



HAL
open science

La place de la langue arabe en France : l'exemple de la Ville de Poitiers

Rabiha Sabhan Al-Baidhawe

► **To cite this version:**

Rabiha Sabhan Al-Baidhawe. La place de la langue arabe en France : l'exemple de la Ville de Poitiers. Sociologie. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2007. Français. NNT : . tel-00181153

HAL Id: tel-00181153

<https://theses.hal.science/tel-00181153>

Submitted on 23 Oct 2007

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

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

UNIVERSITE PARIS 8 – VINCENNES-SAINT-DENIS
Institut Maghreb - Europe

N°

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 8

Discipline : Sociolinguistique

Présentée et soutenue publiquement

Par

SABHAN Rabiha AL-BAIDHAWE

**LA PLACE DE LA LANGUE ARABE
EN FRANCE :
L'EXEMPLE DE LA VILLE
DE POITIERS.**

Sous la direction de Monsieur le professeur

KADRI Aïssa

JURY

Mme. WIHTOL de WENDEN Catherine, Directeur de recherche CNRS/CERI.

Mme. MORSLY Dalila, Professeur de sciences du langage - Université d'Angers.

Mr. KADRI Aïssa, Directeur de l'Institut Maghreb - Europe/Université Paris 8

2007

**LA PLACE DE LA LANGUE ARABE
EN FRANCE :
L'EXEMPLE DE LA VILLE
DE POITIERS.**

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance et nos vifs remerciements à notre Directeur de thèse, Monsieur Aïssa KADRI, pour tous ses conseils précieux et ses encouragements.

Nous adressons nos remerciements également à toute l'équipe de jury, pour l'honneur qu'ils nous font en acceptant de juger ce travail.

Nous tenons à remercier par ailleurs tous nos amis qui nous ont apporté leurs aides, d'une manière ou d'une autre, plus particulièrement Monsieur J. BOUSSION, Monsieur F. ROYOUX.

Notre gratitude va également à Monsieur Widad AL-BAIDHAWE, pour son aide et son soutien.

Enfin, nous tenons à remercier tous les apprenants d'arabe, les enseignants et les parents que nous avons interrogés et qui nous ont apporté beaucoup d'éléments précieux et d'une grande richesse.

L'IRAK, de son sein me donna l'amour,
Baghdad, de son regard me séduisit.

Ibn Al-Hassan Moutrif 13^{ème} s.
Grenade

أرضعتني العراق ثدي هواها
و غزرتني بطرفها بغداد

ابن الحسن مطرف - القرن 13

غرناطة



À

La mémoire de mon père
Majid SABHAN, qui a lutté
pour l'éducation des filles
et l'égalité des chances
entre les filles et les
garçons.

C'est grâce à lui que j'ai
eu cette chance de
présenter cette thèse qui
me tient à cœur,
concernant la langue
arabe.

Rabiha

الى أبي

مجيد سبهان، الذي كافح في سبيل

تعليم الفتيات والفرص المتساوية

للذكور والإناث .

فبفضله كان لي هذا الحظ

في عمل هذه الأطروحة الغالية

على قلبي والمتعلقة باللغة العربية.

رابحة



L'alphabet arabe الحروف الأبجدية



Transcription	Lettre isolée	Forme Contextuelle	Nom de la lettre	
			Transcription	Arabe
ʾ	ء	ء	hamza	همزة
ā	ا	ا ا ا / ا ا ا / ا ا ا	alif	الف
b	ب	ب ب ب ب	bā'	باء
t	ت	ت ت ت ت / ت ت ت	tā'	تاء
th	ث	ث ث ث ث	thā'	ثاء
g	ج	ج ج ج ج	jim	جيم
h	ح	ح ح ح ح	hā'	حاء
kh	خ	خ خ خ خ	kha'	خاء
d	د	د د د د	dāl	دال
dh	ذ	ذ ذ ذ ذ	ḏal	ذال
r	ر	ر ر ر ر	rā'	راء
z	ز	ز ز ز ز	zay	زاي
s	س	س س س س	sin	سين
sh	ش	ش ش ش ش	šin	شين
ṣ	ص	ص ص ص ص	ṣad	صاد
ḍ	ض	ض ض ض ض	ḍad	ضاد
ṭ	ط	ط ط ط ط	ṭā'	طاء
ẓ	ظ	ظ ظ ظ ظ	ẓā'	ظاء
ʿ	ع	ع ع ع ع	'ayn	عين
ġ	غ	غ غ غ غ	gayn	غون
f	ف	ف ف ف ف	fā'	فاء
q	ق	ق ق ق ق	qāf	قاف
k	ك	ك ك ك ك	kaf	كاف
l	ل	ل ل ل ل	lam	لام
m	م	م م م م	mim	ميم
n	ن	ن ن ن ن	nun	نون
h	ه	ه ه ه ه	hā'	هاء
w/u	و	و و و و	waw	واو
y/i	ي	ي ي ي ي	yā'	ياء

TABLE DES MATIÈRES

★ Remerciements.....	2
★ Hommage à mon père.....	3
★ L'alphabet arabe	4
Introduction	11
Première partie	25
Chapitre I	26
★ Approche historique	26
- Une présence étrangère importante en France qui remonte à quelques siècles.....	31
- La transformation du statut des maghrébins(en minorité).....	35
- Une stratégie européenne commune à l'égard du mouvement migratoire.....	39
- Mesures principales d'accueil des enfants de migrants en France	48
- L'interculturalité au sein de l'école française	52
- Démarche interculturelle et démarche d'éveil	55
- L'évolution de l'enseignement de l'arabe dans l'école française.....	57
- Choix des langues enseignées : ordre littéraire ou vernaculaire ?.....	59
- Conclusion.....	63
Chapitre II	65
★ Etude théorique de la langue	65
- Que signifie une langue ?	66
• L'école linguistique de Prague : le fonctionnalisme	73
★ Aspects sociaux de la langue	81
- Langue et société	82
- Langue et culture, langue et identité culturelle	83
- L'unicité et la multiplicité de la langue arabe	87
- Langue et représentation	89
- Le préjugé et le stéréotype.....	90
★ Notion de communauté linguistique.....	98
- Qu'est-ce qu'une communauté linguistique ?.....	99
- La langue arabe peut-elle être l'élément unifiant de tous les Arabes en France.....	101
- La langue maternelle arabe dans le contexte migratoire en France.....	104
- Les attitudes à l'égard de la langue arabe et ses variétés	105
- Bilinguisme et « Diglossie » dans un contexte migratoire	107
• L'expérience interculturelle de l'école de la rue Vitruve à Paris.....	109

• L'école franco-arabe de la rue de Tanger à Paris.....	110
• L'expérience pour favoriser le multilinguisme « l'éveil aux langues » à Grenoble	110
Chapitre III	112
★ <i>Situation de l'arabe en France dans ces dernières années</i>	113
- Les orientations en matière de politique linguistique du Conseil de l'Europe.....	117
- La situation de l'enseignement de l'arabe dans les trois communautés maghrébines algérienne, marocaine, tunisienne	123
- L'enseignement de l'arabe dans le primaire	123
- L'enseignement de l'arabe dans le secondaire, collèges et lycées	124
- L'enseignement de l'arabe dans l'enseignement supérieur	126
★ <i>L'Institut du Monde arabe : Centre d'intérêt en France et en Europe : quels rôles, quelles responsabilités ?.....</i>	131
- Une image positive de l'Institut du Monde arabe, en France, en Europe et dans les pays arabes : Coopération – partenariat	133
- Le Centre de langue et de civilisation	135
- Conclusion	136
Conclusion de la première partie	138
Deuxième partie : Etude de terrain	141
Chapitre I	143
★ <i>La présence des étrangers et des immigrés, notamment Maghrébins en Poitou-Charentes, dans la Vienne et à Poitiers</i>	144
- Aperçu général sur la particularité de Poitiers, et sur la présence de la communauté poitevine d'origine étrangère dans cette ville.....	149
- L'enseignement de l'arabe à l'université de Poitiers – Année scolaire : 2004-2005	152
- La langue arabe dans l'espace public de la ville de Poitiers, au niveau scolaire.....	154
- L'enseignement de l'arabe au lycée Victor Hugo à Poitiers	155
- L'enseignement de l'arabe au lycée Camille Guérin, « classe préparatoire »....	156
★ <i>L'enseignement de la langue arabe dans la dynamique associative de la ville de Poitiers</i>	157
- Rôle de l'API dans la promotion des langues minoritaires	160
- Association des parents et de la famille marocaine pour le dialogue et l'intégration (A.P.F.M.O.I.)	163
- Association « Arc-en-Ciel »	163
- Association Amicale des travailleurs commerçants et de la jeunesse marocaine (A.A.T.J.M.)	163

- Association Franco-Tunisienne	164
- Toit du Monde : formation linguistique en langue arabe moderne	164
★ Méthodologie de la recherche	168
- Question d'échantillonnage	172
- Lieux où on trouve l'enseignement de l'arabe à Poitiers	174
- Les questions	176
- La pré-enquête	176
- Le déroulement des enquêtes	177
 Chapitre II	 180
★ Analyse et interprétation des données des enquêtes auprès des enfants	180
- Analyse et interprétation des données de l'enquête auprès des enfants dont la majorité issue de l'immigration maghrébine, fréquentant tous des cours en langue arabe dans des milieux associatifs.....	181
• Les caractéristiques de la population enquêtée	182
⇒ Lieux de naissance	184
⇒ Langue maternelle des enquêtés	185
⇒ Langue maternelle des parents	188
• Les raisons d'apprendre l'arabe	189
• Ancienneté de l'étude de l'arabe	193
• La difficulté dans l'apprentissage de la langue arabe	195
• Continuité de l'apprentissage en langue arabe	197
• Attitudes des familles.....	201
• L'aide familiale	202
• Opinions des enquêtés vis-à-vis du bilinguisme	203
• L'arabe littéral et l'arabe dialectal	205
• Les comportements linguistiques des enfants enquêtés.....	208
• Relation avec le pays d'origine.....	212
• La musique et le chant arabe	215
• Les langues d'avenir	216
• Opinions des élèves enquêtés sur certains aspects de la religion musulmane.....	221
Conclusion	225
 - Analyse et interprétation des données de l'enquête auprès des lycéens Inscrits en arabe « langue vivant 3 » dans le lycée Victor Hugo.....	 228
• Les caractéristiques de la population enquêtée.....	229
⇒ Lieux de naissance	230
⇒ Durée de séjour	231
⇒ Langue maternelle	231
⇒ Langues maternelles des parents des élèves enquêtés.....	232
• Les raisons d'apprendre l'arabe	233
• Ancienneté de l'étude de l'arabe	234
• Difficultés dans l'apprentissage de la langue arabe	235
• La continuité de l'apprentissage en langue arabe	236
• Les attitudes des familles vis-à-vis de l'étude de l'arabe par leurs enfants.....	239

• Le bilinguisme	240
• L'arabe littéral et l'arabe dialectal	240
• Les comportements linguistiques des enfants enquêtés	241
• Un exemple de relation privilégiée, avec le pays d'origine : « les vacances »	242
• La musique et le chant arabes	243
• Langue d'avenir selon les élèves enquêtés	244
• Opinions des élèves enquêtés sur certains aspects de la religion musulmane.....	245
Conclusion	248
 Chapitre III	 251
 ★ Analyse et interprétations des données des enquêtes auprès des adultes	 251
- Enquête sociolinguistique auprès de 30 personnes, fréquentant tous des cours en langue arabe moderne dans un centre socio-culturel, « le Toit du Monde » à Poitiers.....	252
• Les caractéristiques de la population interrogée	253
⇒ Langue maternelle	256
⇒ Etat matrimonial	256
⇒ Profession	257
• Les motivations pour apprendre l'arabe	258
• Apprentissage antérieur de l'arabe	260
• Difficultés dans l'apprentissage de la langue arabe	261
• La poursuite de l'apprentissage de la langue arabe	262
• Visites des pays arabes	264
• Les aspects attractifs dans les pays arabes selon les enquêtés.	264
• L'arabe littéral et l'arabe dialectal	266
• L'apprentissage d'une langue étrangère et/ou maternelle et le changement d'attitude et du comportement des apprenants.....	269
• Les changements que les enquêtés ont éprouvés depuis qu'ils apprennent la langue arabe	271
• L'arabe fonctionnel	273
• L'avenir de la langue arabe en France	274
• Langue d'avenir selon l'estimation des enquêtés	276
• Indicateurs de rapprochement entre francophones et arabophones : possession des enquêtés des matériaux liés à la langue arabe.....	277
• Opinions des enquêtés sur certains aspects de la religion musulmane...	279
Conclusion	281
 - Enquête sociolinguistique auprès de 56 étudiants en DEUG1 et en DEUG2, qui apprennent la langue arabe comme option à l'université de Poitiers.....	 286
• Les caractéristiques de la population enquêtée	287
• Les motivations pour apprendre l'arabe	288
• Apprentissage antérieur de l'arabe	289
• Difficultés dans l'apprentissage de la langue arabe	290
• La poursuite de l'apprentissage de la langue arabe	291
• Visites des pays arabes	292
• Les aspects attractifs des pays arabes selon les enquêtés	292

• L'arabe littéral et l'arabe dialectal	293
• Attitudes des enquêtés en ce qui concerne l'effet de l'étude de la langue sur le changement des attitudes et des comportements humains	294
• Les changements que les enquêtés vivent depuis qu'ils apprennent la langue arabe	295
• L'arabe fonctionnel	297
• L'avenir de la langue arabe en France selon les enquêtés	299
• Langue(s) d'avenir selon les enquêtés	300
• Indicateurs de rapprochement entre francophones et arabophones : possessions des enquêtés de matériaux liés à la langue arabe.....	301
• Opinions des enquêtés sur certains aspects de la étudiants enquêtés sur la religion musulmane.....	303
Conclusion	306
 Chapitre IV	309
 ★ Analyse et interprétation des entretiens semi-directifs avec :	309
- des enseignants d'arabe à Poitiers	
- des parents ayant des enfants qui suivent des cours en langue arabe à Poitiers	
- Les entretiens avec les enseignants d'arabe à Poitiers.....	311
- Résultats des entretiens avec les enseignants.....	312
- Les entretiens avec les parents.....	321
- Résultats des entretiens avec les parents.....	322
 Conclusion	328
 ★ Comparaison entre les enquêtés (enfants et adultes) sur certains points concernant la situation actuelle et l'avenir de la langue arabe	330
 Conclusion générale et perspective d'avenir	350
 Sources bibliographiques	371
 Annexes	383
 ★ Annexe n° 1 Etablissements, Centres et Associations qui proposent des cours en langue arabe, à Paris et en province.....	384
★ Annexe n°2 , « Actes de fondation de l'Institut de Monde Arabe ».....	394
★ Annexe n° 3 , « Articles de Presse »	398

★ Annexe n° 4 , Travaux des apprenants en langue arabe, « groupe de Toit du Monde » à Poitiers	406
★ Annexe n° 5 , « Enquête auprès des enfants apprenant la langue arabe », à Poitiers	421
★ Annexe n° 6 , « Enquête auprès des adultes apprenant la langue arabe », à Poitiers.....	428
★ Annexe n° 7 , Entretiens avec les enseignants et les parents à Poitiers.....	435
★ Annexe n° 8 , Projet d'émission télévisée sur la langue arabe et les pays arabo-musulmans à Poitiers.....	463

INTRODUCTION

La question linguistique dans le monde constituait et constitue toujours une question d'actualité sensible et un sujet épineux. Nous pensons que cette question continuera à être au centre des débats politiques, éducatifs et sociaux, puisque persiste la non-reconnaissance de l'égalité entre les langues en présence.

Elisabeth BAUTIER affirme que « *la question de la langue est à nouveau à l'ordre du jour car elle est le lien de production et de stigmatisation des différences sociales et culturelles, et des différences par rapport à l'école et au(x) savoir(s)* »¹. Elle ajoute que : « *le danger est grand de passer de la prise en compte et de reconnaissance dans l'institution scolaire des usages quotidiens des jeunes au maintien de ces derniers dans une marginalisation linguistique et sociale* »².

Notre étude s'efforce de faire la lumière sur la politique française en ce qui concerne les langues de minorités vivant en France, ainsi que sur l'évolution de cette politique linguistique à travers les différentes périodes, dans lesquelles s'expriment les objectifs et la philosophie de la société.

Le point de départ de notre projet de recherche s'inscrit dans cette problématique linguistique générale qui touche l'ensemble des minorités vivant sur le territoire français.

Notre recherche s'articule autour d'un aspect particulier de cette problématique, à savoir le cas de la langue arabe : sa place réelle et sa situation actuelle. Elle tente également de donner une image de son devenir dans ce pays d'accueil, la France, ainsi qu'au sein des minorités concernées.

Bien souvent, les facteurs politiques, historiques et économiques d'un pays sont susceptibles d'influencer et de déterminer le statut d'une langue donnée et peuvent avoir des répercussions sur sa place dans la société, ainsi qu'au sein de la communauté concernée par cette langue ou par ceux et celles qui la parlent.

Les langues de minorités sont parfois développées, valorisées, parfois minimisées, dévalorisées, en fonction des orientations ou des réorientations sociales et politiques, et selon les différents projets étatiques touchant à la présence ou

¹ E. BAUTIER, « Usages Identitaires du Langage et Apprentissage, Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », in *Migrants – Formation*, n° 108, Mars 1997, p. 5.

² *Idem*.

l'avenir de la population étrangère dans le pays. Et chaque politique linguistique apparaît souvent à la suite d'un changement au niveau national ou international, parfois par exemple, à la suite d'un virage politique à gauche ou à droite.

Cependant, les projets étatiques ne sont pas toujours, les seuls facteurs qui influencent le statut d'une langue dans un pays. Et quand on s'interroge sur les instances qui déterminent ou mettent en œuvre la politique linguistique dans un pays, on énumère l'Etat, l'école, le milieu familial, social et ethnique auxquels appartient l'individu. Mais, bien entendu, le rôle de l'école est primordial et au centre de cette politique.

Toutefois l'une des particularités du système scolaire en France est son caractère « monolingue » fondé sur une politique d'assimilation.

Selon J.P. COLIN, « *L'ambition était, depuis fort longtemps, d'assimiler, de rendre à tout prix semblable à soi-même, l'autre..., l'étranger* »¹.

Dans ce domaine Alain PIERROT explique : « *l'école laïque s'était efforcée « d'assimiler » tous ceux dont la culture, la langue ou l'appartenance sociale s'écartaient du modèle français. C'est ainsi que dans les années trente, furent « francisées » les premières générations importantes d'enfants immigrés* »². Et il ajoute : « *Les maîtres, chargés alors de l'instruction populaire, ne s'y consacrèrent pas seulement par conviction politique, mais aussi par pédagogie autoritaire, rassemblant dans l'effort tous les élèves et leur inculquant les mêmes valeurs* »³.

Quant à D. SCHNAPPER, elle estime que « *l'instauration d'un État pluriculturel et plurilinguistique sans prédominance d'une langue et d'une culture déterminée est une vue de l'esprit* »⁴.

Les travaux menés par des chercheurs sur l'unilinguisme en France montrent que l'idéologie monolingue de la France est une conception de racine historique, liée à l'histoire de la constitution de l'État - Nation français, et à l'élaboration du concept de « langue nationale ».

¹ J.-P. COLIN, « L'État français et la diversité culturelle », in « Diversité Culturelle, Société Industrielle, État National », *Actes du colloque*, Paris, Édition L'Harmattan, 1984.

² A. PIERROT, « Quelle place à l'école pour les langues et cultures de l'immigration », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 220, déc., 1984, p. 31.

³ *Idem.*

⁴ D. SCHNAPPER, *La France de l'intégration*, Paris, Éditions Gallimard, 1991, p. 87.

Le jacobinisme, c'est-à-dire l'idée qu'il devrait y avoir une unité nationale, a conduit la France à rejeter les dialectes locaux et les autres langues au profit d'une langue unique.

C'est ainsi que la construction historique de l'État - Nation en France a cristallisé une idéologie monolingue imposant aux écoles primaires, la langue française d'autant que jusqu'à une époque récente, la régionalisation n'était pas à l'ordre du jour.

Cette exception française tient à une conception du « contrat social » et de la citoyenneté héritée de la philosophie des Lumières et de la Déclaration des Droits de l'Homme de 1789¹.

Historiquement, la nation française est fondée sur le lien politique. Ainsi, pour devenir citoyen, il n'est pas nécessaire de se référer à une origine ethnique².

Aussi, l'école française fonctionne depuis des siècles notamment depuis que Jules Ferry ³ a imposé une langue nationale unique au détriment des langues régionales et des langues des migrants. Il s'agissait de créer une école de la République, laïque, gratuite, obligatoire et monolingue.

Cette tradition aujourd'hui encore se trouve même chez certains dirigeants politiques français, comme M. Chevènement qui déclare que l'enseignement par immersion dans une langue régionale réduit le français à n'être plus qu'une langue étrangère⁴, ou encore le Ministre de l'Intérieur M. Sarkozy qui en 2006 propose de régler la situation des parents ayant des enfants qui sont scolarisés en France et qui ne parlent pas leurs langues maternelles. En revanche il propose de renvoyer dans leur pays d'origine les enfants capables (ou coupables) de parler la langue de leur pays d'origine.

¹ Jacqueline COSTA-LASCOUX, in *Immigration et intégration*, « l'état des savoirs », (dir.) Philippe DEWITTE, Paris XIII, 1999, pp. 328-330.

² *Idem*.

³ Il s'agit là de la Loi Jules Ferry du 16 Juin 1881 qui a établi la gratuité de l'enseignement unique par la Loi du 29 Mars 1882.

⁴ Jean-Pierre CAVAILLE, *La République a plus d'une langue*, 6 Fév. 2002, perso.orang.fr/25.07.2006, pp. 1 à 3.

Michel MALHERBE¹ nous rappelle qu'avant la dernière guerre, les jeunes Bretons qui laissaient échapper un mot de leur langue à l'école recevaient une punition. Il nous rappelle aussi que le Basque n'a résisté qu'en étant parlé dans les familles encouragé en cela par l'existence d'une communauté basque plus importante de l'autre côté des Pyrénées. Il en est de même à propos du Corse, de l'Alsacien, des langues créoles des Antilles et de La Réunion.

La politique en matière linguistique qui vise principalement à l'acquisition et à la maîtrise de la langue nationale, « le français », remonte concrètement à l'époque de la Révolution Française : une enquête, menée par la Convention au cours de la Révolution, a montré que la moitié seulement des Français parlaient la langue française officielle, et que parmi ceux-ci, les trois-quarts ne la parlaient pas d'une façon « *correcte* »².

C'est sur ces données de départ que la France, quels que soient les différents pouvoirs qui se succèdent, s'efforce de conduire une politique nationale dans le domaine linguistique.

Par ailleurs, elle a progressivement réalisé la promotion du français en tant que langue nationale unique d'apprentissage à l'école primaire, laquelle a constitué l'outil de la réalisation de cette politique d'unification nationale.

Parallèlement, les langues régionales, les idiomes locaux et les autres langues minoritaires ont été réduits, voire menés progressivement à leur disparition, car considérés comme des freins ou handicaps, empêchant l'intégration. En d'autres termes, l'introduction des langues régionales à l'école a été envisagée dans la réalité, pour renforcer l'apprentissage du français.

En effet, certains défenseurs des dialectes et des patois de l'époque adoptaient une stratégie consistant à proposer aux autorités la prise en compte des langues et des cultures régionales à l'école, non tant pour leur valeur intrinsèque que pour les bénéfices à en retirer pour la maîtrise de la langue « d'intégration », le français ; pour l'enracinement du sentiment national et pour la réussite de la politique d'assimilation.

Cela nous ramène à ce qui était proposé par Michel BREAL : « *Quel plaisir pour l'enfant de se voir officiellement reconnu, de trouver dans la bouche du Maître*

¹ M. MALHERBE, *Les Langages de l'Humanité*, Paris, Seghers, 1983, p. 376.

² C. VARGAS, *Langage et Norme(s) à l'école primaire*, Thèse, Université de Provence Aix – Marseille, 1987.

ces expressions qu'il gardait par devoir !... Tous ces termes auxquels pour lui se rattachent tant de souvenirs, il ne sera plus obligé de faire effort pour les oublier »¹.

Et en définitive : « L'enfant se sentira fier de sa Provence et n'en aimera que mieux la France »².

Aussi, les propositions de M. BREAL visent autant l'acquisition et la maîtrise de la langue nationale, le français et « l'intégration » de l'enfant que la défense des patois ou des langues régionales.

De plus, souligne P. BOURDIEU, « *L'idée de langue régionale a été présentée sous la forme de son utilisation socio-familiale, dans un usage réservé aux occasions privées, c'est-à-dire principalement à la vie familiale et, en tout cas, aux échanges entre locuteurs socialement homogènes (entre paysans...)* »³.

Olivier SOUTET⁴ souligne que les gouvernements successifs de la France, quelle que soit leur forme (monarchique, impériale ou républicaine) ou leur orientation idéologique (gauche, centre gauche, centre droit, droite), (autoritaire ou libérale), ont toujours cherché à imposer le monolinguisme.

Toutefois, l'accession de la Gauche au pouvoir en mai 1981 a donné plus d'ouverture aux langues régionales, notamment en 1982, grâce à la loi sur la décentralisation, loi grâce à laquelle, les langues régionales recevaient une reconnaissance nationale, par exemple avec l'organisation de concours de recrutement de professeurs de breton ou de corse.

En ce qui concerne les langues des immigrés en France, celles-ci ont évolué de façon similaire aux langues régionales.

Les mesures prises en matière de politique linguistique concernant les minorités sont souvent influencées par les enjeux politiques généraux du moment comme nous l'avons déjà dit.

¹ M.BREAL, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 3e Ed., Paris, Libr. Hachette, 1881, p.62.

² *Idem.*, p.63

³ P. BOURDIEU, *Ce que parler veut dire : L'Economie des changements linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, p. 66.

⁴ O. SOUTET, *Linguistique*, Collection 1^{er} cycle, Paris, Presses Universitaires de France, 1995.

Paul DIJOURD, dans le dossier migration en 1976, souligne que : « *Toute politique d'immigration repose, par nature, sur une interrogation : doit-elle s'efforcer d'intégrer, parfois brutalement, l'immigré dans la société d'accueil et donc effacer sa particularité ? Doit-elle, au contraire, considérer l'immigré comme quelqu'un qui n'est que de passage et avec lequel, par conséquent, il convient de n'entretenir que les contacts strictement utiles ?* »¹.

Il nous semble que dès le départ, la maîtrise de la langue française la plus rapide possible a été privilégiée comme moyen principal d'une prompte intégration de la population d'origine étrangère dans la société française.

Dominique SCHNAPPER² explique que cette liaison entre la langue, l'intégration, et « l'unité culturelle » est affirmée, et mise en œuvre par les institutions centralisées, et en particulier par l'école.

La nation, dit-elle en substance, se constitue par un processus d'intégration continue ; la politique d'intégration vis-à-vis des immigrés est nécessaire à la constitution de la Nation. Cette politique d'intégration passe en France par l'imposition d'une langue unique à travers notamment la scolarisation.

C'est pourquoi, selon elle, la scolarisation des enfants de migrants est devenue un enjeu politique et social, et vise toujours en premier l'acquisition et la maîtrise de la langue nationale.

En accord avec une étude réalisée par A. PEROTTI³ concernant la politique éducative française à l'égard des enfants de migrants, nous pensons que cette pratique peut être résumée en deux périodes : avant et après les années 70.

Pendant la première période, nous semble-t-il domine une politique d'assimilation, sans aucune mesure spécifique pour les enfants de migrants. Et les langues d'origine de ces enfants ne sont évoquées que comme un handicap empêchant ces enfants de réussir et à s'intégrer dans la société française.

Une deuxième période débute à partir des années soixante-dix. Cette période a connu des changements historiques :

La politique française d'éducation a vu une évolution significative en ce qui concerne la scolarité des enfants des travailleurs migrants, après une longue période « d'ignorance » renforcée par une forte tendance assimilatrice.

¹ P. DIJOURD, *La Nouvelle politique de l'immigration*, 1976, pp. 3-5.

² D. SCHNAPPER, *op. cit.*, pp. 78-81.

³ A. PEROTTI, « La scolarisation des enfants des travailleurs immigrés : des diverses approches pédagogiques 1970-1983 » in *Dossier Migrations*, n° 16, sept. - oct., 1983.

La nouvelle politique éducative vis-à-vis des enfants de migrants à l'école suit une double stratégie :

1 – L'intégration la plus rapide possible de ces enfants dans le système scolaire et dans la société d'accueil, d'une part, en combattant l'échec scolaire qui touche souvent ces enfants par un apprentissage rapide du français, et d'autre part en prenant en considération leur spécificité culturelle, c'est-à-dire en permettant l'existence d'un cours de langue et culture d'origine (L.C.O.) en milieu scolaire.

2 – Préparer l'enfant à la réadaptation à une vie sociale et éducative dans le pays d'origine, en cas d'éventuel retour.

Les mesures prises dans ce domaine, des années soixante-dix à nos jours s'ajoutent progressivement les unes aux autres.

Plusieurs textes et circulaires officiels reflètent une évolution de la philosophie éducative, à travers des objectifs nouveaux, et des démarches pédagogiques, développées selon les périodes et la pensée politique qui y domine¹.

De 1973 à 1981, par exemple, des accords bilatéraux ont été passés entre le gouvernement français et huit pays fournisseurs de main-d'œuvre qui doivent eux-mêmes recruter et rémunérer leurs propres enseignants : Portugal, Italie, Tunisie, Espagne, Maroc, Yougoslavie, Turquie et Algérie.

C'est ainsi que les années soixante-dix en France ont vu le passage d'une idéologie de l'assimilation, à une idéologie de l'intégration respectueuse des différences culturelles. « Les politiques suivies cependant diffèrent peu », comme le souligne D. SCHNAPPER².

Ce **changement** ne nous paraît pas être dû au hasard, mais à une conséquence d'événements et d'évolutions de la pensée à l'époque, aux niveaux national et international concernant l'immigration.

Nous aborderons les détails de ces questions et perspectives ultérieurement lorsque nous parlerons de l'histoire de l'immigration en France que nous développerons plus tard afin de mieux éclairer la problématique de notre étude.

La situation que nous connaissons aujourd'hui, après les évolutions que nous venons d'évoquer, est plus complexe qu'il paraît au premier abord ; c'est cette

¹ Les Circulaires officielles seront présentées en annexe.

² D. SCHNAPPER, 1991, *op.cit.*

situation qui nous a conduit à choisir notre sujet de recherche et notre terrain d'investigation « La ville de Poitiers et ses alentours ».

C'est à partir d'une assez longue expérience professionnelle et associative au sein de la ville de Poitiers, qu'a germé la nécessité d'une telle recherche.

La nature de notre travail comme enseignante de la langue arabe pendant 14 ans et comme animatrice culturelle en milieu scolaire, nous a permis de rester en contact direct avec des enfants et des jeunes Algériens, Marocains, Tunisiens, Africains, ainsi que des Français et de saisir leur besoin langagier pour comprendre et pour se faire comprendre.

Ajoutons aussi notre grande expérience de travail associatif de 18 ans en milieu migratoire, en particulier maghrébin.

De plus, notre choix est lié à notre motivation personnelle, et à l'intérêt que nous portons à la langue arabe d'une part, et au public « Franco-arabe » avec qui nous sommes en contact fréquent d'autre part. Et nous souhaitons apporter une modeste contribution pour une meilleure connaissance de cette problématique.

C'est que, durant toutes ces années de travail avec les Poitevins, Français de souche et d'origine étrangère, notre attention s'est orientée vers la problématique linguistique et en particulier, la problématique de la langue arabe.

Le choix de la ville de Poitiers comme terrain de recherche n'était pas arbitraire. Poitiers est une ville dont l'histoire est liée à l'histoire des Arabes.

En outre, ce choix a été aussi motivé par le fait que les Maghrébins sont les plus nombreux dans cette ville et qu'ils représentent une certaine continuité autant historique que sociale, avec tout ce qu'entraîne cette présence importante: le besoin de contact, de communication et d'interaction, qui repose sur la connaissance de chacun¹.

A savoir qu'en 1990, le pourcentage de la population maghrébine est de 31,68% de l'ensemble de la population étrangère à Poitiers².

¹ R. AL-BAIDHAWI, *Les étrangers à Poitiers*, étude sociologique (commandée par la ville de Poitiers et le Fonds D'Action Sociale), Poitiers, 1993.

² Source : Ministère de l'Intérieur. Préfecture de la Vienne.

Notre recherche s'intéresse à la langue, à la variation linguistique, au bilinguisme. Elle s'attache aussi à traiter la communauté linguistique, les relations entre la langue et la société et entre la langue et la politique de la société.

C'est pourquoi, nous pensons que ce travail s'inscrit dans un ensemble qui inclut sociologie et linguistique en nous situant donc du côté de la sociologie du langage / sociolinguistique.

Les études théoriques, et les observations participantes que nous avons pu effectuer, nous ont conduit à envisager plusieurs thèmes. Nous pensons, par exemple que :

- les langues de minorités liées à l'immigration en France, dont l'arabe, traversent aujourd'hui une situation difficile à cause du rapport de force entre langues co-existantes dans la société française et l'image stigmatisée.

L'anglais prédomine toujours. Il reste la langue la plus étudiée dans le primaire.

En ce qui concerne les langues vivantes dans le second degré en 1999-2000, par exemple : neuf élèves sur dix apprennent l'anglais comme première langue vivante¹.

Selon l'Éducation nationale, l'anglais est étudié dans la quasi-totalité des collèges, le plus souvent comme première langue².

En 2000-2003, dans l'enseignement en second degré (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} langue vivante) public et privé, 96,32% des élèves ont choisi l'anglais comme option, alors que seul 0,12% ont choisi la langue arabe³.

Nous pensons pourtant, que plus les langues de minorités sont valorisées officiellement, plus elles auront des chances d'être étudiées et de se maintenir.

- L'apprentissage d'une langue (étrangère et/ou maternelle) pourrait agir favorablement sur la dynamique des relations, des échanges et des dialogues entre communautés.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Note d'information*, n° 00.40, octobre, 1999-2000.

² *Note d'information*, n° 00.40, *cit.*

³ Colloque, *Français - Arabe/Arabe - Français : construire ensemble dans une perspective plurilingue*, organisé par le Ministère des Affaires Étrangères et l'IGEN, avec la collaboration du Centre international d'études pédagogiques (CIEP, Maison des Langues), Paris, Institut du Monde Arabe, 13-14 novembre 2003.

Nous pensons que l'apprentissage d'une langue mène souvent à un changement d'attitude vis-à-vis de la communauté dont on apprend la langue, et mène aussi à plus d'ouverture sur autrui.

- La coexistence de plusieurs langues peut également créer un climat qui favorise la compréhension d'autres codes culturels, d'autres valeurs et d'autres croyances, et dans notre cas, ceux de la population arabe.

Nous pensons également que les variables sociologiques tels que le sexe, l'âge, le niveau scolaire, l'origine... peuvent aussi influencer le choix et la pratique d'une langue même à l'intérieur d'une communauté identique.

Cela nous amène à réfléchir aux facteurs influant sur le choix et l'apprentissage d'une langue donnée, et notamment les motivations et les attitudes des apprenants.

Selon R. GARDNER et W. LAMBERT, « *La motivation du sujet apprenant une langue étrangère est déterminée par ses attitudes vis-à-vis de la communauté de la langue cible. Et la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère donnée, n'est possible que si les apprenants adoptent des attitudes positives envers la communauté dont ils apprennent la langue* »¹.

Pour ces raisons, nous voulons étudier les motivations et les attitudes des groupes d'apprenants de la langue arabe.

Nous formulons nos hypothèses et nos idées sur notre sujet de recherche à partir de l'observation de la réalité, de notre vécu personnel et de notre expérience sur le terrain d'une part, et de notre étude bibliographique d'autre part.

En somme, notre étude tente de répondre aux questions suivantes :

- Quelle place occupe la langue arabe dans la dialectique « langue dominante / langue dominée » en France, et en particulier à Poitiers.
- Quels sont les attitudes et les motivations, les comportements linguistiques, les projets et les aspirations des apprenants de cette langue, tant à l'égard de la langue elle-même, que vis-à-vis de la population qui la parle ?

¹ W.LAMBERT, R.C. GARDNER, *Attitudes and motivation in second language learning*, Newbury House, Rowley, Massachusetts, 1972.

- Quels sont les rôles et les effets de l'apprentissage de cette langue sur l'individu, son entourage, et sur la dynamique de la relation entre communautés.
- Quels critères déterminent l'avenir des langues de minorités et, en particulier, la langue arabe, en France et à Poitiers.

Telles sont les questions auxquelles nous aimerions pouvoir répondre à la fin de cette étude.

Nous étudions la situation de cette langue selon trois perspectives : l'une est historique pour une évaluation du passé liée à l'histoire de l'immigration d'une part, et en cherchant d'autre part à l'heure actuelle et après plusieurs décennies, s'il y a sur ce plan des mesures qui marquent une évolution dans ce domaine, de façon significative, quantitativement ou qualitativement.

L'autre est théorique pour éclairer la situation de l'arabe.

La troisième perspective concerne la situation de la langue arabe à Poitiers, par des enquêtes sociolinguistiques auprès des apprenants de cette langue (arabophones – francophones).

Notre population d'enquête sera d'une grande variété d'origine, de qualification, d'âge, de religion, de situation familiale, sociale et culturelle.

Ces enquêtes¹ seront réalisées dans des milieux différents :

- milieux éducatifs,
- milieux associatifs,
- maisons de quartier,
- milieux universitaires.

* * *

¹Cette question sera abordée lorsqu'il sera temps de parler de la méthodologie des enquêtes.

Ce travail comprend deux parties :

La première partie comporte :

- ★ Un aperçu **historique** de l'immigration en France, ainsi que du développement et de l'évolution de la politique éducative française concernant la scolarité des enfants de migrants, afin de bien comprendre l'évolution de la situation de la langue arabe.

★ Etude théorique :

Nous aborderons :

- La notion de langue et d'autres concepts-clés qui nous paraissent avoir un rapport avec l'objet de notre étude, tels que, le bilinguisme, la communauté linguistique, la variation, la langue maternelle etc... et nous nous attarderons aussi sur les spécificités de la langue arabe et sa situation dans le contexte migratoire en France.
- Les nouvelles données sur la situation officielle de la langue arabe en France :
 - la généralisation des langues vivantes, dont l'arabe, à l'école primaire,
 - le rôle du Conseil de l'Europe et ses orientations en matière de politique linguistique,
 - l'année des langues européennes,
 - les résultats du recensement de 1999, concernant la situation des langues,
 - l'existence et le développement de l'Institut du Monde Arabe.

La deuxième partie comprend :

- la situation de la population étrangère dont les Maghrébins dans la région Poitou-Charentes et en particulier à Poitiers.
- l'évolution de la politique française en matière de linguistique des minorités à Poitiers qui a été commencée en 1982,

- les associations communautaires maghrébines à Poitiers, et leur rôle dans le domaine de promotion de la langue et de la culture arabe,
- le choix de la ville de Poitiers comme terrain d'investigation de notre étude,
- la question de la méthodologie de nos enquêtes sociolinguistiques,
- ensuite, nous présenterons les données de notre étude de terrain :
 - a) Analyse et interprétation des données des enquêtes auprès des enfants apprenant l'arabe dans les milieux associatif et scolaire à Poitiers.
 - b) Analyse et interprétation des données des enquêtes auprès des adultes étudiant l'arabe dans des milieux universitaires et dans un centre socio - culturel « Le Toit du Monde » à Poitiers.
 - c) Analyse des entretiens semi - directifs avec des enseignants de l'arabe, ainsi qu'avec des parents ayant des enfants qui suivent des cours en langue arabe à Poitiers.
 - d) Comparaison entre les enquêtés (enfants et adultes) sur certains points concernant la situation de la langue arabe et son avenir en France.

Notre recherche s'achève sur une conclusion sur la situation de la langue arabe face aux défis de notre époque et sur son avenir à Poitiers et en France.

Nous discuterons également les critères qui peuvent déterminer la place de la langue arabe et son avenir en France et particulièrement à Poitiers.

Notre contribution pourrait paraître polémique en raison de notre implication personnelle dans la problématique que nous voulons cerner et analyser.

Pourtant, cela n'est pas dans notre intention, et nous nous efforcerons d'être le plus proche possible de la réalité et de l'objectivité.

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I

APPROCHE HISTORIQUE

Nous essayons dans cette partie de notre recherche, de remonter dans le temps en évoquant brièvement l'histoire de l'immigration en France, ainsi que les conditions et les circonstances de l'évolution de la politique linguistique vis-à-vis des minorités vivant en France dont les Maghrébins.

Il nous semble, en effet, nécessaire de replacer cette politique linguistique dans son contexte historique, « l'immigration », car la situation linguistique des minorités a connu un tournant particulier au cours de l'évolution de l'histoire de l'immigration en France.

Il n'est pas dans le propos de cette étude de retracer toute l'histoire de l'immigration en France, mais nous souhaitons plutôt souligner certains faits importants qui permettent de mieux comprendre la problématique de cette étude.

Nous essayerons de présenter comment l'évolution de l'immigration en France a amené ce pays à changer sa politique linguistique (unilingue) à l'égard des minorités présentes sur son territoire.

C'est-à-dire que ce pays, habitué depuis des siècles au monolinguisme, s'est adapté à cette situation en prenant des mesures favorisant l'introduction des langues minoritaires liées à l'immigration dont l'arabe dans le système scolaire.

En fait, sur le plan historique, les relations entre la France et les pays arabes sont bien antérieures à la colonisation et à l'immigration maghrébine. Ces relations en réalité remontent à Charlemagne et Haroun el-Rachid¹.

L'histoire révèle de grandes dates marquant des échanges culturels entre les populations arabo-musulmanes et la France : en 1587, et sous le règne d'Henri III, c'est l'ouverture d'une chaire d'arabe au Collège de France ; un peu plus tard Louis XIII crée l'imprimerie en caractères orientaux². Après 1669, Louis XIV établit des échanges diplomatiques et commerciaux avec les orientaux et fait former des interprètes pour les consulats en langue arabe³.

¹ Paul BALTA, « La Politique arabe et musulmane de la France », in *Confluences Méditerranée*, n°22, 1997.

² *Idem.*

³ *Idem.*

L'année 1795 a donné naissance à l'Ecole des Langues Orientales, la langue arabe y figure parmi les trois premières langues enseignées, avec le turc et le persan¹.

Cette école est l'ancêtre de l'actuel « INALCO » (Institut National des Langues et Civilisations Orientales).

Le XIX^e siècle marque un nouvel essor et un grand tournant de la langue arabe, la France ayant un besoin accru d'arabisants et de traducteurs pour maîtriser sa politique coloniale.

La France fit la conquête de l'Algérie en 1830 et imposa son protectorat à la Tunisie en 1881 et au début du XX^e siècle, elle étendait son influence au Maroc en 1912².

En effet, au Maghreb, dans la seconde moitié du XX^e siècle, et notamment après la décolonisation, la question linguistique est devenue un enjeu fondamental dans la vie sociale et politique des maghrébins, en particulier pour les Algériens. Dans la situation sociolinguistique, la langue arabe littéraire avait à acquérir un statut de langue de prestige face au français qui lui disputait cette place³. C'est pourquoi on trouve dans l'usage linguistique de ces peuples, une tendance à l'hypercorrection, c'est-à-dire l'emploi des désinences mêmes dans un discours oral.

La langue arabe est une institution sociale, étroitement liée à l'histoire et au développement des sociétés arabes. En tant qu'institution sociale, elle est comme les autres langues soumise à la loi du changement et de la transformation.

La dialectique du changement et de la continuité d'une langue qui se fonde, selon F. de SAUSSURE⁴ sur la propriété du langage et l'arbitraire du signe, semblait s'inscrire dans l'histoire de la langue arabe de manière différente⁵.

Ainsi, parce que cette langue a été scindée au cours des siècles passés, c'est la langue arabe littéraire qui semblait assumer le seul principe de la transmission et de la continuité, alors que le changement et la variation (les parlers régionaux) étaient le seul fait des dialectes arabes⁶.

¹ P. BALTA, 1997, *cit.*

² Voir pour cela Dominique SOURDEL, *Histoire des Arabes*, 5^e Ed., Vendôme, Presses Universitaires de France, mars 1994.

³ G. AYOUB, « Le Grand tournant de la langue arabe », *Qantara* n° 34, I.M.A., Paris, Hiver 2000, pp. 43-47.

⁴ Ferdinand de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1972.

⁵ G. AYOUB, *cit.*

⁶ *Idem.*

Le XX^e siècle a connu une transformation importante de la situation de cette langue : d'une langue d'élite, de religion, dominante juridiquement et socialement, l'arabe littéraire est devenu une langue de masse par sa forme (moderne). L'impact de ce changement n'a pas touché que l'arabe littéraire, mais il a également modifié la relation de cette forme de l'arabe avec les dialectes arabes et introduit des changements dans les langues parlées elles-mêmes.

Bien entendu, la situation coloniale ainsi que la période d'indépendance a conduit la France à réaliser une politique arabe et méditerranéenne, et en même temps la France ne pouvait que prendre en compte la dimension de la communauté arabo-musulmane, qui a pris une place de plus en plus importante.

Ainsi la politique linguistique de la France va se faire selon deux stratégies :

- 1- Des cours d'arabe sont dispensés dans les établissements scolaires français du Maghreb, et dans certains lycées des grandes villes de France.
L'arabe (littéral et dialectal) fait son entrée dans les concours de recrutement de la fonction publique, tandis que l'agrégation est créée en 1905¹.
- 2- La France applique une politique de francisation dans le Maghreb colonisé. La langue française est introduite dans les trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) avec la colonisation. Elle y fut la langue officielle, visant au monopole face à l'arabe, notamment pour l'écrit. Ceci fut le cas particulièrement en Algérie où elle y fut utilisée en tant que langue écrite et langue parlée.

Pour G. Grandguillaume², la Tunisie et le Maroc avaient en effet conservé durant la colonisation une place à l'arabe, notamment chez les élites cultivées, alors qu'en Algérie une longue colonisation avait en grande partie effacé cette langue,

¹ Institut du Monde Arabe, « Enseignement de l'arabe en France », *Qantara*, n°19, Paris, 1996.

² Gilbert GRANDGUILLAUME, « Les Langues au Maghreb : des corps en peine de voix », in *Esprit*, Immobilismes au Maghreb, n°10, octobre 2004, pp. 92-102.

dans la mesure où tout le système d'enseignement, toute l'administration, toute la vie publique fonctionnait en français. A savoir que l'imposition de l'école française en Algérie a été réalisée depuis 1883¹.

Selon Benjamin Stora² la place de l'Algérie dans l'histoire coloniale française est tout à fait singulière. A la différence des autres colonies, comme le Maroc ou le Sénégal par exemple, la France a voulu assimiler, annexer l'Algérie à son propre territoire. En effet, selon la formule consacrée de l'époque, « l'Algérie c'était la France ».

Cependant le XX^e siècle commença sous le signe de l'arabe, note Georgine Ayoub³ : l'émergence du nationalisme, qu'il fût panarabe comme en Syrie et au Liban, ou régional comme en Égypte, fut invariablement lié à la langue arabe, pour promouvoir cette langue et pour se la réapproprier.

Dans les années trente on a vu au Maghreb notamment en Algérie, l'émergence d'un mouvement religieux qui défendait l'officialisation de la langue arabe, et la séparation de l'Etat colonial et de l'Islam : « l'Association des Oulémas d'Algérie ».

L'origine de l'Association des Oulémas d'Algérie selon Dalila Morsolu⁴, remonte à une association culturelle intitulée « Fraternité intellectuelle » qui a été créée en 1925 à Constantine par El-Cheik Abdelhamid-Ibn-Badis. Cette association va prendre en charge les revendications culturelles des musulmans, parmi lesquelles la revendication linguistique; et c'est cette même association qui deviendra en 1931, l'Association des Oulémas d'Algérie⁵.

La défense de la langue arabe par ce mouvement s'exprimait en termes essentiellement religieux : l'arabe est la langue du Coran, il est nécessaire que les musulmans sachent respecter l'orthodoxie du texte religieux, il est donc nécessaire

¹ Aïssa KADRI, « Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie », Session thématique « Enseignement et enseignants dans l'Algérie coloniale », dans le Colloque *Pour une histoire critique et citoyenne, le cas de l'histoire franco-algérienne* à Tours, Juin 2006. A. Kadri désigne la date 1883 comme date de l'élargissement à l'Algérie des lois scolaires (Lois Ferry : Loi de 1881 sur la gratuité de l'école, Loi de mars 1882 sur l'instruction obligatoire et la laïcité de l'enseignement primaire en France). Ces lois sont rendues applicables à l'Algérie par les décrets du 13 Fév. 1883 et du 18 Oct. 1892.

² Benjamin STORA, « Les mémoires de la guerre d'indépendance algérienne, le franchissement d'un seuil », *La Tribune*, 19 août 2000.

³ Georgine AYOUB, *cit.*, pp. 43-47.

⁴ D. MORSLY, *Le français dans la réalité algérienne*, Thèse de doctorat, Paris, Sorbonne, 1988, p.108.

⁵ *Idem*.

qu'ils aient une formation linguistique rigoureuse, une bonne connaissance de l'arabe¹. C'est dans cette optique que s'est développé l'enseignement de la langue arabe en Algérie.

Tous ces mouvements en France, au Machrek Arabe et au Maghreb Arabe² ont influencé le statut de la langue arabe en France et ont participé à sa transformation.

A la même époque apparaît pour Sam AMMAR³, l'attrait des débouchés offerts aux Français pour travailler dans les entreprises des pays arabes.

Il s'inscrit dans le contexte de la crise du pétrole en 1973, qui a rappelé au public français la puissance économique et politique des pays arabes. Cela a initié les Français à apprendre eux aussi la langue arabe.

Nous reviendrons précisément sur le sujet de l'évolution de la situation de la langue arabe en France, mais tout d'abord nous aborderons l'histoire de l'immigration et l'évolution des langues minoritaires dans le contexte migratoire.

Une présence étrangère importante en France qui remonte à quelques siècles.

Située à l'extrémité ouest du Continent Euro asiatique, la France a connu de multiples arrivées de peuples divers.

Une réalité ancrée dans la vie française depuis plus d'un siècle, l'immigration a généré une pratique politique qui s'inscrit au confluent de trois logiques économique, démographique et politique selon Patrick WEIL⁴. L'immigration de travailleurs célibataires est encouragée au nom des besoins économiques, tandis que les nécessités démographiques, voire militaires poussent à faire venir des familles et à faciliter l'accès à la nationalité.

¹ D. MORSLY, *cit.*, p.108.

² Machrek arabe (l'ensemble des pays arabes orientaux : Irak, Syrie, Koweït, Jordanie, Arabie Saoudite, etc.), par opposition au Maghreb arabe (l'ensemble des pays arabes occidentaux : Algérie, Maroc, Tunisie, ...), voir *Atlas du Monde Arabe*, Bordas S.A., Paris, 1990, p.40.

³ Sam AMMAR, *L'enseignement de l'arabe en France, enquêtes et analyse*, D. d'Etat, Paris III, 1988, pp. 293-294.

⁴ Patrick WEIL, *La France et ses étrangers, l'aventure d'une politique de l'immigration 1938-1991*, Calmann-Lévy, 1991.

Les valeurs républicaines, selon cet auteur, sacralisent le droit d'asile en tant que principe distinct de l'immigration économique et tendent à affirmer les droits des immigrés installés sur le territoire. En ce sens, la situation faite à l'étranger, à l'immigré, reflète la santé démocratique de toute la société, dit-il.¹

On ne possède de statistiques officielles sur les étrangers installés en France qu'à partir de l'année 1851 avec leur représentation en chiffre de 380000, comme le tableau suivant le montre :

Tableau n° 1

Population étrangère en France de 1851 à 1990

Année	Nombre (en millions)	% de la population
1851	0,379	1.0
1861	0.506	1.3
1866	0.655	1.7
1872	0.741	2.0
1876	0.801	2.1
1881	1.001	2.6
1891	1.130	2.8
1896	1.027	2.6
1901	1.037	2.7
1906	1.046	2.7
1911	1.159	3.0
1919	1.417	3.7
1921	1.532	4.0
1926	2.409	6.0
1931	2.715	6.4
1936	2.200	5.3
1946	1.744	4.4
1954	1.765	4.1
1962	2.169	4.7
1968	2.621	5.3
1974	3.500	6.5
1982	3.680	6.8
1990	3.607	6.4

(Source : INSEE recensement de la population)

Mais depuis le milieu du 19^{ème} siècle, la France fait appel à des migrants pour ses activités économiques et industrielles.

La France a d'abord connu une immigration de voisinage, caractérisée par l'arrivée spontanée, libre, individuelle, de travailleurs manuels, en majorité des

¹ P.WEIL, *op. cit.*

hommes seuls et à proximité des frontières, essentiellement des Européens, « Belges, Allemands, Suisses, Italiens, Espagnols, Anglais... ».

Entre 1914 – 1918, le recours à une main-d'œuvre coloniale et étrangère s'impose.

A partir de 1914, l'immigration jusque là spontanée et non organisée, est devenue de plus en plus maîtrisée et organisée par le fait d'institutions privées, puis publiques.

De 1922 à 1931, des étrangers de nationalités nouvelles apparurent en France : Polonais, Arméniens, Slaves, Russes, poussés par des raisons politiques à quitter leurs pays.

De 1921 à 1931, le pourcentage des étrangers dans la population totale passa de 3,95% à 6,58%¹. Une telle évolution s'était rarement produite auparavant.

Mais avec la crise économique qui a touché la France à partir de 1932, les étrangers sont devenus l'objet d'hostilité, de rejet, et considérés comme la cause de la crise. Donc, des mesures ont été prises par l'Etat, afin de freiner et de limiter l'immigration d'une part, et de restreindre les droits et les libertés dans le domaine du séjour et du travail d'autre part².

Après la seconde Guerre Mondiale et à partir de 1946, il y eut un second recours à l'immigration devenue une nécessité pour la vie économique de la France. Ce recours est dû au manque de main-d'œuvre consécutif à une sous-population française à cause de :

- la faiblesse de la natalité
- le fait que les classes actives furent décimées par deux guerres mondiales.

En fait, dès 1945, le gouvernement avait créé l'O.N.I. « L'Office National d'Immigration » pour organiser le recrutement des travailleurs migrants, qui était redevenu important et nécessaire.

Les années 1950 ont connu le flux migratoire le plus important, avec les trois communautés maghrébines.

C'est à partir de ces années que l'immigration reprend massivement en France, fortement encouragée par l'Etat et le patronat.

¹ G.MAUCO, *Les étrangers en France*, Paris, A. Colin, 1932, p. 40.

² Didier SUR, *Les étrangers en France de 1848 à la Deuxième Guerre Mondiale. Séjour et Travail*, Th. de doctorat, Dijon, 1986, pp. 235-266.

Les Algériens sont les plus nombreux, leurs effectifs augmentent considérablement durant toute la décennie : ils sont 66 000 en 1947 et 212 000 en 1954, année du déclenchement de l'insurrection¹.

Il est à noter que les accords d'Evian² prévoient la libre circulation des ressortissants français et algériens entre les deux pays. Face à l'afflux des immigrés en provenance d'Algérie, des accords de main-d'œuvre sont également signés avec le Maroc et la Tunisie afin d'équilibrer l'immigration maghrébine³.

A partir de la fin des années cinquante, les Marocains et les Tunisiens ont suivi les Algériens.

C'est ainsi que le Maghreb est devenu le principal fournisseur de main-d'œuvre pour la France : $\frac{3}{4}$ des nouveaux migrants recensés par l'Office de l'immigration de 1950 à 1955 sont des Maghrébins⁴.

Ce mouvement s'est poursuivi avec la création de la D.P.M. « La Direction de la Population et des Migrations » en 1966⁵.

Cette création avait pour but la signature d'accords bilatéraux et le recrutement des travailleurs étrangers selon les besoins spécifiques de l'économie française. Donc, on a assisté à l'arrivée massive des immigrés maghrébins et turcs, porteurs de religions, de modes de vie et de cultures différents, considérés par une partie de la population française comme la source des comportements asociaux.

En décembre 1958 est institué le Fonds d'Action Sociale (FAS). Cet établissement public en charge du développement de l'action sociale en faveur des familles algériennes verra son champ de compétences élargi à l'insertion sociale et professionnelle de l'ensemble des travailleurs immigrés et leurs familles⁶.

¹ Philippe DEWITTE, *Deux siècles d'immigration en France*, Paris, La Documentation française, 2003, p.67.

² Notons que les **accords d'Evian** sont le résultat de négociations entre les représentants de la France et du Gouvernement provisoire de la république algérienne formé par le Front de libération nationale (FLN) durant la guerre d'Algérie. Ces accords sont signés le 18 mars 1962 à Evian et se traduisent immédiatement par un cessez-le-feu applicable sur tout le territoire algérien dès le lendemain.

³ Mattias GUYOMAR, « La Politique d'immigration française depuis 1945 », in *Immigration et intégration, L'état des savoirs* (dir.) Philippe DEWITTE, Paris 8, Ed. La Découverte, 1999, pp. 297-299.

⁴ G.F.CATY, « L'immigration, une nouvelle donne », in Revue *Futuribles*, Avril 1985, p. 75.

⁵ Catherine WIHTOL de WENDEN, *Les Immigrés et la Politique*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 1988.

⁶ Mattias GUYOMAR, 1999, *cit.*

La transformation du statut des maghrébins (en minorité)

Depuis la suspension officielle de l'immigration de travail en 1974, et principalement à travers le regroupement familial, le statut des Maghrébins a changé en France, c'est-à-dire qu'ils ont acquis le statut de minorité. Ce changement est étroitement lié à l'histoire coloniale.

Etant donné son héritage jacobin et républicain, la France a tenté d'intégrer diverses populations par la francisation et l'assimilation de celles-ci dans son pays colonial.

C'est notamment avec l'Algérie que cette politique assimilatrice a été la plus intensive puisque les Algériens étaient considérés français par la France jusqu'en 1962. Bien plus qu'une invasion territoriale et militaire, la colonisation française en Algérie s'est accompagnée d'une hégémonie culturelle totale.

En effet, l'indépendance des pays d'Afrique du Nord a marqué pour les Maghrébins (en particulier pour les Algériens) un changement de statut juridique. C'est-à-dire que leur statut est passé de celui de population d'indigènes colonisés ou encore de « Français musulmans » travaillant en France, à celui de population étrangère.

Avec le regroupement familial autorisé et encouragé par la France, la question de l'immigration ne concerne plus seulement une main-d'œuvre masculine, célibataire et ouvrière, mais également une population féminisée, ayant des enfants soit arrivés jeunes en France, soit qui y sont nés. C'est pourquoi la présence de migrants maghrébins arrivés massivement en France dans les années 50 et 60, n'a pas posé de problèmes particuliers, parce que leur présence était perçue comme provisoire. Mais après le regroupement familial et l'installation progressive des Maghrébins entre les années 1970 - 1980, l'image résignée d'une immigration « définitive », l'immigration maghrébine est alors devenue un enjeu politique et éducatif.

Par ailleurs cette importante présence de ces migrants sur le territoire français n'était pas jugée à sa juste valeur par le gouvernement français. C'est que concrètement la France n'avait pas pris toutes les mesures nécessaires pour réussir une action de peuplement.

Elle a adopté une attitude assez ambiguë envers l'arrivée de travailleurs migrants dans le pays, car elle a continué simultanément la politique de main-

d'œuvre et de peuplement, sans prendre en considération les mesures nécessaires pour l'insertion de ces travailleurs migrants et pour s'occuper de leurs femmes et de leurs enfants dans le pays.

Et ce n'est que depuis les années soixante-dix que les pouvoirs publics français ont commencé à se préoccuper sérieusement de la situation, de l'insertion et de l'avenir des minorités résidant en France, et en particulier celles issues du Maghreb arabe (Algérie, Maroc, Tunisie) cela après une longue période d'ignorance de leurs spécificités et une forte tendance assimilatrice.

Dans le cadre de cette politique, des nouveaux moyens d'expression et des mesures à l'égard des migrants ont été créés et multipliés.

Cette préoccupation de la situation des migrants n'est pas, à notre avis, le fruit du hasard. C'est plutôt à l'époque une conséquence de l'évolution de la pensée sur le plan national et international concernant l'immigration :

La crise économique engendrée par le choc pétrolier de 1973, et la crise sociale et politique au sein de la société française ; les changements radicaux au sein de la famille immigrée après la suspension de l'immigration et la mise en pratique du regroupement familial.

Ajoutons, d'une part, l'échec d'une politique visant le retour des travailleurs migrants dans leurs pays d'origine, tentée par les lois Stoléru, moyennant une somme d'argent. Le 30 mai 1977, une lettre circulaire du secrétariat d'Etat chargé des immigrés a institué l'aide au retour, de 10.000 F par candidat, éventuellement majorée pour charges de famille¹.

Cette mesure a donné lieu à 49.000 agréments de dossiers, concernant 95.000 personnes, jusqu'à sa suppression en décembre 1981². Ajoutons d'autre part, l'échec d'une politique assimilatrice.

Par ailleurs, mai - juin 1968, est l'année de la crise sociale et politique en France, marquée par une remise en cause des structures sociales et éducatives au sein de la société française.

Cette période de crise a bouleversé la société française et l'a poussée notamment à prendre davantage conscience de l'existence des communautés en

¹ Guy LE MOIGNE, André LEBON, *L'immigration en France*, Paris, PUF, 1999, p. 121.

² *Idem*.

tant que couches sociales spécifiques¹.

Mekki BEN TAHAR d'ailleurs a attiré davantage l'attention. Lui aussi, explique que depuis 1968, la présence des immigrés a commencé à être perçue, et c'est à partir de cette année de crise pour toute la société française, que les étrangers ont réellement commencé à se manifester avec leurs revendications et leur lutte pour leurs droits².

Face à cette situation, la classe politique ainsi que l'opinion publique sont partagées en ce qui concerne la présence des étrangers dans le pays.

Tandis qu'une partie de l'opinion publique se solidarisait avec les luttes des migrants eux-mêmes en réclamant le respect et la reconnaissance de leurs droits et de leur identité culturelle, la tension est montée sur le thème du chômage et de la concurrence étrangère en arrière-plan de cette crise (les immigrés occupent les emplois des Français). Les migrants sont devenus de nouveau les boucs émissaires de la crise, mais, en même temps, ils se sont organisés dans des associations, des syndicats, dans des partis politiques et ont gagné des sympathisants et des défenseurs parmi les Français.

Par ailleurs, le mouvement associatif des migrants en France et leur combat pour la reconnaissance de leurs droits ont été à l'origine de la revendication culturelle des migrants, de la création des nouvelles formes de solidarités et de la reconnaissance officielle de leur identité culturelle par le gouvernement français.

La réponse du gouvernement de l'époque face à ce contexte social, économique et politique va se faire en deux étapes :

- **La première étape**, visant à maîtriser le flux migratoire, est marquée par la fermeture des frontières en juillet 1974, et par le contrôle rigoureux des entrées et des séjours, puis par l'encouragement au retour au pays d'origine. Ces mesures ont été justifiées d'une part par la nécessité d'adapter le flux migratoire aux besoins de l'économie « en crise », à un ralentissement de la croissance et à un taux de chômage très élevé et d'autre part, par la nécessité d'assurer l'accueil des étrangers vivant déjà dans le pays.

¹ Une contestation étudiante de l'enseignement, puis de la société toute entière, et un mouvement de grève ouvriers, le plus vaste que la France ait connu (9 millions de grévistes).

² Mekki BENTAHAR, *Les Arabes en France*, Thèse 3^{ème} cycle, Université de Paris VIII, 1978.

- **Parallèlement, dans un deuxième temps**, en octobre 1974, le gouvernement a présenté un programme d'action pour améliorer les conditions de vie des immigrés qui choisissaient de rester en France, pour favoriser leur formation, leur insertion et encourager le regroupement familial.

Ce programme d'action s'articule sur vingt-cinq mesures, dont les principaux points sont les suivants :

- organiser l'immigration et contrôler les flux migratoires,
- loger progressivement tous les étrangers dans les mêmes conditions que les Français,
- organiser des structures d'adaptation par la formation et la promotion sociale des travailleurs migrants et de leurs familles,
- élaborer un livre blanc concernant une politique d'immigration pour les années à venir¹.

En effet, la présence des familles migrantes dans leur intégralité au sein de la société française, a entraîné une visibilité plus importante des étrangers, fréquentant toutes les instances sociales du pays d'accueil, la France, comme le note G. NOIRIEL : « *L'augmentation du nombre des femmes et des enfants, l'enracinement sont à l'origine d'une nouvelle visibilité dans l'entreprise, dans le quartier, à l'école, à l'hôpital...* »².

Ce passage d'une émigration économique à une émigration de peuplement a entraîné des changements et des transformations au sein de la famille migrante elle-même.

Pour Abdel Malek SAYAD, le changement qui se produit dans la famille migrante, n'est pas seulement un fait purement numérique par ajout de femmes et d'enfants, mais il introduit une différence de nature qualitative et pas seulement quantitative : « *Le travailleur immigré devient géniteur ; il va travailler chez les autres et pour la prospérité ou dans la prospérité des autres, même s'il faut ajouter, ainsi qu'il le fait pour lui-même* »³.

A.M. SAYAD poursuit : « *Le travailleur immigré, en travaillant chez les autres et pour les autres, travaille en même temps pour lui-même, pour sa propre*

¹ « Les 25 mesures concernant l'immigration », *Hommes et migrations*, 15 novembre 1974, pp. 15-16.

² Gérard NOIRIEL, *Le Creuset français, Histoire de l'immigration, XIX^e – XX^e siècles*, Paris, Editions Le Seuil, 1988, p. 254.

³ Abdelmalek SAYAD, *La double absence, des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, préface de Pierre BOURDIEU, 1999, p. 424.

prospérité, pour celle de sa famille, de son groupe, de son village. L'immigré se fait travailler pour la postérité, de la sienne, mais aussi, objectivement, qu'il le veuille ou non, pour celle des autres »¹.

On assiste alors à un passage – avec un changement de nature, – d'une immigration étrangère spontanée, provisoire, libre, de voisinage et essentiellement européenne, à une immigration organisée d'une population étrangère lointaine à côté des nationalités européennes préexistantes.

Mais la conséquence la plus significative de cette évolution nous semble le passage d'une migration presque exclusivement masculine, à une migration familiale, une migration de peuplement.

Ce changement de nature de l'immigration a donné aux responsables des décisions une raison de plus pour développer les mesures concernant la réalisation de la politique d'intégration des migrants dans la société française, et particulièrement des enfants.

Une stratégie européenne commune à l'égard du mouvement migratoire.

L'année 1974 marque un grand tournant dans l'histoire du phénomène migratoire, tant en France que dans les autres pays européens. L'année 1974 est celle de la fin de la croissance ; c'est aussi l'année du blocage de la rotation des flux migratoires². Les uns après les autres, les pays européens ont fermé leurs frontières aux travailleurs non originaires de la communauté économique européenne (l'Allemagne fédérale, le Royaume-Uni, la Suède, la Norvège, la Belgique, les Pays-Bas et l'Autriche)³.

On voit par là que la décision française de suspendre l'immigration de travailleurs étrangers n'était pas une décision purement française, mais, qu'elle était inscrite dans une stratégie globale des pays européens à l'égard de l'immigration.

C'est pour cette raison, peut-être, qu'on trouve chez certains pays européens les mêmes attitudes vis-à-vis des langues maternelles des migrants, comme le note N. JERAB : « *La position de la France sur l'enseignement de la langue maternelle*

¹ Abdelmalek SAYAD, 1999, *op. cit.*, pp. 424-425.

² C. WIHTOL de WENDEN, 1988, *op.cit.*, p. 187.

³ *Idem.*

des immigrés se trouve à l'échelle d'autres pays européens comme la Belgique ou l'Allemagne »¹.

En effet, l'arrêt de l'immigration et le développement du regroupement familial ont bien accéléré les processus de stabilisation des migrants en France et ont conduit à une évolution à la fois qualitative et quantitative. Ainsi, comme l'a écrit Abdul Malek SAYAD : « *Toute immigration de travail contient en germe, l'immigration de peuplement* »². A l'entrée en France de milliers d'enfants de migrants par le regroupement familial avec leurs mères, s'ajoutent les enfants qui naissent en France.

La présence des nombreux enfants de migrants sur le territoire français, que ce soit par la naissance ou par le regroupement familial, bien qu'elle soit une grande source de richesse est en même temps cause d'une situation assez complexe. Situation à laquelle sont confrontés les responsables de toutes les instances du pays, mais aussi toutes les personnes qui quotidiennement, sont impliquées dans les domaines éducatifs et sociaux.

Ces enfants de la « deuxième génération », qu'ils soient nés en France ou qu'ils y soient arrivés très jeunes, sont souvent autant en décalage avec la société d'accueil représentée par l'école qu'avec leur milieu familial.

En effet, le mode de vie, les valeurs sociales, morales, religieuses, artistiques et familiales varient de façon profonde entre les deux mondes qui façonnent ces enfants : la famille et l'école.

Ce décalage de valeurs provoque parfois des conflits entre ces enfants et leurs milieux d'accueil et d'origine, et a une influence sur leurs parcours scolaires.

Selon L. DABENE et J. BILLIEZ, un nombre important d'élèves issus de l'immigration, en particulier maghrébine, vivent une situation d'échec scolaire partiel ou total. Et à l'issue de leur scolarité, ils se trouvent souvent sans qualification professionnelle et « sous-alphabétisés » : « *Cet échec scolaire frappe 20% des enfants étrangers et 60% d'entre eux sont dans une situation d'échec partiel à l'issue de la scolarité obligatoire et seuls les 20% restant ont la possibilité de continuer leurs études après 16 ans* »³.

¹ N. JERAB, « L'arabe des maghrébins, une langue, des langues » in *Vingt-cinq Communautés linguistiques de la France*, (dir.) Geneviève VERMES, Tome 2, 1988, p. 53.

² A. SAYAD, « Qu'est-ce qu'un immigré ? », *Peuples méditerranéens*, n° 7, avril - juin 1979, p. 13.

³ L. DABENE, J. BILLIEZ, « Le parler des jeunes issus de l'immigration », in *France, pays multilingue*, G.VERMES, J.BOUTET (dir.), tome 2, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 63.

En effet ce problème d'échec scolaire, bien qu'il touche d'autres enfants, frappe particulièrement les enfants issus de l'immigration maghrébine, et il constitue un problème pour les enfants qui sont nés en France, ainsi que pour ceux qui y sont arrivés très jeunes. Ce sont ces enfants qui sont toujours à la recherche de leur identité, de leur place au sein de la famille et dans la société d'accueil.

Ils sont comme le disait A. SAYAD¹, des « enfants illégitimes », qui n'ont pas connu leur pays d'origine et n'y sont peut-être jamais allés, même à l'occasion de vacances. Ce sont ces enfants qu'on appelle « jeunes immigrés », « fils d'immigrés », « immigrés de la deuxième génération », ou encore les « Beurs ».

Bien entendu, les difficultés scolaires de certains enfants de migrants ont attiré l'attention des responsables politiques, des éducateurs, des chercheurs de toutes les disciplines. Ainsi, l'échec scolaire est devenu, au cours des années soixante-dix, un thème d'actualité en France et a suscité de nombreuses interrogations :

- pourquoi ces enfants issus de l'immigration échouent-ils dans leur scolarité ?
- échouent-ils parce qu'ils sont d'origine étrangère, ou bien pour d'autres raisons ?

Certaines de ces études montrent cet échec comme par exemple :

B. Lambiotte-Fekkar² a constaté dans son enquête qui porte sur les cours préparatoires que 26 élèves algériens seulement sur 74 savaient lire. Les raisons de cette situation scolaire des enfants algériens dans cette région s'expliquent par le niveau d'instruction des parents qui ne tend pas à favoriser l'assimilation par l'enfant de la langue du pays d'accueil, les difficultés linguistiques que crée l'apprentissage de deux langues (maternelle et française), donc de deux pensées différentes et qui contribuent à semer la confusion dans l'esprit de l'enfant.

En effet, les causes de l'échec scolaire ont fait l'objet de plusieurs études, particulièrement depuis que Basil BERNSTEIN³ a développé sa théorie du « handicap linguistique ».

En effet, B. Bernstein en Grande-Bretagne a étudié et analysé certaines relations entre la structure sociale, l'usage du langage et le comportement qui en

¹ A. SAYAD, « Les enfants illégitimes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, 1ère partie, n° 25, janvier 1979, pp. 61-81, 2ème partie n° 26-27, mars - avril 1979, pp.177-132.

² B. LAMBIOTTE-FEKKAR, « Les problèmes d'adaptation scolaire des enfants algériens de la région parisienne », *Enfance*, octobre - décembre 1966, pp. 129 – 136.

³ Basil BERNSTEIN, *Langage et classes sociales, code sociolinguistique et contrôle social*, Paris, Editions de Minuit, 1975.

découle. Il a notamment traité la notion de « handicap » linguistique des enfants des classes défavorisées.

Ainsi, l'analyse de B. Bernstein prend comme point de départ l'origine sociale des individus comme un facteur déterminant dans l'analyse des différences au niveau de la réussite ou de l'échec scolaire d'enfants issus de milieux socio-économiques différents.

Selon la théorie de B. Bernstein, l'intériorisation des codes linguistiques serait à la base de l'intériorisation de l'ensemble des normes sociales et le langage, en l'occurrence, se trouverait au centre de toutes les différences de comportements, ce qui expliquerait par conséquent les **inégalités sociales**, particulièrement celles observées au sein de l'institution scolaire.

Bernstein pense que la réussite sociale des membres d'une société et leur accès aux privilèges sociaux sont directement dépendants du degré d'organisation de leurs messages linguistiques. C'est pourquoi selon lui, pour atteindre ce but, les membres des classes populaires ont des capacités linguistiques plus « restreintes » que ceux qui appartiennent aux classes supérieures. En d'autres termes, il y a un discours supérieur et riche d'une classe privilégiée face à un discours inférieur et pauvre d'une classe socialement défavorisée.

Cette théorie a donné naissance à toute une série de programmes éducationnels d'enrichissement culturel et linguistique destinés en particulier aux enfants issus des couches défavorisées.

Ces programmes sont basés sur des exercices répétitifs, pour que ces enfants puissent apprendre à reproduire les normes linguistiques des autres classes « supérieures ». Il s'agit donc de mesures compensatoires.

Dans ce sens de l'appartenance au milieu défavorisé, les enfants d'immigrés en France sont, dans la perspective de l'analyse de B. BERNSTEIN, désavantagés économiquement, socialement et aussi culturellement. Concernant les enfants de migrants maghrébins, la situation est encore plus complexe : ils se heurtent en effet fréquemment à des stéréotypes et des préjugés du fait de leur appartenance religieuse (Islam) et de leur culture.

Bien qu'ils partagent une situation économique (chômage, RMI, pauvreté) avec d'autres groupes sociaux français, ils souffrent quelquefois davantage de représentations de leur culture de la part de certains professeurs. Ils souffrent en particulier du discours des mass média qui marginalisent leur origine ou leur appartenance sociale, religieuse ou culturelle (ces déclarations proviennent de confidences d'enfants maghrébins contactés lors de mon expérience professionnelle).

C'est également vers le milieu des années 70 que va se développer en France le débat sur le « handicap socio-culturel ». Certains responsables du milieu éducatif ont conclu qu'il y a une similarité entre les deux situations, celle des enfants étudiée par Bernstein et celle des enfants de migrants en France, en constatant des difficultés linguistiques chez certains de ces derniers. Donc les enfants de migrants ont besoin, selon eux, d'un enseignement compensatoire pour pallier ce handicap.

Dans ce domaine, les enseignants, selon A. LEGER et M. TRIPIER, adhèrent en grand nombre à la thèse du « handicap socio-culturel »¹.

Ces auteurs ont montré les expressions paternalistes qui servent fréquemment, en milieu enseignant, à expliquer ce thème : la pauvreté matérielle engendrerait nécessairement une « pauvreté culturelle », un « langage pauvre », si ce n'est une « pauvreté d'esprit ». Et l'intervention pédagogique consisterait alors à compenser les handicaps par un « enrichissement » qui exclut toute remise en cause des modèles culturels dominants. Dès lors, disent ces auteurs, une telle problématique a l'inconvénient de faire porter implicitement à la famille la responsabilité des insuccès scolaires.

En répondant à la question sur les causes de l'échec scolaire, les enseignants dans les écoles du quartier des Grésillon à Gennevillier, d'après ces auteurs, citent le plus massivement des causes extra-scolaires, telles que : la famille, le milieu socioculturel et l'enfant lui-même.

Par contre les causes purement scolaires ne viennent qu'en troisième position par leur fréquence, comme le montre le tableau à la page suivante.

¹ Alain LEGER, Maryse TRIPIER, *Fuir ou construire l'école populaire*, Ed. 1988, p.12.

Tableau n° 2

Thèmes apparaissant comme cause explicite d'échec dans les projets de Z.E.P. (1982).

<i>Causes explicites d'échec</i>	<i>Nb de lignes consacrées au thème</i>	<i>%</i>
FAMILLE - MILIEU	172	26
Travail ou chômage des parents	10	2
Nationalité, ethnies	23	4
Habitat et état du quartier	58	9
Vie familiale	33	5
Niveau culturel des parents	10	2
Attitudes éducatives des parents	27	4
Influence néfaste de la télévision	11	2
ENFANT	77	12
Problèmes de langage des enfants	35	5
Autres pb. Intellectuels ou comportement	42	6
ECOLE	7	1
Equipements scolaires	2	-
Fonctionnement du système scolaire	5	1
Fermeture de l'école sur la vie	0	-
Inadaptation des méthodes	0	-
Inadaptation des contenus	0	-
Caractéristiques des enseignants	0	-
Nombre total de lignes des projets	654	100

Source : A. LEGER, M. TRIPIER, 1988, p.47

Nous pouvons lire dans ce tableau que le quart du total des textes attribue l'échec à la famille et au milieu social, 12 % à l'enfant lui-même et seulement 1 % à l'école. Si la comparaison porte non plus sur l'ensemble du texte mais seulement sur la partie traitant des causes de l'échec (256 lignes sur un total de 654, soit 39 %), on peut calculer alors que la famille et le milieu social représentent 67 % des causes invoquées, l'enfant 30 % et l'école seulement 3%.

En effet, les études sur le parcours scolaire (échec ou réussite) des enfants issus de l'immigration a connu une évolution et un renversement de perspective entre les années 70 et aujourd'hui. Après avoir expliqué les échecs scolaires par un

double handicap des enfants de migrants, du fait de leurs origines sociales et étrangères, on est passé à des explications parfois plus positives, mais avec des nuances.

Nous pouvons rassembler ces explications ou ces hypothèses en trois courants principaux :

Un premier courant qu'on peut qualifier de classiste. Pour ce courant, les résultats scolaires des enfants issus de l'immigration sont comparables à ceux des enfants d'ouvriers, dont ils partagent souvent la condition sociale. Des chercheurs comme H. Bastide¹, A. Mingat² et S. Boulot et D. Fradet³, dans l'ensemble de leurs travaux montrent que les parcours scolaires des enfants de migrants sont d'abord corrélés à l'origine sociale des parents, à l'appartenance de leurs parents, à la catégorie socioprofessionnelle la plus défavorisée, associée au niveau scolaire de ces derniers, ou encore à la taille de leur fratrie.

Nous pouvons aussi situer Jean-Paul Payet⁴ avec ce courant. Pour Payet, les élèves étrangers réussissent moins bien que les élèves français (pris globalement), mais ils réussissent aussi bien que les élèves français du même milieu « populaire ». C'est-à-dire, selon cet auteur, que c'est le milieu social qui détermine la réussite ou l'échec scolaire et non pas l'origine ethnique, puisqu'à condition sociale égale, il n'y a pas de différence entre élèves français et élèves étrangers.

Un second courant se focalise sur le traitement particulier subi par les enfants issus de l'immigration. Des chercheurs comme Jacques Berque⁵ et Pierre Zirotti⁶ pensent que l'échec scolaire de ces enfants est lié à leur sur-affectation dans les classes spéciales par stigmatisation.

¹ H. BASTIDE, « Les enfants d'immigrés et l'enseignement du français », *Travaux et Documents* n° 97, Paris, Ined-PUF, 1982.

² A. MINGAT, « Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences », *Revue française de Pédagogie* n° 69, 1984.

³ Serge BOULOT et Danielle BOYZON-FRADET, *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles*, Paris, L'Harmattan, 1988.

⁴ Jean-Paul PAYET (sous la direction de Agnès VAN ZANTEN), « L'École et la question de l'immigration », *Revue française de Pédagogie* n° 117, Paris, octobre-décembre 1996.

⁵ Jacques BERQUE, *L'immigration à l'école de la République* : rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Paris, Ed. La Documentation française : C.N.D.P., 1985.

⁶ - Jean-Pierre ZIROTTI, *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Les mécanismes institutionnalisés de la domination : processus objectifs et effets subjectifs*, 2 tomes, Université de Nice, IDERIC, 1984.

- Jean-Pierre ZIROTTI, « L'école et les jeunes issus de l'immigration », in *France, pays multilingue*, éd. Geneviève VERMES, Josiane BOUTET, Paris, L'Harmattan, 1987. Vol. 1 : *Les langues en France, un enjeu historique et social*, pp. 189-204.

Zirotti avait mis en évidence un biais discriminatoire à l'encontre des élèves algériens dans le traitement des dossiers d'orientation à l'issue de la classe de cinquième.

Nous pouvons également situer dans ce courant A. Lebon¹, pour lequel il y a deux types de handicap qui empêchent les enfants issus de l'immigration de réussir : le fait d'être étranger dans un système scolaire qui marginalise les enfants n'ayant pas le comportement et les normes culturelles nationales d'une part, et leur appartenance à un milieu social qui, par lui-même, se trouve déjà dans une position d'infériorité et qui connaît dès le départ, une inégalité de chances d'autre part.

S. Boulot et B. Fradet² ont examiné le taux d'entrée en section d'éducation spécialisée par rapport à l'ensemble des élèves entrés en 6^{ème}. Ils ont constaté qu'à catégories sociales équivalentes, les élèves étrangers sont plus fortement orientés en éducation spécialisée que les élèves français.

Un troisième courant enfin, s'attend à des variations de réussite en fonction de la mobilisation des acteurs, comme les écoles, les familles et « les filles ».

Prenons d'abord l'étude menée par A. LEGER et M. TRIPIER³ sur le public des deux écoles primaires de Grésillon à Gennevillier dans un secteur de banlieue à forte proportion d'immigrés. Cette étude montre bien l'incapacité des thèses sur le handicap socioculturel à rendre compte des inégalités de réussite scolaire entre les deux écoles dans un quartier socialement homogènes. Ils montrent également que la mobilisation de l'école, comme acteur collectif, peut avoir un effet sur la réussite des enfants de migrants.

L'étude de ces chercheurs ouvre un champ d'investigation nouveau sur les facteurs d'échec endogènes à l'institution scolaire elle-même : mobilité enseignante, pratiques pédagogiques, etc...

Cette étude a montré également que l'appartenance sociale n'est cependant pas l'unique variable déterminant la réussite ou l'échec scolaire. Et que l'image des différentes communautés chez les enseignants n'est pas non plus sans effet sur les résultats.

¹ A. LEBON, 1987, *cit.*, p. 84.

² S. BOULOT et B. FRADET, *cit.*

³ Alain LEGER, Maryse TRIPIER, 1988, *cit.*

Nous trouvons que ces chercheurs ont bien réussi à faire une sorte de renversement de problématique : le passage d'une perspective centrée sur l'élève, sur la famille, à une perspective centrée sur l'école et l'inégalité des chances.

Quant à la mobilisation des familles d'immigrés en ce qui concerne la scolarisation de leurs enfants, des recherches qualitatives mettent en avant une liaison entre la mobilisation familiale et les résultats scolaires des enfants.

Zahia Zeroulou¹ a mis l'accent sur les liens entre les ressources sociales et culturelles des familles et la réussite de leurs enfants en comparant des familles algériennes dont les enfants réussissent à l'école à celles dont les enfants sont en échec.

Une autre étude a décrit un effet de réussite relevant de cette logique d'ambition individuelle ou collective : Mohamed HASSINI² montre par son étude sur quelques établissements du second degré d'une ville de province, que les filles maghrébines ont un avantage par rapport aux garçons maghrébins et notamment par rapport aux filles françaises de milieu ouvrier, lors de l'orientation en fin de troisième. Pour cet auteur, les jeunes filles maghrébines se mobilisent et s'investissent beaucoup à l'école pour réussir, parce qu'elles savent que leur réussite favorisera l'évolution de leur situation d'autonomie et d'émancipation.

Parmi ces chercheurs, nous pouvons également citer Zirotti³ qui montre par ses études que les enfants issus de l'immigration, notamment les maghrébins, réussissent bien à l'école comme les autres enfants de mêmes catégories sociales, mais que souvent les filles réussissent mieux. Zirotti confirme aussi qu'il y a des variations selon les familles et selon les établissements.

D'autres chercheurs, et particulièrement Vallet et Caille⁴, ont conclu par leur étude de parcours scolaire des enfants, qu'il y a un avantage (léger) en faveur des enfants ayant un attribut étranger lors de l'orientation en fin de troisième. En analysant cet avantage, ces auteurs ont constaté que celui-ci n'apparaît lié ni à l'indulgence des enseignants, ni à la compétence des élèves, mais plutôt à la mobilisation de leurs familles et le souhait de celles-ci que la vie de leurs enfants soit une réussite.

¹ Z. ZEROULOU, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, XXIX, pp. 447-470, 1988.

² M. HASSINI, *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*, Paris, L'Harmattan, 1997.

³ Jean-Pierre ZIROTTI, « Quand le racisme fait sens », *Peuples méditerranéens* n° 51, 1990.

⁴ L.-A. VALLET & J.-P. CAILLE, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français », *Les Dossiers d'Education et Formations*, n° 67, 1996.

Cela témoigne bien que les représentations dominantes sur la participation des parents à l'échec scolaire de leurs enfants ne correspondent pas à la réalité.

Par ailleurs, toutes ces études et d'autres que nous n'avons pas citées témoignent qu'à critère égal, on obtient un taux de réussite des enfants de migrants équivalent à celui des enfants de nationalité française présentant les mêmes caractéristiques.

Nous pouvons conclure, en faisant référence à la pensée de G. Noiriel¹, et M. Tribalat², que les conditions de la migration des parents, l'histoire de chaque pays comme les relations entretenues avec la France (colonisation, protectorat...), ou encore et surtout les représentations de chaque communauté en France, sont autant de facteurs qui différencient les populations et peuvent influencer les parcours scolaires de leurs enfants.

Mesures principales d'accueil des enfants de migrants en France.

Les classes d'initiation ont été mises en place officiellement au niveau de l'école primaire par la circulaire du 13 janvier 1970³.

Cet enseignement concerne les enfants de migrants, non francophones, ayant des difficultés dans la langue de l'enseignement, en l'occurrence le français. Cette formule visait à placer l'enfant de migrant primo-arrivant dans une classe spécifique correspondant à son âge. Elle visait à amener les enfants à une connaissance rapide et suffisante de la langue française pour permettre leur intégration dans les classes normales, et à la fin, faciliter l'adaptation de l'enfant à la vie française.

Le temps de passage en CLIN selon la circulaire, varie de trois mois à une année, suivant le besoin linguistique de l'enfant. Ces classes d'initiation sont fréquentées chaque année par environ 10.000 élèves⁴.

Parallèlement, des cours de rattrapage (CRI), et des classes d'adaptation (CLAD) dans les collèges ont été créés à peu près pour le même type d'objectifs. En

¹ G. NOIRIEL, 1988, *op. cit.*

² M. TRIBALAT, *Faire France : une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte, 1995.

³ Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », *B.O.E.N.*, n° 5 du 29.10.1970.

⁴ Guy LE MOIGNE, André LEBON, *L'immigration en France*, *op. cit.*, p. 11.

outre, on a mis en place, au sein de l'école, des groupes d'aide psychopédagogique (GAPP)¹.

D'après le ministère de l'Education Nationale², les GAPP sont des instruments de préventions et d'adaptation. Ils sont une institution pédagogique spécialisée qui agit au sein de l'école en liaison permanente avec l'ensemble des maîtres. Chaque GAPP est composé en principe, d'un psychologue scolaire, d'un psychopédagogue et d'un maître chargé de rééducation en psychomotricité (RPM).

Ce dernier dispositif a été mis en place afin d'apporter aux maîtres des conseils pour qu'ils puissent aider les enfants (français ou d'origine étrangère) à surmonter les obstacles et les difficultés qui peuvent éventuellement créer l'échec scolaire.

Les classes d'initiation et le soutien sont limités aux enfants âgés de 7 à 12 ans avec un maximum de 20 enfants par classe.

A titre d'exemple, 826 classes de soutien ont été créées en 1977-1978, qui touchaient 12.080 élèves³. Mais, depuis 1986, ces classes ne doivent désormais accueillir que les enfants arrivant en France et sont directement rattachées aux « classes normales » qui leurs correspondent.

Ainsi, la première étape de cette nouvelle politique éducative visait l'apprentissage le plus rapide possible de la langue pour les « primo - arrivants » ou « non francophones ».

Mais en même temps, à partir de l'année 1970, le Conseil de l'Europe s'efforce de sensibiliser les Etats aux questions de l'éducation des enfants de migrants et donne des recommandations en faveur de l'interculturalité⁴.

C'est sur ce plan et afin de lutter contre l'échec scolaire qu'on a commencé à trouver des traductions concrètes à l'idée de la réelle prise en compte de la spécificité des enfants de migrants scolarisés.

La circulaire du 2 février 1973 insiste sur le fait que « le défaut de maîtrise de la langue maternelle entraîne chez les nouveaux arrivants des difficultés pour l'apprentissage de la langue française »⁵. Et « ... à plus longue échéance, souligne

¹ Les GAPP ont été mis en place par la circulaire du 9 février 1970 et concernent tous les enfants qui ont des problèmes.

² Ministère de l'Education Nationale, *S.E.I.S. Note d'information*, n° 79-02 du 15 janvier 1979, p. 1.

³ CREDIF : *La scolarisation des enfants étrangers*, statistiques de novembre 1978, p. 9.

⁴ Conseil de l'Europe, « Actes de la conférence » sur *l'éducation des migrants*, Strasbourg, 5 au 8 novembre 1974.

⁵ Circulaire n°73-1008 du 02 février 1973, « Enseignement du portugais », 1973.

encore la circulaire, l'effacement de la langue maternelle complique les rapports entre enfants et parents »¹.

Une autre hypothèse a aussi sous-tendu l'intérêt porté à l'entrée de ces enseignements à l'école : « *la maîtrise pour un enfant de sa langue d'origine favoriserait celle d'une autre langue, en l'occurrence celle du pays d'accueil, et constituerait donc aussi un facteur d'insertion et de réussite scolaires. Cependant, l'initiative s'articule difficilement avec les habitudes de l'école française* »², souligne Jacques BERQUE.

Ces enseignements touchaient en 1973 seulement les enfants de migrants portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire. Cet enseignement était assuré par des enseignants recrutés et rémunérés par le pays d'origine selon des accords bilatéraux entre la France et le pays d'origine. Il était pratiqué à titre expérimental pour les enfants portugais à raison de 3 heures par semaine pendant le temps scolaire. Il était, et il est encore facultatif et subordonné à l'acceptation de la famille de l'enfant.

Ces cours se présentaient suivant deux modalités :

- les cours « parallèles ou différés » qui sont dispensés en dehors du temps scolaire,
- les cours « intégrés » qui font partie du tiers temps pédagogique.

Dans la pratique, le pays d'immigration assure la mise à disposition du personnel et du matériel d'éducation et les rectorats des académies fournissent les locaux nécessaires. Le contrôle doit être assuré conjointement par les autorités académiques françaises et étrangères.

Après le Portugal, d'autres pays ont signé avec la France des conventions visant à assurer l'apprentissage de (L.C.O.)³ en milieu scolaire, ainsi l'Italie en 1974, la Tunisie dans la même année, l'Espagne et le Maroc en 1975, la Yougoslavie en 1977 et la Turquie en 1978⁴.

Mais il faudra attendre l'année 1981 pour que l'Algérie passe une convention avec la France pour que les enfants de migrants algériens bénéficient des cours de « L.C.O. ».

¹ Circulaire n°73-1008 du 02 février 1973, *cit.*

² Jacques BERQUE, *L'immigration à l'école de la République*, 1985, *op. cit.*, p.12.

³ L.C.O. : Langue et Culture d'Origine.

⁴ CREDIF: Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français, *Scolarisation des enfants étrangers* - Textes officiels, juin 1980.

Cette introduction de la langue et de la culture d'origine dans l'école française a été considérée comme un des premiers efforts de reconnaissance et de prise en compte de la diversité culturelle. « *Il faut voir que, pour la première fois la pluriculturalité est officiellement reconnue à l'intérieur de l'école et une hétérogénéité culturelle acceptée, sinon recherchée* » souligne Claude CLANET¹. Et en ajoutant un peu plus loin que « *cette reconnaissance institutionnelle, au moins dans certains secteurs de la vie sociale, est une reconnaissance certes timide mais dont l'importance symbolique est loin d'être négligeable* »².

Cependant, cette idée de permettre aux enfants de migrants d'apprendre leur langue d'origine à l'école n'était pas nouvelle, car, en réalité, un enseignement des langues d'origine pour les enfants de migrants polonais et italiens avait été autorisé par trois circulaires dans les années 1925, 1929, 1939, mais aussi en 1950. Elles donnaient à ces enfants la possibilité d'apprendre leur langue d'origine en dehors du temps scolaire.

Antonio PEROTTI³, rappelle que depuis 1950, des cours de langue et de civilisation ont été dispensés aux enfants issus de l'immigration italienne, grâce à l'accord avec l'association « A.E.F.I. » (Association Educative Franco-Italienne), à raison de six heures par semaine.

Pourtant, ces enseignements n'avaient pas une continuité considérable, mais, ils ont connu un tournant très important à partir des années soixante-dix avec la nouvelle politique linguistique de diversification.

Pour la préservation de l'identité de l'immigré et le maintien des liens avec sa culture d'origine, la création en mai 1975, d'un office de promotion culturelle, qui a organisé un vaste programme d'émissions radiotélévisées, de manifestations artistiques, d'organisations de loisirs et des lieux de culte, sur le thème de la convivialité⁴.

Mais la mesure la plus importante est la création en juin de la même année du secrétariat d'Etat chargé des travailleurs migrants⁵.

¹ Claude CLANET, *L'Interculturel, introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1993, p. 55.

² *Idem.*, p. 56.

³ A. PEROTTI, « La scolarisation des enfants des travailleurs immigrés en France », *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, Tome 46, n° 188, 1984, pp. 129-138.

⁴ Catherine WIHTOL de WENDEN, 1988, *op.cit.*, p. 198.

⁵ *Idem.*

Les jeunes issus de l'immigration de leur côté ont créé de nouveaux moyens d'expression, tels que la presse, le théâtre, la musique, le sport, ainsi que les radios locales comme « Radio Beurs », « Radio Gazelle », « Radio Soleil »¹.

Le T.A.I. (Le Théâtre Arabe de l'Immigration) est créé en 1973 grâce au collectif d'actions et de diffusions culturelles arabes en France (CADCAF) afin de promouvoir une activité théâtrale visant les immigrés d'une part et le public français d'autre part. Et c'est pour cette raison qu'il s'est exprimé dans les deux langues².

L'Espérance arabe, « club sportif mixte » a été fondé dans les années soixante-dix par Mustapha Guémache³.

Ce club regroupe plus de 33.000 adhérents répartis en 622 équipes sur 17 sections, dans les régions Rhône-Alpes, Marseille-Martigues, Rennes, Nantes et Givet et dans les Ardennes. 30% environ des jeunes adhérents sont français, les autres étant maghrébins (musulmans et juifs) et africains noirs⁴.

Dans les années suivantes, on a vu paraître une série de textes concernant une pédagogie centrée sur la valorisation des cultures d'origine pour les enfants de migrants liée avec le développement des activités interculturelles en milieu scolaire. Mais, l'idée réelle de l'interculturalité a trouvé vraiment sa traduction au cours de l'année 1978.

L'interculturalité au sein de l'école française.

Après la circulaire du 2 février 1973, qui intègre pour la première fois l'enseignement d'une langue du pays d'origine au sein de l'école primaire française, une autre action importante au plan symbolique a été menée par l'Education Nationale. C'est la circulaire du 25 janvier 1978 qui propose l'organisation des activités interculturelles aux écoliers de toutes origines et non seulement aux enfants d'origine étrangère. Autrement dit, l'interculturalité est reconnue officiellement comme une formation positive pour les enfants eux-mêmes et pour l'attachement à

¹ Adil JAZOULI, *L'action collective des jeunes maghrébins de France*, Paris, CIEMI, L'Harmattan, 1986.

² Driss LALAOUI MATTIGUI, *Les institutions éducatives face aux enfants et jeunes maghrébins de la deuxième génération dans le processus socioculturel*, Thèse, 3^{ème} cycle, Lille, 1984, p. 226.

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

la culture française. Ainsi, peut-on lire dans cette circulaire : « *Il serait erroné de croire qu'en reconnaissant la spécificité de la culture nationale des élèves étrangers, on court le risque de les éloigner de la culture française. L'assimilation de deux langues, et l'accès à deux cultures, ne sont d'ailleurs pas un phénomène exceptionnel dans l'histoire des peuples* »¹.

On peut relever encore dans cette même circulaire : « *... l'expérience a fait apparaître que le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture peut constituer un élément positif pour leur adaptation dans les établissements scolaires français* »².

Par ailleurs, dans ce même texte, on voit aussi le bénéfice qui pourrait en résulter pour les enfants français à travers l'application de cette mesure : « *La prise en compte des langues et des cultures des nations étrangères constituera également un moyen d'enrichissement des élèves français qui pourront bénéficier d'une ouverture sur d'autres univers dont les richesses intellectuelles ne sont pas toujours suffisamment perçues* »³.

C'est donc par cette circulaire que le terme « interculturel » fait sa véritable apparition dans la réglementation scolaire française, sous l'expression « activités culturelles », en associant les activités interculturelles avec les cours de langue et culture d'origine.

C'est ainsi que la connaissance d'autres langues que le français, apparaît comme un atout pour réussir dans la vie pour tous les enfants qu'ils soient d'origine étrangère ou française.

Cette politique d'ouverture à l'interculturalité qui passe par l'école, reste encore très « symbolique » limitée, même si l'interculturalité est bien reconnue officiellement et donc légalisée institutionnellement. L'élargissement de ces activités à tous les enfants des classes en général correspond, selon M.A. PRETCEILLE, à un constat d'échec de la politique d'incitation au retour au pays d'origine ; à la stabilisation des populations immigrées et donc à la reconnaissance de l'immigration comme un fait structurel et non plus seulement conjoncturel.⁴

¹ Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, « Scolarisation des enfants immigrés » in *B.O.*, n° 31 du 07.09.1978.

² *Idem.*

³ *Idem.*

⁴ M.ABDALLAH-PRETCEILLE, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires, 1999, pp. 79-80.

En France, la pédagogie interculturelle a fait l'objet de plusieurs expériences¹ basées sur le bilinguisme dans plusieurs écoles dont :

- Le projet de l'école de la rue Vitruve à Paris dans le 20^{ème} arrondissement, lancé en 1976.
- L'expérience de l'école de la rue de Tanger, instaurée en septembre 1986, dans le 19^{ème} arrondissement à Paris.
- L'expérience de l'école primaire Robespierre dans une des banlieues de Grenoble « l'éveil aux langues », démarrée en 1988.

Toutefois, les mesures prises au niveau de cette nouvelle éducation, des années soixante-dix à nos jours, s'ajoutent progressivement les unes aux autres, mais avec certaines différences. Cependant, s'il faut parler des périodes de cette nouvelle éducation d'ouverture, nous considérons que **la première période** a commencé au cours de l'année 1973. C'est l'année d'introduction de la « L.C.O. » (langue et culture d'origine) dans le tiers temps pédagogique au niveau des écoles élémentaires avec pour objectif de donner aux enfants de migrants la possibilité de s'adapter aux deux sources culturelles : la source culturelle familiale et celle de la société d'accueil.

La deuxième période nous semble se situer entre 1975-1977, l'époque où la prise en compte de l'identité socioculturelle des enfants de migrants a commencé à se faire. Mais, cet enseignement ne concernait pas au début, l'ensemble de la communauté scolaire².

La troisième période de cette éducation d'ouverture a réellement commencé en 1978, et nous la voyons se développer entre 1978-1982. C'est la période de la domination de l'idée de « l'interculturel ». Les objectifs c'est l'ouverture culturelle en généralisant les activités interculturelles en direction de tous les élèves de toutes origines. Cette éducation vise à valoriser les cultures en présence, pour une acceptation mutuelle entre enfants et pour l'enrichissement mutuel de chacun.

Nous pouvons situer **la quatrième période** à partir de l'année 1983 et jusqu'à nos jours. Cinq projets pédagogiques dominent avec des nuances différentes :

- nouvelle organisation de la « L.C.O. »,
- mise en place de la politique des zones d'éducation prioritaires (ZEP), afin d'aider les enfants en difficulté,

¹ Ces expériences seront traitées dans notre prochain chapitre avec le thème de bilinguisme.

² Voir la circulaire n° 77-345 du 28 septembre 1977 in *B.O.*, n° 36 du 13 octobre 1977.

- animations éducatives périscolaires (AEPS), pour apporter une aide en matière scolaire aux enfants en difficulté,
- animations interculturelles en milieu scolaire,
- généralisation des langues vivantes, étrangères dont l'arabe à l'école primaire à partir de l'année 1995¹.

Démarche interculturelle et démarche d'éveil.

Dans une perspective de formation globale de l'enfant, M.A. PRETCEILLE s'exprime ainsi : « *La pédagogie interculturelle imprègne toutes les disciplines, toutes les activités, y compris l'éducation de la relation à l'autre, car tout phénomène, tout sujet d'étude peut être perçu à travers une visée interculturelle* »².

Le terme « interculturel » implique l'idée d'échange entre deux cultures. Le préfixe « inter » suppose une mise en relation de deux ou plusieurs cultures. M.A. PRETCEILLE, pense également que les activités d'éveil, notamment, constituent un cadre véritablement opérationnel pour l'application de la problématique interculturelle. Démarche d'éveil et/ou interculturelle sont synonymes d'une pédagogie du développement, de la situation, de la responsabilité et de la communication³.

Pour C. CLANET, c'est par l'école, lieu de passage obligatoire que « l'interculturalité » peut se légitimer, se reproduire et que peut se renforcer une forme nouvelle de société⁴.

Le travail de formation en situation interculturelle, pour ce même auteur, consiste en une « confrontation » du sujet à deux codes culturels, véhicules de deux conceptions différentes de « l'être-au-monde » chacun susceptible de structurer différemment la personnalité ou du moins certaines de ces dimensions⁵.

Dans ce domaine de l'interculturalité, il nous semble que l'analyse d'Antonio PEROTTI, sur l'expérience d'éducation interculturelle mérite d'être aussi évoquée : « *L'installation durable dans l'immigration entraîne la naissance à l'étranger d'un nombre croissant d'enfants, ce qui change fondamentalement les données du*

¹ Colloque, *Français - Arabe/Arabe - Français*, 13-14 novembre 2003, *cit.*

² M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, publication de la Sorbonne, 1986, p. 11.

³ *Idem*, p. 211.

⁴ C. CLANET, *L'Interculturel*, 1993, *op. cit.*

⁵ *Idem*.

problème »¹. Et « *il ne s'agit plus seulement, pour le système scolaire, de prendre en compte les besoins spécifiques d'une catégorie d'élèves, mais d'adapter l'enseignement aux nouvelles exigences imposées par le contexte pluriculturel, pluriconfessionnel et, souvent pluri éthique de la société* »².

C'est pourquoi selon cette analyse, il faut impliquer tous les enseignants de l'établissement scolaire dans un travail en équipe interdisciplinaire, dans lequel les « ELCO »³, là où ils se trouvent, pourraient avoir leur place ainsi qu'un rôle positif à jouer.

En 1976, furent créés les centres de formation et d'information (CEFISEM) sur la scolarisation des enfants de migrants. Ces centres sont implantés dans les Académies qui connaissent les taux de migrants les plus élevés. Annexés aux Ecoles Normales, ils assurent des stages de formation continue, le suivi et l'animation des expériences interculturelles, la production de matériel pédagogique... Ils interviennent dans les ZEP (zones d'éducation prioritaire) définies depuis 1981⁴. Ces centres sont les principaux noyaux d'animations en matière de pédagogie liée à l'immigration et sont au centre de réseaux d'intervenants. Et depuis 1981, avec la circulaire sur les zones d'éducation prioritaire (ZEP), la scolarisation des enfants de migrants ne fait plus l'objet de mesures spécifiques mais est considérée comme une des modalités de la lutte contre l'inégalité sociale et culturelle, comme le souligne M.A. PRETCEILLE⁵. Ce texte a mis l'accent sur la responsabilité de l'école en ce qui concerne la réussite de tous les enfants quelle que soit leur origine.

Dans le même cadre, Alain SAVARY a voulu favoriser l'ouverture aux grands problèmes contemporains et inscrire la notion d'interculturel dans une perspective mondialiste : « Tiers Monde à l'école » et sensibilisation des élèves aux problèmes du Tiers-monde et aux relations interculturelles »⁶. Par ailleurs, une mission de réflexion sur l'éducation des enfants de migrants a été confiée à J. BERQUE par le ministre de l'Education Nationale en 1984. Et dans son rapport au ministre,

¹ A. PEROTTI et al, « Bilan des expériences d'éducation interculturelle menées de 1986 à 1991 », dans le cadre du, *programme du Conseil de l'Europe*, CIEP, 1993, p. 171.

² *Idem*.

³ L'Enseignement de la langue et la culture d'origine.

⁴ Marie-Gabrielle PHILIPP (dir.), « De l'approche interculturelle en éducation, actes de l'université d'été », Strasbourg, 15-21 juillet 1992, *Education et Pédagogies*, n° 19, CIEP, 1993, pp. 218-219.

⁵ M.ABDALLAH-PRETCEILLE, 1986, *op. cit.*, p. 79.

⁶ Claude LIAUZU, « L'école et l'immigration : enjeux interculturels d'une société plurielle », *Dossier Critique*, I.R.E.M.A.M., n° 3, Aix-En-Provence, 1987, p.12 et p.19.

J. BERQUE propose de solidariser les cultures de migrants et celle de la France au lieu de les juxtaposer : « *La culture à laquelle nous avons à former tous les élèves explique-t-il, doit désormais, sans pour autant cesser d'être notre culture nationale, s'enrichir de l'apport des cultures, dont les enfants de migrants sont les vecteurs* »¹.

Autre recommandation de J. BERQUE, est d'enseigner et de valoriser les langues de migrants à partir de l'école élémentaire jusqu'à l'enseignement secondaire et technique. L'enseignement des langues des migrants devra, selon lui, être intensifié à compter du premier cycle du secondaire. Elles seront enseignées comme langues vivantes ouvertes à tous et plus particulièrement proposées comme première langue vivante aux « immigrés » afin que, du primaire au secondaire, il y ait continuité dans l'apprentissage de la langue « d'origine » sans préjudice au plan du cursus scolaire.

Dans les années suivantes, on voit paraître des thèmes concernant la sensibilisation à l'enseignement et à l'apprentissage des Droits de l'homme, suivant d'ailleurs, la recommandation du Conseil de l'Europe.

En revanche, d'autres circulaires et des textes officiels ont tous continué jusqu'à nos jours, à mettre l'accent sur le rôle fondamental que joue la maîtrise du français dans la réalisation de l'objectif de l'intégration des enfants de migrants.

L'évolution de l'enseignement de l'arabe dans l'école française.

En ce qui concerne plus précisément l'enseignement de la langue arabe, celle-ci a connu également un tournant très important dans ce courant d'évolution de la situation des langues de minorités en France depuis les années 70. La mise en place de cette langue dans l'école avait pour but de faciliter la bonne maîtrise de la langue française, afin de permettre une meilleure intégration des enfants de migrants maghrébins à l'école du pays d'accueil d'une part, et d'autre part de favoriser leur équilibre psychologique, ainsi que de renforcer leurs relations

¹ J.BERQUE, *L'immigration à l'école de la République*, op.cit.

affectives avec leurs familles et de préparer ces enfants à un éventuel retour au pays d'origine.

Pour toutes ces raisons, et pour d'autres raisons qui ont déjà été évoquées, le développement de l'apprentissage de la langue arabe s'est imposé dans le cadre de l'école française. Soulignons cependant que l'existence des cours similaires en langue arabe, en France, remonte au début des années trente¹. Les premiers cours ont été créés à Marseille pour que les travailleurs migrants et leurs enfants puissent apprendre leur langue d'origine. Mais ces cours ont été supprimés un peu plus tard par les autorités françaises, selon N. BOUBNIDER, sous prétexte qu'ils recouvraient des objectifs politiques.

En 1947, et grâce à l'association des **Oulémas**, des cours d'arabe ont été encore mis en place de nouveau à Marseille, à Lyon, et à Paris (Saint-Denis). Mais ces cours ont été également arrêtés et supprimés par les autorités françaises au commencement de la guerre de libération en Algérie². Il fallut alors attendre les années 70 pour voir l'introduction de cours de langue et culture d'origine arabe dans le cadre de l'école publique française d'abord pour les enfants d'origine tunisienne en 1974, pour les Marocains en 1975 et pour les Algériens en 1981, grâce à un accord bilatéral entre ces pays et la France.

Cet enseignement étant optionnel, les élèves peuvent s'inscrire dès le CP aux cours de (L.C.O.). Ceux-ci sont d'importance variable selon les Académies et selon les langues, en l'occurrence l'arabe, tout comme les très variables effectifs des classes (à côté de groupes relativement homogènes de 15 à 20 élèves, on trouve des groupes hétérogènes de 7 élèves).

En 1975, le CAPES d'arabe est créé. Et depuis, l'arabe compte parmi les langues vivantes proposées au choix des élèves du secondaire³.

Nous ne pouvons pas, bien entendu, parler ici de « choix », car les élèves ne peuvent apprendre que la langue que leur offre l'administration. Et, malgré cette situation au sein des institutions, la création d'un cours de langue arabe ne bénéficie pas toujours d'une image positive.

¹ N. BOUBNIDER, *L'enseignement des langues et des cultures d'origine en France, le cas de l'arabe enseigné aux enfants issus de l'immigration algérienne*, Thèse, Université de Paris VIII, 1990.

² *Idem*.

³ I.M.A., *Qantara*, n° 19, *cit.*

Choix des langues enseignées : ordre littéraire ou vernaculaire ?

En France, le but assigné à l'enseignement de l'arabe diffère sensiblement selon que cette langue est enseignée comme une langue (d'origine) qui s'adresse aux enfants issus de l'immigration dans les écoles primaires, ou comme une langue étrangère vivante proposée à tous les élèves dans les collèges et les lycées.

On peut distinguer quatre niveaux d'action :

- 1- Dans les écoles primaires, l'introduction de l'enseignement de langue et culture d'origine ELCO destinés aux enfants d'origine maghrébine en particulier. Ces cours sont organisés soit en dehors du temps scolaire (différés), soit sur le temps scolaire (intégrés). Il est à noter qu'il s'agit d'un enseignement facultatif.
- 2- Dans les écoles primaires également un autre type d'enseignement organisé dans le dispositif de l'enseignement à l'initiation aux langues étrangères (EILE).
- 3- Au niveau des collèges et des lycées, l'enseignement de la langue arabe est organisé autrement. L'arabe fait partie des langues étrangères mises à la disposition de tous les élèves (comme une option).

Cet enseignement devrait être enseigné par des professeurs certifiés ou agrégés¹.

- 4- Le quatrième type est organisé dans le cadre des associations (particulièrement maghrébines) à caractère culturel ou religieux (mosquées).

Cet enseignement de la langue et de la culture d'origine (E.L.C.O.), dans le cadre de l'école française, pose un certain nombre de problèmes, parmi lesquels, d'abord, le choix de la langue (ou du registre) qu'on doit enseigner aux enfants de migrants.

Mais, de quelle langue parle-t-on ? C. CLANET, note à ce propos que « ce qu'on appelle culture du pays d'origine est souvent pour l'immigré, une culture

¹ - Circulaire n° 77-216 du 22 juin 1977, « Enseignement de l'arabe dans les collèges », B.O., n° 26 du 7-7-1977.

- Circulaire n° 78-395 du 16 Novembre 1978, « Enseignement de l'arabe, langue vivante I dans les classes de 4° et de 3° des collèges », Instructions et programme lexical, B.O., n° spécial 04 du 11 - 1 - 1979.

- Circulaire n° 79-006 du 8 janvier 1979, « Enseignement de l'arabe langue vivante II dans les classes de 4° et 3° des collèges », Instructions et programme lexical, B.O., n° spécial 5 du 25 - 1 - 1979.

idéalisée et, en un certain sens, mythique»¹. Et il ajoute que « *c'est une reconstruction idéale qui coupe plus ou moins l'immigré de la réalité de son pays* »².

Ce décalage, selon lui, est encore accentué par le fait que, dans le pays d'origine, certaines composantes culturelles ont évolué depuis le départ, et que, par ailleurs et à son insu, l'immigré, au contact d'un autre contexte, s'est lui-même transformé³.

En outre, cette situation crée des décalages et des ruptures qui, le temps passant, rendent d'autant plus problématique le retour du migrant dans son pays d'origine. La langue arabe a une spécificité particulière, car parler arabe recouvre en fait des réalités linguistiques multiples : langue littéraire, langue moderne, dialectes...

Nous ne pouvons en effet parler d'un seul dialecte arabe, mais plutôt d'une grande diversité de dialectes, étant donné la diversité extrême de la population arabe vivant en France. Il y a des dialectes orientaux (jordanien, syrien, irakien, égyptien...) et des dialectes occidentaux (marocain, algérien, tunisien) par exemple. Alors, quelle forme de la langue arabe faut-il enseigner aux enfants de migrants ?

J. BERQUE, dans son rapport au ministre de l'Éducation Nationale explique : « *La langue nationale du pays d'origine (L.C.O.) qui est enseignée sans que soient prises en compte ni la langue usuelle (l'arabe classique n'est pas l'arabe dialectal ou le berbère ; le « patois » d'une région d'Italie n'est pas l'italien, etc...), ni les pratiques langagières propres au milieu familial et social des enfants, et dans lequel la langue d'origine a elle-même évolué, ou même parfois disparu, parce que l'émigration est ancienne ou l'insertion dans la société française relativement profonde* »⁴.

Il s'agit donc, poursuit-il, plutôt d'un ajout linguistique que de la valorisation d'un potentiel des élèves en question⁵.

Cette langue a été choisie selon les autorités en tant que moyen de communication entre les enfants et leurs parents d'une part, et d'autre part en tant que langue de communication avec tous les pays arabes.

En effet, jusqu'à nos jours, la langue arabe littéraire est presque la seule réalité officiellement enseignée dans le cadre scolaire en France. En d'autres

¹ C. CLANET, 1993, *op. cit.*, p. 29.

² *Idem.*

³ *Idem.*

⁴ J. BERQUE, 1985, *op.cit.*, p. 13.

⁵ *Idem.*

termes, on a considéré cette langue comme une langue légitime à enseigner, en empruntant à P. BOURDIEU, ses notions de « *langue légitime* » et « *langue non légitime* »¹.

Il est peu probable que les langues minoritaires autres que les parlers régionaux accèdent aux domaines publics sous une forme qui se rapproche des variétés acquises naturellement (des variétés maternelles)². Et les vecteurs usuels de la parole publique, l'église, l'école, les médias, ne peuvent que transmettre une forme normée apparentée dont l'effet sur le maintien ou la revitalisation de la langue minoritaire n'est toutefois guère négligeable³. Mais, faut-il pour autant occulter d'une façon complète les autres formes, c'est-à-dire, les formes qui connaissent « relativement » les enfants de migrants et qu'ils pratiquent au sein du milieu familial. C'est une question qui se pose. Quant aux enfants de migrants qui apprennent l'arabe comme langue vivante, ils sont souvent heurtés par la prise de conscience du fait que cette langue qu'ils étudient, est une langue étrangère, et qu'elle ne correspond pas à la langue familiale avec laquelle ils se sont relativement familiarisés.

C'est donc comme les autres langues d'origine, l'arabe est de plus en plus souvent une langue étrangère quand l'enfant maghrébin découvre qu'il ne sait bien parler ni le français, ni sa langue, comme N. JERAB le note : « ... *Il est alors étranger, même en sa langue* »⁴.

Ces ruptures sont d'abord intrafamiliales, mais elles se renforcent quand le migrant voit que sa culture et sa langue d'origine sont évoquées dans les médias, les débats et les discours en termes de difficultés, voire de handicaps.

Cet enseignement en langue arabe a connu dans un premier temps un important développement, mais, dans la durée, son impact, même parmi les enfants issus de l'immigration maghrébine a diminué pour de multiples raisons, parmi lesquelles, le sentiment de la dévalorisation et le rapport de forces entre les langues en présence.

Dans l'ensemble, cette politique linguistique a été peu suivie. Une enquête effectuée en 1983 par N. JERAB, montre la faible participation aux cours d'arabe à l'école élémentaire : « *La moyenne des participants ne dépasse guère les 20 à 30%*

¹ P. BOURDIEU, *Ce que parler veut dire*, 1982, *op.cit.*, p. 23.

² G. VERMES, J. BOUTET, *Vingt-cinq Communautés linguistiques de la France*, Tome 1, Paris, L'Harmattan, 1988, p. 19.

³ *Idem.*

⁴ N. JERAB, « L'arabe de maghrébins... », *cit.*, p. 52.

pour l'ensemble des trois communautés maghrébines (Algérie, Maroc, Tunisie) et pour toute la France »¹.

Le problème de cette démarche, souligne G. VARRO, est qu'elle a créé deux catégories de langues étrangères à l'école : « *Les langues vivantes proposées à tous les élèves d'un côté, et les « langues d'origine » proposées aux seuls élèves supposés les parler à la maison, de l'autre* »². Les langues d'origine sont donc doublement dévalorisées, à la fois par leur association avec la population dite immigrée et par leur dissociation des langues vivantes régulièrement enseignées explique G. VARRO³.

La question qui se pose est donc celle-ci : existe-t-il un rapport diglossique entre ces variétés linguistiques (en langue arabe) en présence ou non ?

Pour prendre un exemple concret en ce qui concerne la ville de Poitiers, la réponse sera fondée sur les résultats de nos enquêtes sociolinguistiques et sur les appréciations portées par des apprenants d'arabe de différents âges et de différents niveaux, ainsi que par les parents et les enseignants.

Donc, nous pouvons conclure que l'enseignement de la langue arabe en France a été mis en place progressivement et doit encore aujourd'hui surmonter des obstacles importants :

- les conditions difficiles de l'enseignement de l'arabe aux enfants en dehors de l'horaire officiel, qui augmentent leur surmenage et réduisent leur intérêt pour l'étude de l'arabe, et leur capacité de compréhension ;
- l'absence de conditions permettant aux enfants d'immigrés arabes, en dehors des heures de classe, la pratique de la langue arabe enseignée, du fait de la pratique des dialectes et du français au sein de la famille ;
- le manque de moyens et de matériel (locaux et équipements) ;
- le passage du statut de langue dominée à celle de langue égale aux autres,
- le choix ambigu entre arabe littéraire et langue(s) vernaculaire.

¹ N. JERAB, *cit.*

² G.VARRO, « Les langues immigrées » in *les Cahiers de la francophonie*, n° 2, Haut Conseil de la Francophonie, 1994.

³ *Idem.*

Conclusion :

Si l'on veut résumer ce qu'on peut retenir de l'étude des difficultés scolaires des enfants de migrants, on peut rappeler quatre points :

- une bonne connaissance de la langue d'origine favorise une bonne communication entre l'enfant de migrant et sa famille,
- une bonne connaissance de la langue maternelle semble un atout pour l'apprentissage du français,
- une situation économique défavorable pénalise tous les enfants,
- une ouverture des enseignants, leur permettant d'apprécier à la juste valeur **la culture** des élèves est un facteur favorable.
- l'idée qui a prévalu est celle de mesures compensatoires.

En effet, dès l'origine, la conception interculturelle en France a été liée presque exclusivement au phénomène migratoire, voire aux problèmes de l'immigration. Aussi, dès le début, son apparition a été marquée par une forme de marginalisation, à cause d'un manque de considération, à notre avis, de la réalité et de l'évolution du phénomène migratoire sur les plans à la fois qualitatif et quantitatif. Les activités liées à la politique d'ouverture culturelle en milieu scolaire sont réalisées dans ce cadre et sont souvent, essentiellement orientées vers des formes folkloriques, ce qui aboutit parfois, à une sorte de réduction, et non à une valorisation.

Cela a mené M.A. PRETCEILLE, à constater que l'interculturel porte encore les stigmates de sa naissance : les activités interculturelles observe-t-elle répondaient à une volonté de faire face aux difficultés d'intégration et à l'échec scolaire des enfants de migrants.

Ce double ancrage, dans l'immigration et dans une problématique d'échec, explique le « climat » idéologique et affectif¹.

Au plan des contenus, elle parle de folklorisation des cultures : les activités interculturelles explique-t-elle, ont été souvent réduites aux manifestations les plus facilement perceptibles (cuisine, artisanat, danses, fêtes...) folklorisant ainsi les cultures². Elle ajoute que « *certain ironisent et parlent de pédagogie couscous* »³.

En outre, selon elle, les activités interculturelles s'inscrivent toujours dans une perspective duelle. La culture arabe par rapport à la culture française, la culture

¹ M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *L'Education interculturelle*, 1999, *op.cit.*, p. 82.

² *Idem.*

³ *Idem.*

espagnole par rapport à la culture française... une analyse plurielle intégrant plusieurs cultures n'est pas envisagée et les notions d'échange, de dialogue, d'emprunts sont quasiment absentes¹.

Au niveau du public, les activités d'«ELCO » sont restées longtemps réservées seulement aux enfants issus de l'immigration, souvent organisées pendant le temps scolaire, mais en privant ces enfants d'une partie des activités de leur classe (activités interculturelles des migrants... pour les enfants de migrants sans que les autres élèves de la classe en bénéficient), si bien que ces activités marginalisent ceux à qui ils s'adressent.

De même, on dévalorise les langues concernées et notamment l'arabe dans un statut de « langue d'immigrés » au lieu de les reconnaître comme « langues de communication internationales »².

Mais, par ailleurs et malgré les lacunes de cette pédagogie, malgré les critiques formulées à l'encontre des pratiques interculturelles, il nous semble important de reconnaître qu'elles marquent le point de départ de la reconnaissance de la diversité culturelle à l'école française, restée longtemps, une école unilingue et uniculturelle. Et pour sortir de cette problématique, il faut que les activités interculturelles s'adressent précisément à l'ensemble des élèves et qu'elles sortent de leur limite étroite, de leur ponctualité, et qu'elles soient incluses dans le programme de l'école.

L'approche interculturelle devrait être développée partout, qu'une population étrangère existe ou non dans l'école, dans la ville ou dans le quartier... et qu'elle s'adresse à tous les enfants sans distinction d'origine.

¹ M. ABDALLAH-PRETCEILLE, 1986, *op.cit.*, pp. 175 - 176.

² Gérard CHAUVEAU et al, « Une école sans « étrangers », in *De l'approche interculturelle en éducation*, CIEP, 1993, p. 201.

CHAPITRE II

ETUDE THÉORIQUE DE LANGUE

- ★ Que signifie une langue ?
- ★ Aspects sociaux de la langue
- ★ Notion de la communauté linguistique

QUE SIGNIFIE UNE LANGUE ?

L'une des questions les plus importantes qui s'offrent toujours à la réflexion de l'homme, est celle de la reconnaissance des cultures minoritaires. Le langage y occupe une place privilégiée.

Les langues minoritaires, sont en effet, souvent caractérisées par la complexité des enjeux de leur reconnaissance et par la tolérance qu'il faut avoir pour les appliquer dans le domaine éducatif et dans la vie sociale des différents pays.

En France, pays à forte tradition jacobine, « Un Etat - Nation Unitaire », c'est-à-dire centralisateur, la place de la langue arabe est encore une question qui se pose.

Dans cette étude, notre but principal est de rechercher quel espace réel est réservé, en France et dans la ville de Poitiers en particulier, à la langue de cette communauté : l'arabe.

Mais, tout d'abord, il nous semble essentiel de préciser la notion de langue, avec ses fonctions et sa place dans la vie d'une communauté ou dans la vie d'un groupe humain.

Bien entendu, dans les sciences humaines, les définitions des concepts font souvent l'objet de controverses entre les chercheurs. Chaque chercheur tend à aborder des concepts touchant à l'objet de son étude à partir de sa spécialité, ainsi qu'à partir de la nature de sa recherche et de son but. C'est pourquoi, on se trouve parfois, devant différentes définitions et explications d'un même concept, suivant différentes disciplines.

De ce fait, nos concepts-clés et d'autres concepts ayant un rapport avec l'objet de notre étude entreront peut-être dans cette logique. C'est pourquoi nous serons amenés à apporter une clarification terminologique sur la notion d'une langue ainsi que sur d'autres notions qui sont en rapport avec notre thème de recherche.

Selon une conception fort naïve, mais assez répandue, explique A. MARTINET¹, une langue serait un répertoire de mots, c'est-à-dire de productions vocales (ou graphiques), chacune correspondant à une chose.

¹ André MARTINET, *Eléments de linguistique générale*, Paris, 3ème Ed. Armand Colin, 1991.

D'autres pensent que la langue n'est qu'un ensemble d'opérations exercées par l'homme, telles que la parole, la lecture et l'écriture. Pour ceux-ci, il y a beaucoup d'appareils qui peuvent parfaitement réaliser ces activités.

Mais pour H. BESSE¹, par exemple, une langue ne se réduit pas à son vocabulaire ou à sa morphosyntaxe, mais elle met en jeu du linguistique (phonétique, syntaxe, lexique), du pragmatique (actes de parole, discours), du kinésique (gestes, mimiques), du proxémique (organisation codée de l'espace et du temps au sein desquels nous communiquons), du socioculturel (institutions sociales, familiales, économiques, politiques,...).

Quant au sociologue Pierre BOURDIEU², il pense que les discours ne sont pas seulement des signes ou des messages destinés à être compris et déchiffrés, mais, ils sont aussi des produits dont la valeur se définira dans sa relation avec d'autres produits plus rares ou plus communs.

Une langue est une institution sociale constituée par un système de signes et une manière de les combiner : mais nous pensons que les mots (deuxième niveau), d'articulation véhiculent les éléments d'une situation (par exemple la langue des Inuits comporte beaucoup de mots concernant la neige et peu de mots désignant des couleurs...).

Avec une langue, nous pouvons faire des textes, des poésies pour nous exprimer (donc des produits) qui ont une valeur en eux-mêmes et pour ceux qui pratiquent cette langue.

En ce qui concerne la langue arabe, et à partir de ce système, elle aussi permet de s'exprimer et de se comprendre par des textes ou des poésies.

Voici par exemple cette poésie « en arabe moderne », de Badr Chaker AS-SAYYAB³, dans la page suivante :

¹ Henri BESSE, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, 1985, p. 20.

² P. BOURDIEU, *Ce que parler veut dire*, op. cit.

³ B. Ch. AS-SAYYAB, poète irakien, fondateur de la poésie arabe moderne, né en Irak à Jaïkour en 1927. Il est mort exilé à Koweït en 1964, dans le dénuement et la souffrance.

AIME-MOI

Aime-moi
Ceux que j'ai aimé
Avant toi
Ne m'aimaient pas.
Et toi ?
Peut-être est-ce de la pitié ?
Je ne puis pardonner Dieu,
Si c'est de lui
Que vient la miséricorde
Et non l'amour
Qui m'a fait boire
Des coupes de paradis.

Ah, apporte l'amour,
Désaltère-moi
Dors sur ma poitrine
Laisse-moi dormir sur tes seins.
Ah, ces brûlures
Qui m'ont avalé le cœur
Puis dévoré les veines.

Dans le terroir, dit la détresse
Des hommes avec une innocence
poignante.

أحبيني
لأنني كل من أحببت قبلك لم يحبوني
وأنت لعله لاشفاف !!
لست لأعذر الله
ولو ما كان عطف منه لأحب
الذي خلده يسقيني كورسا من نعيم.
أه هات أجب، روبيني
به نامي على صدري أنيميني
على نحرِك زولها
من الحرق أنتي رضعت فوراوي
نمة أفرست شرابي
أحبيني
لأنني كل من أحببت قبلك لم يحبوني

Dans la haute Antiquité, nous rappelle Chandra Pande GOVIND, le langage était fréquemment tenu pour un don divin chargé d'une puissance magique : « *On considérait les noms comme essentiellement et naturellement liés aux choses, et toute chose possédait un nom « réel », aussi peu séparable ou détachable d'elle que sa forme naturelle* »¹. Aussi les noms donnaient-ils pouvoir sur les choses, ce qui formait la base d'une large part de la magie et de la religion.

Selon le même auteur, l'usage sacré et hiératique d'une langue ancienne ou d'une forme ancienne de la langue courante dans les écritures saintes et le rituel contribuait à renforcer cette attitude. Tout changement en matière de langue dit-il, était déploré comme une corruption liée à la décadence des temps : « *La croyance était même répandue qu'aux origines, ou au plan de l'idéal, il n'existait qu'un langage unique, que l'imperfection humaine n'avait su que corrompre et diversifier* »².

¹ Chandra Pande GOVIND, « Vie et mort des langues », in *Diogène* n° 49-52, Gallimard, 1965, p.198.

² *Idem*.

En revanche, au XVIII^{ème} siècle, beaucoup de chercheurs s'efforcèrent de donner au langage une explication purement humaine en conjecturant, par exemple, qu'il est le fruit d'un besoin social ou de commerce ou, au contraire, d'un désir d'exprimer ses émotions.

La théorie de la langue en effet, est une vieille histoire, même si l'on a l'habitude de faire remonter l'origine de la linguistique à F. de SAUSSURE. Ainsi peut-on trouver chez Platon, dans le dialogue de Cratyle, une des premières visions idéologiques de la langue et des langues, c'est-à-dire, au bout du compte, des rapports entre les communautés parlant ces langues selon la pensée de L.J. CALVET¹.

C'est ainsi que « *Platon introduisait l'idée que le Grec était une langue bien formée, ce qui revenait à dire que les autres langues, par exemple, les langues « barbares », étaient mal- formées* »².

Ces rapports entre les langues qui ont été théorisés, signifient dans la réalité les rapports entre communautés, c'est-à-dire les relations entre les communautés dominantes et les communautés dominées.

Cette idéologie dominante à l'époque, est encore présente en quelque sorte, aujourd'hui.

Mais, ce n'est qu'à partir du XIX^{ème} siècle, que l'étude des langues pouvait réellement commencer à se détacher des présupposés strictement philologiques et philosophiques pour se tourner vers une analyse linguistique nouvelle.

Il nous semble que la linguistique, en tant qu'étude scientifique du langage, a pris son véritable départ au début du XX^{ème} siècle et notamment en 1916 avec la publication du cours général de F. de SAUSSURE.

Un des principes essentiels de F. de SAUSSURE est la définition de la langue comme un système de signes : « *La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires..., mais elle est seulement le plus important de ces systèmes* »³.

F. de SAUSSURE pense également que le caractère essentiel du signe linguistique, est à double face. Il suppose un signifiant : l'image acoustique, et un

¹ L.J. CALVET, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 1974.

² *Idem*.

³ Ferdinand de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1972, p. 33.

signifié : le concept, qui font une unité d'une relation réciproque (le signifiant présuppose le signifié, lequel présuppose le signifiant).

F. de SAUSSURE arrive aussi au principe du caractère arbitraire du signe linguistique, c'est-à-dire le lien unissant le signifiant au signifié est arbitraire, ou encore, le signe linguistique est arbitraire.

Par ailleurs, le cours de linguistique générale de SAUSSURE nous propose un autre type de relation en utilisant la métaphore, selon laquelle, la langue serait composée de la combinaison pensée - son : « *La langue est encore comparable à une feuille de papier : la pensée est le recto et le son le verso ; on ne peut découper le recto sans découper en même temps le verso. De même dans la langue, on ne saurait isoler ni le son de la pensée, ni la pensée du son ; on n'y arriverait que par une abstraction dont le résultat serait de faire de la psychologie pure ou de la phonologie pure* »¹.

L'opposition langue/parole est l'opposition fondamentale établie par F. de SAUSSURE. Pour lui, quand on sépare la langue de la parole, on sépare du même coup ce qui est social de ce qui est individuel.

La langue, dans la théorie saussurienne, est un produit social, une sorte de convention collective qui résulte de l'appartenance d'un certain nombre d'individus à une communauté humaine.

Elle est aussi extérieure aux individus qui la parlent, et qui n'ont ni le pouvoir de la créer, ni celui de la modifier. Elle est comme une somme d'empreintes déposées dans chaque cerveau, comme un dictionnaire dont tous les exemples sont identiques : « *C'est un trésor dans les cerveaux d'un ensemble d'individus, car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse* »².

Par contre, la parole, toujours selon de SAUSSURE, est le côté individuel du langage. C'est un acte de volonté et d'intelligence précéderait la langue et permettrait son établissement. En retour, la langue serait nécessaire pour que la parole soit intelligible et produise tous ses effets. « *La parole permettrait l'évolution de la langue* » confirme F. de SAUSSURE³.

¹ F. de SAUSSURE, *op. cit.*, 1972, p.157.

² *Idem.*

³ *Idem.*

Le sociologue Pierre BOURDIEU, quant à lui, critique le modèle saussurien en ces termes : « *Accepter le modèle saussurien et ses présupposés, c'est traiter le monde social comme un univers d'échanges symboliques et réduire l'action à un acte de communication qui, comme la parole saussurienne, est destiné à être déchiffrée au moyen d'un chiffre ou d'un code, langue ou culture* »¹.

Ce qui nous apparaît essentiel dans la conception de la langue selon de SAUSSURE, c'est :

- d'abord qu'une langue est un système de signes qui s'organisent les uns par rapport aux autres, par des oppositions, des nuances de sens pour désigner les différents aspects d'une situation ou encore l'opposition entre les systèmes marqués et les systèmes non marqués (Grand, **Grandes**).
- Une langue comporte un choix de signes **arbitraires**, ce qui permettra à DUMEZIL² et à BENVENISTE³, de découvrir des familles de langues où un nombre important de mots ont les mêmes racines, comme la sonorité « Ac » désignant, dans les langues indo-européennes ce qui est **AIGU**.

Mais, P. BOURDIEU a essayé d'analyser l'inconscient épistémologique du structuralisme, c'est-à-dire les présupposés que F. de SAUSSURE a très lucidement engagés dans la construction de l'objet propre de la linguistique, mais qui ont été oubliés ou refoulés par les utilisateurs ultérieurs du modèle saussurien.

P. BOURDIEU critique également la métaphore du trésor que F. de SAUSSURE applique indifféremment à la « communauté » ou à l'individu : « *il parle de trésor intérieur, de trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à la même communauté, de somme des trésors de langue individuels, ou encore de somme d'empreintes déposées dans chaque cerveau* »⁴.

¹ P. BOURDIEU, 1982, *op. cit.*, p. 13.

² Georges DUMEZIL, in *Encyclopédie de la Culture française*, Paris, La maison d'édition de la CAMIF, 1991, p. 89.

³ Emile BENVENISTE, *Problème de la linguistique générale*, Paris, Ed. Gallimard, Tome 1, 1976.

⁴ P. BOURDIEU, *op. cit.*, 1982, p. 24.

L'école linguistique de Prague : le fonctionnalisme.

Pour l'école dite « de Prague », c'est l'idée de « Fonction » qui l'importera. Une fonction est un système d'opérations qui a un but précis : celui de communication.

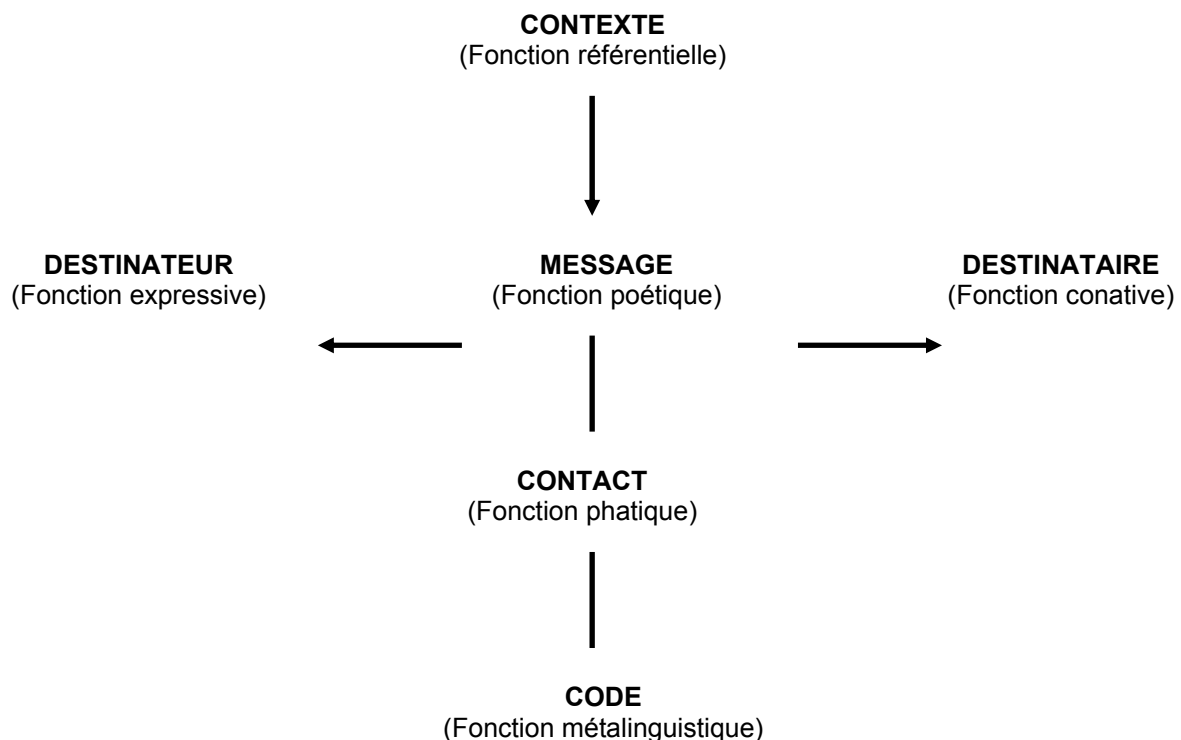
JAKOBSON¹ définit le langage comme phénomène social, comme une partie intégrante de la vie sociale. Pour lui, le langage et la culture s'impliquent l'un l'autre.

JAKOBSON a distingué six fonctions qui, dans toute langue, se rapportent chacune à l'un des pôles et éléments fondamentaux de la communication linguistique.

L'idée fondamentale de JAKOBSON, développée par le fameux « schéma de la communication », est le modèle auquel les linguistes se réfèrent le plus fréquemment.

Reprenons le schéma de la communication linguistique de JAKOBSON qui détermine ce que l'on peut faire en se servant de la parole.

Ce schéma est le suivant* :



* Source : R. JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Editions de Minuit, 1963.

¹ Roman JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Editions de Minuit, 1963, pp. 213 – 214.

C'est une proposition fondée sur le processus général de la communication selon laquelle, tout acte de communication suppose six facteurs :

- un destinataire qui envoie un message à un destinataire,
- un contexte (ou référent)
- un code commun entre destinataire et destinataire,
- un contact (canal) afin de maintenir l'échange entre eux.

JAKOBSON distingue la fonction référentielle qui centre le message sur le contexte ; la fonction conative sur le destinataire ; la fonction phatique qui centre le message sur le contact, la fonction métalinguistique sur le code et la fonction poétique qui envisage le message en lui-même.

La réflexion de cette école sur les fonctions du langage a donné naissance à divers courants fonctionnalistes dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle jusque vers les années 70, traitant cette question à partir des perspectives théoriques différentes.

Dans le domaine français, c'est A. MARTINET qui a continué les idées de l'école de Prague, mais en donnant accès à une linguistique fonctionnelle comme un modèle de communication.

Il explique comment s'établissent les relations interpersonnelles par le langage, en donnant un exemple : la langue française, dit-il est, « *un outil qui permet aux gens de langue française d'entrer en contact les uns avec les autres* »¹.

Le point central de sa doctrine réside dans le concept de double articulation du langage.

La langue, selon A. MARTINET, est un instrument de communication doublement articulé, selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes.

Il pose également en principe que la fonction principale du langage, qui est celle de la communication, implique la notion d'économie linguistique : « *Si toute langue se modifie au cours du temps, c'est essentiellement pour s'adapter de la façon* » la plus économique à la satisfaction des besoins de communication de la

¹ A.MARTINET, 1991, *op.cit.*, p.9.

communauté qui la parle ». *L'homme emploie souvent sa langue pour s'exprimer, c'est-à-dire pour analyser ce qu'il ressent* »¹.

En résumé, du point de vue de ce courant, la langue n'est pas seulement un système, mais, encore un système fonctionnel. C'est un produit de l'activité humaine qui a un but.

Ainsi, l'école fonctionnaliste donne plus d'importance au caractère social du langage en tant qu'outil de fonction communicative.

Concernant la langue arabe, elle a également ses fonctions sociales en tant qu'instrument de communication, de transmission, de mise en relation et donc d'appartenance à une communauté sociale, qui est la communauté arabe.

L'arabe est la langue du Coran, de la religion musulmane, donc, elle est le ciment de l'unité arabo-musulmane, c'est pourquoi elle constitue un outil d'ancrage symbolique dans le patrimoine culturel arabo-musulman.

Ces diverses analyses linguistiques peuvent permettre de se faire une idée plus exacte du fonctionnement des langues et en particulier de ce qui les rapproche et ce qui les différencie. On peut en tirer différents enseignements pour le sujet qui nous intéresse. Elles permettent sans doute une meilleure compréhension de ce qui rend la langue arabe « étrangère » au système européen.

En même temps, elles révèlent que toutes les langues ont des éléments communs, comme N. CHOMSKY² le montre de manière particulièrement forte.

Tous ces travaux (et beaucoup d'autres que nous n'avons pas cités) permettent de mieux se représenter la position des langues les unes par rapport aux autres, et en particulier par rapport à la langue arabe.

A ce propos, nous pouvons citer l'exemple d'un verbe arabe « quata'a **قَطَعَ** >>

qui montre une nette ressemblance entre la langue arabe et les autres langues : il signifie « couper » en français et qui fait penser à l'anglais « cut ». On constate aussi que dans de nombreuses autres langues, ce lien forme-sens est également

¹ A.MARTINET, *Eléments de linguistique générale*, 1991, *op. cit.*, p.9.

² Voir :

- N. CHOMSKY, *Structures syntaxiques*, trad. M. BRAUDEAU, Paris, Ed. du Seuil, 1969.
- N. CHOMSKY, *Aspects de la théorie syntaxique*, trad. de J.C. MILNER, Paris, Ed. du Seuil, 1971.

attesté : swahili « kata », malais « karat », japonais « kit,te », chinois ancien « ket », khmer « kat »,... »¹.

Voyons d'autres exemples de ressemblance de la langue arabe avec l'araméen oriental d'une part et avec l'araméen occidental d'autre part.

Les deux tableaux qui suivent montrent que l'arabe est un système de signes différent de celui des langues romanes. Par contre, on ne pourrait cacher sa parenté avec l'araméen oriental, ni avec l'araméen occidental.

¹ *Grand Larousse Universel*, Tome 2, 1997, pp. 6119-6127.

Tableau n° 3 Alphabet mandéen* (Langue araméenne orientale)¹

Alphabet Mandéen

∘ ⋄ ⋆ ⋈ ⋊ ⋋ ⋌ ⋍ ⋎ ⋏ ⋐ ⋑ ⋒ ⋓ ⋔ ⋕ ⋖ ⋗ ⋘ ⋙ ⋚ ⋛ ⋜ ⋝ ⋞ ⋟ ⋠ ⋡ ⋢ ⋣ ⋤ ⋥ ⋦ ⋧ ⋨ ⋩ ⋪ ⋫ ⋬ ⋭ ⋮ ⋯ ⋰ ⋱ ⋲ ⋳ ⋴ ⋵ ⋶ ⋷ ⋸ ⋹ ⋺ ⋻ ⋼ ⋽ ⋾ ⋿ ⋰ ⋱ ⋲ ⋳ ⋴ ⋵ ⋶ ⋷ ⋸ ⋹ ⋺ ⋻ ⋼ ⋽ ⋾ ⋿

أباكادا إِد مندائي (الابجدية المندائية)

Les noms des lettres mandéennes اسم الحرف المندائي ^(١)	Correspondance en arabe ما يقابله بالحرف العربي	lettres mandéennes الحرف المندائي
آ	آ	∘
با	ب	⋄
ګا (جيم مصرية)	ګ	⋆
دا	د	⋈
ها	ه	⋊
وا	و	⋋
زا	ز	⋌
هي	ي أو اء	⋍
ګا	ط	⋎
ګا	ب	⋏
ګا	ك	⋐
ګا	ل	⋑
ګا	م	⋒
ګا	ن	⋓
ګا	ڤ	⋔
ګا	ڤ	⋕
ګا	ڤ	⋖
ګا	ڤ	⋗
ګا	ڤ	⋘
ګا	ڤ	⋙
ګا	ڤ	⋚
ګا	ڤ	⋛
ګا	ڤ	⋜
ګا	ڤ	⋝
ګا	ڤ	⋞
ګا	ڤ	⋟
ګا	ڤ	⋠
ګا	ڤ	⋡
ګا	ڤ	⋢
ګا	ڤ	⋣
ګا	ڤ	⋤
ګا	ڤ	⋥
ګا	ڤ	⋦
ګا	ڤ	⋧
ګا	ڤ	⋨
ګا	ڤ	⋩
ګا	ڤ	⋪
ګا	ڤ	⋫
ګا	ڤ	⋬
ګا	ڤ	⋭
ګا	ڤ	⋮
ګا	ڤ	⋯
ګا	ڤ	⋰
ګا	ڤ	⋱
ګا	ڤ	⋲
ګا	ڤ	⋳
ګا	ڤ	⋴
ګا	ڤ	⋵
ګا	ڤ	⋶
ګا	ڤ	⋷
ګا	ڤ	⋸
ګا	ڤ	⋹
ګا	ڤ	⋺
ګا	ڤ	⋻
ګا	ڤ	⋼
ګا	ڤ	⋽
ګا	ڤ	⋾
ګا	ڤ	⋿
ګا	ڤ	⋰
ګا	ڤ	⋱
ګا	ڤ	⋲
ګا	ڤ	⋳
ګا	ڤ	⋴
ګا	ڤ	⋵
ګا	ڤ	⋶
ګا	ڤ	⋷
ګا	ڤ	⋸
ګا	ڤ	⋹
ګا	ڤ	⋺
ګا	ڤ	⋻
ګا	ڤ	⋼
ګا	ڤ	⋽
ګا	ڤ	⋾
ګا	ڤ	⋿

(١) عند قراءة هذه الابجدية فانها لا تقرأ ساكنة والما تقرأ مع حرف الالف فتقول : آ . با . ګا . دا الخ

* L'alphabet mandéen est basé sur l'alphabet araméen et utilisé pour écrire la langue mandéenne.

¹ Naim BADAWE et Haytham Mahdi SAÏD, *Etude syntactique de la langue Mandéenne*, 1^{ère} Ed., Baghdad, Imprimerie Al-Adibe, 1993, pp. 6-7.

Cet alphabet compte 24 lettres : les 22 lettres de l'alphabet araméen et deux lettres additionnelles à la fin. C'est la langue de la communauté mandéenne-Sabi'ä (Irak – Jordanie – Iran).

Tableau n° 4

Quelques exemples de ressemblance entre la langue arabe et l'araméen occidental¹

<i>Arabe du nord</i>	<i>Araméen</i>	<i>Arabe du nord</i>	<i>Araméen</i>
ʔab (père)	ʔaba:	dam (sang)	dama:
ʔarbaʔ (quatre)	ʔarbaʔ	ḥanab (queue)	dabu:ba:
ʔism (nom)	ʃama:	sabʔ (sept)	sabʔa:
ʔum (mère)	ʔama:	sama:ʔ (ciel)	ʃama:na:
baʕl (gendre)	baʕla:	ʕaʕr (dix)	ʕaʕr
bajt (maison)	bajta:	ma:ʔ (eau)	ma:ja:
tisʔ (neuf)	tisʔ	miʔa (cent)	ma:ʔ
ḥala:ḥ (trois)	ḥala:ḥ	lahab (flamme)	ʃilheb ^a
ḥama:ni (huit)	tama:na:	ʕaqrab (scorpion)	ʕaqraba
ḥawr (taureau)	tura:	fataḥa (ouvrir)	fataḥa
ḥum (ail)	turma:	fatala (tresser)	fatala
ʕamal (chameau)	ʕamala:	qaruba (approcher)	qaruba
ʕamu:d (pilier)	ʕamu:da:	ḥaql (pré)	ḥaql
ʕanab (raisin)	ʕanaba:	xams (cinq)	xams

La lecture de ce tableau montre que les divergences entre les deux langues (arabe et araméen occidental) sont minimales.

La grammaire de l'arabe a également beaucoup de points communs avec les autres langues, comme par exemple l'existence de deux genres, masculin et féminin ; l'existence de prépositions, de l'article, de la conjugaison des verbes, etc...

¹ Source : Najet RJAIBI, *Approches Historique, Phonologique et Acoustique de la Variabilité dialectale Arabe*, D. d'Etat : Linguistique – Besançon, Université de France - Comptes, 1993, p.27.

Toutefois la langue arabe fait partie des langues sémitiques qui diffèrent des langues indo-européennes. Par exemple, le féminin est souvent dérivé du masculin grâce à la lettre « t » suffixée, préfixée ; le verbe est souvent en tête de la phrase.

L'alphabet arabe se compose de « 28 » lettres qui s'écrivent de droite à gauche. Certaines d'entre elles changent plus ou moins de forme suivant la place qu'elles occupent dans le mot et les lettres majuscules n'existent pas.

Certaines lettres n'ont pas d'équivalent en langue française, comme :

qāf	ق	ق	ق	ق
' ayn	ع	ع	ع	ع
ṭā'	ط	ط	ط	ط

Nous pouvons ajouter une autre particularité de la langue arabe qui est la forme « duel ». Il existe en langue arabe trois nombres : singulier, pluriel et duel. Ce dernier est utilisé quand on parle de deux personnes et pas plus. Par exemple :

Antoum	=	vous	أنتم
Antoumā	=	vous " deux "	أنتما
Houme	=	ils	هم
Houmā	=	eux " deux "	هما

En langue arabe, nous pouvons créer un nombre quasi illimité de mots à partir d'une racine qui correspond généralement à la troisième personne du passé simple. Par exemple :

k t b = écrire =	كَتَبَ	
K T B	كَتَبَ	écrire
Katib	كَاتِب	écrivain
Mektoub	مَكْتُوب	écrit
Maktaba	مَكْتَبَة	bibliothèque
Maktab	مَكْتَب	bureau
Kitab	كِتَاب	un livre
Kitaba	كِتَابَة	écriture
etc ...		

En conclusion, et à ce point de notre étude, il serait bien de noter que l'étude des théories des langues éclaire d'autres aspects de la situation de l'arabe en France qu'on peut résumer comme suit :

- l'arabe est un système de signes différent de celui des langues romanes. S'il existe une similitude profonde entre toutes les langues, l'arabe est néanmoins plus éloigné des langues romanes que la russe par exemple,
- l'arabe est la langue des anciens colonisés, ce qui ne contribue pas trop à sa valorisation.

ASPECTS SOCIAUX DE LA LANGUE

Langue et société

La langue est un produit social, par lequel chaque individu marque son appartenance à une société donnée. Elle n'est pas une pratique individuelle, c'est surtout une pratique sociale : « *En parlant, nous ne mettons pas seulement en jeu notre individualité ; nous montrons notre rattachement à un groupe, à une communauté* »¹.

Le langage représente un certain type d'institution sociale et il ne tient que par l'usage et le consentement général d'une collectivité ; institution sociale, elle subit une évolution conditionnée par celle du groupe qui la parle. Cela a amené Jean PERROT à souligner que « *la croissance et la régression d'une langue n'ont de sens que relativement à l'usage qui est fait de cette langue par les hommes* »². Nous pouvons conclure par là, qu'une langue meurt quand personne ne la parle plus.

FISHMAN³ reconnaît l'existence d'une communauté linguistique qui peut se réduire à un nombre limité de personnes dès l'instant où tous les membres de cette communauté s'accordent sur les normes d'emploi d'une variété linguistique donnée.

Selon lui, cette communauté linguistique partage les mêmes attitudes vis-à-vis de la norme linguistique utilisée.

Nous pouvons aussi ajouter que chaque langue, en général, est propre à la communauté humaine qui l'a élaborée au cours de l'Histoire dans son environnement ; la langue devient la caractéristique culturelle principale de cette communauté par laquelle on peut identifier l'appartenance de ses membres. « *Ces communautés qui constituent l'humanité peuvent être qualifiées d'ethnolinguistiques, et peuvent d'entre elles se sont données des institutions politiques et des limites définies en parvenant à une conscience collective commune nationale* »⁴. Mais la plupart de ces communautés sont restées hors de ce cadre étatique et l'évaluation de leur poids humain reste encore malaisée.

¹ Gilles SIOUFFI et al., *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Rosny, Bréal, 1999, p. 36.

² Jean PERROT, *La linguistique*, Paris, Presses universitaires de France, 1963, p. 123.

³ J.A. FISHMAN, *Sociolinguistique*, Nathan, Paris, 1971, p. 43.

⁴ Roland BRETON, *Atlas des langues du Monde*, Paris, Edition Autrement, 2003, p.36

Pour BENVENISTE, la société devient signifiante dans et par la langue. Il pense donc que « la langue ne se transforme pas automatiquement à mesure que la culture se transforme »¹.

Benveniste rappelle alors que la langue peut être parfaitement étudiée pour elle-même et en-dehors du social, tandis que l'étude de la société ne peut s'exprimer en-dehors de l'expression linguistique.

Langue et culture, langue et identité culturelle.

Toutes les définitions du concept de « culture » s'accordent à reconnaître l'importance de la langue comme un des éléments de celle-ci. E.B. TAYLOR avait défini la culture comme « *l'ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, les mœurs, les lois, les coutumes, et toutes les aptitudes acquises par l'homme comme membre de la société* »². La culture est également l'ensemble des représentations, des jugements idéologiques et des sentiments qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté.

Selon C. CAMILLERI, la culture est la « *configuration de significations suffisamment liées, constantes et étendues à travers laquelle un groupe saisit la totalité des éléments constituant la trame de son existence. Il se constitue ainsi un regard commun dont la singularité se retrouve dans l'ensemble des productions mentales et matérielles de ce groupe* »³.

Le concept de culture, donc, englobe un ensemble de faits humains, de signes qui font la base des identités culturelles qui caractérisent les groupes humains non seulement dans leur communication intérieure avec leur propre communauté culturelle, mais aussi avec l'ensemble de la société dans laquelle ils se trouvent. C'est ainsi que dans toutes les sociétés, quelles que soient leurs manières de vivre, il existe des identités culturelles différentes propres aux individus appartenant à des groupes différents et qui représentent certaines différences entre les groupes coexistants ; dans une société, malgré toute la ressemblance entre eux et l'universalité dans toute son étendue.

¹ BENVENISTE, *Problème de la linguistique générale, op. cit.*, p.22.

² E.B.TAYLOR, cité par KAES R., « Les ouvriers français et la culture », Strasbourg, 1961, p.15.

³ C.CAMILLERI, in « Forum européen des psychologues », sous la direction Armand TOUATI, Strasbourg, juillet 1992, *Hommes et Perspectives*, Marseille, 1993.

Les groupes porteurs d'autres aspects culturels, se trouvent souvent dans les pays d'accueil, à la recherche de leur identité (culturelle) pour pouvoir l'affirmer, comme c'est le cas par exemple en France des migrants maghrébins et surtout au niveau de leurs enfants.

G. VERMES nous fait savoir que « à partir des années 60, dans le monde entier, on a assisté à l'émergence de demandes et d'affirmations identitaires en provenance de groupes extrêmement diversifiés pouvant être définis en termes religieux, ethniques, raciaux, historiques, de genres, de handicaps, etc. »¹.

Dans certains cas, toujours selon G. VERMES, ces demandes et attentes culturelles sont directement et fortement associées à des inégalités sociales, à une exploitation poussée, à la relégation des acteurs, à l'exclusion. Mais dans d'autres cas, elles procèdent d'un souci profond de reconnaissance historique qui renvoie à la façon dont le groupe de référence a été disqualifié, stigmatisé dans le passé par la colonisation, l'esclavage, le génocide, ...².

S'agissant de la population maghrébine en France, c'est en particulier après l'arrêt de l'immigration, le regroupement familial et surtout l'émergence de la deuxième génération que la question de l'identité culturelle est devenue prédominante.

Les revendications de cette génération étaient centrées sur la reconnaissance de leurs différences (linguistiques, religieuses, alimentaires, vestimentaires). Il s'agissait d'être reconnu comme légitimement différent. C'est vraiment cette question de la reconnaissance qui est centrale quand on parle de l'identité culturelle des migrants.

Selon S. ABOU, « le problème de l'identité ethnique ne surgit que quand le groupe ethnique entre en contact avec d'autres groupes et que les systèmes culturels correspondants s'affrontent »³.

S. ABOU, définit le groupe ethnique comme étant un groupe dont « les membres possèdent, à leurs yeux et aux yeux des autres, une identité distincte, enracinée dans la conscience d'une histoire ou d'une origine commune »⁴ c'est-à-

¹ G.VERMES, « Assimilation, Multiculturel, Interculturel », in *VEI Enjeux*, n° 129, juin, 2002, p.19.

² *Idem*.

³ S. ABOU, *L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Ed. Anthropos, 1986, p. 31.

⁴ S.ABOU, *op. cit.*.

dire que l'identité ethnique, selon lui, est liée à l'identité culturelle. C'est également l'affirmation de la personne, de son identité face à l'identité de l'autre.

La langue est donc un des moyens par lequel la personne manifeste son appartenance et son attachement à un groupe donné, ce qui permet à l'individu de se reconnaître au sein de ce groupe, et d'obtenir son identité.

La langue arabe est une langue sémitique, elle est officielle dans 22 États et maternelle pour des centaines de millions de personnes. Mais l'arabe est aussi la langue liturgique de l'islam qui s'étend à plus d'un milliard de personnes musulmanes.

Si nous remontons dans l'histoire, à l'époque préislamique, nous remarquons que cette langue, maintenant officielle dans tous les pays arabes, était la langue de la région nord de la péninsule arabique. La langue arabe avant l'Islam se divisait en deux formes : l'arabe du nord et le sud - arabe. Le sud - arabe était en position privilégiée grâce à la civilisation déjà avancée en raison du développement agricole, culturel et social de la région yéménite. Par contre, l'arabe du nord était peu développé, ayant une utilisation très limitée à cause de la nomadisation due aux conditions climatiques et géographiques. Mais, c'est l'arabe du nord qui s'est développé au détriment du sud - arabe, grâce à la place importante de La Mecque, la capitale du nord, et grâce à son rôle important dans la vie sociale, commerciale, intellectuelle et aussi grâce à la vie religieuse de toute la presqu'île arabique.

Soulignons par ailleurs que l'utilisation de l'arabe littéral (le fusha) ne s'était généralisée qu'avec l'avènement de l'Islam. Avant l'Islam, l'arabe littéral était avant tout la langue de la poésie. Et puisque les poésies n'étaient pas écrites, c'était le poète lui-même qui faisait véhiculer la langue de la poésie. Et c'est grâce à la poésie que la langue arabe a occupé une très forte position bien avant l'Islam. Mais ce dernier est venu renforcer cette position en lui donnant l'important rôle d'unificateur pour toutes les tribus habitant la presqu'île.

Le Coran, livre sacré de l'Islam, a été révélé en langue arabe du nord. Cette forme de la langue arabe qui n'était que l'un des nombreux dialectes sémitiques du Moyen-Orient a été imposée à tous les musulmans, et est devenue la langue de la religion et de la morale.

Cet idiome, note Malek CHEBEL « est celui de Qoraïche, la tribu du prophète, mais également celui des tribus voisines : Thaqif, Houdaïl, Khouza'a, Banou Kinana, Ghatafân, Lakhm, Joudham, Ghassan, Iyad et Gouda'a... et dont certaines Lakhmides, Ghassanides étaient chrétiennes, et certaines ajoutent les Banou Asad, les Banou Harith, les Tamim et les tribus du Yémen »¹.

De ce point de vue, ajoute M. CHEBEL, « la langue arabe « langue claire », est la langue spirituelle par excellence, celle du transport, celle de l'idée de la création, celle de la liturgie et celle de la croyance »².

Pour ce même auteur, « l'arabe est aussi, le ferment d'une identité initiale, qui fut convulsive par l'intériorisation des apports extérieurs, et apaisante par sa force et par sa clarté »³. Elle est, en outre, mise en équation étroite avec la sublimité du merveilleux texte qu'elle véhicule, à savoir le Coran.

Il est à noter aussi que les langues des peuples musulmans sont envahies de mots arabes, mais avec des degrés différents en raison du livre sacré de l'Islam, « Le Coran ». C'est le cas du persan, du turc, mais aussi du swahili, du malais, l'hindi...

C'est ainsi que, plus qu'un simple outil de communication, cette langue arabe fait référence à un élément symbolique des communautés arabo-musulmanes « langue sacrée du Coran » donc de leur histoire commune et leur mémoire collective. De ce fait, la langue arabe n'est pas perçue dans sa fonction comme un outil de communication, mais comme une composante primordiale de l'identité et de l'appartenance à une communauté.

Cette victoire de cette forme de la langue arabe nous ramène à l'évidence, mise au clair par L.J. CALVET qu' « une langue est un dialecte qui a réussi politiquement »⁴. A savoir que depuis l'année 1974, la langue arabe est devenue la 6^{ème} langue des Nations Unies.

¹ Malek CHEBEL, *Dictionnaire des symboles musulmans*, Paris, Ed. Albin Michel, 1995, pp. 48-49.

² *Idem.*

³ *Idem.*

⁴ L.J. CALVET, 1974, *op. cit.*

L'unicité et la multiplicité de la langue arabe.

A ce propos, certains parlent d'unicité, par référence au monothéisme, car cette langue par laquelle est parvenue la révélation, ne peut être qu'une, qu'une seule langue arabe ; en d'autres termes, la langue arabe littérale.

Soulignons cependant que la pluralité linguistique arabe recouvre une grande variation sociolinguistique :

- l'arabe classique dont le texte de référence est le Coran. Cette forme de la langue arabe est considérée comme une variété linguistique élevée, langue du Coran -symbole de « l'unicité »,
- l'arabe moderne, qui est influencé par les dialectes, mais qui garde les mêmes structures syntaxiques que l'arabe classique.

Soulignons que cet « arabe moderne » est utilisé actuellement comme véhicule culturel entre les pays du monde arabe et enseigné dans toutes ses écoles. Par ailleurs, cet arabe est également considéré comme le pivot central de la langue, en favorisant, la création d'une forme d'arabe qui puisse être commune. Cette forme d'arabe a été créée à cause de l'existence des multiples dialectes arabes qui font souvent qu'un Maghrébin ne peut comprendre un Egyptien par exemple. Mais cela ne vaut que pour les personnes non scolarisées.

- L'arabe dialectal : c'est la variété d'arabe utilisé dans la communication de la vie courante.

Il est à noter que ces formes de l'arabe, diffèrent d'un pays à l'autre, voire d'une région à l'autre et d'une communauté à l'autre. Il varie parfois d'une région à l'autre à l'intérieur d'un même pays. C'est une forme non écrite de la langue arabe. C'est cette variété de la langue arabe qui constitue la première langue d'une personne c'est-à-dire la langue « maternelle ».

L'arabe « dialectal » est, en fait, un terme qui recouvre plusieurs dialectes différents que nous pouvons regrouper en trois groupes :

- les dialectes parlés dans la péninsule arabique :
 - dialecte(s) du Golfe,
 - dialecte(s) du Njad,
 - dialecte yéménite.

les dialectes maghrébins :

- algérien, marocain, tunisien, hassaniya de Mauritanie.
- les dialectes proche - orientaux :
 - égyptien, soudanais, syro – libano - palestinien, irakien (nord et sud).

Nous pouvons peut-être considérer la langue maltaise comme un autre dialecte arabe.

Le dialecte est une notion géographique selon F. de SAUSSURE¹ qui le définissait historiquement, comme produit de l'évolution des langues ; évolution qui n'est jamais uniforme et aboutit à la création des formes dialectales de toute nature.

Ce lien entre le facteur géographique et la langue, ne concerne pas uniquement la langue arabe, mais bien d'autres langues, dont la langue française. Nous pouvons aussi dire qu'il n'y a pas un français, mais des variétés du même français.

H. WALTER² parle des variétés du français de tous les jours. Selon cette idée, chaque individu garde les formes de la langue qu'il a acquise par son environnement et dans un lieu géographique, où il a vécu. Cela veut dire que le lieu géographique est un important paramètre à prendre en considération dans le domaine de la diversité linguistique. C'est de cette façon qu'on peut reconnaître un Parisien d'un Breton ou d'un Toulousain. C'est pourquoi, selon H. WALTER, « *dans le cadre géographique qu'il faut tout d'abord envisager la variété des usages de cette langue* »³. Ainsi, le français parlé dans des banlieues parisiennes par exemple, n'est pas le même que le français parlé dans d'autres villes comme Marseille ou Lyon. De même, nous pouvons dire qu'un Syrien, un Marocain, un Irakien... ne parlent pas de la même manière.

Mais le facteur géographique, malgré son importance, n'est pas le seul à prendre en compte dans le domaine de la diversité linguistique. Il y a aussi d'autres facteurs qui peuvent être à l'origine de la variation linguistique.

La diversité linguistique d'une langue donnée, révèle non seulement les origines géographiques, mais aussi, l'âge, le sexe, le niveau d'instruction, la situation socio-économique... parce qu'on ne parle pas de la même façon à 20, 40 ou 60 ans ; deux individus d'âge différent ne parlent pas exactement de la même façon. De

¹ F. de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, op.cit.

² H. WALTER, *Le français dans tous les sens*, Paris, Ed. Robert Laffont, 1988, p. 159.

³ *Idem*.

même, on ne parle pas de la même façon dans le milieu familial comme dans son travail ou encore dans un milieu « académique ».

On voit donc de l'explication que nous avons citée que la langue arabe, comme les autres langues, elle a un contenu culturel et qu'elle est attachée fortement à son support culturel à travers le temps et les générations.

Aussi, la langue arabe est un facteur important de l'identité culturelle dans la mesure où elle véhicule les valeurs de la communauté. C'est pourquoi, comme le souligne M.A. PRETCEILLE : « *une langue ne peut et ne doit jamais être détachée de son support culturel* »¹.

Langue et représentation.

Une langue n'est pas uniquement un instrument de communication, comme nous l'avons déjà montré, mais elle est d'une façon ou d'une autre, véhicule et elle-même est véhiculée généralement par des idées et des représentations.

Les représentations ne se font pas en dehors du langage, mais elles se construisent dans et par le langage ; les idées circulent généralement à travers certaines expressions et des mots prononcés ou écrits. En d'autres termes, les représentations ne sont appréhendables que par le langage.

Elles ne sont pas non plus construites par les individus eux-mêmes d'une façon autonome, mais elles s'articulent sur une connaissance intérieure. Cette connaissance repose à son tour sur des expériences individuelles qui sont faites dans la société, donc, elles sont sociales puisqu'elles sont construites socialement.

Pour le psychologue K. BÜHLER², la représentation est une des fonctions de la langue. Mais il distingue la fonction de représentation (relation de l'énoncé avec l'univers extralinguistique), la fonction d'expression ou expressive (relation avec l'émetteur du message) et la fonction d'appel ou interrogative (relation avec le récepteur).

Mais c'est surtout MOSCOVICI³ qui a bien développé la conception de la représentation sociale. Il l'a définie comme une modalité des connaissances

¹ M. ABDALLAH-PRETCEILLE, « Activités interculturelles à l'école élémentaire », in *L'école et la vie*, n° 6, mars 1980, p. 16.

² Voir le *Dictionnaire de linguistique*, Larousse - Bordas, 2001, p. 205.

³ S. MOSCOVICI, *La psychanalyse, son image et son public*, Th. Lettres, Paris, Presses Universitaires de France, 1961, pp. 26-27.

particulières ayant pour fonction l'élaboration de comportements et de la communication entre individus. MOSCOVICI pense également que les représentations circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre dans notre univers quotidien¹. Il définit ainsi le concept de représentation sociale comme un « Univers d'opinions ».

Soulignons aussi que les représentations ne viennent pas de rien, mais elles rencontrent toujours un « déjà-là pensé », soit latent, soit manifeste. Et comme l'explique E. REGNAULT, « *le système de représentation fournit les cadres, les repères par lesquels l'ancrage va classer dans le familier et expliquer d'une manière familière* »². Cette conception de représentation nous amène à traiter deux notions importantes :

Le préjugé et le stéréotype.

Un préjugé est un « *jugement positif ou négatif vis-à-vis d'une personne, d'un objet ou d'un concept, toujours en dehors d'une expérience personnelle, il est donc favorable ou défavorable* »³.

Le stéréotype, quant à lui, est un « *jugement qualitatif vis-à-vis d'une personne, d'un objet ou d'un concept, toujours en dehors d'une expérience personnelle* »⁴.

Il est à noter par ailleurs qu'un stéréotype se cristallise souvent autour de certains adjectifs : propre, utile, voleur, sale, malpropre, paresseux, menteur, etc... L'histoire en effet est remplie de proverbes ou de formules toutes faites qui expriment les préjugés du temps sur les langues. Par exemple, J.L. CALVET, raconte que Tullio de Mauro cite ce proverbe du XVII^{ème} siècle : « *L'Allemand hurle, l'Anglais pleure, le Français chante, l'Italien joue la comédie et l'Espagnol parle* »⁵.

¹ S. MOSCOVICI, *cit.*

² E. REGNAULT, *Identité et Altérité, Actualisation de représentations réciproques interculturelles entre des parents français et maghrébins*, Th. de doctorat : Psychologie, U.T.M., Toulouse 2, 1992, p. 117.

³ Y. CASTELLAN, *Initiation à la psychologie sociale*, Paris, Armand Colin, 1970, p. 207.

⁴ *Idem.*

⁵ Tullio DE MAURO, *Une introduction à la sémantique*, Paris, Payot, 1969, p. 48, cité par CALVET, 1996, p. 47.

Il y a aussi dans ce domaine, une expression française : « *Parler français comme une vache espagnole* »¹. Cette expression nous montre que, là aussi, le jugement sur la langue atteint une autre cible, le locuteur.

En ce qui concerne les représentations envers les populations étrangères, ces représentations ont instauré une hiérarchie entre la culture d'accueil dominante et la culture dominée des migrants, ce qui est appelé par L.J. CALVET « *organisation pyramidale des langues* »².

Pour R. BASTIDE c'est en France, que le préjugé ethnique ou culturel, est le plus répandu. De son côté, C. LEVI-STRAUSS³, appelle cette attitude « *l'ethnocentrisme* ». Cette attitude consiste à rejeter purement et simplement les formes culturelles de ceux qui sont différents.

Ce sentiment de supériorité culturelle est dû le plus souvent à la crainte face à l'autre (qui est différent), perçu comme menaçant pour l'intégrité du groupe. Ce préjugé culturel en d'autres termes, apparaît comme un acte de défense d'un groupe dominant face à un groupe dominé.

Une étude portée sur les représentations interculturelles des parents français et maghrébins à Toulouse a montré que ces représentations se construisent et s'actualisent dans un espace institutionnel commun : « *la culture des personnes françaises est majoritaire, dominante et valorisée, tandis que celle des sujets maghrébins est minoritaire, dominée et dévalorisée* »⁴. Cette étude montre aussi que le degré d'intériorisation par les sujets du statut de leur culture tout au long de leur socialisation influence la perception d'autrui dans un espace commun.

Dans un article paru dans « Le Point » du 1^{er} avril 1985, intitulé « Les Minguettes, ces cités sauvages dont les princes sont des enfants », le maintien de la langue maternelle est en fait retenu parmi les reproches contre les traditions et les modes de vie des étrangers maghrébins, en l'occurrence. L'auteur écrit : « *Les immigrés s'installent avec leurs habitudes, leur musique, leur vie nocturne du Ramadan..., les tours deviennent des tours de Babel en réduction : on y parle le trente et une langue* »⁵.

Un hebdomadaire français « Le Nouvel Observateur » du 30 novembre au 6 décembre 1984, a réalisé un sondage sur l'image de l'immigré dans l'opinion

¹ L.J. CALVET, *La sociolinguistique*, 2^{ème} éd., Paris, Presses Universitaires de France, 1996, p.47.

² *Idem*.

³ C. LEVI-STRAUSS, *Race et histoire*, Paris, Gallimard, 1987.

⁴ E. REGNAULT, *op.cit.*, p. 11.

⁵ *Le Point*, 1^{er} avril 1987.

française. Il ressort de cette enquête que l'immigré est synonyme d'Arabe. En ce qui concerne la langue, celle-ci semble n'évoquer que le bruit : « *Les Arabes font trop de bruit, dès qu'ils se mettent ensemble, c'est la fête...* »¹ Nous pouvons également ajouter une autre expression très répandue en France : « Le téléphone arabe ».

En résumé, les stéréotypes sont des concepts qui s'appliquent à des groupes sociaux. Il ne s'agit pas donc d'une production individuelle, mais d'une construction collective. Les représentations stéréotypées reposent en général sur la simplification, l'exagération, la catégorisation et surtout sur la généralisation, c'est-à-dire l'attribution à l'ensemble d'un groupe ou d'une communauté, une ou des caractéristiques portées uniquement par quelques-uns de ses membres. De ce fait, ce type de représentation n'est pas une notion « neutre », parce que la simplification qui le caractérise peut aboutir à des conséquences graves et très éloignées de la réalité et l'objectivité. Le racisme se fonde sur des stéréotypes de ce genre.

Dans ce domaine voici ce qui était écrit par C. WIHTOL de WENDEN sur les représentations des jeunes issus de l'immigration faites par les médias : « L'intégriste musulman, le délinquant, l'exclu, le mal intégré, en équilibre instable entre deux cultures. Ces stéréotypes s'appuient sur des représentations collectives construites autour des banlieues : violence, drogue, processus d'identification communautaire, ghettoïsation, foulards, « affaire Kelkal »².

Voyons maintenant les résultats d'un sondage³ effectué en novembre 2005 auprès de la population française et publié par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) dans son rapport : une personne interrogée sur trois répond en effet que, personnellement, elle dirait d'elle-même qu'elle est raciste, dont 24% « un peu » raciste.

Ce sondage révèle par ailleurs une réalité à l'école : les jeunes interrogés citent d'abord comme victimes de racisme les Maghrébins et personnes de religion musulmane (39%). Viennent ensuite les Africains et Antillais (31%), les Juifs (21%) et les Asiatiques ou les ressortissants des pays de l'Est (15%).

Les jeunes disent aussi que le racisme ordinaire entre élèves, c'est d'abord la plaisanterie douteuse (71%), les injures et humiliations (29%) et les agressions

¹ *Le Nouvel Observateur*, 30 novembre au 6 décembre 1984.

² Catherine WIHTOL de WENDEN, « Les jeunes issus de l'immigration entre intégration culturelle et exclusion sociale », in *Immigration et intégration, L'état des savoirs*, dir. Philippe DEWITTE, Editions La Découverte, Paris XIII^e, 1999, pp. 232-237.

³ *Le Journal Centre Presse*, 22 Mars 2006.

physiques (21%). Ils parlent également d'un racisme passif ou latent de la part des enseignants avec « *attitudes de mépris ou de rejet* » (34,8% le disent) et même de comportements discriminatoires avec inégalités de traitement (33%).

Ainsi, la CNCDH, dans son rapport annuel, remis au premier ministre, s'inquiète beaucoup de ces résultats¹.

J.P. Zirotti² dans ce domaine rappelle que le traitement inégal, la discrimination et le racisme vécu par les jeunes d'origine maghrébine dépassent le cadre scolaire.

On voit donc, qu'en dépit des lois contre le racisme en France, celui-ci continue, et souvent les principales victimes, ce sont les Maghrébins.

Des événements politiques de la fin du 20^{ème} siècle et du début du 21^{ème} siècle (en Iran après la révolution islamique, le conflit israélo-palestinien, les événements du 11 septembre aux Etats-Unis, la guerre en Afghanistan en 2001 et en Iraq en 2003) ont tous contribué au développement de l'image du terrorisme islamiste intégriste et fanatique. Cette image du terrorisme fait de l'ombre à la perception d'une réalité arabo - musulmane différenciée.

Dans les médias, en particulier, les images sont souvent choisies avec soin afin de véhiculer des idées et afin d'envoyer des messages spécifiques. Examinons quelques exemples des représentations des Arabes et/ou Musulmans dans les médias européens : les représentations des femmes (photo n° 1) ont souvent été réduites à des images de religieux, de femmes voilées. La deuxième photo nous semble suggérer l'idée qu'il n'existe dans les pays arabo - musulmans, que des écoles coraniques d'où vont sortir des petits fanatiques (photo n° 2). La troisième photo montre un homme barbu avec un enfant portant un fusil et une photo d'Oussama Ben Laden.

¹ Le Journal *Centre Presse*, *cit.*

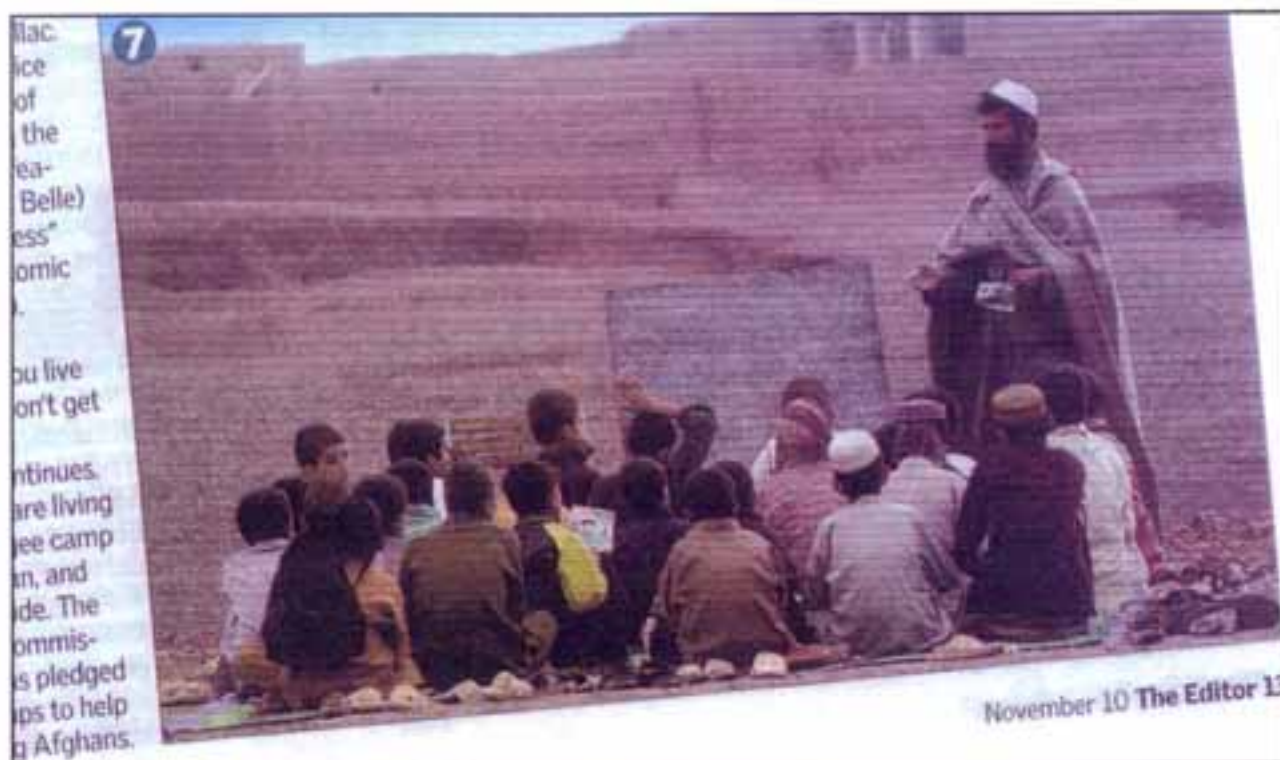
² J.P. ZIROTTI, 1990, *cit.*

Photo n° 1



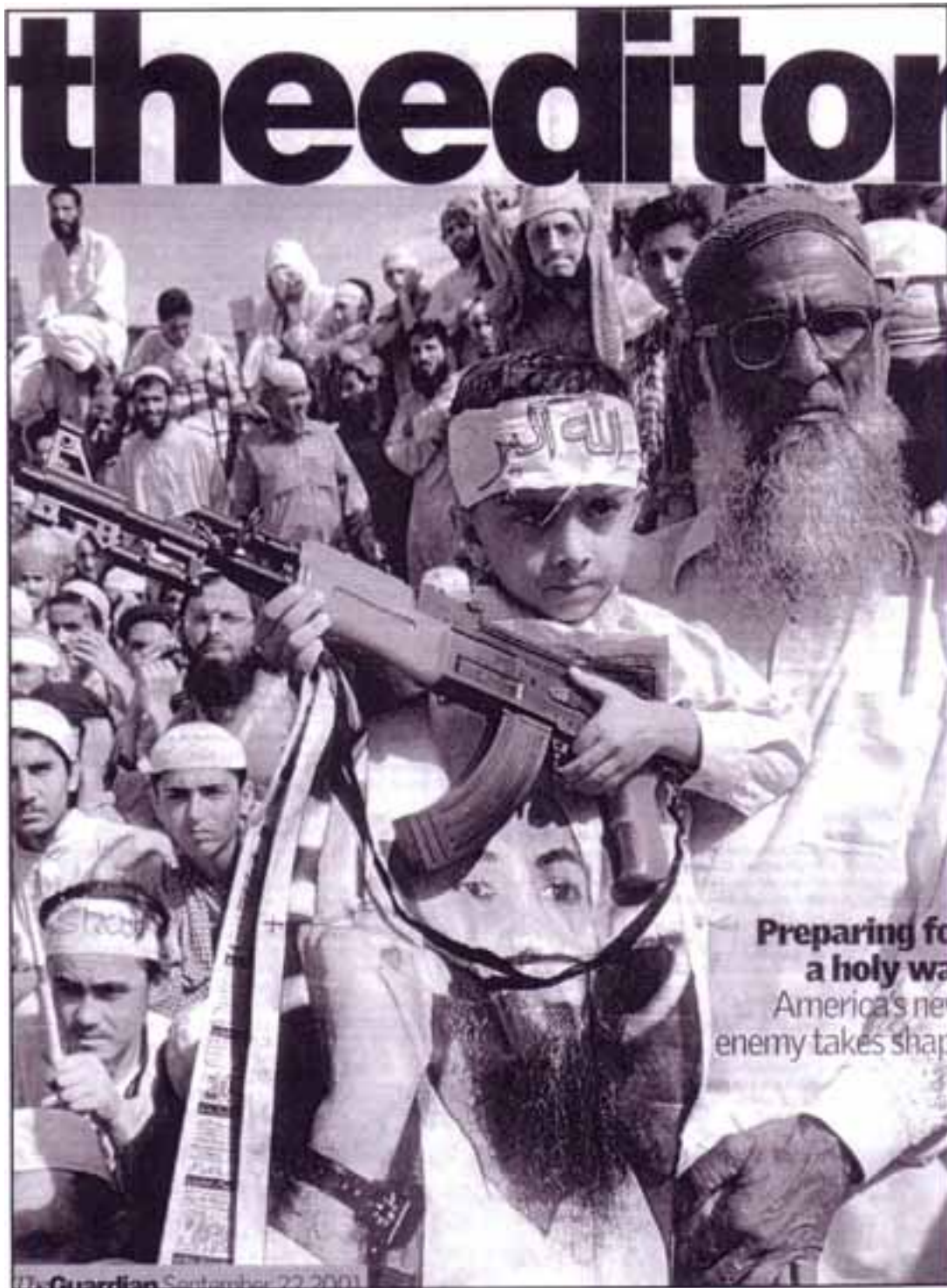
Source : mass média (montage)

Photo n° 2



Source : APTE (Association française d'éducation aux média)

Photo n° 3



Source : APTE (Association française d'éducation aux média)

L'enfant ici, nous semble montrer comme une menace potentielle ou apparaître comme un petit terroriste « dormant ».

Nous pouvons dire que les langues ne sont pas uniquement des moyens de communication, mais qu'elles font l'objet des attitudes et des représentations sociales.

Si comme les études et les analyses citées le montrent, une langue est une institution sociale, qui véhicule les valeurs d'une société donnée, et qui évolue suivant les pratiques de cette société, nous devons au cours de nos enquêtes aborder plusieurs points :

- quelles sont les représentations concernant l'arabe dans la société française ?
- quelles valeurs les enquêtés attribuent à la langue arabe et comment ils la hiérarchisent par rapport aux autres langues.
- comment la pratique de l'arabe en France est-elle influencée par sa situation particulière ?

Nous voulons également savoir, en quoi l'apprentissage de cette langue peut agir sur les attitudes et les représentations des apprenants à l'égard de cette langue.

NOTION DE COMMUNAUTÉ LINGUISTIQUE

Qu'est-ce qu'une communauté linguistique ?

La notion de « communauté linguistique » apparaît presque en même temps que la sociolinguistique (au cours des années soixante), en empruntant le terme de « communauté » à la sociologie, et la langue à la linguistique afin d'étudier d'une façon conjointe la langue et la société.

Cette notion en effet, reste toujours relative, variable, et elle est encore à discuter. Elle est définie par différents chercheurs, parfois à partir des représentations qu'ont des groupes de locuteurs sur une langue donnée et sur leurs pratiques linguistiques ainsi que sur celles des autres. C'est le cas par exemple de W. LABOV¹ qui définit « la communauté linguistique » non pas comme un ensemble de locuteurs qui utilisent en parlant, les mêmes formes linguistiques, mais comme un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue ou encore, comme un groupe de locuteurs qui ont en commun un ensemble d'attitudes sociales envers la langue.

Certains linguistes ont donné à la communauté linguistique des définitions variées : pour Leonard BLOOMFIELD par exemple, « *une communauté linguistique est un groupe de gens qui agit au moyen du discours* »². BLOOMFIELD ajoute plus loin que « *les membres d'une communauté linguistique peuvent parler d'une façon si semblable que chacun peut comprendre l'autre ou peuvent se différencier au point que des personnes de régions voisines peuvent ne pas arriver à se comprendre les unes les autres* »³, c'est-à-dire que BLOOMFIELD affirme que des membres d'une même communauté pouvaient ne pas se comprendre entre eux, ce qui semble à L.J. CALVET comme paradoxal⁴.

Quant à André MARTINET, pour définir la communauté linguistique, il affirme : qu'« *il y a une langue dès que la communication s'établit..., et [qu'] on a affaire à une seule et même langue tant que la communication est effectivement assurée* »⁵.

¹ W. LABOV, *Sociolinguistique*, trad. A. KIHM, Paris, Ed. de Minuit, 1976, p. 338.

² Leonard BLOOMFIELD, *Le langage*, trad. Janick GAZIO, Paris, Payot, 1970, p. 54.

³ *Idem*.

⁴ L.J. CALVET, *La sociolinguistique*, *op. cit.*, p.86.

⁵ A. MARTINET, 1991, *op. cit.*, p. 148.

Le problème de MARTINET, selon L.J. CALVET, n'est pas ici, de définir la communauté linguistique, mais bien la langue ; de plus, il est ici prisonnier de sa définition de la langue comme instrument de communication¹. J.L. CALVET ajoute que « *cette définition est extrêmement limitative et pousse à confondre code et communication : « un code » est sans doute nécessaire à la communication, mais il n'y a pas de code linguistique hors de son usage social* »².

L.J. CALVET trouve qu'il est difficile de cerner la communauté linguistique, c'est pourquoi il propose de partir de la **Communauté Sociale**, qu'il s'agit d'étudier sous son aspect linguistique : « *La seule façon d'aller jusqu'au bout de la conception de la langue comme fait social n'est pas de se demander quels sont les effets de la société sur la langue, ou de la langue sur la société, ce qui une fois de plus consiste à poser le problème sociolinguistique en aval du problème linguistique, comme un problème différent, successif ou ultérieur* »³. Il s'agit pour lui au contraire de dire que « *l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues, mais la communauté sociale sous son aspect linguistique* »⁴.

Par ailleurs, l'appartenance des individus à des groupes différents, soit d'une façon volontaire ou non volontaire, nous amène à citer la notion de **la communauté socioculturelle**.

La communauté socioculturelle est un groupe de personnes qui, à partir de facteurs sociaux (historiques, professionnels, nationaux, géographiques) et culturels (culture écrite ou orale) ont en commun certains comportements qui les opposent à d'autres individus considérés de ce fait comme appartenant à d'autres communautés socioculturelles⁵. Et cette communauté socioculturelle est caractérisée, notamment par un certain nombre de représentations collectives relevant en particulier de l'idéologie et de la culture.

Dans les civilisations modernes en effet, l'individu peut appartenir à plusieurs communautés socioculturelles (géographique, politique, philosophique, etc...), ce qui amène à des changements linguistiques.

¹ L.J. CALVET, *La sociolinguistique, op. cit.*, pp. 86-90

² *Idem*, p. 87.

³ *Idem.*, p. 90.

⁴ *Idem*.

⁵ *Dictionnaire de linguistique*, 2001, *cit.*, p. 94.

Il est à noter par ailleurs, qu'une communauté linguistique, n'est jamais entièrement homogène, mais se subdivise en de nombreuses autres communautés linguistiques, car tout individu appartenant à la communauté peut évidemment appartenir en même temps à plusieurs groupes linguistiques. Le changement et l'évolution linguistique sont évidemment influencés et favorisés par ces diverses appartenances.

La langue arabe peut-elle être l'élément unifiant de tous les Arabes en France ?

C'est une question qui se pose. Dans le cadre de l'étude et de l'analyse de la place de la langue arabe en France, il nous semble important de prendre en considération plusieurs facteurs dont :

- la composition de la « communauté arabophone » et le contexte historique de son immigration en France,
- la considération de la langue arabe comme langue de communication et comme valeur identitaire symbolique dans la vie des migrants arabo - musulmans vivant en France.

Selon N. JERAB¹, la communauté arabe se présente actuellement comme la première communauté étrangère en France, en prenant comme critère d'identification, la langue, dit-il, et non la nationalité.

N. JERAB pense que la langue englobe tous les ressortissants des pays arabes et théoriquement toute personne dont le pays d'origine a adopté l'arabe comme langue officielle.

Pour saisir la légitimité et la pertinence de la notion de communauté linguistique arabe en France, il nous semble important de connaître tout d'abord, qui sont les Arabes vivant en France ?

Il y a 22 États arabes qui font partie de la ligue arabe.

La ligue arabe est née en 1945¹, composée de 22 pays qui sont : « L'Algérie, l'Arabie Saoudite, Bahreïn, l'Égypte, Djibouti, l'Irak, les Emirats Arabes Unis, le

¹ N. JERAB, « L'arabe des maghrébins, une langue, des langues », *cit.*, p. 34.

Koweït, la Jordanie, le Liban, la Libye, le Maroc, la Mauritanie, Oman, la Palestine, le Qatar, la Somalie, le Soudan, la Syrie, la Tunisie, le Yémen et les Comores ».

Les objectifs de cette ligue englobent divers domaines : politique, militaire, économique, social et culturel.

Chaque pays, admis comme membre dans cette ligue, subit une obligation d'adopter l'arabe comme langue officielle et de s'engager d'en faire la principale langue nationale, officielle et véhiculaire.

Il faut noter également qu'en raison des facteurs politiques et géopolitiques, certains de ces pays qui ne sont pas arabes, dont la Mauritanie, la Somalie et Djibouti, ont été acceptés comme membres de la ligue arabe. Pour ces trois pays, la planification linguistique tient alors compte de la stratégie politique, et des efforts sont entrepris pour arabiser la population, note N. JERAB².

M. CHEBEL, d'une manière surprenante, quant à lui, définit les Arabes comme parlant de la langue arabe « *on appelle Arabes ceux qui parlent la langue arabe, qu'ils soient chrétiens maronites du Liban, coptes d'Alexandrie, soudanais de Khartoum ou Mauritaniens de Nouakchott...* »³.

Suite à ces définitions de N. JERAB et de M. CHEBEL, une question se pose : **est-ce que ces définitions correspondent à la situation des Arabes installés en France ?**

Il serait totalement illusoire et éloigné de la réalité à notre avis de se représenter l'ensemble de la population d'origine arabe comme formant un groupe homogène. L'examen de l'histoire migratoire en France révèle une situation linguistique variable, voire complexe. Cette complexité renvoie aux différents groupes résidant en France (Arabes de l'est et Arabes de l'ouest), ainsi qu'à leurs différentes origines géographiques (urbaine, rurale).

Nous pouvons ajouter également leur diversité au niveau de l'instruction, sans oublier leur diversité au niveau des générations (1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} génération). A ce propos, il nous semble bien nécessaire, en ce qui concerne le sentiment d'appartenance à la « communauté arabe » de poser la question suivante :

Est-ce que le fait de s'identifier à une communauté passe par le fait d'être locuteur de cette langue (arabe) ou bien d'être Arabe ?

¹ Institut du Monde Arabe, *Vingt ans d'activités, 1880-2000*, 2002, p. 18.

² N. JERAB, *cit.*, p. 34.

³ M. CHEBEL, *Dictionnaire des symboles musulmans, cit.*, p. 48.

Tout en étant d'accord avec N. JERAB, nous pensons que la situation des migrants arabes en France est assez particulière. D'une part, ces migrants partagent avec les autres minorités vivant en France, les mêmes conditions de vie dans les domaines politique, économique, linguistique et social. Et d'autre part, ils vivent encore une situation historique héritée d'un passé dans lequel leur langue a subi une situation de domination de la part de certains Français.

Les autres ressortissants, comme cela avait déjà été développé par N. JERAB, ne relèvent pas d'une catégorie identique au regard de leur faible nombre seulement, mais aussi parce que le caractère de leur immigration est différent ; alors que les Algériens, les Marocains et les Tunisiens sont considérés comme des immigrés permanents composés essentiellement d'ouvriers, les autres Arabes sont généralement des résidents temporaires, en majorité étudiants ou cadres.

Nous pouvons aussi ajouter à ceux-ci, les Arabes qui sont en situation temporaire en France, comme les demandeurs d'asile et les réfugiés politiques. Le recensement de 1999, révèle la diversité des origines territoriales de cette « communauté arabophone », et fait apparaître une concentration très nette autour de trois pays : Algérie, Maroc, Tunisie.

En France, il y a souvent une tendance à « communautariser » les populations d'origine étrangère vivant en France ; ainsi, on parle d'une « communauté maghrébine » pour évoquer les trois pays du Maghreb, sans se poser la question de savoir si cela correspond à une réalité sociolinguistique ou socioculturelle.

En réalité, même l'immigration venue de l'Afrique du Nord en France, constitue un ensemble de migrants socialement hétérogènes, étant donné qu'ils ont des origines nationales et ethniques diverses.

Mais, dans l'esprit commun, les Maghrébins constituent une communauté qui forme un groupe homogène ayant des pratiques culturelles et des comportements linguistiques identiques. A ce propos, une étude de terrain¹, dans le domaine de la sociolinguistique sur des situations de contact entre langues dans le quartier de la

¹ Raja BOUZIRI, « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine », in *VEI Enjeux – migrant – formation*, n° 130, 2002, pp. 104-116.

Goutte d'or, l'un des plus anciens et des plus populaires de Paris, a montré le contraire de cette idée. Cette étude de terrain a été basée sur le « suivi de vie » et l'observation participante d'un groupe de cette même communauté. Elle a prouvé qu'il n'existe ni une communauté, ni une immigration maghrébine homogène, mais différents groupes dont la culture d'origine, le parcours et le vécu engendrent autant de comportements dissemblables liés à l'âge, à la profession ou au rapport et à la situation familiale.

Soulignons cependant, pour notre part, que, si d'un pays à l'autre, les modes de vie et les pratiques culturelles varient, ces trois pays partagent néanmoins, un sentiment d'unité fondé, d'un côté sur une appartenance commune à des pays proches géographiquement et culturellement, et d'un autre côté, sur une histoire commune des colonisations par les Romains, les Arabes, l'Empire Ottoman et les Européens.

Par ailleurs, les diverses manières de vivre et les diverses pratiques linguistiques (arabophones – berbérophones) n'ont pas empêché un sentiment d'union chez les Nord-africains autour d'une appartenance majoritaire, symbolique, qui est la religion musulmane. Une autre question se pose en ce qui concerne l'appartenance identitaire et l'unification communautaire : **quelle est la place de la langue maternelle dans cette unification ?**

La langue maternelle arabe dans le contexte migratoire en France.

Cette conception de « langue maternelle » a acquis en France une valeur symbolique, particulièrement à partir des années 70 comme nous l'avons déjà développé.

La langue maternelle est une langue apprise au sein du milieu familial¹. « *C'est la langue dont on ne peut se défaire* » note F. BARTH².

N. JERAB utilise l'expression « langue maternelle » lorsque le père et la mère de la personne sont de langue maternelle arabe³.

¹ *Le Grand Dictionnaire Encyclopédique de la langue française, cit.*, p. 642.

² F. BARTH (1995), cité par VERMES G., in *VEI Enjeux - migrants - formation*, n° 130, 2002, p. 27.

³ N. JERAB, 1988, *cit.*, p. 39.

Nous pensons que la langue maternelle est celle du père ou de la mère d'une personne, même si celle-ci ne la connaît pas du tout, ou même s'il ne l'a pas apprise comme première langue dans son enfance précoce.

Nous pensons également que la personne dont les parents sont de différentes origines, arabe et française par exemple, possède deux langues maternelles : arabe et française.

En France, l'analyse de la situation des langues maternelles dont celles des maghrébins (arabe dialectal, berbère, kabyle...) nous ramène à nous poser la question du rôle déterminant de ces langues dans le domaine de l'appartenance identitaire des populations qui les parlent. Elle nous amène aussi à réfléchir à la notion de « communauté linguistique » développée plus haut, dans la mesure où la diversité géolinguistique des migrants pourrait mettre en question l'unité de code en dépit de leurs ressemblances et leurs analogies culturelles.

Cette situation peut être bien claire dans le domaine de l'intercompréhension quand il s'agit par exemple d'échange linguistique entre deux enfants (non scolarisés) de la nationalité algérienne, dont la langue maternelle pour l'un est l'arabe dialectal et pour l'autre le kabyle. De même, s'il s'agit d'échange linguistique entre deux enfants (non scolarisés) de nationalité irakienne, dont la langue maternelle de l'un est l'arabe dialectal irakien et le kurde pour l'autre. De ce fait, la langue maternelle ne peut déterminer, à elle seule, l'appartenance identitaire, mais c'est un facteur important parmi d'autres.

Les attitudes à l'égard de la langue arabe et ses variétés.

En général, pour des raisons multiples, telles que la religion, le pouvoir politique, économique..., les langues classiques, standard, sont officialisées, valorisées, favorisées et normalisées. C'est le cas par exemple de la langue arabe littéraire. Un grand nombre d'arabes et des musulmans ont une attitude positive vis-à-vis de l'arabe littéral pour des raisons religieuses et identitaires. Cette attitude positive à l'égard de la langue « codée » n'est pas strictement arabo-musulmane.

Les Français par exemple, ont la même attitude à l'égard de la langue française « officielle » et sa valeur identitaire « langue-nation » surtout depuis la

Révolution française, comme nous l'avons déjà développé au début de notre étude. Par contre, les formes linguistiques non standard « dialectes », comme le basa, les créoles, l'arabe algérien, marocain, kabyle... sont souvent stigmatisées, dévalorisées. En l'occurrence, les dialectes ou les variétés de la langue arabe, n'assurent pas le rôle d'unité et « d'intégration symbolique » pour les populations arabes, malgré leur fonction de communication quotidienne. Ces rôles sont par contre assurés par la forme codifiée et normalisée qui est la langue du Coran, l'arabe littéral, le symbole de « l'unicité » religieuse pour les arabes ainsi que pour les musulmans, en dépit du fait que la plupart de ces derniers n'en possèdent qu'une connaissance très limitée.

En d'autres termes, c'est cette forme linguistique arabe qui possède ce pouvoir d' « intégration symbolique » entre les populations concernées, en dépit de l'hétérogénéité linguistique des groupes différents. C'est exactement de ce pouvoir que M.A. PRETCEILLE parle du rôle de la langue dans la lutte pour l'indépendance du Maroc : « *La langue arabe classique, (qui se réfère fondamentalement à la religion musulmane) a unifié le peuple marocain avec toutes ses communautés linguistiques pour la lutte nationaliste* »¹.

Par ailleurs, la question de la langue maternelle dans le contexte migratoire (en France), ne se pose pas de la même façon pour les différentes générations. La majorité des parents proviennent des zones villageoises et viennent souvent en groupes de la même famille ou du même village et sont presque monolingues, ce qui renforce leur attachement à leur langue maternelle. Pour les enfants, par contre, des nouvelles données sociolinguistiques interviennent pour influencer leur sentiment et leur rapport avec leurs langues maternelles, dont la scolarisation en France, la naissance dans ce pays d'accueil, l'attitude négative « officielle » de cette forme linguistique etc...

Nous examinerons cette question dans la deuxième partie de cette étude « notre étude de terrain à Poitiers ». Nous examinons maintenant la situation du bilinguisme et de la diglossie concernant la langue arabe.

¹ M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *Des enfants non francophones à l'école, quel apprentissage ? Quel français ?*, Paris A. Colin, 1982.

Bilinguisme et « Diglossie » dans un contexte migratoire.

D'une manière générale, dans les pays où vivent ensemble des communautés de langues différentes, le bilinguisme est inévitable, mais les situations dans lesquelles on parle de bilinguisme (ou multilinguisme) sont extrêmement diverses. Le phénomène du bilinguisme peut concerner un individu isolé ou bien tout un groupe d'individus (peuple, communauté, famille...) qui pour des raisons sociales, politiques, historiques ou géographiques, sont amenés, pour communiquer avec les autres, à parler une langue différente de leur langue d'origine. C'est le cas en France par exemple, des populations arabes d'origine maghrébine qui continuent à pratiquer leur langue maternelle à l'intérieur du groupe d'une part, et d'autre part à communiquer avec l'extérieur de leur groupe seulement en français.

Pour définir cette conception, certains pensent que le bilinguisme, c'est uniquement la connaissance et la maîtrise de deux langues ayant un statut identique. Prenons par exemple la définition du Grand Dictionnaire Encyclopédique : « *Le bilinguisme, c'est l'utilisation de deux langues officielles dans un même pays* »¹. C'est-à-dire, si l'une des deux langues est non officielle, le bilinguisme n'existe pas.

D'autres considèrent qu'il y a bilinguisme (ou, plus généralement, multilinguisme), lorsqu'une personne est capable d'user de deux (ou de plusieurs) systèmes linguistiques de manière égale, sans qu'un système soit valorisé par rapport à l'autre². Cette situation de bilinguisme sera peut-être le cas d'un enfant dont les parents sont de langues différentes, française et allemande par exemple.

Dans ce domaine, A. MARTINET³ indique l'idée que le bilinguisme implique deux langues de statut identique. C'est pourquoi, selon A. MARTINET, les linguistes ont proposé le terme de « diglossie » pour désigner une situation, où une

¹ *Le Grand Dictionnaire Encyclopédique de la langue française, cit.*, p. 124.

² Gilles SIOUFFI et al., 1999, *op. cit.*, p. 96.

³ A. MARTINET, *Eléments de linguistique générale*, 1991, *op. cit.*

communauté utilise, selon les circonstances, un idiome plus familier et de moindre prestige, ou un autre plus savant et plus de prestige.

Pour A. MARTINET également, « *il n'y aurait de bilinguisme qu'individuel alors que la diglossie serait le fait d'une communauté toute entière* »¹.

G. SIOUFFI² distingue les cas de diglossie à l'intérieur d'une même langue, et les cas de diglossie entre plusieurs langues. Dans le premier cas, une différence nette s'établit entre une forme « officielle » de la langue, qu'on appelle variété haute, et qui a un usage écrit des formes de cette même langue, dont l'usage est souvent réservé à l'oral. On appelle souvent ces dernières formes, des « variétés basses ». Prenons comme exemple de cette distinction la langue arabe. La forme littéraire sera la variété haute, et les autres formes de cette langue (arabe algérien, marocain...) seront des variétés basses.

Le deuxième cas de diglossie, toujours selon G. SIOUFFI, c'est le cas où des individus ou des populations sont placés dans une position qui les amène, pour des raisons sociopolitiques, à pratiquer deux langues différentes placées dans une situation hiérarchique. Prenons l'exemple de migrants originaires des pays du Maghreb en France. La langue française – ou même l'anglais – et l'arabe dialectal algérien, sont des langues qui, d'une certaine manière, se situent de façon hiérarchique avec une position dominante du français ou de l'anglais.

La définition du bilinguisme de R. TITONE qui insiste sur le respect des structures linguistiques et conceptuelles propres à chaque langue peut être convenable : « *Le bilinguisme consiste en la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle* »³.

Beaucoup d'analyses dans ce domaine correspondent en réalité à l'idée de la domination des langues, qui implique à son tour la non égalité de la répartition et de la diffusion des langues au niveau national et international. En France, le bilinguisme est aujourd'hui généralisé, même dans l'école primaire et la diversité linguistique

¹ A. MARTINET, 1991, *op. cit.*, p. 148.

² G. SIOUFFI et al., *op.cit*

³ R. TITONE, *Le bilinguisme précoce*, trad. fr., Bruxelles, Ch. DESSART, 1972, p. 11.

reconnue comme un atout culturel pour la réussite culturelle et professionnelle. Cependant, selon Claude BREVAN, le multilinguisme est nommé comme un handicap pour les enfants issus de l'immigration : « *Les langues des migrants sont des freins à leur intégration, et cause d'échec scolaire chez les enfants* »¹. Claude BREVAN donne comme exemple l'utilisation du terme « non francophone » en France, alors que les Québécois ont créé le terme d'« allophone ». Ce nouveau terme désigne la personne qui parle une autre langue que la langue nationale. Il note par ailleurs que pour « *les enfants de couples mixtes de classes sociales moyennes ou supérieures, donc non classés dans la catégorie de l'immigration, avoir une autre langue est, au contraire, considéré comme un atout systématiquement valorisé* »². « *Un tel atout est refusé ou bien ignoré pour les migrants non européens et il y a là une discrimination* »³ poursuit Claude BREVAN.

Le terme « allophone » commence depuis quelques années à être utilisé et diffusé en France, mais d'une manière marginale et timide malgré sa symbolique favorable à l'intégration par le biais de la reconnaissance implicite de l'autre qu'il véhicule.

La politique de bilinguisme en France a fait l'objet de plusieurs expériences dans des écoles, citons-en quelques-unes :

- **L'expérience interculturelle de l'école de la rue Vitruve à Paris** dans le 20^{ème} arrondissement qui a été lancée en 1976.

L'objectif principal de cette expérience était d'apporter aux enfants arabes, une culture nationale dont ils éprouvaient le besoin et en même temps de sensibiliser l'ensemble de l'école à la culture arabe. Ce projet a été justifié par un fort pourcentage d'enfants d'origine arabe dans cette école.

En évaluant les résultats du travail, les enseignants soulignent :

- la forte participation des enfants français à la classe d'arabe,
- une détente dans les relations entre petits Français et immigrés,
- une revalorisation des enfants immigrés par rapport à leurs familles.

Cependant et malgré l'effort qui a été fait en faveur du bilinguisme, les résultats restent limités.

¹ Claude BREVAN, « La délégation interministérielle à la ville et les questions de la langue(s) », in *VEI Enjeux - migrants - formation*, n° 130, 2002, p. 18.

² *Idem.*

³ *Idem.*

- **L'école franco-arabe de la rue de Tanger à Paris¹.**

Dans une école primaire du 19^{ème} arrondissement de Paris, cette expérience d'éducation bilingue a été instaurée en septembre 1986. Elle est basée sur l'enseignement simultané du français et de l'arabe à tous les enfants.

Les objectifs que tentait cette expérience du bilinguisme consistent à lutter contre l'échec scolaire des élèves, particulièrement d'origine arabe, par l'apprentissage précoce des langues. Cette école propose, à côté d'un enseignement classique, un enseignement bilingue franco-arabe en raison de 6 heures par semaine. Les résultats de l'expérience selon le directeur de l'école sont :

- le taux de réussite des élèves fréquentant les cours bilingues comparés à ceux qui suivent un enseignement monolingue est nettement plus élevé,
- la langue arabe a changé de statut, les enfants n'ont plus honte de dire qu'ils sont de telle ou telle nationalité, ils le revendiquent même.

Mais l'originalité de cette expérience nous semble résider dans le fait que l'école de la rue de Tanger, n'est pas une école arabe, mais une école française publique et laïque, dans laquelle on enseigne la langue et la culture arabe comme une langue étrangère.

- **L'expérience pour favoriser le multilinguisme « L'éveil aux langues » à Grenoble².**

Cette approche a démarré à la rentrée de 1988 dans l'école maternelle et l'école primaire Robespierre en zone d'éducation prioritaire, située dans une des banlieues de Grenoble. 50% des élèves de cette école, étaient d'origine immigrée en particulier arabe. L'objectif est de préparer le terrain pour un bon contact des langues, en développant des actions concernant les représentations et les attitudes pour revaloriser les langues d'appartenance.

¹ Mohammed IDRISSE KACEMI, *L'enseignement de la langue et de la culture arabe aux enfants de migrants maghrébins en France*, Th. D. , Université Paris VIII, 1998.

² Jacqueline BILLIEZ, « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio - didactique », in *VEI Enjeux*, n° 130, septembre, 2002, pp. 94-96.

En ce qui concerne la langue arabe, c'est la « variété haute » qui est enseignée aux élèves d'origine maghrébine. « *Le choix se porte sur la variété identitaire, alors que les parents d'origine maghrébine préfèrent la langue étrangère socialement plus « rentable » comme l'anglais* »¹. Jacqueline BILLIEZ, avec qui nous sommes d'accord, se pose la question de savoir comment éviter la concurrence très forte avec l'anglais à l'école primaire, puis avec l'allemand et même avec l'espagnol (qui s'est assez rapidement dégagé de l'image de langue de migrants) à l'école secondaire.

Nous rejoignons J. BILLIEZ dans ce domaine, en posant les mêmes questions, et en espérant avec d'autres chercheurs y répondre.

Pour que les enfants puissent se construire comme des êtres plurilingues et pluriculturels, il faut donner une grande attention (surtout dans le cadre du système éducatif) à la construction de représentations positives de toutes les langues et pratiques langagières.

¹ J.BILLIEZ, *cit.*, p. 98.

CHAPITRE III

★ SITUATION DE L'ARABE EN FRANCE DANS
CES DERNIERES ANNEES

★ L'INSTITUT DU MONDE ARABE :
CENTRE D'INTÉRÊT EN FRANCE ET EN EUROPE

- Quels rôles, quelles responsabilités ?

**SITUATION DE L'ARABE
EN FRANCE DANS CES DERNIERES ANNEES**

Plusieurs facteurs nouveaux, mais aussi anciens, jouent leurs rôles dans la situation officielle actuelle de la langue arabe. Ainsi, la généralisation des langues vivantes à l'école primaire ; mais aussi le rôle du Conseil de l'Europe, l'année des langues européennes, les résultats du recensement de 1999 et l'existence et le développement de l'Institut du Monde Arabe.

D'après des documents officiels de l'Institut du Monde Arabe, l'année 1995 est celle de la généralisation des langues vivantes, dont l'arabe, à l'école primaire¹. Suite à cette généralisation des langues vivantes, près de 1 861 300 élèves, soit 28,4% des élèves du premier degré (public + privé), ont suivi en 1999 des cours de langues dans 37.079 écoles maternelles, primaires et spéciales de France métropolitaine et dans les DOM².

L'enseignement est principalement dispensé en CM₂ (82% des élèves) et en CM₁ (60% des élèves). L'anglais reste la langue la plus étudiée (79,8% des élèves) au détriment des autres langues : l'allemand (15,2%), l'espagnol (2,4%), l'italien (1,3%) et **l'arabe (0,2%)**, comme le tableau suivant le montre.

¹ Colloque, *Français – Arabe / Arabe – Français*, 13-14 novembre 2003, *cit.*

² Voir tableau n° 5.

Tableau n° 5

Effectif et proportion d'élèves par langue et par niveau en 1999-2000
En France métropolitaine + DOM – Public - Privé

Niveau		Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais	Russe	Autres	Ensemble
Public										
Préélémentaire	Effectif	7 011	11 193	25	873	472	4	146	1 470	21 194
	%	33,1	52,8	0,1	4,1	2,2	0,0	0,7	6,9	100,0
CP	Effectif	5 762	18 036	202	1 359	587	188	23	739	26 896
	%	21,4	67,1	0,8	5,1	2,2	0,7	0,1	2,7	100,0
CE1	Effectif	28 320	182 687	586	9 373	3 624	996	1	1 298	226 885
	%	12,5	80,5	0,3	4,1	1,6	0,4	0,0	0,6	100,0
CE2	Effectif	42 286	197 586	682	10 076	5 047	1 474	19	1 447	258 617
	%	16,4	76,4	0,3	3,9	2,0	0,6	0,0	0,6	100,0
CM1	Effectif	69 438	290 265	643	9 929	7 186	988	102	1 724	380 273
	%	18,3	76,3	0,2	2,6	1,9	0,3	0,0	0,5	100,0
CM2	Effectif	97 687	431 775	651	8 828	6 235	952	136	1 644	547 908
	%	17,8	78,6	0,1	1,6	1,1	0,2	0,0	0,3	100,0
Autres (1)	Effectif	290	1 622	20	90	33	15	0	47	2 117
	%	13,7	76,6	0,9	4,3	1,6	0,7	0,0	2,2	100,0
Total 1 ^{er} degré	Effectif	250 792	1 133 154	2 809	48 528	23 184	4 617	427	6 369	1 463 890
	%	17,1	77,4	0,2	2,8	1,6	0,3	0,0	0,6	100,0
Privé										
Préélémentaire	Effectif	1 317	23 999	0	433	49	33	0	1 877	27 508
	%	4,8	87,2	0,0	1,6	0,2	0,1	0,0	6,1	100,0
CP	Effectif	1 437	19 084	20	233	11	10	0	926	21 721
	%	6,6	87,9	0,1	1,1	0,1	0,0	0,0	4,3	100,0
CE1	Effectif	4 216	62 038	41	967	191	3	0	940	68 394
	%	6,2	90,7	0,1	1,4	0,3	0,0	0,0	1,4	100,0
CE2	Effectif	5 020	69 238	59	1 113	196	45	0	990	76 661
	%	6,5	90,3	0,1	1,5	0,3	0,1	0,0	1,3	100,0
CM1	Effectif	8 207	84 306	42	999	143	17	0	964	94 678
	%	8,7	89,0	0,0	1,1	0,2	0,0	0,0	1,0	100,0
CM2	Effectif	12 402	93 308	31	967	130	10	0	907	107 755
	%	11,5	86,6	0,0	0,9	0,1	0,0	0,0	0,8	100,0
Autres (1)	Effectif	39	592	0	0	0	0	0	31	662
	%	5,9	89,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,7	100,0
Total 1 ^{er} degré	Effectif	32 630	352 963	193	4 712	720	118	0	6 431	397 379
	%	8,2	88,7	0,0	1,2	0,2	0,0	0,0	1,6	100,0
Public + Privé										
Préélémentaire	Effectif	8 328	35 192	25	1 306	521	37	146	3 147	48 702
	%	17,1	72,3	0,1	2,7	1,1	0,1	0,3	6,5	100,0
CP	Effectif	7 199	37 120	222	1 592	598	198	23	1 665	46 617
	%	14,8	78,4	0,5	3,3	1,2	0,4	0,0	3,4	100,0
CE1	Effectif	32 536	244 723	627	10 340	3 815	999	1	2 236	295 279
	%	11,0	82,9	0,2	3,5	1,3	0,3	0,0	0,8	100,0
CE2	Effectif	47 306	266 824	741	11 189	5 243	1 519	19	2 437	335 278
	%	14,1	79,6	0,2	3,3	1,6	0,5	0,0	0,7	100,0
CM1	Effectif	77 643	374 571	685	10 928	7 329	1 005	102	2 688	474 951
	%	16,3	78,9	0,1	2,3	1,5	0,2	0,0	0,6	100,0
CM2	Effectif	110 089	525 083	682	9 795	6 365	962	136	2 551	655 663
	%	16,8	80,1	0,1	1,5	1,0	0,1	0,0	0,4	100,0
Autres (1)	Effectif	329	2 214	20	90	33	15	0	78	2 779
	%	11,8	79,7	0,7	3,2	1,2	0,5	0,0	2,8	100,0
Total 1 ^{er} degré	Effectif	283 430	1 485 727	3 002	43 240	23 904	4 735	427	14 804	1 801 269
	%	15,2	79,6	0,2	2,4	1,3	0,3	0,0	0,8	100,0

(1) Initiation, adaptation et intégration scolaire.

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Note d'information*, n° 01.18, avril, 2002.

Nous voyons que l'anglais prédomine toujours et surtout dans le privé. Le choix des langues par ailleurs reste en général, très lié à l'offre du collège du secteur géographique pour assurer une continuité des apprentissages.

Tableau n° 6
 Proportion d'élèves de cours moyen (CM₁ et CM₂)
 apprenant une langue vivante par département en 1999-2000 (Public - Privé)

Académies	Anglais	Allemand	Espagnol	Italien	Portugais	Arabe	Autre	Total
Aix – Marseille	22,2	1,9	0,3	0,6	0,1	0,0	0,4	25,5
Amiens	27,4	4,7	0,3	0,1	0,1	0,0	0,0	32,6
Besançon	16,9	7,5	0,3	0,3	0,0	0,1	0,1	25,2
Bordeaux	18,6	1,2	3,2	0,0	0,2	0,0	0,2	23,5
Caen	34,3	1,7	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	36,2
Clermont-Ferrand	26,8	2,0	0,3	0,2	0,0	0,0	0,0	29,3
Corse	37,7	0,2	0,0	3,9	0,0	1,3	2,7	45,8
Créteil	15,1	2,9	0,2	0,4	0,2	0,0	0,1	19,1
Dijon	25,8	5,6	0,3	0,1	0,1	0,0	0,0	31,9
Grenoble	21,4	1,8	0,1	1,9	0,0	0,0	0,0	25,3
Lille	31,9	5,5	0,2	0,1	0,1	0,1	0,7	38,6
Limoges	33,8	1,3	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	35,2
Lyon	20,2	3,9	0,8	1,2	0,2	0,0	0,1	26,5
Montpellier	19,9	1,4	2,2	0,1	0,1	0,1	1,1	24,8
Nancy – Metz	16,1	16,0	0,0	0,3	0,0	0,1	0,1	32,6
Nantes	22,9	2,4	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	25,8
Nice	21,5	2,5	0,6	2,8	0,0	0,1	0,2	27,7
Orléans – Tours	27,5	3,8	0,7	0,1	0,0	0,1	0,0	32,2
Paris	23,8	2,5	0,8	0,7	0,3	0,2	1,4	29,7
Poitiers	25,4	1,6	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	27,3
Reims	24,9	6,4	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	31,4
Rennes	25,5	1,5	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	27,3
Rouen	30,1	2,4	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	32,8
Strasbourg	1,2	38,6	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2	40,1
Toulouse	24,2	1,5	5,4	0,1	0,0	0,0	0,3	31,6
Versailles	21,0	2,5	0,2	0,1	0,0	0,0	0,1	24,0
Guadeloupe	14,1	0,1	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	15,0
Guyane	14,6	0,0	0,3	0,0	2,0	0,0	0,0	16,9
Martinique	12,6	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	0,1	13,3
La Réunion	34,9	1,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	36,2

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Note d'information*, n° 01.18, avril, 2002.

A la lecture du tableau n° 6, nous trouvons que l'anglais prédomine dans toutes les académies sauf dans celle de Strasbourg où l'enseignement de l'allemand a été introduit dès 1972 (38,6% des élèves y apprennent cette langue) et dans celle de Nancy, où il occupe la même place que l'allemand (16%).

En ce qui concerne l'évolution de l'étude des langues vivantes dans le second degré, c'est toujours l'anglais qui prédomine¹ Cette langue apprise, en 1995-1996 par exemple, par 94,8% des élèves du second degré. Sa prépondérance dans l'enseignement des langues vivantes a légèrement crû surtout parmi les premières langues, au détriment principalement de l'allemand et de l'espagnol².

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Note d'information*, n° 96.40, octobre, 1996.

² *Idem*.

Dans un séminaire sur le thème « L'enseignement des langues vivantes, Perspectives », J.C. BEACCO¹, Professeur à l'Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, avait débattu des orientations du Conseil de l'Europe en matière de politique linguistique.

Le Conseil de l'Europe, en réalité, est la plus vieille des institutions européennes issues de la Seconde Guerre Mondiale, en 1949. Il déploie ses activités dans un cadre intergouvernemental et interparlementaire défini notamment par la convention culturelle européenne de 1954. A travers ses différents comités spécialisés, le Conseil gère les programmes relatifs au renforcement des droits de l'homme et de la démocratie pluraliste, à la promotion de la conscience de l'identité européenne, et aux enjeux de la construction d'une société européenne.

Mais ces objectifs ambitieux souligne J.C. BEACCO, « *ne doivent pas cacher l'extrême faiblesse des moyens dont dispose le Conseil de l'Europe pour mener à bien ses actions* »². Pourtant, depuis les années 1970, la collaboration internationale a contribué à forger une véritable culture éducative commune dans les pays qui ont souscrit à la Convention.

Les orientations en matière de politique linguistique du Conseil de l'Europe.

Ces orientations s'articulent sur les points suivants :

- la facilitation par la communication en « langues étrangères » de la mobilité européenne,
- le rapprochement des systèmes éducatifs en ce qui concerne les enseignements de langue, à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes,
- le souci de la diversification linguistique et du plurilinguisme, dans la perspective de la construction d'une citoyenneté démocratique européenne,

¹ Jean-Claude BEACCO, in *Actes du Séminaire*, « L'enseignement des langues vivantes, perspectives », Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, Direction de l'Enseignement scolaire, 25 octobre, 2002.

² *Idem.*

- la valorisation des langues régionale qui a été renforcée par la mise en place de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires, qui est ouverte à la signature depuis 1992¹.

C'est ce dernier point qui nous intéresse le plus dans ce travail. La valorisation du plurilinguisme est une réponse à des problèmes de nature politique, à savoir le rôle identitaire des langues pour des groupes minoritaires, des migrants d'origine maghrébine, par exemple, qui souhaitent et aspirent à une reconnaissance collective dans la société d'accueil. Par ailleurs, l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe ont conjointement pris l'initiative d'établir 2001 comme une « Année Européenne des langues ».

Les objectifs de l'année européenne des langues sont de :

- mieux sensibiliser la population à la richesse de la diversité linguistique au sein de l'Union Européenne,
- encourager le plurilinguisme,
- promouvoir un apprentissage diversifié des langues tout au long de la vie.

L'afflux croissant de citoyens non européens a également suscité une révision de la façon dont les élèves de langue maternelle différente de celle du pays d'accueil sont intégrés dans l'enseignement ordinaire. Alors que les mesures destinées à ces élèves se focalisent sur la/les langue(s) officielle(s) du pays de résidence, on note en même temps un désir de veiller à ce qu'ils continuent à utiliser – voire améliorer – leur connaissance de leur langue maternelle.

Cette nouvelle approche s'explique par la prise de conscience du fait que la scolarité et la socialisation sont plus faciles si les enfants se rattachent aisément à leur identité ethnique et culturelle, dont la langue maternelle fait partie intégrante (comme nous-mêmes l'avons déjà aussi montré).

Au cours de « L'Année Européenne des langues 2001 », une étude des politiques d'enseignement des langues des 29 pays impliqués dans le programme Socrate s'avérait plus opportune que jamais. C'est dans ce contexte, et après la publication d'un premier rapport en 1992 qu'Eurydice a été invité à préparer une étude qui devait contenir une analyse comparative de l'organisation de l'enseignement des langues étrangères ainsi que des objectifs et du contenu des

¹ Jean-Claude BEACCO, *cit.*

programmes de cours de langues étrangères¹. Les données provenant de cette étude définissent clairement la place accordée à l'enseignement des langues étrangères en Europe et fait le point sur l'utilisation des langues minoritaires et régionales dans les systèmes éducatifs.

Cette publication devrait constituer une référence précieuse pour les décideurs politiques dans les efforts continus d'amélioration de l'enseignement des langues étrangères dont l'arabe, et offrir une source d'informations plus générale à quiconque s'intéressait à ce sujet.

L'étude montre que plus de la moitié des pays ayant une communauté qui parle une langue minoritaire ou régionale ont recours à l'immersion partielle comme moyen préféré pour enseigner tant la langue minoritaire que la langue officielle. En France, malgré tout l'effort mené pour favoriser l'interculturalité et valoriser les langues minoritaires dont l'arabe, un écart demeurerait – et demeure – entre la volonté politique et la réalité quotidienne sur le territoire national » comme le souligne Bernard BIER². Différentes recherches ou enquêtes selon lui, nous l'ont montré. Parmi les plus récentes, « l'enquête Famille » réalisée par l'INSEE (avec le concours de l'INED) lors du recensement de 1999.

La volonté officielle d'un inventaire des langues de France, sous la direction de Bernard CERQUIGLINI, selon Bernard BIER, témoigne cependant d'une prise de conscience publique qui a abouti par exemple à la transformation de la Délégation à la langue française (DGIF) en une Délégation à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) en octobre 2001³.

A propos de la statistique, longtemps la statistique publique française s'est désintéressée de la question des langues régionales ou minoritaires. Cela a amené François HERAN⁴ à critiquer la persistance de ce silence statistique en particulier le silence statistique des cinquante dernières années.

Ce genre de silence statistique en France s'explique peut-être selon François HERAN par la crainte d'alimenter des revendications particulières en acceptant de recenser les pratiques de telle ou telle langue minoritaire et en pensant que l'idée

¹ « L'enseignement des langues étrangères en Europe », document publié par l'unité européenne d'Eurydice avec le concours de la Commission Européenne, 2001.

² Bernard BIER, « La langue de la République et les réalités sociolinguistiques », in *VEI Enjeux-migrant - formation*, n° 130, septembre, 2002, p. 5.

³ *Idem*.

⁴ François HERAN, « La langue de la République et les réalités sociolinguistiques », in *V.E.I. Enjeux*, n° 130, juin 2002, pp. 51-55.

que la reconnaissance statistique allait être le premier pas vers une reconnaissance officielle, voire juridique.

La première tentative était l'enquête de « l'éducation » qui a été réalisée par l'INSEE et l'INED en 1992 a montré l'ampleur de non transmission des langues en une génération :

Tableau n° 7

Transmission des langues autres que le français par les parents enquêtés

	Langue dans laquelle ont été élevés les parents		Langue qu'ils parlent d'habitude à leurs propres enfants		Taux de perte
	n°	%	n°	%	%
0. Français			1415	68,0	
1. Parlers gallo-romains	157	7,5	11	0,5	- 95
2. Créoles des D.O.M. et de l'île Maurice	75	3,5	7	0,5	- 90
3. Italien (y compris dialectes régionaux)	181	8,5	17	1,0	- 90
<i>dont corse</i>	26	1,0	3	--	- 90
4. Espagnol	167	8,0	30	1,5	- 80
5. Portugais	292	14,0	127	6,0	- 55
6. Langues non romanes de France	292	14,0	79	4,0	- 75
<i>dont alsacien</i>	230	11,0	79	4,0	- 65
<i>breton</i>	62	3,0	--	--	- 100
7. Langues germaniques et scandinaves	100	5,0	23	1,0	- 75
8. Langues balkaniques	90	4,5	27	1,5	- 70
<i>dont polonais</i>	51	2,5	12	0,5	- 75
9. Arabe	439	21,0	218	10,5	- 50
10. Langues berbères	69	3,5	21	1,0	- 70
11. Turc	51	2,5	49	2,5	- 5
12. Vietnamien	30	1,5	14	0,5	- 55
13. Langues d'Afrique noire	53	2,5	13	0,5	- 75
Autres	88	4,0	34	1,5	- 60
Total	2 085	100,0	2 085	100,0	
- Regroupements -					
a. Passage au français			1415		
b. Gallo-romans et créoles	232	11,0	18	1,0	- 92
c. Langues romanes ibériques ou italiennes	658	31,5	176	8,5	- 73
d. Autres langues indo-européennes	493	23,5	135	6,5	- 73
e. Langues indo-européennes	701	33,5	341	16,5	- 51
f. Toutes langues autres que le français (soit n% de la population des parents)	2085 16,4%	100,0	670 5,3%	32,0	- 68
Total	2085	100,0	2 085	100,0	

Source : *Population et Société*, n° 285, décembre, 1993

Les données de ce tableau montrent l'ampleur du non - transmission des langues en une génération. En ce qui concerne la langue arabe, les pertes sont de

– 50%, et elles sont encore plus fortes en ce qui concerne les langues berbères – 70%. En ce qui concerne les taux d'abandon de la langue par des populations de trois communautés maghrébines, Algériens, Tunisiens et Marocains, ils sont de 65, 60 et 30% respectivement, même si la chute s'accélère chez les immigrés tunisiens, plus marqués par la francophonie¹.

L'enquête Immigration, réalisée en 1999, a mis en avant le bilinguisme. Elle prévoyait même l'existence simultanée de deux langues maternelles, s'agissant des langues parlées avec les parents dans l'enfance et des langues actuellement pratiquées avec les enfants.

L'échantillon de cette enquête comprend 400.000 personnes adultes résidant en France, y compris les plus âgées et celles qui vivent en institution, ce qui permet de reconstituer la transmission des langues sur l'ensemble du XX^{ème} siècle². Le questionnaire distinguait trois modalités principales :

- le français « seulement »,
- la langue d'origine « seulement »,
- les deux langues ensemble.

Mais cette dernière modalité « mixte » elle-même subdivisée en trois groupes, selon le choix de la langue « dépend de la situation », se fait « indifféremment » ou se partage entre père et mère.

Selon l'avis de François HERAN³ qui sera aussi le nôtre, ces distinctions sont d'un grand intérêt, mais elles ne permettraient pas de décrire la hiérarchie des usages, c'est-à-dire la diglossie mise en évidence par les sociolinguistes. Quelle langue dominait l'autre dans l'esprit des usagers, lorsque le français s'associait à la langue d'origine ? Le questionnaire de l'enquête Immigration ne pouvait répondre à cette question, parce qu'il opposait surtout usage exclusif et usage combiné.

Les personnes soumises à l'enquête ont été interrogées sur la transmission familiale des langues : quelle(s) langue(s), dialecte(s) ou patois vous parliez, quand vous aviez cinq ans, votre père et votre mère, en distinguant les usages habituels et les usages occasionnels.

¹ *Population et Société*, n° 285, décembre, 1993, *cit.*

² F.HERAN, 2002, *cit.*

³ *Idem.*

Parmi les résultats, les trois quarts des enquêtés dans leur petite enfance, parlaient uniquement le français avec leurs parents comme le montre le tableau suivant :

Tableau n° 8

Langues parlées par les parents pendant la petite enfance (en %)

	Ensemble des adultes	Adultes nés ou élevés en métropole	Adultes nés et élevés hors de métropole
Uniquement le français	74	79	25
Habituellement le français, occasionnellement une autre langue	10	11	8
Habituellement le français et habituellement une autre langue	2	2	4
Habituellement une autre langue, occasionnellement le français	6	5	15
Pas du tout le français	8	3	48
Ensemble	100	100	100

Source : Insee, *Enquête étude de l'histoire familiale, 1999*

A la lecture de ce tableau, on trouve aussi que parmi l'ensemble des adultes, 74% des interrogés déclarent que leurs parents, quand ils avaient 5 ans, leur parlaient uniquement en français et 10% de l'ensemble disent qu'ils leur parlaient d'habitude en français mais qu'il leur arrivait également d'utiliser une autre langue. Donc, pour 18% des adultes, la communication avec les parents passait par le français, mais aussi par une autre langue, régionale ou étrangère : occasionnellement pour 10% d'entre eux, habituellement pour 8%.

C'est ainsi que le volet linguistique de l'enquête famille de 1999 constitue bien dans l'histoire de la France, le premier inventaire statistique concret des pratiques linguistiques, et le premier qui repose sur l'interrogation directe des intéressés.

Tous ces facteurs que nous venons de citer, ont eu, « même avec un poids inégal », une influence sur la nouvelle situation de la langue arabe.

La situation de l'enseignement de l'arabe dans les trois communautés maghrébines : algérienne, marocaine, tunisienne.

L'enseignement de l'arabe dans le primaire

Cet enseignement est très majoritairement assuré à l'école primaire dans le cadre du dispositif ELCO (enseignements de langues et cultures d'origine). Il est assuré par les maîtres détachés d'Algérie, du Maroc et de Tunisie.

Entre les années 2000/2001 et 1999/2000, on observe une érosion des effectifs de (-4764), soit (-11,53%) du total, comme le montre le tableau suivant :

Tableau n° 9

Enseignement d'arabe dans les écoles primaires
Années scolaires 1999/2000 – 2000/2001

	1999-2000	2000-2001	Différence	
			Effectifs	%
Algériens	8 600	7 948	- 652	- 7,58
Marocains	27 279	23 514	- 3 765	- 13,80
Tunisiens	5 457	5 110	- 347	- 6,36
Total	41 336	36 572	- 4 764	- 11,53

Source : *Institut du Monde Arabe*

Par ailleurs, ce n'est que depuis la rentrée de 2004/2005 que l'idée d'une intégration des ELCO dans le système général d'enseignement des langues vivantes dans le milieu public français d'éducation se fait jour¹.

En outre, des classes « bi-lingues » qui seraient pour l'essentiel des classes d'arabe/anglais pourraient ainsi être créées dans l'enseignement secondaire français et prendraient ainsi la suite des apprentissages mis en place grâce au travail des ELCO².

En ce qui concerne l'enseignement de l'arabe dans les milieux associatifs, nous pouvons dire que beaucoup d'associations organisent une sorte de cours d'arabe, mais leurs objectifs ne sont pas à mettre sur le même plan. En effet, parmi

¹ Institut du Monde Arabe.

² *Idem.*

ces associations, il y a celles à visée religieuse ou para-religieuse qui regroupent le nombre le plus élevé d'enfants en raison, des financements dont elles disposent d'une part, et de l'utilisation de valeur symbolique de la religion d'autre part.

Dans ces milieux associatifs, on pourrait voir apparaître certaines difficultés :

- l'arabe n'est pas toujours enseigné en tant que langue d'origine, ou comme une langue mondiale, mais comme une langue religieuse (selon les confidences de certains parents et enfants dans mes contacts et mes expériences professionnelles).
- l'enseignement de l'arabe est souvent confié à des personnes n'ayant pas la formation nécessaire qui caractérise par exemples les enseignants des ELCO.

Dans « Le Monde » du 22 décembre 2001, Nathalie GUIBERT¹, estimait que le nombre d'enfants ou de jeunes d'âge scolaire concernés par ces types d'enseignement est de 34.000. Mais le président de l'Association française des Arabisants, M. Jean-Yves L'HOPITAL, citait en 2003 le chiffre de 65.000. Ce chiffre, même s'il n'est qu'une estimation, dépasse bien le nombre d'enfants dans le milieu public.

L'enseignement de l'arabe dans le secondaire, collèges et lycées.

L'enseignement de l'arabe dans le milieu public français a concerné en 2003/2004 7.284 élèves².

Tableau n° 10

Elèves apprenant l'arabe dans le second degré « public »
en 2003/2004

1 ^{er} cycle	2.185
2 ^{ème} cycle	3.983
2 ^{ème} cycle professionnel	169
Techniciens supérieurs	279
Classes préparatoires aux grandes écoles	668
TOTAL	7.284

Source : *Institut du Monde Arabe*

¹ Nathalie GUIBERT, *Le Monde*, 22 décembre 2001.

² Institut du Monde Arabe.

Il faut noter cependant que ce chiffre inclut :

- ★ les élèves qui, en raison des carences de la carte scolaire des langues, se retrouvent inscrits au Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), soit environ 1.800 élèves (1.812 en 1999/2000).
- ★ 668 élèves en 2003/2004, qui suivent des cours d'arabe dans des classes préparatoires aux grandes écoles¹. Ces élèves sont, dans leur majorité, titulaires d'un baccalauréat obtenu dans un pays arabe.

Si l'on déduit les effectifs que l'on vient de mentionner, on trouve que seuls 4.816 élèves suivent effectivement les enseignements d'arabe langue vivante dans les collèges et les lycées.

On relève également 244 établissements en 2003/2004 contre 256 l'année précédente, comme le tableau suivant le montre :

Tableau n° 11

Les établissements enseignant l'arabe en France

	2002/2003	2003/2004
Collèges	107	100
Lycées	136	131
Lycées professionnels	13	13
TOTAL	256	244

Source : *Institut du Monde Arabe*

Les enseignants d'arabe étaient en 2003 au nombre de 221, dont 130 certifiés et 51 agrégés comme le montre le tableau suivant :

Tableau n° 12

Enseignants d'arabe dans les établissements scolaires publics en France

	2002	2003
Agrégés	47	51
Certifiés	122	130
Professeur lycée professionnel PLP2	9	8
Adjoints et Chargés d'enseignement AE-CE	2	1
Auxiliaires Vacataires	7	7
Stagiaires IUFM	25	36
TOTAL	212	221

Source : *Institut du Monde Arabe*

¹ Ces chiffres proviennent de l'Institut du Monde Arabe.

La situation des 221 enseignants d'arabe du service public français (chiffre de l'année 2003) est particulièrement difficile et inquiétante, car plus de 46% d'entre eux sont « titulaires » sur zone de remplacement (TZR), ce qui leur interdit la moindre stabilité dans leur poste, parce qu'ils peuvent être licenciés d'une année sur l'autre, voire au cours d'une même année.

Ces enseignants sont très souvent répartis sur deux, voire plusieurs établissements en même temps. Cette situation en effet, rend encore difficiles et instables les enseignements de l'arabe. Ce contexte rend également critique la situation des parents d'élèves qui prennent le risque d'inscrire leurs enfants à une langue dont la continuité n'est pas très assurée.

L'enseignement de l'arabe dans l'enseignement supérieur en France.

Tableau n° 13

Enseignement supérieur en 2003/2004

Anglais	63,0%
Espagnol	28,4%
Allemand	13,2%
italien	6,0%
Arabe	3,5%
Chinois	2,5%
Japonais	2,4%
Russe	2,3%

Source : *Institut du Monde Arabe*

D'après la lecture du tableau n° 13, on constate que l'arabe correspond en 2003-2004 à 3,5% des effectifs en langues vivantes, juste au-dessous de l'italien (6%), mais devant le russe (2,3%), le japonais (2,4%) et le chinois (2,5%).

Les effectifs étaient à la rentrée 2002, de 3.376 étudiants au sein de 18 établissements (universités et INALCO), contre 2.778 en 2000 : on peut observer donc une augmentation de près de 20% en deux ans.

Tableau n° 14
Etudes d'arabe

Ce tableau ne prend en compte que les étudiants qui étudient l'arabe en tant que discipline
(Langues et littératures étrangères appliquées)

Année	Nombre d'universités (avec INALCO)	Nombre total d'étudiants	Dont langues et littératures étrangères	Dont langues étrangères appliquées
2000	20	2 778	68%	32%
2001	19	2 985	67%	33%
2002	18	3 376	66,57%	33,33%

Source : *Institut du Monde Arabe*

Un tiers (33%) des effectifs de l'arabe est inscrit en langues étrangères appliquées (LEA). Mais, dans la très grande majorité des cas, l'autre langue est l'anglais.

Carte n° 1

Répartition géographique de l'arabe dans l'enseignement supérieur en France



Source : *Institut du Monde Arabe*, Paris 2004

Il est à noter que les plus gros effectifs de l'arabe sont situés en région parisienne, soit à l'INALCO (avec plus de 1.500 étudiants), et dans les universités de Paris 8, Paris 3 et Paris 4¹. La carte n°1 montre la répartition géographique de l'arabe dans l'enseignement supérieur en France.

Par ailleurs, une formation de professeurs d'arabe existait jusqu'en 2004, dans les IUFM correspondant aux trois centres de préparation aux concours du CAPES et

¹ Vous trouvez dans l'Annexe 1, les établissements, les centres et les associations qui proposent des cours en langue arabe à Paris.

de l'agrégation d'arabe, soit dans les IUFM de Paris, Lyon et Aix-en-Provence. En raison du projet d'instaurer une alternance annuelle entre le CAPES et l'agrégation, ces formations et ces préparations seront fermées à la rentrée de 2005¹.

Si l'on veut résumer ce qu'on peut retenir de ces nouvelles données sur la situation officielle actuelle de la langue arabe en France, nous pouvons souligner que :

- malheureusement, le nombre d'élèves choisissant d'étudier l'arabe dans l'école publique est faible pour plusieurs raisons, dont le discours ambiant qui prône la priorité aux langues de la communauté européenne, en particulier l'anglais,
- une véritable politique d'incitation doit être entreprise, permettant à l'enseignement de l'arabe de trouver un souffle,
- le nouveau contrat pour l'école, c'est-à-dire la généralisation des langues vivantes à l'école primaire pourrait y aider,
- continuer à abandonner le terrain aux enseignements associatifs constituerait une erreur particulièrement grave au milieu public laïque,
- il y a urgence pour donner aux enseignements de l'arabe dans le secondaire une place à la hauteur des besoins sociaux et à l'importance des échanges entre la France et le Monde arabe.

Les difficultés se dessinent, du fait de la désorganisation de la formation des enseignants et de la fermeture, une année sur deux, du CAPES et de l'agrégation.

Examinons-les :

L'un des plus gros soucis de la profession est celle de la formation d'enseignants d'arabe. L'organisation en alternance des concours du CAPES et de l'Agrégation met un terme qui risque d'être définitif aux formations dans les IUFM. Il entraîne, en outre, une fermeture de la préparation au CAPES au Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). L'alternance (une année CAPES, l'autre l'Agrégation) est particulièrement désastreuse du fait que les deux concours ont des programmes imbriqués. La fermeture du CAPES en 2005 empêche l'organisation de cours de préparation à l'agrégation.

¹ Institut du Monde Arabe.

Pour résoudre les problèmes, une réelle volonté politique est nécessaire d'une part, et d'autre part, nous semble un rôle important que peut y jouer l'Institut du monde arabe.

**L'INSTITUT DU MONDE ARABE,
CENTRE D'INTÉRÊT EN FRANCE ET EN EUROPE :
QUELS RÔLES, QUELLES RESPONSABILITÉS ?**

L'Institut du Monde arabe est un lieu de culture, fruit d'un partenariat entre la France et vingt-deux pays arabes. L'Institut a été reconnu d'utilité publique par décret en date du 14 octobre 1980¹. Il a été ouvert au public en novembre 1987. Fondation de droit français, l'IMA a été conçu pour faire connaître et rayonner la culture arabe. L'Institut est devenu aujourd'hui un véritable « pont culturel » entre la France et le monde arabe.

L'Institut du Monde Arabe (IMA), s'est fixé trois principaux objectifs :

- ★ développer et approfondir en France l'étude, la connaissance et la compréhension du monde arabe, de sa langue, de sa civilisation et de son effort de développement ;
- ★ favoriser les échanges culturels, la communication et la coopération entre la France et le monde arabe, et surtout dans les domaines des sciences et des techniques ;
- ★ participer ainsi à l'essor des rapports entre la France et le monde arabe, en contribuant au développement et au resserrement des relations entre celui-ci et l'Europe.

L'Institut est dirigé par un Président français et un Directeur général arabe. Il est administré par un Conseil d'administration composé de 12 membres, pour moitié Arabes et Français et près de 170 personnes issues de 12 nationalités différentes y collaborent, dont 75 professionnels de la culture et 83 agents administratifs².

¹ Voir annexe n° 2, « Actes de fondation, statuts ».

² L'Institut du Monde Arabe, *Rapport d'activité 2003, Perspectives – Projets*, 2004.

Une image positive de l'Institut du Monde arabe, en France, en Europe et dans les pays arabes : Coopération – Partenariat

- Avec le Ministère de l'Education Nationale :

La Coopération, déjà existante en matière d'enseignement et de promotion de la langue, est appelée à se développer avec la convention du 19 novembre 2003, signée avec l'Education Nationale¹.

Cette convention remplace celle de 1985, et prévoit également un partenariat renforcé dans les domaines de la formation, de l'animation éducative et de la recherche.

- Avec le musée du Louvre :

Les relations sont constantes, les prêts d'œuvres d'art, la collaboration avec les conservateurs sont fréquents. Il y a aussi une création toute récente du département des « arts de l'Islam » qui vient pour renforcer cette coopération.

- Avec l'organisation islamique pour l'Education, les Sciences et Culture (ASESCO)² :

Les relations se développent. Un protocole de coopération vient d'être signé entre l'IMA et cette organisation, dont le siège est à Rabat, en prévoyant l'organisation conjointe de semaines culturelles et d'expositions itinérantes en Europe et dans les pays arabes.

L'objectif est de faire mieux connaître les différents aspects de la culture et de la civilisation arabes. Le protocole prévoit également la création d'une banque de données sur les ouvrages de référence portant sur le monde arabe.

- Avec la Commission Européenne³ :

La coopération est appelée à se développer. L'Institut est reconnu comme un partenaire important du 3^{ème} volet (culturel) du processus de Barcelone et un acteur central en France du réseau de la Fondation euro - méditerranéenne.

¹ La lettre de la société des amis de l'Institut du Monde Arabe, janvier - mars 2004.

² *Idem.*

³ *Idem.*

- Avec le Parlement européen¹ :

Les relations se renforcent, des contacts se nouent avec les parlementaires euro-méditerranéens qui proposent d'héberger l'une des expositions itinérantes de l'Institut dans les enceintes du Parlement à Bruxelles.

- Avec les institutions culturelles anglaises² :

La British library s'est déclarée prête à renforcer avec l'Institut la coopération qui lui avait déjà été apportée en 2000-2001 pour l'exposition « chevaux et cavaliers arabes ».

Le British Museum est intéressé par un partenariat en vue d'une exposition sur la calligraphie arabe. Une possibilité s'ouvre de participer au festival du Monde arabe prévu à Londres en 2006.

Par ailleurs, le dialogue se poursuit également avec les pays arabes fondateurs, pour le renforcement de la coopération. C'est ainsi que l'Institut du Monde arabe entend affirmer sa vocation d'être un lieu de rencontre et de dialogue entre les deux cultures et les deux civilisations arabe et occidentale.

Le Colloque français - arabe / arabe - français : construire ensemble dans une perspective plurilingue, 13 et 14 novembre 2003.

Les participants de ce colloque étaient convenus du fait que les deux langues, arabe et française, peuvent être mises en parallèle, à la fois par leur position dans le monde et par les difficultés que rencontre leur devenir dans le contexte de la mondialisation. M. BLANCHEMAISON dans sa présentation a rappelé que « *de tous temps, la langue française et la langue arabe se sont entremêlées et mutuellement enrichies* »³. Le colloque a couvert un grand nombre de thèmes liés à la diffusion et à l'enseignement de la langue française et de la langue arabe, dont les représentations pratiques linguistiques, et surtout, le statut de la langue arabe en France et de la langue française dans les pays arabes.

¹ La lettre..., 2004, *cit.*

² *Idem.*

³ C.BLANCHEMAISON, Intervention dans le Colloque, *français – arabe / arabe - français : construire ensemble dans une perspective plurilingue*, 13 et 14 novembre 2003.

Le deuxième colloque sur le thème : le lexique arabe face aux défis de notre époque, le 15, 16 et 17 janvier 2004¹

En partenariat avec l'ASECSO, trois journées de réflexion entre des représentants de quelques académies de langue arabe (Syrie, Egypte, Algérie, Tunisie), ainsi que des universitaires, des linguistiques, des spécialistes de la langue arabe (Allemagne, France, Espagne, Maroc).

La réflexion dans ce colloque a été consacrée aux questions suivantes :

- ★ le rôle des académies de la langue arabe : bilan et perspectives,
- ★ le lexique arabe et les problématiques de l'évolution linguistique et culturelle,
- ★ le lexique arabe et les technologies modernes,
- ★ le traitement automatique des données linguistiques,
- ★ enseignement des sciences et langue arabe,
- ★ vers un lexique fonctionnel,
- ★ les efforts linguistiques pour une langue arabe moderne.

De même, le Centre de langue et de civilisation nous semble aussi mérité d'être développé.

Depuis sa création, l'Institut du Monde arabe a enregistré de nombreuses demandes émanant d'un large public désireux de découvrir cette aire géographique, ou qui souhaite affirmer ses liens avec le monde arabe en approfondissant ses connaissances linguistiques et culturelles.

En réponse à cette demande, l'IMA crée en 1996 le Centre de Langue et de Civilisation arabes (CLC). Le projet de ce Centre répond parfaitement à la mission de l'Institut telle que la définissent les actes fondateurs : mettre à la disposition du public des moyens spécifiques et adaptés afin de développer et d'approfondir en France l'étude, la connaissance et une meilleure compréhension du monde arabe, de sa langue et de sa civilisation.

De ce fait, le projet de ce centre, entre donc pleinement dans ce cadre en proposant des formations en langue arabe pour adultes et enfants.

¹ Nous étions nous-même participante à ce colloque.

En effet, ce centre forme adultes et enfants à la langue arabe, soit en groupe, soit individuellement, dans le cadre de projets personnels ou de la formation continue. A titre d'exemple pour l'année 2003 : il y a 900 adultes¹ ; sont inscrits dans leur majorité, des étudiants, salariés d'entreprises ou retraités ; pour une session allant d'octobre à mai, et 50 heures de cours à raison de 2 heures par semaine. En ce qui concerne les enfants de 7 à 13 ans, près de 150 inscrits dans des cours de quatre niveaux ; la session comporte 45 heures de cours d'étendant sur 30 semaines, de même, pour les adolescents de 13 à 15 ans.

Certains cours sont en arabe littéral et d'autres en arabe dialectal. En 2003, par exemple, 85% des apprenants suivent des cours d'arabe moderne et 15% des cours de dialectes maghrébins ou égyptiens².

Conclusion

De cet exposé sur l'Institut du monde arabe, nous pouvons conclure que l'Institut du monde arabe est un établissement culturel unique en son genre. C'est le symbole concret d'un meilleur dialogue entre cultures qui se sont fréquentées, échangées pendant des siècles et qui croissent maintenant, ici en France, afin de construire leur mémoire commune.

Il y a d'autres pays européens qui ont aussi des établissements culturels similaires, comme l'Espagne, la Grande-Bretagne, l'Allemagne..., mais aucun de ces établissements ne possède ni l'impact, ni la dimension partenariale, ni le dynamisme de manifestations et de produits culturels, ni l'ambition de l'Institut du monde arabe qui se veut davantage euro-arabe que franco-arabe.

¹ Ces chiffres proviennent de l'Institut du Monde Arabe.

² *Idem.*

En effet, la création de l'Institut du monde arabe en France, voici vingt-six ans, n'allait pas de soi. C'est le témoin et l'expression d'une volonté concrète de relations très anciennes qu'elles continuent encore entre la France et les pays arabes, tant dans le domaine politique qu'économique et culturel. C'est également la réponse de la France appuyée par les pays arabes contre le racisme et la discrimination : l'IMA a parfaitement réussi à occuper, sur la scène culturelle française ainsi qu'euro-péenne, une place très importante par le biais de ses actions, ses interventions et ses grandes manifestations culturelles au sein de la France et de l'Europe. Cependant, sa tâche est loin d'être achevée.

L'Institut du Monde Arabe doit consolider et accentuer les liens entre la communauté arabe de France et sa culture, notamment en ce qui concerne la langue maternelle, surtout au niveau des nouvelles générations (2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème}), une grande responsabilité à prendre par l'Institut à l'égard de ces générations.

Une question majeure, c'est la problématique d'une mémoire commune, c'est-à-dire la transmission d'une génération à l'autre. C'est pourquoi nous avons voulu montrer plus haut, la chute régulière des effectifs des apprenants de la langue arabe.

Par ailleurs, notre enquête en avril - juin 2005, auprès des enfants issus de l'immigration maghrébine de 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} génération dans la ville de Poitiers, nous montrera d'une façon concrète les pratiques langagières de ces enfants, et donnera l'idée aux efforts nécessaires pour aider ces générations à retrouver leur langue maternelle, sinon, la disparition de celle-ci, peu ou prou, sera inévitable.

Bien entendu, nous ne cherchons pas un repli communautaire, mais nous souhaitons que ces enfants accèdent à un apprentissage « officiel » de leur langue maternelle, c'est-à-dire, un apprentissage qui se passe dans des lieux publics. Nous souhaitons également que l'apprentissage et la valorisation de cette langue soient des vecteurs de culture pour tous (Français, Arabes et autres).

Conclusion de la première partie

L'hétérogénéité des groupes est une caractéristique de la majorité des sociétés contemporaines. Cette hétérogénéité implique souvent l'existence de cultures différentes, ce qui pose des problèmes d'identité pour les gens et dans le cas de notre étude, pour les Maghrébins.

Notre étude historique du développement de l'immigration en France fait apparaître que la politique linguistique migratoire a été développée et évaluée en fonction des orientations et des projets de la France concernant la présence ou l'avenir de la population étrangère dans le pays d'une part, et à la suite d'un changement au niveau national ou international d'autre part.

Les langues des minorités en France, dont la langue arabe, sont restées longtemps, jusqu'à une époque récente, absentes du milieu scolaire, particulièrement en ce qui concerne l'école primaire.

Cette absence des langues minoritaires est liée à la tendance jacobine, centralisatrice de la France, liée à l'histoire de la constitution de l'Etat - nation français et à l'élaboration du concept d'une langue nationale, ce qui a mené la France à réaliser une politique d'assimilation. Mais grâce à des mouvements importants aux niveaux national et international (déjà cités), cette situation a évolué.

Notre travail théorique éclairé par les théories de grands linguistes, a montré que la langue est une institution sociale, qui véhicule les valeurs d'une société donnée. Cette institution, selon plusieurs linguistes, évolue selon le développement de la société et les échanges qui se font en son sein.

Cette étude théorique nous a montré également que la langue n'est pas qu'un système de communication, mais un moyen d'action sociale. Elle nous a aussi appris qu'on ne peut parler d'une communauté linguistique qu'à partir du moment où les membres d'une communauté donnée auraient un sentiment d'appartenance à un groupe dont l'élément principal d'attachement à ce groupe serait d'ordre linguistique en premier lieu.

En France, les premiers efforts de reconnaissance et de prise en compte des diversités linguistiques ont été réalisés progressivement depuis 1973.

Ces efforts ont été accélérés à partir de 1974, avec le mouvement du regroupement familial qui a transformé l'immigration de travail à une immigration familiale, une immigration du peuplement.

A la suite de cette transformation migratoire, on est passé en France d'une problématique centrée sur la notion d'assimilation à une problématique centrée sur l'identité culturelle.

Dans les années « 1970-1980 », il y a eu des tentatives pour mettre en place au niveau des enfants de migrants un enseignement des langues et cultures d'origine « ELCO » grâce à des accords bilatéraux avec huit pays principaux d'immigration (déjà cités) qui doivent recruter et rémunérer leurs propres enseignants.

A partir des années 1980, la notion de l'intégration, notion préférée à celle d'assimilation va dominer en France. Cependant, ces dispositions qui ont été prises tardivement, ont eu pour objectif d'aider les enfants de migrants en difficulté scolaire (compensatoire) d'une part, et de favoriser une ouverture culturelle globale d'autre part.

Cette politique de diversification linguistique a permis aussi l'introduction de l'enseignement de l'arabe dans l'école primaire française. Mais ces cours de langue et de culture d'origine arabe n'ont été suivis, là où ils existent, que par peu d'enfants de migrants. En effet, ces mesures ont mis ces enfants dans des situations peu favorables.

A partir des années 90, plusieurs facteurs jouent leurs rôles dans la situation officielle actuelle de la langue arabe, comme la généralisation des langues vivantes à l'école primaire en 1995, le rôle du Conseil de l'Europe ; l'année des langues européennes et les résultats du recensement de 1999. Mais l'existence et le développement de l'Institut du Monde arabe restent primordiaux.

L'étude de la nouvelle situation de la langue arabe montre que cette langue connaît une situation difficile à cause du rapport de force entre langues vivantes co-existantes (anglais, allemand, italien, arabe...). C'est pourquoi, le nombre d'élèves qui choisissent d'étudier l'arabe à l'école (publique) est faible. On peut aussi souligner l'ampleur de la non transmission des langues en une génération, notamment en ce qui concerne la langue arabe, pour laquelle les pertes sont d'environ 50%.

Les taux d'abandon de la langue arabe par les populations de trois communautés maghrébines (Algériens, Tunisiens et Marocains), sont respectivement de 65%,60% et 30%.

Par ailleurs, la continuation de l'abandon du terrain aux enseignements associatifs constituerait, à notre avis, une erreur particulièrement grave du milieu public laïque.

Malgré les efforts entrepris par la France en faveur de l'apprentissage de cette langue et en faveur de l'interculturalité, cette langue souffre encore de l'attitude négative et de « la péjoration linguistique », ce qui conduit les jeunes d'origine arabe à la rejeter.

Cette langue doit encore aujourd'hui surmonter plusieurs obstacles importants :

- le passage du statut de la langue dominée à celle de la langue égale aux autres langues,
- le choix ambigu entre arabe littéraire et langue(s) vernaculaires(s).

En somme, il y a en France un problème de statut de la langue arabe, d'une part, parce qu'elle se trouve en concurrence avec d'autres langues étrangères plus valorisées, et d'autre part, parce qu'elle reste la langue des immigrés et des anciens colonisés, ce qui ne contribue pas trop à sa valorisation. Reste à savoir quelle place est laissée dans l'espace public à l'apprentissage de cette langue en France.

DEUXIÈME PARTIE

ÉTUDE DE TERRAIN

CHAPITRE I

- ★ LA PRÉSENCE DES ÉTRANGERS ET DES IMMIGRÉS,
NOTAMMENT MAGHRÉBINS EN POITOU-CHARENTES, DANS LA
VIENNE ET À POITIERS

- ★ L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ARABE DANS LA
DYNAMIQUE ASSOCIATIVE DE LA VILLE DE POITIERS

- ★ MÉTHODOLOGIE

**LA PRÉSENCE DES ÉTRANGERS ET DES
IMMIGRÉS, NOTAMMENT MAGHRÉBINS
EN POITOU-CHARENTES,
DANS LA VIENNE ET À POITIERS**

Dans cette deuxième partie, nous allons entamer l'étude de nos propres enquêtes. Ainsi, nous commencerons par la présentation de l'évolution de la population d'origine étrangère, notamment maghrébine en Poitou-Charentes, dans la Vienne et à Poitiers.

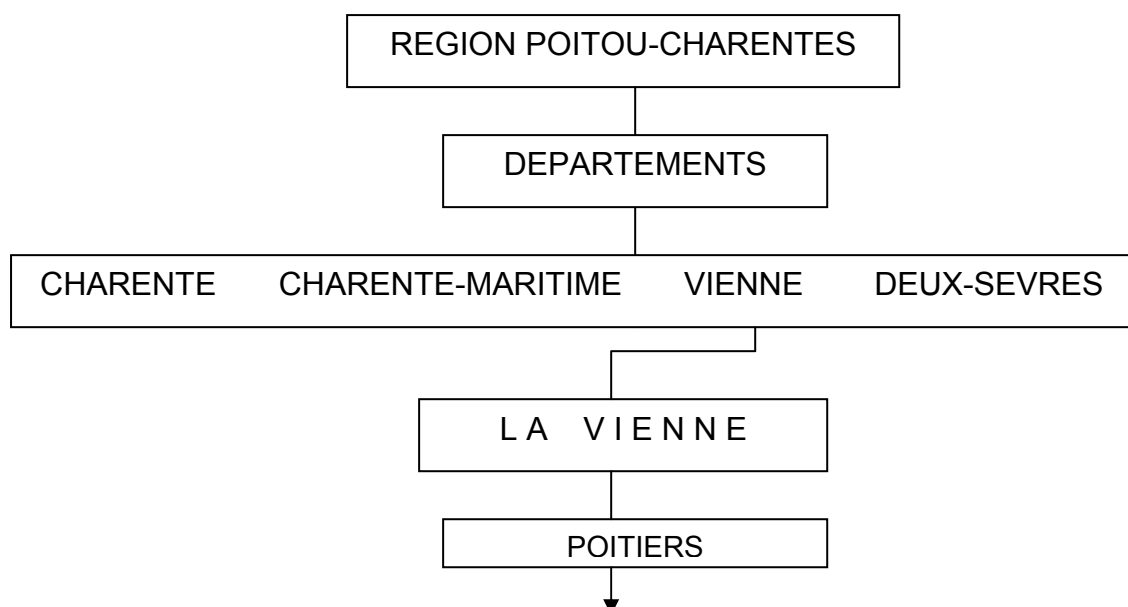
Un aperçu global sur l'histoire de l'enseignement de l'arabe dans cette ville sera également présenté, en tenant compte du rôle important des associations locales, dont les associations maghrébines, dans l'apprentissage et la transmission de la langue arabe.

Nous présenterons aussi la méthodologie de notre étude de terrain qui concerne la situation actuelle de l'arabe à Poitiers. Et ensuite, nous analyserons et interpréterons, les résultats obtenus par nos enquêtes sociolinguistiques.

Mais tout d'abord, le choix de cette ville, comme terrain d'investigation pour notre étude, n'a pas été fortuit.

En effet, Poitiers est une ville dont le passé est lié à l'histoire des arabo-musulmans, notamment lors de la bataille de Moussais, à Vouneuil-sur-Vienne, près de Poitiers.

Cette bataille s'est déroulée le 25 octobre 732, le premier jour du mois de Ramadan, entre les armées de Charles Martel et le chef des armées musulmanes Abdel-Rahman Al-Gafiqi, ce qui nous a donné une raison de plus pour choisir cette ville comme un terrain pour notre étude.

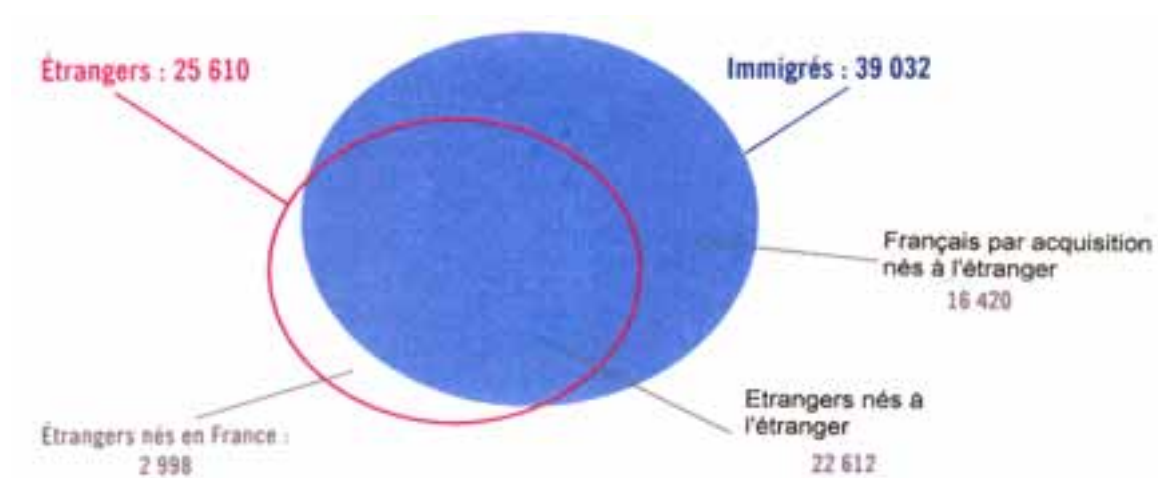


Il est à noter que les chiffres que nous allons utiliser dans cette étude sont évalués à partir de deux sources principales :

- L'INSEE : les recensements généraux de la population en France de l'année 1999
- Le Ministère de l'Intérieur, la préfecture de la Vienne de plusieurs années.

Graphique n° 1

Immigrés et étrangers en Poitou-Charentes en 1999



Source : INSEE, *Recensement de la population*, 1999

Au recensement de la population de 1999, 39.032 immigrés et 25.610 étrangers résident en Poitou-Charentes¹.

¹ Selon l'INSEE :

- **La notion d'étranger** : elle est fondée en France sur le critère de la nationalité. Un étranger est une personne qui n'a pas la nationalité française. Les personnes nées en France de parents étrangers, jusqu'à leurs majorités, elles peuvent alors soit devenir Française par acquisition, soit conserver leurs nationalités.

- **La notion d'immigré** : elle est liée au lieu de naissance et à la nationalité d'origine. Un immigré en France est une personne née étrangère, hors de France, mais qui y vit. Après son entrée en France, il peut soit devenir français par acquisition, soit conserver sa nationalité et faire également partie de la population étrangère.

Tableau n° 15

Population immigrée en 1982, 1990 et 1999 en Poitou-Charentes et en France

	1982	1990	1999
Poitou-Charentes			
Hommes	16 836	16 927	19 235
Femmes	14 872	16 152	19 797
Ensemble	31 708	33 079	39 032
Part dans la population totale (en %)	2,0	2,1	2,4
France			
Hommes	2 178 816	2 168 271	2 166 318
Femmes	1 858 220	1 997 681	2 139 776
Ensemble	4 037 036	4 165 952	4 306 094
Part dans la population totale de la France (en %)	7,4	7,4	7,4

Source : Insee, recensements de la population, 1982, 1990 et 1999

Les immigrés représentent 2,4% en Poitou-Charentes en 1999, soit trois fois moins que dans l'ensemble de la France (7,4%) comme le tableau le montre.

Nous constatons également que les femmes immigrées sont un peu plus nombreuses que les hommes, ce qui n'était pas le cas lors des recensements précédents. Par ailleurs, on trouve que la part des immigrés, en Poitou-Charentes, est passée de 2% en 1982 à 2,4% en 1999. Mais pendant la même période, on constate que la proportion des immigrés en France est stable, soit 7,4% de la population (tableau n°15).

Les immigrés représentent 2,4% de la population du Poitou-Charentes, mais avec une proportion qui varie de 1,8% à 3% selon les départements :

- **En Deux-Sèvres**, la part des immigrés est la plus faible de la région : 1,8%. Dans ce département, plus d'un immigré sur trois est Portugais¹.

¹ Source : INSEE, Recensements de la population, 1999, exploitation complémentaire, *Atlas des populations immigrées de la région Poitou-Charentes*, Ed.2003, pp. 6 - 7.

- **En Charente**, les immigrés venus d'Europe dominant, en particulier ceux du Portugal et du Royaume-Uni. On note aussi que dans ce département, le quart de la population totale immigrée vient d'un des pays du Maghreb¹.
- **La Charente-Maritime** compte une proportion importante d'immigrés venus d'Europe, mais également la plus forte proportion de Turcs².
- **La Vienne** accueille deux fois plus d'immigrés originaires d'Afrique subsaharienne que les autres départements, et les immigrés des pays du Maghreb sont installés, en particulier, à Châtellerauld³.

En ce qui concerne les étrangers, notre étude sur eux en 1993 a montré que, dans la Vienne, le nombre des Européens régresse progressivement entre l'année 1975 et l'année 1991, comme le montrent les tableaux n°16⁴ et n° 17.

Ils représentaient 53,3% de la population étrangère en 1975 contre 29,7% en 1991. La plus touchée par cette diminution sont les Portugais, puisque leur représentation subit une baisse de 12,27% entre l'année 1975 et 1991. Par contre, les maghrébins deviennent au cours de l'année 1991, les ressortissants les plus nombreux dans la Vienne 30,9%.

Mais l'évolution la plus importante est celle des Marocains, puisqu'elle passe de 7,9% en 1975 à 18,8% en 1991 (tableau n° 16).

¹ Source : *INSEE*, Recensements de la population, 1999, *cit.*

² *Idem.*

³ *Idem.*

⁴ Rabiha AL-BAIDHAWA, *Les étrangers à Poitiers*, 1993, *cit.*, p.22.

Tableau n° 16

L'évolution des étrangers dans la Vienne de 1975 à 1991

VIENNE NATIONALITE	ANNEE			
	1975	1982	1990	1991
Portugaise	29,5%	25,0%	21,9%	17,3%
Marocaine	7,9%	15,9%	18,6%	18,8%
Espagnole	10,6%	7,0%	6,1%	4,5%
Algérienne	12,3%	9,5%	8,1%	10,0%
Turque	2,3%	3,8%	3,5%	3,8%
Italienne	4,4%	2,6%	2,1%	2,0%
Belge	2,8%	1,8%	2,0%	1,9%
Tunisienne	2,7%	1,7%	2,2%	2,1%
Britannique	1,9%	1,5%	1,9%	2,5%
Polonaise	4,1%	2,3%	1,7%	1,5%
Autres	21,6%	29,0%	32,0%	35,7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Source : Ministère de l'Intérieur, Préfecture de : Angoulême, La Rochelle, Niort, Poitiers.

Tableau n° 17

Vienne	Année	
	1975	1991
Maghrébins	22,9%	30,9%
Européennes	53,3%	29,7%
Autres	23,9%	39,5%
Total	100 %	100 %

Aperçu général sur la particularité de Poitiers, et sur la présence de la communauté poitevine d'origine étrangère dans cette ville.

Poitiers est la capitale régionale de la région Poitou-Charentes et le chef-lieu du département de la Vienne.

L'agglomération de Poitiers, avec près de 120.000 habitants est souvent appelée « la plus petite des grandes villes »¹.

La ville de Poitiers est caractérisée par la jeunesse de sa population (environ un habitant sur trois a moins de trente ans). Elle est caractérisée également par une Université importante et une forte densité du nombre d'étudiants (près d'un Poitevin sur quatre)².

Cette ville est aussi une ville qui dispose d'un important réseau d'équipements culturels variés et de qualité, au service d'une activité associative très riche.

La présence des populations d'origine étrangère à Poitiers, comme dans le département de la Vienne, « au passé », se différencie de celle d'aujourd'hui.

Prenons comme exemple l'année 1965, qui se caractérisait par une population étrangère pratiquement européenne comme le montre le tableau suivant :

Tableau n° 18

Les nationalités les plus représentées à **Poitiers** en 1965³
(des populations étrangères pratiquement européennes)

NATIONALITE	HOMMES	FEMMES	ENFANTS - 16 ANS	TOTAL	% de la totalité
Espagnole	162	107	61	330	39,10%
Portugaise	74	9	14	97	11,49%
Italienne	40	32	15	87	10,31%
Allemande	29	24	0	53	6,28%
Polonaise	18	22	9	49	5,81%
Américaine	18	16	0	34	4,03%
Britannique	10	16	6	32	3,79%
Belge	7	11	2	20	2,37%
Autres	95	40	7	142	16,82%
TOTAL	453	277	114	844	100%

Source : Ministère de l'Intérieur, Préfecture de la Vienne

A la lecture de ce tableau, nous constatons que l'ensemble des étrangers d'origine européenne représente **79,15%** de la population étrangère résidant à Poitiers. Nous pouvons souligner la forte présence des Espagnols avec un pourcentage de 39,10%, suivis des Portugais 11,49%, et des Italiens 10,31%.

¹ Source : *la Mairie de Poitiers*.

² *Idem*.

³ Rabiha AL-BAIDHAWE, *op.cit.*, p. 27.

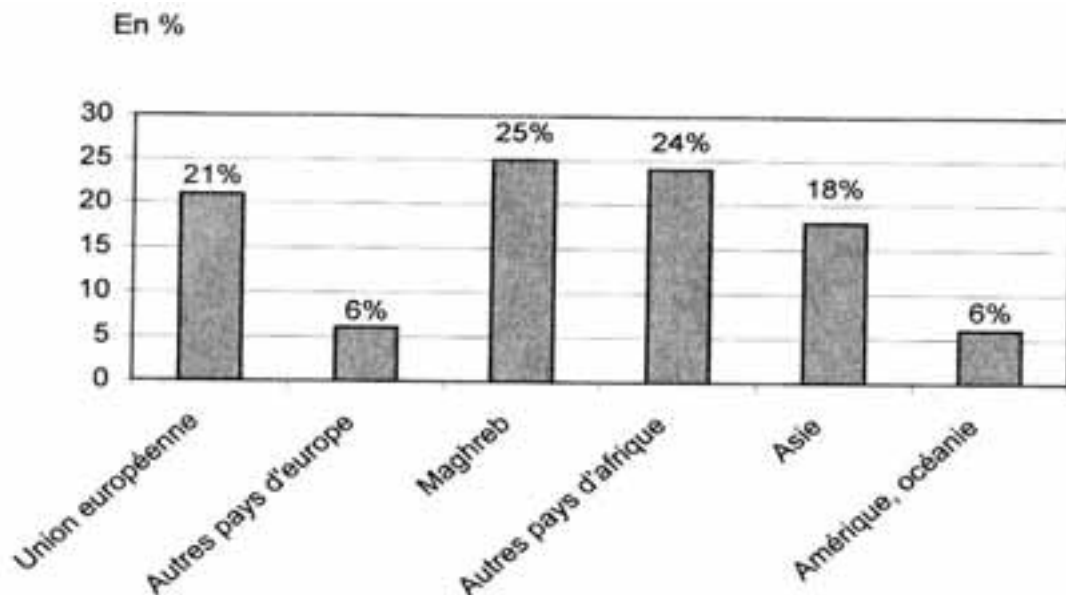
En outre, il s'agissait alors d'une population plutôt masculine : 53,67% d'hommes contre 32,81% de femmes.

En ce qui concerne les enfants, ils représentent 13,52%, et la moitié de ces enfants sont des Espagnols (53,50%).

Selon le recensement de 1999, les maghrébins représentent un quart de la population d'origine étrangère, comme le montre le graphique suivant :

Graphique n° 2

Répartition de la population d'origine étrangère à Poitiers en 1999



Source : Insee, recensement de la population 1999, exploitation principale

Il est à noter, qu'en réalité, ces chiffres tiennent compte de tous les types de titres de séjour et que toutes ces personnes ne vivent pas ici en famille. Cela veut dire qu'il s'agit alors des étudiants, des réfugiés et des travailleurs migrants.

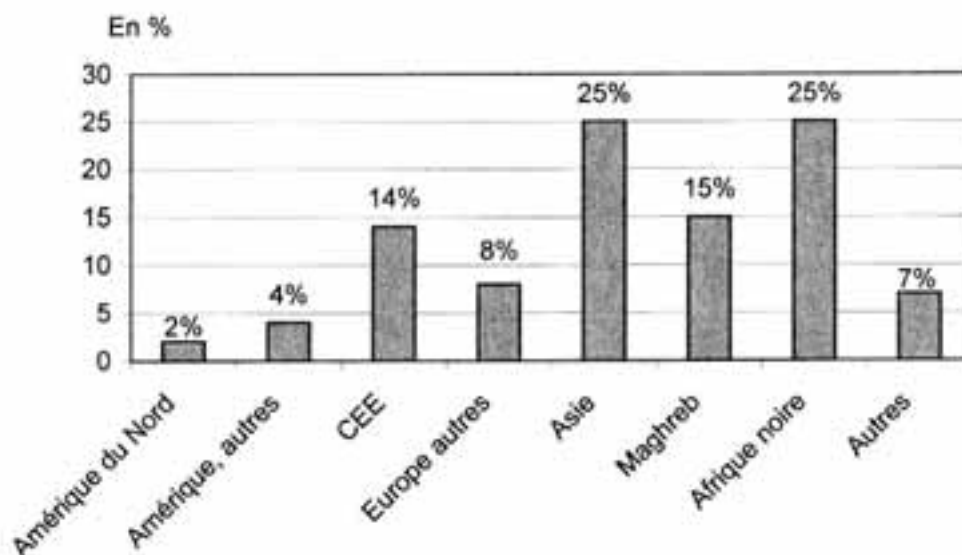
En ce qui concerne la répartition des étudiants de nationalité étrangère à l'Université de Poitiers, selon des documents officiels de l'URESCO¹, l'Université de

¹ URESCO (Union Régionale des Fédérations des Centres Sociaux), *Immigration – Intégration et Centres Sociaux en Poitou-Charentes*, novembre, 2001.

Poitiers compte 9% d'étudiants originaires de 115 nationalités, à la rentrée 2000/2001.

Graphique n° 3

Les étudiants d'origine étrangère inscrits à l'Université de Poitiers en 2000/2001



Source : Université de Poitiers.

On constate que les maghrébins représentent 15% de la population d'origine étrangère à l'Université de Poitiers.

L'enseignement de l'arabe à l'Université de Poitiers – Année scolaire : 2004-2005

Deux classes en DEUG1 et en DEUG2 proposent l'arabe en option. Mais l'Université de Poitiers a par ailleurs, des difficultés provenant de la baisse du nombre de postes offerts au CAPES et à l'AGRÉGATION de l'arabe à l'échelle nationale. C'est pourquoi, cette université a connu des mouvements très forts de grèves et de manifestations durant l'année 2005.

En effet, la fermeture du CAPES en 2005 empêche l'organisation de cours de préparation à l'agrégation au niveau national (voir les deux tableaux suivants) :

Tableau n° 19

Postes concours externes 2004 CAPES au niveau national

	Postes 2003	Postes 2004	Evolution	
			Nombre	%
Anglais	1 371	836	- 535	- 39,02
Espagnol	733	425	- 308	- 42,02
Allemand	175	106	- 69	- 39,43
Arabe	14	9	- 5	- 35,71
Italien	65	47	- 18	- 27,69
Chinois	3	3	0	0,00
Russe	3	2	- 1	- 33,33
Portugais	3	2	- 1	- 33,33

Source : *Université de Poitiers*

Tableau n° 20

Concours Externes 2004 – Agrégation externe au niveau national

	Postes 2003	Postes 2004	Evolution	
			Nombre	%
Anglais	158	130	- 28	- 17,72
Espagnol	83	55	- 28	- 33,74
Allemand	53	39	- 14	- 26,42
Arabe	10	6	- 4	- 40,00
Italien	16	13	- 3	- 18,75
Russe	2	1	- 1	- 50,00
Portugais	3	2	- 1	- 33,33

Source : *Université de Poitiers*

La langue arabe dans l'espace public de la ville de Poitiers, au niveau scolaire.

A l'heure actuelle, on distingue deux types d'enseignement en langue arabe : celui qui est pris en charge par des associations issues de l'immigration maghrébine et effectué au sein des maisons de quartier, et celui qui est dispensé dans des milieux éducatifs : lycées. Dans ce cadre, et comme le montre le tableau n° 21, dans la Vienne, il y a 517 établissements scolaires publics et privés ; 309 écoles primaires dont 41 privées, 46 collèges, dont 12 privés. Il y a également 27 lycées dont 6 privés.

Tableau n° 21

Les établissements scolaires dans le département de la Vienne
Année scolaire 2003-2004

Etablissements scolaires		Nb	%
Ecoles	Maternelles publiques	135	26,11
	Elémentaires et primaires publiques	268	51,84
	Primaires privés	41	7,93
	Total	444	85,88
Collèges	Publics	34	6,58
	Privés	12	2,32
	Total	46	8,90
Lycées	Publics d'enseignement général	11	2,13
	Publics d'enseignement professionnel	10	1,93
	Privés d'enseignement général	4	0,77
	Privés d'enseignement professionnel	2	0,39
	Total	27	5,22
TOTAL		517	100%

Source : *Inspection Académique de la Vienne*

Il nous semble important de souligner la rareté des établissements qui offrent aux élèves des cours de langue arabe en tant que langue vivante. La langue arabe n'est enseignée dans le département de la Vienne que dans trois établissements scolaires, dont une en classe préparatoire :

- Lycée Victor Hugo : langue vivante 3

- Lycée Camille Guérin : classe préparatoire
- Lycée de Loudun : langue vivante 3

On voit donc que 3 établissements seulement sur 73 au niveau secondaire offrent aux élèves l'apprentissage de la langue arabe.

L'enseignement de l'arabe au Lycée Victor Hugo à Poitiers

Au cours de l'année 2005, un groupe de 24 élèves apprend la langue arabe comme « langue vivante 3 » au Lycée Victor Hugo à Poitiers¹.

Cet enseignement a été instauré à l'issue d'un jumelage entre deux groupes de jeunes de Poitiers et du Liban, intitulé « ouverture sur le monde arabe », en 2001.

Un groupe d'une vingtaine d'élèves et professeur libanais est arrivé à Poitiers en septembre 2001, pour rester une dizaine de jours au lycée Victor Hugo et dans les familles de correspondants à Poitiers.

C'est exactement à l'issue de cette correspondance entre le lycée Victor Hugo et le lycée Saint-Joseph Scholl à Beyrouth que naquit le projet d'instaurer à la rentrée 2002 l'enseignement de l'arabe comme « option », langue vivante 3.

Le proviseur du lycée, Mr Yves DEBIEN, explique ainsi l'ouverture de cette classe en langue arabe : « *Cette langue est souvent proposée dans les établissements où il y a une forte population directement concernée, mais notre démarche est différente. Nous voulons l'offrir à des gens dont ce n'est pas forcément l'origine pour favoriser la compréhension entre les peuples* »².

En effet, la création de cette classe de langue arabe au sein de ce lycée a permis plus d'échange entre les deux pays (France et Liban) : onze lycéens poitevins accompagnés de deux professeurs sont partis à la découverte du Liban pour une durée de 15 jours en mai 2002³.

¹ Ces 24 élèves font partie de l'échantillon de notre étude de terrain.

² *Extrait d'une rencontre* avec le proviseur du lycée Victor Hugo Mr Yves DEBIEN, en 2005.

³ Article du journal *La Nouvelle République*, le vendredi 3 mai 2002.

L'enseignement de l'arabe au lycée Camille Guérin, « classe préparatoire ».

L'enseignement de l'arabe en CPGE (classe préparatoire aux grandes écoles) au lycée Camille Guérin a une autre histoire¹.

Cet enseignement a commencé le 6 octobre 1982. Mais (selon la proviseur), l'ouverture de classes préparatoires au Maroc a fait diminuer les demandes entre 1995 et 1998.

De ce fait, à Camille Guérin, l'enseignement de l'arabe a été mis en sommeil. Pourtant, à partir du 1^{er} septembre 1999, l'option arabe en CPGE a été relancée pour répondre aux besoins d'étudiants marocains.

A titre d'exemples :

Année scolaire 2002-2003 : 27 étudiants en LV1/LV2 arabe dont :

- 25 Marocains
- 1 Iranien
- 1 Libanais

Année scolaire 2003-2004 : 24 étudiants en LV1/LV2 arabe, dont :

- 20 Marocains
- 2 Tunisiens
- 2 Libanais

Par ailleurs, cet établissement scolaire a un projet pour 2005-2008, qui prévoit d'une part, une ouverture plus grande vers la Tunisie (conjointement avec la Chine) et, d'autre part, la poursuite d'études pour les élèves issus du lycée Victor Hugo.

« Le lycée Camille Guérin se propose d'assurer la continuité et la diversification du recrutement d'étudiants provenant des différents pays du Maghreb et du Proche-Orient, sans prédominance d'un pays en particulier », affirme la proviseur du lycée.

¹ Extrait d'entretien avec Madame le proviseur du lycée Camille Guérin, M.T. LUCAS, en mai 2004.

**L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ARABE
DANS LA DYNAMIQUE ASSOCIATIVE
DE LA VILLE DE POITIERS.**

Le monde associatif est particulièrement actif à Poitiers et dans son agglomération. En effet, nombreuses sont les associations qui se trouvent dans cette ville et qui offrent beaucoup d'activités et des services en faveur du public poitevin.

La journée des associations, organisée tous les deux ans en septembre, rassemble ces associations et leurs nombreuses manifestations culturelles. 884 associations poitevines s'organisent comme suit¹ :

- culture/loisirs : 291
- sports : 135
- social/insertion : 114
- environnement/défense : 48
- étudiants/jeunes : 74
- santé/éducation : 81
- information/familles : 69
- autres : 72

Ces associations recouvrent diverses dimensions et ont des structures plus ou moins grandes et des fonctions. Bien entendu, il ne s'agit pas ici de dresser un état des lieux de l'ensemble de ces associations, mais de montrer l'ampleur et l'importance de la vie associative à Poitiers dans l'apprentissage et la diffusion de la langue arabe.

Par ailleurs, nous consacrerons notre analyse au rôle d'une grande association poitevine « Le Toit du Monde », qui a pour mission particulière d'accueillir, de soutenir, d'aider des personnes et des familles d'origine étrangère et de participer à leur insertion dans la ville de Poitiers et en France.

Nous analyserons également les rôles respectifs des associations locales d'origine maghrébine, et l'intérêt porté par elles à l'étude des langues et cultures d'origine. C'est au sein de ces associations que nous avons réalisé nos enquêtes.

¹ Source : *la Mairie de Poitiers*, 2005.

Le **Toit du Monde** est un centre social (association régie par la loi du 1^{er} juillet 1901). Il se définit comme un acteur de lutte contre le sectarisme, le racisme, l'intolérance, les injustices qui menacent les Poitevins.

L'association a vu le jour en 1982, grâce à la coopération de plusieurs fondateurs :

- le « Collectif Tiers - Monde », devenu « **ORCADES** » en 1986,
- l'**API** (Accueil et Promotion des Immigrés), devenu « Actions Poitevines pour les immigrés et leurs familles »,
- la coopération des communautés d'origine étrangère résidant à Poitiers.

Faisons donc connaissance avec ces associations fondatrices :

« **ORCADES** », une association dont l'origine remonte aux événements dramatiques du Bangladesh en 1972.

C'est une association d'éducation au développement, qui s'est donnée comme principaux objectifs, l'information, la formation et l'éducation de divers publics aux enjeux du développement et aux relations Nord-Sud.

Dès sa création en 1974, cette association organise des animations dans les écoles pour sensibiliser les jeunes aux questions du Tiers-Monde. L'origine de cette association remonte en fait à l'année 1972. C'est en répondant à l'appel de l'Abbé Pierre que six Poitevins, dont le père Georges Charbonnier, se rendent au Bangladesh et signent un acte de jumelage entre Poitiers et Patiya, un chef-lieu de canton de la région de Chittalong¹.

En octobre 1974, plusieurs associations poitevines se rassemblaient dans un « Collectif Tiers - Monde ». En 1974, ce collectif a adopté et diffusé un premier tract : « Non à l'aumône, oui à la solidarité internationale »². En 1988, l'association veut afficher son orientation vers les relations Nord-Sud et se transforme en « **ORCADES** » (Organisation pour la Recherche, la Communication et l'Action en faveur d'un Développement Solidaire entre le Nord et le Sud). Mais depuis l'année 1992, « **ORCADES** » s'investit dans le développement durable, et devient donc un acteur des réseaux nationaux agissant pour une solidarité internationale.

¹ *Rencontre* avec Mr François ROYOUX, membre du Conseil d'Administration d'ORCADES, et ancien Président du Toit du Monde, 2005.

² *Idem*.

En somme, cette association depuis sa création en octobre 1974, à Poitiers, attentive aux problèmes du sous-développement, a été également amenée à se préoccuper de la présence à Poitiers des étrangers et des travailleurs migrants, dont une partie provient de pays en voie de développement. C'est ainsi que naît en 1977-1978, le projet d'un lieu d'accueil pour les populations d'origine étrangère, à l'initiative du C.T.M. (Georges Charbonnier) et en coopération avec l'API et d'autres organismes.

Quant à l'API (Accueil et Promotion des Immigrés), c'est une association créée en 1973 et devenue en 1993 « Actions Poitevines avec les Immigrés », organisme gestionnaire du Bureau Départemental d'accueil, d'information et d'orientation des travailleurs étrangers et de leurs familles.

Cette association, par son existence même, se trouve en contact quotidien avec les problèmes des immigrés, jusqu'à Noël 1993, date à laquelle, elle fut contrainte de fermer ce bureau. Elle a souhaité, en mars 1996, se retirer aussi des instances du « Toit du Monde »¹.

Rôle de l'API dans la promotion des langues minoritaires.

Il nous semble important de souligner le rôle fondamental joué par cette association dans l'apprentissage et la transmission des langues minoritaires, en particulier arabe et turque, depuis 1982.

Cette nouvelle préoccupation de l'API concernant la transmission de « la langue maternelle » aux enfants de migrants, s'explique, à notre avis, par les changements intervenus au niveau national vis-à-vis des minorités résidant en France, depuis les années 70.

Dans ce domaine de l'apprentissage de la langue maternelle arabe ou turque, l'association a développé ce projet : « Langue d'origine : Animations enfants ».

A – Public visé, nationalités : algérienne, marocaine, tunisienne, turque.

B – Besoins spécifiques auxquels répond ce projet : les parents souhaitent que leurs enfants connaissent la culture de leur pays et gardent un contact avec leur langue d'origine.

¹ Source : *Assemblée Générale Extraordinaire du Toit du Monde*, Poitiers, 30 mai 1996.

Objectifs : Permettre une meilleure connaissance de la langue et la culture du pays d'origine (L.C.O.)¹

Ces actions sont menées dans les maisons de quartier, particulièrement à la Blaiserie et au centre socioculturel de Saint-Cyprien².

A la Blaiserie, six heures par semaine de cours d'animation linguistique sont données en langue arabe. Ces heures sont réparties en trois créneaux : un pour les adultes, et les deux autres pour les enfants.

Par ailleurs, ces cours s'adressent uniquement aux maghrébins dont la majorité du moins pour les enfants est née en France et ne connaît pas sa langue d'origine.

« *L'objectif*, » dit M. ABDERRHAMAN, enseignant d'arabe, « *n'est pas d'enseigner l'arabe dialectal qui ne s'écrit pas, mais l'arabe classique qui offre l'avantage de pouvoir être utilisé par tous les habitants du Maghreb* »³.

Ces cours en langue et culture d'origine (LCO), concernant les Maghrébins, ont été dispensés par l'API, jusqu'à la fin de l'année 1993, c'est-à-dire jusqu'à la fermeture du bureau d'accueil des étrangers.

Un projet important a été concrétisé à savoir, un voyage d'échange en Tunisie : trente enfants étrangers et français sont partis en Tunisie du 18 avril 1987 au 2 mai 1987, et trente jeunes Tunisiens sont venus en France du 12 au 27 juillet 1987⁴.

Cette action a été menée grâce à la coopération du « Toit du Monde », de la M.J.C. « Aliénor d'Aquitaine », du Centre socioculturel de la Blaiserie et des équipes d'enseignants de trois écoles primaires : Alphonse Daudet, Charles Perrault et l'école primaire de Bel - Air.

Ces cours en langue d'origine ne reprirent qu'avec l'émergence et le développement des associations maghrébines à Poitiers, à partir de la deuxième moitié des années 1990. Depuis lors et jusqu'à aujourd'hui, ces cours sont pris en charge par ces associations elles-mêmes⁵. Mais le mérite du lancement de ces cours revient bien à l'association de l'API.

La langue maternelle turque, quant à elle, aurait été prise en charge par l'API, en 1982. Mais, cet enseignement, après la fermeture de l'API en 1993, a fait l'objet

¹ API, *Rapport d'activité*, 1987.

² Voir annexe n° 3, *Articles de Presses*.

³ *Idem.*, *La Nouvelle République*, 4 mai 1982.

⁴ *Rapport de l'API*.

⁵ Nous parlerons de ces associations ultérieurement.

d'accords bilatéraux conclus avec différents pays d'immigration comme la Turquie, afin de déterminer les modalités et les procédures de mise en œuvre des dispositifs en langues et cultures d'origine (LCO).

Tableau n° 22

Préparation de la rentrée scolaire 2002
pour l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO)

LANGUES D'ORIGINE	ETABLISSEMENTS CONCERNES	LIEUX D'IMPLANTATION DES COURS	COURS INTEGRES		COURS DIFFERES	
			Jours	Horaires	Jours	Horaires
TURC	Ecoles élémentaires	POITIERS élémentaire Andersen	Judi	15h30 à 16h30	Judi	16h30 à 18h30
		POITIERS élémentaire A. Daudet	Vendredi	15h00 à 16h30	Vendredi	16h30 à 18h00
		POITIERS élémentaire C. Perrault			Lundi	16h15 à 18h15
	Collèges	POITIERS élémentaire C. Perrault			Mercredi	13h15 A 16h15
PORTUGAIS	Ecoles élémentaires	POITIERS élémentaire Paul Bert			Samedi	9h00 à 12h00

Source : Inspection de l'Education Nationale, circonscription de Poitiers III – Est, mars, 2002.

A l'heure actuelle, ces cours fonctionnent. A Poitiers, comme nous l'avons déjà dit, ce sont les associations d'origine maghrébine qui ont joué, depuis la deuxième moitié des années 90, et qui jouent encore aujourd'hui, un rôle important dans l'apprentissage et la transmission de la langue arabe. Nous allons donc présenter ces associations poitevines, avec lesquelles nous avons travaillé longtemps et au sein desquelles nous avons réalisé nos enquêtes :

★ Association des Parents et de la Famille Marocaine pour le dialogue et l'Intégration (A.P .F.M.D.I.)

Cette association a été créée le 28 octobre 1998 à Poitiers, afin de constituer des liens solides entre les Marocains résidant à Poitiers et entre ceux-ci et leur pays d'origine.

Elle se donne des moyens :

a) pour les enfants

- accompagnement à la scolarité,
- cours en langue arabe.

b) pour les familles :

- des sorties et des voyages,
- des fêtes sociales et religieuses. Exemple de projet : faire un jumelage avec une ville du Maroc.

★ Association « Arc- en - Ciel »

Sa création date du 11 novembre 1998. Cette association, selon son président, développe plusieurs types d'activités culturelles :

- fêtes,
- conférences-débats concernant les pays arabo-musulmans,
- aide scolaire,
- cours en langue arabe,
- sorties familiales.

★ Association Amicale des travailleurs commerçants et de la jeunesse marocaine (A.A.T.J.M.)

Cette association s'occupe des intérêts des commerçants d'origine marocaine. Malheureusement, nous n'avons réussi à connaître la date de sa création, ni ses objectifs. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est l'objectif qu'elle se fixe de donner aux enfants la possibilité d'apprendre l'arabe.

★ Association Franco - Tunisienne

Créée en 1997, elle se donne des objectifs sociaux et culturels :

- **cours en langue arabe,**
- voyages (elle a ainsi réalisé un voyage en Tunisie en 2002) pour que les enfants découvrent leur pays d'origine, comme le confirme son président,
- sorties culturelles (exemple : visite de l'Institut du monde arabe et du Futuroscope),
- aide morale et matérielle aux familles (par exemple au moment d'un décès...).

L'association a réalisé depuis l'année 2003 un jumelage entre la ville de Poitiers et la ville de Mahdia en Tunisie.

Certes, il y a d'autres associations d'origine maghrébine à Poitiers, mais, si nous n'en avons évoqué que quatre, c'est que celles-ci tentent de faire apprendre aux enfants leur langue d'origine, l'arabe.

Ce sont ces associations qui ont constitué le terrain de nos enquêtes.

Le « Toit du Monde », symbole de solidarité, de tolérance, de partage et d'ouverture à l'image de la ville de Poitiers

Depuis sa création en 1982, le « Toit du Monde » se propose d'être un lieu de rencontre, de dialogue et d'échanges interculturels :

- en favorisant l'expression, la reconnaissance et le partage de toutes les différences,
- en luttant contre toute forme d'intolérance et de racisme,
- en permettant la rencontre et le rapprochement entre les populations poitevines de tous horizons en vue d'un enrichissement mutuel.

Et pour réaliser ses objectifs, le « Toit du Monde » propose aux Poitevins diverses activités et divers services :

- service d'aide au séjour,
- plateforme d'accueil des demandeurs d'asile,
- initiation à la langue française et à la vie en France (femmes et hommes d'origine étrangère),
- des activités avec les femmes d'origine étrangère,

- des activités contre le racisme et les discriminations : animations interculturelles et sensibilisation à la différence en milieu scolaire,
- **formation linguistique en langue arabe moderne,**
- **soutien et valorisation de la vie associative.**

Ce sont ces deux derniers points que nous allons développer parce qu'ils sont liés directement à notre thème d'étude.

Formation linguistique en langue arabe moderne

Objectifs :

- instaurer un meilleur dialogue et davantage d'échange entre les Français et les Communautés originaires du Moyen-Orient et du Maghreb, à travers la langue et la pratique culturelle
- permettre à des jeunes d'origine étrangère de redécouvrir la langue de leurs parents ou grands-parents et faciliter leur communication avec leur entourage.

Public visé :

- jeunes d'origine étrangère qui connaissent mal leur culture d'origine et cherchent un moyen de communication avec leur entourage
- couples inter - ethniques pour une communication plus facile
- Français, Européens ou autres, en contacts fréquents avec des personnes étrangères ou désirant élargir leurs connaissances (étudiants, enseignants, responsables sociaux...).

Prenons comme exemple l'année 2004. Il y a eu 39 stagiaires en langue arabe moderne : 24 Français et 15 de différentes origines (21) hommes et (18) femmes¹.

¹ Source : Le Toit du Monde, *Rapport d'activité de l'Assemblée Générale*, juin 2005, p. 45 (nous sommes l'enseignante d'arabe de ces deux groupes).

Les participants apprennent à lire, à écrire et à parler en arabe moderne¹.

Par ailleurs, des rencontres, des sorties et des soirées culturelles liées à l'apprentissage de la langue arabe ont été réalisées :

- calligraphie arabe,
- cinéma arabe et arabo-musulman,
- soirées poétiques,
- visite : Institut du Monde arabe,
- expositions sur le monde arabo-musulman.

Résultats :

- Intérêt très grand du public non arabophone pour l'apprentissage de la langue arabe et les découvertes culturelles, à travers cette langue.
- Brassage d'âges, d'origines, de formations, de religions... qui fonde une réciprocity culturelle riche et féconde
- Intérêt d'un groupe de personnes qui va à la recherche de ces racines (deuxième, troisième... génération), ou cherche à mieux vivre le brassage culturel au quotidien

Un projet important : séjour linguistique dans un pays arabe pendant les vacances.

Soutien à la vie associative

Le « Toit du Monde » soutient la vie associative en répondant aux sollicitations de personnes qui souhaitent créer leur propre association en lien avec les objectifs du « Toit du Monde ». Dix-sept associations sont domiciliées au sein de cette association dont l'association FAIROUZE des amis de la langue arabe.

Il met à la disposition de ces associations des locaux pour des réunions ou pour des activités et parfois, le prêt de matériel. **Il s'est mis, notamment au service de l'apprentissage de la langue arabe.**

¹ Annexe n° 4 : Travaux des apprenants en langue arabe dans ces deux classes linguistiques.

Cependant, et malgré tout ce que le « Toit du Monde » a fait, sa tâche est loin d'être achevée. Il a, et il aura toujours beaucoup à faire et une grande responsabilité à assumer, pour rester un lieu d'accueil, d'échange et de partage.

On voit donc que l'enseignement de la langue arabe dans la ville de Poitiers bénéficie de deux sources d'action :

- d'une part, le dispositif officiel « langue étrangère » aux lycées et à l'université,
- d'autre part, les initiatives privées « au sein des associations communautaires maghrébines ».

Ces différents dispositifs devraient :

- maintenir les enfants en contact avec leur langue d'origine,
- faire découvrir la langue arabe au public français et/ou européen.

Il s'agit donc de savoir si ces différents dispositifs atteignent bien leurs vrais buts.

MÉTHODOLOGIE

La présente étude tentera de répondre aux questions suivantes :

- Quelle place occupe la langue arabe dans la dialectique « langue dominante : langue dominée, dans cette ville ? »
- Quels sont les attitudes, les motivations, les comportements linguistiques, les projets et les aspirations des apprenants de cette langue, tant à l'égard de la langue elle-même, que vis-à-vis de la population qui la parle ?
- Quels sont les rôles et les effets de l'apprentissage de cette langue sur l'individu et sur son entourage ?
- Quels critères déterminent l'avenir des langues minoritaires, en l'occurrence, la langue arabe en France, et en particulier, dans la ville de Poitiers ?

C'est pour répondre à ces questions que nous avons utilisé diverses méthodes et techniques, dont les enquêtes sociolinguistiques qui font la base de notre recherche.

Notre méthodologie est, en effet, conditionnée par le type d'approche que nous avons choisi : une approche qui équilibre le quantitatif et le qualitatif et qui combine des éléments d'ordre sociologique et d'ordre linguistique ce qui permet de nous situer du côté de la sociolinguistique / sociologie du langage¹.

On appelle **sociologie de langage** une discipline sociologique qui utilise les faits de langue comme indices de clivages sociaux. Chez J.A. FISHMAN, le terme désigne la sociolinguistique, vue plutôt sous l'angle de la sociologie ou s'intégrant dans les perspectives de celle-ci². Mais, souvent le mot est employé comme un équivalent de sociolinguistique³.

La première rencontre scientifique explicitement et exclusivement consacrée à la sociolinguistique et du premier ouvrage portant ce titre,

¹ Il est à noter que la distinction, « langue / langage », semble une particularité française. Dans la linguistique anglo-saxonne, un seul mot, langage, recouvre les deux notions, (voir pour cela, Gilles SIOUFFI et al., 1999, *op. cit.*, p. 76).

² Voir le *Dictionnaire de linguistique*, Bordas, 2001, p. 346.

³ *Idem*.

remonte selon L.J. CALVET¹, à la réunion organisée par William BRIGHT en 1964 à l'UCLA. On trouvait là, dit-il, un certain nombre de thèmes et de personnes qui allaient marquer durablement l'histoire de cette science aux Etats-Unis et en Europe. J.L. CALVET cite comme exemple, dans ce domaine, la présence de FERGUSON, GUMPERZ, LABOV, HYMES, BRIGHT, etc....

Cette nouvelle approche était une réaction contre la grammaire générative et sa conception aseptisée des faits de langues, coupée des phénomènes sociaux.

Dans ce domaine sociolinguistique, existe deux genres d'approches :

- l'approche micro - sociolinguistique,
- l'approche macro - sociolinguistique.

Entre ces deux approches, il y a des différences de point de vue, mais, il y a également une complémentarité.

La première, en général, exclut toute approche quantitative, en s'appuyant sur l'analyse des entretiens. Elle « *réserve l'analyse sur des microphénomènes en contexte (conversations), en prenant en compte l'autonomie des interlocuteurs quant à leurs choix sociolinguistiques* »².

La deuxième, s'appuie sur des enquêtes et prend en compte des rapports entre les variables sociologiques et linguistiques qui sont à la base de la diversité des représentations et des comportements linguistiques des enquêtés.

Il est naturel que la démarche du chercheur en sociolinguistique varie selon le sujet étudié. On n'étudie pas par exemple, la situation politique dans une société donnée, de la même manière que la situation des langues minoritaires ou le problème du bilinguisme. Donc, nous pensons que le choix d'une seule méthode sera une approche trop limitée.

C'est pourquoi, nous avons choisi pour notre part d'utiliser plusieurs méthodes réunies pour pallier les insuffisances de chacune. Car nous pensons que notre thème de recherche exige la mise en œuvre d'un ensemble de méthodes qui

¹ L. J. CALVET, « La sociolinguistique et la ville, Hasard ou Nécessité ? », in *Marges linguistiques*, n° 3, mai 2002, p. 1.

² Philippe BLANCHET, *La pragmatique : d'Austin à Goffman*, Paris, Bertrand - Lacoste, 1995, p. 59.

associe la démarche quantitative et l'analyse qualitative : nous avons associé l'observation – participante, le questionnaire, les entretiens semi - directifs et l'analyse statistique et bibliographique.

Le recours à l'utilisation des **enquêtes** est nécessaire chaque fois que l'on a besoin d'informations sur une grande variété d'attitudes et de comportements d'un même sujet, ce qui correspond au cas de notre étude. En même temps, les enquêtes ont pour but de rechercher des informations se rapportant à un groupe social donné, à condition que ces informations doivent pouvoir être présentées, en fin de compte, sous la forme de résultats quantifiables¹.

De ce fait, nous avons eu recours à la technique de l'enquête, qui comporte une série de questions concernant la problématique sur laquelle nous attendons de la part des enquêtés des informations.

Ajoutons que le questionnaire doit traduire les objectifs de la recherche. C'est pourquoi, nos questionnaires ont été construits en fonction de la problématique de notre étude, à partir des observations et des entretiens réalisés lors de l'étape de la pré - enquête.

Cette première phase d'observation participante et de contacts avec les communautés poitevines, nous a permis de toucher de près nos publics concernés et de constituer notre échantillon.

¹ Voir :

- Rodolphe GHIGLIONE et Benjamin MATALON, *Les enquêtes sociologiques, théories et pratique*, Paris, Armand Colin, 1978, p. 15.
- Claude JAVEAU, *L'enquête par questionnaire, manuel à l'usage du praticien*, Bruxelles, Ed. de l'Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles, 1971, p. 1.

La question d'échantillonnage.

Pour que les caractères de la population étudiée soient bien représentés dans un échantillon choisi, il faut que celui-ci soit tiré au hasard. Cette méthode donne une chance égale à chaque membre de la population d'être sélectionné.

Notre échantillon n'est pas aléatoire, pourtant, nous sommes conscientes que la représentativité d'un échantillon par rapport à la population totale est une des conditions nécessaires et indispensables pour donner une validité aux résultats obtenus.

Nous sommes également conscientes que la qualité et la validité des résultats d'une enquête dépendent de la taille de l'échantillon de la population interrogée. Donc, comme ils confirment, R. GHIGLIONE et M. BENJAMIN « *si l'échantillon était égal à la population concernée, l'erreur d'échantillonnage ne serait pas important* »¹.

Cependant, restent toutes les erreurs liées aux réponses données par les personnes interrogées, dont la validité dépend, à la fois de la manière dont les questions sont posées, et de la situation d'enquête, en particulier de la relation : enquêteur – enquêté.

Vu les difficultés de l'absence de statistiques suffisamment détaillées et exactes pour nous permettre l'établissement d'un tel échantillon, auxquelles nous nous sommes heurtées, nous étions obligées à chercher une autre base pour le calcul de la taille de notre échantillon. C'est pourquoi, nous avons pris en considération tous les milieux dispensant un enseignement en langue arabe, soit pour les enfants, soit pour les adultes (des arabophones ou des francophones).

C'est à partir de là, que nous avons constitué notre échantillon : tous les apprenants de la langue arabe à Poitiers qui acceptent d'être interrogés.

Nous avons élaboré deux questionnaires, dont l'un est destiné aux enfants apprenant la langue arabe dans deux milieux différents :

- **Dans des milieux associatifs** : aux enfants en majorité d'origine maghrébine, fréquentant tous des cours en langue arabe

¹ R. GHIGLIONE, B. MATALON, *op. cit.*, p. 81.

- 1 – Association franco-tunisienne : 21 enfants
- 2 – Association Arc-en-Ciel : 14 enfants
- 3 – Association de commerçants : 6 enfants
- 4 – Association Marocaine pour les familles et l'intégration : 20 enfants

- **Aux enfants, dans un milieu éducatif** (Lycée de Victor Hugo) : 24 élèves apprennent la langue arabe comme une 3^{ème} langue vivante.

L'autre questionnaire est destiné aux adultes :

- **Dans un milieu universitaire** : 56 étudiants dans deux classes apprennent l'arabe comme option
- Ce questionnaire est également destiné à un groupe de 30 adultes fréquentant des cours en langue arabe **dans un centre socioculturel « Le Toit du Monde »**.

En fin de compte, notre travail est composé essentiellement de quatre groupes, qui ne sont pas, ni de la même taille, ni de la même nature étant donné que la population qui étudie la langue arabe est très hétérogène dans cette ville.

Au total, notre échantillon se compose de 171 enquêtés :

Enfants : 85, soit 49,71% de l'échantillon

Adultes : 86, soit 50,29% de l'échantillon

Féminin : 122, soit 71,34% de l'échantillon

Masculin : 49, soit 28,66% de l'échantillon.

L'âge de notre population enquêtée est situé entre 6 et 67 ans.

Nous espérons que notre échantillon, ainsi constitué, soit considéré approximativement représentatif.

On peut trouver dans la carte n° 2 les lieux où se trouve l'enseignement en **langue arabe à Poitiers.**

1 – Association Franco-Tunisienne
52 bis, avenue de l'Europe – POITIERS

2 – Association des Parents et de la Famille Marocaine pour le dialogue et l'intégration « A.P.F.M.D.I. »
11, boulevard Marat – POITIERS

3 – Association « Arc-en-Ciel »
Centre des Trois Cités, 1 place de France – POITIERS
52 bis, avenue de l'Europe – POITIERS

4 – Association de commerçants marocains à Poitiers
6, rue des Deux Communes – POITIERS

5 – Toit du Monde
31, rue des Trois Rois – POITIERS

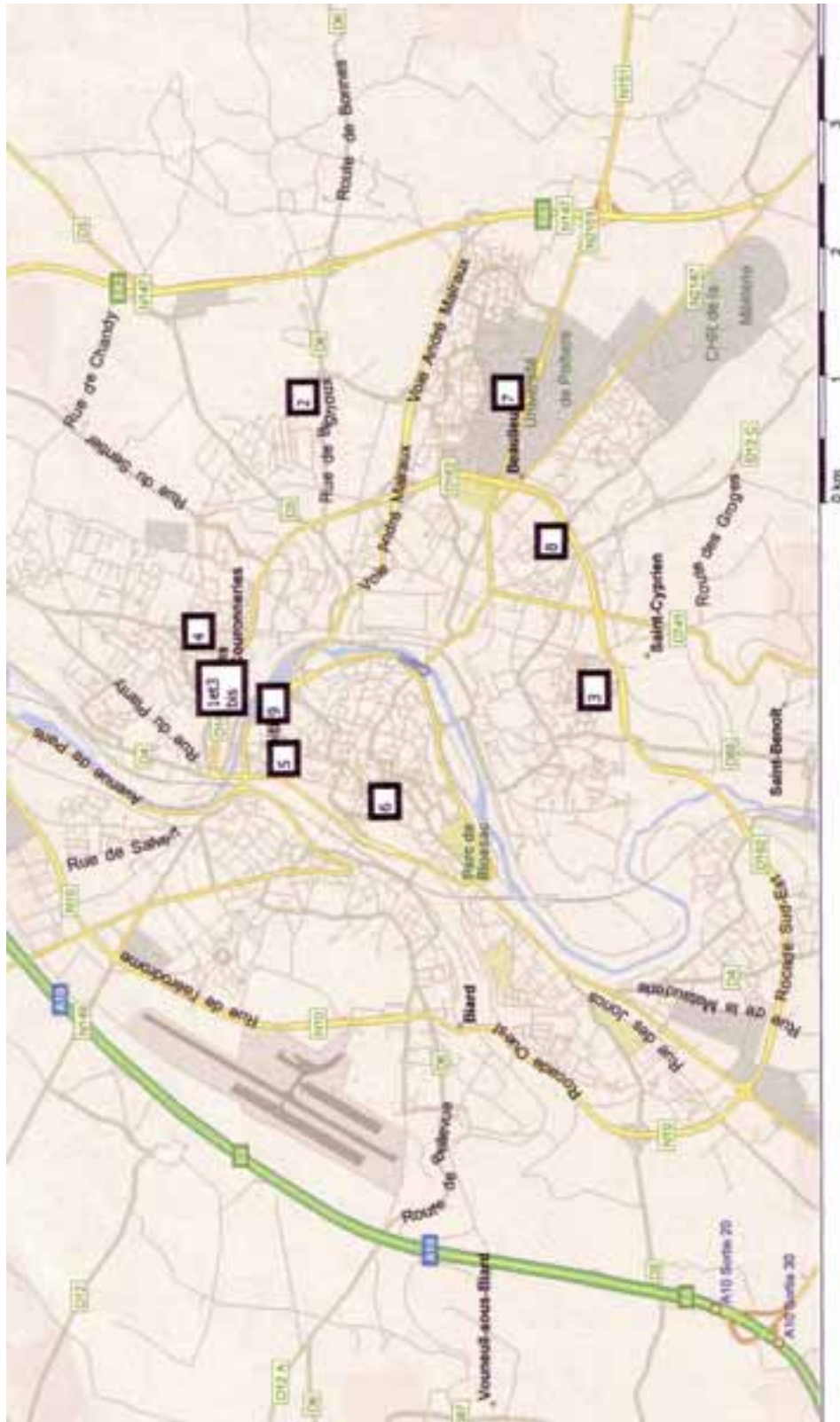
6 – Lycée Victor Hugo
10, rue Victor Hugo – POITIERS

7 – Université de Poitiers
Faculté de Lettres – POITIERS

8 – Lycée Camille Guérin
33, rue de la Gibauderie – POITIERS

9 – Communauté Musulmane de Poitiers
1, rue Guillaume le Troubadour - POITIERS

Carte n° 2 Les lieux où se trouve l'enseignement en langue arabe à Poitiers



Les questions

La plupart des questions de nos enquêtes sont du type « cafétéria » comme il l'appelle R. MUCHIELLI¹, ou comme elles sont appelées par C. JAVEAU², « semi-ouvertes ou semi - fermées ». Ces questions sont préformées à choix multiples, pour nous permettre d'obtenir des réponses précises.

Pour ce genre de questions, il faut également prévoir une case « autre réponse » afin que l'interrogé puisse s'exprimer si les réponses déjà formées ne le satisfont pas.

Il y a aussi d'autres types de questions quasi fermées : des questions à réponses par oui ou non / pour ou contre / toujours, parfois ou jamais, etc. La quasi-totalité des questions du type « cafétéria », ne posent pas de problèmes au niveau du dépouillement ; cependant, la case « autre réponse » exige de faire une analyse du contenu de chaque réponse pour arriver à un résultat ou des opinions variées.

La pré - enquête

Nos questionnaires ont été mis au point après avoir été soumis à un test sur 20 personnes, ayant presque les mêmes caractéristiques que notre public d'enquête.

Nous avons effectué cette phase, pour connaître le degré de compréhension des sujets enquêtés d'une part et pour découvrir les questions non utiles d'autre part. Nous avons aussi voulu savoir comment les personnes interrogées réagiraient à l'ensemble des questions.

C'est pourquoi, comme suite à notre pré enquête, nous avons supprimé ou modifié un certain nombre de questions, car il est nécessaire que celles-ci soient comprises de la même manière par l'ensemble des enquêtés.

Nos questions préformées à choix multiples ont été composées après cette phase de pré enquête. C'est pourquoi nous pouvons dire qu'elles ne sont pas le fait du hasard, mais qu'elles sont des réponses données par des interrogés à nos questions ouvertes.

¹ R. MUCHIELLI, *Le questionnaire dans l'enquête psycho – sociale*, Paris, Ed. ESF, 1975, p.49.

² C. JAVEAU, *op. cit.*, p.49.

Le déroulement des enquêtes.

★ *Le choix du temps de passation*

Afin de choisir le bon moment de l'année pour la passation de nos enquêtes, nous avons contacté les responsables des maisons de quartiers, les responsables des associations maghrébines, l'université de Poitiers, les écoles et les enseignants, pour éviter les périodes d'examens, pour ne pas gêner le déroulement de l'enseignement.

Par ailleurs, nous avons estimé que six mois d'apprentissage d'une nouvelle langue, sont nécessaires pour que les apprenants puissent avoir des opinions et des points de vue sur la langue qu'ils apprennent. Ainsi, nous avons décidé de réaliser nos enquêtes en mars - juin 2005.

Quant au mode de passation privilégié, nous rejoignons J.C. COMBESSIE¹, pour qui ce mode est un face-à-face. Il permet, explique-t-il, les meilleurs ajustements lors de la construction du questionnaire, et pendant la passation (possibilité de faire préciser une réponse...); c'est également le procédé dont on peut attendre le plus fort taux de réponses au plus grand nombre de questions.

Ainsi, notre présence en « face-à-face » au moment de la passation de nos enquêtes était très efficace et d'un intérêt indiscutable pour le bon déroulement de nos enquêtes. Ce face-à-face a créé une atmosphère de confiance qui a facilité l'échange et l'explication de certaines questions, surtout en ce qui concerne les enfants.

Ces passations ont été réalisées, soit individuellement, soit en petits groupes de 4 à 5 enquêtés, dans les écoles, l'Université et dans les maisons de quartiers.

Pour la compréhension des réponses recueillies, une connaissance du terrain est nécessaire comme le rappelle P. BOURDIEU : « *c'est uniquement quand elle s'appuie sur une connaissance préalable des réalités que la recherche peut faire surgir les réalités qu'elle entend enregistrer* »².

¹ Jean-Claude COMBESSIE, *La méthode en sociologie*, Paris, La Découverte, 1996, p. 35.

² P. BOURDIEU, 1982, *op. cit.*

C'est tout à fait en nous « frottant au terrain » que nous sommes arrivés à mettre en place notre problématique et notre approche méthodologique et à conduire notre travail.

Nous pensons que notre connaissance du terrain nous aidera également à bien comprendre les attitudes, les représentations et les comportements linguistiques de nos enquêtés vis-à-vis de la langue arabe, de sa présence à Poitiers, sa situation actuelle et son avenir en France.

Les thèmes abordés par nos enquêtes concernent tant le présent que le passé et l'avenir de la langue arabe¹. Les questions posées aux enfants portent sur les points suivants :

- sexe, âge, pays d'origine, lieu de naissance, niveau d'étude, durée du séjour de leurs parents en France,
- la langue maternelle,
- leurs raisons de l'apprentissage de l'arabe,
- l'influence des parents,
- leurs comportements linguistiques,
- leurs relations avec le pays d'origine,
- leurs opinions sur l'effet de l'étude de l'arabe sur les résultats scolaires,
- leurs opinions vis-à-vis du bilinguisme,
- leurs pensées de l'arabe littéral et l'arabe dialectal,
- leurs opinions en ce qui concerne la (les) langue(s) d'avenir,
- leurs sentiments concernant certains aspects de la religion musulmane.

En ce qui concerne les enquêtés adultes dans le milieu universitaire et dans le milieu associatif « le Toit du Monde », les questions posées à ces enquêtés portent sur² :

- l'âge, le sexe, l'état matrimonial,
- l'origine nationale, le lieu de naissance, le niveau d'instruction,
- pourquoi apprennent-ils la langue arabe, et s'ils comptent y continuer ?,
- leurs opinions vis-à-vis du bilinguisme,
- leurs appréciations à l'égard de l'arabe littéral et de l'arabe dialectal,

¹ Voir annexe n° 5, *Enquête auprès des enfants apprenant la langue arabe.*

² Annexe n° 6, *Enquête auprès des adultes apprenant la langue arabe.*

- si l'apprentissage d'une langue (maternelle) ou étrangère, entraîne des changements d'opinions et du comportement vis-à-vis de la communauté cible,
- quel avenir pour la langue arabe en France ?
- que sont-elles, selon eux les langues d'avenir (les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail et la communication internationale) ?
- leurs relations avec la culture arabo-musulmane ?
- leurs sentiments concernant certains aspects de la religion musulmane.

Nous avons aussi pensé qu'il serait intéressant d'avoir des points de vue complémentaires sur le statut de la langue arabe, par certains parents et par certains enseignants de l'arabe.

C'est pourquoi, et complémentirement à nos enquêtes, nous avons fait des entretiens semi - directifs avec cinq enseignants d'arabe, deux femmes et trois hommes :

- une Marocaine
- une Tunisienne
- un marocain
- un Egyptien
- un Français.

De même, nous avons également réalisé des entretiens semi-directifs avec des parents d'enfants, trois femmes et deux hommes (Ce sont tous des Maghrébins).

Il nous semble important de souligner que certaines questions sont posées à tous les enquêtés. Cela nous permettra de faire une comparaison entre leurs attitudes en ce qui concerne la situation et l'avenir de la langue arabe. A ce propos, une question se pose : Quelles divergences et quelles convergences entre les opinions de l'ensemble de notre population étudiée ?

Nous espérons que les réponses de nos enquêtés « enfants, adultes, enseignants ou parents », nous fourniront les informations nécessaires qui nous permettront de faire un bilan réel sur la situation de l'arabe à Poitiers.

CHAPITRE II

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES DES ENQUÊTES AUPRÈS DES ENFANTS

**ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE
AUPRÈS DES ENFANTS DONT LA MAJORITÉ ISSUE DE
L'IMMIGRATION MAGHRÉBINE, FRÉQUENTANT TOUS
DES COURS EN LANGUE ARABE DANS DES
MILIEUX ASSOCIATIFS.
À POITIERS**

Les caractéristiques de la population enquêtée

En ce qui concerne cet échantillon d'enfants, nous avons interrogé au total, 61 enfants, 28 filles, soit 45,90% de l'échantillon, et 33 garçons, soit 54,10% de l'échantillon.

Tableau n° 23

Les enfants enquêtés répartis par origine nationale, sexe, âge et niveau de scolarité¹

	Algériens		Marocains		Tunisiens		Bi-nationaux		Autres		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Féminin	3	50,00	8	42,11	7	53,85	7	41,18	3	50,00	28	45,90
Masculin	3	50,00	11	57,89	6	46,15	10	58,82	3	50,00	33	54,10
Total	6	100,00	19	100,00	13	100,00	17	100,00	6	100,00	61	100,00
6 - 9 ans	2	33,33	3	15,79	2	15,38	2	11,77	3	50,00	12	19,67
10 - 13 ans	4	66,67	13	68,42	7	53,85	9	52,94	2	33,33	35	57,38
14 - 17 ans			3	15,79	4	30,77	6	35,29	1	16,67	14	22,95
Total	6	100,00	19	100,00	13	100,00	17	100,00	6	100,00	61	100,00
Primaire	3	50,00	11	57,89	4	30,77	7	41,18	4	66,67	29	47,54
Collège	3	50,00	8	42,11	8	61,54	9	52,94	2	33,33	30	49,18
Lycée					1	7,69	1	5,88			2	3,28
Total	6	100,00	19	100,00	13	100,00	17	100,00	6	100,00	61	100,00
Total	6	9,84	19	31,15	13	21,31	17	27,87	6	9,84	61	100,00

Cet échantillon est composé de 6 enfants Algériens, 19 Marocains, 13 Tunisiens,

¹ A propos de la nationalité des enfants interrogés, nous avons compté sur la déclaration des enfants, d'une part, et d'autre part, sur la confirmation de leur professeur d'arabe, sachant que, au recensement de la population, la nationalité comme les autres variables, résulte de la déclaration des personnes.

Bien entendu, des erreurs peuvent se glisser dans ces déclarations, notamment en ce qui concerne les enfants mineurs. Les règles d'attribution, d'acquisition ou de perte de nationalité sont complexes et peuvent être ignorées des étrangers. De plus, la réglementation concernant l'acquisition de la nationalité française pour les jeunes nés en France de parents étrangers a changé deux fois entre les recensements de 1990 et 1999.

Selon les lois PASQUA et MEHAIGNERIE, votées en 1993, les jeunes étrangers nés sur le sol français doivent, pour acquérir la nationalité française, manifester la volonté d'être français entre 16 et 21 ans, s'ils le souhaitent.

En ce qui concerne les enfants nés en France de parents nés dans l'ancien département français d'Algérie avant l'indépendance c'est-à-dire avant 1962, ils sont français dès leur naissance.

Cependant, cette règle ne joue pas si les parents sont nés en Algérie après le 3 juillet 1962, date de l'indépendance officielle, puisqu'ils sont alors nés sur le territoire d'un pays étranger.

La loi du 22 juillet 1993 avait maintenu le double *jus soli* pour les enfants d'Algériens mais l'avait soumis à une condition supplémentaire pour les enfants nés après le 31 décembre 1993 : le parent né en Algérie avant l'indépendance devait justifier d'une résidence régulière en France depuis cinq ans au moment de la naissance de l'enfant.

(Sources :

- INSEE, *Atlas des Populations immigrées de la région Poitou-Charentes – Poitiers*, 2004, p. 7

- Philippe BERNARD, « L'Immigration un siècle d'histoire », *Le Monde*, Edition 1993.

- « La Nationalité, les effets de son acquisition », *Actualités Sociales Hebdomadaires n°2351*, 19 mars 2004, pp. 16-17.)

tandis que 17 sont des Bi-nationaux et 6 originaires d'autres nationalités.

Nous appelons Bi-nationaux les enfants appartenant à deux origines nationales : exemple des enfants franco-tunisiens, franco-marocains, etc...

Concernant cet échantillon, les Bi-nationaux sont 17 :

- Franco-Tunisiens : 8 enquêtés (4 filles et 4 garçons)
- Franco-Marocains : 8 enquêtés (2 filles et 6 garçons)
- Iranien – Marocain : 1 fille

En ce qui concerne la composition de cet échantillon selon l'échelle des âges, et (selon le même tableau n° 23), il y a des enfants très jeunes, et d'autres plus âgés :

- 12 enfants entre 6 et 9 ans, soit 19,67% de l'échantillon
- 35 enfants entre 10 et 13 ans, soit 57,38% de l'échantillon
- 14 enfants entre 14 et 17 ans, soit 22,95% de l'échantillon.

La moyenne d'âge des enfants interrogés est de 11,6 ans.

Cette situation d'hétérogénéité d'âge entre enfants enquêtés, s'est imposée à nous, car ce sont ces enfants qui fréquentent les cours en langue arabe dans les milieux associatifs à Poitiers, où se trouvent des apprenants de tous âges faute de moyens ou de nombre suffisant d'enfants du même âge.

Pour la même raison, la répartition par sexe dans notre échantillon est inégale : les garçons sont plus nombreux que les filles (33 garçons contre 28 filles).

En ce qui concerne l'origine nationale, ce sont les Marocains qui sont les plus nombreux : 19 enquêtés, soit 31,15% de l'échantillon, suivis par les Bi-nationaux : 17 enquêtés, soit 27,87% de l'échantillon. Les Tunisiens sont 13 enquêtés, soit 21,31% de l'échantillon. Il y avait aussi 6 enquêtés, soit 9,84% de l'échantillon, originaires d'autres nationalités. Ces derniers sont deux Soudanais, un garçon et une fille, deux Tchadiens, un garçon et une fille, et deux Mahorais, un garçon et une fille.

En ce qui concerne le niveau d'étude des enfants enquêtés : 29 sont en primaire, soit 47,54% de la totalité des personnes interrogées ; 30 enquêtés, soit

49,18% sont des collégiens, et seulement 2 enquêtés, soit 3,28% de l'échantillon sont lycéens.

Lieux de naissance

Tableau n° 24

Répartition des enfants enquêtés par lieux de naissance

Né en France		Né à l'Etranger		Total	
Nb	%	Nb	%	Nb	%
54	88,52	7	11,48	61	100

Nous constatons qu'une forte majorité de nos enquêtés est née en France : 54 enfants sur 61, soit 88,52% de l'échantillon. Seulement 7 enfants enquêtés sont nés à l'Etranger.

Pour la nationalité, nous observons que tous les Tunisiens et les Bi-nationaux sont nés en France, contre 84,21% de Marocains. 50% des Algériens sont nés en France et l'autre moitié à l'Etranger.

Tableau n° 25

La durée de séjour en France des parents de nos enquêtés

Durée de séjour	Algériens		Marocains		Tunisiens		Bi-nationaux		Autres		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
2-6 ans	1	16,67	1	5,26					1	16,67	3	4,92
7-11 ans	3	50,00	3	15,79	2	15,38	1	5,88			9	14,75
12-16 ans	2	33,33	7	36,84	6	46,16	8	47,06	4	66,66	27	44,26
17-21 ans			5	26,32	5	38,46	5	29,41	1	16,67	16	26,23
22-26 ans			3	15,79			3	17,65			6	9,84
Total	6	100,00	19	100,00	13	100,00	17	100,00	6	100,00	61	100,00

La durée de séjour des parents de nos enquêtés en France se situe autour d'une moyenne de 15,07 ans. Mais la majorité se situe dans un créneau de 12 à 21 ans, soit 70,49%.

Langue maternelle des enquêtés

Nous avons voulu connaître les attitudes de nos enquêtés vis-à-vis de leurs langues maternelles. Donc, nous avons posé à nos enquêtés la question suivante : « **Quelle est ta langue maternelle ?** »¹

Nous avons expliqué à nos enquêtés le sens du terme « langue maternelle » et nous avons compté sur leurs réponses².

Tableau n° 26

Langues maternelles des enquêtés

Langue maternelle des enquêtés	Algériens	Marocains	Tunisiens	Bi-nationaux	Autres	Féminin	Masculin	Total	
	%	%	%	%	%	%	%	Nb	%
Arabe dialectal	33,33	47,37	30,77	5,88		32,14	21,21	16	26,23
Arabe littéral	16,67		53,85	11,77	16,67	17,86	18,18	11	18,03
Berbère		21,05					12,12	4	6,56
Français	50,00	21,05	15,38	70,59	66,67	46,43	36,36	25	40,98
Berbère + Français				5,88			3,03	1	1,64
Arabe dialectal + Français		10,53		5,88	16,67	3,57	9,09	4	6,56
Autres langues									
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	61	100,00

25 sur 61 enquêtés, soit 40,98% de cet échantillon, déclarent que le français est leur langue maternelle. Cela est plus marqué chez les filles que chez les garçons : 46,43% contre 36,36%. Ce sont les bi-nationaux qui pensent le plus que le français est leur langue maternelle, 70,59% de leur ensemble.

16 enquêtés sur ensemble de 61, soit 26,23% de l'échantillon, déclarent l'arabe dialectal comme leur langue maternelle. Là aussi, on observe que cela est plus fort chez les filles que chez les garçons : 32,14% contre 21,21%. Ce sont les Marocains qui expriment le plus cette opinion, 47,37% de leur ensemble. 18,03% des personnes interrogées disent que leur langue maternelle est la langue arabe littéraire, soit 18,18% de garçons contre 17,86% de filles.

¹ Annexe n° 5, *Enquête auprès des enfants apprenant la langue arabe*, question n° 1.

² Dans cette étude, nous utilisons le terme « langue maternelle » pour parler de toutes les langues maternelles.

D'autres enquêtés pensent avoir deux langues maternelles, l'une des deux étant le français :

- arabe dialectal + français : 6,56% de l'échantillon.
- Berbère + français : 1,64% de l'échantillon.

Quatre interrogés sur 61, soit 6,56% de l'échantillon déclarent le berbère comme langue maternelle. Ces derniers enquêtés sont tous marocains et sont tous des garçons.

Examinons s'il pourrait y avoir une relation entre le niveau de scolarité, l'âge de nos enquêtés et leurs sentiments vis-à-vis de leurs langues maternelles.

Tableau n° 27

Langues maternelles des enquêtés, en fonction de leurs niveaux scolaires

Langue maternelle des enquêtés									
		Arabe dialectal	Arabe littéral	Berbère	Français	Arabe dialectal + Français	Berbère + Français	Total	
		%	%	%	%	%	%	Nb	%
Primaire		27,59	17,24	3,45	37,93	10,35	3,44	29	100.00
Collège		23,33	20,00	10,00	43,33	3,33		30	100.00
Lycée		50,00			50,00			2	100.00
Total	Nb	16	11	4	25	4	1	61	
	%	26,23	18,03	6,56	40,98	6,56	1,64	100.00	

Nous allons examiner le cas des deux langues les plus citées comme des « langues maternelles », par nos enquêtés : le français et l'arabe dialectal.

Dans le tableau n° 27, nous pouvons lire que le pourcentage de ceux qui déclarent l'arabe dialectal comme langue maternelle augmente quand ceux-ci avancent dans leur scolarité ; de même par rapport à la langue française.

Donc, nous pouvons dire que le niveau de scolarité exerce une certaine influence sur l'attitude des personnes interrogées vis-à-vis de leurs langues maternelles, c'est-à-dire que, à notre avis, quand les enfants s'avancent dans leur scolarité, ils tiennent plus à leurs langues maternelles.

Voyons maintenant si l'âge de ces enfants a un effet sur leur attitude :

Tableau n° 28

Langues maternelles des enfants enquêtés en fonction de l'âge

		Langue maternelle des enquêtés							
		Arabe dialectal	Arabe littéral	Berbère	Français	Arabe dialectal + Français	Berbère + Français	Total	
		%	%	%	%	%	%	Nb	%
6 - 9 ans		8,33	16,67	8,33	66,67			12	100,00
10 -13 ans		31,43	14,29	8,57	37,14	5,71	2,86	35	100,00
14 -17 ans		28,57	28,57		28,57	14,29		14	100,00
Total	Nb	16	11	4	25	4	1	61	
	%	26,23	18,03	6,56	40,98	6,56	1,64	100,00	

Nous observons que les deux tiers de ceux qui déclarent que leur langue maternelle est le français sont les enquêtés les plus jeunes et sont dans la tranche d'âge de 6-9 ans. Il est à noter que ces enfants dans leur majorité, sont nés en France. Cela explique peut-être le fait qu'ils considèrent le français comme leur langue maternelle. C'est cette langue avec laquelle, ces enfants sont en contact depuis leur naissance.

Par ailleurs, nous observons que le score des enfants enquêtés qui considèrent le français comme leur langue maternelle, diminue quand les enfants grandissent :

- pour la tranche d'âge (6-9 ans) : 66,67%
- pour la tranche d'âge (14-17 ans) : 28,57%.

Par contre, le score des enquêtés qui reconnaissent que leur langue maternelle est l'arabe dialectal augmente quand les enfants deviennent plus grands :

- pour la tranche d'âge (6-9 ans) : 8,33%
- pour la tranche d'âge (14-17 ans) : 28,57%.

Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'avec l'avancement de l'âge, les enfants cherchent à découvrir et d'obtenir plus de connaissances sur leur langue maternelle.

Nous pouvons en déduire que le facteur de l'âge intervient pour influencer les opinions de nos enquêtés vis-à-vis de leur langue maternelle.

Langues maternelles des parents

Nous avons posé aux enfants enquêtés la question suivante : « **Quelle est la langue maternelle de tes parents ?** »¹

Tableau n° 29

Langues maternelles des parents²

	Arabe dialectal		Arabe littéral		Berbère		Français		Autres langues		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Père	36	59,02	14	22,95	8	13,11	2	3,28	1	1,64	61	100,00
Mère	29	47,54	10	16,39	6	9,84	14	22,95	2	3,28	61	100,00
Total	65	53,28	24	19,67	14	11,48	16	13,11	3	2,46	122	100,00

Dans ce tableau, nous observons que l'arabe dialectal est la langue maternelle de plus de la moitié de l'ensemble des parents de nos enquêtés, 53,28%. Pour 19,67% des parents, c'est l'arabe littéral.

On constate également que le français est la langue maternelle de 13,11% de l'ensemble des parents, le berbère pour 11,48% de l'ensemble. Sauf 3 parents ont d'autres langues maternelles (persane, mahoraise).

Mais si nous totalisons les pourcentages de l'arabe dialectal et l'arabe littéral, nous pouvons dire que l'arabe (soit dialectal, soit littéral) est la langue maternelle pour la majorité absolue des parents des enquêtés : 72,95% de l'ensemble. Mais cela est plus marqué chez les pères des enquêtés que les mères : 81,97% de pères contre 63,93% de mères.

Cette différence statistique peut être expliquée par le fait que 14 mères de nos enquêtés sont de nationalité française.

¹ Annexe n° 5, question n° 2.

² Là aussi, on a compté sur les réponses de nos enquêtés, et sur la confirmation de leurs enseignants d'arabe.

Les raisons d'apprendre l'arabe

Nous avons voulu savoir quels motifs poussent nos enquêtés à étudier l'arabe. Question n° 3 : « **Pourquoi apprends-tu l'arabe ?** »

Examinons leurs réponses :

Tableau n° 30

Les raisons invoquées par nos enquêtés pour apprendre l'arabe

		Motivations pour apprendre l'arabe					
		Langue d'origine, comprendre et communiquer avec les parents	Lire le Coran	Obligé(e) par mes parents	Réussir ma vie	Total	
						%	%
Féminin	Algériens	100,00				3	100,00
	Marocains	75,00	12,50	12,50		8	100,00
	Tunisiens	71,43			28,57	7	100,00
	Bi - nationaux	28,57	14,29	57,14		7	100,00
	Autres	33,33	33,33	33,33		3	100,00
	Total	60,71	10,71	21,43	7,14	28	100,00
Masculin	Algériens	33,33	66,67			3	100,00
	Marocains	54,55	18,18	27,27		11	100,00
	Tunisiens	50,00	33,33		16,67	6	100,00
	Bi - nationaux	60,00		30,00	10,00	10	100,00
	Autres		66,67	33,33		3	100,00
	Total	48,49	24,24	21,21	6,06	33	100,00
Total	Algériens	66,67	33,33			6	100,00
	Marocains	63,16	15,79	21,05		19	100,00
	Tunisiens	61,54	15,38		23,08	13	100,00
	Bi - nationaux	47,06	5,88	41,18	5,88	17	100,00
	Autres	16,67	50,00	33,33		6	100,00
Total	Nb	33	11	13	4	61	
	%	54,10	18,03	21,31	6,56	100,00	

D'après les données de ce tableau, plus de la moitié de l'ensemble de nos enquêtés 54,10%, déclarent apprendre l'arabe pour comprendre et communiquer avec leurs parents, et aussi parce que c'est leur langue d'origine.

Pour 21,31% de l'ensemble, l'apprentissage de l'arabe est une réponse à l'obligation de leurs parents, et pour 18,03% de l'ensemble le moyen de pouvoir lire le Coran. Mais les enquêtés qui ont déclaré apprendre l'arabe pour réussir leur vie ne sont que 4 sur 61 enquêtés, soit 6,56% de l'ensemble.

Nous pouvons également lire dans ce tableau que les deux tiers des Algériens (66,67%) apprennent l'arabe pour communiquer, et un tiers pour lire le Coran : 33,33%.

Une grande majorité de Marocains, 63,16%, le fait pour comprendre et communiquer avec leurs parents, et 15,79% pour lire le Coran. Mais 21,05% d'entre eux pensent apprendre l'arabe parce qu'ils y sont obligés par leurs parents.

61,54% de Tunisiens apprennent l'arabe pour communiquer, et 15,38% afin de lire le Coran. 47,06% de Bi-nationaux, apprennent l'arabe pour communiquer, alors que 41,18% d'entre eux pensent y être obligés par leurs parents.

La moitié des enquêtés, originaires d'autres nationalités (un Soudanais, un Mahorais et une Tchadienne) étudient l'arabe pour lire le Coran.

On constate cependant qu'il y a des différences de statistiques entre les filles et les garçons : 60,71% de filles apprennent l'arabe pour communiquer contre 48,49% des garçons.

Par contre, les garçons qui ont déclaré apprendre l'arabe pour lire le Coran, sont deux fois plus nombreux que les filles : 24,24% de garçons contre 10,71% de filles.

On observe aussi, que toutes les Algériennes apprennent l'arabe pour communiquer, et que trois quarts des Marocaines l'apprennent pour la même raison.

En ce qui concerne les garçons, ce sont les Bi-nationaux qui sont les plus nombreux à apprendre l'arabe pour communiquer. En somme, on constate que nos enquêtés dans leur majorité des deux sexes, et toutes origines nationales confondues, cherchent en apprenant l'arabe, un moyen de communication avec leur entourage.

Par ailleurs, nous avons voulu savoir si l'âge des enquêtés avait un effet sur leurs motivations pour apprendre l'arabe.

Tableau n° 31

Les raisons des enquêtés pour apprendre l'arabe en fonction de l'âge

		Motivations pour apprendre l'arabe					Total	
		Langue d'origine, comprendre et communiquer avec les parents	Lire le Coran	Obligé(e) par mes parents	Réussir ma vie			
		%	%	%	%	Nb	%	
6 - 9 ans	Algériens	50,00	50,00			2	100,00	
	Marocains	33,33	33,33	33,33		3	100,00	
	Tunisiens	100,00				2	100,00	
	Bi - nationaux	50,00	50,00			2	100,00	
	Autres	33,33	66,67			3	100,00	
	Total	50,00	41,67	8,33		12	100,00	
10 - 13 ans	Algériens	75,00	25,00			4	100,00	
	Marocains	61,54	15,38	23,08		13	100,00	
	Tunisiens	57,14	28,57		14,29	7	100,00	
	Bi - nationaux	55,56		44,44		9	100,00	
	Autres			100,00		2	100,00	
	Total	57,14	14,29	25,71	2,86	35	100,00	
14 - 17 ans	Algériens						100,00	
	Marocains	100,00				3	100,00	
	Tunisiens	50,00			50,00	4	100,00	
	Bi - nationaux	33,33		50,00	16,67	6	100,00	
	Autres		100,00			1	100,00	
	Total	50,00	7,14	21,43	21,43	14	100,00	
Total		54,10	18,03	21,31	6,56	61	100,00	

Dans ce tableau, nous pouvons observer que presque la moitié des enquêtés en chaque groupe d'âge étudie l'arabe pour une raison de communication. Donc, l'effet de l'âge ici n'est pas grand. Par contre, dans le choix « pour lire le coran », nous observons que l'âge a une grande influence : chez les plus jeunes 41,67%. Par contre, le pourcentage diminue chez les enquêtés dans les tranches d'âge « 10-13 ans » ; 14,29%, et il diminue encore plus chez les enquêtés les plus âgés « 14-17 ans » : 7,14%, c'est-à-dire que le pourcentage de ce choix « pour lire le coran » a diminué d'environ 6 fois entre les enquêtés les plus jeunes et les plus âgés.

Nous observons également que l'obligation imposée aux enfants par leurs parents pour apprendre l'arabe augmente quand ceux-ci avancent en âge : 8,33%, 25,71%, 21,43% respectivement.

Par ailleurs, nous constatons que nos enquêtés ressentent l'intérêt de l'apprentissage de l'arabe comme un atout pour réussir leur vie quand ils

commencent à grandir : 2,86% pour la tranche d'âge « 10-13 ans » contre 21,43% pour la tranche d'âge « 14-17 ans ». Ainsi, l'âge a un impact sur les motivations des enquêtés pour apprendre l'arabe comme atout.

Examinons l'effet du niveau d'étude des enquêtés dans le tableau suivant :

Tableau n° 32

Les raisons des enquêtés d'apprendre l'arabe en fonction du niveau d'étude

		Motivations pour apprendre l'arabe					Total	
		Langue d'origine, comprendre et communiquer avec les parents	Lire le Coran	Obligé(e) par mes parents	Réussir ma vie	Nb	%	
		%	%	%	%			
Primaire	Algériens	33,33	66,67			3	100,00	
	Marocains	45,45	27,27	27,27		11	100,00	
	Tunisiens	75,00	25,00			4	100,00	
	Bi - nationaux	57,14	14,29	28,57		7	100,00	
	Autres	25,00	50,00	25,00		4	100,00	
	Total	48,00	31,03	20,69		29	100,00	
Collège	Algériens	100,00				3	100,00	
	Marocains	87,50		12,50		8	100,00	
	Tunisiens	50,00	12,50		37,50	8	100,00	
	Bi - nationaux	33,33		55,56	11,11	9	100,00	
	Autres		50,00	50,00		2	100,00	
	Total	56,67	6,67	23,33	13,33	30	100,00	
Lycée	Algériens						100,00	
	Marocains						100,00	
	Tunisiens	100,00				1	100,00	
	Bi - nationaux	100,00				1	100,00	
	Autres						100,00	
	Total	100,00				2	100,00	
Total		54,10	18,03	21,31	6,56	61	100,00	

A partir des données de ce tableau, nous remarquons que plus les enquêtés avancent dans leur scolarité, plus ils pensent apprendre l'arabe parce que cette langue est la langue d'origine et la langue de communication avec les parents : pour les enquêtés en primaire 48%, en collège 56,67%. Ce pourcentage augmente jusqu'à 100% chez les enquêtés lycéens.

Examinons un autre exemple, celui de l'apprentissage de l'arabe pour lire le coran. Nous remarquons que cette raison recule quand les enfants avancent dans leur scolarité. Ainsi, 31,03% des enquêtés du premier niveau scolaire font ce choix contre 6,67% du deuxième niveau « collège ». Par contre, aucun lycéen ne déclare cette raison pour apprendre l'arabe.

Ancienneté de l'étude de l'arabe

Nous avons demandé à nos enquêtés de préciser s'ils avaient déjà étudié l'arabe : **Question n° 4** : « *Depuis quand suis-tu des cours en langue arabe ?* »

Les réponses de nos enquêtés furent les suivantes :

Tableau n° 33

L'ancienneté de l'étude de l'arabe de nos enquêtés

Ancienneté de l'étude	Algériens %	Marocains %	Tunisiens %	Bi-nationaux %	Autres %	Total	
						Nb	%
Moins d'1 an		5,26				1	1,64
1 an		10,53	7,69	11,77	16,67	6	9,84
2 ans	66,67	26,32	30,77	23,53	50,00	20	32,79
3 ans	33,33	21,05	46,16	35,29	33,33	20	32,79
4 ans		26,32	15,39	23,53		11	18,03
5 ans		5,26				1	1,64
6 ans		5,26		5,88		2	3,28
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	61	100,00

Tous les enquêtés, sauf un, ont déjà une connaissance en langue arabe (plus d'un an). 20 enquêtés sur 61, soit 32,79%, déclarent étudier l'arabe depuis 2 ans. C'est le même score pour ceux qui déclarent étudier l'arabe depuis 3 ans. 18,03% de l'ensemble depuis 4 ans ; un seul enquêté depuis 5 ans et 2 depuis 6 ans.

Par ailleurs, nous avons demandé à nos enquêtés, s'ils pensent avoir l'occasion de pratiquer cette langue.

Question n° 5 : « Penses-tu avoir l'occasion de pratiquer l'arabe ? »

Le tableau suivant montre les réponses de nos enquêtés sur cette question.

Tableau n° 34

Occasion de pratiquer l'arabe, en fonction du sexe

	Oui	%	Non	%	Total	%
Féminin	24	85,71	4	14,29	28	100,00
Masculin	28	84,85	5	15,15	33	100,00
Total	52	85,25	9	14,75	61	100,00

85,25% de l'ensemble des enfants enquêtés ont répondu positivement, alors que 14,75% de ces enquêtés ne pensent pas trouver l'occasion de pratiquer l'arabe. Nous pouvons aussi lire dans ce tableau que, dans l'ensemble, les filles ont un peu plus de possibilités de pratiquer l'arabe que les garçons : 85,71% contre 84,85%.

Tableau n° 35

Les lieux, où les enquêtés estiment avoir l'occasion de pratiquer l'arabe

	A la mosquée	Au pays d'origine	Au sein de la famille	Avec des amis	Total	
	%	%	%	%	Nb	%
Algériens	33,33		16,67	50,00	6	11,54
Marocains	23,53		64,71	11,76	17	32,69
Tunisiens			58,33	41,67	12	23,08
Bi-nationaux	7,69	15,38	61,54	15,38	13	25,00
Autres	50,00		50,00		4	7,69
Total	17,31	3,85	55,77	23,08	52	100,00
Féminin	4,17	4,17	54,17	37,50	24	46,15
Masculin	28,57	3,57	57,14	10,71	28	53,85
Total	17,31	3,85	55,77	23,08	52	100,00

Nous constatons qu'une forte majorité de nos enquêtés qui ont répondu positivement pense avoir l'occasion de pratiquer l'arabe au sein de la famille et avec les amis : 41 sur 52 enquêtés, soit 78,85%. Les filles dans ce cas, ont plus l'occasion de pratiquer l'arabe que les garçons : 91,67% contre 67,86%. Par contre 17,31% de l'ensemble estiment avoir la possibilité de pratiquer l'arabe au sein de la

mosquée. Dans ce cas, 8 enquêtés sur 9 sont des garçons, et seulement 2 enquêtés sur 52 déclarent avoir l'occasion de pratiquer l'arabe dans leur pays d'origine.

Nous voyons donc que la mosquée fait partie des lieux les plus favorables pour pratiquer la langue arabe pour les garçons et non pour les filles, alors que le lieu familial est privilégié, en ce qui concerne les filles. Il est à noter par ailleurs que les Marocains sont ceux qui pratiquent le plus la langue arabe au sein de la famille : 64,71%, suivis de Bi-nationaux, 61,54%.

La difficulté dans l'apprentissage de la langue arabe

Nous avons voulu savoir si les enquêtés trouvent des difficultés en étudiant l'arabe, donc nous avons posé la question suivante : **Question n° 6** : « **Trouves-tu des difficultés en apprenant l'arabe ?** »

En voici les réponses de nos enquêtés :

Tableau n° 36

Réponses de nos enquêtés en ce qui concerne la difficulté ou la facilité qu'ils trouvent en apprenant l'arabe

Avoir des difficultés	Algériens			Marocains			Tunisiens			Bi-nationaux			Autres			Total		
	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
non	33,33		16,67	12,50	27,57	21,05	42,86	16,67	30,77	28,57	40,00	35,29	33,33	86,67	50,00	28,57	30,30	29,51
oui		33,33	16,67	25,00	27,27	26,32	42,86	16,67	30,77	42,86	20,00	29,41	33,33		16,67	32,14	21,21	26,23
peu de difficultés	66,67	66,67	66,67	62,50	45,45	52,63	14,29	66,67	38,46	28,57	40,00	35,29	33,33	33,33	33,33	39,29	48,48	44,26
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

29,51% de l'ensemble de l'échantillon ne trouvent pas de difficultés en apprenant l'arabe. Mais le score de garçons est plus fort que celui des filles : 30,30% de garçons contre 28,57% de filles.

Pour bien distinguer la question de la difficulté et celle de la facilité de la langue arabe, nous avons totalisé les pourcentages de la façon suivante :

« difficultés » et « peu de difficultés » → deviennent « difficultés » .

Donc, nous pouvons dire que 70,49% de la totalité de notre échantillon déclarent avoir des difficultés en apprenant l'arabe. Dans ce cas, les garçons ressentent moins de difficultés que les filles : 69,70% de garçons contre 71,43% de filles.

Au niveau de l'origine nationale, ceux qui déclarent avoir des difficultés en apprenant l'arabe, se répartissent comme suit :

- Algériens : 83,34%
- Marocains : 78,95%
- Tunisiens : 69,23%
- Bi-nationaux : 64,70%
- Autres origines nationales : 50%.

Plusieurs types de difficultés sont évoqués par 43 enquêtés :

Tableau n° 37

Nature des difficultés rencontrées par nos enquêtés dans l'apprentissage de l'arabe

Difficultés en :	Total	%
Grammaire	4	9,30
L'alphabet et la prononciation	10	23,26
Orthographe et mémorisation	3	6,98
Prononciation	8	18,60
Prononciation et écriture	8	18,60
Vocabulaires	3	6,98
Compréhension	2	4,65
Conjugaison	5	11,63
Total	43	100,00

10 enquêtés sur 43 déclarent trouver des difficultés provenant pour eux d'un nouvel alphabet et de la prononciation, en apprenant la langue arabe. Pour 8 enquêtés sur cet ensemble de 43, soit 18,60%, ces difficultés sont dues à la prononciation. Le

même score (18,60%) est du selon nos enquêtés, à la prononciation, ainsi qu'à l'écriture ; pour certains autres, c'est la conjugaison, 11,63% ou la grammaire pour 9,30%, pour 6,98%, c'est l'orthographe et la mémorisation ; de même en ce qui concerne le vocabulaire et un peu moins pour ce qui est de la compréhension.

Donc, nous remarquons que, parmi les difficultés les plus rencontrées par nos enquêtés, c'est l'alphabet arabe parce qu'il est différent de celui du français, en particulier parce qu'il n'y a pas d'équivalence de plusieurs lettres arabes en français¹.

La continuité de l'apprentissage en langue arabe

Nous avons voulu savoir si nos enquêtés voulaient continuer l'étude de l'arabe. **Question n° 7 : « Désires-tu continuer à étudier l'arabe ? »**. Le tableau suivant montre les réponses.

Tableau n° 38

Les enquêtés répartie en fonction de leurs opinions vis - à - vis de la continuation ou non de l'étude de l'arabe

		Oui			Non			Sans répons			Total		Total	
		F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Nb	%
Algériens	%		50,00	50,00	16,67		16,67	33,33		33,33	50,00	50,00	6	100,00
Marocains	%	36,84	47,37	84,21	5,26	10,53	15,79				42,11	57,89	19	100,00
Tunisiens	%	30,77	46,15	76,92	15,39		15,39	7,69		7,69	53,85	46,15	13	100,00
Bi-nationaux	%	23,53	41,18	64,71	17,64	17,64	35,29				41,18	58,82	17	100,00
Autres	%	33,33	50,00	83,33	16,67		16,67				50,00	50,00	6	100,00
	Nb	17	28	45	8	5	13	3		3	28	33	61	
Total	%	37,78	62,22	100,00	61,54	38,46	100,00	100,00		100,00	45,90	54,10		100,00
	Nb	17	28	45	8	5	13	3		3	28	33	61	
Total	%	60,71	84,85	73,77	28,87	15,15	21,31	10,71		4,92	100,00	100,00		100,00

Plus des deux tiers de nos enquêtés soit 73,77% de l'échantillon, déclarent désirer poursuivre leur étude de l'arabe. Ce désir est plus net chez les garçons que chez les filles : 84,85% de garçons contre 60,71% de filles. 21,31% de l'échantillon ne désirent plus continuer leur étude en langue arabe et 4,92% n'ont pas donné de réponses.

¹ Voir notre première partie.

Tableau n° 39

Les raisons invoquées pour la poursuite de l'apprentissage de la langue arabe

Raisons		Féminin	Mesculin	Total	
				Nb	%
Pour pouvoir communiquer	%	23,53	7,14	6	13,33
Pour maîtriser la langue arabe	%		25,00	7	15,56
Langue maternelle	%	5,88	3,57	2	4,44
Langue belle et intéressante	%	29,41	39,29	16	35,56
Langue importante	%		7,14	2	4,44
Avantage pour le B.A.C	%	5,88		1	2,22
Pour lire le coran	%	5,88		1	2,22
Sans réponse	%	29,41	17,86	10	22,22
Total	Nb	17	28	45	
	%	100,00	100,00	100,00	

La plupart des enquêtés qui désirent continuer l'étude de l'arabe déclarent l'étudier parce qu'elle est belle et intéressante 35,56%. Les garçons sont plus nombreux que les filles à le déclarer : 39,29% contre 29,41%. Pour d'autres, uniquement des garçons, en proportion de 15,56%, c'est seulement pour maîtriser cette langue.

Ceux qui veulent continuer leur apprentissage de l'arabe pour pouvoir communiquer, représentent 13,33% de l'ensemble. Les filles, dans ce cas sont deux fois plus nombreuses que les garçons. D'autres indiquent d'autres raisons, telles que : avantage et important pour le B.A.C., ou encore outil pour lire le coran. Mais il faut signaler l'importance des enquêtés qui ne donnent pas de réponses : 22,22% de l'ensemble.

En ce qui concerne les enquêtés qui ne désirent pas continuer leur étude en arabe, 13 évoquent les raisons suivantes :

- la langue arabe ne me sert à rien : 3 enquêtés, 1 garçon et 2 filles
- elle n'existe pas à l'école : 5 enquêtés, 3 filles et 2 garçons
- elle est difficile : 5 enquêtés, 2 garçons et 3 filles.

Nous avons voulu connaître les jugements de nos enquêtés sur leur apprentissage de cette langue, donc nous leur avons posé la question suivante : « **Le fait que tu étudies cette langue (arabe), te permet-il d'avoir de bons résultats à l'école ?** »¹

Tableau n° 40

Les opinions des enquêtés concernant l'effet positif de l'étude de l'arabe sur leurs résultats scolaires

	L'étude de l'arabe a un effet positif....							
	Oui		Non		Sans réponse		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Algériens	1	16,67	3	50,00	2	33,33	6	100,00
Marocains	9	47,37	8	42,11	2	10,53	19	100,00
Tunisiens	6	46,15	5	38,46	2	15,39	13	100,00
Bi-nationaux	1	5,88	14	82,35	2	11,77	17	100,00
Autres	2	33,33	3	50,00	1	16,67	6	100,00
Total	19	31,15	33	54,10	9	14,75	61	100,00
Féminin	8	28,57	15	53,57	5	17,86	28	100,00
Masculin	11	33,33	18	54,55	4	12,12	33	100,00
Total	19	31,15	33	54,10	9	14,75	61	100,00

Nous remarquons que plus de la moitié de nos enquêtés (54,10%) pensent que l'étude de l'arabe ne leur apporte pas de bons résultats. Nous remarquons également que le facteur sexe n'intervient pas pour différencier les réponses de nos enquêtés. Ainsi, 53,57% de filles et 54,55% de garçons, réagissent à peu près de la même façon, c'est-à-dire qu'ils ne pensent pas que leur étude de l'arabe leur apporte un avantage scolaire. Ceux qui pensent le contraire représentent 31,15% de l'échantillon.

Mais, on note que 9 enquêtés sur 61, soit 14,75% de l'ensemble, n'ont pas donné de réponse. Une question se pose : pourquoi ces 9 enquêtés n'ont-ils pas répondu à cette question ? En vérifiant, nous avons trouvé qu'il s'agit de 5 enquêtés de 6 à 9 ans en primaire et 4 enquêtés entre 10 et 12 ans.

¹ Question n° 8.

Nous pensons que certains de ces enfants enquêtés n'ont pas encore décidé. Pour d'autres, peut-être est-ce à cause de l'image stigmatisée de cette langue par leur entourage. Par ailleurs, ce sont les Marocains qui pensent le plus que l'apprentissage de l'arabe est bénéfique au niveau scolaire : 47,37%, suivis des Tunisiens avec 46,15%. Les Bi-nationaux enregistrent le score le plus bas dans ce domaine : 5,88%.

Ceux qui pensent que l'étude de l'arabe leur apporte de bons résultats scolaires, ont donné les raisons de leur choix :

- donne du courage
- donne du plaisir
- donne plus de points aux examens
- donne de la motivation

Ceux qui ne pensent pas que l'arabe soit un avantage pour leur scolarité donnent les raisons suivantes :

- l'étude de l'arabe ne change rien par rapport aux études,
- l'arabe n'existe pas à l'école.

Ces justifications veulent dire que les enfants enquêtés lient l'importance de l'arabe à son existence parmi les autres langues à l'école.

Les attitudes des familles

Sur notre question : « *Quelle est l'attitude de ta famille par rapport au fait que tu étudies la langue arabe ?* »¹

Voici les réponses des enquêtés :

Tableau n° 41

Attitudes des familles vis-à-vis de l'étude de l'arabe par leurs enfants
(Selon l'estimation des enfants enquêtés)

	Attitude de la famille									
	Très contente		Contente		Très contente + Contente		Indifférente		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Algériens	4	66,67	2	33,33	6	100,00			6	100,00
Marocains	12	63,16	6	31,58	18	94,74	1	5,26	19	100,00
Tunisiens	6	46,15	5	38,46	11	84,62	2	15,38	13	100,00
Bi-nationaux	11	64,71	4	23,53	15	88,24	2	11,76	17	100,00
Autres	2	33,33	3	50,00	5	83,33	1	16,67	6	100,00
Total	35	57,38	20	32,79	55	90,16	6	9,84	61	100,00

Nous pouvons lire dans ce tableau que les enquêtés, dans leur majorité écrasante, 90,16% de l'ensemble, pensent que leurs familles sont contentes de leur étude de l'arabe². Seuls 9,84% de l'ensemble de nos enquêtés pensent que leurs familles sont indifférentes en ce qui concerne leur apprentissage de l'arabe.

Nous pouvons aussi lire dans ce tableau que tous les Algériens estiment que leurs familles sont contentes de leur étude de l'arabe. Ils sont suivis par les Marocains qui pensent de la même façon, dans une très forte majorité : 18 sur 19 enquêtés, soit 94,74%. Ils sont suivis par les Bi-nationaux : 15 enquêtés sur 17, soit

¹ Question n° 9.

² Nous avons réuni les deux degrés « Très contente » et « contente » en une seule attitude exprimant le sens de satisfaction : « très contente », « contente » deviennent « contente ».

88,24% et par les Tunisiens : 11 enquêtés sur 13, donc 84,62% ont la même estimation.

L'aide familiale

Nous voulions savoir si nos enquêtés reçoivent une aide de la part de leurs parents dans ce domaine linguistique. Donc, nous leur avons posé la question suivante : « *Tes parents t'aident-ils à apprendre l'arabe ?* »¹

Tableau n° 42

Les enquêtés, répartis par leurs estimations de l'aide linguistique qu'ils reçoivent de la part de leurs familles

		Aide linguistique familiale				
		Souvent	Assez souvent	Parfois	Jamais	Total
Algériens	Féminin	16,67		33,33		50,00
	Masculin	16,67	16,67	16,67		50,00
	Total	33,33	16,67	50,00		100,00
Marocains	Féminin	15,79	10,53	10,53	5,26	42,11
	Masculin	10,53	5,26	42,11		57,89
	Total	26,32	15,79	52,63	5,26	100,00
Tunisiens	Féminin	23,08	7,69	23,08		53,85
	Masculin	15,38	15,38	7,69	7,69	46,15
	Total	38,46	23,08	30,77	7,69	100,00
Bi-nationaux	Féminin	23,53	5,88	11,76		41,18
	Masculin	17,65	5,88	29,41	5,88	58,82
	Total	41,18	11,76	41,18	5,88	100,00
Autres	Féminin	33,33	16,67			50,00
	Masculin	33,33		16,67		50,00
	Total	66,67	16,67	16,67		100,00
Total	Féminin	46,43	17,86	32,14	3,57	100,00
	Masculin	30,30	15,15	48,49	6,06	100,00
	Total	37,70	16,39	40,98	4,92	100,00

Selon les données de ce tableau, 54,09% de l'ensemble déclarent bénéficier d'une aide dans ce domaine, soit souvent, ou assez souvent.² 40,98% de l'ensemble déclarent recevoir une aide familiale dans ce domaine, mais seulement parfois. Par contre, 4,92% de l'ensemble de nos enquêtés n'ont aucune aide de la part de leurs familles dans le domaine de l'apprentissage de la langue arabe.

Nous pouvons également observer dans ce tableau que les filles ont plus de chance d'être aidées, soit souvent, soit assez souvent au sein de la famille que les

¹ Question n° 10.

² Pour distinguer le cas « souvent » de celui de « rarement », nous avons totalisé les chiffres et les pourcentages de la manière suivante : « souvent » et « assez souvent » deviennent « souvent ».

garçons : 18 filles enquêtées sur 28, soit 64,29%, contre 15 garçons enquêtés sur 33, soit 45,45%.

Cette différence statistique de 18,84% entre les deux sexes, peut être expliquée par le fait que les filles d'origine maghrébine ne sortent pas beaucoup, donc qu'elles apprennent plus que les garçons avec la famille. Sur le plan de l'origine nationale, ce sont les Tunisiens qui sont le plus aidés, soit souvent, soit assez souvent : 8 Tunisiens sur 13, soit 61,54%.

Par ailleurs, tous les enquêtés originaires d'autres pays (Soudan, Mayotte et Tchad) bénéficient toujours d'une aide, soit souvent, soit parfois. Donc, en général, nos enquêtés reçoivent dans ce domaine une aide de la part de leurs familles, mais à des degrés divers.

Le bilinguisme

Pour connaître les opinions de nos enquêtés sur le bilinguisme, nous avons posé la question suivante, **question n° 11** : « **A ton avis, le fait d'être bilingue (français – arabe dialectal, français – Kabyle, etc....) est-il : un atout, un inconvénient ou égal ?** »

Tableau n° 43

Opinions des enquêtés vis-à-vis du bilinguisme

Le bilinguisme est un :	Algériens			Marocains			Tunisiens			Bi-nationaux			Autres			Total		
	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
Atout	100,00	100,00	100,00	75,00	81,82	78,95	85,71	100,00	92,31	100,00	100,00	100,00	66,67	100,00	83,33	85,71	93,94	90,16
Egal				25,00	9,09	15,79							33,33		16,67	10,71	3,03	6,56
Inconvénient					9,09	5,26	14,29		7,69							3,57	3,03	3,28
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	Nb	3	3	6	8	11	19	7	6	13	7	10	17	3	3	6	28	33

Nous pouvons lire dans ce tableau que la majorité écrasante de nos enquêtés, 90,16%, sont pour le bilinguisme. Les garçons sont plus nombreux que les filles : 93,94% contre 85,71%. Les garçons comme les filles, dans notre

échantillon, ne considèrent le bilinguisme comme un inconvénient qu'en proportion de 3,28% de la totalité de l'échantillon. Ceux-ci sont une Tunisienne de 8 ans et un Marocain de 10 ans. Ces deux enquêtés n'ont donné aucune justification (ils sont jeunes). 6,56% de l'échantillon, ne sont ni pour, ni contre le bilinguisme. Ceux-ci sont un garçon et trois filles, ils sont tous des collégiens entre 11 et 14 ans. Une seule raison est donnée par tous ces enquêtés pour justifier leur opinion : « parce que l'arabe n'existe pas à l'école ».

Par ailleurs, les enquêtés qui se déclarent pour le bilinguisme donnent leurs raisons :

- Pour communiquer : 39,02%
- C'est mieux d'avoir deux langues : 31,71%
- Langue riche, bonne, répandue, etc... : 14,63%
- Pour voyager : 7,32%
- Pour réussir et pour trouver du travail : 4,88%
- Pour lire le coran : 2,44%

Au niveau de l'origine nationale :

- Tous les Algériens sont pour le bilinguisme, avec un pourcentage égal pour les deux sexes
- De même, pour les enquêtés qui sont Bi-nationaux, mais avec une différence au niveau du sexe : 58,82% de garçons contre 41,18% de filles.

L'arabe littéral et l'arabe dialectal

Nous avons voulu connaître les jugements de nos enquêtés vis-à-vis de la langue arabe et de ses variétés. Donc, nous leur avons posé la question suivante, question n° 12 : « Penses-tu que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ? »

Tableau n° 44

Les jugements des enquêtés vis-à-vis de la langue arabe et de ses Variétés (dialectes)

		L'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal				
		Oui	Non	Sans réponse	Total	
		%	%	%	Nb	%
Algériens	Féminin	33,33	33,33	33,33	3	100,00
	Masculin	66,67	33,33		3	100,00
	Total	50,00	33,33	16,67	6	100,00
Marocains	Féminin	62,50	25,00	12,50	8	100,00
	Masculin	90,91	9,09		11	100,00
	Total	78,95	15,79	5,26	19	100,00
Tunisiens	Féminin	14,29	57,14	28,57	7	100,00
	Masculin	66,67	33,33		6	100,00
	Total	38,46	46,15	15,38	13	100,00
Bi-nationaux	Féminin	14,29	57,14	28,57	7	100,00
	Masculin	50,00	30,00	20,00	10	100,00
	Total	35,29	41,18	23,53	17	100,00
Autres	Féminin	33,33		66,67	3	100,00
	Masculin	33,33	33,33	33,33	3	100,00
	Total	33,33	16,67	50,00	6	100,00
Total	Féminin	Nb	9	11	8	28
		%	32,14	39,29	28,57	100,00
	Masculin	Nb	22	8	3	33
		%	66,67	24,24	9,09	100,00
	Total	Nb	31	19	11	61
		%	50,82	31,15	18,03	100,00

31 enquêtés sur un ensemble de 61, soit 50,82% de l'ensemble pensent que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal. Cette opinion est plus marquée chez les garçons que chez les filles. Nous remarquons que le score des garçons est beaucoup plus élevé que celui des filles : 66,67% contre 32,14%.

Par contre, 19 enquêtés de cet échantillon, soit 31,15% de l'ensemble ne sont pas d'accord avec cette pensée. Cela est plus marqué chez les filles que chez les garçons : 39,29% contre 24,24%.

Ceux qui n'ont pas donné de réponse sont au nombre de 11, huit filles et trois garçons, représentant 18,03% du total de la population d'enquête, et la plupart d'entre eux se trouvent parmi les enquêtés les plus jeunes.

Par ailleurs, ce sont les Marocains qui pensent le plus que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal : 15 enquêtés sur 19, soit 78,95%, suivis des Algériens, 50,00% de leur ensemble.

Tableau n° 45

Justifications des enquêtés qui pensent que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal

		Féminin	Masculin	Total	
		%	%	Nb	%
Langue belle, mondiale, codifiée, riche et accessible		33,33	31,82	10	32,26
Langue de communication entre les pays arabes		33,33	36,36	11	35,48
Langue de littérature, d'étude et du travail		11,11	18,18	5	16;13
Langue du Coran		11,11	4,55	2	6,45
Pour voyage dans d'autres pays arabes		11,11	9,09	3	9,68
Total	Nb	9	22	31	
	%	100,00	100,00		100,00
Total	Nb	9	22	31	
	%	29,03	70,97		100,00

Pour justifier leur opinion en faveur de l'arabe littéral, les enquêtés invoquent plusieurs arguments : la qualité de cette langue (mondiale, codifiée...), son rôle dans le domaine de la communication, sa richesse dans les domaines d'étude et du travail, son lien avec la religion musulmane et sa qualité fonctionnelle liée au voyage et au tourisme :

- langue de communication entre les pays arabes : 35,48%
- langue belle, mondiale, codifiée, riche et accessible : 32,26%

- langue de littérature, d'étude et de travail : 16,13%
- langue de voyage dans d'autres pays arabes : 9,68%
- langue du coran : 6,45%.

En revanche, ceux qui ne pensent pas que l'arabe littéral soit supérieur à l'arabe dialectal, avancent les arguments suivants :

- 10 enquêtés sur un total de 19, soit 52,63% de cet ensemble, pensent que l'arabe dialectal est la langue maternelle et celle de la famille
- 26,31% pensent que l'arabe dialectal est une langue simple et pratique
- 21,05% regrettent que les élèves ne la choisissent pas comme langue vivante

Les comportements linguistiques des enfants enquêtés

Dans le but de connaître la ou les langue(s) que les enquêtés préfèrent utiliser pour parler avec leurs parents et leurs amis (d'origine arabe), nous leur avons posé des questions sur leurs attitudes linguistiques.

Nous avons essayé d'abord de connaître les pratiques linguistiques au sein du milieu familial de nos enquêtés en posant la question suivante, **question n° 13** : « **Avec tes parents, parles-tu davantage en langue française, langue maternelle, ou avec un mélange des deux langues ?** »

Tableau n° 46

		Langue(s) parlée(s) avec la famille				
		Français	Maternelle	Maternelle + Français	Total	
		%	%	%	Nb	%
Algériens	Féminin			100,00	3	100,00
	Masculin			100,00	3	100,00
	Total			100,00	6	100,00
Marocains	Féminin	50,00		50,00	8	100,00
	Masculin	27,27	9,09	63,64	11	100,00
	Total	36,84	5,26	57,89	19	100,00
Tunisiens	Féminin	28,57	28,57	42,86	7	100,00
	Masculin	33,33	16,67	50,00	6	100,00
	Total	30,77	23,08	46,15	13	100,00
Bi-nationaux	Féminin	42,86		57,14	7	100,00
	Masculin	70,00		30,00	10	100,00
	Total	58,82		41,18	17	100,00
Autres	Féminin	66,67		33,33	3	100,00
	Masculin	33,33		66,67	3	100,00
	Total	50,00		50,00	6	100,00
Total	Féminin	Nb	11	2	15	28
		%	39,29	7,14	53,57	100,00
	Masculin	Nb	13	2	18	33
		%	39,39	6,06	54,55	100,00
	Total	Nb	24	4	33	61
		%	39,34	6,56	54,10	100,00

Les données de ce tableau montrent que la majorité de nos enquêtés 54,10% de l'ensemble de notre échantillon, préfère s'adresser à la famille d'abord en un mélange « langue française et langue maternelle », puis en langue française, pour

39,34% de l'ensemble. Seulement 4 enquêtés sur 61, soit 6,56% de l'ensemble, préfèrent s'adresser à leurs familles en langue maternelle¹.

Nous observons aussi qu'il y a peu de variante par sexe en ce qui concerne la préférence linguistique de nos enquêtés. Les deux sexes préfèrent s'adresser à leurs familles d'abord dans un mélange de langues, puis en français :

- pour les filles : 53,57% en « mélange » contre 39,29% en français
- pour les garçons : 54,55% en « mélange » contre 39,39% en français.

Au plan de l'origine nationale, on observe que les Algériens dans leur ensemble, préfèrent s'adresser à leurs parents dans un mélange « maternelle + français », sans différence entre les deux sexes.

Nous pouvons également observer dans ce tableau que les Bi-nationaux s'adressent dans une forte majorité (58,82%) à leurs familles en langue française, et à 41,18% dans un mélange « langue maternelle + français ».

Pour ce qui concerne l'utilisation préférentielle de la langue maternelle en famille, ce sont les Tunisiens qui viennent en tête : 23,08% de leur ensemble

Mais cela est plus marqué chez les filles que chez les garçons : 28,57% contre 16,67%. Ce rejet relatif de la langue maternelle par les enfants enquêtés ne nous surprend pas. Pendant la durée de notre enquête, nous avons discuté avec ces enfants, qui nous ont parlé de leurs sentiments sur la stigmatisation de leur langue maternelle.

Ces enfants enquêtés ont en réalité un double sentiment. D'une part, ils refusent cette stigmatisation, mais d'autre part, ils rejettent eux-mêmes leur langue maternelle parce qu'ils pensent qu'elle est stigmatisée (selon eux, elle n'existe pas à l'école, et si elle existe, elle n'est pas comptée comme les autres langues étrangères...).

¹ Nous parlons ici de toutes les langues maternelles et pas seulement de l'arabe.

Nous avons également voulu savoir dans quelle(s) langue(s) préfèrent parler nos enquêtés avec leurs amis d'origine arabe. Donc, nous avons posé la question suivante : **Question n° 14 « Dans quelle(s) langue(s) préfères-tu parler avec tes ami(e)s d'origine arabe ? »**

Tableau n° 47

Réponses des enquêtés, en ce qui concerne la langue de préférence parlée avec les amies

		Langue(s) parlée(s) avec les amis					Total	
		Français	Maternelle	Maternelle+ Français	Autres langues	Nb	%	
		%	%	%	%			
Algériens	Féminin		33,33	66,67		3	100,00	
	Masculin	100,00				3	100,00	
	Total	50,00	16,67	33,33		6	100,00	
Marocains	Féminin	37,50		50,00	12,50	8	100,00	
	Masculin	45,45		54,55		11	100,00	
	Total	42,11		52,63	5,26	19	100,00	
Tunisiens	Féminin	14,29		85,71		7	100,00	
	Masculin	16,67		83,33		6	100,00	
	Total	15,38		84,62		13	100,00	
Bi-nationaux	Féminin	71,42	14,29	14,29		7	100,00	
	Masculin	70,00	10,00	20,00		10	100,00	
	Total	70,59	11,76	17,65		17	100,00	
Autres	Féminin	100,00				3	100,00	
	Masculin	66,67	33,33			3	100,00	
	Total	83,33	16,67			6	100,00	
Total	Féminin	Nb	12	2	13	1	28	
		%	42,86	7,14	46,43	3,57	100,00	
	Masculin	Nb	18	2	13		33	
		%	54,55	6,06	39,39		100,00	
	Total	Nb	30	4	26	1	61	
		%	49,18	6,56	42,62	1,64	100,00	

A la lecture de ce tableau, on peut remarquer que presque la moitié de nos enquêtés, soit 49,18% du total de la population enquêtée préfère communiquer avec leurs amis uniquement en langue française¹. Ceux qui préfèrent communiquer en mélangeant le français avec la langue maternelle représentent 42,62% du total de la population d'enquête. Seulement 4 enquêtés, soit 6,56% de l'ensemble de nos enquêtés, disent parler essentiellement ou uniquement en langue maternelle avec leurs ami(e)s. Dans ce cas, il n'y a pas de grande différence entre les deux sexes.

¹ Nous employons ici, le mot « communication » dans le sens de conversation et de langage entre amis.

Mais en général, les garçons préfèrent communiquer avec leurs amis en langue française à la différence des filles : 54,55% de garçons contre 42,86% de filles.

Par ailleurs, les Algériens déclarent préférer parler avec leurs amis d'abord en français (50% de leur ensemble), puis en mélange « maternelle + français » (33,33%). Mais le facteur sexe dans ce cas différencie les enquêtés Algériens pour leur préférence langagière : tous les garçons préfèrent converser avec leurs amis uniquement en français, tandis que le tiers des Algériennes enquêtées préfère communiquer en langue maternelle, et les deux autres tiers préfèrent communiquer avec leurs amis en mélange « maternelle + français ».

Les enquêtés Marocains, au contraire des Algériens, préfèrent parler avec leurs amis d'abord en mélange « maternelle + français », 52,63% de leur ensemble, puis uniquement en langue française 42,11%. Ces deux cas sont plus marqués chez les garçons que chez les filles. Plus des trois-quarts des Tunisiens (84,62%) préfèrent parler avec leurs amis en mélangeant leur langue maternelle avec le français, puis seulement en français (15,38%). Là également, il n'y a pas de grande influence du sexe sur la préférence langagière des enquêtés. La majorité des Binationaux (70,59%) déclare parler avec les amis en français. Donc les résultats de cette enquête nous ont bien révélé que les comportements linguistiques de nos enquêtés varient en fonction des destinataires, parents ou amis.

Nous avons remarqué que les enfants enquêtés parlent avec leurs parents par le biais de trois codes « maternelle, français, mélange [français + maternelle] », mais avec une prépondérance marquée par le mélange de « maternelle + français ». Ils communiquent également avec les amis en trois codes, mais le français étant cependant privilégié.

Il est à noter aussi que, dans l'ensemble, les enfants enquêtés ont une pratique très limitée en langue maternelle, soit avec les parents, soit avec les amis.

Donc, nous sommes à Poitiers en présence de trois codes de communication. Mais le mélange « français + maternelle » demeure la pratique langagière la plus courante dans les communications, même avec une nuance avec les parents ou les amis.

Relation avec le pays d'origine

Pour savoir s'il existe ou non des rapports avec le pays d'origine, nous avons posé à nos enquêtés la question suivante : **Question n° 15 « Passes-tu tes vacances dans le pays d'origine de tes parents ou grands-parents ? »**

Voici leurs réponses :

Tableau n° 48

		Vacances dans le pays d'origine				
		Souvent	Quelques fois	Jamais	Sans réponse	Total
Algériens	Féminin	33,33	33,33		33,33	100,00
	Masculin	33,33	33,33	33,33		100,00
	Total	33,33	33,33	16,67	16,67	100,00
Marocains	Féminin	62,50	37,50			100,00
	Masculin	72,73	27,27			100,00
	Total	68,42	31,58			100,00
Tunisiens	Féminin	14,29	57,14	28,57		100,00
	Masculin	50,00	50,00			100,00
	Total	30,77	53,85	15,38		100,00
Bi-nationaux	Féminin	28,57	71,43			100,00
	Masculin	70,00	30,00			100,00
	Total	52,94	47,06			100,00
Autres	Féminin	33,33	33,33		33,33	100,00
	Masculin		66,67	33,33		100,00
	Total	16,67	50,00	16,67	16,67	100,00
Total	Féminin	35,71	50,00	7,14	7,14	100,00
	Masculin	57,58	36,36	6,06		100,00
	Total	47,54	42,62	6,56	3,28	100,00

A partir des données de ce tableau, on trouve que la plupart de nos enquêtés partent en vacances dans le pays d'origine : pour 47,54% de l'ensemble, c'est souvent le cas. Mais cela plus marqué chez les garçons que chez les filles : 57,58% de garçons contre 35,71% de filles. Pour 42,62% de nos enquêtés, le voyage dans le pays d'origine s'effectue de temps en temps. 4 enquêtés, soit 6,56% de l'échantillon, ne passent jamais les vacances dans les pays d'origine, et 2 enquêtés n'ont pas donné de réponses.

Les données de ce tableau montrent également que tous les Marocains passent des vacances dans leur pays d'origine, soit souvent (68,42%), soit

quelquefois (31,58%). De même, pour les Bi-nationaux : « souvent » 52,94% et de « temps en temps » : 47,06%. Cela signifie pour nous qu'un lien est encore maintenu avec les familles vivant « au pays ». Ces résultats expliquent aussi le fait que la plupart de nos enquêtés nous déclarent apprendre l'arabe pour communiquer (tableau n° 30).

Une autre question posée à nos enquêtés est en relation directe avec le sentiment d'appartenance à un pays, ou à une communauté. C'est la **question n° 16**, par laquelle, nous avons demandé aux enfants enquêtés **de préciser s'ils avaient des prénoms français à côté de leurs prénoms**. Voici leurs réponses dans le tableau suivant :

Tableau n° 49

		Avoir un prénom français			
		oui	non	Sans réponse	Total
Algériens	Féminin		66,67	33,33	100,00
	Masculin	66,67	33,33		100,00
	Total	33,33	50,00	16,67	100,00
Marocains	Féminin	62,50	37,50		100,00
	Masculin	45,45	54,55		100,00
	Total	52,63	47,37		100,00
Tunisiens	Féminin		85,71	14,29	100,00
	Masculin		100,00		100,00
	Total		92,31	7,69	100,00
Bi-nationaux	Féminin	14,29	85,71		100,00
	Masculin	20,00	80,00		100,00
	Total	17,65	82,35		100,00
Autres	Féminin	33,33	66,67		100,00
	Masculin		100,00		100,00
	Total	16,67	83,33		100,00
Total	Féminin	25,00	67,86	7,14	100,00
	Masculin	27,27	72,73		100,00
	Total	26,23	70,49	3,28	100,00

Les données de ce tableau montrent que 16 enquêtés de cet échantillon, soit 26,23% de l'ensemble, déclarent avoir des prénoms français. Dans ce cas, nous remarquons que le score des garçons est plus fort que celui des filles : 27,27% contre 25,00%. Mais, 43 sur 61 enquêtés soit 70,49% déclarent le contraire. Là

aussi, le score des garçons est plus fort que le score des filles : 72,73% contre 67,86%. Deux enquêtés seulement n'ont pas répondu. Ce sont les Marocains qui ont le plus de prénoms français à côté de leurs prénoms, 10 sur 19, 5 garçons et 5 filles, soit 52,63% de leur ensemble. Le tiers des Algériens déclare avoir des prénoms français, mais cela n'est pas déclaré par aucun Tunisien.

Par ailleurs, ces 16 enquêtés ayant des prénoms français le justifient par les raisons suivantes :

- C'est pour rigoler (2)
- Ma mère est française (2)
- Pour avoir plus d'amis (5)
- Pour être comme les autres (7).

Certains prénoms évoqués :

Nandia (Nadège), Marocaine de 11 ans

Walid (Will), Algérien de 6 ans

Mourad (mes copains m'appellent Mouss) Marocain de 7 ans

Michel, ça me plaît, Marocain de 8 ans,

Karima (Christine), Marocaine de 10 ans...

On voit donc que les enfants enquêtés, pour avoir des amis et pour être comme les autres, n'hésitent pas à masquer leur origine en prenant même d'autres prénoms que les leurs.

La musique et le chant arabe

Afin de connaître les musiques et les chants que nos enquêtés aiment écouter, nous avons posé la question suivante : **question n° 17, « Aimes-tu la musique et le chant arabes ? »**

Tableau n° 50

Aimer la musique et le chant arabes	Algériens			Marocains			Tunisiens			Bi-nationaux			Autres			Total		
	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
Oui	16,67	33,33	50,00	31,58	42,11	73,68	7,69	30,77	38,46	23,53	23,53	47,06		33,33	33,33	42,86	60,61	52,46
Non	16,67	16,67	33,33	10,53	10,53	21,05	30,77	15,38	46,15	17,65	23,53	41,18	16,67	16,67	33,33	39,28	30,30	34,43
Sans réponse	16,67		16,67		5,26	5,26	15,38		15,38		11,76	11,76	33,33		33,33	17,86	9,09	13,11
Total	50,00	50,00	100,00	42,11	57,89	100,00	53,85	46,15	100,00	41,18	58,82	100,00	50,00	50,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Trente-deux enquêtés sur un ensemble de 61, soit 52,46% de l'échantillon déclarent aimer la musique et le chant arabes. Cela est plus marqué chez les garçons que chez les filles : 60,61% de garçons contre 42,86% de filles. Ceux qui déclarent ne pas aimer la musique et le chant arabes représentent 34,43% de la totalité de cet échantillon. Ceux qui n'ont pas donné de réponses sont en proportion de 13,11% de l'échantillon.

Par ailleurs, nos enquêtés nous ont parlé des genres de musique qu'ils aiment écouter :

- 34,37% sont pour la musique américaine
- 25% sont pour la musique française
- 25% sont pour la musique arabe, en particulier « Le Raï »
- 9,38% sont pour une musique religieuse
- 6,25% sont pour toutes sortes de musiques.

Les langues d'avenir

Nous avons voulu savoir quelles langues pour les enquêtés, seront les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, dans le travail et de la communication internationale : **Question n° 18.**

Nos enquêtés ont classé l'importance des langues comme le montre le tableau suivant :

Tableau n° 51
Les langues d'avenir selon les enquêtés

		Anglais		Français		Espagnol		Allemand		Arabe		Autres		Total	
		NB	%	NB	%	NB	%	NB	%	NB	%	NB	%	NB	%
Algériens	Féminin	2	22,22	3	33,33	1	11,11	1	11,11	2	22,22			9	100,00
	Masculin	3	33,33	2	22,22	1	11,11	2	22,22	1	11,11			9	100,00
	Total	5	27,78	5	27,78	2	11,11	3	16,67	3	16,67			18	100,00
Marocains	Féminin	4	15,38	7	26,92	5	19,23	3	11,54	4	15,38	3	11,54	26	100,00
	Masculin	9	27,27	6	18,18	8	24,24	3	9,09	5	15,15	2	6,06	33	100,00
	Total	13	22,03	13	22,03	13	22,03	6	10,17	9	15,25	5	8,48	59	100,00
Tunisiens	Féminin	5	20,83	7	29,17	3	12,50	3	12,50	2	8,33	4	16,67	24	100,00
	Masculin	5	27,78	5	27,78	1	5,56	2	11,11	2	11,11	3	16,67	18	100,00
	Total	10	23,81	12	28,57	4	9,52	5	11,90	4	9,52	7	16,67	42	100,00
Bi-nationaux	Féminin	5	23,81	6	28,57	4	19,05	4	19,05	2	9,52			21	100,00
	Masculin	6	21,43	7	25,00	6	21,43	2	7,14	6	21,43	1	3,57	28	100,00
	Total	11	22,45	13	26,53	10	20,41	6	12,24	8	16,33	1	2,04	49	100,00
Autres	Féminin	3	30,00	2	20,00	2	20,00	2	20,00	1	10,00			10	100,00
	Masculin	3	27,27	3	27,27	1	9,09	1	9,09	2	18,18	1	9,09	11	100,00
	Total	6	28,57	5	23,81	3	14,29	3	14,29	3	14,29	1	4,76	21	100,00
Total *	Féminin	20	21,98	25	27,47	15	16,48	13	14,28	11	12,09	7	7,69	91	100,00
	Masculin	25	25,51	23	23,47	17	17,35	10	10,20	16	16,33	7	7,14	98	100,00
	Total	45	23,81	48	25,40	32	16,93	23	12,17	27	14,29	14	7,41	189	100,00
Classement		2		1		3		5		4		6			

* Possibilité plusieurs réponses

La lecture de ce tableau montre que **la langue française** a été choisie comme première langue. Elle est citée par 48 enquêtés, soit 25,40% d'un ensemble de 189 choix.

Nous observons aussi que le choix de la langue française se manifeste plus chez les filles que chez les garçons : 27,47% contre 23,47%. Par ailleurs, ce sont les Tunisiens qui choisissent le plus la langue française.

L'anglais est choisi en deuxième rang par nos enquêtés. Cette langue est citée 45 fois, soit 23,81% de l'ensemble des réponses. Ce choix de cette langue est plus fort chez les garçons que chez les filles : 25,51% contre 21,98%. Nous

observons, à ce propos que parmi les Maghrébins, ce sont les Algériens qui choisissent cette langue plus que les autres.

L'espagnol arrive en troisième position dans le choix de nos enquêtés. Cette langue est évoquée 32 fois, soit 16,93% de l'ensemble des réponses. Cette langue est, comme l'anglais, choisie plus par les garçons que par les filles : 17,35% contre 16,48%. Le choix de l'espagnol est plus marqué chez les Marocains. Cela peut être expliqué par la proximité géographique d'une part, et d'autre part, par des facteurs historiques et politiques entre ces pays.

La langue arabe se place au quatrième rang. Elle est mentionnée par 27 enquêtés, soit 14,29% de l'ensemble des réponses. Ce sont les garçons qui choisissent le plus l'arabe : 16,33% contre 12,09% pour les filles. Par ailleurs, ceux qui sont le plus favorables à cette langue, ce sont les Algériens.

L'allemand est cité 23 fois, soit 12,17% de l'ensemble des réponses. Cette langue vient au cinquième rang. Le choix de cette langue est plus marqué chez les filles que chez les garçons : 14,28% contre 10,20%. Ce sont aussi les Algériens qui choisissent le plus la langue allemande.

Dans la rubrique « autres langues d'avenir », 14 enquêtés ont cité les langues suivantes :

La langue italienne par 7 enquêtés : 2 Marocains âgés de 7 et 8 ans en primaire ; 2 filles marocaines âgées de 13 et 16 ans, collégiennes, et 3 Tunisiens, une fille et deux garçons, tous des collégiens, âgés de 12 ans.

La langue chinoise mentionnée par 4 enquêtés, 3 garçons et 1 fille :

- Un Tchadien de 11 ans en primaire,
- Un Tunisien de 17 ans, lycéen,
- Une Tunisienne âgée de 8 ans en primaire,
- Un Franco-Marocain, âgé de 9 ans en primaire.

La langue russe, citée par 2 Tunisiennes âgées de 12 ans, toutes les deux collégiennes.

Enfin, une seule enquêtée, d'origine marocaine, âgée de 14 ans et collégienne a cité **la langue japonaise**.

Ces dernières langues (italienne, chinoise, russe et japonaise) ont été citées par nos enquêtés comme des langues « d'avenir » peut-être parce qu'elles existent à l'école, comme des langues étrangères à apprendre. Donc, les enfants enquêtés les connaissent.

Par ailleurs, nous avons voulu découvrir si les réponses des enquêtés variaient selon leur âge ou selon leur niveau scolaire.

Tableau n° 52
Les langues d'avenir selon les enquêtés,
en fonction de l'âge et du niveau scolaire

	Anglais	Français	Espagnol	Allemand	Arabe	Autres	Total	
	%	%	%	%	%	%	Nb.de Fréquence	%
6 - 9 ans	25,00	22,22	13,89	13,89	13,89	11,11	36	100,00
10 - 13 ans	21,82	26,36	19,09	11,82	14,55	6,36	110	100,00
14 - 17 ans	27,91	25,58	13,95	11,63	13,95	6,98	43	100,00
Total *	23,81	25,40	16,93	12,17	14,29	7,41	189	100,00
Classement	2	1	3	5	4	6		
Primaire	22,08	23,38	16,88	14,29	16,88	6,49	77	100,00
collège	25,00	26,92	17,31	10,58	12,50	7,69	104	100,00
lycée	25,00	25,00	12,50	12,50	12,50	12,50	8	100,00
Total *	23,81	25,40	16,93	12,17	14,29	7,41	189	100,00
Classement	2	1	3	5	4	6		

*Possibilité plusieurs réponses

D'après ce tableau, les plus jeunes (6-9 ans) classent la langue anglaise au premier rang (25%), le français au deuxième rang (22,22%). Mais ils attribuent la troisième place à la langue arabe, ainsi qu'à la langue allemande (13,89%).

Pour les plus âgés (14-17 ans), c'est la même chose : ils sont favorables à l'anglais comme 1^{ère} langue (27,91%), pour le français comme 2^{ème} langue (25,58%) et pour l'arabe ou l'espagnol comme 3^{ème} langue (13,95%).

Par contre, les enquêtés dans la tranche intermédiaire (10-13 ans) choisissent d'abord le français (26,36%) et mettent l'anglais au deuxième rang (21,82%). Quant à la langue arabe, ces enquêtés la placent au quatrième rang (14,55%).

Quant au niveau de la scolarité, les enquêtés en primaire, choisissent en premier lieu la langue française et ensuite la langue anglaise. La langue arabe est placée au troisième rang par ces enquêtés. Les collégiens citent le français comme première langue et l'anglais comme deuxième langue. Par contre, la langue arabe est placée en quatrième langue par ces enquêtés.

En ce qui concerne les lycéens, ils mettent l'anglais et le français au même rang « comme première langue ». Quant à la langue arabe, elle est placée au troisième rang. Là, on constate que le niveau de la scolarité intervient en ce qui

concerne le choix de la ou des langues de l'avenir, au moins en ce qui concerne la langue arabe.

Par contre, il n'y a pas de lien évident entre le groupe d'âge de l'enquêté et sa préférence langagière. Par ailleurs, nous remarquons que, en général, les deux langues les plus citées par nos enquêtés en tant que première ou deuxième langues, sont le français et l'anglais. Mais on relève des différences en fonction du sexe, de l'origine, et parfois par groupe d'âge ou du niveau de scolarité... Mais la langue arabe n'était choisie comme **première langue d'avenir** par aucun enquêté malgré le lien d'origine avec cette langue.

En ce qui concerne le choix presque massif de la langue française comme **première langue d'avenir, du travail et de la communication internationale par nos enquêtés**, ce choix nous semble-t-il, est lié d'une part au fait que la majorité de nos enquêtés dans cet échantillon est née en France : 88,52% de l'échantillon (tableau n° 24). Il y a aussi le fait que beaucoup de nos enquêtés (25 sur 61) considèrent le français, comme leur langue maternelle (tableau n° 26), donc, comme leur langue d'avenir.

Le choix de l'anglais comme première langue d'avenir, en particulier par nos enquêtés les plus jeunes et les plus âgés, nous semble en rapport avec la généralisation des langues étrangères à l'école primaire¹. Dans le cadre de notre travail professionnel comme animatrice culturelle en milieu scolaire à Poitiers et dans la Vienne, nous avons remarqué que cette généralisation des langues étrangères dans les écoles a induit en particulier la généralisation de l'anglais presque dans toutes les écoles concernées par ce système de bilinguisme.

La dernière question posée à nos enquêtés, est en relation avec leur connaissance, voire leurs opinions, leurs sentiments sur certains aspects de la religion musulmane, etc....

A cet effet, nous avons demandé à nos enquêtés de nous dire ce qu'évoquent pour eux les mots suivants (**Question n° 19**) :

- Islam

¹ Voir la première partie de notre étude.

- Mosquée
- Foulard
- Ramadan

Commençons par rappeler la signification essentielle de ces termes :

Islam : Nom de la religion annoncée par l'apostolat de Mohammed au VII^e siècle. Symboliquement et étymologiquement : « le fait de s'abandonner entièrement à la volonté de Dieu », du verbe aslama « s'abandonner ».

Islam signifie donc : « Soumission à (Allah) » et par extension désigne toute personne se réclamant d'un tel fait et l'exprimant dans un acte de foi connu sous le nom de Chahada. Le Coran est le livre sacré de cette religion.

L'Islam représente la deuxième religion en France, touchant plus de trois millions de personnes. Il est à noter que dans l'Islam, on n'a pas le choix d'être ou de ne pas être musulman. Donc, les personnes sont musulmanes, quand elles naissent de parents musulmans¹.

Une mosquée est un édifice architectural qui symbolise le mieux la communauté des croyants. C'est le lieu où se rassemblent les fidèles musulmans pour la prière communautaire. Toute mosquée en terre d'Islam est orientée vers la Qibla, direction de la Mecque.

Il est à noter que l'intérieur doit être sobre et ne comporter aucune image figurative ; c'est pourquoi, les calligraphies servent à la décoration.

Le foulard (le voile) n'est pas une pratique spécifiquement musulmane, mais plutôt arabe et antérieure à l'Islam.

Le terme « voile » en français, désigne le tissu que l'on porte sur la tête. Ce terme est abordé deux fois dans le Coran dans la sourate 24, versets 30 et 31.

Le Coran vise d'abord à la préservation sociale, il invite plus à la bienséance qu'à la pudeur avec la connotation sexuelle, du moins lorsqu'il traite des habits.

¹ Pour plus d'information sur la religion musulmane :

- M. CHEBEL, *Dictionnaire des symboles musulmans*, op. cit.
- F. LAMAND, *L'Islam en France*, Paris, A. Michel, 1986.
- M. ARKOUN et H. SANSON, *Religion et laïcité : Une approche laïque de l'Islam*, L'Arbresle, Centre Thomas More, 1989.
- P. BALTA, *L'Islam dans le monde*, Paris, la Découverte, 1986.

Sens contemporain du foulard

Actuellement, la plupart des auteurs s'entendent pour en faire l'équivalent du « Zay al-chari'a **زي الشريعة** » (vêtement islamique), en particulier à partir des années 1970¹.

Ramadān, c'est le neuvième mois du calendrier musulman. Le Ramadān se compose de trente jours : c'est la période au cours de laquelle les musulmans jeûnent. Pendant le mois du jeûne, un musulman doit s'abstenir de manger, boire, fumer et d'avoir des relations sexuelles, de l'aube au coucher du soleil.

Voici les réponses à notre dernière question. **Question n° 19** : « **Que signifient pour toi les mots suivants** ».

Opinions des élèves enquêtés sur certains aspects de la religion musulmane²

L'Islam

Tableau n° 53

Les enfants enquêtés répartis par sexe, âge et leurs opinions sur l'Islam

Islam	Sexe		Âge			Total	
	Féminin	Masculin	6 - 9 ans	10 - 13 ans	14 - 17 ans	Nb	%
Religion de Mouhamed et de musulmans	78,57	78,79	50,00	82,86	92,86	48	78,69
Religion mondiale		3,03			7,14	1	1,64
Religion de mes parents	3,57	9,09	16,67	5,71		4	6,56
Ma Religion	3,57		8,33			1	1,64
Ne sait pas	10,71	3,03	8,33	8,57		4	6,56
Sans réponse	3,57	6,06	16,67	2,86		3	4,92
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	61	100,00
	Nb	28	33	12	35	14	

Pour une majorité d'enquêtés, 48 sur 61, soit 78,69%, l'Islam représente la religion du prophète Mouhamed et la religion de tous les musulmans. Sur ce point de vue, il y a un accord entre les deux sexes.

¹ Pour en savoir plus :

- M. CHEBEL, *op. cit.*
- « Dossier sur le foulard et l'Islam en France » dans le numéro 9 de la revue trimestrielle : *Socialisme International*.

² Annexe n°5, question n°19.

Quatre enquêtés, une fille et trois garçons, soit 6,56% de l'échantillon, pensent que l'Islam est la religion de leurs parents. Cette pensée régresse, voire disparaît, quand les enfants grandissent. Une seule fille de 9 ans, d'origine marocaine, affirme que l'Islam est sa propre religion. Quatre interrogés, trois filles et un garçon de (6-13 ans), ne connaissent pas l'Islam.

D'autres préfèrent garder le silence, donc, ils ne donnent pas de réponses : deux garçons, un franco-Tunisien de 10 ans et un Mahorais de 8 ans (les deux en primaire) et une fille tunisienne de 8 ans, également en primaire. Un seul enquêté (marocain de 15 ans et collégien) donne une qualité mondiale à cette religion.

Donc, pour ceux qui connaissent bien la signification de l'Islam, nous remarquons que le sexe n'a plus d'influence, contrairement à l'âge.

Une mosquée

Tableau n° 54

Les enfants enquêtés répartis par sexe, âge et leurs opinions sur une mosquée

Mosquée	Sexe		Âge			Total		
	Féminin	Masculin	6 - 9 ans	10 - 13 ans	14 - 17 ans	Nb	%	
Lieu de prière pour les musulmans	75,00	90,91	58,33	85,71	100,00	51	83,61	
Lieu où on apprend l'arabe	7,14	6,06	8,33	8,57		4	6,56	
Ne sait pas	3,57	3,03	8,33	2,86		2	3,28	
Sans réponse	14,29		25,00	2,86		4	6,56	
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	61	100,00
	Nb	28	33	12	35	14		

A la lecture de ce tableau, nous trouvons que ceux qui ont une bonne connaissance d'une mosquée, sont au nombre de 51 enquêtés, soit 83,61% de cette population. Cela est plus marqué chez les garçons que chez les filles : 90,91%

contre 75%. Ce résultat nous semble conforme à la réalité car, à notre connaissance, les garçons traditionnellement, fréquentent plus la mosquée que les filles.

Cette connaissance de ce lieu sacré augmente avec l'âge : 58,33% pour les enquêtés dans la tranche d'âge (6-9 ans), 85,71% pour les (10-13 ans) et 100% pour les enquêtés les plus âgés (14-17 ans).

Pour 4 enquêtés (2 filles et 2 garçons), la Mosquée ce n'est qu'un lieu où l'on apprend l'arabe.

Seulement pour deux enquêtés, un garçon et une fille, une mosquée ne signifie rien. Quatre enquêtées, de 8 à 10 ans, toutes en primaire, n'ont pas donné de réponses.

Nous remarquons donc que les facteurs de sexe et d'âge, influencent les réponses de nos enquêtés dans ce domaine.

Foulard

Tableau n° 55

Les enfants enquêtés répartis par sexe, âge et leurs opinions sur le foulard

Foulard	Sexe		Âge			Total		
	Féminin	Masculin	6 - 9 ans	10 - 13 ans	14 - 17 ans	Nb	%	
Symbole islamique	14,29	12,12	8,33	8,57	28,57	8	13,11	
Voile pour les femmes musulmanes	32,14	39,39	16,67	40,00	42,86	22	36,07	
Tissu, écharpe	28,57	24,24	41,67	25,71	14,29	16	26,23	
Ne sait pas	3,57	9,09	8,33	8,57		4	6,56	
Sans réponse	21,43	15,15	25,00	17,14	14,29	11	18,03	
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	61	100,00
	Nb	28	33	12	35	14		

Les données de ce tableau montrent que presque la moitié de notre échantillon (30 enquêtés), soit 49,18% de l'ensemble, nous paraissent connaître le lien du foulard avec la religion musulmane et l'obligation de le porter pour les femmes musulmanes¹.

¹ Nous avons additionné les deux cases « Symbole islamique » et « voile pour les femmes musulmanes ».

Sur ce thème, le facteur sexe différencie les enquêtés : 51,52% de garçons contre 46,43% de filles. A notre avis, cela peut être expliqué par le fait que les garçons ont plus de lien avec la religion que les filles.

Nous observons également que cette opinion se renforce avec l'avancée en âge : de 25% pour la tranche d'âge « 6-9 ans » à 71,73% pour celle de « 14-17 ans ».

26,23% de la totalité de cet échantillon, nous semblent neutres dans leur opinion sur le foulard « le foulard est un tissu, une écharpe ». Cela veut dire que, pour ces enquêtés, le foulard n'est pas un symbole religieux. Les filles pensent ainsi plus que les garçons : 28,57% contre 24,24%.

Nous observons également que cette attitude « neutre » vis-à-vis du foulard baisse en fonction de l'âge : 41,67% pour la tranche d'âge 6-9 ans et 14,29% pour la tranche d'âge 14-17 ans.

Nous pensons donc, qu'avec l'âge, les enfants cherchent à connaître la signification des symboles religieux. Quatre enquêtés, 3 garçons et une seule fille, soit 6,56% de l'échantillon, nous ont dit qu'ils ne connaissent pas la signification du foulard. Par ailleurs, 18,03% de la population interrogée ne donnent aucune réponse. Ces personnes sont d'origine mahoraise, tchadienne et bi-nationaux, dont 9 sur 11 sont en primaire.

Le Ramadan

Tableau n° 56

Les enfants enquêtés répartis par sexe, âge, et leurs opinions sur le Ramadan

Ramadan	Sexe		Âge			Total	
	Féminin	Masculin	6 - 9 ans	10 - 13 ans	14 - 17 ans	Nb	%
Jeûne lié avec l'Islam	78,57	84,85	58,33	88,57	85,71	50	81,97
Penser aux pauvres, partage les richesses	10,71	6,06		8,57	14,29	5	8,20
Ne sait pas	3,57	3,03	8,33	2,86		2	3,28
Sans réponse	7,14	6,06	33,33			4	6,56
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	61	100,00
	Nb	28	33	12	35	14	

Ceux qui nous semblent connaître la signification religieuse du ramadan et son lien avec la religion musulmane, d'après les données de ce tableau, sont de 50

enquêtés sur 61, soit 81,97% de l'échantillon : « jeûne lié à l'Islam ». Cela est plus marqué chez les garçons que chez les filles : 84,85% contre 78,57%.

Nous pouvons remarquer aussi que cette connaissance s'accroît avec l'âge : 58,33% pour les 6-9 ans contre 85,71% pour les 14-17 ans. Cinq enquêtés, 3 filles et 2 garçons donnent au Ramadan une signification humanitaire : « Ramadan, c'est penser aux pauvres », « partager la richesse ». Seulement un garçon et une fille ont manifesté leur méconnaissance en ce qui concerne ce mois de jeûne. Ceux qui ne donnent pas de réponses sont 4 enquêtés, 2 garçons et 2 filles. Ces enquêtés sont tous des jeunes (8 et 9 ans) et sont tous en primaire. Nous voyons donc que peu des enquêtés ne connaissent pas Ramadan.

De plus les enfants nous ont parlé de l'Aïd alsaghir et l'Aïd alkabir. Ainsi, le Ramadan et les fêtes religieuses continuent à être connus et célébrés dans les familles maghrébines en France.

A notre connaissance, le sens du mois de Ramadan a bien évolué dans le temps. Il est devenu de nos jours, le symbole le plus célèbre de la religion musulmane, soit en France, soit dans le pays d'origine.

Conclusion

Soixante et un enfants âgés de 6 à 17 ans, avec une moyenne d'âge de 11,6 ans ont été interrogés dans ce premier échantillon. La grande majorité de ces enquêtés est d'origine maghrébine, dont 88,52% sont nés en France.

Nous avons remarqué que nos enquêtés dans leur majorité de deux sexes, et de toute origine nationale, apprennent l'arabe pour avoir ainsi un moyen de communication avec leur entourage, mais avec des différences en fonction du sexe, de l'âge, du niveau de scolarité, de l'origine nationale.

Cependant, on peut résumer les raisons qui poussent nos enquêtés à apprendre l'arabe en trois formules principales :

1 – Raison communicative : Communiquer avec les parents, les grands-parents, les copains, au pays...

2 – Raison identitaire : « La langue de ma famille », « Ma langue d'origine », « Mon père parle cette langue », « Je suis arabe »...

3 – Raison religieuse : « Pour lire le Coran », « Le Coran est révélé dans cette langue »...

Mais d'une manière générale, nous pouvons dire que les enfants enquêtés manquent de motivation forte en ce qui concerne l'apprentissage de cette langue. Par ailleurs, nous avons remarqué que les garçons trouvent que la langue arabe est une langue plus difficile à apprendre, que les filles. Ces difficultés pour la plupart d'entre eux concernent un alphabet différent d'une part, et la prononciation d'autre part.

Une part non négligeable de nos enquêtés ne désire pas continuer ses études en arabe. Nous avons remarqué que les enfants enquêtés lient l'importance de l'étude de la langue arabe à son existence ou à son absence parmi les autres langues étudiées à l'école : « son apprentissage ne me rapporte rien, elle n'existe pas à l'école », « même si la langue arabe existe à l'école, les élèves ne la choisissent pas ».

En général, nos enquêtés reçoivent une aide et un soutien moral de la part de leurs familles, en ce qui concerne l'apprentissage de la langue arabe. Plus de la moitié de nos enquêtés pense que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal. Par ailleurs, certains de nos enquêtés déclarent avoir un nom français, pour se faire plus d'amis et pour être « comme les autres ».

En ce qui concerne les comportements linguistiques de nos enquêtés, nous avons remarqué que généralement, les enquêtés ont une pratique très limitée en langue maternelle, soit avec les parents, soit avec les amis.

Nous avons remarqué que nos enfants enquêtés ont un double sentiment en ce qui concerne la langue arabe. D'une part, ils refusent la stigmatisation de leur langue maternelle, et d'autre part, ils rejettent eux-mêmes cette langue maternelle, parce qu'ils ont le sentiment qu'elle est stigmatisée : « Elle n'existe pas à l'école »,

« Même si elle existe, les élèves ne la choisissent pas comme une langue vivante » à étudier.

Cela montre le sentiment de la dévalorisation de cette langue, même pour ces enfants en majorité d'origine arabe.

Les langues d'avenir pour nos enquêtés, les plus citées sont le français et l'anglais, mais avec des différences en fonction du sexe, du groupe d'âge, du niveau de scolarité, de l'origine nationale.. Mais aucun enquêté ne cite la langue arabe comme première langue d'avenir, car ils pensent qu'une langue n'est enseignée à l'école comme les autres langues étrangères, n'est pas importante.

Donc, nous pouvons dire que la question de choix de langue, peut être influencée par les attitudes des autres personnes, voire par les attitudes de la société d'accueil, elle-même vis-à-vis de cette langue.

Une majorité de nos enquêtés nous semble connaître le sens de l'Islam et ses significations. Chez cette majorité, nous avons remarqué que le sexe n'a pas trop d'influence, contrairement à l'âge : avec l'âge, les enfants cherchent à connaître la signification des symboles religieux.

Dans ce domaine, peu des enquêtés ne connaissent pas Ramadan. Ce mois est devenu de nos jours, le symbole le plus célèbre de la religion musulmane, c'est pourquoi, une majorité de nos enquêtés s'y attache.

Certes, souvent les grandes langues véhiculaires et la langue de l'ancien colonisateur, sont le plus souvent celles qui sont retenues comme étant importantes pour l'avenir.

Une question se pose : est-il possible de généraliser les caractéristiques socio - linguistiques de notre échantillon à l'ensemble des apprenants de cette langue à Poitiers, et a fortiori en France ?

L'analyse de nos trois autres groupes enquêtés nous donne peut-être les réponses.

**ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES DE
L'ENQUÊTE AUPRÈS DES LYCÉENS INSCRITS
EN ARABE « LANGUE VIVANTE 3 »
DANS LE LYCÉE VICTOR HUGO
A POITIERS**

Cette enquête a porté sur un échantillon de 24 élèves de cinquième qui apprennent l'arabe comme option « langue vivante 3 », au lycée Victor Hugo à Poitiers¹.

Les questions posées à ces élèves enquêtés sont identiques avec celles posées aux enfants dans notre premier échantillon, ce qui nous permettra de faire une comparaison de leurs attitudes, notamment au sujet de la langue arabe².

Les caractéristiques de la population enquêtée

Tableau n° 57

Les élèves enquêtés répartis par origine nationale, sexe et âge

	Français		Bi-nationaux		Autres		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Féminin	14	87,50	4	100,00	3	75,00	21	87,50
Masculin	2	12,50			1	25,00	3	12,50
Total	16	100,00	4	100,00	4	100,00	24	100,00
14 ans	1	6,25	1	25,00			2	8,33
15 ans	7	43,75	3	75,00	1	25,00	11	45,83
16 ans	8	50,00			3	75,00	11	45,83
Total	16	100,00	4	100,00	4	100,00	24	100,00
Total	16	66,67	4	16,67	4	16,67	24	100,00

A la lecture de ce tableau, nous observons que la majorité écrasante de cette classe d'arabe est de sexe féminin (87,50%). Les garçons ne représentent que 12,50% de cet échantillon.

Entre autre, le tableau n° 57 montre que les deux tiers de ces enquêtés sont des Français (16 élèves), tandis que 4 sont des Bi-nationaux et 4 appartiennent à d'autres nationalités.

¹ Nous avons pris tous les élèves qui se sont inscrits dans cette classe en arabe, pour l'année scolaire 2004-2005.

² Annexe n° 5.

Les Bi-nationaux, sont 4 filles :

- une Franco-Chilienne,
- une Franco-Espagnole,
- une Franco-Marocaine,
- une Franco-Portugaise.

Pour ceux qui ont une autre nationalité, il s'agit d'un garçon et de trois filles :

- un Algérien,
- une Marocaine,
- une Portugaise,
- une Sénégalaise.

Nous remarquons également que le groupe d'âge le plus important des enquêtés est celui des « 15-16 ans », soit 91,66% des élèves enquêtés. 8,33% seulement se situent dans la tranche d'âge de 14 ans.

D'après ces données, nous constatons que l'âge moyen des enquêtés est de 15,4 ans.

Lieux de naissance

Tableau n° 58

Répartition des élèves enquêtés par lieux de naissance

Né en France		Né à l' Etranger		Total	
Nb	%	Nb	%	Nb	%
18	75,00	6	25,00	24	100,00

Parmi ces enfants enquêtés, 18 sont nés en France et 6 sont nés à l'étranger.

Durée du séjour

Tableau n° 59

Durée du séjour en France des parents des élèves enquêtés

Durée du séjour	Bi-nationaux		Autres		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
1- 5 ans			2	50,00	2	25,00
6-10 ans	1	25,00	2	50,00	3	37,50
11-15 ans	1	25,00			1	12,50
16-20 ans	2	50,00			2	25,00
Total	4	100,00	4	100,00	8	100,00

La durée du séjour des parents de nos enquêtés (les Bi-nationaux – autres), se situe autour d'une moyenne de 9,75 ans

La langue maternelle¹

Tableau n° 60

Langue maternelle des élèves enquêtés

Langue maternelle	Total	
	Nb	%
Français	16	66,67
Français + Espagnole	2	8,33
Français + Berbère	1	4,17
Français + Portugais	1	4,17
Dialect Algerien	1	4,17
Berbère	1	4,17
Sénégalaise	1	4,17
Portugaise	1	4,17
Total	24	100,00

16 sur 24 enquêtés, soit 66.67% de l'échantillon, leur langue maternelle est le Français. 4 ont d'autres langues maternelles plus le Français et 4 d'autres ont d'autres langues maternelles.

¹ Annexe n° 5, question n° 1, comme nous l'avons déjà précisé, nous utilisons l'expression « langue maternelle » pour parler de toutes les langues et non seulement de la langue arabe.

Langue maternelle des parents

Tableau n° 61

Langues maternelles des parents des élèves enquêtés¹

Langue maternelle	Père		Mère		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Français	16	66,67	20	83,33	36	75,00
Espagnol	2	8,33			2	4,17
Berbère	1	4,17	1	4,17	2	4,17
Dialecte marocain	1	4,17			1	2,08
Dialecte algérien	1	4,17	1	4,17	2	4,17
Sénégalais	1	4,17	1	4,17	2	4,17
Portugais	2	8,33	1	4,17	3	6,25
Total	24	100,00	24	100,00	48	100,00

Ce tableau montre que le français est la langue maternelle de 75% de l'ensemble des parents, le dialecte algérien pour 4,17%, le dialecte marocain 2,08% et le berbère 4,17% de l'ensemble.

7 parents ont d'autres langues maternelles (espagnole, portugaise et sénégalaise)

¹ Annexe n° 5, question n° 2. (Là aussi, nous avons compté sur les réponses de nos enquêtés).

Les raisons d'apprendre l'arabe¹

Tableau n° 62

Motivations invoquées par les élèves enquêtés pour apprendre l'arabe

Motivations pour apprendre l'arabe	Français		Bi-nationaux		Autres		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Connaître une autre culture et une nouvelle langue	7	43,75	1	25,00	1	25,00	9	37,50
Langue du pays d'origine			1	25,00	2	50,00	3	12,50
Lire le coran	1	6,25					1	4,17
Réussir ma vie	7	43,75	1	25,00	1	25,00	9	37,50
Autres	1	6,25	1	25,00			2	8,33
Total	16	100,00	4	100,00	4	100,00	24	100,00

D'après les résultats de notre enquête, 9 sur 24 élèves enquêtés, soit 37,50% de l'échantillon, ressentent l'intérêt de l'apprentissage de l'arabe comme un atout pour réussir leur vie : « ça me servira à l'avenir », « j'étudie cette langue pour pouvoir travailler dans un pays arabe », « pour un futur métier ».

On relève également que 9 enquêtés, soit 37,50% de l'échantillon, étudient l'arabe afin de connaître une autre culture et une nouvelle langue (c'est-à-dire pour une motivation culturelle).

Trois enquêtés, deux d'origine maghrébine et une d'origine sénégalaise, nous disent apprendre l'arabe pour affirmer leur affiliation à la communauté arabo-musulmane : « c'est la langue du pays, des parents », « c'est la langue de tous les musulmans ».

Une seule fille française de 15 ans déclare apprendre l'arabe pour pouvoir lire le livre sacré de l'Islam, « le Coran ».

Deux enquêtés, pour justifier leur choix d'apprendre la langue arabe, ont donné d'autres raisons qu'on peut qualifier comme de motivations négatives : « j'ai choisi l'arabe parce qu'elle est moins difficile que des autres langues », « j'apprends

¹ Annexe n° 5, question n° 3.

l'arabe parce que je dois apprendre une troisième langue vivante... c'est le moins difficile et en plus, je serai avec mon ami dans la même classe ».

Ancienneté de l'étude de l'arabe¹

Tableau n° 63

Elèves enquêtés répartis selon l'ancienneté de leur étude de l'arabe et les lieux de pratique

Avoir une étude antérieure en arabe		Nb	%
Oui		6	25,00
Non		18	75,00
Total		24	100,00
Avoir occasion de pratiquer l'arabe	Au sein de la famille	4	66,67
	Avec des amis	2	33,33
	Total	6	100,00

Nous pouvons lire dans ce tableau que seulement 6 enquêtés, soit 25% de l'ensemble, ont déjà une connaissance en langue arabe. Mais les trois quarts d'entre eux n'ont jamais étudié l'arabe.

En ce qui concerne les lieux, où les enquêtés estiment avoir l'occasion de pratiquer l'arabe, nous constatons, selon le même tableau (n° 63), que seulement 6 enquêtés trouvent l'occasion de pratiquer cette langue :

- 4 au sein de la famille,
- 2 avec des amis.

Mais, trois quarts de nos enquêtés avouent leur manque d'occasions, de situations pour pratiquer cette langue.

¹ Annexe n° 5, question n° 4.

Difficultés dans l'apprentissage de la langue arabe¹

Une majorité importante trouve que l'arabe est une langue difficile à apprendre, précisément 20 sur 24, soit 83,33%, comme le montre le tableau suivant².

Tableau n° 64

Réponses des élèves enquêtés en ce qui concerne la difficulté ou la facilité qu'ils rencontrent dans l'étude de l'arabe

	Avoir des difficultés							
	non		oui		peu de difficultés		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Français	3	18,75	10	62,50	3	18,75	16	100,00
Bi-nationaux	1	25,00	1	25,00	2	50,00	4	100,00
Autres					4	100,00	4	100,00
Total	4	16,67	11	45,83	9	37,50	24	100,00

Ceux qui ne trouvent pas de difficultés en étudiant l'arabe sont dans la proportion de 16,67% de la totalité des élèves enquêtés.

En ce qui concerne l'origine nationale, ceux qui déclarent avoir des difficultés en apprenant l'arabe se répartissent comme suit³:

- **Français** : 13 sur 16, soit 81,25%
- **Bi-nationaux** : 3 sur 4, soit 75%
- **Autres origines** : 100% (4 enquêtés qui trouvent tous peu de difficultés en étudiant l'arabe).

¹ Annexe n° 5, question n° 6.

² Là aussi, pour bien distinguer la question de la difficulté et celle de la facilité de la langue arabe, nous avons totalisé les pourcentages de la façon suivante :

- « difficultés »
- « peu de difficultés » } deviennent « difficultés ».

³ Nous avons regroupé les pourcentages de (difficultés et peu de difficultés).

Les difficultés rencontrées par les élèves enquêtés dans l'apprentissage de l'arabe sont comme suit :

- la prononciation : 27,27 %
- la grammaire : 27,27 %
- l'alphabet : 18,18 %
- le vocabulaire : 18,18 %
- l'écriture : 9,09 %

La continuité de l'apprentissage en langue arabe¹

Tableau n° 65

Opinions des enquêtés en ce qui concerne la continuation ou non de l'étude de l'arabe

	Continuer l'étude de l'arabe							
	Oui		Non		Sans réponse		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Français	11	68,75	5	31,25			16	100,00
Bi-nationaux	2	50,00	2	50,00			4	100,00
Autres	3	75,00			1	25,00	4	100,00
Total	16	66,67	7	29,17	1	4,17	24	100,00

Les résultats de notre enquête révèlent que deux tiers de ces enquêtés 66,67%, déclarent désirer poursuivre leur étude de l'arabe. Mais ceux qui ne le désirent pas représentent 29,17% de l'ensemble.

Une seule élève, d'origine portugaise, n'a pas donné de réponse .

¹ Annexe n° 5, question n° 7.

Par ailleurs, les 16 enquêtés qui désirent continuer leur étude de l'arabe, indiquent plusieurs raisons, comme le montre le tableau suivant :

Tableau n° 66

Raisons invoquées pour la poursuite de l'étude de l'arabe

Raisons	Féminin	Masculin	14 ans	15 ans	16 ans	Total	
						Nb	%
Pour perfectionner la langue arabe	6	1		4	3	7	43,78
Avantage pour le BAC	1	1			2	2	12,50
Langue intéressante	6	1	1	3	3	7	43,78
Total	Nb	13	3	1	7	8	16
	%	81,25	18,75	6,25	43,78	50,00	100,00

Nous pouvons lire dans ce tableau qu'une majorité relative 43,78% de ces enquêtés désire continuer l'apprentissage de cette langue pour se perfectionner. Pour d'autres, dans la même proportion de 43,78%, c'est parce qu'elle est une langue intéressante. Deux enquêtés invoquent l'avantage qu'ils peuvent en retirer, grâce à cet apprentissage, pour le BAC.

En ce qui concerne les enquêtés qui ne désirent pas continuer leur étude de l'arabe (7 enquêtés), ils citent les raisons suivantes :

- manque de temps : 42,86%
- langue difficile : 28,57%
- « elle ne me sert à rien » : 28,57%.

Une seule enquêtée n'a pas répondu à cette question.

Tableau n° 67

Opinions des élèves enquêtés concernant l'effet positif de l'étude de l'arabe sur leurs résultats scolaires¹

Effet positif	Nb	%
Oui	9	37,50
Non	9	37,50
Sans réponse	6	25,00
Total	24	100,00

9 élèves, soit 37,50% de l'ensemble, pensent que leur étude de l'arabe est bénéfique pour leur scolarité. Ceux-ci donnent presque les mêmes raisons de leur choix comme suit :

- « Cette langue peut me permettre d'avoir des points supplémentaires au BAC ».
- « Elle peut m'aider peut-être à trouver un travail dans le futur. »

Ceux qui pensent le contraire, à savoir que l'étude de l'arabe ne leur apporte pas de bons résultats constituent 37,50% de l'échantillon.

Ceux-ci donnent les raisons suivantes :

- « Une langue difficile à apprendre »,
- « C'est une charge en plus »,
- « Elle ne change en rien à la scolarité ».

Par ailleurs, 6 enquêtés, soit 25% de l'échantillon, n'ont pas donné de réponse.

¹ Annexe n° 5, question n° 8.

Les attitudes des familles¹

Tableau n° 68

Attitudes des familles vis-à-vis de l'étude de l'arabe par leurs enfants
(selon l'estimation des élèves enquêtés)

Attitude de la famille	Français		Bi-nationaux		Autres		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Très contente	3	18,75	2	50,00	2	50,00	7	29,17
Contente	9	56,25	2	50,00	1	25,00	12	50,00
Indifférente	4	25,00			1	25,00	5	20,83
Total	16	100,00	4	100,00	4	100,00	24	100,00

Les données de ce tableau révèlent que les élèves enquêtés dans leur majorité, soit 79,17% de l'ensemble, pensent que leurs familles sont contentes de leur étude de l'arabe².

Seuls 5 sur 24 enquêtés, soit 20,83% pensent que leurs familles sont indifférentes en ce qui concerne leur apprentissage de l'arabe.

Au plan de l'origine nationale, on observe que les Bi-nationaux dans leur ensemble, estiment que leurs familles sont contentes qu'ils apprennent l'arabe ; viennent ensuite les Français et les autres.

Par ailleurs, nous avons voulu savoir si les trois élèves de cet échantillon qui ont des parents arabes reçoivent une aide dans ce domaine linguistique.

Nous leur avons posé la question suivante : « **Tes parents t'aident-ils à apprendre l'arabe ?** »³

Un garçon algérien et une fille marocaine déclarent bénéficier d'une aide dans ce domaine assez souvent. Par contre, une fille franco-marocaine ne reçoit aucune aide de la part de sa famille.

¹ Annexe n° 5, question n° 9.

² Nous avons réuni les deux degrés « très contente » et « contente » en une seule attitude exprimant le sens de satisfaction :

- « Très contente » }
- Et « contente » } deviennent « contente ».

³ Annexe n° 5, question n° 10.

Le bilinguisme¹

Il est à noter que les 24 élèves enquêtés confirment que le fait d'être bilingue est un avantage pour chaque personne pour les raisons suivantes :

- découvertes culturelles : 29,17%
- progrès de la communication : 25%
- intérêt pour le voyage : 20,83%
- enrichissement personnel : 12,50%
- plaisir personnel : 8,33%
- ouverture de l'esprit : 4,17%.

L'arabe littéral et l'arabe dialectal²

Tableau n° 69

Opinions des élèves enquêtés
vis-à-vis de la langue arabe et de ses variétés (dialectes)

		L'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal				
		Oui	Non	Sans réponse	Total	
		%	%	%	Nb	%
Français	F	21,43	14,28	64,29	14	100,00
	M	50,00		50,00	2	100,00
	Total	25,00	12,50	62,50	16	100,00
Bi-Nationaux	F	25,00	50,00	25,00	4	100,00
	M					
	Total	25,00	50,00	25,00	4	100,00
Autres	F	33,33	33,33	33,33	3	100,00
	M	100,00			1	100,00
	Total	50,00	25,00	25,00	4	100,00
Total	F	23,81	23,81	52,38	21	100,00
	M	66,67		33,33	3	100,00
	Total	29,17	20,83	50,00	24	100,00

7 élèves enquêtés sur un ensemble de 24, soit 29,17% de l'ensemble, pensent que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal. Par contre, 5 enquêtés, soit 20,83% de l'ensemble (uniquement des filles) ne sont pas d'accord avec cette pensée.

¹ Annexe n° 5, question n° 11.

² Annexe n° 5, question n° 12.

La moitié des élèves enquêtés, un garçon et onze filles ne se sont pas exprimés sur ce sujet. Peut-être la différence ne leur apparaît-elle pas, parce que la plupart d'entre eux sont français.

Pour justifier leur sentiment favorable à l'arabe littéral, quatre sur sept de ceux qui pensent ainsi, l'expliquent par le fait que cette forme de langue arabe permet de communiquer et d'être compris un peu partout dans les pays arabes. Les trois autres enquêtés pensent que l'arabe littéral est une façon de s'exprimer comme une autre.

En revanche, ceux qui ne pensent pas que l'arabe littéral soit supérieur à l'arabe dialectal avancent les arguments suivants :

- « L'arabe dialectal me permet de communiquer avec ma famille et avec mes grands-parents dans le pays », (un Algérien),
- « L'arabe dialectal est plus facile pour communiquer avec les arabophones » (élève portugaise),
- « L'arabe dialectal permet de se mettre au même niveau que les copains » (élève franco-marocaine).

Les comportements linguistiques des enfants enquêtés¹

L'analyse des réponses des élèves enquêtés (Bi-nationaux et autres...), révèle que trois sur quatre des Bi-nationaux préfèrent parler avec leurs familles en français, tandis qu'une seule enquêtée (Franco-Chilienne) préfère communiquer avec sa famille en un mélange « Français + Langue maternelle ».

Pour 2 enquêtés (un Algérien et une Marocaine), la langue parlée de préférence avec les familles est un mélange « Français + Langue maternelle ». Pour une Sénégalaise, c'est le français.

Seulement une élève enquêtée (Portugaise) déclare parler essentiellement ou uniquement en langue maternelle avec sa famille.

Nous avons également voulu savoir dans quelle(s) langue(s) préfèrent parler les élèves enquêtés (arabes ou d'origine arabe) avec leurs amis d'origine arabe.

¹ Annexe n° 5, questions n° 13 et n° 14. (Ces questions ont été posées à nos enquêtés « Bi-nationaux » et « originaires d'autres pays »).

L'analyse de leurs réponses montre que deux sur trois préfèrent parler avec leurs amis d'origine arabe en un mélange « Français – Langue maternelle ». Un seul enquêté (Algérien) préfère parler uniquement en langue française avec ses amis originaires de pays arabes.

Un exemple de relation privilégiée avec le pays d'origine : « les vacances »¹

Nous avons demandé aux élèves d'origine étrangère et des Bi-nationaux, s'ils passent des vacances dans les pays d'origine de leurs familles.

A partir des réponses de 8 élèves, nous constatons que 5 sur 8 partent en vacances dans le pays d'origine :

- Pour une Portugaise, c'est souvent le cas.
- Pour quatre autres, le voyage dans le pays d'origine s'effectue de temps en temps :
 - Une Franco-marocaine
 - Une Marocaine
 - Une Franco-Espagnole
 - Un Algérien.

En revanche, trois élèves déclarent ne jamais passer les vacances dans les pays d'origine :

- Une Franco-Portugaise
- Une Franco-Chilienne
- Une Sénégalaise.

Nous avons, en outre, posé à nos enquêtés Bi-nationaux et originaires d'autres pays, la question de savoir s'ils ont des prénoms français à côté de leurs prénoms².

Seulement deux enquêtés, un garçon et une fille d'origine maghrébine ont répondu positivement :

- Un Algérien : « J'ai un prénom français, c'est pour être comme les autres ».

¹ Annexe n° 5, question n° 15.

² Annexe n° 5, question n° 16. (Cette question a été posée seulement aux enfants « Bi-nationaux » et « originaires d'autres pays »).

- Une fille, Franco-marocaine a déclaré qu'elle avait un prénom français à côté de son prénom arabe, pour faire plaisir à ses deux grands-mères, l'une est française, l'autre marocaine.

La musique et le chant arabes ¹

Nous avons également demandé à nos enquêtés s'ils aimaient écouter la musique et le chant arabes. Les deux tiers, soit 66,67%, ont exprimé leur plaisir d'écouter la musique et le chant arabes, comme le montre le tableau suivant :

Tableau n° 70

Opinion des élèves enquêtés vis-à-vis de la musique et du chant arabes

Aimer la musique et le chant arabes		Nb	%
Oui		16	66,67
Non		4	16,67
Sans réponse		4	16,67
Total		24	100,00
Oui	Musique traditionnelle	3	18,75
	Raï	11	68,75
	Tout	2	12,50
	Total	16	100,00

Ceux qui déclarent ne pas aimer la musique et le chant arabes représentent 16,67% de cet échantillon. Ceux qui n'ont pas donné de réponse représentent 16,67% de l'échantillon.

Par ailleurs, les élèves enquêtés qui aiment ces musiques et ces chants, nous ont parlé des genres de musiques qu'ils aiment écouter :

- 68,75% préfèrent le Raï,
- 18,75% préfèrent la musique « traditionnelle »,
- 12,50% aiment toutes sortes de musiques et de chants arabes.

¹ Annexe n° 5, question n° 17.

Langue d'avenir¹

Quand on les interroge sur la ou les langues qu'ils estiment particulièrement intéressante(s) pour l'avenir, nos enquêtés répondent ainsi :

Tableau n° 71

Les langues d'avenir selon les élèves enquêtés

	Anglais		Français		Espagnol		Allemand		Arabe		Autres		Total	
	NB	%	NB	%	NB	%	NB	%	NB	%	NB	%	NB	%
Français	16	24,62	16	24,62	11	16,92	7	10,77	10	15,38	5	7,69	65	100,00
Bi-nationaux	4	30,77	3	23,07	2	15,39	1	7,69	2	15,39	1	7,69	13	100,00
Autres	4	28,57	4	28,57	2	14,29	2	14,29	2	14,29			14	100,00
Total *	24	26,09	23	25,00	15	16,30	10	10,87	14	15,22	6	6,52	92	100,00
Classement	1		2		3		5		4		6			

* Possibilité plusieurs réponses

Les données de ce tableau montrent que la majorité des élèves enquêtés est attirée par **la langue anglaise**, puisqu'elle est citée 24 fois sur un ensemble de 92 choix, soit 26,09%. Cette attirance est plus marquée chez les Bi-nationaux.

Le français est choisi en deuxième rang par les élèves enquêtés. Cette langue est citée 23 fois, sur 92 choix, soit 25% de l'ensemble.

L'espagnol arrive en troisième position dans le choix des élèves enquêtés. Cette langue est évoquée 15 fois, soit 16,30% de l'ensemble des réponses.

La langue arabe se place au quatrième rang. Elle est mentionnée 14 fois sur un ensemble de 92 choix, soit 15,22% de l'ensemble. Ceux qui ont fait ce choix sont :

- 10 Français (2 garçons et 8 filles),
- 2 Bi-nationaux (2 filles),
- 2 élèves (un Algérien et une Marocaine).

L'allemand est cité 10 fois, soit 10,87% de l'ensemble des réponses. Cette langue vient au cinquième rang.

Par ailleurs, 6 élèves ont mentionné d'autres langues comme langues d'avenir :

L'italienne a été mentionnée par 2 enquêtés : un Français et une Franco-Espagnole,

¹ Annexe n° 5, question n° 18.

La japonaise a été citée par une élève française.

La chinoise a été évoquée par une Française.

La russe a été citée par une Française.

La portugaise a été mentionnée aussi par une Française.

Nous pouvons donc conclure que tous les élèves enquêtés ont choisi **la langue anglaise**, comme une langue d'avenir, de travail et de communication, ce qui ne nous surprend pas, d'une part, puisque ces élèves étudient cette langue comme première langue vivante.

Il nous semble d'autre part, d'après les confidences de ces enquêtés, qu'ils sont conscients de la place de l'anglais sur le plan international.

En revanche, la langue arabe n'a été choisie comme première langue d'avenir de travail et de communication par aucun de nos enquêtés, même par ceux qui sont de parents arabes, malgré leur lien avec cette langue.

Opinions des élèves enquêtés sur certains aspects de la religion musulmane¹

L'Islam

Tableau n° 72

Opinions des élèves enquêtés sur la notion de « L'Islam »

Islam	Sexe		Âge			Total	
	Féminin	Masculin	14 ans	15 ans	16 ans	Nb	%
Religion de musulmans	76,19	100,00	50,00	90,91	72,73	19	79,17
Religion	4,76				9,09	1	4,17
Religion de mes parents	9,52		50,00		9,09	2	8,33
Sans réponse	9,52			9,09	9,09	2	8,33
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	24	100,00
	Nb	21	3	2	11	11	

Pour la majorité des élèves enquêtés 79,17%, l'Islam représente la religion

¹ Annexe n°5, question n°19.

des musulmans. Deux filles d'origine maghrébine pensent que l'Islam est la religion de leurs parents et deux autres ne donnent pas de réponses.

Une mosquée

Tableau n° 73

Opinion des élèves enquêtés sur la notion de « Mosquée »

Mosquée	Sexe		Âge			Total		
	Féminin	Masculin	14 ans	15 ans	16 ans	Nb	%	
Lieu de prière pour les musulmans	80,95	100,00	50,00	90,91	81,82	20	83,33	
Lieu de culte	9,52		50,00		9,09	2	8,33	
Sans réponse	9,52			9,09	9,09	2	8,33	
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	24	100,00
	Nb	21	3	2	11	11		

A l'analyse des réponses de nos enquêtés, nous pouvons constater que la majorité de ceux-ci (20 sur 24), soit 83,33% de l'échantillon, a une bonne connaissance de ce lieu sacré de l'Islam.

Pour 2 enquêtés, une mosquée est un lieu de culte comme les autres, tandis que 2 autres enquêtés gardent le silence, et ne donnent pas de réponses.

Foulard

Tableau n° 74

Opinions des élèves enquêtés sur le « Foulard »

Foulard	Sexe		Âge			Total		
	Féminin	Masculin	14ans	15ans	16ans	Nb	%	
Symbole islamique	14,29	33,33		36,36		4	16,67	
Voile pour les femmes musulmanes	42,86	33,33		54,55	36,36	10	41,67	
Tissu, écharpe	38,09			9,09	63,64	8	33,33	
Sans réponse	4,76	33,33	100,00			2	8,33	
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	24	100,00
	Nb	21	3	2	11	11		

Nous pouvons lire dans ce tableau que plus de la moitié de ces élèves, 14 précisément, soit 58,34% de l'échantillon, font un certain lien entre le

foulard et la religion musulmane, avec l'obligation de le porter pour les femmes musulmanes¹.

Pour 8 filles de cet échantillon, soit 33,33% des élèves enquêtés, le foulard n'est qu'un tissu, une écharpe. Seulement 2 enquêtés, un garçon et une fille, ne donnent pas de réponses sur ce sujet. Mais aucun enquêté n'a donné une signification péjorative sur le foulard.

Le Ramadan

Tableau n° 75

Opinions des élèves enquêtés sur le « Ramadan »

Ramadan	Sexe		Âge			Total		
	Féminin	Masculin	14 ans	15 ans	16 ans	Nb	%	
Jeûne lié avec l'Islam	80,95	100,00	50,00	90,91	81,82	20	83,33	
Coutume religieuse	9,52		50,00		9,09	2	8,33	
Sans réponse	9,52			9,09	9,09	2	8,33	
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	24	100,00
	Nb	21	3	2	11	11		

Une grande majorité de nos élèves enquêtés, 20 sur 24, soit 83,33% de l'échantillon, nous semble avoir une bonne connaissance de la signification religieuse du Ramadan et de son lien avec la religion musulmane.

Deux filles enquêtées, soit 8,33% de l'échantillon, pensent que le Ramadan est une coutume liée à la religion. Mais deux autres filles ne donnent pas de réponse.

¹ Nous avons regroupé les deux cases « symbole islamique » et « voile pour les femmes musulmanes ».

Conclusion

La majorité écrasante de cet échantillon (87,50%) est de sexe féminin.

Nous pouvons résumer les motivations qui ont poussé nos enquêtés à apprendre l'arabe comme suit :

- **Motivations culturelles :**
 - Connaître une nouvelle langue, pouvoir accéder à d'autres cultures et d'autres modes de vie.

- **Motivations professionnelles :**
 - Possibilité d'accès aux nouvelles carrières, réussite dans la vie sociale et professionnelle.

- **Motivations identitaires :**
 - Accès à la langue du pays d'origine, communication et lien avec l'origine nationale.

- **Motivations religieuses :**
 - Accès à la langue du Coran, possibilité de lire ce livre sacré de l'Islam.

- **Motivations « négatives » :**
 - Apprendre cette langue parce qu'elle est la moins difficile parmi les langues vivantes qu'on doit apprendre.

Au plan de la pratique de la langue, nous avons trouvé que les trois quarts de nos enquêtés, manquent d'occasions pour pratiquer l'arabe.

Les deux tiers souhaitent continuer l'étude de la langue arabe et certains invoquent l'avantage qu'ils peuvent en retirer pour le BAC.

Par contre, ceux qui ne veulent pas continuer l'étude de cette langue, avancent ces arguments : « c'est une langue difficile, c'est une charge en plus et elle n'apporte pas davantage au niveau de la scolarité ».

Le bilinguisme est jugé bénéfique par les 24 élèves enquêtés, pour la découverte culturelle, la communication, les voyages, l'ouverture de l'esprit, l'enrichissement et le plaisir personnel.

Nous avons constaté que peu nombreux sont ceux qui estiment que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal. Par contre, la moitié de ces élèves ne s'est pas exprimée sur ce sujet. Peut-être parce que la majorité d'entre eux est français, donc n'est pas directement concernée.

Par ailleurs, ce sont les élèves d'origine maghrébine qui déclarent avoir des prénoms français (pour être comme les autres et pour contenter les deux grands-mères).

En ce qui concerne la ou les langue(s) d'avenir, la majorité de nos enquêtés classe **l'anglais au premier rang, le français au deuxième, l'espagnol au troisième**, mais ils placent **l'arabe au quatrième rang**.

Il est à souligner que la langue arabe n'a été citée comme première langue d'avenir par aucun de nos enquêtés, même par ceux qui sont d'origine arabe, et qui ont de ce fait des liens avec elle.

L'Islam comme religion est bien connue par une grande majorité de nos enquêtés, ainsi que les autres aspects religieux attachés à cette religion (Mosquée, Ramadan, Foulard).

A ce propos, nous pensons que, si ces élèves ont une certaine connaissance de l'Islam, c'est parce qu'ils en apprennent des notions dans ce lycée en histoire-géographie.

Nous avons constaté que presque tous les élèves enquêtés connaissent bien le « couscous » qui devient, nous semble-t-il, un plat familial, même pour les Français. Nous pensons que l'art culinaire est un des facteurs de liens avec le pays d'origine (pour ceux qui sont d'origine maghrébine), et de lien également entre les arabophones (Maghrébins surtout) et les francophones : liens affectifs, artistiques, et également liens linguistiques.

Par exemple, l'introduction des mots tels que, « couscous », « semoule », « tagine » etc... dans les dictionnaires français¹.

Il nous semble enfin que les enfants enquêtés (dans les deux échantillons) de toute origine, sont conscients du statut international des langues ce qui explique leurs citations de langues d'avenir (anglais, français, espagnol, allemand...)

La comparaison entre ces deux échantillons sera effectuée ultérieurement.

Nous allons voir dans le chapitre suivant, si les résultats de nos enquêtes concernant les adultes, sont similaires ou différentes de ces deux enquêtes impliquant les enfants à propos du statut et de la place de la langue arabe.

¹ Voir :

- *Grand Dictionnaire Encyclopédique de la langue française*, « La langue et les noms propres », Editions de la Connaissance, 1996, p. 1070.
- *Pluridictionnaire Larousse*, Paris, Librairie Larousse, 1985, p. 1264.

CHAPITRE III

ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES DES ENQUÊTES AUPRÈS DES ADULTES

ENQUÊTE SOCIOLINGUISTIQUE

AUPRÈS DE 30 PERSONNES FRÉQUENTANT TOUS

DES COURS EN LANGUE ARABE MODERNE

DANS UN CENTRE SOCIOCULTUREL,

« LE TOIT DU MONDE »

À POITIERS

Les caractéristiques de la population interrogée

Cet échantillon d'enquêtés adultes se compose de 30 apprenants d'arabe moderne au « **Toit du Monde** » pour l'année scolaire 2004-2005¹.

Les questions posées à ces enquêtés portent sur :

- le statut personnel de l'enquêté : âge, sexe, pays d'origine, lieu de naissance, état matrimonial, profession, niveau d'instruction... et langue maternelle, (pour ceux qui sont d'origine étrangère).
- Les enquêtés ont été invités à indiquer les motivations qui les poussent à étudier l'arabe. Il leur était aussi demandé d'évoquer leurs opinions concernant l'arabe littéral et 'arabe dialectal, l'avenir de la langue arabe en France, les langues d'avenir etc...

Certaines questions posées sont identiques à celles posées aux enfants.

¹ Ces cours en langue arabe moderne sont dispensés par nous-mêmes.

Tableau n° 76

Les enquêtés répartis par origine nationale, sexe, âge et niveau d'étude

	Français		Bi-nationaux		Autres		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Féminin	12	63,16	3	60,00	3	50,00	18	60,00
Masculin	7	36,84	2	40,00	3	50,00	12	40,00
Total	19	100,00	5	100,00	6	100,00	30	100,00
18 - 28 ans	9	47,37	4	80,00	2	33,33	15	50,00
29 - 39 ans	2	10,53			2	33,33	4	13,33
40 - 49 ans	3	15,79			2	33,33	5	16,67
50 ans et +	5	26,32	1	20,00			6	20,00
Total	19	100,00	5	100,00	6	100,00	30	100,00
Secondaire	3	15,79	2	40,00			5	16,67
Supérieur	16	84,21	3	60,00	6	100,00	25	83,33
Total	19	100,00	5	100,00	6	100,00	30	100,00
Total	19	63,33	5	16,67	6	20,00	30	100,00

Nous constatons tout d'abord que la population enquêtée dans ce groupe se caractérise par son hétérogénéité au niveau de l'âge, du sexe, de l'origine, de la formation, de la profession...

Au niveau du **sexe**, nos enquêtés se répartissent comme suit :

Femmes : 18 sur 30, soit 60% de l'échantillon,

Hommes : 12 sur 30, soit 40% de l'échantillon.

En ce qui concerne la composition de cet échantillon selon l'échelle des **âges**, la caractéristique dominante qui se dégage de l'analyse de ce tableau est la jeunesse de la moitié de ces enquêtés : 50% dans la tranche d'âge (18-28 ans).

Nous constatons aussi, qu'il y a des enquêtés un peu plus âgés :

4 enquêtés entre 29-39 ans, soit 13,33% de l'échantillon,

5 enquêtés entre 40-49 ans, soit 16,67% de l'échantillon,

6 enquêtés, soit 20% de l'échantillon, sont dans la catégorie d'âge de 50 ans et plus.

En ce qui concerne le **niveau d'étude**, il est à noter que les enquêtés dans cet échantillon sont d'un niveau d'étude relativement élevé, vu le nombre considérable de ceux qui ont fait des études supérieures : 25 sur un total de 30 enquêtés, soit 83,33% de l'échantillon. Ceux qui ont un niveau d'étude secondaire sont dans la proportion de 16,67% de l'échantillon.

En ce qui concerne la composition de cet échantillon sur le plan de l'origine nationale, les Français sont les plus nombreux : 19 sur un total de 30 enquêtés, soit 63,33% de l'échantillon.

Les Bi-nationaux, sont 5 enquêtés, soit 16,67% de l'échantillon. Ces enquêtés sont :

- Deux Franco-Marocains
- Une Franco-Algérienne
- Une Franco-Tunisienne
- Un Franco-Egyptien.

Tableau n° 77

Les enquêtés répartis suivant leur origine nationale

Français		Bi-nationaux		Autres		Total	
Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
19	63,33	5	16,67	6	20,00	30	100%
		↓		↓			
		Bi-nationaux - Franco-marocain - Franco-algérienne - Franco-tunisienne - Franco-egyptien - Franco-marocaine		Autres - Espagnol - Argentin - Algérien - Espagnole - Vietnammienne - Algérienne			

Nous constatons aussi qu'il y a 6 enquêtés dans cet échantillon qui appartiennent à d'autres nationalités : espagnole, argentine, algérienne, vietnamienne.

Langue maternelle¹

Les Bi-nationaux déclarent avoir deux langues maternelles : français + langue maternelle (dialectes : algérien, marocain, tunisien, égyptien).

En ce qui concerne les enquêtés originaires d'autres pays, 2 enquêtés ont déclaré l'arabe dialectal algérien comme leur langue maternelle. Les 4 autres enquêtés ont cité d'autres langues : l'espagnol et le vietnamien.

Etat matrimonial

Tableau n° 78

Etat matrimonial des enquêtés

	Féminin		Masculin		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Célibataire	7	38,89	9	75,00	16	53,33
Divorcé(e)	4	22,22			4	13,33
En couple	4	22,22			4	13,33
Marié(e)	2	11,11	3	25,00	5	16,67
veuf(ve)	1	5,56			1	3,33
Total	18	100,00	12	100,00	30	100,00

A la lecture de ce tableau, nous trouvons que la majorité de nos enquêtés 16 sur 30, soit 53,33% de l'échantillon sont célibataires. Les hommes dans ce cas sont plus nombreux que les femmes : 7 femmes et 9 hommes. Les divorcés ne sont que des femmes, dans la proportion de 13,33% de l'échantillon. Il y a aussi 5 mariés, soit 16,67% de l'échantillon. Seulement une seule enquêtée est veuve.

Ceux qui vivent en couple représentent 13,33% de l'échantillon. Il s'agit là de 4 femmes qui vivent en couple mixte² :

- 2 couples Franco-Marocains
- 2 couples Franco-Algériens.

¹ Cette question a été posée seulement aux « Bi-nationaux » et aux autres. Là aussi, nous avons compté sur les réponses de nos enquêtés.

² Un couple mixte est un couple, marié ou non, constitué d'un conjoint immigré et d'un conjoint né en France (voir pour cela, Insee, 1999).

La profession

Tableau n° 79

Professions exercées par nos enquêtés au moment de l'enquête

	Féminin		Masculin		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Artistes	1	5,56	1	8,33	2	6,67
Employé(e)s	6	33,33	3	25,00	9	30,00
Lycéens	1	5,56	1	8,33	2	6,67
Etudiants	7	38,89	5	41,67	12	40,00
Retraité(e)s	1	5,56			1	3,33
Autres	2	11,11	2	16,67	4	13,33
Total	18	100,00	12	100,00	30	100,00

Etant donné la grande variété des professions citées par nos enquêtés, nous les avons divisées en cinq catégories principales comme le montre le tableau n° 79.

A l'observation de ce tableau, nous pouvons dire que le nombre des étudiants et des lycéens est le plus important dans notre échantillon : 14 sur un total de 30, soit 46,67% de l'ensemble. Les employés constituent 30% de l'échantillon.

Il y a aussi 2 artistes (musiciens) et 1 retraitée.

4 ont donné d'autres professions :

- Ergothérapeute
- Décoratrice
- Médecin
- Chercheur.

Les motivations pour apprendre l'arabe ¹

Dans nos enquêtes sociolinguistiques, une de nos interrogations centrales est de savoir pour quelles raisons ces personnes apprennent la langue arabe.

Tableau n° 80

Les raisons invoquées par nos enquêtés pour apprendre l'arabe

Motivations pour apprendre l'arabe		Français			Bi-nationaux			Autres			Total		
		F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
Communiquer avec les arabophones	%	25,00		15,79	66,67	50,00	60,00		33,33	16,67	27,78	16,67	23,33
Langue maternelle	%					50,00	20,00		33,33	16,67		16,67	6,67
Pour des raisons professionnelles	%							33,33		16,67	5,56		3,33
Pour le plaisir personnel	%	8,33		5,26				66,67		33,33	16,67		10,00
Pour voyager	%	25,00	85,71	47,37	33,33		20,00		33,33	16,67	22,22	58,33	36,67
S'ouvrir sur le Monde	%	41,67	14,29	31,58							27,78	8,33	20,00
Total	Nb	12	7	19	3	2	5	3	3	6	18	12	30
	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

A la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que la plupart des enquêtés dans cet échantillon, étudient la langue arabe pour effectuer des voyages agréables dans les pays arabes : 36,67% de l'échantillon. Dans ce cas, ce sont les Français les plus favorables, puisque 47,37% d'entre eux expriment cette motivation. Nous pouvons souligner ici que les hommes, dans cet échantillon, apprennent l'arabe pour cette raison plus que les femmes : 58,33% contre 22,22%.

On relève également que 23,33% de l'échantillon estiment que leur apprentissage de l'arabe, les aide à communiquer avec les arabophones. Ce sont les bi-nationaux qui cherchent le plus par leur étude de l'arabe un moyen de communication : 60% d'entre eux. Les femmes sont plus motivées sur ce plan que les hommes. 20% de ces enquêtés déclarent étudier l'arabe pour une motivation universelle : afin de connaître une langue nouvelle, la langue d'autres peuples (s'ouvrir sur le monde ». Les femmes sont plus motivées dans ce domaine pour apprendre l'arabe que les hommes. Trois enquêtés nous disent apprendre l'arabe pour leur plaisir personnel. Deux enquêtés étudient l'arabe parce qu'il est la langue des arabo-musulmans, donc, comme leur langue maternelle. Il s'agit là d'un Franco-Marocain âgé de 18 ans, lycéen et d'un Algérien étudiant de 22 ans. Une seule

¹ Annexe n° 6, question n° 1 : Pourquoi étudiez-vous la langue arabe ?

enquêtée dit apprendre l'arabe parce qu'elle estime en tirer profit pour sa vie professionnelle.

En ce qui concerne l'**âge**, nous avons trouvé que la majorité des enquêtés dans la tranche d'âge « 18-28 ans » étudie l'arabe afin de communiquer avec les arabophones : 40% de leur ensemble. 75% des enquêtés dans la catégorie d'âge 29-39 ans apprennent l'arabe pour voyager. 40% de ceux qui étudient l'arabe afin de s'ouvrir sur le monde se situent dans la tranche d'âge « 40-49 ans ». Pour 50% de ceux qui ont 50 ans et plus, la motivation d'apprendre l'arabe, c'est le voyage dans les pays arabes.

Donc, nous voyons que les motivations d'une personne pour l'étude d'une langue donnée est déterminée par ses attitudes envers cette langue d'une part, et envers la communauté qui la parle d'autre part¹.

Dans ce domaine, GARDNER et LAMBERT, ont confirmé l'importance de la motivation dans l'apprentissage et la réussite de l'étude d'une langue étrangère².

Pour ces deux chercheurs, il y a deux types principaux de motivations :

- motivation « intégrative »
- motivation « instrumentale ».

Selon ces chercheurs, la motivation est dite **intégrative** si l'apprenant d'une langue étrangère éprouve un intérêt intrinsèque pour cette langue et pour la communauté dont il apprend la langue, « *comme s'il désirait être un membre potentiel de cet autre groupe* »³.

En revanche, la motivation est **instrumentale** si l'apprenant n'éprouve pas cet intérêt intrinsèque, et s'intéresse seulement à l'apprentissage de la langue en vue de son utilité, soit immédiate, soit future ; par exemple, pour avoir un travail⁴. Cela veut dire que cette nouvelle langue est conçue comme un instrument, voire un outil pour la concrétisation de ses objectifs.

Donc, en nous référant aux résultats de notre enquête dans le tableau n° 80 qui met en lumière les motivations des enquêtés pour apprendre l'arabe, nous

¹ Le mot « motivation » se voit en pluriel pour une bonne raison qu'il existe toute une série d'objectifs à atteindre que se fixent nos enquêtés.

² R.C. GARDNER, W.E. LAMBERT, *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Newbury Hous, 1972, p. 13.

³ *Idem.*, pp. 14-15.

⁴ *Idem.*

constatons qu'une majorité d'entre eux met l'accent sur la **fonction instrumentale** de la langue arabe (63,33%) :

- pour voyager,
- pour des raisons professionnelles
- pour communiquer avec les arabophones.

Un bon nombre de nos enquêtés manifeste une **fonction intégrative** (30%) :

- s'ouvrir sur le monde (intérêt culturel, humain et mondial),
- pour le plaisir personnel.

Un troisième groupe de nos enquêtés assigne à la langue une **fonction affective et identitaire** (6,67%) :

- accès à la langue maternelle
- accès à la langue de la religion (l'islam).

Nous pouvons donc dire que la plupart de ces enquêtés reconnaissent bien l'intérêt et l'utilité de l'apprentissage de la langue arabe.

Apprentissage antérieur de l'arabe¹

Nous avons posé cette question afin d'analyser l'orientation et la motivation préliminaires des enquêtés vis-à-vis de la langue arabe d'une part, et d'autre part, afin de savoir si les enquêtés ont eu auparavant, une approche en langue arabe.

Tableau n° 81

Les enquêtés répartis selon l'ancienneté de leur étude de l'arabe

Ancienneté de l'étude	Français		Bi-nationaux		Autres		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Moins d'1 an			1	20,00			1	3,33
1 an	4	21,05	3	60,00	3	50,00	10	33,33
2 ans	10	52,63	1	20,00	2	33,33	13	43,33
3 ans	3	15,79					3	10,00
4 ans	2	10,53			1	16,67	3	10,00
Total	19	100,00	5	100,00	6	100,00	30	100,00

Nous pouvons lire dans ce tableau que tous ces enquêtés, ont déjà une connaissance en langue arabe, dont les deux tiers parmi eux ont eu une approche

¹ Annexe n° 6, question n° 2 : Depuis quand avez-vous commencé à étudier l'arabe ?

en cette langue, soit un, soit deux ans : 23 sur 30 enquêtés, soit 76,66% de l'échantillon.

- 10% depuis 3 ans,
- 10% depuis 4 ans.

Un seul enquêté n'a d'approche de la langue arabe que depuis moins d'un an.

En outre, à la question de savoir s'ils estiment avoir l'occasion de pratiquer l'arabe, 22 enquêtés soit 73,33% de l'échantillon ont répondu positivement. Par contre, 8 enquêtés soit 26,67% de l'échantillon avouent manquer d'occasion pour pratiquer cette langue¹.

En ce qui concerne les lieux, où ces enquêtés estiment y pratiquer la langue, voici quelques réponses :

- avec les amis : 31,82%,
- dans la classe : 22,73%,
- en famille : 13,64%,
- pendant leurs voyages : 13,64%,
- avec les compagnons : 9,09%,
- dans leur vie professionnelle : 9,09%.

Difficultés dans l'apprentissage de la langue arabe²

Tableau n° 82

Réponses des enquêtés en ce qui concerne la difficulté ou la facilité qu'ils rencontrent dans leur étude de l'arabe

Avoir de difficultés	Français			Bi-nationaux			Autres			Total		
	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
oui	50,00	57,14	52,63	66,67	50,00	60,00	33,33	66,67	50,00	50,00	58,33	53,33
peu de difficultés	33,33	42,86	36,84	33,33	50,00	40,00	33,33		16,67	33,33	33,33	33,33
non	16,67		10,53				33,33	33,33	33,33	16,67	8,33	13,33
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Nous pouvons lire dans ce tableau qu'une majorité importante trouve que l'arabe est une langue difficile à apprendre. Ainsi, 26 sur 30, soit 86,67% de

¹ Annexe n° 6, question n° 3 : Pensez-vous avoir l'occasion de pratiquer l'arabe ?

² Annexe n° 6, question n° 4 : Trouvez-vous des difficultés en apprenant l'arabe ?

l'échantillon avouent avoir des difficultés à apprendre l'arabe¹. Dans ce cas les hommes, dans cet échantillon, rencontrent plus de difficultés que les femmes.

Ceux qui ne trouvent pas de difficultés dans l'étude de l'arabe sont dans la proportion de 13,33%. Il s'agit là de deux françaises, d'une Algérienne et d'un Argentin.

Plusieurs types de difficultés sont évoqués par 26 enquêtés :

- prononciation : 50%
- alphabet : 19,23%
- grammaire : 11,54%
- mémorisation : 11,54%
- lecture : 3,85%
- écriture : 3,85%.

Ainsi, une majorité importante de ces enquêtés, bien que très motivée, éprouve des difficultés à apprendre la langue arabe.

La poursuite de l'apprentissage de la langue arabe ²

Nous avons aussi invité nos enquêtés à donner les raisons qu'ils ont de continuer ou non, leur étude en arabe.

29 enquêtés dans cet échantillon déclarent avoir envie de poursuivre leur étude en arabe. Ces 29 enquêtés indiquent plusieurs raisons. 13 enquêtés, dans la proportion de 44,83%, veulent poursuivre l'apprentissage de cette langue pour sa qualité comme langue d'ouverture sur le monde et parce qu'elle est belle, riche et qu'elle est une langue de communication internationale :

¹ Pour bien distinguer la question de la difficulté et celle de la facilité de la langue arabe, nous avons totalisé les pourcentages de la manière suivante :

- « difficulté » et « peu de difficultés » deviennent « difficultés ».

² Annexe n° 6, question n° 5 : Désirez-vous continuer à étudier l'arabe ?

- « *Je continuerai mon étude en langue arabe par passion, parce qu'elle représente pour moi la plus belle langue et je souhaiterais en connaître plus sur la culture également* » (Française, professeur d'anglais, âgée de 30 ans).

- « *J'aime l'écriture arabe ; c'est comme de la magie. J'aime aussi la musique arabe, c'est pourquoi je continuerai, et peut-être pourrai-je interpréter des chansons plus tard* » (Français, musicien, âgé de 30 ans).

D'autres, dans la proportion de 24,14%, nous disent poursuivre leur étude pour pouvoir communiquer grâce à cette langue :

- « *Pour pouvoir discuter avec mes amis arabes par le biais de leur langue maternelle* » (Française, étudiante, âgée de 22 ans).

- « *Pour partager la langue arabe avec mon mari, et pour communiquer avec ma belle famille* » (Technicienne, âgée de 40 ans).

20,69% déclarent vouloir continuer d'apprendre l'arabe pour se perfectionner :

- « *Je travaille dans le développement du tourisme en milieu rural et j'espère, un jour concrétiser un projet au Maroc. C'est pourquoi je veux maîtriser cette langue* » (Française, 28 ans, vit en couple avec un Marocain, ingénieur).

- « *J'ai encore besoin de faire des études en arabe, pour avoir un véritable accès à la culture arabe, notamment aux médias en langue arabe* » (Française, étudiante, âgée de 26 ans).

Pour 10,34% des enquêtés d'origine maghrébine (soit arabes, soit berbères), la langue arabe, c'est la langue de l'enracinement :

- « *Pour comprendre (enfin !) la culture de mon père et pour pouvoir bien communiquer avec la famille au Maroc* » (Jeune d'origine marocaine, lycéen âgé de 18 ans).

- « *Je dois me perfectionner en langue arabe, parce que, je suis arabe, mais je ne connais pas bien la langue. Ça me pose donc beaucoup de problèmes pour communiquer* » (Franco-Marocain, ingénieur, âgé de 30 ans).

Visites des pays arabes ¹

Nous avons voulu savoir si nos enquêtés pensent développer des liens avec les pays arabes, à travers par exemple, la réalisation d'un voyage dans ces pays.

28 sur un total de 30 enquêtés, soit 93,33% de l'échantillon nous disent souhaiter visiter un ou plusieurs pays arabo-musulmans pour découvrir la richesse culturelle de ces pays.

Dans ce cas, nous avons constaté que l'âge et le sexe n'interviennent pas pour différencier les enquêtés. Seulement 2 enquêtés n'ont pas encore décidé. Il s'agit d'une Française de 22 ans et d'un Français de 30 ans.

Les attirances dans les pays arabes selon les enquêtés ²

Tableau n° 83

Ce qui attire les enquêtés dans les pays arabes

		Aspects attractifs								
		Langue arabe	Histoire	Musique et chant	Hospitalité	Fêtes sociales	Fêtes Religieuses	Cuisine	Autres	Total
Français	Nb	12	9	6	11	7	3	8	1	57
	%	21,05	15,79	10,53	19,30	12,28	5,26	14,04	1,75	100,00
Bi-Nationaux	Nb	4	3	5	2	2	2	1		19
	%	21,05	15,79	26,32	10,53	10,53	10,53	5,26		100,00
Autres	Nb	5	5	4	1	2		3	1	21
	%	23,81	23,81	19,05	4,76	9,52		14,29	4,76	100,00
Féminin	Nb	11	10	8	9	7	3	7	1	56
	%	19,64	17,86	14,29	16,07	12,50	5,36	12,50	1,79	100,00
Masculin	Nb	10	7	7	5	4	2	5	1	41
	%	24,39	17,07	17,07	12,20	9,76	4,88	12,20	2,44	100,00
Total *	Nb	21	17	15	14	11	5	12	2	97
	%	21,65	17,53	15,48	14,43	11,34	5,16	12,37	2,06	100,00
Classement		1	2	3	4	6	7	5	8	

* Possibilité plusieurs réponses

Il est bien évident, d'après les données de ce tableau, que la langue a gagné la

¹ Annexe n° 6, question n° 6 : Pensez-vous aller visiter un pays arabe ?

² Annexe n° 6, question n° 7 : Qu'est-ce qui vous attire le plus dans le monde arabe ?

première place parmi les aspects attractifs des pays arabes. La langue arabe a été citée 21 fois sur un ensemble de réponses de 97, soit 21,65% de l'ensemble.

En deuxième lieu, c'est l'histoire des pays arabes qui attire les enquêtés : 17 sur 97, soit 17,53% de l'ensemble.

Le troisième critère d'attraction a été attribué par nos enquêtés à la musique et au chant arabes : 15 sur 97, soit 15,46% de l'ensemble.

L'hospitalité des Arabes a été citée en quatrième position par nos enquêtés : 14 sur 97, soit 14,43% de l'ensemble.

Mais, la cuisine (l'art culinaire) du monde arabe, à notre grande surprise, se trouve à la cinquième place : 12 sur 97, soit 12,37% de l'ensemble.

Les fêtes sociales occupent le sixième niveau d'attraction : 11 sur 97, soit 11,34% de l'ensemble.

Mais les fêtes religieuses ont été mises à la septième place : 5 sur 97, soit 5,16% de l'ensemble.

2 enquêtés déclarent être attirés par les épices et par les bijoux.

Tableau n° 84

Attitudes des enquêtés vis-à-vis de la langue arabe et de ses variétés

	L'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal							
	Oui		Non		Sans réponse		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Français	11	57,89	6	31,58	2	10,53	19	100,00
Bi-Natioaux	5	100,00					5	100,00
Autres	5	83,33	1	16,67			6	100,00
Féminin	13	72,22	4	22,22	1	5,56	18	100,00
Masculin	8	66,67	3	25,00	1	8,33	12	100,00
Total	21	70,00	7	23,33	2	6,67	30	100,00

L'analyse des réponses des enquêtés dans ce groupe, montre que plus des deux tiers pensent que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal : 21 sur 30, soit 70% de l'ensemble. Cette attitude favorable à l'égard de l'arabe littéral est plus marquée chez les femmes que chez les hommes : 72,22% contre 66,67%. Par contre, 23,33% des enquêtés contestent l'idée de la supériorité de l'arabe littéral et sont favorables à l'arabe dialectal.

Deux enquêtés ne se sont pas exprimés. Il s'agit d'une Française âgée de 41 ans et d'un Français retraité âgé de 67 ans.

¹ Annexe n° 6, question n° 8 : Pensez-vous que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ?

Pour justifier leurs attitudes en faveur de l'arabe littéral, les enquêtés avancent plusieurs arguments, comme on peut le voir dans le tableau suivant :

Tableau n° 85

Justifications des enquêtés pour leurs préférences vis-à-vis de l'arabe littéral

Les justifications		Féminin	Masculin	Total
Langue belle, mondiale, codifiée, riche et accessible	%	23,08	37,50	28,57
Langue de communication entre les pays arabes	%	30,77	37,50	33,33
Langue de littérature, d'étude et du travail	%	30,77		19,05
Langue de médias	%	7,69		4,76
Langue de grands maîtres	%	7,69		4,76
Langue du Coran	%		25,00	9,52
Total	Nb	13	8	21
	%	100,00	100,00	100,00
Total	Nb	13	8	21
	%	61,90	38,10	100,00

Nous pouvons constater dans ce tableau que le premier argument de ces enquêtés s'articule sur **la qualité de cette langue** (belle, mondiale, codifiée, illustrée par de grands maîtres, langue d'étude et du travail), soit 52,38% de l'ensemble.

Citons quelques témoignages à ce sujet :

- « *L'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal vu sa richesse de vocabulaire, la qualité de ses poèmes et de sa calligraphie* » (Français, âgé de 22 ans, étudiant).

- « *L'arabe littéral est plus joli, plus raffiné. C'est la vraie langue codifiée, tandis que le dialectal est un dérivé de cette langue* » (Franco-Algérienne, âgée de 21 ans, étudiante).

- « *Je trouve que l'écrit est très esthétique. Il m'attire, il permet une ouverture vers une autre culture* » (Français, âgé de 30 ans, musicien).

Le deuxième type d'argument concerne le fait que l'arabe littéral est la langue des médias et de la communication entre tous les pays arabes : 38,09% de l'ensemble :

- « *L'arabe littéral est celui de la communication. C'est un passeport pour aller dans tous les pays arabes* » (Français, âgé de 60 ans, inspecteur académique)

- « *Il est très important, étant donné la place qu'il occupe dans le monde arabo-musulman d'une part, et au niveau international d'autre part* » (Vietnamienne, âgée de 44 ans, enseignante).

En outre, pour deux enquêtés (dans la proportion de 9,52%), le prestige de l'arabe littéral provient de son lien avec la religion musulmane, notamment, avec le livre sacré de l'Islam, le Coran).

En revanche, 7 sur 30, soit 23,33% de l'ensemble, ne partagent pas l'opinion selon laquelle l'arabe littéral est supérieur à l'arabe dialectal. Voici leurs arguments :

- « *C'est la vraie langue de la communication dans la vie quotidienne et la langue de la compréhension* » (Français, étudiant, âgé de 24 ans).

- « *C'est la langue de mes grands-parents et de mes copains dans le pays* » (Algérien, âgé de 24 ans).

- « *Ce qui est intéressant, c'est l'arabe dialectal pour communiquer avec les Maghrébins* » (Un étudiant français de 22 ans).

- « *J'ai peur que les préjugés sur l'infériorité de l'arabe dialectal risquent d'empêcher la reconnaissance et le développement d'une littérature différente de celle de l'arabe littéral* » (Etudiante française de 24 ans).

- *L'arabe dialectal est un moyen de communication, ce qui est le rôle premier d'une langue. Peu importe la manière de s'exprimer, ce qui compte c'est la compréhension* » (Française, étudiante âgée de 22 ans).

- « *C'est avec l'arabe dialectal que je communique avec mon compagnon et sa famille* » (Une Française vit en couple avec un Marocain).

- « *C'est avec l'arabe dialectal que la communication passe entre les Français et les gens issus de l'immigration maghrébine* » (Française responsable de suivi social).

L'apprentissage d'une langue étrangère et/ou maternelle et le changement d'attitude et du comportement des apprenants ¹

Nous allons essayer d'examiner par quelques questions, en quoi l'étude de cette langue agit sur les attitudes et les comportements des apprenants de cette langue vis-à-vis de celle-ci d'une part, et vis-à-vis de la communauté qui la parle d'autre part.

Il s'agit ici, d'analyser la dynamique de la rencontre entre cultures, et la richesse qu'elle procure par l'ouverture à l'autre à travers le langage.

Nous avons dès le départ postulé que cette ouverture vers autrui, favorise l'échange, la tolérance, l'adoption d'autres codes culturels, d'autres valeurs et favorise le respect mutuel.

¹ Annexe n° 6, question n° 9 : Pour vous, le fait d'apprendre une langue étrangère ou maternelle (ici l'arabe) entraîne-t-il un changement d'attitude et de comportement vis-à-vis de la communauté concernée ?

Tableau n° 86

Attitudes des enquêtés en ce qui concerne l'effet de l'étude de la langue sur le changement des comportements humains

l'apprentissage d'une langue entraîne un changement d'attitude et de comportement	Nb	%
Tout à fait d'accord	24	80,00
Légèrement d'accord	3	10,00
Légèrement en désaccord	1	3,33
Tout à fait en désaccord	1	3,33
sans opinion	1	3,33
Total	30	100,00

27 sur 30 enquêtés, soit 90% sont d'accord avec l'idée du changement que cet apprentissage peut provoquer¹.

Pour justifier leur choix, ces enquêtés avancent leurs arguments :

- « *L'apprentissage de l'arabe est une occasion pour approfondir nos connaissances sur le monde arabe* » (Français, âgé de 26 ans, médecin)

- « *Quand les Occidentaux apprennent l'arabe, ils ont une autre vision des Arabes, et ils commencent à mieux comprendre quelques comportements, et ne voient plus les Arabes comme des terroristes* » (Algérienne, âgée de 23 ans, étudiante).

- « *Apprendre une nouvelle langue permet de se familiariser avec la communauté cible et de connaître un peu plus les mœurs et la culture de celle-ci* » (Espagnol, âgé de 35 ans, intervenant social).

En revanche, 2 enquêtés expriment leur désaccord, de la façon suivante :

¹ Nous avons réuni les deux degrés « d'accord » en une seule attitude exprimant l'accord, et les autres degrés de « désaccord » en une seule attitude de « désaccord », donc :

- « légèrement d'accord » et « tout à fait d'accord » devient « en accord »
- « légèrement en désaccord » et « tout à fait en désaccord » devient « en désaccord ».

- « Je ne suis pas d'accord avec cette opinion. Pour moi, les idées ne se changent pas facilement, personnellement, je garde la même attitude depuis longtemps, même avant d'étudier cette langue » (Argentin, âgé de 33 ans, technicien).

- « Je ne suis pas d'accord, car je pense que les Français qui apprennent l'arabe par exemple, sont déjà ouverts aux autres cultures, dont l'arabe, donc, ils éprouvent déjà de l'intérêt pour cette culture » (Française, âgée de 23 ans, étudiante).

Un seul enquêté n'a pas donné de réponse.

Tableau n° 87
Les changements que les enquêtés ont éprouvés
depuis qu'ils apprennent la langue arabe¹

		Avoir des changements									
		Oui		Non		Pas plus		Sans réponse		Total	
		Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Entretenez-vous des relations d'amitié avec des personnes d'origine arabe ?		17	56,67	8	26,67	4	13,33	1	3,33	30	100,00
Regardez vous davantage des émissions ou programme sur le monde arabe ?		22	73,33	7	23,33			1	3,33	30	100,00
Écoutez-vous de la musique et des chants arabes ?		28	93,33	1	3,33			1	3,33	30	100,00
Allez-vous voir des films arabes ou sur le monde arabe au cinéma ?	Souvent	3	15,00								
	Occasionnellement	17	85,00								
	Total	20	100,00								
	Total	20	66,67	8	26,67			2	6,67	30	100,00
Participez-vous davantage aux fêtes sociales et religieuses du monde arabo - musulman ?	Souvent	6	30,00								
	Occasionnellement	14	70,00								
	Total	20	100,00								
	Total	20	66,67	9	30,00			1	3,33	30	100,00

D'après les données de ce tableau, nous pouvons constater que 56,67% des enquêtés entretiennent des rapports d'amitié avec des personnes originaires des pays arabes, depuis qu'ils ont commencé à apprendre l'arabe.

Nous pouvons également constater qu'une majorité de nos enquêtés (73,33%) regarde davantage des émissions ou des programmes concernant le

¹ Annexe n° 6, question n° 10 : Depuis que vous avez commencé à apprendre l'arabe

monde arabe. Ils pensent donc que leur étude de l'arabe a changé leurs habitudes dans ce domaine.

En outre, le goût musical nous semble le plus touché par ce changement, puisqu'une majorité écrasante (93,33%) de ces enquêtés, commence à écouter davantage la musique et le chant arabes, depuis que ces personnes ont commencé à apprendre l'arabe.

Retenons aussi que les deux tiers des enquêtés déclarent aller au cinéma pour voir des films arabes ou sur le monde arabe, grâce à leur inscription dans les cours de langue arabe. Mais, 85% de ceux-ci avouent que cela se réalise seulement occasionnellement.

Ceux qui participent plus aux fêtes sociales et religieuses du monde arabo-musulman sont dans la proportion de 66,67% de l'échantillon. 70% de ceux-ci confirment que cela se passe occasionnellement.

16 sur 30 de nos enquêtés, soit 53,33% de l'échantillon, n'estiment pas pouvoir participer de la même façon aux activités et fêtes qui concernent les pays arabo-musulmans, s'ils n'ont pas étudié l'arabe¹.

Voici certaines de leurs opinions :

- « *L'apprentissage de l'arabe a éveillé en moi un intérêt supplémentaire pour ces activités* » (Française, âgée de 22 ans, étudiante).

- « *L'étude de cette langue m'a ouvert l'esprit et le cœur. Grâce à cette étude, je commence à découvrir la réelle richesse de ces pays et de ces populations* » (Française, âgée de 23 ans, secrétaire).

Par contre, 11 enquêtés, soit 36,67% de l'ensemble, ne partagent pas cette opinion (apprentissage de langue – changement d'attitude et du comportement) et donnent les arguments suivants :

- « *Je suis arabe avant d'apprendre la langue arabe* » (Franco-Marocaine, âgée de 22 ans, étudiante).

¹ Annexe n° 6, question n° 11 : Si vous n'avez pas étudié l'arabe, pensez-vous que vous auriez participé de la même façon à ces activités et ces fêtes ?

- « *Je suis déjà motivée, et j'ai toujours envie de participer à tout ce qui concerne les pays arabes* » (Vietnamienne, âgée de 44 ans, enseignante).

Trois enquêtés n'ont pas répondu à cette question.

L'arabe fonctionnel ¹

Tableau n° 88

Opinions des enquêtés sur l'orientation de l'enseignement de l'arabe dans un sens fonctionnel

L'enseignement de l'arabe devrait être fonctionnel	Féminin		Masculin		Total		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Oui	16	66,67	8	33,33	24	100,00	24	80,00
Non	2	66,67	1	33,33	3	100,00	3	10,00
Sans réponse			3	100,00	3	100,00	3	10,00
Total	18	60,00	12	40,00	30	100,00	30	100,00

On peut remarquer, d'après les résultats présents dans ce tableau, qu'une forte majorité, (80%) des enquêtés, pense que l'enseignement de l'arabe doit être un enseignement d'utilité fonctionnelle. Les femmes sont deux fois plus nombreuses à le penser que les hommes : 66,67% contre 33,33%.

Ceux qui ne partagent pas cette opinion sont dans la proportion de 10% de l'ensemble, et dans la même proportion, sont ceux qui n'ont pas donné de réponse. Par ailleurs, nous avons trouvé que l'âge n'intervient pas pour différencier les enquêtés sur cette question, puisque 24 d'entre eux, dans toutes les tranches d'âge, réagissent à peu près de la même façon par rapport à cette question.

En revanche, nous avons constaté que l'origine nationale différencie les enquêtés : ce sont les Bi-nationaux qui sont les plus favorables (100%). Il est à

¹ Annexe n° 6, question n° 12 : Pensez-vous que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers l'arabe fonctionnel ?

signaler que les enquêtés favorables à l'orientation de l'enseignement de l'arabe ont évoqué plusieurs formes d'orientations pour l'avenir de cette langue :

- **Faciliter la communication** : 41,67%
- **Simplifier le tourisme** : 25%
- **Rendre possible la traduction arabe – français et français – arabe** : 16,67%
- **Transférer la technologie** : 12,50%
- **Diffuser l'information** : 4,17%

Nous rejoignons ces enquêtés sur l'orientation de l'apprentissage de l'arabe, en particulier dans le domaine de la communication, étant donné la mondialisation en cours, et l'extension grandissante des contacts entre les peuples qui parlent tant de langues différentes.

L'avenir de la langue arabe en France ¹

Tableau n° 89

Opinions des enquêtés en ce qui concerne l'avenir de la langue arabe en France

	L'arabe aura un avenir important en France							
	Oui		Non		Sans réponse		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Français	17	89,47			2	10,53	19	100,00
Bi-Nationaux	5	100,00					5	100,00
Autres	5	83,33	1	16,67			6	100,00
Total	27	90,00	1	3,33	2	6,67	30	100,00
Féminin	18	100,00					18	100,00
Masculin	9	75,00	1	8,33	2	16,67	12	100,00
Total	27	90,00	1	3,33	2	6,67	30	100,00

Interrogés sur la manière dont ils voient l'avenir de la langue arabe en France, les enquêtés répondent massivement d'une façon positive : 90% de l'ensemble.

¹ Annexe n° 6, question n° 13 : Pensez-vous que la langue arabe ait un avenir important en France ?

Toutes les femmes et les trois quarts des hommes pensent qu'il y a un avenir important pour cette langue en France.

Un seul enquêté a une vision négative de l'avenir de la langue arabe dans ce pays :

- « *Parce que les Arabes sont de plus en plus mal vus avec ce qui se passe dans le monde : violence, terrorisme...* »

Deux enquêtés ont choisi le silence, donc pas donné de réponse à cette question.

Sur le plan de l'origine nationale, tous les Bi-nationaux expriment leur assurance au sujet de l'avenir de l'arabe en France.

Les enquêtés, qui ont une vision positive de l'avenir de la langue arabe, avancent les arguments suivants :

- Importance de la présence de la communauté arabophone en France : 48,15%,
- Relation et échange avec les pays arabes : 11,11%,
- Présence des générations issues de l'immigration maghrébine : 11,11%,
- Langue importante et mondiale : 11,11%,
- Langue d'échange et de communication : 7,41%,
- Langue de la deuxième religion en France, l'Islam : 3,70%,
- Importance du mariage mixte : 7,41%.

Langue d'avenir ¹

Quand on demande aux enquêtés de classer les langues qu'ils estiment particulièrement importantes pour l'avenir, ils répondent ainsi :

Tableau n° 90

Classement des langues d'avenir, selon l'estimation des enquêtés

	Français		Bi-Nationaux		Autres		Féminin		Masculin		Total *		Classement
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	
Anglais	19	19,79	5	25,00	6	20,69	18	20,93	12	20,34	30	20,69	1
Français	13	13,54	4	20,00	4	13,79	12	13,95	9	15,25	21	14,48	2
Espagnol	13	13,54	2	10,00	3	10,34	9	10,47	9	15,25	18	12,41	3
Allemand	9	9,38	2	10,00	3	10,34	11	12,79	3	5,09	14	9,66	5
Chinois	10	10,42	1	5,00	4	13,79	8	9,30	7	11,86	15	10,34	4
Japonais	6	6,25	1	5,00	1	3,45	5	5,81	3	5,09	8	5,52	9
Italien	7	7,29	2	10,00	1	3,45	8	9,30	2	3,39	10	6,90	7
Arabe	8	8,33	2	10,00	3	10,34	7	8,14	6	10,17	13	8,97	6
Russe	5	5,21			2	6,90	5	5,81	2	3,39	7	4,83	10
Portugais	6	6,25	1	5,00	2	6,90	3	3,49	6	10,17	9	6,21	8
Total	96	100,00	20	100,00	29	100,00	86	100,00	59	100,00	145	100,00	

* Possibilité plusieurs réponses

D'après les données de ce tableau, nous constatons que la majorité des enquêtés (dans ce groupe) est attirée par **la langue anglaise** puisqu'elle est citée 30 fois sur un ensemble de 145 choix, soit 20,69%.

Le français arrive en deuxième position dans le choix des enquêtés : 14,48% de l'ensemble.

L'espagnol est choisi en troisième rang par les enquêtés : 12,41% de l'ensemble.

Le chinois est cité 15 fois, soit 10,34% de l'ensemble, au quatrième rang.

L'allemand est évoqué 14 fois, soit 9,66% de l'ensemble. Cette langue vient à la cinquième place.

¹ Annexe n° 6, question n° 14 : A votre avis, quelles sont les langues d'avenir (les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail et la communication internationale ?).

Quant à **l'arabe**, cette langue se place au sixième rang. Elle est mentionnée 13 fois, soit 8,97% de l'ensemble.

L'italien a été cité par 10 enquêtés, soit 6,90% de l'ensemble.

Le portugais a été évoqué 9 fois, soit 6,21% de l'ensemble.

Le japonais a été cité par 8 enquêtés, soit 5,52% de l'ensemble.

Le russe a été mentionné 7 fois, soit 4,83% de l'ensemble.

Indicateurs de rapprochement entre francophones et arabophones¹

Nous avons voulu évaluer la tendance des enquêtés dans ce groupe à vouloir davantage s'approcher du monde arabe, à travers certains indicateurs :

- **L'attrance** par la littérature, l'art, la musique, l'art culinaire...
- **L'acquisition** de livres, magazines, dictionnaires, journaux, vêtements, objets, bijoux...

Voici le tableau des réponses :

Tableau n° 91

Possessions des enquêtés des matériaux liés à la langue arabe

Avoir :	Oui		Non		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Un dictionnaire arabe-français	21	70,00	9	30,00	30	100,00
Des livres arabes	23	76,67	7	23,33	30	100,00
Littérature arabe traduite en Français	27	90,00	3	10,00	30	100,00
Journaux et magazines en langue arabe	14	46,67	16	53,33	30	100,00
Poésies arabes	28	93,33	2	6,67	30	100,00
Des calligraphies arabes	26	86,67	4	13,33	30	100,00
Des timbres et images du Monde Arabe	24	80,00	6	20,00	30	100,00
Des disques arabes	28	93,33	2	6,67	30	100,00
Recettes culinaires arabes	23	76,67	7	23,33	30	100,00
Autres	24	80,00	6	20,00	30	100,00

Les données de ce tableau nous permettent de constater qu'une majorité très forte de ces enquêtés, 28 sur 30, soit 93,33% de l'ensemble est attirée par la musique. De même pour ceux qui sont attirés par la poésie arabe.

¹ Annexe n° 6, question n° 15 : Avez-vous...

27 enquêtés, soit 90% de l'ensemble, déclarent posséder des ouvrages de littérature arabe traduite en français.

Ceux qui ont des calligraphies arabes sont dans la proportion de 86,67%.

80% de ces enquêtés avouent posséder des timbres et des images du monde arabe.

D'autres ont des recettes culinaires, 76,67%. 76,67% de l'ensemble possèdent des livres arabes et 70% des dictionnaires arabe-français.

24 sur 30 enquêtés, soit 80% de l'ensemble, ont cité d'autres choses :

- Vêtements traditionnels : 33,33%
- Bijoux : 16,67%
- Photos et cartes postales : 12,50%
- Monnaie et billets : 4,17%
- Epices : 20,83%
- Objets divers : 12,50%

Ainsi, ces personnes qui étudient la langue arabe ne s'intéressent pas seulement à cette langue, mais également à ceux et celles qui la parlent, à leur culture, leurs coutumes, leurs traditions, leur religion...

Opinions des enquêtés sur certains aspects de la religion musulmane¹

L'Islam

Tableau n° 92

Opinions des enquêtés vis-à-vis de « la religion musulmane »

Islam	Sexe		Âge				Total		
	Féminin	Masculin	18-28 ans	29-39 ans	40-49 ans	50ans et plus	Nb	%	
Religion	66,67	58,33	80,00	50,00	40,00	50,00	19	63,33	
Religion de musulmans	27,78	16,67	20,00		40,00	33,33	7	23,33	
Monothéiste	5,56	25,00		50,00	20,00	16,67	4	13,33	
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	30	100,00
	Nb	18	12	15	4	5	6		

Ici l'analyse des réponses de nos enquêtés montre que l'Islam, pour presque les deux tiers de ces enquêtés (63,33%) n'est qu'une religion parmi les autres. Seulement 7 enquêtés, soit 23,33% de l'ensemble, font le rapport entre l'Islam et les personnes musulmanes. Et 4 qualifient l'Islam de monothéisme.

Il est à noter parmi ces personnes, 7 sont de religion musulmane.

La mosquée

Tableau n° 93

Opinions des enquêtés vis-à-vis de « La mosquée »

Mosquée	Sexe		Âge				Total		
	Féminin	Masculin	18-28 ans	29-39 ans	40-49 ans	50ans et plus	Nb	%	
Lieu de prière pour les musulmans	88,89	75,00	100,00	50,00	60,00	83,33	25	83,33	
Lieu de prière		25,00		50,00		16,67	3	10,00	
Lieu où on apprend l'arabe	5,56				20,00		1	3,33	
Édifice religieux musulman	5,56				20,00		1	3,33	
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	30	100,00
	Nb	18	12	15	4	5	6		

Nous pouvons lire dans ce tableau que la grande majorité des enquêtés dans ce groupe, 25 sur 30, soit 83,33%, a une bonne connaissance de ce lieu sacré et de son lien avec la religion musulmane. Trois autres pensent que la mosquée n'est qu'un lieu de prière.

¹ Annexe n° 6, question n° 16 : Que signifie pour vous..... ?

Pour un seul enquêté, la mosquée n'évoque qu'un lieu où l'on peut apprendre l'arabe. Pour un autre, la mosquée est seulement un édifice religieux musulman.

Le Ramadan

Tableau n° 94

Opinions des enquêtés à l'égard du « Ramadan »

Ramadan	Sexe		Âge				Total	
	Féminin	Masculin	18-28 ans	29-39 ans	40-49 ans	50ans et plus	Nb	%
Mois de jeûne lié avec l'Islam	100,00	83,33	86,67	100,00	100,00	100,00	28	93,33
Mois sacré et fête religieuse		16,67	13,33				2	6,67
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	30	100,00
	Nb	18	12	15	4	5	6	

D'après les réponses des enquêtés, nous pouvons constater que ce groupe a beaucoup de connaissances sur ce mois et sur son lien avec la religion musulmane.

Cette connaissance peut être expliquée par le fait que ce mois devient le plus célèbre en France (comme nous l'avons déjà mentionné) d'une part. Et d'autre part, le fait qu'il y a 7 enquêtés de cette religion, et 4 couples franco-maghrébins dans ce groupe.

Le foulard

Tableau n° 95

Opinions des enquêtés à l'égard du « Foulard »

Foulard	Sexe		Âge				Total	
	Féminin	Masculin	18-28 ans	29-39 ans	40-49 ans	50ans et plus	Nb	%
Symbole islamique	33,33	16,67	26,67		40,00	33,33	8	26,67
Voile pour les femmes musulmanes	33,33	41,67	46,67	50,00	20,00	16,67	11	36,67
Tissu, écharpe	27,78			25,00	20,00	50,00	5	16,67
Obligation musulmane sur les femmes		33,33	26,67				4	13,33
Tradition plus que religion	5,56	8,33		25,00	20,00		2	6,67
Total	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	30	100,00
	Nb	18	12	15	4	5	6	

Pour 26,67% de l'ensemble des enquêtés, le foulard est un symbole islamique. Pour d'autres, dans la proportion de 50%, c'est un voile que les femmes musulmanes doivent porter¹.

¹ Nous avons réuni les deux cases : « voile pour les femmes musulmanes » et « obligation musulmane sur les femmes ».

En revanche pour 23,33% de l'ensemble, le foulard n'évoque qu'un tissu, ou une écharpe, ou encore, une tradition plutôt qu'un objet lié à la religion¹.

Conclusion

D'une manière générale, nous pouvons dire que ce groupe ne manque pas de motivation en ce qui concerne l'apprentissage de cette langue, car tous les enquêtés voient l'utilité de l'étudier.

En effet, nous pouvons distinguer trois groupes d'enquêtés dans ce domaine :

le premier assigne à la langue arabe, une fonction instrumentale :

- pour voyager agréablement,
- pour des raisons professionnelles,
- pour pouvoir communiquer avec les arabophones...

Le deuxième met l'accent sur la fonction intégrative :

- s'ouvrir sur le monde, connaître d'autres gens,...
- intérêt culturel, humain et mondial,
- accomplissement personnel.

Le troisième groupe d'enquêtés assigne à la langue une fonction effective et identitaire :

- accès à la langue maternelle
- accès à la langue de la religion (pour lire le Coran).

En outre, nous avons constaté qu'il existait une prédisposition pour apprendre l'arabe, de tous nos enquêtés dans ce groupe.

¹ Ici, nous avons réuni les deux cases : « Tissu, écharpe » et « Tradition plus que religion ».

Nous avons également pu vérifier qu'une grande majorité de ces personnes avait l'occasion de pratiquer cette langue, soit avec les amis, ou au sein de la famille, soit dans la vie professionnelle, ou encore pendant les voyages.

Mais ces enquêtés, bien qu'ils soient très motivés, éprouvent, pour une majorité importante d'entre eux, des difficultés dans l'apprentissage de cette langue. 29 sur 30 enquêtés ont une grande envie de continuer leur étude de l'arabe. Leurs raisons correspondent bien à leurs motivations, déjà citées : la qualité de cette langue (belle, riche, de communication internationale...).

28 sur un total de 30 enquêtés ont un grand souhait de visiter les pays arabes (en particulier le Maghreb), afin de découvrir la richesse culturelle de ces pays. Il est à noter que 6 enquêtés de ce groupe ont déjà séjourné dans ces pays (en particulier des Français).

Parmi les aspects qui attirent ces enquêtés dans les pays arabes, la langue a été l'élément privilégié, suivie de l'histoire, de la musique, de l'hospitalité, des fêtes sociales ou religieuses. Ils sont attirés aussi par l'art culinaire, les épices, les vêtements traditionnels, les bijoux...

En ce qui concerne l'attitude à l'égard de la langue arabe et de ses variétés, il ressort que les deux tiers de nos enquêtés dans ce groupe sont attirés par l'arabe littéral. Donc, ils croient à sa supériorité par rapport à l'arabe dialectal.

Ces enquêtés expliquent cette attitude favorable à l'arabe littéral, tout d'abord, par la qualité de cette langue « mondiale, belle et surtout parce qu'elle est codifiée ». Ensuite, parce qu'elle est une langue de médias et de communication. A noter que cette attitude à l'égard de cet arabe « codifié » est plus manifeste chez les femmes dans ce groupe que chez les hommes.

Cette différence, peut être expliquée ainsi, si on se réfère à la pensée de P. BOURDIEU : « *les femmes sont les plus promptes à adopter la langue légitime (ou la prononciation légitime... »*¹.

¹ P. BOURDIEU, *Ce que parler veut dire...., op. cit.*, p. 35.

Ces résultats ne correspondent pas aux objectifs de sociolinguistique qui prône l'égalité des langues **de toutes leurs formes** et s'oppose aux distinctions qui sont faites entre langues, parlées ou écrites, littérales, dialectales... Ces résultats invitent les sociolinguistiques à étudier cette question, de la qualification hiérarchique entre la langue arabe littéraire et ses autres formes.

Les enquêtés, dans ce groupe, confirment fortement l'idée du changement des attitudes et du comportement que l'apprentissage d'une langue peut provoquer (90% de l'ensemble). Ils appuient cette confirmation sur le fait que l'étude d'une langue (dans notre cas l'arabe) conduit à une meilleure compréhension de la communauté concernée, et à une révision de certaines idées reçues. Cela peut entraîner une grande tolérance vis-à-vis de la population qui la parle.

Parmi ces changements, ce groupe enquêté cite les relations d'amitié avec des personnes originaires des pays arabes, depuis qu'ils ont commencé à apprendre l'arabe. Ils citent également, du changement au niveau des émissions et des programmes télévisés concernant le monde arabo-musulman, sans oublier l'écoute du chant et de la musique de ces peuples.

Ils évoquent aussi leur désir de poursuivre l'étude et la pratique des manifestations culturelles (cinéma, conférence, fêtes...). Il est à noter également que plus de la moitié de nos enquêtés n'estime pas pouvoir participer de la même façon, à ces activités et à ces manifestations, s'ils n'ont pas étudié l'arabe.

Par ailleurs, nous avons constaté qu'une majorité forte (80%) de ce groupe enquêté souhaite que l'enseignement de l'arabe soit un enseignement d'utilité fonctionnelle pour :

- faciliter la communication,
- simplifier le tourisme,
- rendre possible la traduction,
- transférer la technologie,
- diffuser l'information.

Donc, l'arabe, selon les enquêtés (et nous-même), s'il ne devient pas un instrument de communication pratique, fonctionnel et utile, n'aura qu'un avenir très limité. Il ne pourra pas prendre une place importante dans le monde.

- **En ce qui concerne l'avenir de la langue arabe en France**, ce groupe enquêté est optimiste.

Mais ces enquêtés classent la langue arabe au sixième rang, quand on leur demande de classer les langues, par leur importance pour l'avenir, pour le travail et pour la communication internationale. Cela peut être expliqué par le fait que ces enquêtés sont au courant de la 6^{ème} place qu'occupe cette langue, depuis 1974, aux Nations Unies¹.

Il ressort aussi de notre enquête avec ce groupe, que ces enquêtés répondent positivement aux indications de rapprochement entre les arabophones et les francophones :

- tentatives pour faire la connaissance de l'autre,
- intérêt à l'autre, à sa culture, ses traditions, ses coutumes, sa religion...
- participation à des activités concernant cette communauté,
- attirances alimentaires, vestimentaires pour les pays concernés,
- réalisation de voyages dans ces pays, etc...

La majorité de ces enquêtés ont une pensée universelle sur des aspects de la vie dans les pays arabo-musulmans :

- aspects socioculturels, religieux, artistiques, sportifs : l'Islam est une religion, la mosquée est un lieu de prière... le henné est un produit cosmétique, une plante pour faire des décorations sur les mains, le couscous est l'expression d'une influence du Maghreb sur la société française, Zinedine Zidane est un exemple d'intégration dans la société française, Bagdad et Tunis sont des villes arabes².

En effet, malgré notre accord avec A. MARTINET et d'autres linguistes fonctionnalistes sur le fait que la langue étant un instrument de communication, on note qu'il ne faut pas réduire le langage à une seule fonction de communication.

¹ Michel MALHERBE, *Les langages....*, op. cit., p. 197.

² Vous trouverez certains travaux de ces apprenants en langue arabe, dans l'annexe n° 4.

Dire que la langue est un simple instrument pour communiquer ne donne qu'un caractère figé à la sociolinguistique. La langue est bien un fait social, une action.

Nous pensons que le choix d'étudier une langue donnée, soit consciemment, soit inconsciemment, est un indice important pour connaître la nature des relations inter - communautés.

La motivation pour nous résulte d'une interaction continue entre la personne et son environnement. Donc, les facteurs influençant la motivation sont, non seulement personnels, mais aussi, et surtout de nature sociale. L'entourage peut, en effet, avoir une influence, ou un impact sur la motivation d'une personne à l'égard d'une langue donnée.

Nous pensons également que les attitudes ne sont pas innées, mais apprises. Elles se développent progressivement, par le biais des interactions avec le milieu, en particulier le milieu social qui joue un rôle très important dans l'acquisition des attitudes, ainsi que dans leur développement.

Circulant d'un groupe à l'autre, l'individu acquiert de nouvelles attitudes, en fonction de ses expériences. Les attitudes linguistiques ont donc, des retombées sur les comportements sociaux. En effet, nous avons constaté, grâce à notre travail avec ce groupe d'apprenants, à quel point la motivation des sujets peut être renforcée par un apprentissage destiné non seulement à aboutir à des progrès linguistiques, mais à créer une situation qui peut stimuler la motivation de ces apprenants.

Mais ce genre de cours reste à un stade élitiste, et n'est pas accessible à tout le monde, faute de moyens¹. Quand on parle des cours laïques en langue arabe, on affronte le problème de l'argent. C'est dommage.

¹ Voir annexe n° 4 (un tract concernant ces cours, ainsi que des travaux des apprenants en langue arabe).

ENQUÊTE SOCIOLINGUISTIQUE
AUPRÈS DE 56 ÉTUDIANTS EN DEUG1 ET EN DEUG2,
QUI APPRENNENT LA LANGUE ARABE COMME OPTION
À L'UNIVERSITÉ DE POITIERS

Dans le milieu universitaire, notre échantillon est constitué de deux classes d'étudiants à l'Université de Poitiers qui apprennent l'arabe en option.

Ces étudiants enquêtés sont en DEUG1 et en DEUG2.

Les questions posées à ces étudiants sont identiques à celles passées aux apprenants de langue arabe au **Toit du Monde**, ce qui nous permettra de faire une comparaison entre les deux échantillons.

Les caractéristiques de la population enquêtée

Tableau n° 96

Les enquêtés répartis par âge et origine nationale.

	18-20 ans		21-22 ans		Total		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Français	46	90,20	5	9,80	51	100,00	51	91,07
Bi-nationaux			2	100,00	2	100,00	2	3,57
Autres	3	100,00			3	100,00	3	5,36
Total	49	87,50	7	12,50	56	100,00	56	100,00

Tout d'abord, cet échantillon se compose de 55 filles et d'un seul garçon. Les Français représentent 91,07 % de l'ensemble. Il y a aussi 2 enquêtées Bi-nationales, Franco-Marocaines.

Trois enquêtées ont une autre nationalité :

- Marocaine
- Camerounaise
- Néo Calédonienne.

Le groupe d'âge le plus important des enquêtés est celui des « 18-20 ans », soit 87,50 % des étudiants enquêtés. Les « 21-22 ans », ne sont que 12,50 %.

D'après ces données, nous pouvons dire que l'âge moyen des enquêtés est de 19,32 ans.

Dans cet échantillon, 50 étudiants sont célibataires, une seule enquêtée est mariée et cinq vivent en couple.

En ce qui concerne le lieu de naissance, tous les Français et les Bi-nationaux, sont nés en France. « La Calédonienne » est née en France, mais la Marocaine et la Camerounaise déclarent leur naissance dans leur pays d'origine.

Pour 53 sur 56 étudiants enquêtés, la langue maternelle est le français ; pour les trois autres (uniquement d'origine maghrébine), c'est l'arabe dialectal.

Les motivations pour apprendre l'arabe¹

Tableau n° 97

Les raisons invoquées par nos enquêtés pour apprendre l'arabe

Motivations pour étudier l'arabe	Nb	%
	Communiquer avec des arabophones	14
Envie de découvrir une langue différente	4	4,21
pour des projets professionnels	8	8,42
Pour le plaisir personnel	27	28,42
Langue maternelle ou raison familiale	3	3,16
Pour voyager	14	14,74
S'ouvrir sur le Monde	23	24,21
Autres	2	2,11
Total *	95	100,00

* Possibilités de plusieurs réponses

À la lecture de ce tableau, nous pouvons constater comment la plupart des enquêtés se répartissent entre ceux à motivation intégrative en premier lieu, et ceux à motivation instrumentale, en deuxième lieu et à motivation affective et identitaire en troisième lieu :

Motivation intégrative : 56,84 %

- pour le plaisir personnel : 28,42 %
- pour s'ouvrir sur le monde : 24,21 %
- pour découvrir une nouvelle langue différente : 4,21 %.

Motivation instrumentale : 37,90 %

- pour communiquer avec les arabophones : 14,74 %
- pour voyager dans les pays arabes : 14,74 %

¹ Annexe n° 6, question n° 1 : « Pourquoi étudiez-vous la langue arabe ? »

- pour trouver un travail (projets professionnels) : 8,42 %.

Pour trois enquêtés, soit 3,16 % de l'ensemble, leur apprentissage de l'arabe, est motivé par des raisons familiales, et parce que l'arabe est leur langue maternelle.

Donc, nous pouvons voir dans cette réponse une motivation **affective et identitaire**.

Deux autres enquêtés (2,11 %) ont déclaré apprendre l'arabe comme « LEA » (Langues Étrangères Appliquées), par ce que disent-ils, sont « obligés ».

Nous pouvons donc constater que la plupart de ces étudiants enquêtés reconnaissent fortement l'intérêt et l'utilité de l'étude de cette langue.

Apprentissage antérieur de l'arabe¹.

Tableau n° 98

Les enquêtés répartis selon l'ancienneté de leur étude de l'arabe.

Ancienneté de l'étude	Nb	%
Moins d' 1 an	7	12,50
1 an	23	41,07
2 ans	20	35,71
3 ans	5	8,93
4 ans et +	1	1,79
Total	56	100,00

Dans cet échantillon, nous pouvons constater que 12,50 % de l'ensemble, n'ont d'approche en langue arabe que depuis moins d'un an. Mais la majorité des enquêtés (76,78 %) ont déjà une connaissance de la langue arabe, soit 41,07% de l'ensemble depuis un an, et 35,71% de l'ensemble depuis deux ans. 8,93 %

¹ Annexe n° 6, question n° 2 : « Depuis quand avez-vous commencé à étudier l'arabe ? »

déclarent avoir commencé l'apprentissage de l'arabe depuis trois ans, et un seul enquêté a une approche de cette langue depuis quatre ans.

En outre, 60,71 % de l'ensemble ont déclaré avoir l'occasion de pratiquer l'arabe, tandis que 39,29 % de l'ensemble avouent manquer d'une pareille occasion.

En ce qui concerne les lieux où les enquêtés estiment avoir l'occasion de pratiquer l'arabe, les réponses sont les suivantes¹ :

- dans des lieux de rencontre amicale : 38,24 %
- dans la vie professionnelle : 23,53 %
- au sein de la famille : 17,65 %
- sur les parcours des voyages : 17,65 %
- dans le pays d'origine : 2,94 %.

Difficultés dans l'apprentissage de la langue arabe

Tableau n° 99

Réponse des enquêtés en ce qui concerne la difficulté ou la facilité qu'ils rencontrent dans leur étude de l'arabe².

Avoir des difficultés	Nb	%
oui	36	64,29
peu de difficultés	16	28,57
non	4	7,14
Total	56	100,00

Les données de ce tableau montrent bien qu'une majorité écrasante (52 sur 56 enquêtés, soit 92,86 % de l'ensemble) trouve que l'arabe est une langue difficile à apprendre³. Ceux qui n'éprouvent pas de difficultés à étudier l'arabe, ne représentent que 7,14 % de l'ensemble.

¹ Annexe n° 6, question n° 3 : « Pensez-vous avoir l'occasion de pratiquer l'arabe ? »

² Annexe n° 6, question n° 4 : « Trouvez-vous des difficultés en apprenant l'arabe ? »

³ Nous avons totalisé les pourcentages de la manière suivante : « difficultés » « peu de difficultés » deviennent « difficultés ».

En ce qui concerne les types de difficultés évoquées par nos enquêtés, nous pouvons les classer comme suit :

- grammaire : 31,66 %
- prononciation : 25,00 %
- vocabulaire : 18,33 %
- écriture et nouvel alphabet : 13,33%
- compréhension : 6,67 %.

Ceux qui n'ont pas donné des précisions sont dans la proportion de 5 %. Ainsi, bien qu'ils soient motivés, nos enquêtés éprouvent des difficultés à apprendre la langue arabe.

La poursuite de l'apprentissage de la langue arabe¹.

Plus des deux tiers des enquêtés dans cet échantillon, soit 69,64 % de l'ensemble, souhaitent avoir la possibilité de poursuivre leur étude en langue arabe. En revanche, 14,29 % de l'ensemble, ne désirent pas continuer leur étude en arabe. Les enquêtés qui n'ont pas répondu à cette question sont dans la proportion de 16,07 % de l'ensemble.

Pour vouloir continuer leur étude en arabe, les enquêtés donnent les raisons suivantes :

- pour la qualité de cette langue « Belle, intéressante, mondialement importante » : 35,64 %
- pour leur plaisir personnel : 25,28 %
- pour se perfectionner et accroître leur connaissance dans cette langue : 14,89 %
- pour pouvoir communiquer avec les arabophones et avec les parents : 14,89 %
- pour un avantage professionnel : 9,30%

¹ Annexe n° 6, question n° 5 : « Désirez-vous continuer à étudier l'arabe ? »

Visite des pays arabes¹

44 sur un total de 56 enquêtés, soit 78,57 % de l'ensemble, souhaitent développer des liens avec les pays arabes à travers la réalisation d'un ou plusieurs voyages dans ces pays.

Mais, 12 de nos enquêtés, soit 21,43 % de l'ensemble, n'ont pas donné de réponse.

Les aspects attractifs des pays arabes selon les enquêtés

Tableau n° 100

Ce qui attire les enquêtés dans les pays arabes²

		Aspects attractifs								
		Langue arabe	Histoire	Musique et chant	Hospitalité	Fêtes sociales	Fêtes Religieuses	Cuisine	Autres	Total
Français	Nb	43	38	36	28	18	6	34	2	205
	%	20,98	18,54	17,56	13,66	8,78	2,93	16,58	0,98	100,00
Bi-Nationaux	Nb	2	1	2		2		1		8
	%	25,00	12,50	25,00		25,00		12,50		100,00
Autres	Nb	3	3	2	2	1	1	1		13
	%	23,08	23,08	15,38	15,38	7,69	7,69	7,69		100,00
Total *	Nb	48	42	40	30	21	7	36	2	226
	%	21,24	18,58	17,70	13,27	9,29	3,10	15,93	0,89	100,00
Classement		1	2	3	5	6	7	4	8	

* Possibilité plusieurs réponses

D'après les données de ce tableau, nous remarquons que la langue se place en premier lieu parmi les aspects attractifs des pays arabes. **La langue arabe** a été citée 48 fois sur un ensemble de réponses de 226, soit 21,24 % de l'ensemble.

En deuxième lieu, c'est **l'histoire** des pays arabes y attire les enquêtés dans ce groupe : 42 sur 226, soit 18,58 % de l'ensemble.

La troisième place a été attribuée par nos enquêtés **à la musique et au chant arabe** : 40 sur 226, soit 17,70 % de l'ensemble.

¹ Annexe n° 6, question n° 6 : « Pensez-vous aller visiter un pays arabe ? »

² Annexe n° 6, question n° 7 : « Qu'est-ce qui vous attire le plus dans le monde arabe ? »

La cuisine ou plutôt l'art culinaire, se trouve à la quatrième place d'attrance : 36 sur 226, soit 15,93 % de l'ensemble.

Le cinquième critère d'attrance a été attribué à **l'hospitalité** des arabes : 30 sur 226, soit 13,27 % de l'ensemble.

Les fêtes sociales se situent au sixième niveau d'attrance : 21 sur 226, soit 9,29 % de l'ensemble.

Les fêtes religieuses quant à elles, arrivent à la septième place : 7 sur 226, soit 3,10 % de l'ensemble.

Deux enquêtés déclarent être attirés par la **calligraphie** et par **l'architecture**.

L'arabe littéral et l'arabe dialectal

Tableau n° 101

Attitudes des enquêtés vis-à-vis de la langue arabe et de ses variétés¹

L'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal	Nb	%
Oui	25	44,64
Non	20	35,71
Sans réponse	11	19,64
Total	56	100,00

L'analyse des réponses de nos enquêtés, dans ce groupe montre qu'une majorité relative pense que l'arabe littéral, a plus de prestige que l'arabe dialectal : 25 sur 56, soit 44,64 % de l'ensemble. Par contre, 20 enquêtés, soit 35,71 % de l'ensemble contestent l'idée d'une supériorité de l'arabe littéral, et sont favorables à l'arabe dialectal. Il faut souligner cependant que 11 enquêtés, soit 19,64 % de l'ensemble, ne se sont pas exprimés. Il s'agit de 9 Français, 1 Néo-calédonienne et une seule Franco-marocaine.

Pour justifier leur préférence pour l'arabe littéral, les enquêtés avancent plusieurs arguments :

- langue universelle, bien soignée et poétique : 8 %
- langue de littérature, d'écriture et de calligraphie : 20 %

¹ Annexe n° 6, question n° 8 : « Pensez-vous que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ? »

- langue de tous les arabe et comprise, par tous les arabophones : 12 %
- langue du Coran : 20 %.

Mais 10 enquêtés n'ont pas indiqué d'arguments pour justifier leur choix.

En revanche, ceux qui ne partagent pas l'idée de la supériorité de l'arabe littéral sur l'arabe dialectal avancent ces arguments :

- le dialecte est plus utile pour communiquer avec les arabophones ;
- les langues ont la même valeur qu'elles soient parlées ou écrites ;
- l'arabe littéral ne sert pas à la communication, ni avec les parents, ni avec les grands-parents ;
- toutes les langues sont pareilles et n'y a pas de « sous-langues » ;
- l'arabe dialectal est plus facile à apprendre.

Tableau n° 102

Attitudes des enquêtés en ce qui concerne l'effet de l'étude de la langue sur le changement des attitudes et des comportements humains¹

l'apprentissage d'une langue entraîne un changement d'attitude et de comportement	Nb	%
Tout à fait d'accord	23	41,07
Légèrement d'accord	23	41,07
Légèrement en désaccord	4	7,14
Tout à fait en désaccord	1	1,79
Sans opinion	5	8,93
Total	56	100,00

Nous pouvons lire dans ce tableau que 46 sur 56 enquêtés, soit 82,14% de ce groupe d'enquêtés pensent que cet apprentissage de l'arabe, peut entraîner des changements de comportement.²

Pour justifier cette attitude, ils avancent plusieurs arguments. En voici quelques-uns :

- « l'apprentissage de cette langue par exemple, peut conduire à des liens importants entre les arabophones et les francophones »

¹ Annexe n° 6, question n° 9.

² Nous avons réuni les deux degrés « d'accord » en une seule attitude exprimant l'accord, et les autres degrés de « désaccord » en une seule attitude de « désaccord ».

- « les Français ont une vision assez critique du monde arabe. Donc, en apprenant la langue, on peut mettre de côté certains préjugés »
- « l'étude de l'arabe permet de comprendre les attitudes de ces populations »
- « Grâce à l'apprentissage de cette langue, on a accès plus facilement à la mentalité des Arabes »
- « L'étude de l'arabe permet de comprendre certaines coutumes et de comprendre aussi ce que l'on voit à la télévision ».

Par contre, il y a 5 enquêtés, soit 8,93% qui sont en désaccord avec cette opinion et pensent donc que, même si l'on étudie la langue, la mentalité ne change pas. A noter que les étudiants qui ne se sont pas exprimés représentent 8,93% de l'ensemble, proportion qui nous semble importante.

Tableau n° 103
Les changements que les enquêtés vivent depuis qu'ils
apprennent la langue arabe¹

		Avoir des changements									
		Oui		Non		Pas plus		Sans réponse		Total	
		Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Entretenez-vous des relations avec des personnes d'origine arabe ?		13	23,21	12	21,43	31	55,36			56	100,00
Regardez vous davantage des émissions ou programmes sur le monde arabe ?		21	37,50	28	50,00			7	12,50	56	100,00
Écoutez-vous de la musique ou des chants arabes ?		36	64,29	16	28,57			4	7,14	56	100,00
Allez-vous voir des films arabes ou sur le monde arabe ?	Souvent	1	8,33								
	Occasionnellement	11	91,67								
	Total	12	100,00								
	Total	12	21,43	44	78,57					56	100,00
Participez-vous davantage aux fêtes sociales et religieuses du monde arabo-musulman ?	Souvent	3	60,00								
	Occasionnellement	2	40,00								
	Total	5	100,00								
	Total	5	8,93	51	91,07					56	100,00

D'après les données de ce tableau, nous pouvons constater que l'apprentissage de l'arabe n'a pas trop changé les habitudes de ce groupe

¹ Annexe n° 6, question n° 10.

d'enquêtés, sauf en ce qui concerne la musique et le chant : 64,29% de l'ensemble déclarent écouter davantage la musique et le chant arabes, depuis qu'ils ont commencé à étudier l'arabe.

Les enquêtés avouent également qu'ils n'entretiennent des rapports d'amitié avec des arabophones que depuis qu'ils ont commencé à apprendre cette langue (23,21% de l'ensemble).

37,50% de ce groupe regardent davantage des émissions ou programmes sur le monde arabe.

21,43% vont voir des films arabes ou sur le monde arabe, mais cela ne se réalise souvent que pour une seule enquêtée.

8,93% de ce groupe participent davantage aux fêtes sociales et religieuses.

En outre, 41,07% de l'ensemble estiment ne pas pouvoir participer de la même façon aux activités et fêtes concernant les pays arabes, s'ils n'ont pas étudié l'arabe¹.

Voici certaines de leurs réactions dans ce domaine :

- « Je ne me serais pas sentie concernée, ni attirée par la culture arabe comme maintenant »
- « Il m'aurait fallu plus de temps pour découvrir l'arabe et le monde arabe »
- « Maintenant, j'ai une grande envie de connaître la communauté arabo-musulmane. Par exemple, quand j'entends parler arabe dans la rue, j'essaie de comprendre »
- « Depuis que j'ai commencé à apprendre l'arabe, les coutumes et les traditions arabo-musulmanes me paraissent moins étranges ».

En revanche, 33,93% de cet échantillon ne voient pas d'effet de leur apprentissage de l'arabe sur leurs opinions concernant la population arabo-musulmane.

Voici certaines de leurs opinions :

- « Je suis arabe, donc, je suis déjà impliquée dans tout ce qui concerne la religion, les traditions et les fêtes de mes parents et de mon peuple »

¹ Annexe n° 6, question n° 11 : « Si vous n'avez pas étudié l'arabe, pensez-vous que vous auriez participé de la même façon à ces activités et à ces fêtes ? »

- « Je suis attiré par le monde arabe depuis longtemps »
- « Grâce à mon mari (Marocain) et ma belle-famille au Maroc je suis impliquée dans ce domaine, que j'étudie l'arabe, ou non.

A noter également, le nombre élevé des enquêtés qui ne se sont pas exprimés : 14 sur 56, soit 25% de l'ensemble.

L'arabe fonctionnel

Tableau n° 104

Opinion des enquêtés sur l'orientation de l'enseignement de l'arabe dans un sens fonctionnel¹

L'enseignement de l'arabe devrait être fonctionnel	Nb	%
Oui	44	78,57
Non	5	8,93
Sans réponse	7	12,50
Total	56	100,00

D'après les résultats présentés dans ce tableau, nous pouvons constater qu'une forte majorité (78,57%) des enquêtés estime que l'enseignement de l'arabe devrait être orienté dans un sens fonctionnel. Mais 8,93% de ce groupe ne partagent pas cette opinion.

Ceux qui n'ont pas donné de réponse, sont dans la proportion de 12,50% de l'ensemble.

Les enquêtés qui sont favorables à ce type d'orientation de l'enseignement de

¹ Annexe n° 6, question n° 12.

l'arabe, ont évoqué deux formes d'orientation pour l'avenir de cette langue, comme le montre le tableau suivant :

Tableau n° 105

Types d'orientation de l'enseignement de l'arabe évoqués par nos enquêtés

	Nb	%
Communication	9	20,46
Communication et tourisme	22	50,00
Tourisme	7	15,91
Autres	5	11,36
Sans réponse	1	2,27
Total	44	100,00

On peut constater d'après les résultats présentés dans ce tableau, qu'une très forte majorité (86,37%) des enquêtés pense que cette orientation doit toucher, tout d'abord, deux domaines importants : la communication et le tourisme¹.

Voici certaines de leurs opinions :

➤ **Communication :**

- « L'arabe, c'est une langue riche qui doit être exploitée »
- « Pour avoir plus de perspectives professionnelles, et pour que cette langue soit utile pour les futurs métiers »

➤ **Tourisme**

- « Pour s'en servir lorsque l'on voyage en pays arabe »
- « C'est le cas avec beaucoup de langues, pourquoi pas avec l'arabe ».

D'autres, dans la proportion de 11,36% de l'ensemble, ont évoqué d'autres types d'orientation :

- administration
- traduction
- commerce.

¹ Nous avons réuni les trois premières cases du tableau n° 133.

L'avenir de la langue arabe en France

Tableau n° 106

Opinions des enquêtés en ce qui concerne l'avenir de la langue arabe en France¹

L'arabe aura un avenir important en France	Nb	%
Oui	40	71,43
Non	6	10,71
Sans réponse	10	17,86
Total	56	100,00

Interrogés sur la manière dont ils voient l'avenir de la langue arabe en France, les enquêtés répondent positivement : 71,43% de l'ensemble estiment qu'il y a un avenir important pour cette langue en France. Il est important de souligner le nombre élevé de ceux qui ne se sont pas exprimés, à savoir 17,86% de l'ensemble.

Les enquêtés qui ont une vision positive de l'avenir de la langue arabe, avancent les arguments suivants :

- Importance de la présence de la communauté arabophone en France,
- Relations et échanges avec les pays arabes,
- Langue riche, importante, place mondiale...
- Langue du Coran,
- Autres : tourisme, communication.

Voici certaines de ces réactions :

- « La communauté arabe étant importante en France, sa langue pourrait mettre un peu de couleur en France »
- « Les pays arabes ont une grande importance dans le monde »
- « Il y a beaucoup de personnes d'origine arabe, chez nous ; on leur demande de s'intégrer mais, on ne fait rien pour communiquer avec eux »
- « Le tourisme est de plus en plus développé avec les pays du Maghreb ».

¹ Annexe n° 6, question n° 13 : « Pensez-vous que la langue arabe ait un avenir important en France ? »

Par ailleurs, il y a 6 enquêtés qui ont une vision négative de l'avenir de la langue arabe dans ce pays :

- « parce que les Français ne s'intéressent pas trop aux langues différentes de la leur »
- « parce que le changement de mentalité en France vis-à-vis des arabophones sera long... »

Langue d'avenir

Tableau n° 107

Classement des langues d'avenir, selon l'estimation des enquêtés¹

	Français		Bi-nationaux		Autres		Total *		Classement
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	
Anglais	43	19,03	2	25,00	3	21,43	48	19,35	1
Français	36	15,93					36	14,52	2
Espagnol	33	14,60			1	7,14	34	13,71	3
Allemand	25	11,06	2	25,00	1	7,14	28	11,29	4
Chinois	19	8,41	2	25,00	1	7,14	22	8,87	5
Japonais	19	8,41			1	7,14	20	8,07	6
Italien	15	6,64			2	14,29	17	6,85	8
Arabe	15	6,64	1	12,50	3	21,43	19	7,66	7
Russe	13	5,75			1	7,14	14	5,65	9
Portugais	8	3,54	1	12,50	1	7,14	10	4,03	10
Total	226	100,00	8	100,00	14	100,00	248	100,00	

* Possibilité plusieurs réponses

Nous pouvons lire dans ce tableau, qu'une majorité relative de nos enquêtés sont attirés par **la langue anglaise**, puisqu'elle est citée 48 fois sur un ensemble de 248 choix, soit 19,35%

Le français arrive en deuxième position dans le choix de ce groupe d'enquêtés : 36 sur 248, soit 14,52% de l'ensemble.

L'espagnol est choisi en troisième rang par les enquêtés : 13,71% de l'ensemble.

¹ Annexe n° 6, question n° 14 : « A votre avis, quelles sont les langues d'avenir (les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail et la communication internationale) ? »

L'allemand est cité 28 fois, soit 11,29% de l'ensemble et arrive au quatrième rang.

Le chinois est évoqué 22 fois, soit 8,87% de l'ensemble, au cinquième rang.

Le japonais arrive au sixième rang. Il est cité 20 fois, soit 8,07% de l'ensemble.

Quant à **l'arabe**, cette langue se place au septième rang. Elle est évoquée 19 fois, soit 7,66% de l'ensemble.

L'italien n'arrive qu'au huitième rang. Il a été cité 17 fois, soit 6,85% de l'ensemble.

Le russe a été mentionné 14 fois, soit 5,65% de l'ensemble.

Le portugais n'est évoqué que 10 fois, soit 4,03% de l'ensemble.

Indicateurs de rapprochement entre francophones et arabophones

Tableau n° 108

Possessions des enquêtés de matériaux liés à la langue arabe¹

Avoir :	Oui		Non		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Avez vous un dictionnaire arabe-français	17	30,36	39	69,64	56	100,00
Des livres arabes	31	55,36	25	44,64	56	100,00
Littératures arabes traduites en Français	29	51,79	27	48,21	56	100,00
Journaux et magazines en langue arabe	7	12,50	49	87,50	56	100,00
Poésies arabes	8	14,29	48	85,71	56	100,00
Des calligraphies arabes	34	60,71	22	39,29	56	100,00
Des timbres et images du monde arabe	27	48,21	29	51,79	56	100,00
Des disques arabes	36	64,29	20	35,71	56	100,00
Recettes culinaires	43	76,79	13	23,21	56	100,00
Autres	8	14,29	44	78,57	56	100,00

D'après les résultats présentés dans ce tableau, nous pouvons constater qu'une forte majorité de nos enquêtés, 43 sur 56, soit 76,79% de l'ensemble, est attirée par l'art culinaire arabe.

¹ Annexe n° 6, question n° 15.

64,29% de l'ensemble déclarent posséder des disques arabes.

Ceux qui ont des calligraphies arabes sont dans la proportion de 60,71% de l'ensemble.

55,36% de l'ensemble possèdent des livres en langue arabe, et 51,79% d'entre eux possèdent des ouvrages de littérature arabe traduite en français.

48,21% ont des timbres et des images du monde arabe. D'autres ont un dictionnaire arabe-français : 30,36% de l'ensemble.

Ceux qui possèdent des poésies arabes représentent 14,29% de l'échantillon.

D'autres déclarent avoir des journaux et des magazines en langue arabe, 12,50% de l'ensemble.

8 sur 56 enquêtés, soit 14,29% de l'ensemble, ont cité d'autres choses, telles que :

- vêtements traditionnels
- bijoux
- photos
- épices
- cartes postales
- tapis.

Ainsi, ces étudiants qui apprennent la langue arabe ne s'intéressent pas seulement à cette langue, mais également à ceux et celles qui la parlent, à leur culture, leurs coutumes, leurs traditions, leur religion...

Opinions des enquêtés sur certains aspects de la religion musulmane.¹

L'Islam

Tableau n° 109

Opinions des enquêtés vis-à-vis de la « religion musulmane »

Islam	Nb	%
Religion de musulmans	49	87,50
Religion mondiale	1	1,79
Religion prévaut dans le monde arabe	2	3,57
Autres	3	5,36
Sans réponse	1	1,79
Total	56	100,00

Ici, l'analyse des réponses de nos enquêtés montre que plus de trois quarts de ces enquêtés (87,50%) possèdent une bonne connaissance de la religion musulmane. A noter que seulement 1 enquêtée n'a pas donné de réponse à cette question et 3 autres ont exprimé d'autres opinions sur ce thème :

- religion pacifiste et sage,
- c'est un sujet de controverse,
- extrémisme arabe « fait peur ».

Ici, l'influence de l'information et des Mass médias est bien claire.

¹ Annexe n° 6, question n° 16.

La mosquée

Tableau n° 110

Opinions des enquêtés vis-à-vis de la mosquée

Mosquée	Nb	%
Lieu de prière pour les musulmans	54	96,43
Beau lieu d'architecture	1	1,79
Sujet épineux en ce moment	1	1,79
Total	56	100,00

Nous pouvons lire dans ce tableau que tous les enquêtés ont dans ce groupe une très bonne connaissance de ce lieu sacré et de son lien avec la religion musulmane et avec les musulmans.

Ramadan

Tableau n° 111

Opinions des enquêtés au sujet du Ramadan

Ramađan	Nb	%
Jeûne lié avec l'Islam	55	98,21
Sans réponse	1	1,79
Total	56	100,00

Ici, également, l'analyse des réponses des enquêtés montre la parfaite connaissance de ce groupe sur ce mois et sur son lien avec la religion musulmane.

Le foulard

Tableau n° 112

Opinions des enquêtés à l'égard du foulard

Foulard	Nb	%
Symbole islamique	15	26,79
Voile pour les femmes musulmanes	23	41,07
Tissu, écharpe	2	3,57
Exclusion, soumission	8	14,29
Atteinte au droit de la femme	4	7,14
Controverse et problème dans les écoles	3	5,36
Sans réponse	1	1,79
Total	56	100,00

Pour plus de deux tiers des enquêtés (67,86%), le foulard représente un symbole islamique, et un voile concernant les femmes musulmanes, ce qui est proche de la réalité¹.

Mais pour plus d'un quart de cet échantillon, (26,79%), le foulard évoque le sentiment d'exclusion et la soumission. Pour eux, il représente également l'atteinte au droit de la femme, conduit à des controverses et provoque des problèmes au sein de l'école.

¹ Nous avons regroupé les deux premiers cas.

Conclusion

Tout d'abord, nous avons constaté que ce groupe d'enquêtés ne manque pas de motivation pour apprendre et pour poursuivre l'apprentissage de l'arabe.

Ils se répartissent entre ceux qui ont une motivation intégrative en premier lieu, ceux qui ont une motivation instrumentale en deuxième lieu, et ceux qui ont une motivation affective et identitaire en troisième lieu.

Nous avons trouvé également que la plupart des ces étudiants enquêtés reconnaissent fortement l'intérêt et l'utilité de l'étude de cette langue. Mais, bien qu'ils soient motivés, ce groupe d'enquêtés éprouve beaucoup de difficultés à apprendre la langue arabe.

Cependant, les deux tiers de ces enquêtés, pensent poursuivre leur étude de l'arabe, pour la qualité de cette langue, pour leur plaisir et pour se perfectionner, ainsi que pour communiquer avec les arabophones.

Parmi les aspects qui attirent ce groupe d'enquêtés vers les pays arabes, la langue est l'élément privilégié, puis viennent l'histoire, la musique, l'art culinaire, l'hospitalité, les fêtes sociales et religieuses.

Ces enquêtés sont également attirés par la calligraphie et par l'architecture.

En outre, une majorité de ces enquêtés croient à la supériorité de l'arabe littéral sur l'arabe dialectal, parce qu'elle pense que cette forme de la langue a une qualité mondiale, et surtout, qu'elle est « codifiée ».

Ces résultats ne correspondent pas aux objectifs de la socio-linguistique qui prône l'égalité des langues quelles que soient leur forme (comme nous l'avons déjà expliqué).

Par ailleurs, ces enquêtés confirment d'une manière forte l'idée du changement d'attitude et de comportement que l'étude d'une langue peut induire (82,14 % de l'ensemble).

Cette confirmation s'appuie sur le fait que l'étude d'une langue (dans notre cas, l'arabe) conduit à des liens importants entre les arabophones et les francophones, efface certains préjugés et permet de mieux comprendre la mentalité des Arabes.

De plus, ce groupe dans sa majorité (78,57% de l'ensemble) souhaite que l'enseignement de l'arabe soit un enseignement d'utilité fonctionnelle. Il souhaite également que cette orientation s'applique dans les domaines de la communication, du tourisme, de l'administration, de la traduction et du commerce.

En ce qui concerne l'avenir de la langue arabe en France, une majorité de ce groupe (71,43 %) est optimiste.

Les arguments sont les suivants :

- importante présence des arabophones en France
- qualité de la langue
- relations et échanges historiques avec les pays arabes
- tourisme.

Mais, ces enquêtés classent la langue arabe au septième rang, quand on leur demande de classer les langues pour leur importance pour l'avenir, sur les plans du travail et de la communication internationale.

Nous pouvons dire aussi que ce groupe a de bonnes connaissances sur plusieurs aspects socioculturels, religieux, artistiques, sportifs, tels que : l'Islam, la Mosquée, le Ramadan, le Couscous, le Henné, et les fêtes religieuses l'Aïde alkabir et l'Aïd alsagir.

À ce propos, nous pensons que, si ces enquêtés ont de bonnes connaissances, c'est parce qu'ils ont déjà acquis des notions au lycée en « histoire – géographie ».

Par ailleurs, on peut faire une autre supposition : l'importante présence d'étudiants d'origine maghrébine à l'université de Poitiers, favorise les échanges. Il ressort, également de notre travail avec ce groupe que ces enquêtes répondent

d'une façon relativement positive aux indications de rapprochement entre les arabophones et les francophones :

- tentatives pour faire la connaissance de l'autre,
- intérêt à l'autre, à sa culture, ses traditions, ses coutumes, sa religion...
- participation à des activités concernant cette communauté,
- attirances alimentaires pour les pays concernés,
- réalisation de voyages dans ces pays...

Nous avons constaté, grâce à notre travail avec ce groupe d'apprenants de l'arabe, à quel point la motivation et les attitudes peuvent être changées, voire renforcées par l'étude d'une langue (dans notre cas l'arabe).

C'est avec ces ouvertures linguistiques et culturelles qu'on peut rentrer en relation plus facilement avec d'autres peuples, et comprendre leur mentalité, leurs habitudes et leurs réactions.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRETATION

DES ENTRETIENS SEMI - DIRECTIFS AVEC :

- DES ENSEIGNANTS D'ARABE À POITIERS**
- DES PARENTS AYANT DES ENFANTS QUI SUIVENT DES COURS EN LANGUE ARABE À POITIERS.**

Afin de compléter nos enquêtes par questionnaire au niveau des apprenants de la langue arabe (enfants et adultes), nous avons pensé qu'il serait intéressant d'avoir d'autres informations sur ce même thème auprès des enseignants d'arabe et des parents qui ont des enfants fréquentant des cours en langue arabe.

Malgré notre ambition de faire des entretiens semi-directifs avec le nombre le plus large possible de parents, la réalité de terrain nous a contrainte à limiter nos investigations aux parents qui ont accepté de participer à cette étude, cinq parents au total. Par contre, tous les enseignants de la langue arabe (sauf l'auteur de cette thèse)¹, au total cinq enseignants, y ont participé avec beaucoup d'intérêt.

Trois entretiens se sont déroulés au Centre Socioculturel du Toit du Monde, un à l'Université, un autre au lycée Victor Hugo. Cinq entretiens se sont déroulés aux domiciles des personnes concernées².

Chaque entretien a duré en moyenne une heure pour les femmes et trois quarts d'heure pour les hommes.

Il est à noter que certaines questions sont identiques à celles posées aux enquêtés qui apprennent cette langue.

Mais les questions posées aux enseignants et aux parents sont des questions « ouvertes ».

¹ Nous avons déjà souligné que ces cours en langue arabe sont dispensés par nous-mêmes.

² Cela concerne les femmes, qu'elles soient enseignantes ou mères de famille.

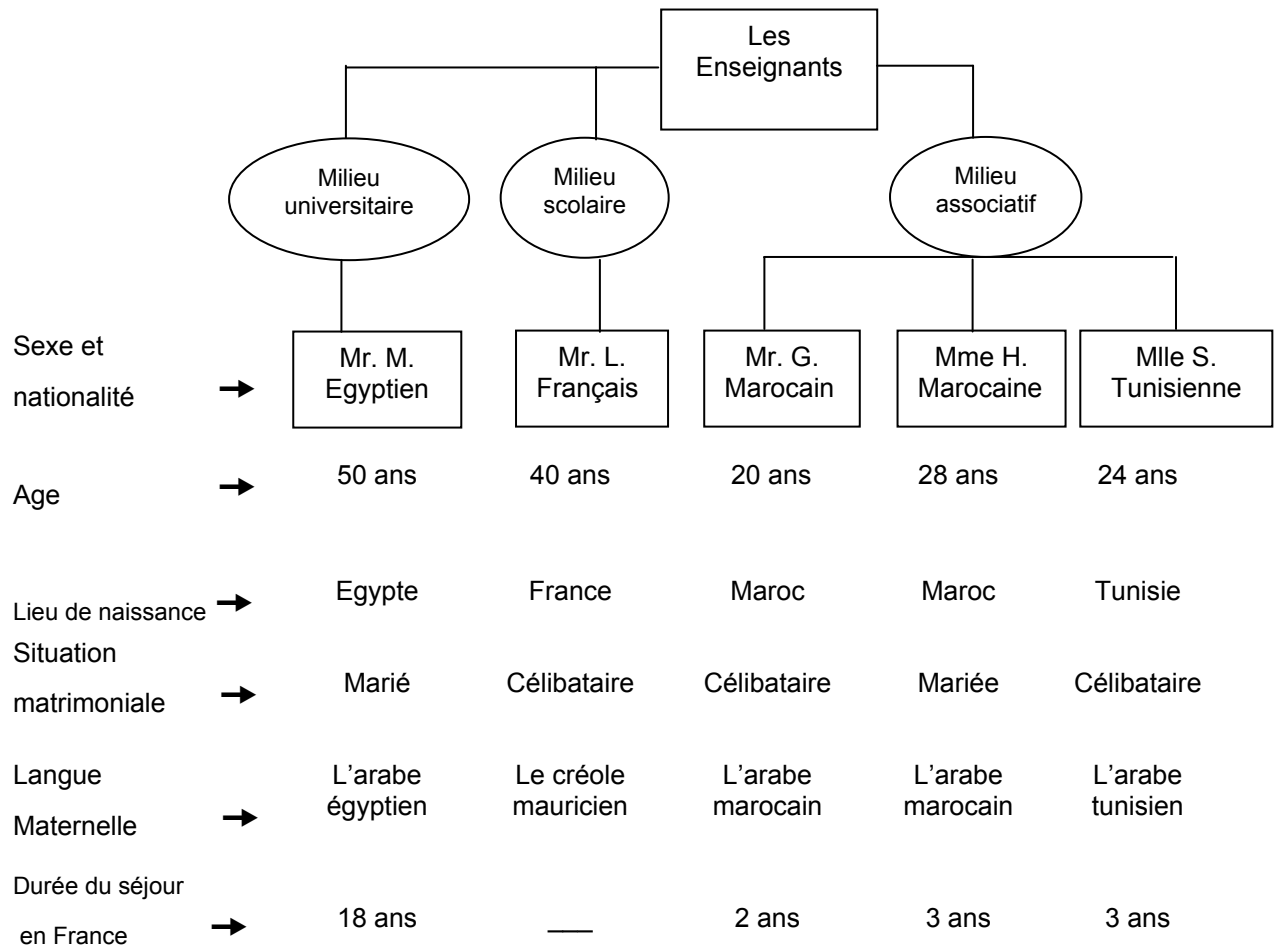
Les entretiens avec les enseignants d'arabe à Poitiers

Ces entretiens se composent de cinq sections :

- **la première section** vise à obtenir des informations générales pour identifier ces enseignants : sexe, âge, nationalité, lieu de naissance, situation matrimoniale, langue maternelle...
- **la deuxième section** porte sur la formation en langue arabe, l'expérience pédagogique et le statut de l'enseignant de l'Arabe (permanent-vacataire) et la durée du séjour en France.
- **la troisième section** vise à connaître les conditions du travail, et les difficultés rencontrées par les enseignants : difficultés d'ordre matériel, pédagogique et relationnel.
- **la quatrième section** concerne les opinions et les représentations des enseignants au sujet du rôle et de l'influence de l'apprentissage de la langue arabe sur le parcours scolaire des apprenants de cette langue. Elle concerne également le changement d'attitude et de comportement provoqué par cet apprentissage.
- **la cinquième section** concerne les appréciations des enseignants interviewés sur la langue arabe et ses variétés, l'avenir de cette langue et son orientation.

Résultats des entretiens avec les enseignants

Première section : Identification



Parmi les cinq enseignants interviewés¹, trois sont d'origine maghrébine (2 Marocains et une Tunisienne), le quatrième est Egyptien, le cinquième est un enseignant Français.

¹ Les réponses aux questions ouvertes étant ici peu nombreuses, il n'est pas possible de les visualiser sous forme de tableau.

Parmi les cinq personnes, trois enseignants sont de sexe masculin et deux de sexe féminin. Trois ont entre 20 et 28 ans, un a 40 ans et un autre 50 ans.

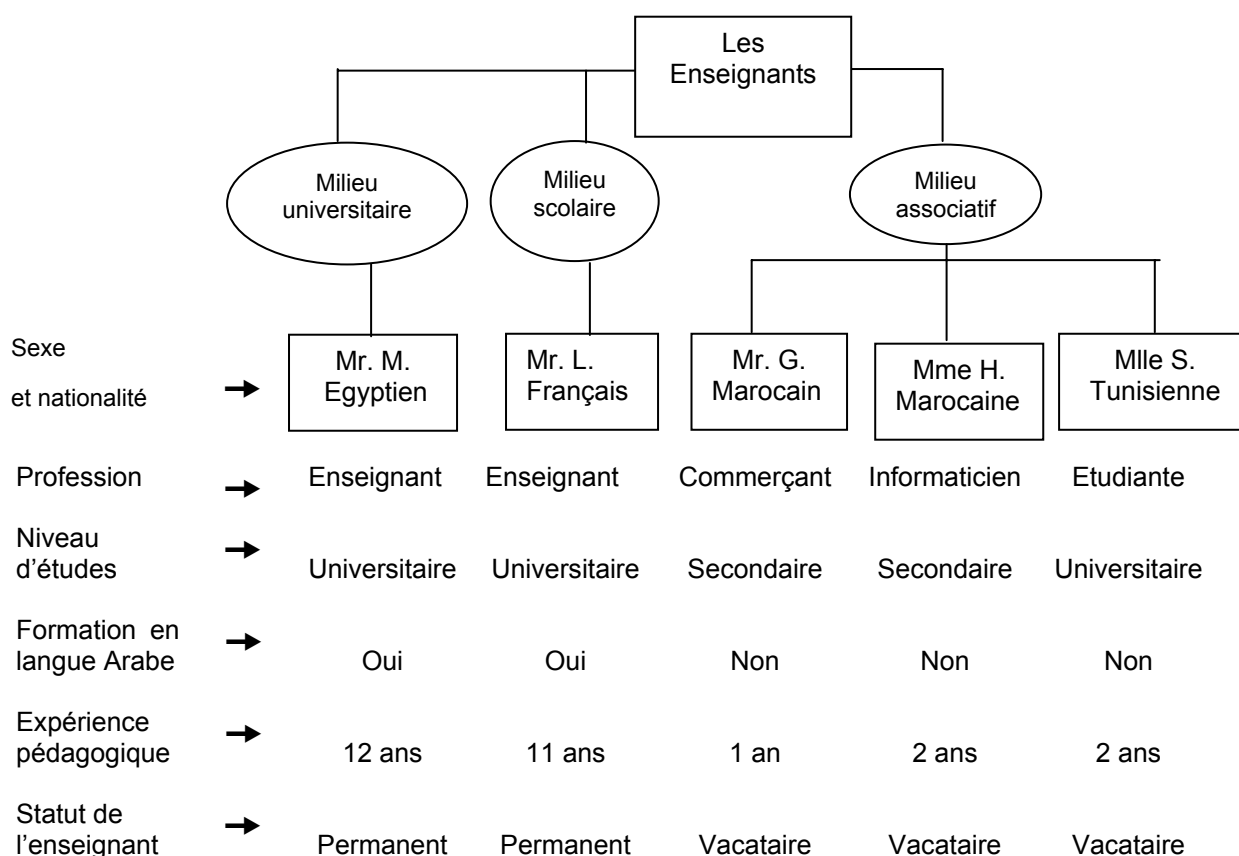
Quatre sont nés à l'étranger (Égypte, Maroc, Tunisie), et un en France.

Parmi eux, quatre désignent l'arabe comme leur langue maternelle et le créole mauricien, pour un seul.

En ce qui concerne la durée du séjour de ces enseignants en France, un interviewé séjourne en France depuis deux ans, deux depuis trois ans, un depuis 18 ans, le cinquième est Français.

A ce propos, on remarque que, en ce qui concerne les enseignants du milieu associatif, dans leur ensemble, leur présence en France est plutôt récente, au contraire de ceux qui enseignent dans les milieux scolaire et universitaire.

Deuxième section :



En ce qui concerne la formation en langue arabe, nous avons constaté que les deux enseignants dans les milieux scolaire et universitaire ont une formation linguistique officielle en langue arabe, alors que cette formation spécifique à l'enseignement de l'arabe est bien absente chez les enseignants dans les milieux associatifs (commerçant, informaticien et étudiante).

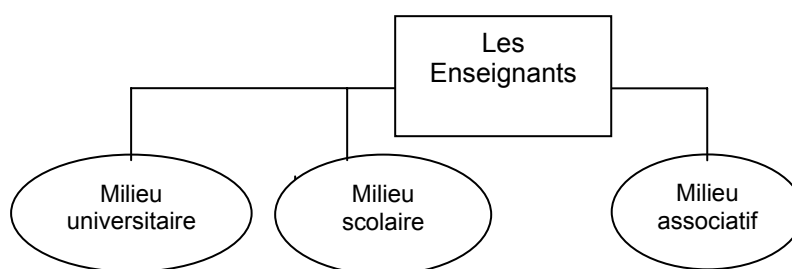
En ce qui concerne l'ancienneté dans l'enseignement de l'arabe ou dans l'expérience pédagogique, on constate que l'enseignant d'Université enseigne l'arabe depuis 12 ans, et depuis 11 ans pour celui qui enseigne dans le milieu scolaire. Cela veut dire que, dans ces milieux, les enseignants ont une solide expérience dans ce domaine, ce qui traduit une certaine stabilité dans ce métier, au contraire de ceux qui enseignent l'arabe dans les milieux associatifs qui n'ont qu'un ou deux ans d'expérience.

Le statut de l'enseignant

Là encore, nous avons constaté que les enseignants dans les milieux scolaire et universitaire ont un statut d'enseignant permanent, tandis que, dans les milieux associatifs, les enseignants ne sont que des vacataires.

Troisième section :

Conditions de l'enseignement de la langue arabe dans des milieux associatif, scolaire et universitaires.



Nationalité des Apprenants	→	Majorité Français (51 sur 56)	Principalement Français mais aussi étrangers	En majorité Maghrébins
Tranche d'âge des Apprenants	→	18 à 22 ans	14 à 16 ans	6 à 17 ans
Motivation des Apprenants	→	En majorité, très motivés	Les deux tiers sont très motivés et les autres moyennement motivés	En majorité, moyennement motivés mais il y a des pas motivés
Langue étudiée comme :	→	Langue étrangère	Langue étrangère	Langue d'origine
Temps consacré au Cours de Langue	→	Insuffisant	Insuffisant	Insuffisant
Horaires des Cours de Langue	→	Horaires d'étude normaux	Horaires d'étude normaux	Mercredi ou Week-end
Lieu des Cours de Langue arabe	→	Local adapté	Local adapté	Local inadapté
Matériaux pédagogiques	→	adapté	adapté	Manque de matériel

Les données de nos entretiens avec les enseignants de l'arabe montrent bien les grandes différences entre les deux milieux dans lesquels les cours de l'arabe se passent :

Dans les milieux scolaire et universitaire, l'enseignement de l'arabe s'adresse à tous les élèves, qu'ils soient arabophones ou non, donc, il donne l'occasion aux non-arabophones de découvrir la richesse d'une nouvelle langue et il permet aussi aux personnes d'origine maghrébine de voir leur langue valorisée par l'école et aux yeux de leurs camarades Français, ce qui les motive pour l'étudier et l'apprécier.

Mais dans les milieux associatifs, on n'accueille que des Arabes ou des Arabo-Musulmans, ce qui pourrait conduire ce type d'enseignement à une certaine situation de ghetto, et marginalise cette langue, notamment aux yeux des enfants d'origine maghrébine.

A cette situation s'ajoute l'insuffisance du temps hebdomadaire consacré au cours : des locaux inadaptés et le manque d'outils pédagogiques, ce qui n'est pas le cas dans les milieux publics.

Ajoutons encore que ce type d'enseignement de l'arabe se passe le plus souvent soit le mercredi, soit le week-end en privant les apprenants des activités de loisirs ou de sport, ce qui les démotive :

Les cinq enseignants interviewés ont donné des réponses variées, sur les motivations des apprenants, de « motivés » à « pas motivés », « indifférents », ou encore « obligés »... Citons quelques réponses dans chaque milieu¹ :

- « Presque les deux tiers de mes élèves sont très motivés et les autres moyennement motivés. Certains sont encouragés par leurs familles, d'autres viennent au cours volontairement » (Mr. L., milieu scolaire).
- « La plupart de mes étudiants sont très motivés. Ils sont poussés pour apprendre l'arabe avant tout par le désir d'enrichir leurs connaissances sur le monde arabo-musulman » (Mr. M., milieu universitaire).
- « Les enfants qui apprennent l'arabe dans ma classe sont moyennement motivés. Ils viennent apprendre pour communiquer avec leurs parents, leurs copains, et surtout avec leurs familles, restées dans le pays d'origine. » (Mr. G., milieu associatif).

¹ Tous les entretiens seront consignés en annexe n°7 (afin de garder l'anonymat des membres de nos enquêtés, nous avons modifié leurs noms réels).

- « Une petite partie de mes élèves est moyennement motivée et encouragée par la famille. L'autre partie m'a fait la confiance qu'elle est obligée d'apprendre l'arabe par les parents » (Mlle S., milieu associatif).

- « Les enfants qui apprennent la langue arabe avec moi sont en général moyennement motivés. Cependant, il y a des élèves qui viennent au cours, mi-figue, mi-raisin, parce qu'ils sont obligés par leurs familles » (Mme H., milieu associatif) ;

En résumé, l'école publique, lieu ouvert et sérieux, est le lieu où une langue (en l'occurrence l'arabe) continue à être valorisée, étudiée, exercée, et à se transmettre.

Quatrième section :

Les représentations et les attitudes des enseignants concernant l'effet et le rôle de l'apprentissage de la langue arabe sur le parcours scolaire de l'apprenant.

Les réponses des enseignants mettent en évidence Les opinions positives de ceux-ci à l'égard de l'enseignement de l'arabe, qu'ils estiment nécessaire et utiles. Citons-les :

- Cet enseignement aide les enfants à s'intégrer dans la société française,
- Il développe leur esprit,
- Il améliore leurs relations familiales et les aide à réussir,
- Il motive l'enfant à apprendre d'autres langues,
- Il développe chez l'enfant la curiosité intellectuelle et la confiance en soi.

Par ailleurs, nous avons constaté que tous les enseignants pensent que l'apprentissage d'une langue peut sûrement avoir des résultats positifs sur les comportements et les parcours scolaires des apprenants, quelles que soient leurs origines.

Voici le témoignage d'une enseignante tunisienne :

« Apprendre par exemple le langage tunisien permet de communiquer avec des cousins, avec des copains, avec les parents. Il y a, à mon avis, un échange, entraînant ainsi un changement de comportement. »

Mais, ces enseignants ajoutent que l'étude de l'arabe peut être néfaste, s'il se fait **seulement** dans les milieux associatifs. Ils souhaitent aussi que l'école s'intéresse plus à l'étude de cette langue.

Cinquième section :

Appréciations des enseignants à l'égard de :

★ L'arabe littéral et l'arabe dialectal

Nous avons constaté qu'à l'unanimité, les enseignants ont une attitude favorable vis-à-vis de l'arabe littéral. Le prestige de cette forme linguistique, selon eux, se justifie par le fait que cette dernière est la langue de communication à l'intérieur de toute la communauté et qu'elle est codée : « C'est l'arabe littéral qui offre la possibilité d'accès à la lecture arabe », « L'arabe littéral constitue le sens à partir duquel on peut, après avoir atteint un certain niveau, aller vers l'arabe dialectal. Le contraire est pratiquement impossible à réaliser. »

Ainsi les réponses de ces enseignants mettent en évidence leur attachement à cette forme de la langue arabe, ce qui nous donne la possibilité de dégager et de

comprendre certaines modalités de la concurrence et de la hiérarchisation qui s'instaurent entre idiomes linguistiques : l'arabe littéral / l'arabe dialectal.

A une question sur la langue d'avenir, la somme des notes données par les enseignants pour la langue arabe place cette langue au quatrième rang, comme le montre le tableau suivant :

Tableau n° 113

	Notes données aux langues						Classement
	L'Égyptien 50 ans	Le Français 40 ans	Le Marocain 20 ans	La Marocaine 28 ans	La Tunisienne 24 ans	Total de Notes	
Anglais	10	10	10	10	10	50	1
Français	8	7	8	9	9	41	2
Allemand	7	5	5	6	8	31	5
Espagnol	9	8	5	8	4	34	3
Chinois	4	4	7	5	7	27	6
Arabe	5	9	9	4	6	33	4
Italien	3	3	2	7	2	17	8
Japonais	1	3	2	3	5	14	10
Portugais	6	6	4	2	1	19	7
Russe	2	4	5	1	3	15	9

Dans ce tableau, nous pouvons voir à quel point l'anglais domine les autres langues.

Ces enseignants par ailleurs pensent que l'enseignement de la langue arabe devrait être orienté vers des domaines fonctionnels, tels que l'arabe du tourisme,

celui de la technologie et, surtout, celui de la communication, pour que cette langue soit utile pour l'avenir.

En ce qui concerne l'avenir **de la langue arabe en France**, les avis des enseignants sont partagés. Certains estiment qu'il y aura un avenir important pour cette langue en France (entretiens : 1, 2, 5). D'autres ne lui voient pas un bon avenir (entretiens : 3 et 4).

Chaque groupe a donné ses arguments :

<p style="text-align: center;">Les optimistes</p> <p style="text-align: center;">Arguments pour un avenir important de l'arabe en France</p>	<p style="text-align: center;">Les pessimistes</p> <p style="text-align: center;">Arguments contre un avenir important pour l'arabe en France</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Importance du nombre d'individus issus de l'immigration maghrébine en France. - La proximité géographique avec le monde arabe (en particulier le Maghreb), - Les traditions universitaires qui se fondent sur les études arabes, - Existence des formations comme certains BTS ou DUT¹ ouvrant sur des métiers donnés. 	<ul style="list-style-type: none"> - La politique linguistique de la France : manque de confiance dans le pouvoir en place qui ne laisserait pas à cette langue sa chance - Rapport de force entre les langues co-existantes : hégémonie de l'anglais et des langues européennes

¹ - DUT : Diplôme universitaire de Technologie
 - BTS : Brevet de Technicien Supérieur

Les entretiens avec les parents

Ces entretiens se composent de quatre sections :

- **la première section** vise à obtenir des informations générales pour identifier les parents interviewés : sexe, âge, nationalité, lieu de naissance, situation matrimoniale, niveau d'étude, profession, origine géographique, durée du séjour en France.
- **la deuxième section** porte sur l'importance accordée par les parents interviewés à l'étude de l'arabe pour leurs enfants.
- **la troisième section** concerne les opinions et les représentations des parents vis-à-vis du rôle et de l'influence de l'apprentissage de la langue arabe sur le parcours scolaire de leurs enfants. Elle concerne aussi le changement d'attitude et de comportement provoqué par l'apprentissage de cette langue.
- **la quatrième section** concerne les appréciations des parents interviewés sur la langue arabe et ses variétés, l'avenir de cette langue et son orientation.

Résultats des entretiens avec les parents

Première section : Identification

Les Parents					
- Sexe et nationalité →	Mr. M. Algérien	Mr. A. Tunisien	Mme F. Marocaine	Mme S. Marocaine	Mme K. Marocaine
- Age →	40 ans	56 ans	36 ans	42 ans	48 ans
- Lieu de naissance →	Algérie	Tunisie	Maroc	Maroc	Maroc
- Origine géographique →	Urbaine	Urbaine	Rurale	Rurale	Rurale
- Situation matrimoniale →	Marié	Marié	Mariée	Mariée	Mariée
- Niveau d'étude →	Universitaire	Secondaire	Secondaire	Bac	Primaire
- Profession →	Enseignant	Maçon	Mère au Foyer	Mère au Foyer	Ouvrière
- Durée du séjour en France →	20 ans	34 ans	16 ans	15 ans	16 ans
- Arrivée en France →	1985	1971	1989	1990	1989

Il s'agit de cinq personnes d'origine Maghrébine. Parmi ces parents interviewés, trois sont des femmes Marocaines, un homme Tunisien, le cinquième un Algérien. Trois ont entre 35 et 45 ans, et deux entre 46 et 56 ans.

Tous ces parents sont mariés et sont nés à l'étranger (Algérie, Maroc, Tunisie).

En ce qui concerne la durée du séjour de ces parents en France, la moyenne est de 20,20 ans.

Sur le plan professionnel, il y a un maçon, deux mères au foyer, un enseignant et une ouvrière.

En ce qui concerne la langue maternelle, quatre parmi ces parents désignent l'arabe comme leur langue maternelle et le Berbère pour une seule interrogée.

Deux de ces parents sont originaires d'une zone urbaine et trois d'une zone rurale.

Deuxième section :

L'importance accordée par les parents à l'étude de l'arabe :

Les entretiens (1, 3, 4, 5) révèlent chez ces parents des attitudes favorables à l'apprentissage de la langue arabe par leurs enfants, comme le montrent ces explications :

- langue à valeur identitaire :

- « C'est notre langue », « notre identité »
- « C'est la langue de toute la communauté arabe »
- « pour qu'ils ne se déracinent pas ».

- langue facteur de communication :

- « communiquer avec les parents, les grands-parents, les proches restant au pays »

- langue à valeur psychologique :

- « Cet apprentissage peut faciliter l'intégration de nos enfants dans la société d'accueil ».
- « Pour l'équilibre de nous tous et de nos enfants ».

- langue à forte connotation religieuse :

- « C'est la langue de ma religion », « mon identité religieuse », « la langue des musulmans »...

Nous avons constaté qu'en même temps, ces parents, bien qu'ils sont contents que leurs enfants apprennent la langue arabe, déclarent ne parler avec eux au foyer qu'en français.

Nous avons remarqué que le français est la langue la plus fréquemment utilisée dans le cadre familial et, en particulier, en ce qui concerne leurs enfants. Précisons que cette utilisation est vécue parfois amèrement : « nous sommes obligés », disent certains de ces parents.

Par ailleurs, les entretiens avec ces parents révèlent également un sentiment d'ambivalence chez ces parents. Cela se traduit par leur désir que leurs enfants gardent leur langue d'origine, et par le choix des langues puissantes mondialement pour l'avenir de leurs enfants : « Pour moi, l'étude de l'arabe est très importante pour que les parents et les enfants puissent communiquer et se comprendre, mais pour l'avenir, il faut que les enfants apprennent les grandes langues comme l'anglais pour qu'ils réussissent et pour qu'ils occupent de bonnes places dans la société. »

Cette situation contraint parfois les familles maghrébines à choisir pour leurs enfants entre un désir de réussite dans l'avenir et leur sentiment d'appartenance identitaire.

Un seul père interviewé a une autre opinion en ce qui concerne l'importance de l'étude de l'arabe pour les enfants :

« Nos enfants sont nés ici, en France, dit-il ; nous parlons à la maison le français ; c'est pourquoi, nous pensons que l'étude de l'arabe ne peut pas leur servir, ni en France, ni en Europe, mais au pays c'est oui. »

Il est à noter enfin qu'aucun des parents interviewés n'envisagent un retour définitif dans leurs pays d'origine, mais seulement des visites et des vacances. Cela témoigne de la stabilité de ces parents en France, d'une part, et du maintien de relations avec les pays d'origine d'autre part ».

Troisième section :

Nous avons aussi constaté que ces parents interviewés partagent l'idée que l'étude d'une langue, en l'occurrence l'arabe, produit un changement positif dans le comportement des apprenants de cette langue :

« C'est sûr que lorsqu'on partage quelque chose avec une personne (en l'occurrence, la langue), on comprend mieux la façon d'agir de l'autre, ou encore sa façon d'être. »

« Les enfants qui apprennent l'arabe dans notre entourage, maintenant, respectent la famille et la communauté, plus qu'avant ».

Quatrième section :

En ce qui concerne les jugements sur l'arabe littéral et l'arabe dialectal, les parents, dans leur majorité, croient à la supériorité de l'arabe littéral sur l'arabe dialectal.

Cette préférence se justifie par le fait que cette langue est celle de tous les Arabes, de la religion musulmane et qu'elle est codée, belle, universelle et pleine de poésie et de richesse.

Par contre, l'arabe dialectal, n'est préféré que par un seul père qui a contesté l'idée de la supériorité de l'arabe littéral sur l'arabe dialectal parce que, selon lui, l'arabe littéral ne peut pas servir dans la communication, ni avec la famille, ni avec le pays d'origine.

Toutes ces appréciations nous amènent à penser que la préférence d'une forme linguistique ne se justifie donc pas par le fait que cette forme est la langue maternelle, mais par le fait d'autres motivations déjà soulignées.

Elles nous amènent également à conclure que le statut des langues (ou des idiomes) impose certaines valeurs sociales, qui valorisent certaines langues et en marginalisent certaines d'autres.

En ce qui concerne ces deux formes linguistiques, l'arabe littéral est la forme linguistique valorisée par la communauté arabo-musulmane, donc prestigieuse tandis que l'arabe dialectal est la forme linguistique non valorisée de la même façon par cette communauté, donc moins prestigieuse que l'autre.

De cette situation découle une hiérarchisation des idiomes et des relations de domination qui met les langues dans une échelle stratifiée.

Dans la question suivante nous trouvons un autre type de hiérarchisation.

A propos de la question concernant la ou les langue(s) d'avenir sur le plan mondial, la somme des notes données par les parents pour la langue arabe place cette langue au 6^{ème} rang, malgré le lien étroit des parents avec cette langue.

Tableau n° 114

	Notes données aux langues						Classement
	Algérien 50 ans	Tunisien 56 ans	Marocaine 36 ans	Marocaine 42 ans	Marocaine 48 ans	Total de notes	
Anglais	10	10	10	10	10	50	1
Français	7	9	9	9	8	42	2
Allemand	3	7	8	8	7	33	3
Espagnol	8	6	6	6	6	32	4
Chinois	9	8	5	5	4	31	5
Arabe	5	1	7	7	9	29	6
Italien	4	3	2	4	5	18	7
Japonais	6	4	3	3	1	17	8
Portugais	1	5	1	2	3	12	9
Russe	2	2	4	1	2	11	10

A la lecture de ce tableau, nous pouvons constater la domination de l'anglais. Ce tableau met en évidence un autre type de relation diglossique entre les langues : Arabe/ Anglais.

Voici ces deux témoignages :

« Je crois que l'anglais peut ouvrir toutes les portes pour les enfants » (Mr. A., entretien n°7).

« ...pour leur avenir, il faut qu'ils apprennent les grandes langues comme l'anglais pour qu'ils réussissent et pour qu'ils occupent de bonnes places dans la société » (Mme. S., entretien n°9).

En ce qui concerne l'avenir de la langue arabe en France, les opinions des parents sont partagées.

Trois de ces parents sont optimistes, les deux autres, en revanche n'entrevoient pas un avenir brillant pour cette langue en France.

Chaque groupe avance ses arguments :

<p style="text-align: center;">Les optimistes</p> <p style="text-align: center;">Arguments pour un avenir important de l'arabe en France</p>	<p style="text-align: center;">Les pessimistes</p> <p style="text-align: center;">Arguments contre un avenir important de l'arabe en France</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Confiance en un avenir sérieux de l'arabe en raison de l'importance de la communauté arabophone et des liens historiques et économiques entre la France et les pays arabes. - Langue de la deuxième religion en France, donc respectable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance insuffisante de la langue arabe par les Autorités (jusqu'à nos jours). - Langue arabe peu existante à l'école, donc marginalisée. - Rapport de force entre l'arabe et les langues valorisées comme l'anglais et les langues européennes.

Nous pouvons ajouter que, pour une majorité de ces parents, l'école est le lieu privilégié qui peut donner à cette langue une place valorisée, donc, avoir un avenir important en France.

Ces parents pensent également que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers des domaines fonctionnels tels que la communication, le tourisme et la technologie pour qu'elle soit plus utile et plus importante pour l'avenir.

Conclusion

Les enseignants dans leur ensemble, confirment que le nombre d'heures de cours consacrées à l'étude de l'arabe est insuffisant pour atteindre les objectifs. C'est pourquoi, disent-ils, ils n'ont pas le temps d'organiser des activités pour leurs élèves afin de les encourager dans l'étude de cette langue, ni de rencontrer leurs parents.

Par ailleurs, la majorité des enseignants et des parents interviewés croit à la supériorité de l'arabe littéral par rapport à l'arabe dialectal.

D'une manière générale, les parents considèrent cette langue comme un moyen important pour communiquer et pour se comprendre entre parents et enfants, ainsi que pour communiquer avec le pays d'origine. Ils la considèrent aussi comme un symbole d'appartenance à la communauté arabo-musulmane : « Mes enfants sont des Arabes, des Musulmans ; il faut qu'ils connaissent leur langue... », mais ils ajoutent que leurs enfants doivent étudier les langues qui sont valorisées mondialement, pour réussir leur avenir

Le double sentiment de ces parents à ce sujet, a déjà été exprimé par les enfants enquêtés, qui refusent la dévalorisation de leur langue, et qui rejettent et abandonnent cette langue parce qu'ils ont le sentiment qu'elle est stigmatisée (voir les résultats de notre premier échantillon).

En ce qui concerne l'avenir de cette langue en France, une partie de ces parents est optimiste. L'autre partie, en revanche, est pessimiste, parce qu'elle lie l'importance d'une langue et son avenir à son existence ou à son absence parmi les autres langues étudiées à l'école. Cette opinion recoupe exactement l'opinion des enfants enquêtés dans notre premier échantillon (en majorité d'origine Maghrébine).

Une tendance à abandonner leur rôle d'acteur dans le domaine de la transmission de la langue a été constatée chez ces parents : « Moi-même je n'ai pas la possibilité de transmettre notre langue à mes enfants, c'est pourquoi je souhaite que l'école prenne en charge cette tâche ».

Par ailleurs, deux parents nous ont fait la confidence qu'ils ne savent eux-mêmes ni lire, ni écrire l'arabe.

Cette tendance explique peut-être les comportements linguistiques des enfants enquêtés qui n'utilisent leur langue maternelle pour communiquer avec leurs parents ou avec leurs amis que rarement (voir tableau n°46 et n°47).

- Nous avons constaté, chez les parents comme chez les enseignants, une conscience du fait que l'anglais, l'allemand, l'espagnol...sont des langues institutionnelles et importantes parce que, selon eux, elles véhiculent des valeurs, du prestige, et peuvent amener à la réussite :
« C'est dans l'intérêt de nos enfants, de bien maîtriser les langues européennes pour réussir leur avenir ».

Donc, pour les parents, la langue arabe (la langue d'origine) remplit une fonction affective, identitaire et communicative, tandis que les langues européennes (en premier lieu, l'anglais), ont une fonction instrumentale et utilitaire. L'anglais, quant à lui, a une place prépondérante à Poitiers, terrain de nos enquêtes, ce qui lui donne le statut de langue dominante, au détriment des langues de l'immigration, en l'occurrence, la langue arabe.

Les réponses de parents interviewés en témoignent.

Nous constatons ainsi que l'attitude de nos interviewés va de pair avec une hiérarchisation linguistique et une relation diglossique :

Arabe/ Anglais (et d'autres langues européennes)

Arabe littéral / Arabe dialectal

Cela signifie que même si l'arabe littéral et l'arabe dialectal sont apparentés, il y a une relation hiérarchique entre ces deux formes de la langue arabe.

Ces parents cherchent la reconnaissance publique officielle, grâce à laquelle on puisse parler d'une réelle diversité linguistique.

**COMPARAISONS ENTRE LES ENQUÊTÉS (ENFANTS ET
ADULTES), SUR CERTAINS POINTS CONCERNANT
LA SITUATION ACTUELLE ET L'AVENIR
DE LA LANGUE ARABE.**

Notre travail de terrain sur la situation actuelle de la langue arabe à Poitiers a été réalisé sur un ensemble de 171 personnes réparties en quatre échantillons qui ne sont ni de la même taille, ni de la même nature.

Les populations de nos enquêtes se caractérisent par leur hétérogénéité, par les différences de sexe, d'âge, d'origine nationale ou ethnique, de qualification, de profession, de situation familiale etc.

Tableau n° 115

Nombre total des enquêtés dans les quatre échantillons

Echantillon		Féminin		Masculin		Total		Total	
		Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
1	Associatif	28	45,90	33	54,10	61	100,00	61	35,67
2	Educatif « Victor Hugo »	21	87,50	3	12,50	24	100,00	24	14,04
3	Toit du Monde	18	60,00	12	40,00	30	100,00	30	17,54
4	Université	55	98,21	1	1,79	56	100,00	56	32,75
Total		122	71,34	49	28,66	171	100,00	171	100,00

Ce tableau montre bien que la majorité des apprenants de la langue arabe sont de sexe féminin, 71,34% de l'ensemble.

Notre objectif, dans cette partie est de comparer les apprenants de cette langue, quelle que soit leur situation, sur certains sujets déjà traités tout au long de nos enquêtes.

Dans ce domaine, nous nous limitons à certains thèmes qui sont, à notre point de vue, importants pour mesurer la situation de la langue arabe.

1 – En ce qui concerne les enfants :

- Motivation pour apprendre l'arabe,
- Difficultés dans l'apprentissage de l'arabe,

- Continuité de l'étude de l'arabe,
- Effet de l'étude de l'arabe sur le parcours scolaire des apprenants,
- Arabe littéral et arabe dialectal,
- Langues d'avenir.

2 – En ce qui concerne les apprenants adultes, nous pouvons ajouter aux points déjà cités :

- Aspects attractifs dans les pays arabes,
- Visites des pays arabes,
- Effet de l'étude de l'arabe sur les attitudes et les comportements des apprenants,
- Changement d'habitudes après avoir étudié l'arabe,
- L'arabe fonctionnel,
- Avenir de la langue arabe en France.

Dans un premier temps, nous comparons les opinions des deux groupes d'enfants enquêtés. Le premier groupe est constitué d'enfants majoritairement d'origine maghrébine. Le second est composé de lycéens. Les deux groupes ont été soumis à la même enquête.

Ensuite, nous comparons les deux groupes d'adultes, le premier est celui de **l'Université de Poitiers**, l'autre concerne les apprenants de l'arabe au « **Toit du Monde** ».

Ces deux groupes ont été également soumis à la même enquête.

Raisons invoquées pour apprendre l'arabe par les deux groupes d'enfants

Schéma n° 1

(Le 1^{er} groupe)

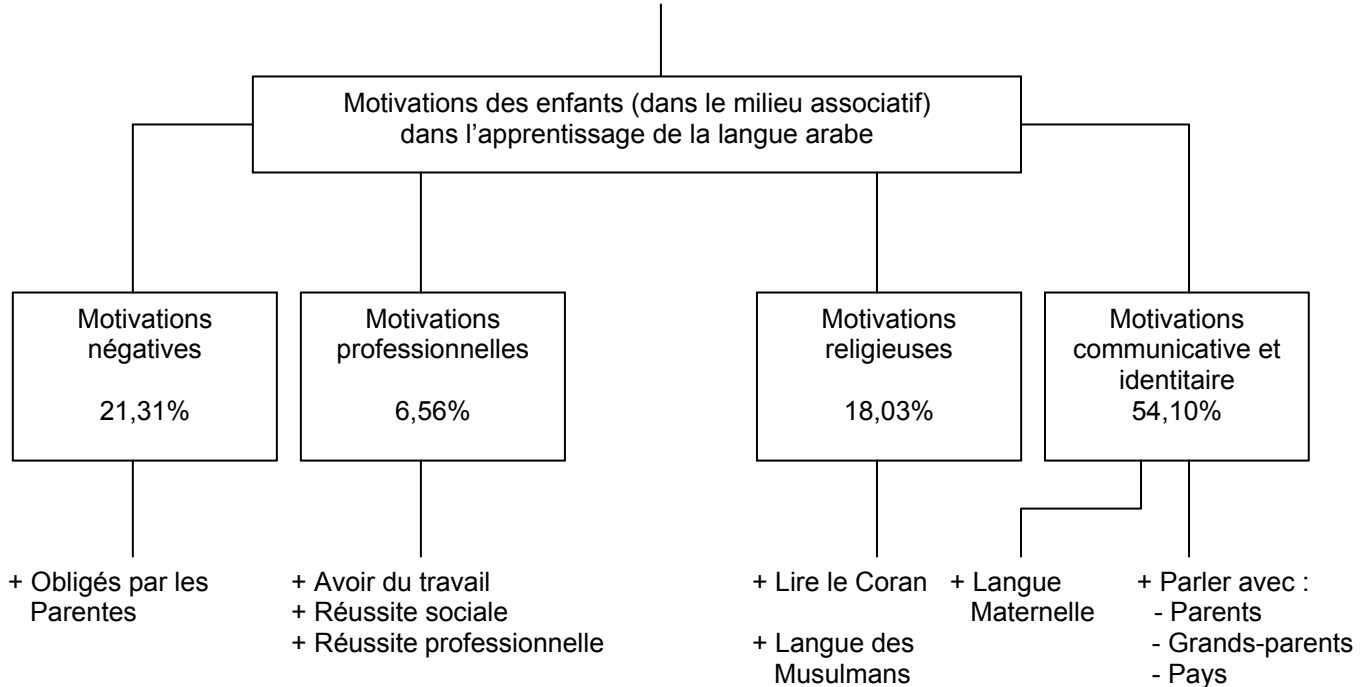
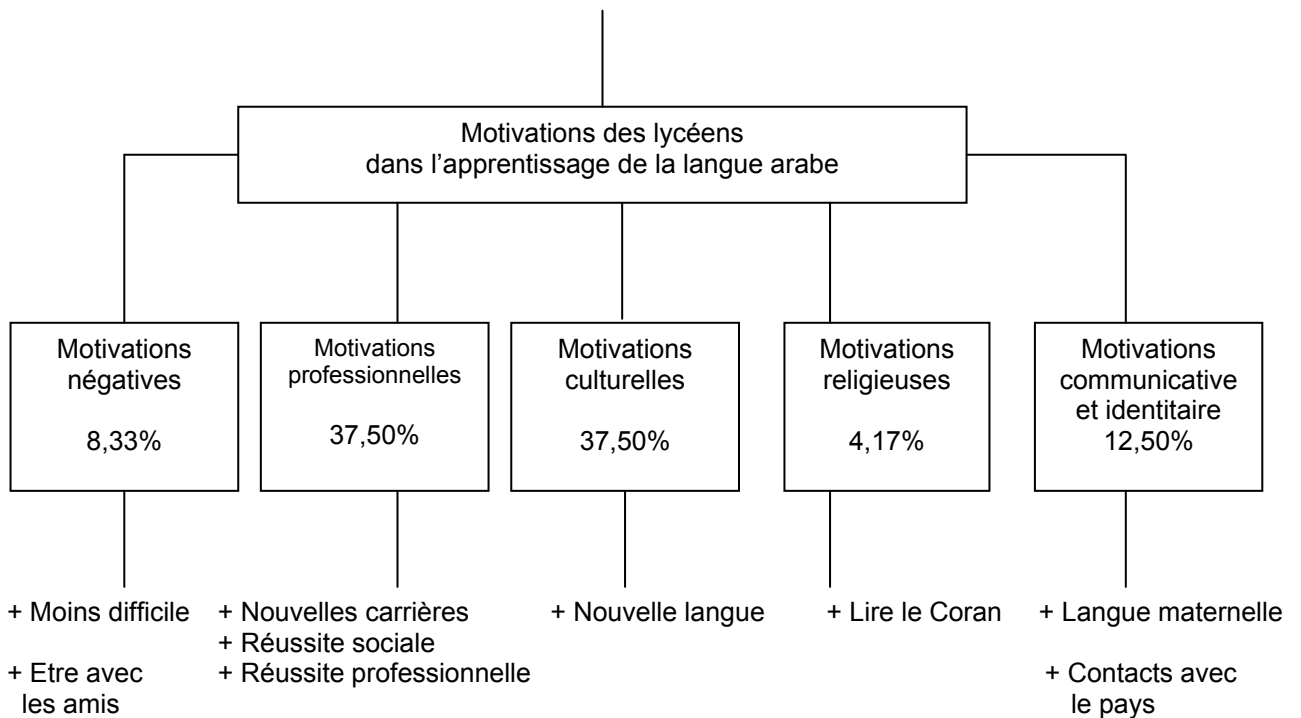


Schéma n° 2

(Le 2^{ème} groupe)



A la lumière des résultats exposés dans les deux schémas, n° 1 et n° 2, qui représentent les motivations des enquêtés pour l'apprentissage de la langue arabe, nous pouvons distinguer des motivations positives d'une part, et des motivations négatives d'autre part.

Nous constatons également qu'il y a certaines cohérences dans les types de motivations exprimées par les deux groupes d'enfants (même si elles ne sont pas du même degré).

Ainsi :

- **Les motivations religieuses** : elles représentent 18,03% pour le premier groupe et 4,17% pour le deuxième groupe¹.

- **Les motivations négatives** : 21,31% pour le premier groupe et 8,33% pour le deuxième groupe. Dans ce résultat, nous pensons que, malgré une certaine cohérence dans les types de motivations, celles-ci ne sont pas de la même nature. Le premier groupe (dans les milieux associatifs) a le sentiment d'être obligé d'apprendre cette langue, alors que le deuxième groupe (les lycéens) a choisi une langue qui, selon eux, est moins difficile que les autres langues vivantes, et qui leur permet d'être avec leurs amis qui étudient également cette langue.

Par ailleurs, en ce qui concerne les **motivations communicative et identitaire**, la comparaison des résultats entre les deux groupes montre des différences significatives : 54,10% pour le premier groupe, contre 12,50% pour le deuxième groupe. Le score relativement élevé en faveur des motivations communicative et identitaire de la part du premier groupe nous semble logique. Cela s'explique par le fait que ce groupe est majoritairement d'origine maghrébine ; donc, **ces personnes** cherchent un moyen pour communiquer avec les leurs.

¹ Voir :

A - les tableaux n° 30 et 62.

B - Vu l'inégalité, en nombre des quatre échantillons, nous avons pensé qu'il serait pertinent d'établir un parallélisme en utilisant seulement les pourcentages et non pas les nombres d'effectifs.

En outre, deux résultats sur ce thème retiennent toute notre attention : nous constatons que les **motivations culturelles** ne sont évoquées que par les lycéens, avec 37,50%, ce qui nous semble un score assez élevé. Les apprenants de ce groupe, à travers l'apprentissage de la langue arabe, cherchent un moyen de comprendre le monde arabe dans les domaines social, culturel et linguistique. Ainsi, cette langue, à leurs yeux est importante.

Une autre constatation surprenante est celle des **motivations professionnelles** : 6,56% des cas pour le premier groupe, contre 37,50% pour le deuxième groupe. Les enquêtés, ici, associent la réussite sociale et professionnelle à l'apprentissage de cette langue, à son statut et à son rôle, ce qui est bien le cas du deuxième groupe (les lycéens) plus que le cas du premier groupe. Ce décalage entre les deux groupes, trouve son origine, nous semble-t-il, dans le statut officiel et public de cette langue « dans le milieu éducatif » d'une part, et son statut privé « dans le milieu associatif » d'autre part.

Les lycéens, qui étudient la langue arabe comme une langue vivante parmi d'autres langues étrangères, voient, à travers cet apprentissage, un atout pour réussir leur vie parce qu'ils trouvent cette langue « relativement » valorisée par l'école puisqu'elle est présente parmi les langues vivantes proposées aux élèves.

En revanche, les enquêtés de notre premier groupe, qui étudient cette langue dans les milieux associatifs, soit le mercredi, soit les week-ends, privés ainsi du sport et des loisirs, n'associent que rarement l'apprentissage de cette langue à la réussite de leur vie comme le montrent les résultats de cette enquête.

En effet, l'enfant d'origine maghrébine apprend très vite à connaître et à définir la réelle situation linguistique autour de lui. Il comprend que sa langue d'origine, n'a pas le même statut, ni la même valeur que les autres langues étrangères dominantes comme l'anglais, le français, l'espagnol, l'allemand. C'est pourquoi cette langue d'origine est perçue par ces enfants d'une manière dévalorisante.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées dans l'étude de la langue arabe, voici les opinions de ces deux groupes d'enquêtés :

Tableau n° 116

Avoir des difficultés	Groupe 1 (associatif)	Groupe 2 (scolaire)
OUI	70,49%	83,33%
NON	29,51%	16,67%
Total	100,00%	100,00%

Nous remarquons que la majorité des enquêtés des deux groupes estime que l'arabe est une langue difficile à apprendre malgré la différence entre les deux groupes. Le premier groupe (du milieu associatif) l'estime à 70,49% et le deuxième groupe (les lycéens) à 83,33%.

Cette petite différence entre les deux groupes s'explique par le fait que la majorité du premier groupe est d'origine maghrébine ; elle peut donc bénéficier d'une aide de l'entourage.

Nous savons aussi que, pour la majorité de ces deux groupes, la grammaire, la prononciation, l'alphabet et la conjugaison viennent au premier rang des difficultés de l'étude de la langue arabe. Viennent ensuite l'écriture et le vocabulaire.

Quant à la poursuite de l'étude de l'arabe de ces deux groupes, la comparaison entre enquêtés se manifeste dans le tableau suivant :

Tableau n° 117

Poursuivre l'étude en langue arabe	Groupe 1 (associatif)	Groupe 2 (scolaire)
Oui	73,77%	66,67%
Non	21,31%	29,17%
Sans réponse	4,92%	4,17%
Total	100,00%	100,00%

Le constat que nous pouvons faire sur les opinions des enquêtés de deux groupes c'est que, dans leur ensemble, les enquêtés sont plutôt favorables à la poursuite de

l'étude de la langue arabe.

On relève cependant un écart statistique de 7,10% (pour le premier groupe : 73,77% et pour le deuxième groupe : 66,67%).

Tableau n° 118

Opinions des deux groupes d'enfants enquêtés concernant **l'effet de l'étude de l'arabe sur leur parcours scolaire**

L'étude de l'arabe a un effet positif sur le parcours scolaire	Groupe 1 (associatif)	Groupe 2 (scolaire)
Oui	31,15%	37,50%
Non	54,10%	37,50%
Sans réponse	14,75%	25,00%
Total	100,00%	100,00%

Nous observons, à partir des pourcentages présentés dans le tableau n° 118, qu'une tendance relativement majoritaire se dégage dans chaque groupe pour exprimer l'opinion que l'étude de la langue arabe n'a pas forcément d'effet positif dans le parcours scolaire des apprenants.

Cette tendance « négative » de ces deux groupes sur ce sujet retient notre attention : 54,10% pour le premier groupe (milieu associatif) et 37,50% pour le deuxième groupe (milieu éducatif) n'estiment pas que l'étude de l'arabe leur apporte de bons résultats scolaires. Un certain nombre de ces enquêtés pense ainsi, parce que, selon eux, si une langue n'existe pas à l'école, elle n'est pas importante.

Mais, vu le contexte relativement nouveau et « rare »¹ de la présence « officielle » de la langue arabe dans le milieu éducatif, cette attitude pourrait peut-être être expliquée.

¹ L'étude de la langue arabe est très récemment entrée dans le milieu éducatif (à Poitiers dans un seul lycée « Victor Hugo »).

Tableau n° 119

Opinions des deux groupes d'enfants enquêtés
au sujet de l'**arabe littéral** et de l'**arabe dialectal**

L'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal	Groupe 1 (associatif)	Groupe 2 (scolaire)
Oui	50,82%	29,17%
Non	31,15%	20,83%
Sans réponse	18,03%	50,00%
Total	100,00%	100,00%

Nous pouvons constater que l'arabe littéral représente un prestige pour la moitié du premier groupe, « milieu associatif » 50,82%, contre 29,17% pour le deuxième groupe, « les lycéens ». La différence statistique qui donne un point d'avance aux enquêtés du premier groupe par rapport à ceux du deuxième groupe, provient en partie, nous semble-t-il du fait que la majorité du premier groupe est d'origine maghrébine. Pour ces enquêtés, l'arabe littéral est la langue commune entre Arabes et surtout, la langue du Coran.

Toujours sur ce thème, une autre constatation retient notre attention. C'est le taux assez élevé de non-réponses des enquêtés du deuxième groupe : 50,00%. Nous avons déjà avancé deux hypothèses pour cette abstention : soit ils ne savent pas quelle réponse apporter à la question posée, soit ils ne se sentent pas très concernés par ce thème parce qu'ils sont, dans leur majorité, des Français.

Tableau n° 120

Classement des « **langues d'avenir** » par les deux groupes des enfants enquêtés

	Groupe 1 (associatif)	Groupe 2 (scolaire)
Anglais	2	1
Français	1	2
Espagnol	3	3
Arabe	4	4
Allemand	5	5

En ce qui concerne le classement des langues d'avenir, la comparaison entre les deux groupes ne nous montre pas de différences, sauf en ce qui concerne la langue française.

La langue française est placée dans la première position par les enquêtés majoritairement d'origine maghrébine, alors que cette même langue est placée au deuxième niveau par les lycéens (majoritairement Français).

Mais aucun enquêté n'a classé la langue arabe au premier rang, même pas par les enfants d'origine maghrébine, malgré leur lien avec cette langue.

A ce propos, nous pouvons ajouter que même les parents enquêtés (qui sont d'origine maghrébine) ne se sont pas exprimés en faveur de cette langue. Ils préfèrent que leurs enfants suivent des cours d'anglais, d'espagnol, d'allemand plutôt que d'arabe.

Cette attitude des parents peut être expliquée par le fait qu'ils considèrent les langues étrangères, matériellement et socialement comme plus rentables pour leurs enfants. Cette situation peut montrer à quel point la valeur et l'importance d'une langue peuvent être influencées par l'attitude du milieu, de la société d'accueil, voire par l'attitude de la communauté internationale elle-même.

Comparaison entre deux groupes d'adultes, le premier étant celui de l'Université de Poitiers, l'autre les apprenants de l'arabe au « Toit du Monde »

Schéma n° 3
(Le Toit du Monde)

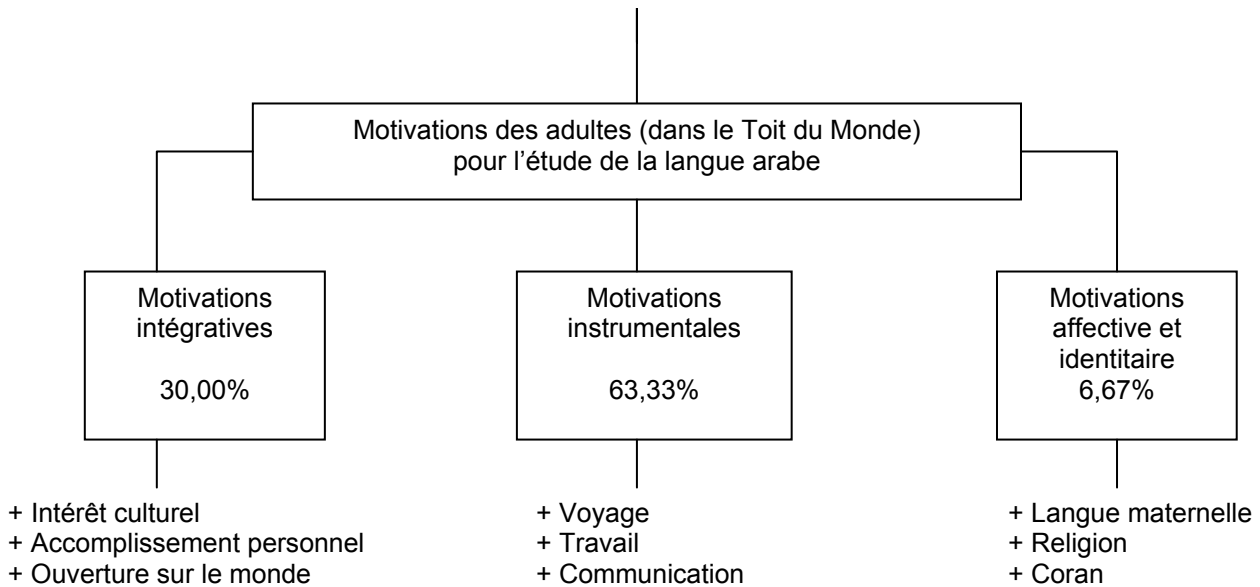
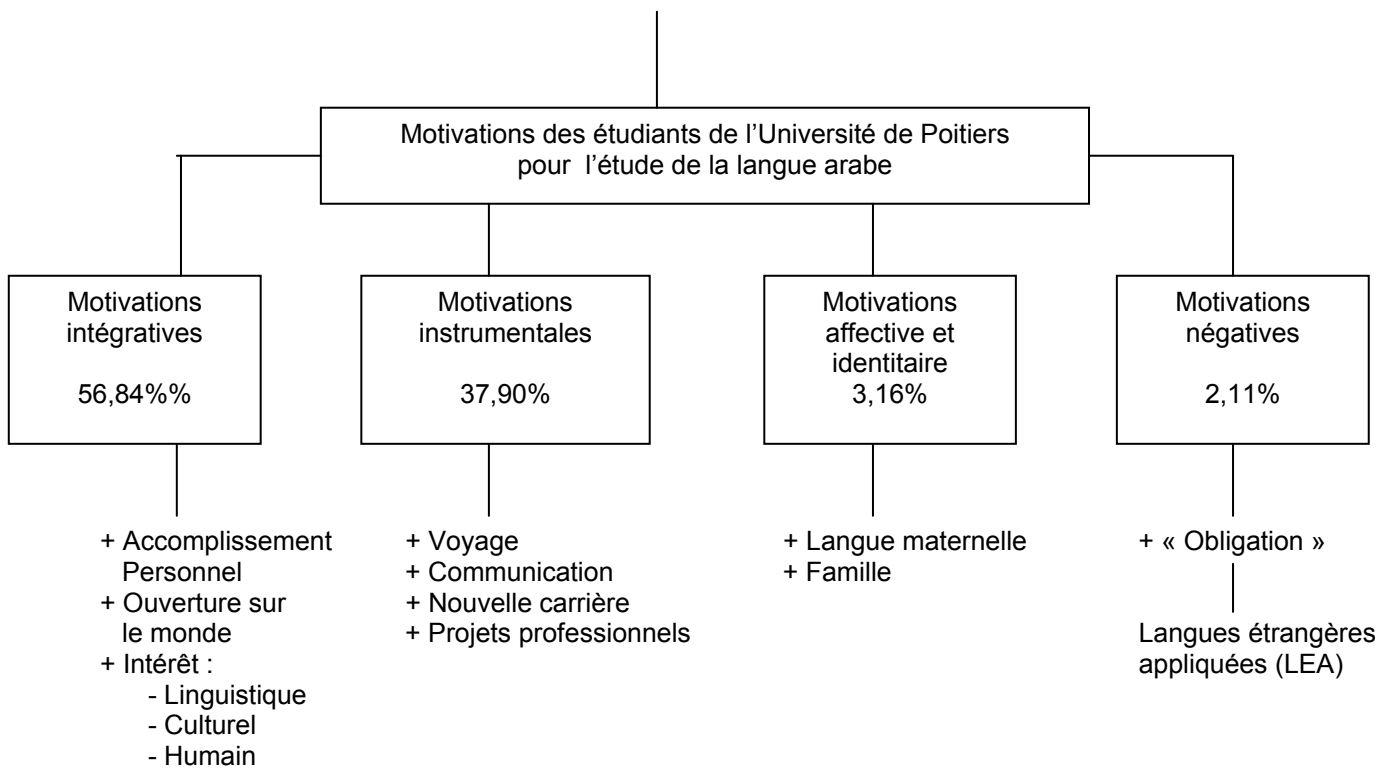


Schéma n° 4
L'université



A la lecture des schémas n° 3 et n° 4 concernant les motivations de deux groupes d'adultes enquêtés qui étudient l'arabe au **Toit du Monde** et à l'**Université** de Poitiers, nous pouvons constater que les motivations communes entre les deux groupes pour apprendre l'arabe sont très nombreuses. La divergence que nous avons remarquée entre les deux groupes touche au degré et non pas à la nature des motivations : les deux groupes expriment des motivations instrumentales pour apprendre l'arabe (voyage, travail, communication avec les arabophones...), mais les enquêtés du **Toit du Monde** sont beaucoup plus motivés dans ce domaine que les enquêtés de l'**Université** : 63,33% du **Toit du Monde** et 37,90% de ceux de l'**Université**. De même, pour ce qui concerne les motivations intégratives : 30% du **Toit du Monde** et 56,84% de ceux de l'**Université**.

Ces enquêtés des deux groupes se cherchent par leur apprentissage de l'arabe, nous semble-t-il, un plaisir personnel et une ouverture sur autrui.

En outre, les deux groupes ont également manifesté des motivations affective et identitaire (langue maternelle, langue de parents, langue du Coran...) : 6,67% de **Toit du Monde** et 3,16% de ceux de l'**Université**.

On peut constater par ailleurs que peu d'enquêtés expriment des motivations négatives (2,11%), et qu'ils appartiennent seulement au groupe universitaire. Ces personnes nous disent apprendre l'arabe parce qu'elles s'y sentent « obligées ».

Tableau n° 121

Poursuite de l'apprentissage de la langue arabe
selon les deux groupes des enquêtés adultes

Poursuivre l'étude de l'arabe	Toit du Monde	Université
Oui	96,67%	69,64%
Non	3,33%	14,29%
Sans réponse		16,07%
Total	100,00%	100,00%

Dans ce tableau, les pourcentages révèlent que l'apprentissage de la langue arabe représente un intérêt important pour les apprenants de ces deux groupes. C'est pourquoi, dans leur majorité, ils souhaitent continuer : 96,67% du **Toit du Monde** et 69,64% de ceux de l'**Université**.

Mais bien que les apprenants du **Toit du Monde** aient une « avance » sur ceux de l'**Université**, ce résultat global représente, pour nous, une réalité positive.

Tableau n° 122

Difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la langue arabe,
selon les deux groupes d'enquêtés adultes

L'arabe est une langue difficile à apprendre	Toit du Monde	Université
Oui	86,67%	92,86%
Non	13,33%	7,14%
Total	100,00%	100,00%

Ce tableau montre que, bien qu'ils soient motivés, ces deux groupes éprouvent beaucoup de difficultés à apprendre cette langue : 86,67% des apprenants de **Toit du Monde** et 92,86% de ceux de l'**Université**.

Les types de difficultés que les deux groupes ont cités portent sur la prononciation, la grammaire, l'écriture et le nouvel alphabet.

Tableau n° 123

Classement des aspects attractifs des pays arabes
selon les deux groupes d'enquêtés adultes

Aspects attractifs	Toit du Monde	Université
Langue	1	1
Histoire	2	2
Musique et chant	3	3
Hospitalité	4	5
Cuisine	5	4
Fêtes sociales	6	6
Fêtes religieuses	7	7
Autres	8	8

Il est bien évident, d'après les résultats de nos enquêtes, que les apprenants de l'arabe dans ces deux groupes sont presque du même avis en ce qui concerne le classement.

Dans les deux groupes d'enquêtés adultes, les aspects qui les attirent prioritairement dans les pays arabes : la langue arabe se place en premier lieu parmi les aspects attractifs des pays arabes.

Cette langue, d'après notre discussion avec les deux groupes, est ressentie par eux comme un élément nécessaire à travers lequel ils connaissent les fondements de la culture arabo-musulmane. Cela est bien clair dans leurs réponses, puisqu'ils citent d'autres aspects qui les attirent dans les pays arabes, tels que l'histoire, la musique, l'hospitalité, l'art culinaire, ainsi que les fêtes sociales et religieuses.

En effet, une majorité de ces apprenants envisage vivement **la visite d'un ou de plusieurs pays arabo-musulmans** afin de découvrir la richesse culturelle de ces pays et afin de développer les échanges : 93,33% des apprenants du **Toit du Monde** et 78,57% de ceux de l'**Université**.

Tableau n° 124

Opinions des deux groupes d'enquêtés adultes sur les **changements du comportement liés à l'apprentissage de la langue arabe**

Apprendre une langue conduite à des changements de comportement :	Toit du Monde	Université
D'accord	90,00%	82,14%
Pas d'accord	6,66%	8,93%
Sans réponse	3,33%	8,93%
Total	100,00%	100,00%

Dans ces deux groupes, nous constatons que les enquêtés confirment d'une manière forte l'idée du changement des attitudes et du comportement que l'étude d'une langue peut induire : 90,00% des apprenants de **Toit du Monde** et 82,14% de ceux de l'**Université**.

Ces enquêtés, dans les deux groupes, appuient cette confirmation sur le fait que leur étude de l'arabe leur a offert une meilleure compréhension de la communauté arabophone et les a conduits à une révision de certaines idées reçues.

A ce propos, nous avons établi une échelle des indicateurs, avec pour objectif l'évaluation des changements chez les apprenants de cette langue, comme le montre le tableau suivant :

Tableau n° 125
Changements éprouvés par les apprenants adultes
depuis qu'ils étudient la langue arabe

	Toit du Monde	Université
Entretenir plus des relations d'amitié avec des personnes d'origine arabe	56,67%	23,21%
Regarder davantage des émissions ou programmes sur le monde arabe	73,33%	37,50%
Ecouter plus de musique et des chants arabes	93,33%	64,29%
Voir des films arabes ou sur le monde arabe au cinéma	66,67%	21,43%
Participer davantage aux fêtes sociales et religieuses du monde arabo-musulman	66,67%	8,93%

Parmi ces changements, ces deux groupes citent, voire confirment la création de relations d'amitié avec des personnes appartenant à des pays arabes, depuis que ces personnes ont commencé à apprendre cette langue : 56,67% des apprenants de **Toit du Monde** et 23,21% de ceux de l'**Université**.

D'autres changements ont été indiqués, comme par exemple, un intérêt plus fort pour les émissions et les programmes concernant le monde arabe : 73,33% des enquêtés de **Toit du Monde** et 37,50% de ceux de l'**Université**.

En outre, le goût musical a été également touché par ce changement : 93,33% des apprenants de **Toit du Monde** et 64,29% de ceux de l'**Université**.

66,67% du **Toit du Monde** et 21,43% de l'**Université** commencent à aller au cinéma pour voir des films soit arabes, soit sur le monde arabe, grâce à leur étude de la langue arabe.

Ces enquêtés confirment également leur plus grande participation aux manifestations culturelles, sociales et religieuses, depuis qu'ils sont liés à l'étude de cette langue : 66,67% de groupe du **Toit du Monde** et 8,93% de celui de l'**Université**.

En fait, par la comparaison entre les deux groupes, nous avons constaté que le changement des habitudes, grâce à l'apprentissage de l'arabe est plus fort chez les enquêtés du **Toit du Monde** que chez ceux de l'**Université**. Cela pourrait être dû, à notre avis, en partie aux conditions de l'étude de l'arabe au **Toit du Monde**.

Dans ce deuxième cas, cette étude est enrichie par des activités et des sorties culturelles, ce qui donne aux apprenants plus d'occasions de découvrir la vie sociale, culturelle et religieuse de ces peuples et les incite à changer leurs habitudes ainsi qu'à adopter d'autres codes culturels¹. Mais, bien que les apprenants du **Toit du Monde** aient une « avance » sur ceux de l'**Université**, ce résultat traduit pour nous une réalité positive et correspond à notre hypothèse selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère et/ou maternelle fait acquérir aux apprenants une ouverture sur autrui et les amène – souvent – à un changement positif vis-à-vis de la communauté qui la parle.

De ce fait, notre hypothèse sur ce sujet nous semble se vérifier.

Tableau n° 126

Possessions par les enquêtés adultes de matériaux liés à la langue arabe

Avoir :	Toit du Monde	Université
Un dictionnaire arabe - français	70,00%	30,36%
Des livres arabes	76,67%	55,36%
Littérature arabe traduite en français	90,00%	51,79%
Journaux et magazines en langue arabe	46,67%	12,50%
Des poésies arabes	93,33%	14,29%
Des calligraphies arabes	86,67%	60,71%
Des timbres et images du monde arabe	80,00%	48,21%
Des disques arabes	93,33%	64,29%
Recettes culinaires	76,67%	76,79%
Autres	80,00%	14,29%

Nous pouvons constater, par l'évaluation de la tendance de nos enquêtés adultes à vouloir mieux connaître le monde arabe, que leurs réponses, là aussi, correspondent à notre hypothèse de base sur les changements liés à l'apprentissage d'une langue.

¹ Comme nous l'avons déjà indiqué, ces cours en langue arabe sont dispensés par nous-mêmes.

A partir des éléments repérés comme étant des indicateurs de changement et d'ouverture sur autrui, présentés dans le tableau n° 126, nous pouvons remarquer chez les deux groupes enquêtés malgré les différences de degrés :

- une attirance pour la littérature, l'art, la musique, l'art culinaire... des pays arabes,
- des acquisitions de livres, de magazines, de dictionnaires, de journaux, de vêtements traditionnels, de tapis, d'objets divers...

Ajoutons que nous avons trouvé chez la plupart des enquêtés des deux groupes une forme de plaisir à se retrouver dans des classes de langues avec des personnes d'origine arabe qui échangent avec eux en cette langue. Tous ces changements et ces échanges entre Arabophones et Francophones consolident nos hypothèses sur les liens entre l'apprentissage de cette langue et la dynamique des relations, des échanges et des dialogues entre communautés.

A ce sujet, il nous semble utile de citer la pensée de S. ABOU¹ : d'après cet auteur, il existe six critères dans la prise en compte des changements culturels des deux groupes :

- 1) La dimension des groupes en contact (grand groupe, petit groupe...),
- 2) Le type de relation qui s'établit entre les deux groupes (amitié, hostilité...),
- 3) La distance culturelle entre les groupes (plus la distance est faible et plus il y a d'influences mutuelles entre les groupes),
- 4) La manière dont s'effectue le contact (rapport d'égalité ou autre) : à relier au deuxième critère,
- 5) La durée du processus (plus le contact est long et plus la transformation est effective),
- 6) Le prestige des cultures en présence (si l'on admire une culture, on sera davantage enclin à se l'approprier).

¹ S. ABOU, *L'identité culturelle*, op.cit.

Tableau n° 127

Opinions des deux groupes d'enquêtés vis-à-vis de l'arabe littéral et l'arabe dialectal

L'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal	Toit du Monde	Université
Oui	70,00%	44,64%
Non	23,33%	35,71%
Sans réponse	6,67%	19,64%
Total	100,00%	100,00%

Le constat que nous pouvons faire sur les opinions des enquêtés des deux groupes est le suivant : les apprenants du **Toit du Monde** sont, d'une manière générale, plus favorables à l'arabe littéral dans leurs jugements sur le prestige linguistique que les apprenants de **l'Université de Poitiers**.

En effet, plus des deux tiers des apprenants du **Toit du Monde** croient à la supériorité de l'arabe littéral sur l'arabe dialectal 70,00%, contre 44,64% de ceux de **l'Université**.

Nous avons également constaté que les enquêtés des deux groupes qui ont une attitude favorable à l'arabe littéral donnent presque les mêmes justifications à cette attitude : l'arabe littéral est une langue belle, mondiale, poétique, la langue de la littérature, et celle du Coran, bien soignée, et surtout codifiée.

Nous pouvons comprendre l'attachement de ces apprenants pour l'arabe littéral dans la mesure où ces apprenants sont en contact direct et permanent avec cette forme de la langue, parce qu'ils l'étudient, soit au **Toit du Monde**, soit à **l'Université**.

Tableau n° 128

Opinions des deux groupes d'enquêtés vis-à-vis de l'arabe fonctionnel

L'enseignement de l'arabe devrait être fonctionnel	Toit du Monde	Université
Oui	80,00 %	78,57%
Non	10,00 %	8,93%
Sans réponse	10,00 %	12,50%

Sur ce thème, la comparaison des résultats ne montre pas de différence

significative entre les deux groupes. Dans les deux groupes, les enquêtés, dans leur majorité, souhaitent que l'arabe soit orienté dans un sens fonctionnel : 80,00% des enquêtés du **Toit du Monde** et 78,57% de ceux de l'**Université**.

En outre, les enquêtés des deux groupes souhaitent que cette orientation s'applique dans divers domaines, tels que la communication, le tourisme, l'administration, la restauration, l'information, la traduction et le commerce.

Tableau n° 129

L'avenir de la langue arabe en France selon les enquêtés adultes

L'arabe aura un avenir important en France	Toit du Monde	Université
Oui	90,00%	71,43%
Non	3,33%	10,71%
Sans réponse	6,67%	17,86%
Total	100,00%	100,00%

En ce qui concerne l'avenir de cette langue en France, les enquêtés dans les deux groupes, sont optimistes, mais les enquêtés du **Toit du Monde** ont des points importants « d'avance » par rapport à ceux de l'**Université**, respectivement : 90,00% et 71,43%.

Ces enquêtés nous ont dit qu'ils estiment l'avenir ainsi, étant donné l'importante présence de la communauté arabophone en France, les générations issues de l'immigration maghrébine liées à la langue de l'Islam, l'importance des mariages mixtes et la qualité de la langue arabe elle-même.

Mais, ces enquêtés eux-mêmes, ne classent pas la langue arabe sur la première place, quand on leur demande de classer les langues pour leur importance pour l'avenir, sur les plans du travail et de la communication internationale, comme on le voit sur le tableau de la page suivante.

Tableau n° 130

Classement des langues d'avenir, selon les enquêtés adultes

	Toit du Monde	Université
Anglais	1	1
Français	2	2
Espagnol	3	3
Allemand	5	4
Chinois	4	5
Japonais	9	6
Italien	7	8
Arabe	6	7
Russe	10	9
Portugais	8	10

Nous constatons que nos enquêtés, qu'ils soient du **Toit du Monde** ou de l'**Université**, sont conscients de l'importance des langues institutionnelles sur le plan mondial, à cause de leur statut en tant que langues d'enseignement dans un nombre considérable d'Etats. Ils sont conscients également qu'elles ont, à leur yeux, un prestige considérable

Pour ces enquêtés dans les deux groupes, l'anglais occupe la place de première langue mondiale, suivi du français et de l'espagnol. Quant à la langue arabe, elle n'arrive qu'en sixième position dans le choix des enquêtés du **Toit du Monde** et au septième rang dans le choix du groupe **universitaire**.

Les réponses de nos enquêtés en ce qui concerne la place et le statut des langues nous amènent à conclure que :

Le statut des langues (ou des idiomes) impose certaines valeurs favorisant ainsi certaines langues et marginalisant certaines autres.

Nos enquêtes avec ces apprenants mettent en évidence plusieurs catégories de hiérarchisation entre langues :

- l'arabe / l'anglais (et les autres langues européennes)
- l'arabe littéral / l'arabe dialectal

**CONCLUSION GÉNÉRALE
ET PERSPECTIVE D'AVENIR**

Il est maintenant nécessaire de rassembler brièvement nos réflexions et les résultats de notre étude sur la situation et la place de la langue arabe dans ce pays et notamment à Poitiers.

Notre thème de recherche s'inscrit dans une problématique linguistique générale qui concerne toutes les minorités vivant sur le territoire français et, même si celles-ci ne sont traitées que rarement au cours de notre travail, elles restent, voire resteront toujours dans notre préoccupation.

Nous avons étudié la situation de la langue arabe à partir de trois perspectives : l'une est **théorique**, la seconde **historique**, la troisième est **pratique** et concerne la situation actuelle de la langue arabe à travers des enquêtes sociolinguistiques auprès des apprenants de cette langue, francophones et arabophones, des enfants et des adultes à Poitiers.

Notre **étude théorique**, éclairée par les théories des grands linguistes, a montré que la langue est une institution sociale, qui véhicule les valeurs d'une société donnée.

Cette institution, d'après plusieurs linguistes, évolue au rythme des développements de la société, et selon ses échanges et ses pratiques.

L'éclairage apporté par cette étude théorique nous a conduit à nous poser certaines questions, comme par exemple :

- quelles sont les représentations concernant la langue arabe dans la société française ?
- comment l'étude et la pratique de cette langue en France sont-elles influencées par sa situation particulière ?

Nous avons donc voulu découvrir, à travers notre étude de terrain, en quoi l'apprentissage de cette langue peut agir sur les attitudes et les représentations des apprenants à l'égard de cette langue et à l'égard de ceux et de celles qui la parlent.

Par notre **étude historique**, nous avons montré comment les aléas des migrations ont marqué l'image de l'enseignement de la langue arabe en France.

La langue arabe, comme les autres langues de minorités en France, est restée longtemps absente du milieu scolaire, particulièrement en ce qui concerne l'école primaire.

Cette absence des langues de minorités est liée à la tendance jacobine, centralisatrice en France, liée à l'histoire de la constitution de l'Etat-Nation français et à l'élaboration du concept d'une langue nationale, ce qui a mené la France à réaliser une politique d'assimilation.

Mais grâce à des mouvements importants aux niveaux national et international, cette situation a évolué. La nouvelle politique linguistique migratoire s'est également développée et a évolué en fonction des orientations et des projets de la France concernant la présence ou l'avenir de la population étrangère dans le pays.

En effet, la mutation de la politique migratoire autour des années 70 et l'arrivée massive des enfants de migrants par le regroupement familial ont contribué à poser vraiment le problème des langues des minorités, dont la langue arabe.

En France, les premiers vrais efforts de reconnaissance et de prise en compte des diversités linguistiques ont été réalisés progressivement depuis 1973.

Ces efforts se sont accélérés à partir de 1974, avec le mouvement du regroupement familial qui a transformé l'immigration de travail en une immigration familiale, c'est-à-dire en une immigration de peuplement. Avec cette transformation migratoire, nous pouvons dire qu'on est passé en France d'une problématique centrée sur la notion d'assimilation à une problématique centrée sur l'identité culturelle. En l'occurrence, on a mis en place, au niveau des enfants de migrants, un enseignement des langues et des cultures d'origine « ELCO », grâce à des accords bilatéraux avec huit pays principaux d'immigration : Portugal, Italie, Tunisie, Espagne, Maroc, Yougoslavie, Turquie et Algérie.

Ces dispositifs ont pour objectif d'aider les enfants de migrants en difficulté scolaire et de les maintenir en contact avec leur langue d'origine d'une part, et de favoriser une ouverture culturelle globale pour tous les élèves d'autre part.

Mais ces mesures linguistiques ont été appliquées dans un sens « compensatoire », ce qui a contribué à fragiliser la perception de cette langue d'une part, et, d'autre part, ces dispositifs ont mis les enfants de migrants dans des situations peu favorables. C'est pourquoi ces cours de langue et de culture d'origine arabe n'ont été suivis, là où ils existent, que par peu d'enfants de migrants.

En effet, l'enseignement de l'arabe au sein du milieu scolaire s'est trouvé en concurrence avec d'autres langues étrangères plus valorisées, comme l'anglais, l'allemand et même l'espagnol qui s'est vite libéré de sa situation de langue d'immigrés.

Cette situation linguistique est contraire à la Déclaration Internationale des Droits Linguistiques de Barcelone : *« Toute communauté linguistique a le droit d'utiliser sa langue, de la maintenir et de la renforcer dans tous les modes d'expression culturelle. Et l'exercice de ce droit doit pouvoir se développer pleinement sans que l'espace de la communauté concernée soit occupé d'une façon hégémonique par une culture étrangère »*¹.

On peut remarquer, par cette déclaration, une remise en question du principe de la hiérarchie culturelle et linguistique.

Notre travail de terrain dans la ville de Poitiers est un exemple concret pour mesurer la situation de la langue arabe dans cette ville. Il est fondé sur des résultats d'enquêtes sociolinguistiques et sur des appréciations portées par des apprenants d'arabe de différents âges et de différents niveaux, complété par les appréciations des parents et d'enseignants.

¹ « Déclaration Internationale des Droits Linguistiques à Barcelone », Juin, 1996, article 41.

Les résultats de nos enquêtes nous ont montré à quel point la valeur et l'importance d'une langue (dans notre cas l'arabe) peuvent être influencées par l'espace (public ou privé) où elle est étudiée. Elle peut être également influencée par l'attitude du milieu familial, de la société d'accueil, voire par l'attitude de la communauté internationale elle-même.

En ce qui concerne notre enquête avec les enfants d'origine maghrébine ou Bi-nationaux, dans les deux cadres associatif et scolaire, leur pratique de cette langue est très restreinte, soit dans le cadre familial, soit avec les amis. On peut dire qu'à Poitiers, on assiste à une concurrence inégale entre trois niveaux linguistiques que ces enfants utilisent : « le français », « le français - langue maternelle », et « la langue maternelle ».

Peu de ces enfants disent communiquer essentiellement en langue maternelle avec leurs familles ou avec leurs amis. Mais le mélange « français - langue maternelle » demeure la pratique langagière la plus courante dans les communications, même avec une nuance en ce qui concerne les parents ou les amis.

Nous avons pu constater chez ces enfants une tendance à nier l'effet positif de l'étude de l'arabe sur leur parcours scolaire. Selon certains enfants, si une langue n'existe pas à l'école, elle n'est pas importante. En outre, les enfants enquêtés placent la langue arabe au quatrième rang, quand on parle des langues d'avenir. Mais aucun enfant n'a classé cette langue au premier rang, pas même les enfants d'origine maghrébine.

Par ailleurs, si les motivations exprimées par nos enquêtés (enfants) sont assez cohérentes dans leur genre, **en revanche**, elles sont différentes dans leur degré suivant le lieu de l'étude de cette langue : public ou privé. Les motivations pour l'étude de cette langue pour ceux qui la pratiquent dans le cadre public (scolaire) traduisent une valorisation plus forte de cette langue que celles exprimées par ceux qui l'étudient dans les cadres privés (associatifs).

Mais d'une manière générale, nous pouvons dire que les enfants enquêtés manquent de motivation forte en ce qui concerne l'apprentissage et la continuité en cette langue : une part non négligeable d'entre eux ne désirent pas continuer leurs études en arabe car ils lient l'importance d'une langue à son existence ou à son absence parmi les autres langues étudiées à l'école.

Les enfants enquêtés ont en réalité un double sentiment à l'égard de leur langue. D'une part, ils refusent la dévalorisation de leur langue, mais d'autre part, ils la rejettent eux-mêmes parce qu'ils pensent qu'elle est dévalorisée : selon ces enfants, leur langue n'existe pas à l'école, et si elle existe, elle n'est pas comptée comme les autres langues étrangères et les élèves ne la choisissent pas.

Nous avons aussi remarqué que le lien avec la langue arabe, soit par les enfants, soit par les parents interviewés, se manifeste par des explications pragmatiques. Rappelons par exemple l'utilisation de cette langue comme moyen de communication avec l'entourage de l'enfant et avec la famille restant au pays. En effet, nous avons constaté chez les parents enquêtés (tous d'origine maghrébine), une sorte d'abandon de leur rôle de transmission de cette langue d'origine. Les parents qu'on a interviewé sont hésitants à choisir l'étude de l'arabe pour leurs enfants, car cette langue, selon eux, n'est pas valorisée par l'école, voire par la société d'accueil.

Par ailleurs, l'absence de suivi de l'étude de l'arabe décourage encore plus ces parents ; c'est pourquoi ceux-ci souhaitent que leurs enfants étudient les langues européennes, surtout l'anglais pour réussir leur vie et leur avenir.

Cela nous permet de dire que, même au sein de la famille, cette langue est vécue d'une manière dévalorisante, ce qui soutient notre hypothèse selon laquelle la langue arabe en France traverse aujourd'hui une situation difficile à cause du rapport de force entre langues co-existantes dans la société française et l'image stéréotypée de « langue d'immigrés arabes ». Ceci consolide également notre pensée selon laquelle plus les langues minoritaires seront valorisées officiellement, plus elles auront des chances d'être étudiées et de se maintenir.

En ce qui concerne nos enquêtes avec les apprenants adultes de la langue arabe au **Toit du Monde** et à l'**Université de Poitiers**, nous avons dès le début pensé que :

- le choix d'étudier une langue donnée, en l'occurrence l'arabe, est soit consciemment, soit inconsciemment, un indice important et révélateur pour connaître la nature des relations inter-communautés.
- nous pensons également que les attitudes à l'égard d'une langue donnée ne sont pas innées, mais acquises. Elles se développent progressivement, par le biais de l'apprentissage et des interactions avec le milieu socio-culturel.

Les résultats de ces enquêtes nous ont montré également que les motivations exprimées par nos enquêtés adultes pour apprendre l'arabe sont de nature instrumentale, intégrative, affective et identitaire.

Nous avons constaté que ces personnes, dans leur majorité, ressentent, d'une manière générale, l'utilité de l'étude de cette langue et souhaitent poursuivre cet apprentissage.

Nos enquêtes avec ces deux groupes d'adultes ont montré que l'apprentissage de la langue arabe a des effets positifs sur les attitudes et les représentations des apprenants de cette langue sur la langue elle-même ainsi que sur les peuples qui la parlent.

En outre, ces enquêtés confirment d'une manière forte le fait de ce changement d'attitude et de comportement que l'étude de l'arabe peut induire. Ils témoignent que cela leur a offert une meilleure compréhension de la communauté arabo-musulmane et leur a donné la possibilité d'une révision de certaines idées reçues.

Parmi ces changements, ils citent la création des liens d'amitié avec des personnes appartenant à des pays arabes. Ils citent également l'écoute de la

musique arabe, le suivi des émissions télévisées concernant ces pays, le fait de voir des films et la participation aux différentes manifestations sociales, culturelles et religieuses, etc..., depuis qu'ils ont commencé l'étude de l'arabe.

Nous avons pu également constater qu'une majorité de ces enquêtés répondent positivement aux indications établies par nous comme indicateurs de rapprochement entre les arabophones et les francophones comme :

- tentatives pour faire la connaissance de l'autre,
- intérêt pour l'autre, pour sa culture, ses traditions, ses coutumes, sa religion...
- participation à des activités concernant cette communauté,
- attirances alimentaires, vestimentaires pour les pays concernés,
- acquisition de livres, magazines, dictionnaires, journaux en langue arabe, ainsi que l'acquisition des vêtements traditionnels, tapis, objets divers...

Parmi ces enquêtés certains témoignent :

« Maintenant, j'ai une grande envie de connaître la communauté arabo-musulmane. »

« Depuis que j'ai commencé à apprendre l'arabe, les coutumes et les traditions arabo-musulmanes me paraissent moins étranges qu'avant. »

« Je ne me serais pas sentie concernée, ni attirée par la culture arabe comme maintenant. »

En effet, une majorité de ces apprenants envisage vivement maintenant la visite d'un ou de plusieurs pays arabo-musulmans.

Cette langue, d'après les deux groupes d'enquêtés adultes est ressentie comme un élément nécessaire à travers lequel ils connaissent les fondements de la culture arabo-musulmane. Cela est bien clair dans leurs réponses, puisqu'ils citent d'autres aspects qui les attirent dans les pays arabes, tels que l'histoire, la musique, l'hospitalité, l'art culinaire, ainsi que les fêtes sociales et religieuses.

Toutefois, la culture musicale des jeunes (par exemple la diffusion du raï) en France et l'art culinaire nous paraissent des éléments de rassemblement au-delà des frontières ethniques.

Nous pensons que tous ces éléments, repérés comme étant des indicateurs de changement et d'échange, nous permettent de dire qu'a été vérifiée notre hypothèse selon laquelle, l'apprentissage d'une langue étrangère et/ou maternelle (en l'occurrence l'arabe) mène souvent à un changement d'attitude vis-à-vis de la communauté dont on apprend la langue ainsi qu'à plus d'ouverture sur autrui : les résultats de ces enquêtes soutiennent également notre idée selon laquelle « la co-existence de plusieurs langues peut créer un climat qui favorise l'adoption d'autres codes culturels, d'autres valeurs et d'autres croyances, en l'occurrence ceux de la population arabe ».

Les résultats de ces enquêtes soutiennent aussi notre idée que l'apprentissage d'une langue étrangère et/ou maternelle, pourrait agir favorablement sur la dynamique des relations, des échanges, des dialogues entre communautés.

*
* * *

En ce qui concerne nos entretiens avec les enseignants de l'arabe à Poitiers, et avec certains parents, ils nous montrent que ces personnes estiment que l'étude de l'arabe est nécessaire et utile pour les enfants dans leur parcours scolaire.

Mais l'ensemble des enseignants et des parents pensent que l'école est le lieu le plus important qui donne à cette langue une place valorisée. Ils estiment que l'étude de l'arabe peut être néfaste, s'il se fait uniquement dans un espace associatif. Ils souhaitent donc que l'école s'intéresse plus à l'étude de cette langue.

Les données de nos entretiens avec les enseignants de l'arabe montrent bien les grandes différences entre les deux milieux (associatif et scolaire) en ce qui concerne l'apprentissage de la langue arabe à Poitiers :

Dans le milieu scolaire, l'enseignement de l'arabe s'adresse à tous les élèves, qu'ils soient arabophones ou non, donc, il donne l'occasion aux non-arabophones d'en bénéficier et il permet également aux enfants d'origine maghrébine de voir leur langue valorisée par l'école et aux yeux de leurs camarades Français, ce qui les motive pour l'étudier et l'apprécier.

En revanche, dans le milieu associatif, on n'accueille que des Arabes ou des arabo-musulmans, ce qui pourrait conduire ce type d'enseignement à une certaine situation de ghetto, et marginalise cette langue, notamment aux yeux des enfants d'origine maghrébine. A cette situation s'ajoute l'insuffisance du temps hebdomadaire consacré aux cours, des enseignants qui n'ont ni une formation linguistique officielle en langue arabe, ni des expériences dans ce domaine, des locaux inadaptés et le manque d'outils pédagogiques...ce qui n'est pas le cas dans le milieu public (scolaire).

Cette situation de l'enseignement de l'arabe explique l'attitude des parents interviewés, qui pensent que l'école est le lieu privilégié qui peut donner à la langue arabe une place valorisée, donc, avoir un avenir important en France : « La langue arabe, jusqu'à nos jours, n'est pas reconnue comme une langue importante par les Autorités », « Je ne vois pas un avenir pour une langue qui n'existe pas à l'école », disent-ils.

On voit clairement ici que ces parents cherchent la reconnaissance publique officielle, grâce à laquelle on puisse parler d'une réelle diversité linguistique.

En ce qui concerne l'avenir de l'arabe en France, certains enquêtés dans ces deux groupes, ainsi que certains enquêtés dans tous les groupes qu'on a étudiés, pensent que cette langue a un bon avenir en France. D'autres parmi eux ne voient pas d'avenir pour cette langue en France, à cause, selon eux, de la politique linguistique d'une part, et du rapport de force entre les langues co-existantes d'autre part.

Il reste à dire que tous les enseignants et des parents, une grande majorité des apprenants d'arabe du **Toit du Monde** et de ceux de l'**Université de Poitiers**, ainsi qu'une majorité des enfants d'origine maghrébine croient à la supériorité de l'arabe littéral sur l'arabe dialectal, c'est-à-dire sur les autres formes de cette même langue.

Pour notre part, nous pensons que les langues co-existantes dans un pays se complètent dans leurs fonctions. Les langues d'origine ont des fonctions communicatives et surtout symboliques (il en est de même pour l'arabe littéral et l'arabe dialectal).

Chacune de ces deux formes remplit des fonctions distinctes, aussi bien au niveau de la communication quotidienne qu'au niveau de l'expression culturelle, et aucun Arabe ne peut prétendre qu'il pratique une seule forme. Ainsi, l'enseignant d'arabe par exemple donne son cours en arabe littéral, mais il communique avec le boulanger en arabe dialectal. Ignorer l'existence des autres formes de cette langue, c'est négliger une réalité linguistique importante. L'arabe littéral et l'arabe dialectal entretiennent entre eux un rapport de complémentarité, ce qui ajoute une richesse à cette langue.

Nous ne sommes pas d'accord avec cette idée de hiérarchisation, soit entre l'arabe littéral et ses variétés, soit entre les langues européennes et les langues d'immigrés. Donc, nous pensons que cette question mérite d'être étudiée et nous sommes prête à contribuer à la réflexion des chercheurs impliqués dans cette problématique en France à l'avenir.

Nous avons trouvé également dans les réponses de toute la population qu'on a étudiée que des variables extra-linguistiques (personnelles, sociales, culturelles...) jouent un rôle important dans le choix, l'apprentissage, la pratique ou l'abandon de la langue arabe.

Cela va à l'encontre du *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de SAUSSURE qui explique les attitudes linguistiques dans le cadre d'une linguistique interne, ne prenant en compte que la structure linguistique elle-même, c'est-à-dire, « la langue en elle-même et pour elle-même ».

La langue n'est pas une entité fermée sur elle-même, mais bien au contraire, elle doit compter avec les réalités extérieures en l'occurrence les faits sociaux, politiques, religieux...

Des problèmes, comme l'état de guerre, les attentats, l'intégrisme, certaines attitudes politiques et économiques... liées à l'apprentissage d'une langue étrangère (surtout si cette langue est une langue d'immigrés, comme la langue arabe) n'ont pas joué et ne jouent pas en faveur d'une bonne approche de la langue arabe. On

ne pourra sortir de cette situation que par un effort et une véritable volonté politique de la part du pays d'accueil ainsi que des pays d'origine.

Nous pouvons dire que, globalement, nos hypothèses et nos idées ont été vérifiées par une majorité de nos enquêtés. Cependant, certaines questions de notre problématique restent sans réponse :

— Nous posons encore la question de savoir quelle langue dominait l'autre dans l'esprit des usagers, lorsque le français s'associait à la langue maternelle (langue maternelle – langue française).

Les attitudes de la plupart de nos enquêtés mettent en évidence l'existence d'un réseau de diglossies, dont trois catégories majeures :

- entre l'arabe / l'anglais (et les autres langues européennes)
- entre l'arabe / le français
- entre l'arabe littéral / l'arabe dialectal.

— On se pose également la question de savoir :

- comment éviter la concurrence très forte entre les langues d'immigrés et l'anglais à l'école, puis avec l'allemand et même avec l'espagnol (qui s'est assez rapidement dégagé de l'image de langue de migrants) à l'école secondaire.
- comment on peut construire à l'école et dans la société des représentations positives de toutes les langues dont la langue arabe ; nous espérons avec d'autres chercheurs y répondre.

Avec le monopole de ces langues européennes, on laisse la situation des autres langues dont la langue arabe se dégrader.

Une réelle politique qui encourage le développement de la situation de l'arabe s'impose.

Nous nous demandons par ailleurs s'il est possible de généraliser les caractéristiques socio-linguistiques de nos enquêtés à l'ensemble des apprenants de cette langue à Poitiers, et a fortiori en France.

Les résultats de nos enquêtes doivent être maniés avec précaution et relativité. En effet, les motivations, les attitudes et les comportements dépendent, comme nous l'avons déjà expliqué, de l'âge, du sexe, du niveau scolaire, de l'origine, du contexte socioculturel dans lequel les apprenants évoluent.

Cependant, étant donné que les conditions de l'enseignement de la langue arabe sont presque semblables dans les diverses régions de France, nous pouvons donc penser que les résultats de nos enquêtes pourraient être généralisés « relativement » à tous les apprenants de l'arabe, ou du moins à une grande partie de ceux-ci.

*
* * *

Quand on pense aux critères qui fixent la place de l'arabe et son avenir en France et particulièrement à Poitiers, nous partirons de toutes les études que nous avons faites sur notre thème de recherche. Il nous semble qu'il y a cinq critères principaux :

- le nombre de locuteurs en cette langue (arabophones et francophones),
- la transmission et la pratique de cette langue,
- l'attitude du pays d'accueil (la politique linguistique de l'Etat à l'égard des langues minoritaires),
- la pression exercée par des langues concurrentes plus valorisées, donc plus puissantes,
- l'image de cette langue à travers le rôle que joue le peuple qui la parle, sur les plans politique, économique, culturel et religieux.

En France, l'enseignement de l'arabe a une longue histoire, puisque sa nécessité a été reconnue dès le Moyen - Age. Les rois de France avaient fait place à l'enseignement de l'arabe au Collège de France. Aujourd'hui, l'**Institut du Monde Arabe** à Paris est un grand et fort symbole du dialogue entre les cultures de ces peuples et celle de la France. Cet institut est une réalisation unique au monde parce qu'il est le fruit d'un véritable partenariat, qui doit jouer son rôle au service de la promotion de la langue et de la culture arabes.

Rappelons encore que l'agrégation d'arabe a été créée en 1905. L'année 2006 est donc l'année du centenaire de cette agrégation d'arabe, ce qui nous donne l'occasion de faire un bilan sur l'enseignement de cette langue, **de sa place et de discuter son avenir en France.**

Tout d'abord, il faut distinguer entre l'arabe comme langue étrangère vivante proposée aux élèves dans l'enseignement secondaire et l'arabe comme symbole d'appartenance, en tant que langue maternelle des immigrés d'origine arabe. Les deux niveaux de cette langue en France nous intéressent.

*
* * *

Malgré sa longue histoire en France, cette langue est encore trop peu enseignée dans le cadre scolaire français. Elle ne bénéficie pas en outre, d'un enseignement généralisé dans l'école primaire. Il est encore difficile et rare de trouver un établissement public la proposant. C'est ce qui a mené M. Bruno Levallois, Inspecteur Général de l'Education Nationale, à dire que l'enseignement de l'arabe ne se développe pas du tout à la hauteur des besoins, à cause des obstacles de toute nature.

Certains établissements hésitent à mettre en avant l'enseignement de cette langue de peur d'être stigmatisés. Certains autres considèrent que son enseignement peut constituer un frein à l'intégration, voire favoriser le développement de l'extrémisme religieux. Contrairement à d'autres langues, comme par exemple l'anglais, l'espagnol, le russe, le chinois... qui connaissent un développement important, l'arabe n'est choisi que par une minorité très faible des élèves dans le secondaire.

Cette situation est en grande partie due au manque d'offre : sur le plan national, seuls 220 collèges et lycées enseignent l'arabe en France. A l'heure actuelle, l'enseignement de l'arabe comme première langue est très rare et même remis en cause. Rappelons par exemple que le collège Voltaire à Paris est le seul établissement qui propose l'arabe en première langue dès la sixième. Mais une

menace pèse sur cette situation avec un risque de disparition de cet enseignement (en première langue). Un autre exemple concerne un collège de Grenoble, où l'on assiste à l'arrêt progressif de l'enseignement de l'arabe en sixième, puis en quatrième.

En outre, on sait que mettre en place une classe d'arabe dans un collège implique que le Recteur d'Académie, le Principal et le Conseil d'administration de l'établissement y soient favorables. Cela veut dire que l'ouverture des classes de langue arabe en France dépend de volontés personnelles et institutionnelles. C'est ainsi que nous constatons que Roubaix y a été favorable, Tourcoing défavorable. Lyon n'est pas enthousiaste pour cette orientation. Par contre, elle a été développée dans l'Académie d'Aix-Marseille, ainsi que dans un seul lycée à Metz, mais dans plusieurs à Strasbourg...

*

* * *

Outre les conditions linguistiques officielles offertes par l'Etat et l'Education Nationale, l'attitude de ceux qui sont responsables de l'appliquer, comme les enseignants par exemple, est importante.

Prenons l'exemple donné par J. BILLIEZ, à partir d'une enquête réalisée dans un collège de Grenoble : les enseignants de primaire avaient orienté leurs bons élèves issus de l'immigration maghrébine vers l'allemand ou l'anglais, alors que l'arabe avait été conseillé aux élèves en échec, sous le prétexte que ce serait plus facile pour eux, étant donné que c'était leur langue maternelle, c'est-à-dire que l'enseignement de l'arabe est encore lié à l'échec scolaire dans l'esprit de certains enseignants.

Cette situation de l'arabe a mené Brigitte Tahhan, Inspecteur Régional d'arabe à dire que l'hostilité à l'arabe est souvent liée au désir d'éviter un certain type de public indésirable.

Notre recherche nous a montré aussi l'érosion du nombre des candidats inscrits aux épreuves obligatoires et facultatives d'arabe au baccalauréat général et technologique à la session 2002 par exemple, qui est en baisse par rapport à la session 2001.

*
* * *

Par ailleurs, **la transmission d'une langue donnée** revêt à notre avis une importance cruciale pour le développement de cette langue et pour son avenir.

Grâce à l'analyse de « l'enquête famille » réalisée par l'INSEE avec le concours de l'INED, lors du recensement de 1999, nous avons montré l'ampleur de la non - transmission des langues en une génération, et notamment de la langue arabe, pour laquelle les pertes sont très importantes.

Nous avons montré également que les taux **d'abandon** de la langue arabe par les populations de trois communautés maghrébines sont très importants, surtout pour les Algériens et les Tunisiens.

*
* * *

Concernant la situation de la langue arabe à Poitiers, celle-ci n'est nullement enseignée à l'école primaire. Elle n'est enseignée dans le secondaire que dans un seul lycée, où elle concerne seulement 24 élèves. Les associations maghrébines jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage de cette langue.

Notre enquête auprès d'un groupe d'enfants majoritairement d'origine maghrébine à Poitiers nous a montré que les pratiques langagières de ces enquêtés se caractérisent par l'usage exclusif du français à l'intérieur comme à l'extérieur de la famille. Peu de ces enfants parlent leur langue maternelle avec leurs familles. En revanche, une majorité y utilise uniquement le français.

La question suivante se pose : si, à l'heure actuelle, cette situation linguistique se présente ainsi, qu'en sera-t-il à l'avenir pour la transmission de la langue

maternelle, l'arabe en l'occurrence ? Ces enfants seront-ils capables de transmettre cette langue à la future génération ?

C'est vraiment une question qui se pose, surtout si l'on sait que la plupart des parents ressentent le fait que les langues européennes sont des langues de promotion sociale, économique et politique et que donc ils poussent leurs enfants à les choisir plutôt que l'arabe, jugé inutile pour leur avenir.

Nous pouvons imaginer son avenir chez ces enfants comme suit :

- la volonté de promotion professionnelle va conduire un certain nombre d'entre eux à suivre seulement les enseignements des langues européennes, signe de la réussite et de la reconnaissance sociale en réduisant la fonction de la langue arabe au strict nécessaire pour communiquer, au risque de la disparition progressive de celle-ci.

Certains autres se tourneront peut-être vers des associations confessionnelles, parfois au service des repliements communautaristes. Les enquêtes que nous avons réalisées ont révélé que des apprenants de tout âge, des parents et des enseignants d'arabe, déplorent le fait que l'arabe ne soit pas intégré à l'enseignement scolaire.

Il est impératif donc de proposer une offre suffisante d'enseignement d'arabe dans les établissements scolaires. L'effort essentiel que les responsables doivent entreprendre est de convaincre les enfants, aussi bien que les parents, que la langue arabe est aussi importante que les autres langues. Laisser cet apprentissage dans les espaces privés et le placer le mercredi ou les week-ends peut avoir des résultats néfastes. Le cours d'arabe est perçu de ce fait comme un petit « supplément ». Dans un tel contexte, la langue arabe aura du mal à résister face à d'autres langues plus puissantes.

En effet, le prestige et le rayonnement national et international d'une langue est lié à sa place dans l'espace social. Hélas, pour la langue arabe, rarement existe-t-il une offre autre qu'associative.

A l'ANPE (notre recherche au niveau local), par exemple, plusieurs langues comme l'anglais, l'allemand, le russe et même l'alsacien, le breton... sont réclamés

comme un atout, comme une compétence supplémentaire, la langue arabe par contre n'y figure pas. En effet, la reconnaissance des langues d'immigrés comme atout pour trouver du travail, est encore influencée par les représentations sociales liées à l'histoire de l'immigration, voire à l'histoire de la colonisation.

On a vu que certains jeunes d'origine maghrébine changent parfois leurs prénoms pour avoir un travail. On peut aussi faire allusion à la question des anonymes... En revanche, la présence de l'enseignement de cette langue dans l'espace social lui donne une légitimité et le libère des préjugés stigmatisants qui le handicapent.

Concernant la langue arabe dans le secteur de l'information à Poitiers, la presse écrite en arabe arrive rarement à Poitiers. De toute façon, nous pensons que rares sont les immigrés qui peuvent lire les journaux en arabe moderne (mis parfois dans les librairies) parce que les immigrés maghrébins sont en majorité peu scolarisés.

Au niveau des médias audiovisuels aucune radio ne diffuse en langue arabe. En ce qui concerne la télévision, il n'existe aucun programme sur le canal 3 (au niveau local) concernant la culture arabo-musulmane, et notamment en ce qui concerne la langue arabe¹.

La langue arabe est dévalorisée en tant que langue de la religion musulmane, qui, le moins qu'on puisse dire aujourd'hui, est qu'elle souffre d'une mauvaise image de marque. Le rôle de certains médias, dont le pouvoir d'interprétation transforme l'information parfois « neutre » en information irritant l'opinion publique. Certains de ces médias parfois jouent avec des affaires telles que l'acte du 11 septembre, les affaires du foulard, en 1989, en 1994, et celle de 2003, ou encore l'affaire des caricatures de Mohamed, ces médias montrent une image qui jette dans le même panier tous les arabo-musulmans.

Cela a créé en France un climat où tout Arabe est vu comme un musulman, tout musulman comme un terroriste « dormant ».

¹ Vous trouverez dans l'annexe n° 8 un projet pour la télévision locale, visant à diffuser un programme concernant la langue arabe et la culture arabo-musulmane.

Nous ne voulons pas ici exonérer les arabo-musulmans de leurs responsabilités contribuant à donner une mauvaise image de leur religion et de leur langue. En effet, nous vivons dans une atmosphère internationale étouffante, dans un monde qui évolue profondément dans le sentiment de l'inégalité et de l'injustice. Il faut respecter le refus des Musulmans de voir représenter l'image de leur prophète.

Cependant, on ne peut pas tolérer ceux qui ont argué de ces dessins pour faire du mal et pour brûler des ambassades. Des actes comme ceux-ci renforcent encore la mauvaise image des Arabes et de leur langue que reflètent les médias. Par conséquent, nous pensons que le fait d'apprendre cette langue est non seulement une richesse et un atout, mais également un moyen pour mieux comprendre l'autre et prendre de la distance par rapport aux discours que les médias diffusent souvent, comme les résultats de nos enquêtes l'ont montré.

En effet, l'évolution de la langue arabe en France (précisément à Poitiers) et le développement de représentations et d'attitudes positives à l'égard de cette langue afin d'éviter une concurrence inégale avec d'autres langues étrangères plus valorisées doit se concevoir à plusieurs niveaux : d'une part, par les Arabes eux-mêmes, et par la France d'autre part.

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons dire qu'une grande responsabilité incombe aux Arabes eux-mêmes de faire des efforts et de prendre des initiatives. Parmi ces responsables, nous pouvons citer la **Ligue de la langue arabe au Caire**, qui constitue incontestablement la plus haute autorité législative en matière de langue arabe.

Nous pouvons également citer la responsabilité dans ce domaine de **l'Organisation Islamique pour l'Éducation, les Sciences et la Culture**. Cet organisme a un projet de mettre au point un caractère arabe techniquement et phonétiquement élaboré, en l'adaptant de manière scientifique à l'écriture des langues des pays islamiques, et notamment des pays africains : le tamasheq, le pular, le haoussa, le soninké, le sarakolé, le mandingue, le sosso, le danouri, le zarma, le wolof, le yoruba, le swahili, le dinke, le comorien, le oromo, le louganda, le bougara, le tajrini, le noubia, le somalien, le zagawiya et le woday.

Sur le plan national, c'est-à-dire en France, nous pouvons dire que la responsabilité de **l'Institut du Monde Arabe** est primordiale. Cette responsabilité est à étudier. Pourtant, nous sommes convaincue que nous pouvons faire beaucoup plus et beaucoup mieux. Cette responsabilité consiste à élargir le champ d'enseignement de la langue arabe au profit des non arabophones et des communautés arabo-musulmanes expatriées.

C'est là une question extrêmement cruciale pour le présent et l'avenir de la langue arabe. Celle-ci doit répondre aux attentes de la société en s'ouvrant sur les éléments de la modernité qu'offre son environnement.

De cette façon, elle reflètera l'âme de la société et traduira ses espérances. L'ouverture sur les nouveautés de notre époque, notamment dans les domaines des sciences, de la technologie lie la langue arabe à la modernité et à la pensée universelle d'aujourd'hui et de demain.

A l'heure de la mondialisation, des antennes paraboliques, de l'Internet, du courrier électronique et de l'informatique en général, la langue arabe doit pouvoir, elle aussi, profiter de tous ces moyens de promotion.

On comprend donc que le rayonnement d'une langue est lié non seulement à sa qualité intrinsèque, mais également au rôle que joue le peuple qui la parle, sur les plans politique, économique ou religieux, aux niveaux national et international.

En France, la valorisation de la langue fait partie de l'image que donne le pays à ses citoyens d'origine arabo-musulmane, qui dépassent les quatre millions. En raison des relations étroites et spécifiques qui relient la France au monde arabophone, la présence de l'enseignement de l'arabe au sein de la société française représente un enjeu privilégié dans la politique de coopération culturelle, économique et politique avec les pays qui parlent cette langue.

Grâce à cette coopération (comme nous le pensons), la promotion du français, en retour souvent se réalise. Mais dans la situation inverse, c'est le contraire qui peut arriver.

Dans un Colloque sur la culture et la coopération entre le Conseil de l'Europe et les pays méditerranéens, les représentants des parlements d'Algérie, du Maroc et de la Tunisie ont regretté le fait que l'étude de l'arabe demeure limitée en France, tandis que les langues européennes sont très présentes dans leurs propres enseignements.

Un autre exemple : à la suite de la suppression des postes à l'agrégation d'arabe pour la session 2004, les autorités syriennes ont été conduites à réexaminer leur décision d'introduire à la rentrée suivante un enseignement obligatoire du français en deuxième langue.

Notre ambition est que l'intérêt ne soit pas seulement économique entre ces pays et la France, mais aussi culturel, par notamment la valorisation de la langue arabe, est donc cruciale. Nous souhaitons pour cette langue une situation « officielle » c'est-à-dire, un apprentissage qui se passe dans des milieux publics (les milieux scolaires).

Souhaitons également que l'étude de cette langue et sa valorisation soient des vecteurs de culture pour tous : Français, Arabes et autres. L'étude de l'arabe peut amener plus de tolérance dans cette période de tension sur le peuple arabe, soit en France, soit dans le monde.

En ce qui concerne notre souhait de valoriser l'arabe dialectal, nous faisons appel également aux spécialistes de lexicographie en langue arabe pour faire un lexique, non seulement en arabe littéral, mais un lexique qui indiquerait également les synonymes du même mot dans les différents pays arabes.

Cette démarche, à notre avis, serait d'une grande utilité pour les chercheurs, les linguistes, les arabes eux-mêmes et pour toute personne s'intéressant au peuple arabe et à sa langue.

Notre modeste travail ne prétend pas cerner tous les problèmes et répondre à toutes les questions concernant la place de la langue arabe en France, ni mesurer entièrement son avenir. Nous serons honorée de participer à l'approfondissement de ces recherches au sein d'une équipe intéressée par ce thème.

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « Activités interculturelles à l'école élémentaire », in *L'école et la vie*, n° 6, mars, 1980, pp. 9-16.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? quel français ?*, Paris, A. Colin - Bourrelier, 1982, 173 p.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publication de la Sorbonne, I.N.R.P., 1986, 236 p.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires, 1999, 126 p. (Coll. Que sais-je ?)

ABOU S., *L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation*, 2e éd., Paris, Ed. Anthropos, 1986, 235 p.

AL-BAIDHAWE Rabiha, *Les étrangers à Poitiers*, étude sociologique (commandée par la ville de Poitiers et le Fonds d'Action Sociale), Poitiers, 1993, 224 p.

AMMAR Sam, *L'enseignement de l'arabe en France, enquêtes et analyse*, 2 vol., D. D'Etat : I.O.A.N., Paris III, 1988, 678 p.

ARKOUN M., SANSON H., *Religion et laïcité, une approche laïque de l'Islam*, l'Arbresle : Centre Thomas More, 1989, 70 p.

AYOUB Georgine, « Le Grand tournant de la langue arabe », *Qantara*, n°34, I.M.A. Paris, Hiver 2000, pp. 43-47.

BACHMAN Christian et al., *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, 1981, 224 p.

BADAWE Naïm et SAÏD Haytham Mahdi, *Etude syntactique de la langue Mandéenne*, 1^{ère} Ed., Bagdad, Imprimerie Al-Adibe, 1993, 105 p.

BALTA P., *L'Islam dans le monde*, Paris, la Découverte/le Monde, 1986, 378 p.

BALTA Paul, « La Politique arabe et musulmane de la France », in *Confluences Méditerranée*, n°22, 1997.

BASTIDE H., « Les enfants d'immigrés et l'enseignement du français », *Travaux et Documents* n° 97, Paris, Ined-PUF, 1982.

BAUTIER Elisabeth, « Usages identitaires du langage et apprentissage, quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », in *Migrants – Formation*, n° 108, mars, 1997, pp.5 – 17.

BEACCO Jean-Claude, in *Actes du Séminaire*, « L'enseignement des langues vivantes, perspectives », Ministère de la jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, Direction de l'Enseignement scolaire, le 25 octobre, 2002.

BEAUD M., *L'Art de la Thèse*, Paris, La Découverte, 1985, 196 p.

BENTAHAR Mekki, *Les Arabes en France*, Th. : Lett. Droit, Université de Paris 8-Vincennes, 1978, 2 vol.

BENVENISTE Emile, *Problème de la linguistique générale*, Paris, Ed. Gallimard, Tome 1, 1976, 356 p.

BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales, code sociolinguistique et contrôle social*, trad. fr. Paris, Édition de Minuit, 1975, 347 p.

BERQUE Jacques, *L'immigration à l'école de la République : rapport au Ministre de l'Éducation Nationale*, Paris, Ed. La Documentation française , 1985, 119 p.

BESSE H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, 1985, 183 p.

BIER Bernard, « La langue de la République et les réalités sociolinguistiques », in *VEI Enjeux*, n° 130, septembre, 2002, pp.5 - 7.

BILLIEZ Jacqueline, « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio - didactique », in *VEI Enjeux*, n° 130, septembre, 2002, pp. 87 - 101.

BLANCHEMAISON C., Intervention dans le colloque français - arabe / arabe – français à l'Institut du Monde Arabe : *construire ensemble dans une perspective plurilingue*, 13 et 14 novembre, 2003.

BLANCHET Philippe, *La pragmatique d'Austin à Goffman*, Paris, Bertrand – La Coste, 1995, 127 p.

BLOOMFIELD L., *Le langage*, trad. par Janick GAZIO, Paris, Payot, 1970, 525 p.

BOUBNIDER N., *L'enseignement des langues et des cultures d'origine en France, le cas de l'arabe enseigné aux enfants issus de l'immigration algérienne*, Thèse Sc. de l'éducation, Université de Paris VIII, 1990.

BOULOT Serge et BOYZON-FRADET Danielle, *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles*, Paris, L'Harmattan, 1988.

BOURDIEU P., *Ce que parler veut dire : l'Économie des changements linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, 244 p.

BOUZIRI Raja, « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine », in *VEI Enjeux*, n° 130, 2002, pp. 104 - 116.

BRÉAL M., *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 3è. Ed., Paris, Libr. Hachette, 1881, 410 p.

BRETON Roland, *Atlas des langues du Monde*, Paris, Ed. Autrement, 2003, 79 p.

BREVAN Claude, « La délégation interministérielle à la ville et les questions de la langue(s) », in *VEI Enjeux*, n° 130, 2002, pp.14 - 22.

CALVET L.J., *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 1974, 236 p.

CALVET L.J., *La sociolinguistique*, Que sais-je ?, Deuxième édition, Presses Universitaires de France, 1996, 127 p.

CALVET L.J., « La sociolinguistique et la ville, Hasard ou Nécessité ? », in *Marges linguistiques*, n° 3, mai, 2002.

CAMILLERI Carmel, in « Forum européen des psychologues », sous la direction Armand TOUATI, Strasbourg, Juillet 1992, *Hommes et Perspectives*, Marseille, 1993.

CASTELLAN Yvonne, *Initiation à la psychologie sociale*, Paris, Armand Colin, 1970, 272 p.

CATY G.F., « L'immigration, une nouvelle donne », *Revue Futuribles*, avril, 1985, pp.75 - 80.

CAVILLE Jean-Pierre, *La République a plus d'une langue*, 6 Fév. 2002, perso.orang.fr/ 25.07.2006, pp. 1à 3.

CHAUVEAU Gérard, « Une école sans « étrangers », in *De l'approche interculturelle en éducation*, CIEP, 1993, pp. 201-203.

CHEBEL Malek, *Dictionnaire des symboles musulmans*, Ed., Albin Michel, Paris, 1995, 501 p.

CHOMSKY N., *Structures syntaxiques*, trad. M. BRAUDEAU, Paris, Le Seuil, 1969, 140 p.

CHOMSKY N., *Aspects de la théorie syntaxique*, trad. de J.C.MILNER, Paris, Le Seuil, 1971, 283 p.

CLANET Claude, *L'Interculturel, introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse, 2^e éd., Presses Universitaires du Mirail, 1993, 236 p.

COLIN Jean-Pierre, « l'Etat français et la diversité culturelle », in « Diversité Culturelle, Société Industrielle, Etat National », *Actes du Colloque*, Paris, édition l'Harmattan, 1984.

COMBESSIE Jean-Claude, *La méthode en sociologie*, Editions La Découverte, Paris, 1996.

COSTA-LASCOUX Jacqueline, *Immigration et intégration*, « L'état des savoirs », (dir) Philippe DEWITTE, Paris XIII, 1999, pp. 328-330.

DABENE L., BILLIEZ J., « Le parler des jeunes issus de l'immigration », in VERMES G., J. BOUTET J. (dir.), *France, pays multilingue*, tome 2, « pratique des langues en France », Paris, L'Harmattan, 1987, pp.62-77.

DE MAURO Tullio, *Une introduction à la sémantique*, trad. L. J. Calvet, Paris, Payot, 1969, 220 p.

DEWITTE Philippe, *Deux siècles d'immigration en France*, Paris, La Documentation française, 2003.

DIJOURD Paul, *La Nouvelle politique de l'immigration*, 1976, 166 p.

DUMEZIL Georges, *Encyclopédie de la Culture française*, Paris, La maison d'édition de la CAMIF, 1991, p.89 ; pp. 264-265.

FISHMAN J.A., *Sociolinguistique*, Paris, Labor et Nathan, 1971, 160 p.

GHIGLIONE R. et MATALON Benjamin, *Les enquêtes sociologiques, théories et pratique*, Paris, Armand Colin, 1978, 301 p.

GOVIND Chandra Pande « Vie et mort des langues », in *Diogène*, n° 49-52, Gallimard, 1965, pp. 197-214.

GRANDGUILLAUME G., « Les langues au Maghreb : des corps en peine de voix » in *Esprit*, Immobilismes au Maghreb, n° 10, octobre 2004, pp. 92-102.

GUYOMAR Mattias, « La Politique d'immigration française depuis 1945 », in *Immigration et intégration, L'état des savoirs* (dir) Philippe DEWITTE, Paris 8, Ed. La Découverte, 1999, pp. 297-299.

HASSINI M., *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*, Paris, L'Harmattan, 1997.

HERAN F., « La langue de la République et les réalités sociolinguistiques », in *VEI Enjeux*, n° 130, 2002, pp. 51-74.

HERAN F., FILHON A., DEPREZ C., « La dynamique des langues au fil du XX^{ème} siècle », *Population et sociétés*, n° 376, Paris, INED, Février, 2002.

IDRISSI KACEMI Mohammed, *L'enseignement de la langue et de la culture arabe aux enfants de migrants maghrébins en France*, Thèse 3^{ème} Cycle, Paris VIII, 1998, 757 p.

JAKOBSON R., *Essais de linguistique générale*, Tome 1, Paris, Edition de Minuit, 1963, 260 p.

JAVEAU Claude, *L'enquête par questionnaire, manuel à l'usage du praticien*, Belgique, Ed. de l'Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles, 1971.

JAZOULI Adil, *L'action collective des jeunes maghrébins de France*, Paris, CIEMI, L'Harmattan, 1986, 217 p.

JERAB N., « L'arabe des maghrébins, une langue, des langues », in *Vingt-cinq Communautés linguistiques de la France*, (dir.) VERMES G., Tome 2, Paris, Ed. L'Harmattan, 1988, pp. 31 - 59.

KADRI Aïssa, « Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie », Session thématique « Enseignement et enseignants dans l'Algérie coloniale », dans le Colloque *Pour une histoire critique et citoyenne, le cas de l'histoire franco-algérienne* à Tours, Juin 2006.

LABOV William, *Sociolinguistique*, Ed. Minuit, Paris, 1976, 458 p.

LALAOUI MATTIGUI Driss, *Les institutions éducatives face aux enfants et jeunes maghrébins de la deuxième génération dans le processus socioculturel*, Thèse 3^{ème} cycle : Sociologie, Lille 1, 1984, 295 p.

LAMAND F., *L'Islam en France*, Paris, A. Michel, 1986.

LAMBERT W., GARDNER R.C., *Attitudes and motivation, in second language learning*, Newbury House, Rowley, Massachusetts, 1972, 73 p.

LAMBIOTTE-FEKKAR B., « Les problèmes d'adaptation scolaire des enfants algériens de la région parisienne », *Enfance*, oct.-déc. 1966, pp. 129-136.

LEBON André, *Le Point sur l'immigration et la présence étrangère en France*, la Documentation française, 1987.

LEGER Alain, TRIPIER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire*, Ed. 1988.

LE MOIGNE Guy, LEBON André, *L'immigration en France*, PUF, 1999, 127 p.

LEVI-STRAUSS C., *Race et histoire*, Paris, Gallimard, 1987, 127 p.

LIAUZU Claude, « L'école et l'immigration : enjeux interculturels d'une société plurielle », *Dossier critique*, IREMAM, n° 3, Aix-En-Provence, 1987, 115 p.

MALHERBE Michel, *Les Langages de l'Humanité*, Paris, Seghers, 1983, 444 p.

MARTINET A., *Eléments de linguistique générale*, Paris, 3^e Ed. Armand Colin, 1991, 221 p.

MAUCO G., *Les étrangers en France. Leur rôle dans l'activité économique*, Paris, A. Colin, 1932, 600 p.

MINGAT A., « Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences », *Revue française de Pédagogie* n° 69, 1984.

MORSLY D., *Le français dans la réalité algérienne*, Thèse de doctorat, Paris, Sorbonne, 1988.

MOSCOVICI Serg, *La psychanalyse, son image et son public*, Th. Lettres, Paris, Presses Universitaires de France, 1961, 650 p.

MUCHIELLI R., *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, deux parties, Paris, Ed. ESF, 1975, 77; 45 p.

NOIRIEL Gérard, *Le Creuset français, Histoire de l'immigration XIX^e – XX^e siècles*, Éd. Le Seuil, 1988, 437 p.

PAYET Jean-Paul, (sous la direction de Agnès VAN ZANTEN), « L'École et la question de l'immigration », *Revue française de Pédagogie* n° 117, Paris, oct. - déc. 1996.

PEROTTI A., « La scolarisation des enfants des travailleurs immigrés : des diverses approches pédagogiques 1970-1983 », *Dossier Migrations*, n° 16, sept. – oct., 1983.

PEROTTI A., « La scolarisation des enfants des travailleurs immigrés en France », *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, Tome 46, n° 188, 1984, pp. 129-138.

PEROTTI A., et al, « Bilan des expériences d'éducation interculturelle menées de 1986 à 1991 », dans le cadre du *programme du Conseil de l'Europe*, CIEP, 1993, pp.171-177.

PERROT Jean, *La linguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1963, 135 p.

PHILIPP Marie-Gabrielle (dir.), « De l'approche interculturelle en éducation, actes de l'université d'été », Strasbourg, 15-21 juillet 1992, *Education et Pédagogies*, n° 19, CIEP, 1993, pp. 217-223.

PIERROT Alain, « Quelle place à l'école pour les langues et cultures de l'immigration », in *Cahiers pédagogiques*, n° 220, déc. , 1984, pp. 30-33.

REGNAULT Elisabeth, *Identité et Altérité, Actualisation de représentations réciproques interculturelles entre des parents français et maghrébins*, Th. de doctorat : Psychologie U.T.M., Toulouse 2, 1992, 427 p.

RJAIBI Najet, *Approches Historique Phonologique et Acoustique de la Variabilité dialectale Arabe*, D. d'Etat : Linguistique : Besançon, Université de France - Compté, 1993.

SAUSSURE Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1972, 510 p.

SAYAD A., « Les enfants illégitimes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 25 Janvier 1979, pp. 61-81(1^{ère} partie), mars - avril 1979, pp. 117-132 (2^{ème} partie).

SAYAD A., « Qu'est-ce qu'un immigré ? », *Peuples méditerranéens*, n° 7, avril - juin, 1979, pp. 3-23.

SAYAD A., *La double absence, des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Préface de Pierre BOURDIEU, 1999, Ed. Du Seuil, 448 p.

SCHNAPPER D., *La France de l'intégration*, Paris, Ed., Gallimard, 1991, 374 p.

SIOUFFI Gilles et al., *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Rosny, Bréal, 1999, 224 p.

SOURDEL Dominique, *Histoire des Arabes*, 5^e Ed., Vendôme, Presses Universitaires de France, mars 1994.

SOUTET Olivier, *Linguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995, 364 p.

STORA Benjamin, « Les mémoires de la guerre d'indépendance algérienne, le franchissement d'un seuil », *La Tribune*, 19 août 2000.

SUR Didier, *Les étrangers en France de 1848 à la Deuxième Guerre Mondiale. Séjour et Travail*, Th. de doctorat : Histoire Du Droit, Dijon, 1986.

TAHHAN B., *Le statut de l'arabe dans les trois académies de la région parisienne*, Ministère de l'Education Nationale, 1995.

TAPINOS Georges, « L'immigration étrangère en France, 1946-1973 », *Travaux et documents – Cahiers 71*, Paris, INED/PUF, 197

TITONE R., *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles, Ch. DESSART, 1972, 479 p.

TRIBALAT M., *Faire France : une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte, 1995.

VALLET L.-A. & CAILLE J.-P., « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français », *Les Dossiers d'Education et Formations*, n° 67, 1996.

VARGAS Claude, *Langage et Norme(s) à l'école primaire*, D. d'Etat : Linguistique, Université de Provence, Aix-Marseille 1, 1987.

VARRO G., « Les langues immigrées », in les *Cahiers de la francophonie*, n° 2, Haut Conseil de la francophonie, 1994, 87 p.

VERMES Geneviève, BOUTET Josiane (Dir.), *Vingt-cinq Communautés linguistiques de la France*, Tome 1, Paris, L'Harmattan, 1988, 422 p.

VERMES G. et BOUTET J. (Dir.), *France, pays multilingue*, Tome 1, Paris, L'Harmattan, 1987, 209 p.

VERMES G., « Assimilation, Multiculturel, Interculturel », in *VEI Enjeux*, n° 129, juin, 2002, pp. 10-28.

WALTER H., *Le français dans tous les sens*, Paris, Ed. Robert Laffont, 1988, 384 p.

WEIL Patrick, *La France et ses étrangers, l'aventure d'une politique de l'immigration 1938-1991*, Calmann-Lévy, 1991.

WIHTOL de WENDEN Catherine, *Les Immigrés et la Politique*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 1988, 391 p.

WIHTOL de WENDEN Catherine, « Les jeunes issus de l'immigration entre intégration culturelle et exclusion sociale », in *Immigration et intégration, L'état des savoirs*, dir. Philippe DEWITTE, Editions La Découverte, Paris XIII^e, 1999, pp. 232-237.

ZEROULOU Z., « La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, XXIX, pp. 447-470, 1988.

ZIROTTI J.-P., *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Les mécanismes institutionnalisés de la domination : processus objectifs et effets subjectifs*, 2 tomes, Université de Nice, IDERIC, 1984.

ZIROTTI J.-P., « L'école face aux jeunes issus de l'immigration », in *France, pays multilingue*, (dir.) VERMES G. et BOUTET J., tome 1, Paris, Ed. L'Harmattan, 1987, pp.189 – 204.

ZIROTTI, J.-P., « Quand le racisme fait sens », *Peuples méditerranéens* n° 51, 1990.

Circulaires, Bulletins, Colloques, Dictionnaires, Revues et Quotidiens, Rapports, et autres sources

Ministère de l'Education Nationale, S.E.I.S. *Note d'information*, n° 79.02 du 15 janvier, 1979, p.1.

Ministère de l'Education Nationale, D.E.P. *Note d'information*, n° 95.47, « L'Enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire », 1995.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Note d'information*, n° 96.40, octobre, 1996.

Ministère de l'Education Nationale, *Note d'information*, n° 00.40, octobre 1999-2000.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Note d'information*, n° 01.18, avril, 2002.

Ministère de l'Intérieur, Préfecture d'Angoulême, La Rochelle, Niort, Poitiers.

Inspection de l'Education Nationale, circonscription de Poitiers III – Est, mars, 2002.

INSEE, Recensement de la population 1999.

INSEE, Recensement de la population 1999, exploitation complémentaire, *Atlas des populations immigrées de la région Poitou-Charentes*, n° 45, 2004, 44 p.

Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », *B.O.E.N.*, n° 5 du 29 janvier 1970.

Circulaire 73-1008 du 02 février 1973, « Enseignement du portugais », 1973.

Circulaire 77-216 du 22 juin 1977, « Enseignement de l'arabe dans les collèges », *B.O.*, n°26 du 7 juillet 1977.

Circulaire 77-345 du 28 septembre 1977, « mise en place de cours de langues et de civilisations nationales en dehors du temps scolaire dans les collèges à l'intention des élèves étrangers... », *B.O.* n° 36 du 13 oct.1977.

Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, « Scolarisation des enfants immigrés » in *B.O.*, n°31 du 07.09.1978.

Circulaire n°78-395 du 16 Novembre 1978, « Enseignement de l'arabe, langue vivante 1 dans les classes de 4° et de 3° des collèges », Instructions et programme lexical, *B.O.*, n° spécial 04 du 11-1-1979.

Circulaire 79-006 du 8 janvier 1979, « Enseignement de l'arabe langue vivante II dans les classes de 4° et de 3° des collèges », Instructions et programme lexical, *B.O.*, n° spécial 5 du 25-1-1979.

Circulaire n° 1 82 du 10 juin 1982. –

Objet : mise en place expérimentale des cycles d'animation éducative péri-scolaire pour les enfants étrangers à partir de la prochaine rentrée scolaire et note d'application.

Circulaire 73-419 du 22/01/1973 : circulaire d'orientation sur les actions pour les étrangers en France (*B.O.*, n° 40, du 01/11/1973).

Déclaration Internationale des Droits Linguistiques à Barcelone, juin 1996.

Colloque, *Français – Arabe / Arabe – Français : construire ensemble dans une perspective plurilingue*, organisé par le Ministère des Affaires Etrangères et l'IGEN, avec la collaboration du Centre International d'Etudes Psychologiques (CIEP, Maison des Langues), Paris, Institut du Monde Arabe, 13-14 novembre 2003.

CREDIF : *La scolarisation des enfants étrangers*, statistiques de nov. 1978, p.9.

CREDIF : Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français, *Scolarisation des enfants étrangers – Textes officiels*, juin 1980.

INED, « Les enfants d'immigrés et l'Enseignement du français », *Travaux et Documentation*, n°79, Paris, 1982 (sous la dir. de H. BASTIDE).

Conseil de l'Europe, « Actes de la conférence » sur *l'éducation des migrants*, Strasbourg, du 5 au 8 novembre 1974.

« L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe », document publié par l'unité européenne d'Eurydice avec le concours de la Commission Européenne en 2001.

Institut du Monde Arabe, « Enseignement de l'arabe en France », *Qantara*, n° 19, Paris, 1996.

Institut du Monde Arabe, *Vingt ans d'activités, 1980-2000*, 2002.

Institut du Monde Arabe, *Rapport d'activité 2003, Perspectives – Projets*, 2004.

La lettre de la société des amis de l'Institut du Monde Arabe, janvier - mars 2004.

URESCO (Union Régionale des Fédérations des Centres Sociaux) Immigration – Intégration et Centres Sociaux en Poitou-Charentes, Novembre 2001.

Assemblée Générale Extraordinaire du Toit du Monde, Poitiers, 30 mai, 1996.

Rapport d'activité de l'Assemblée Générale du « Toit du Monde », Poitiers, juin 2005.

Rapport d'activité de l'A.P.I., Poitiers, 1987.

Le Grand Dictionnaire Encyclopédique de la langue française, « La langue et les noms propres », Ed. de la Connaissance, 1996, 1670 p.

Pluridictionnaire Larousse, Paris, Librairie Larousse, 1985.

Grand Larousse Universel, Tome 2, 1997, pp. 6119-6127.

Dictionnaire de linguistique, Larousse- Bordas/Her, 2001, 514 p.

Hommes et migrations, « Les 25 mesures concernant l'immigration », novembre, 1974, pp. 15-16.

Population et Société, n° 285, décembre, 1993.

Actualités Sociales Hebdomadaires n° 2351, « La Nationalité, les effets de son acquisition », mars 2004.

Socialisme International n° 9, « Dossier sur le foulard et l'Islam en France ».

Le Nouvel Observateur, 30 novembre au 6 décembre 1984.

Le Point, 1^{er} avril 1987.

Le Monde, « L'Immigration un siècle d'histoire », 1993

Le Monde, 22 décembre 2001.

Le Centre Presse, 22 mars 2006.

La Nouvelle République, 4 mai, 1982.

La Nouvelle République, 3 mai, 2002.

L'Humanité, lundi, 9 septembre, n° 18062, 2002.

ANNEXES

ANNEXE N° 1

**ÉTABLISSEMENTS, CENTRES ET ASSOCIATIONS
QUI PROPOSENT DES COURS EN LANGUE ARABE,
A PARIS ET EN PROVINCE**

L'enseignement de l'arabe en France ¹

A Paris : Cours pour enfants et/ou adultes dans le cadre associatif.

En province : Cours pour enfants et/ou adultes dans le cadre associatif (ou universitaire mais concernant des formations en cours de soir)

- ⇒ BOUCHES DU RHONE (13)
- ⇒ COTE D'OR (21)
- ⇒ DOUBS (25)
- ⇒ HAUTE-GARONNE (31)
- ⇒ GERS (32)
- ⇒ GIRONDE (33)
- ⇒ HERAULT (34)
- ⇒ ILE-ET-VILAINE (35)
- ⇒ LOIRE (42)
- ⇒ LOIRE-ATLANTIQUE (44)
- ⇒ NORD (59)
- ⇒ BAS-RHIN (67)
- ⇒ RHONE (69)
- ⇒ SEINE-MARITIME (76)
- ⇒ TARN (81)
- ⇒ TERRITOIRE-DE-BELFORT (90)

¹ Institut du monde arabe, 1 rue des fossés – Saint-Bernard, Paris, 2005.

A Paris

- **Mairie de Paris**

- **Cours municipaux pour adultes**

Se renseigner sur place auprès du salon d'accueil de l'Hôtel de Ville ou auprès des services accueil mairies d'arrondissement

Internet : <http://www.paris.fr/fr/education/DASCO/cma>

- **Association française pour la formation et l'animation culturelle (AFAC)**

21, bd St Martin

75003 Paris

Tél. 01 42 72 20 88

01 42 72 20 89

- **Institut du Monde Arabe**

- Centre le Langue et de Civilisation**

1, rue des Fossés - Saint-Bernard

75005 Paris

Tél. 01 40 51 38 67

Fax 01 40 51 39 66

Mél. enako@imarabe.org

<http://www.imarabe.org>

Cours pour adultes : arabe littéral, dialectal maghrébin, dialectal oriental.

Cours pour enfants à partir de 7 ans (CE1) : arabe littéral.

- **Association Philotechnique**

18, rue des Fossés - Saint - Jacques

75005 Paris

Tél. 01 43 54 36 20

Fax 01 56 24 46 13

Mél. philotechnique@wanadoo.fr

<http://www.philotechnique.fr>

Arabe littéral et dialecte maghrébin.

Cours pour adultes.

- **BPI – Bibliothèque Publique d'Information**

- Centre Georges Pompidou**

- Service de l'Autoformation**

Rue du Renard

75004 Paris

Tél. 01 44 78 12 33

Fax 01 44 78 12 15

<http://www.bpi.fr>

Autoformation en arabe littéral et dialectal.

- **Centre Culturel d'Egypte (CCE)**

111, bd St Michel

75005 Paris

Tél. 01 46 33 75 67

Centre Culturel Arabe Syrien (CCAS)

12, avenue de Tourville
75007 Paris
Tél. 01 47 05 30 11

- **Khéops**

16, rue Albert Bayet
75013 Paris
Tél. 01 44 24 87 90
Fax 01 44 24 88 04
Dialectal égyptien.

- **Centre Culturel Algérien (CCA)**

171, rue de la Croix Nivert
75015 Paris
Tél. 01 45 54 95 31

- **Ecole Libyenne**

8, rue Chasse - Loup
75015 Paris

- **Ecole d'Arabe de Passy**

Administration : 4, rue Robert Turkan
Lieu des cours : 72, rue Raynouard
75016 Paris
Tél. 01 42 30 59 33
*Maternelles petites et grandes sections.
Primaire à la terminale.
Cours pour adultes.*

- **Ecole Irakienne**

12, rue Eugène - Delacroix
75116 Paris
Tél. 01 45 04 57 56

- **Centre Culturel Tunisien**

36, rue Botzaris
75019 Paris
Tél. 01 42 49 26 23
Tél. 01 42 06 92 85

- **Alphatis**

C/O M. Vincent Joseph
26, rue Pierre Simard
75018 Paris
Tél. 01 42 23 27 45
Mél. alphatis@chez.com
<http://www.chez.com/alphatis>
Cours de dialectal maghrébin.

- **Intermonde**
Association pour la promotion interculturelle et la solidarité
 17, rue Max Ophüls
 78370 Plaisir
 Tél. 01 30 55 09 73

- **Maison Pour Tous Gérard Philippe**
Ruelle Mathieu
 78340 Les Clayes Sous Bois
 Tél. 01 30 56 33 25
mpt-gerard-philippe@wanadoo.fr
Cours pour adultes et enfants.

- **Maison Pour Tous des Amonts**
 Avenue de Saintonge
 91940 Les Ulis
 Tél. 01 69 07 02 03

- **Maison Pour Tous de Courdimanche**
 24, Résidence Courdimanche
 91940 Les Ulis
 Tél. 01 69 07 48 04

- **Association interculturelle Orient - Occident (AICOO)**
 172, avenue Charles de Gaulle
 92200 Neuilly sur Seine
 Tél. 01 46 40 15 17
 Fax 01 42 51 66 17
 Mél. aicoo@yahoo.com

- **Association Culturelle Communautaire de Sevrans**
 49, chemin de Savigny
 93270 Sevrans
 Tél. 01 43 85 84 25
Cours d'arabe pour enfants.

- **Gréta Tertiaire Nord 93**
Maison Départementale des Langues
 Lycée Paul Eluard
 15, avenue Jean Moulin
 93206 Saint-Denis Cedex
 Tél. 01 48 29 89 96
 Fax 01 48 29 07 58
 E-mail : gtn93@ac-creteil.fr

- **Association langue-arabe.com**
 6, Passage du désir
 75010 Paris
 Tél. 01 42 01 69 08 ou 06 63 17 92 78
<http://www.langue-arabe.com>
Cours pour adultes – soir & we.

En Province

- **Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), Centre de Poitiers**
Téléport 4
B.P. 200
86960 Futuroscope Cedex
Tél. 05 49 49 94 94
<http://www.cned.fr>
Section adultes.

- **BOUCHES DU RHONE (13)**
 - **Centre de Culture et d'Information sur le monde Arabe (CCIMA)**
13, rue Saint Savournin
13005 Marseille
Tél. 04 91 48 43 61
04 91 42 58 54
04 91 42 43 05
Fax 04 91 42 72 54
Cours pour adultes et enfants.
Cours intensifs d'été.

- **COTE D'OR (21)**
 - **Université de Bourgogne**
Centre des Langues
La Passerelle
2, boulevard Gabriel
21000 Dijon
Tél. 03 80 39 57 93
Fax 03 80 39 57 94
Mél. clang@u-bourgogne.fr
<http://www.u-bourgogne.fr>
Arabe standard.

- **DOUBS (25)**
 - **Maison des Jeunes et de la Culture Saint-Exupéry**
49, rue de la Combe Mirey
25400 Audincourt
Tél. 03 81 34 36 54
Fax 03 81 37 46 80
Cours pour adultes.

 - **La Maison des Langues**
29, rue de Vesoul
25000 Besançon
Tél. 03 81 53 44 51
Fax 03 81 53 71 03
Mél. lamaisondeslangues@minitel.net
Cours enfants et adultes.

- **ARGOS – Franche-Comté formation**
Espace Industriel
4 K, chemin de Palente
25000 Besançon
Tél. 03 81 40 30 40
Fax 03 81 80 08 09
<http://www.argos-formation.com>

- **Centre de Linguistique Appliquée**
Université de Franche-Comté
6, rue Gabriel Plançon
25000 Besançon
Tél. 03 81 66 52 00
Fax 03 81 66 52 25
<http://cla.unive-fcomte.fr>
Cours à l'année.
Cours intensifs d'été.

- **Université Ouverte**
2, rue Granvelle
25000 Besançon
Tél. 03 81 66 51 00
Fax 03 81 66 51 04
Cours pour adultes.

- **Interlingua – Forepro**
Le Masters
21, espace Valentin
25840 Ecole Valentin
Tél. 03 81 50 00 16
Fax 03 81 53 30 27

- **HAUTE-GARONNE (31)**
 - **Université de Toulouse le Mirail (UTM)**
Département des Langues Etrangères
5, allée Antonio Machado
31058 Toulouse
Tél. 05 61 50 35 16
<http://www.univ-tlse2.fr>
Arabe standard. Arabe dialectal maghrébin.
DU en deux ans (pour le dialectal) ou trois ans (pour le littéral). 2 à 4 heures de cours par semaine selon le niveau.

- **GERS (32)**
 - **Centre de Langue du GRETA de Gascogne**
Collège Sadi Carnot
Chemin de la Réthourie
BP 388
32008 Auch Cedex
Tél. 05 62 05 85 92

- **GIRONDE (33)**

- **Université de Bordeaux 3 – Michel de Montaigne**
Service de la formation continue
Domaine Universitaire
33607 Pessac Cedex France
Tél. 05 57 12 47 00
Fax 05 56 04 18 72
<http://www.montaigne.u-bordeaux.fr>
Stage d'arabe standard.

- **HERAULT (34)**

- **Université du Tiers Temps**
2, place Pétrarque
34000 Montpellier
Tél. 04 67 60 66 73
Fax 04 67 60 89 93

- **ILE ET VILAINE (35)**

- **Université de Rennes 2 Haute Bretagne**
Campus Villejean – Pôle langues
6, avenue Gaston Berger
CS 24307
34043 Rennes Cedex
<http://www.uhb.fr/uhb.html>
- **Département multilingues**
Tél. 02 99 14 17 01
DU arabe standard et égyptien (4 heures par semaine)
Département du centre de langue
Stages d'arabe standard : initiation et perfectionnement.

- **LOIRE (42)**

- **Université Jean Monnet**
Service Universitaire de la Formation Continue – SUFC
10/12, rue Richard
42023 Saint Etienne Cedex 2
Tél. 04 77 81 19 20
Mél. sufc@unive-st-etienne.fr
<http://www.univ-st-etienne.fr/sufc>
Arabe standard.

- **LOIRE-ATLANTIQUE (44)**

- **Université de Nantes**
Ateliers et chantiers de Nantes
2 bis, bd Léon Bureau
44200 Nantes
Tél. 02 5125 07 25
Fax 02 51 25 07 20
<http://www.umedias.univ-nantes.fr/Uporgo.htm>
Arabe standard.

- **NORD (59)**

- Centre de Pratique de Langues Etrangères (CPLE)
58, rue de l'hôpital militaire
59800 Lille
Tél. 03 20 63 08 44
Fax 03 20 63 08 49
<http://www.cple-langues.fr>
Arabe dialectal.
- **Centre Culturel du Monde Arabe (CCMA)**
31, rue Lavoisier
59100 Roubaix
Tél. 03 20 73 95 85

- **BAS-RHIN (67)**

- **Université Populaire Européenne**
9, place de l'Université
67000 Strasbourg
Tél. 03 88 36 32 10
Arabe standard et dialectal – 3 niveaux.
Cours du soir pour adultes.

- **RHONE (69)**

- **Université Jean Moulin – Lyon 3**
Formation continue
74, rue Pasteur
69007 Lyon
Tél. 04 72 72 20 20
<http://www.univ-lyon3.fr>
Arabe standard.
Brevet de langue et civilisation (2 heures par semaine).

- **Institut des Langues Anciennes de l'ENS
ENS Lettres et Sciences humaines
Service de la formation continue**
15, parvis René Descartes
BP 7000
69342 Lyon Cedex 07
Tél. 04 37 37 60 75
04 37 37 60 76
Fax 04 37 37 60 77
Mél. dmessah@ens-lsh.fr
Session intensive d'été première quinzaine de juillet.

- **SEINE-MARITIME (76)**

- **Collège Jean Moulin**
Rue Sarah Bernhardt
76620 Le Havre
Tél. 02 35 46 27 45
Contact Mme Maget
Mél. st.jo.le.havre@wanadoo.fr
Cours pour adultes.

- **TARN (81)**

- **UTL Tarn – Université du Temps Libre**
2, avenue Colonel Teyssier
81000 Albi
Tél. 05 63 38 13 95
Fax 05 63 54 05 21
Mél. universite.temps.libre@wanadoo.fr

- **TERRITOIRE DE BELFORT (90)**

- **Institut pour le développement, l'éducation, les échanges**
4, rue Jean-Pierre Melville

ANNEXE N° 2

« ACTES DE FONDATION DE L'INSTITUT DU MONDE ARABE »

ACTE DE FONDATION

DE L'INSTITUT DU MONDE ARABE

Les États arabes dont les Ambassadeurs ont signé cet acte et, d'autre part, la République Française, ont décidé de créer en commun la Fondation de l'INSTITUT DU MONDE ARABE.

Le but de cette Fondation est de développer la connaissance du monde arabe, d'animer une recherche en profondeur sur sa langue, ses valeurs culturelles et spirituelles, ainsi que de favoriser les échanges et la coopération, en particulier dans les domaines des sciences et des techniques, entre la France et le monde arabe, contribuant par là au développement des relations entre celui-ci et l'Europe.

Les Ambassadeurs soussignés des États arabes ont confirmé l'accord de leurs Gouvernements respectifs à la création à Paris de l'INSTITUT DU MONDE ARABE, sous forme d'une fondation de droit français, et la décision de ceux-ci d'y participer comme Fondateurs, par des apports appropriés, dans les conditions définies par les statuts qui seront adoptés ultérieurement.

Paris, le 28 février 1980

STATUTS DE LA FONDATION

I – BUT DE LA FONDATION

ARTICLE PREMIER

L'établissement dit « INSTITUT DU MONDE ARABE », constitué en fondation de droit français, a pour but :

- de développer et d'approfondir en France l'étude, la connaissance et la compréhension du monde arabe, de sa langue, de sa civilisation, de ses valeurs culturelles et spirituelles, et de son effort de développement ;
- de favoriser les échanges culturels, la communication et la coopération entre la France et le monde arabe, en particulier dans les domaines des sciences et des techniques ;
- de faciliter la réflexion en commun des Français et des Arabes sur le monde actuel et son avenir ;
- de participer ainsi à l'essor des rapports entre la France et le monde arabe, en contribuant au développement des relations entre celui-ci et l'Europe.

Les États fondateurs sont les signataires de l'Acte de fondation du 28 février 1980.

D'autres Fondateurs pourront être ultérieurement admis par décision du Haut Conseil.

L'Institut du monde arabe a son siège à Paris.

ARTICLE 2

L'Institut peut prendre toutes dispositions et passer toutes conventions nécessaires à l'accomplissement de sa mission, en particulier pour l'organisation et le fonctionnement de ses services, pour la gestion de ses biens et le placement de ses fonds ainsi que pour l'utilisation de ses subsides.

Il pourra notamment disposer d'une bibliothèque et d'un centre de documentation sur le monde arabe contemporain, d'un auditorium, d'un musée d'art et de civilisation arabe et islamique, pour concourir aux buts définis à l'article premier.

Paris, le 23 juin 1980

Les 22 États membres de la Ligue des États arabes

Date d'adhésion à la Ligue des États arabes	
ALGERIE	(16 août 1962)
ARABIE SAOUDITE	(22 mars 1945)
BAHREÏN	(11 septembre 1971)
COMORES	(12 novembre 1993)
DJIBOUTI	(4 septembre 1977)
ÉGYPTE	(22 mars 1945)
ÉMIRATS ARABES UNIS	(6 décembre 1971)
IRAK	(22 mars 1945)
JORDANIE	(22 mars 1945)
KOWEÏT	(22 juillet 1961)
LIBAN	(22 mars 1945)
LIBYE	(28 mars 1958)
MAROC	(1 ^{er} octobre 1958)
MAURITANIE	(26 novembre 1973)
OMAN	(29 septembre 1971)
PALESTINE	(9 septembre 1976)
QATAR	(11 septembre 1971)
SOMALIE	(14 février 1974)
SOUDAN	(19 janvier 1956)
SYRIE	(22 mars 1945)
TUNISIE	(1 ^{er} octobre 1958)
YEMEN	(5 mai 1945)

ANNEXE N° 3

« ARTICLES DE PRESSES »

Cours d'arabe à La Blaiserie

Six heures par semaine de cours d'animation linguistique en langue arabe organisés par Accueil et Promotion des Immigrés (A.P.I.) et le Centre socio-culturel de Poitiers-Ouest nous sont proposés au Centre culturel de la Blaiserie.

Ces heures sont réparties en trois créneaux dont un pour les adultes, les deux autres pour les enfants.

Cours « arabe adultes »

Un peu moins d'une dizaine de personnes viennent régulièrement assister à ces cours, tous les jeudis, de 20 h 30 à 22 h 30. Ce sont tous des Français du quartier issus de milieux sociaux très différents, et qui ont des objectifs très divers. Certains d'entre eux viennent pour apprendre la langue arabe, pour d'autres le but est de pouvoir lire afin d'étudier des auteurs arabes (qui ont une littérature particulièrement riche). Mais on trouve aussi et surtout des personnes qui viennent chercher une façon de connaître la population migrante qui les entoure dans leur vie quotidienne et professionnelle, et ainsi de favoriser l'expression, la reconnaissance et le partage des différences ethniques, politiques, religieuses, culturelles, ce qui pourrait permettre une coexistence plus harmonieuse des races. C'est peut-être une manière habile de lutter contre toutes formes d'intolérance, de sectarisme et de racisme.

Pour cela, Adballah Jelali propose un enseignement plutôt de « type traditionnel », c'est-à-dire découverte de la langue à partir de textes littéraires. On commence à l'écriture, le lire, ensuite on s'attarde plus au parlé et à la prononciation,

Cours « arabe enfants »

En ce qui concerne ces cours, il serait plus exact de parler d'une « animation ». En effet, la

pédagogie employée par Malika Ben Chaabane (A.P.I.) et Khaled Ben Soltane (C.S.C.P.O.) est tout autre. Ces cours sont proposés aux jeunes maghrébins du quartier le jeudi de 17 h 30 à 19 h 30, ainsi que le samedi de 14 heures à 16 heures, en vue d'une « initiation à la langue arabe ».

Près d'une vingtaine d'enfants sont présents à chaque cours. Pour une majorité d'entre eux, ils sont nés en France et ne connaissent pas leur langue d'origine. Le but de Malika et de Khaled étant de faire découvrir leur pays et leurs habitants, la vie quotidienne, la civilisation, mais aussi la géographie, l'histoire..., et c'est à travers des dessins, des chansons arabes, mais aussi des discussions, que leur but est atteint.

La dernière fois que je suis allée voir ces enfants, ils récitaient l'alphabet, et apprenaient à lire quelques phrases.

Actuellement, la langue arabe est une langue qui est de plus en plus utilisée.

Si vous aussi vous êtes intéressé par ces cours, il suffit de vous renseigner au centre socio-culturel de la Blaiserie : Khaled Ben Soltane, responsable du secteur migrant est à votre disposition.

N'hésitez pas non plus à téléphoner au 58.05.52 du lundi au samedi de 10 heures à 19 heures.

NR 23.11.82

Nadine B.



Pendant les cours « arabe enfants » au centre culturel

TROIS-CITÉS

L'arabe sans beaucoup de peine...



Cela pourrait être le slogan des cours donnés par M. Abderrahman, tous les mercredis de 17 h à 19 h et le samedi en alternance avec des cours d'alphabétisation, au centre socio-culturel de Saint-Cyprien.

L'ambiance détendue n'y porte pas préjudice aux progrès enregistrés depuis décembre (début de cette activité à Saint-Cyprien mais aussi à Bellejouanne).

Les cours s'adressent aux jeunes comme aux adultes, bien que ce mélange d'âges entraîne des difficultés et des problèmes pédagogiques. Des contacts pris auprès des gens du quartier avaient fait apparai-

tre le besoin d'un tel enseignement pour les jeunes maghrébins et les adultes français. En effet, les enfants arabes nés en France, ne savent pas, pour la plupart, parler leur langue d'origine, ce qui leur cause d'énormes difficultés de contact lors de voyages en Afrique du Nord avec leurs parents. De plus, la perte de leur langue s'accompagne souvent pour ces populations immigrées de la perte de toute une culture et par conséquent d'une identité, il est donc important de rétablir les bases de ces connaissances.

Pour les adultes françaises, le problème est bien sûr d'un autre ordre. Celles que j'ai ren-

contrées venaient au cours pour y apprendre la langue de leurs maris, et ainsi pouvoir discuter avec leur famille et amis.

En décembre, les cours avaient commencé par l'apprentissage de l'alphabet, tous les élèves étant débutants. Car l'objectif de M. Abderrahman n'est pas d'enseigner l'arabe dialectal qui ne s'écrit pas, mais l'arabe classique qui offre l'avantage de pouvoir être utilisé par tous les habitants du Maghreb.

L'aide apportée par les parents des élèves, par des conversations régulièrement tenues en arabe, devrait compléter cette formation.

V.S.

NR 4 Mai 82



Tous les soirs, sauf le mercredi et le week-end, de 17 h à 19 h, six vacataires à Belle-Jouanne et six à Pierre-Loti assurent une permanence où les enfants de tous âges qui éprouvent quelques difficultés à l'école peuvent trouver une aide non négligeable en anglais, français, maths, histoire, géographie, etc. Cette aide gratuite est ouverte à tous et touche tous les soirs soixante enfants minimum. Ces derniers partagent leur temps ainsi : lorsqu'on a une leçon à réviser, on le fait dans la salle d'activités tranquilles, sous la surveillance efficace et bienveillante de cinq vacataires. Une fois le « pensum » terminé, ou mieux, si l'on avait rien à faire de la soirée, on va « faire un tour » dans la salle des « jeux éducatifs » dirigés par un vacataire. Ces jeux requièrent toute de même de l'enfant un certain effort, qu'il s'agisse de jeux avec multiples, de scrabble, de mastermind, de coordonnées. Les fauteurs de trouble n'y sont pas tolérés et sont, le cas échéant, renvoyés chez eux.

Les enfants admis sont ceux dont les parents travaillent encore à cette heure ou qui ne

disposent pas d'endroit calme pour travailler ; ce peut être aussi ceux qui ne sont pas francophone ou (et) qui ont quelques difficultés à suivre. Leur éventail va actuellement du cours préparatoire à la troisième ; cependant, les lycéens qui désireraient venir le soir seraient accueillis de la même

manière. Soulignons enfin qu'il n'est pas rare que les vacataires travaillent en relation avec les professeurs ou les instituteurs des enfants.

Une activité qui existait déjà les années passées et qui a pu se développer grâce aux nouveaux moyens dont le quartier a été doté.

NR 9/11/82

Destination Liban



Echange fructueux entre jeunes Français et Libanais

ACCUEILLIR

Accompagner les premiers pas

D'une rive à l'autre, du foyer au quartier, du quartier à la ville, de l'espace privé à l'espace public, le passage d'un lieu à un autre bouscule les repères. Dououreux ou plein d'espoir, il peut être accompagné par des « passeurs » au sein de la famille, des associations, des lieux de formation ou des entreprises.

Faits divers

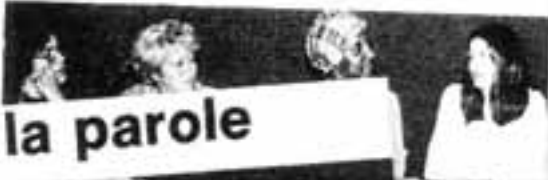
Tchador : des femmes lèvent le voile

L'une l'a remis depuis deux jours. L'autre s'y refuse obstinément. Débat passionné sur le port du voile, entre deux musulmanes.



Les femmes du monde se racontent

La semaine "Femme : féminin-pluriel" a débuté par une belle table ronde internationale.



Les étrangers ont la parole

Une sociologue poitevine vient d'achever une étude sur les étrangers résidant à Poitiers. Elle montre leur désir d'intégration.



Un guide pour les



Nouvelle République Lundi 19 juillet 1993 (n° 14-825)

Où sont les étrangers en ville ?

Si l'on demande aux Poitevins quel quartier rassemble le plus grand nombre d'étrangers, il y a fort à parier qu'ils répondront : « à Bel-Air et La Blaiserie ». Une étude, « Les étrangers à Poitiers », de la sociologue poitevine, Rabiha Al Baidhawi, démontre qu'il n'en est rien.

En effet, ces cités n'en regroupent que 8,4 %. Bellejouanne 7 %, Beaulieu : 9 %. En réalité, les 4 448 immigrés sont concentrés aux Couronneries (20 %), dans le centre-ville (20 %), les Trois-Cités (17 %), La Gibauderie et le campus (13 %) Montbernage

Une étude sociologique corrige quelques idées fausses.

et Saint-Eloi arrivent en queue de peloton avec 4,3 %.

Un sur onze demeure dans l'arrondissement. Ceux-ci se répartissent entre Buxerolles (35 %), Saint-Benoît (24 %), Migné-Auxances (15,6 %), Biard (2 %). Les résidents sont Européens, la majorité étant originaires du Portugal.

Les communautés ont tendance à se regrouper par nationalité. Ainsi, trois quarts des Turcs vivent aux Couronneries,

un tiers des Algériens aux Trois-Cités, la plupart des Marocains aux Couronneries et à Beaulieu, la plupart des Européens dans le centre-ville.

L'étude révèle qu'ils sont plus nombreux que les Français à vivre en H.L.M. : plus de 57 % selon les chiffres de l'INSEE en 1990. 91 % sont locataires ou sous-locataires, selon l'échantillon de la sociologue (soit 120 individus) contre 65 % de Français.

Enfin, les Couronneries et

les Trois-Cités abritent le plus grand nombre de chômeurs immigrés alors qu'ils sont peu à La Gibauderie. La population étant surtout composée d'adultes.

Rabih Al Baidhawi affirme que les différentes communautés ne sont pas favorables aux ghettos et qu'elles souhaitent au contraire un « brassage ». « Il n'y a pas de ghetto au sens strict du terme, car il n'existe guère de quartier totalement occupé par un seul groupe. Pour une intégration réussie, il faut que la présence des communautés dans chaque quartier soit équilibrée. Le mélange ethnique permettra d'y parvenir » conclut la sociologue.



Autant d'étrangers en centre-ville qu'aux Couronneries

ANNEXE N° 4

TRAVAUX DES APPRENANTS EN LANGUE ARABE

« GROUPE DE TOIT DU MONDE »

A POITIERS



TOIT
DU MONDE

Centre Social

31, rue des trois Rois
86000 Poitiers

Tel. : 05 49 41 13 40

Fax : 05 49 60 48 82

E.mail :

toitdumonde@wanadoo.fr

Site Web :

www.toitdumonde.net

DECouvrez AU TOIT DU MONDE LA LANGUE ARABE MODERNE 2004 - 2005



COURS D'INITIATION ET AVANCE

Le mardi - 18h00-20h00 (débutants)

Le lundi - 18h00-20h00 (avancé)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



ان بسم الله الرحمن الرحيم

PARTICIPATION FINANCIERE : 152 EUROS/AN
DEMANDEUR D'EMPLOI ET ETUDIANT : 92 EUROS/AN
+ 6 EUROS (ADHESION ANNUELLE)

CONTACTER LE TOIT DU MONDE
31, RUE DES TROIS ROIS
86000 POITIERS
TEL. 05 49 41 13 40

أهلاً و سهلاً

تَكُنْ مَنْ تَكُنْ ... و إلى أي مكان تذهب
في أي ساعة ...
إذا كُنْتَ مَارًا

لا حاجة للدعوة، لا حاجة لجلب الورود
الشاي بالنعناع جاهز مسبقاً
و عندهم دائماً الوقت لك
عيونهم تبسم لك
و قلوبهم يتكلم كل يوم
و ودون الحياة ...
شكراً .

أليس .

Bienvenue .

Lui que tu sois ... où que tu ailles,
quelque soit l'heure,
Si tu es de passage,
Pas besoin d'invitation, pas besoin de fleurs
Le thé et la menthe sont déjà prêts.
Ils ont toujours le temps pour toi
Leurs yeux te sourient et leur cœur parle
Chaque jour ... et pour la vie!
Merci.

Alice .

Alice, mariée avec un Marocain, employée

صُساواتُنَا

Fraternité

- Toi et moi, nous sommes pareils
- Nos corps nos douleurs se rassemblent,
- Nos joies se rassemblent,
- Et nos espoirs aussi...
- Dis-moi, pourquoi nos différences nous cachent
notre égalité ?
- Nous ne nous sommes pas choisis,
- Mais nous devons vivre ensemble cette vie...
- Parce que le présent nous suit.
- Alors donnons - nous la main et avançons ensemble
dans la fraternité.

Vincent

- أَنَا وَأَنْتَ جَسَدُنَا مُتَشَابِه
- آيَاتُنَا مُتَشَابِهَةٌ
- أَفْرَاحُنَا مُتَشَابِهَةٌ
- آمَالُنَا كَذَلِكَ ...
- قُلْ لِي ، لِمَ إِذَا اِخْتَلَفْنَا
تُخْفِي مُسَاوَاتُنَا ؟
- لِمَ يَخْتَرُ أَحَدُنَا الْآخَرَ
وَلَكِنْ يَجِبُ عَلَيْنَا أَنْ
نَعِيشَ مَعًا فِي هَذِهِ
الْحَيَاةِ .
- لِأَنَّ الْحَاضِرَ يَجْمَعُنَا
- إِذَا لَيْسَانِدَ أَحَدُنَا الْآخَرَ
وَنَبْضِي مَعًا بِأَخْوَةٍ .

قنصمو

نهم

Vincent, médecin

صَنَ أَنْتُمْ ؟
شيوخ أم شباب
طوال أم قصار
رجال أم نساء
أنتم جصيلون

هَذَا صَوُّ الَّذِي فَهَّم .

أَنْتُمْ مِنْ هُنَا أَمْ مِنْ هُنَاكَ
أَنْتُمْ بَاقِرُونَ أَمْ مُسَافِرُونَ
أَنْتُمْ فِي الْقَلْبِ .

Qui êtes-vous ?
Vous êtes vieux ou vous êtes jeunes
Vous êtes grands ou vous êtes petits
Vous êtes des hommes ou vous êtes des femmes
Vous êtes bien
C'est ça l'important .

Vous êtes d'ici ou bien d'ailleurs
Vous restez ou vous voyagez
Vous vivez dans mon cœur .

إبراهيم .

ذِكْرِيَاتٍ مِنَ الصَّحْرَاءِ
 شَاهَدْتُ رَمْلًا جَمِيلًا جَدًّا
 يُغْنِي وَ يَرْقُصُ
 كَفْتَاةٍ جَمِيلَةٍ
 الْجَبَلُ كَبِيرٌ
 قَالَ لِي صَبَاحَ الْخَيْرِ .
 اِنَّا رَكَبْتُ التُّبُكَالَ
 لِكِي أَصْلُ
 إِلَى الْقِمَّةِ

Souvenir du Sahara
 J'ai vu du sable très beau
 il chante et il danse
 comme une jolie fille...
 La grande montagne
 m'a dit "bonjour".
 Je suis monté au Toubkal
 pour arriver au sommet.

بَرْنَارْد

حياة قُردبان

نبيل و يُونس تاجران و يُسافران في الصّحراء مع
 جملهما و يذهبان إلى المدينة القريبة لبيع
 الفواكة التي زرعها. بعد يومين من ذلك نبيل
 و يُونس سوف يقولان في السوق :

﴿ أنظروا فواكُننا الجميلة الحلوة ، ثمر ، رُمان ،
 بطيخ ... فواكُننا رخيصة و لذيذة ... و البرقوق
 لذيقٌ كذلك ! ﴾ بعد أسبوع سوف يبيعان كثيراً
 و سوف يرجعان حيثُ يسكنان مع أُسرتيهما
 و سوف يزرعان الفواكة من جديد . أنيس

La vie de deux villageois

Nabil et Jounis sont commerçants et voyagent dans le désert avec leurs
 chameaux et vont à la ville la plus proche pour vendre les fruits qu'ils
 ont cultivés. Après deux jours de cela (= de marche), Nabil et Jounis diront
 au marché : ﴿ Regardez nos beaux et bons fruits, les dattes, les grenades, les
 melons, nos fruits sont bon marché et délicieux ... et les délicieuses
 prunes aussi ! ﴾ Après une semaine, ils auront beaucoup vendu et
 reviendront où ils habitent dans leur famille et cultiveront de nouveau
 les fruits.

Aniès, étudiante, 23 ans

بَلَدِي هُنَا
بَلَدِي هُنَاكَ

لَأَجْلِ الأَطْفَالِ اللَّذِينَ يَعِيشُونَ

Mon pays ici
Mon pays là-bas

بَعِيداً مِنْ بَلَدِهِمْ

وَلَيْسَ لَهُمْ وَطَنٌ

Pour les enfants qui vivent loin
De chez eux
Et qui n'ont pas de patrie
Étranger ... partout
Et qui pourtant sourient.
Ici ils étudient,
Et ils sont également libres,
La vie est belle,
Et l'avenir encore plus.

أَجَانِبَ ... فِي كُلِّ مَكَانٍ

فَعُذْكَ يَبْتَاسُونَ !

هُنَا يَدْرُسُونَ

وَهُمْ كَذَلِكَ أَحْرَارٌ

الْحَيَاةُ جَمِيلَةٌ

وَالْمُسْتَقْبَلُ أَجْمَلُ

Younès.

يُونِسُ

Younès, lycéen, 18 ans

قِطِّي قِرَاتَانِ

شَعْرُ قِطِّي أَسْوَدٌ كَلِيلَةُ شَيْتَاءِ
شَعْرُ قِطِّي نَاعِمٌ كَشَالِ صَرِيرِي
عَيْنَا قِطِّي فَضْرَاوَانُ كَمَا الْبَحْرِ
مَوَاهِ قِطِّي كَصَوْتِ آلَةِ الطَّرْبِ
وَفَاءُ قِطِّي كَوَفَاءِ الصَّدِيقِ الظَّرِيفِ
يَا قِطِّي ، يَا قِطِّي ، أَنْتَ مَلَاكٌ فِي مَيَاتِي

ماري پول

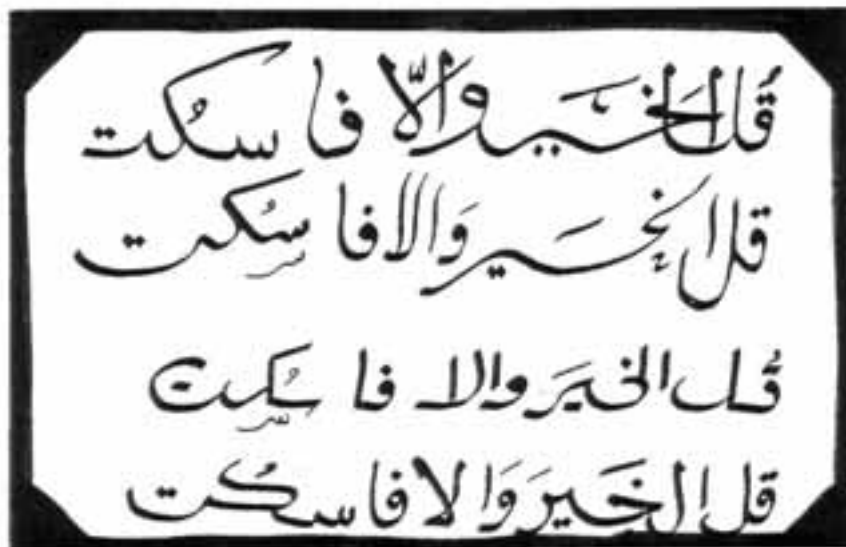
Mon chat Wotan

*Le pelage de mon chat est noir comme une nuit d'hiver
Le pelage de mon chat est doux comme un châle de soie
Les yeux de mon chat sont verts comme l'eau de la mer
Le roucou de mon chat est comme un instrument de musique
La fidélité de mon chat est comme la fidélité du meilleur ami
O mon chat, O mon chat, tu es un ange dans ma vie.*

Marie-Paul, retraitée



Clément, employé



Pierre Dupuis, étudiant

إبتسامة

طفل يبتسم
يضئ العالم
بابتسامته
كضوء القمر
عيونه زرق
تقول مرحبا للحياة
وتحلم بالسلام
لأطفال العالم

Sourire

un enfant sourit.
il éclaire le monde
de son sourire.
tel le clair de lune,
ses yeux bleus
disent bonjour à la vie
et rêvent de paix
pour tous les enfants du monde.

لندي

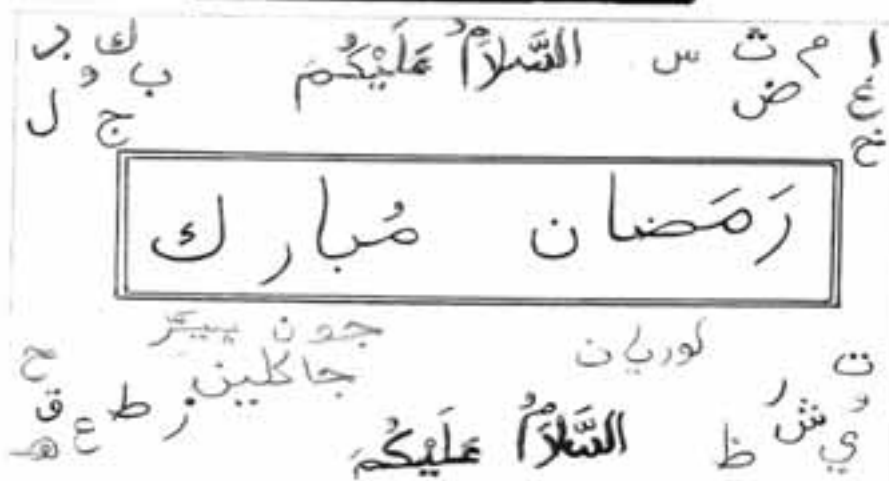
Lunda, étudiante



Marie-Claire
retraitee



Françoise,
retraitee



Jean-Pierre et Loriane



كليمو
أطيب الأمانى
Meilleurs)aux

سنة سعيدة

Bonne Année



الزياتين

المطر تحمل
موسيقى الأرز هار
وفي أرض النار
تغني الزياتين
أغنية الحياة

لشمس الصباح
جون بيتر

Jean-Pierre,
employé

أغنية للخب

نَحْتُ سَنَشْرَبُ الْمَاءَ مِنَ النُّهْرِ

وَ سَنَأْكُلُ فَوَاكِهَ الْأَرْضِ:

تَبَّتْ، حَوْخ، مِشْمِش، تَوْتِ حَبِّ

الْمَلُوكِ، عَيْبِ، تَمْرٍ، تَفَاحٍ، رُمَّانٍ ...

وَ سَنُعْتِي لِلْحَيَاةِ وَ لِلحُبِّ

وَ لِلجَمَالِ وَ لِلْمُسْتَقْبَلِ

ماتيو

« Une chanson pour l'amour »

avec nous boire l'eau de la rivière
avec nous manger les fruits de la Terre:
figes, pêches, abricots, fraises, cerises,
raisin, datte, pommes, grenade
Et nous chantons la vie, l'amour,
la beauté et l'avenir.

ANNEXE N° 5

**« ENQUETE AUPRES DES ENFANTS APPRENANT
LA LANGUE ARABE »
A POITIERS**

- ★ Sexe : Masculin Féminin
- ★ Age : Ans
- ★ Né(e) : en France Au pays d'origine
- Ailleurs :
- ★ Pays d'origine des parents :
- ★ Niveau d'étude :
- Primaire
 - Secondaire
 - Collège
 - Lycée
 - Autre :
- ★ Durée du séjour de tes parents en France :

1 – Quelle est ta langue maternelle ?

- Arabe dialectal
- Arabe littéral
- Français
- Kabyle
- Berbère
- Autre langue :

2 – Quelle est la langue maternelle de tes parents ?

	Ton père	Ta mère
Arabe dialectal		
Arabe littéral		
Français		
Kabyle		
Berbère		
Autre langue		

3 – Pourquoi apprends-tu l'arabe ?

Parce que :

- C'est la langue de mon pays d'origine
- Pour lire le coran
- Pour comprendre et communiquer avec les parents
- Pour communiquer avec les copain,e(s)
- Pour réussir ma vie
- Obligé(e) par mes parents
- Autre raison :

4 – Depuis quand suis-tu des cours en langue arabe ?

Moins d'un an

1 an

3 ans

2 ans

4 ans

Plus :

5 – Penses-tu avoir l'occasion de pratiquer l'arabe ?

Oui Non

- Si oui, où ?
- En famille
- Avec des amis
- A la mosquée
- Autre cas :

6 – Trouves-tu des difficultés en apprenant l'arabe ?

Oui Non Peu de difficultés

- Si oui, lesquelles ?
.....

7 – Désires-tu continuer à étudier l'arabe ?

Oui Non Sans réponse

- Pourquoi ?
.....

8 – Le fait que tu étudies cette langue (arabe), te permet-il d'avoir de bons résultats à l'école ?

Oui Non Sans réponse

- Pourquoi ?
- ...

9 – Quelle est l'attitude de ta famille par rapport au fait que tu étudies la langue arabe ?

- Très contente
- Contente

• Indifférente

• Pas contente

10 – Tes parents t’aident-ils à apprendre l’arabe ?

• Souvent

• Assez souvent

• Parfois

• Jamais

11 – A ton avis, le fait d’être bilingue (français-arabe dialectal ; français-kabyle, etc...) est-il :

• Un atout

• Un inconvénient

• Egal

‣ Pourquoi ?

12 – Penses-tu que l’arabe littéral a plus de prestige que l’arabe dialectal ?

Oui

Non

Sans réponse

Pourquoi ?

13 – Avec tes parents, parles-tu davantage en :

• Langue française

• Langue maternelle

• Un mélange de deux langues

• Autres :

.....

14 – Dans quelle(s) langue(s) préfères-tu parler avec tes ami,e(s) d'origine arabe ?

- Français
- Maternelle
- Langue maternelle + français
- Autres langues :

15 – Passes-tu tes vacances dans le pays d'origine de tes parents ou grands-parents ?

- Souvent
- Jamais
- Quelquefois
- Sans réponse

16 – Est-ce que tu as un prénom français à côté de ton prénom ?

- Oui
- Non
- Sans réponse
- Si oui, pourquoi ?

17 – Aimes-tu la musique et le chant arabe ?

- Oui Non Sans réponse
Si oui, quel genre de musique ?

18 – A ton avis, quelles sont les langues d'avenir (les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail, et la communication internationale) ?

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| Anglaise <input type="checkbox"/> | Espagnole <input type="checkbox"/> |
| Arabe <input type="checkbox"/> | Allemande <input type="checkbox"/> |
| Française <input type="checkbox"/> | Autre : |

19 – Que signifie pour toi :

- Islam
- Mosquée
- Foulard
- Ramadan

Nous te remercions très vivement d'avoir participé à notre enquête. Toutes tes opinions sont importantes et seront les très bienvenues.

Rabiha Al-Baidhawe
Chercheur

ANNEXE N° 6

**« ENQUETE AUPRES DES ADULTES APPRENANT
LA LANGUE ARABE »
A POITIERS**

★ Sexe : Masculin Féminin

★ Age : Ans

★ Pays d'origine :

★ Lieu de naissance :

★ Niveau d'étude :

- Primaire
- Secondaire
- Supérieur
- Autre :

★ Profession :

★ Langue maternelle :

- Française
- Arabe
- Kabyle
- Berbère
- Autre :

★ Etat matrimonial :

- Célibataire
- Marié(e)
- Divorcé(e) ou Séparé(e)
- Veuf(ve)
- En couple

1 – Pourquoi étudiez-vous la langue arabe ?

Pour :

- Communiquer avec des arabophones
- Pour voyager
- Envie de découvrir une langue
- S'ouvrir sur le Monde
- Pour des projets professionnels
- Langue maternelle
- Autre :

2 – Depuis quand avez-vous commencé à étudier l'arabe ?

3 – Pensez-vous avoir l'occasion de pratiquer l'arabe ?

Oui Non

Si oui, où ?

- Au sein de la famille
- Avec des ami,e(s)
- Dans la classe
- Dans la vie professionnelle
- En voyage
- Autre :

4 - Trouvez-vous des difficultés en apprenant l'arabe ?

Oui Non Peu de difficultés

Si oui, lesquelles ?

5 – Désirez-vous continuer à apprendre l’arabe ?

Oui

Non

Sans réponse

Pourquoi ?

6 – Pensez-vous aller visiter un pays arabe ?

Oui

Non

Ne sais pas

7 – Qu’est-ce qui vous attire le plus dans le monde arabe ?

• Langue

• Histoire

• Musique et chant

• Hospitalité

• Fêtes sociales

• Fêtes religieuses

• Cuisine

• Autres :

.....

8 – Pensez-vous que l’arabe littéral ait plus de prestige que l’arabe dialectal ?

Oui

Non

Sans réponse

Pourquoi ?

9 – Pour vous, le fait d’apprendre une langue étrangère ou maternelle (ici l’arabe) entraîne-t-il un changement d’attitude et de comportement vis-à-vis de la communauté concernée : quel est votre avis ?

• Tout à fait d’accord

• Légèrement d’accord

• Légèrement en désaccord

• Tout à fait en désaccord

• Sans opinion

• Pouvez-vous justifier votre choix avec un exemple ?

10 – Depuis que vous avez commencé à apprendre l’arabe :

a – Entretenez-vous des relations d’amitié avec des personnes arabes ou d’origine arabe ?

Oui Non Pas plus Sans réponse

b – Regardez-vous davantage d’émissions ou de programmes sur le monde arabe ?

Oui Non Sans réponse

c – Allez-vous voir des films arabes sur le monde arabe au cinéma ?

Oui Non Sans réponse

Si oui, cela se fait :

Souvent Occasionnellement

d – Ecoutez-vous de la musique ou du chant arabe ?

Oui Non Sans réponse

e – Participez-vous davantage aux fêtes sociales et religieuses du monde arabo-musulman ?

Oui Non Sans réponse

Si oui, cela se fait :

Souvent Occasionnellement

11 – Si vous n’aviez pas étudié l’arabe, pensez-vous que vous auriez participé de la même façon à ces activités et ces fêtes ?

Oui Non Sans réponse

Pourquoi ?

12 – Pensez-vous que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers l'arabe fonctionne ?

Oui Non Sans réponse

Si oui, dans quel domaine ?

Communication Technologie

Tourisme Administration

Autre :

Pourquoi ?

13 – Pensez-vous que la langue arabe ait un avenir important en France ?

Oui Non Sans réponse

Pourquoi ? Pouvez-vous donner des exemples justifiant votre opinion ?

14 – A votre avis, quelles sont les langues d'avenir (les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail, et la communication internationale) ?

Française Anglaise

Arabe Espagnole

Allemande Japonaise

Portugaise Chinoise

Italienne Russe

Autre :

15 – Avez-vous ?

- Un dictionnaire arabe-français
- Des livres arabes
- De la littérature traduite en français
- Des journaux et des magazines en langue arabe
- Des poésies arabes
- Des calligraphies arabes
- Des timbres et images du monde arabe
- Des disques arabes
- Des recettes culinaires

- Autres :

16 – Que signifie pour vous :

- Islam
- Mosquée
- Foulard
- Ramadan

Nous vous remercions très vivement d'avoir participé à notre enquête. Toutes vos opinions sont importantes et seront les très bienvenues.

Rabiha Al-Baidhawe
Chercheur

ANNEXE N° 7

ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS

ET LES PARENTS

A POITIERS

Les enseignants interviewés

Entretien N°1

**Mr. M., Egyptien, 50 ans, marié, sans enfant ;
il est né en Egypte, et il est arrivé en France en 1987,
avec un niveau universitaire. Il est actuellement
enseignant d'arabe à l'Université de Poitiers.**

Q : Quelle est votre langue maternelle ?

R : L'arabe égyptien.

Q : Depuis quand enseignez-vous la langue arabe à Poitiers ?

R : Depuis 12 ans.

Q : Avez-vous eu d'autres expériences dans ce domaine ?

R : Oui, en Egypte, 5 ans.

Q : A quelles nationalités appartiennent les apprenants de vos classes d'arabe ?

R : La majorité de mes étudiants sont des Français (51 sur 56).

Q : Et les autres ?

R : Trois Marocains, une Camerounaise et une Néo-calédonienne.

Q : Dans combien de classes enseignez-vous ?

R : J'ai deux classes et mes étudiants apprennent l'arabe en option en DEUG 1 et en DEUG 2.

Q : Quel est le temps consacré à l'apprentissage de l'arabe par semaine ?

R : 2h par semaine pour chaque groupe.

Q : A votre avis, est-ce suffisant ?

R : Pas du tout, c'est même très insuffisant ?

Q : Liez-vous votre cours de langue à des activités ou des sorties en rapport avec la langue arabe ?

R : Hélas, non, il faut du temps consacré à cet apprentissage par l'université.

Q : Pensez-vous que vos étudiants soient suffisamment motivés pour l'étude de l'arabe ?

R : Oh, oui, la plupart de mes étudiants sont très motivés.

Q : Quelles sont, à votre avis, les raisons qui les poussent à étudier l'arabe ?

R : Je pense qu'ils sont poussés pour apprendre l'arabe avant tout par le désir d'enrichir leurs connaissances sur le monde arabo-musulman. D'autres peut-être pour une raison identitaire, c'est le cas des Maghrébins, je pense.

Q : Enseignez-vous en arabe littéral ou en arabe dialectal ?

R : J'enseigne toujours en arabe littéral.

Q : Pensez-vous que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ?

R : Oui, je pense bien que oui.

Q : Pourquoi ? Pouvez-vous expliquer votre point de vue ?

R : L'arabe dit littéral, constitue le sens à partir duquel on peut, après avoir atteint un certain niveau, aller vers l'arabe dialectal. Le contraire est pratiquement impossible à réaliser.

Q : Pensez-vous que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers l'arabe fonctionnel ?

R : Oui, je crois c'est important.

Q : Pourquoi ?

R : Pour qu'il soit plus utile sur le plan national et aussi international.

Q : Dans quels domaines doit-on faire cette orientation à votre avis ?

R : Dans le domaine de la communication, le tourisme, l'information et la technologie.

Q : Pour vous, le fait d'apprendre une langue étrangère ou maternelle (ici l'arabe) entraîne-t-il un changement d'attitude et de comportement vis-à-vis de la langue étudiée et de la communauté qui la parle ?

R : Oui, c'est sûr.

Q : Pouvez-vous donner un exemple ?

R : C'est sûr et certain qu'il y a des changements parce que la connaissance de cette langue est une grande richesse.

Q : Pensez-vous que la langue arabe a un avenir important en France ?

R : Oui, c'est sûr.

Q : Pour quelle raison à votre avis ?

R : Il y a et je crois qu'il y aura pour cette langue un avenir important étant donné la proximité géographique avec le monde arabe (en particulier le Maghreb), et les traditions universitaires se fondent sur les études arabes.

Q : A votre avis, quelles sont les langues d'avenir, c'est-à-dire, les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail, et la communication internationale ?

R : En premier lieu c'est l'anglais.

Q : Je vais citer quelques langues, donnez-leur des notes par ordre décroissant, de 10 à 1 (c'est-à-dire le 10 pour la langue importante et le 1 pour la moins importante...) :

Anglais 10	Français 8	Arabe 5	Espagnol 9	Chinois 4
---------------	---------------	------------	---------------	--------------

Allemand 7	Italien 3	Japonais 1	Russe 2	Portugais 6
---------------	--------------	---------------	------------	----------------

Merci beaucoup.

Entretien N° 2

Mr. L., Français, 40 ans, célibataire, est né en Bretagne d'une famille originaire de l'île Maurice. Il a un niveau universitaire Il est actuellement enseignant d'arabe dans un lycée à Poitiers.

Q : Quelle est votre langue maternelle ?

R : Le créole Mauricien.

Q : Depuis quand enseignez-vous la langue arabe à Poitiers ?

R : Depuis 11 ans.

Q : Avez-vous eu d'autres expériences dans ce domaine ?

R : Oui, dans d'autres villes, en France.

Q : A quelles nationalités appartiennent les apprenants de votre classe d'arabe ?

R : Les élèves qui apprennent l'arabe dans ma classe sont principalement des Français, mais il y a aussi des élèves d'origine marocaine, algérienne, chilienne, espagnole, portugaise et sénégalaise.

Q : Quel est le temps consacré à l'apprentissage de l'arabe par semaine ?

R : 4h par semaine, 3h de cours et 1h de soutien.

Q : A votre avis, est-ce suffisant ?

R : Non, je ne crois pas, parce que, à ce rythme, le niveau de compétence en lecture et en expression orale ne peut être atteint au baccalauréat.

Q : Liez-vous votre cours de langue à des activités ou des sorties en rapport avec la langue arabe ?

R : Non, jamais, parce qu'il n'y a pas assez de temps.

Q : Pensez-vous que vos élèves soient suffisamment motivés pour l'étude de l'arabe ?

R : 60% de mes élèves sont très motivés, et 40% est moyennement motivé. Certains sont encouragés par leurs familles, d'autres viennent au cours volontairement.

Q : A votre avis, l'étude de l'arabe a-t-elle une influence sur le parcours scolaire des apprenants de cette langue ?

R : A mon avis, oui, il y a une grande influence.

Q : Comment ?

R : Elle développe chez l'enfant la curiosité intellectuelle et la confiance en soi d'une part, et les aide à s'intégrer dans la société française d'autre part.

Q : Pensez-vous que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ?

R : C'est le meilleur vecteur pour remettre en ordre les éléments de leur culture au sens large : la surface et l'histoire arabo-musulmanes.

Q : Pensez-vous que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers l'arabe fonctionnel ?

R : Oui, comme ça, il sera plus utile.

Q : Dans quels domaines doit-on faire cette orientation à votre avis ?

R : Dans les domaines de la communication, du tourisme et de la technologie.

Q : Pour vous, le fait d'apprendre une langue étrangère ou maternelle (ici l'arabe) entraîne-t-il un changement d'attitude et de comportement vis-à-vis de la langue étudiée et de la communauté qui la parle ?

R : Je suis tout à fait d'accord, c'est d'abord cet apprentissage qui les aide à réussir leur vie personnelle et professionnelle.

Q : Pensez-vous que la langue arabe a un avenir important en France ?

R : Oui, bien sûr.

Q : Pourquoi ?

R : Des formations comme certains BTS ou DUT, ouvrent sur des métiers donnés.

Q : A votre avis, quelles sont les langues d'avenir, c'est-à-dire, les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail, et la communication internationale ?

R : Je crois que l'arabe sera parmi ces langues.

Q : Je vais citer quelques langues, donnez-leur des notes par ordre décroissant, de 10 à 1 (c'est-à-dire le 10 pour la langue importante et le 1 pour la moins importante...) :

Anglais 10	Français 7	Arabe 9	<u>Espagnol</u> 8	<u>Chinois</u> 4
---------------	---------------	------------	----------------------	---------------------

Allemand 5	Italien 3	Japonais 3	Russe 4	<u>Portugais</u> 6
---------------	--------------	---------------	------------	-----------------------

Merci beaucoup.

Entretien N° 3

**Mr. G., Marocain, 20 ans, célibataire.
Il est né au Maroc et il est arrivé en France en 2003.
Il a un niveau scolaire « secondaire », et il enseigne
actuellement l'arabe dans un milieu associatif à Poitiers.**

Q : Quelle est votre langue maternelle ?

R : L'arabe marocain.

Q : Depuis quand enseignez-vous la langue arabe à Poitiers ?

R : Depuis un an.

Q : C'est la première fois que vous enseignez l'arabe ?

R : Oui.

Q : Avez-vous une formation dans ce domaine ?

R : Non.

Q : Pourquoi donnez-vous des cours de langue arabe ici ?

R : C'est pour aider les petits Maghrébins qui ne connaissent pas leur langue.

Q : A quelles nationalités appartiennent les apprenants de votre classe d'arabe ?

R : Dans ma classe, il n'y a que des petits Marocains.

Q : Pourquoi ? Parce que vous n'acceptez pas des enfants d'autres nationalités ?

R : Non, c'est les autres qui ne viennent pas.

Q : Quel est le temps consacré à l'apprentissage de l'arabe par semaine ?

R : 2h par semaine.

Q : A votre avis, est-ce suffisant ?

R : Non, pas suffisant, c'est pourquoi on ne fait pas d'autres activités.

Q : C'est la seule difficulté ?

R : Non, il y en a beaucoup d'autres.

Q : Par exemple ?

R : Un local inconvenable, manque de matériel, etc...

Q : Et vos élèves, pensez-vous qu'ils soient suffisamment motivés pour l'étude de l'arabe ?

R : Je pense qu'ils sont moyennement motivés.

Q : A votre avis, pourquoi ces enfants viennent-ils apprendre l'arabe ?

R : Mes élèves viennent apprendre l'arabe pour communiquer avec leurs parents, leurs copains, et surtout avec leurs familles restant au Maroc.

Q : Croyez-vous qu'ils viennent volontairement au cours ?

R : Une partie de mes élèves viennent au cours volontairement ; les autres je crois qu'ils sont obligés par leurs parents.

Q : A votre avis, l'étude de l'arabe a-t-elle une influence sur le parcours scolaire des apprenants de cette langue ?

R : Cet apprentissage les aide avant tout pour communiquer. En tout cas, je ne crois pas que l'école s'intéresse à cette langue, surtout à Poitiers.

Q : Pensez-vous que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ?

R : Oui.

Q : Pourquoi ?

R : Toute la communauté arabe peut communiquer avec cette forme de la langue arabe.

Q : Pensez-vous que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers l'arabe fonctionnel ?

R : Je ne sais pas, peut-être que oui, pourquoi pas...

Q : Si c'était le cas, vous pensez à quels domaines d'application ?

R : Le tourisme, la communication.

Q : Pour vous, le fait d'apprendre une langue étrangère ou maternelle (ici l'arabe) entraîne-t-il un changement d'attitude et de comportement vis-à-vis de la langue étudiée et de la communauté qui la parle ?

R : Oui je suis d'accord avec cette opinion.

Q : Pourquoi ?

R : L'étude de l'arabe par exemple va changer sûrement leurs attitudes vis-à-vis de leur origine, de leur culture, leur religion...

Q : Pensez-vous que la langue arabe a un avenir important en France ?

R : Non, je ne pense pas.

Q : Pourquoi ?

R : Je crois que le pouvoir en place, ne laissera pas à cette langue sa chance comme les autres langues étrangères.

Q : A votre avis, quelles sont les langues d'avenir, c'est-à-dire, les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail, et la communication internationale ? Je vais citer quelques langues, donnez-leur des notes par ordre décroissant, de 10 à 1 (c'est-à-dire le 10 pour la langue importante et le 1 pour la moins importante...) :

Anglais 10	Français 8	Arabe 9	Espagnol 5	Chinois 7
---------------	---------------	------------	---------------	--------------

Allemand 5	Italien 2	Japonais 2	Russe 5	Portugais 4
---------------	--------------	---------------	------------	----------------

Merci beaucoup.

Entretien N° 4

**Mme H., 28 ans, mariée, un enfant.
Elle est née au Maroc et est arrivée en France en 2002 .
Elle a un niveau scolaire « secondaire » et elle enseigne
actuellement l'arabe dans un milieu associatif à Poitiers.**

Q : Quelle est votre langue maternelle ?

R : L'arabe marocain.

Q : Depuis quand enseignez-vous la langue arabe à Poitiers ?

R : Depuis 2 ans.

Q : Avez-vous eu d'autres expériences dans ce domaine ?

R : Non, j'ai commencé l'enseignement de l'arabe à Poitiers, il y a deux ans.

Q : Avez-vous une formation dans ce domaine ?

R : Non. Par contre, j'ai une formation dans l'informatique.

Q : A quelles nationalités appartiennent les apprenants de votre classe d'arabe ?

R : Dans ma classe, il y a des Marocains, des Algériens et des Tchadiens.

Q : Quel est le temps consacré à l'apprentissage de l'arabe par semaine ?

R : 2h par semaine.

Q : A votre avis, est-ce suffisant ?

R : Pas du tout, les horaires accordés à cet enseignement sont insuffisants, et le manque de temps ce n'est pas le seul problème...

Q : Quels autres problèmes ?

R : Local inconvenable, hétérogénéité d'âge et de niveau scolaire entre enfants. Le cours se passe le week-end et c'est gênant pour nous, pour les familles et même pour les enfants. C'est pourquoi, il y a toujours des absents. On a même pas le temps de rencontrer les familles...on doit mettre dans la même salle et en même temps trois niveaux différents. Les parents...bon...pas tous, mais quelques parents ne sont pas contents, ni de la situation, ni...bof...en bref, ils ont peur...

Q : Vous avez dit : « Ils ont peur ». Pouvez-vous nous expliquer ça, pourquoi ils ont peur, et de quoi ?

R : Pour certains, c'est la peur que leur langue disparaisse et ils se blâment parce qu'ils participent à cette disparition, puisqu'ils ne parlent que le français à la maison ; à l'école on n'apprend pas l'arabe et...

Q : Et pour les autres parents ?

R : On se rencontre au marché, avec certains parents qui ne nous envoient pas leurs enfants pour apprendre l'arabe, de peur de l'échec scolaire parce qu'ils écoutent les enseignants, les informations..., c'est dommage...

Q : A votre avis, l'étude de l'arabe, a-t-elle une influence sur le parcours scolaire des apprenants de cette langue ?

R : Je crois qu'elle motive l'enfant pour apprendre d'autres langues et l'aide à communiquer avec sa famille ici et dans le pays.

Q : Pensez-vous que vos élèves soient suffisamment motivés pour l'étude de l'arabe ?

R : Les enfants qui apprennent la langue arabe avec moi sont en général moyennement motivés. Cependant, il y a des élèves qui viennent au cours, mi-figue, mi-raisin, parce qu'ils sont obligés par leurs familles.

Q : Pensez-vous que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ?

R : Oui, bien sûr, c'est une langue très puissamment dotée d'outils d'expression et de création.

Q : Pensez-vous que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers l'arabe fonctionnel ?

R : Oui, surtout dans le domaine de la communication et de la technologie.

Q : Pour vous, le fait d'apprendre une langue étrangère ou maternelle (ici l'arabe) entraîne-t-il un changement d'attitude et de comportement vis-à-vis de la langue étudiée et de la communauté qui la parle ?

R : Oui, tout à fait d'accord, cela va changer leurs attitudes et les conduire à améliorer leurs relations avec leurs famille.

Q : Pensez-vous que la langue arabe a un avenir important en France ?

R : Pas trop.

Q : Pouvez-vous expliquer cela ?

R : D'accord ; l'hégémonie de la langue anglaise me gêne, et j'espère que d'autres langues prendront également leur place en France et dans le monde, et en l'occurrence, la langue arabe. Je ne vois pas d'avenir pour notre langue, mais l'espoir fait vivre.

Q : A votre avis, quelles sont les langues d'avenir, c'est-à-dire, les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail, et la communication internationale ? Je vais citer quelques langues, donnez-leur des notes par ordre décroissant, de 10 à 1 (c'est-à-dire le 10 pour la langue importante et le 1 pour la moins importante...) :

Anglais 10	Français 9	Arabe 4	Espagnol 8	Chinois 5
Allemand 6	Italien 7	Japonais 3	Russe 1	Portugais 2

Merci beaucoup.

Entretien N° 5

Mlle S., Tunisienne, 24 ans, célibataire, est née en Tunisie, et elle est arrivée en France en 2002. Elle est étudiante et enseigne actuellement l'arabe dans un milieu associatif à Poitiers.

Q : Quelle est votre langue maternelle ?

R : L'arabe tunisien.

Q : Depuis quand enseignez-vous la langue arabe à Poitiers ?

R : Depuis deux ans.

Q : Avez-vous eu d'autres expériences ailleurs, dans votre pays par exemple ?

R : Non, jamais.

Q : Avez-vous une formation dans ce domaine ?

R : Non, je suis encore étudiante.

Q : A quelles nationalités appartiennent les apprenants de vos classes d'arabe ?

R : Dans mes classes, j'ai des enfants Tunisiens et des enfants Franco-Tunisiens.

Q : Quel est le temps consacré à l'apprentissage de l'arabe par semaine ?

R : 1h par semaine, mais, j'ai trois groupes.

Q : A votre avis, est-ce suffisant ?

R : Non, mais c'est comme ça, et je dois faire avec, j'ai besoin de ce petit salaire pour continuer mes études.

Q : Pensez-vous que vos élèves soient suffisamment motivés pour l'étude de l'arabe ?

R : Une petite partie de mes élèves est moyennement motivée et encouragée par la famille. L'autre partie m'a fait la confiance qu'elle est obligée d'apprendre l'arabe par les parents.

Q : A votre avis, l'étude de l'arabe, a-t-elle une influence sur le parcours scolaire des apprenants de cette langue ?

R : Oui, je crois aussi, qu'elle améliore leurs relations familiales et les aide à réussir.

Q : Pensez-vous que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ?

R : Oui, c'est cette forme de l'arabe qui offre la possibilité d'accéder à la lecture arabe.

Q : Pensez-vous que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers l'arabe fonctionnel ?

R : Oui, et surtout dans le domaine de la communication, de l'information et de la technologie.

Q : Pour vous, le fait d'apprendre une langue étrangère ou maternelle (ici l'arabe) entraîne-t-il un changement d'attitude et de comportement vis-à-vis de la langue étudiée et de la communauté qui la parle ?

R : Bien sûr que oui, parce que le fait d'apprendre par exemple le langage tunisien permet de communiquer avec des cousins, avec des copains, avec les parents. Il y a, à mon avis, un échange qui entraîne un changement de comportement.

Q : Pensez-vous que la langue arabe a un avenir important en France ?

R : Oui, bien sûr, étant donné l'importance du nombre d'individus issus de l'immigration maghrébine en France.

Q : A votre avis, quelles sont les langues d'avenir, c'est-à-dire, les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail, et la communication internationale ? Je vais citer quelques langues, donnez-leur des notes par ordre décroissant, de 10 à 1 (c'est-à-dire le 10 pour la langue importante et le 1 pour la moins importante...) :

Anglais 10	Français 9	Arabe 6	Espagnol 4	Chinois 7
---------------	---------------	------------	---------------	--------------

Allemand 8	Italien 2	Japonais 5	Russe 3	Portugais 1
---------------	--------------	---------------	------------	----------------

Merci beaucoup.

Les parents interviewés

Entretien N° 6

Mr. M. Algérien, est né en Algérie, 40 ans, marié, 4 enfants, originaire d'une zone urbaine. Il est arrivé en France en 1982 et y a poursuivi des études universitaires. Il occupe actuellement un poste d'enseignant.

Q : Quelle est votre langue maternelle ?

R : L'arabe.

Q : L'arabe littéral ou bien l'arabe dialectal ?

R : L'arabe dialectal. C'est ma langue maternelle, mais l'arabe littéral, c'est la langue de ma religion, mon identité quoi.

Q : Savez-vous écrire et lire l'arabe ?

R : Oui, mais pas trop, un peu.

Q : Vous êtes content que vos enfants étudient l'arabe ?

R : Oui, bien sûr que oui, je suis content.

Q : Quelle langue parlez-vous à la maison ?

R : ça dépend à qui je m'adresse.

Q : Avec votre femme ?

R : La plupart du temps en arabe.

Q : Et avec vos enfants ?

R : Je dois leur parler en français, c'est difficile pour moi de faire ça, mais, je suis obligé.

Q : Pourquoi êtes-vous obligé ?

R : C'est simple, je parle avec eux en français pour qu'ils comprennent, ils ne connaissent pas bien l'arabe, pas encore.

Q : Vos quatre enfants étudient-ils la langue arabe ?

R : Le cadet et le petit oui. Les deux autres ne s'y intéressent pas pour le moment ; peut-être après.

Q : Quelle importance accordez-vous à l'étude de l'arabe pour vos enfants ?

R : Mes enfants sont des Arabes, des Musulmans, donc, il faut qu'ils connaissent la langue des parents et des grands-parents, la langue de l'Islam, mais...

Q : Mais quoi ?

R : Mais en même temps, ils doivent maîtriser le français, l'anglais ou peut-être d'autres langues européennes pour réussir leur avenir...je dois penser à leur avenir.

Q : Pour vous, le fait d'apprendre une langue étrangère ou maternelle (ici l'arabe) entraîne-t-il un changement d'attitude et de comportement vis-à-vis de la langue étudiée et de la communauté qui la parle ?

R : Bien sûr qu'il y a du changement. Par exemple, les enfants qui apprennent l'arabe dans notre entourage, maintenant, ils respectent la famille et la communauté plus qu'avant.

Q : Pensez-vous que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ?

R : Oui, tout à fait.

Q : Pourquoi ?

R : Vous me demandez le pourquoi. Bon, l'arabe littéral, c'est la langue commune de tous les Arabes et la langue de leur religion, l'Islam et la langue de l'enseignement à l'école. C'est une langue codée et valorisée pas seulement pour nous, mais aussi sur le plan mondial.

Q : Pensez-vous que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers l'arabe fonctionnel ?

R : Oui, oh, je crois que oui, il le faut.

Q : Pourquoi ?

R : Pour qu'il soit plus utile, quoi...

Q : Vers quels domaines doit-on orienter l'arabe à votre avis ?

R : Vers les domaines de la communication, de la restauration et de l'information.

Q : A votre avis, l'étude de l'arabe, a-t-elle une influence positive sur le parcours scolaire de vos enfants ?

R : L'école ! C'est l'école qui est en question.

Q : Comment ?

R : Ecoutez, pour que l'étude de l'arabe soit vraiment utile et d'une influence positive pour la réussite de nos enfants, il faut qu'elle soit pratiquée par tous les enfants, soit arabes, soit pas arabes. Sinon, nos enfants refusent de l'étudier, et on sera d'accord avec eux.

Q : Pensez-vous que la langue arabe a un avenir important en France ?

R : C'est sûr, je pense qu'elle a un avenir sérieux en France.

Q : Pouvez-vous donner les raisons ?

R : Il faut qu'il y ait un avenir, vu l'importance de la communauté arabophone d'une part, et les liens historiques et économiques entre la France et les pays arabes, d'autre part.

Q : A votre avis, quelles sont les langues d'avenir, c'est-à-dire, les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail, et la communication internationale ?

R : Les langues d'avenir pour moi sont les langues de la communauté européenne.

Q : Des exemples ?

R : l'anglais, le français, l'allemand...

Q : Je vais citer quelques langues, donnez-leur des notes par ordre décroissant, de 10 à 1 (c'est-à-dire le 10 pour la langue importante et le 1 pour la moins importante...) :

Anglais 10	Français 7	Arabe 5	Espagnol 8	Chinois 9
---------------	---------------	------------	---------------	--------------

Allemand 3	Italien 4	Japonais 6	Russe 2	Portugais 1
---------------	--------------	---------------	------------	----------------

Q : Avez-vous un projet de retour dans votre pays ?

R : Aucun projet, nos enfants n'accepteront jamais l'idée d'un retour.

Merci beaucoup.

Entretien N°7

**Mr. A., Tunisien, 56 ans, marié avec une française,
2 enfants, originaire d'une zone urbaine.
Il est arrivé en France en 1971,
et a suivi en France une formation en maçonnerie
et depuis lors il travaille comme maçon.**

Q : Quelle est votre langue maternelle ?

R : Le parler tunisien.

Q : Savez-vous écrire et lire l'arabe ?

R : Oui.

Q : Quelle langue parlez-vous à la maison ?

R : Je parle le français, ma femme est Française.

Q : Et avec vos enfants, vous parlez également en français ?

R : Oui.

Q : Vos deux enfants apprennent-ils l'arabe maintenant ?

R : Oui.

Q : Etes-vous content qu'ils apprennent l'arabe ?

R : Oui, j'espère qu'ils pourront communiquer avec les grands-parents en Tunisie.

Q : Quelle importance accordez-vous à l'étude de l'arabe pour vos enfants ?

R : Comme je vous l'ai déjà dit, c'est important pour communiquer avec la famille en Tunisie, c'est important.

Q : A votre avis, l'étude de l'arabe, a-t-elle une influence positive sur le parcours scolaire de vos enfants ?

R : Je vais vous dire ma réelle pensée : nos enfants sont nés ici, en France. Nous parlons à la maison le français ; c'est pourquoi, nous pensons que l'étude de l'arabe ne peut pas leur servir, ni en France, ni en Europe, mais au pays oui.

Q : Avez-vous un projet de retour dans votre pays ?

R : Non. Je ne pense pas à un retour durable, mais à des visites, oui.

Q : Pour vous, le fait d'apprendre une langue étrangère ou maternelle (ici l'arabe) entraîne-t-il un changement d'attitude et de comportement vis-à-vis de la langue étudiée et de la communauté qui la parle ?

R : Oui, je crois que le changement est inévitable.

Q : Comment ? Pouvez-vous expliquer votre idée ?

R : Beaucoup de choses peuvent se passer quand on a un contact avec une langue.

Q : Par exemple ?

R : Je n'ai rien à vous dire, chaque chose en son temps.

Q : Pensez-vous que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ?

R : Non, pas du tout, c'est au contraire.

Q : Pouvez-vous nous dire pourquoi?

R : Parce que l'arabe littéral n'est pas pratique et que cette forme de la langue arabe ne peut pas servir dans la communication, ni avec la famille, ni avec le pays d'origine.

Q : Pensez-vous que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers l'arabe fonctionnel ?

R : Oui, pourquoi pas ?

Q : Dans quels domaines à votre avis ?

R : Le tourisme.

Q : Pensez-vous que la langue arabe a un avenir important en France ?

R : Franchement, je ne vois pas un avenir pour une langue qui n'existe pas à l'école, car, elle n'est pas valorisée.

Q : A votre avis, quelles sont les langues d'avenir, c'est-à-dire, les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail, et la communication internationale ?

R : Pour moi, ce sont l'anglais d'abord, puis le français. Je crois que l'anglais peut ouvrir toutes les portes pour mes enfants.

Q : Je vais citer quelques langues, donnez-leur des notes par ordre décroissant, de 10 à 1 (c'est-à-dire le 10 pour la langue importante et le 1 pour la moins importante...) :

Anglais 10	Français 9	Arabe 1	Espagnol 6	Chinois 8
---------------	---------------	------------	---------------	--------------

Allemand 7	Italien 3	Japonais 4	Russe 2	Portugais 5
---------------	--------------	---------------	------------	----------------

Merci beaucoup.

Entretien N°8

**Mme. F, Marocaine, 36 ans, mariée, 2 enfants.
Elle est née au Maroc, dans une zone rurale.
Elle est arrivée en France en 1989 avec un niveau
d'étude secondaire et elle est actuellement mère au foyer.**

Q : Quelle est votre langue maternelle ?

R : Ma langue maternelle c'est la langue arabe marocaine.

Q : C'est-à-dire ?

R : L'arabe dialectal, si vous voulez.

Q : Savez-vous écrire et lire l'arabe ?

R : Oui, je connais pas mal l'arabe, j'étais scolarisée un peu en langue arabe.

Q : Quelle langue parlez-vous à la maison ?

R : Des fois en arabe, des fois en français.

Q : Avec votre mari, vous parlez quelle langue ?

R : Souvent dans notre langue maternelle.

Q : Et avec vos enfants ?

R : J'espère que mes enfants un jour discuteront avec moi en arabe.

Q : C'est-à-dire ?

R : C'est-à-dire qu'on parle souvent en français avec nos enfants. Ils sont encore très jeunes, 7 ans et 9 ans...je crois que quand ils grandiront ils chercheront eux-mêmes leur racine...Maintenant, c'est à nous de les encourager. Demain ça sera leur tour, je crois que ça se passera comme ça, je ne sais pas, je crois, c'est tout.

Q : Vos deux enfants apprennent-ils maintenant l'arabe ?

R : Oui, Dieu merci, ils sont sérieux.

Q : Etes-vous contente, alors, qu'ils apprennent l'arabe ?

R : Très contente ; comme ça, ils s'attachent plus à la famille, à la religion, à leur racine quoi !

Q : Quelle importance accordez-vous à l'étude de l'arabe pour vos enfants ?

R : Quelle importance ? bah...c'est très important, c'est la seule chose qui nous reste, il faut la garder quand même !

Q : Vous dites : « la seule chose qui vous reste ». Pouvez-vous expliquer cela ?

R : Je pense à la langue, notre langue, notre religion, tout ça. Je pense aussi qu'elle nous rattache à notre pays, à notre famille, nos amis là-bas, vous me comprenez ? C'est très important pour nous, pour l'équilibre de nous et de nos enfants. Moi-même, je n'ai pas la possibilité de transmettre notre langue à mes enfants, c'est pourquoi je souhaite que l'école prenne en charge cette tâche.

Q : Pouvez-vous m'expliquer cette idée ?

_ Silence.

Q : Je n'ai pas compris cette idée d'équilibre.

R : C'est-à-dire...bon, nous sommes en France, il faut d'abord maîtriser le français et l'anglais...c'est bien pour leur avenir, c'est bien pour le travail, c'est déjà très bien, mais aussi l'arabe parce que c'est notre langue, notre identité, comme ça au pays, on nous considère pas comme des étrangers, c'est important, je crois, c'est très important.

Q : Avez-vous un projet de retour dans votre pays ?

R : C'est difficile de décider maintenant, je pense que...c'est-à-dire pas encore, je ne pense pas, mon mari il pense retourner, mais pas moi. Ce qui compte pour moi, c'est l'avenir de mes enfants.

Q : A votre avis, l'étude de l'arabe, a-t-elle une influence positive sur le parcours scolaire de vos enfants ?

R : L'apprentissage de l'arabe peut aider nos enfants à communiquer avec nous, avec la famille restant au Maroc, mais il ne donne pas d'avantage au niveau de l'école. En tout cas cette langue n'existe pas à l'école ; je ne pense pas qu'il y a une école qui s'occupe de la langue arabe. Mon grand apprend maintenant un peu d'anglais.

Q : Pour vous, le fait d'apprendre une langue étrangère ou maternelle (ici l'arabe) entraîne-t-il un changement d'attitude et de comportement vis-à-vis de la langue étudiée et de la communauté qui la parle ?

R : Bien sûr qu'il y a des changements ; il y a toujours des changements, ça dépend de la personne, de la langue en question, du pays, etc....mais c'est sûr qu'il y a des changements.

Q : Pensez-vous que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ?

R : Bien sûr que oui, c'est sûr.

Q : Pouvez-vous dire pourquoi vous pensez cela ?

R : L'arabe littéral, c'est l'arabe de tout le monde, c'est-à-dire de toute la communauté arabe, c'est la langue commune, c'est grâce à l'arabe littéral qu'un Marocain, un Syrien, un Irakien, etc... peuvent se comprendre.

Q : Pensez-vous que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers l'arabe fonctionnel ?

R : Oui, c'est important pour faciliter la tâche à tout le monde.

Q : Dans quels domaines à votre avis ?

R : Le tourisme, la communication et la technologie.

Q : Pensez-vous que la langue arabe a un avenir important en France ?

R : Oui, je pense bien, c'est la langue de la deuxième religion en France, donc, on doit la respecter quand même.

Q : A votre avis, quelles sont les langues d'avenir, c'est-à-dire, les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail, et la communication internationale ?

R : C'est clair et net, d'abord l'anglais.

Q : Je vais citer quelques langues, donnez-leur des notes par ordre décroissant, de 10 à 1 (c'est-à-dire le 10 pour la langue importante et le 1 pour la moins importante...) :

Anglais 10	Français 9	Arabe 7	Espagnol 6	Chinois 5
----------------------	----------------------	-------------------	----------------------	---------------------

Allemand 8	Italien 2	Japonais 3	Russe 4	Portugais 1
----------------------	---------------------	----------------------	-------------------	-----------------------

Merci beaucoup.

Entretien N°9

**Mme S., Marocaine, 42 ans, mariée, 3 enfants.
Elle est née au Maroc, dans une zone rurale.
Elle est arrivée en France en 1990. Elle a un BAC,
Mais elle ne travaille pas. Actuellement elle est
Mère au foyer.**

Q : Quelle est votre langue maternelle ?

R : Ma langue maternelle est le berbère, mais je peux considérer l'arabe comme une deuxième langue maternelle. Pour moi, c'est la langue de la religion, du Coran.

Q : Savez-vous écrire et lire l'arabe ?

R : Oui, un peu.

Q : Quelle langue parlez-vous à la maison ?

R : Nous parlons souvent en français, mais de temps en temps en arabe aussi. Mon mari, il est arabe.

Q : Et avec vos enfants ?

R : Les deux.

Q : Lesquelles ?

R : L'arabe et le français, mais plus en français, parce qu'ils ne comprennent pas tout à fait l'arabe, juste un peu.

Q : Vos trois enfants apprennent l'arabe maintenant ?

R : Non, que le grand, les autres sont encore petits.

Q : Vous êtes contente que votre fils apprenne l'arabe ?

R : Bien sûr, c'est nous qui l'encourageons.

Q : Quelle importance accordez-vous à l'étude de l'arabe pour vos enfants ?

R : Je dirais que l'étude de l'arabe est très importante pour que les parents et les enfants puissent communiquer et se comprendre. Mais pour leur avenir, il faut qu'ils apprennent les grandes langues comme l'anglais pour qu'ils réussissent et pour qu'ils occupent de bonnes places dans la société.

Q : Avez-vous un projet de retour dans votre pays ?

R : Des visites, des vacances, mais un retour définitif, c'est non, je ne crois pas, ou peut-être à la retraite de mon mari.

Q : A votre avis, l'étude de l'arabe, a-t-elle une influence positive sur le parcours scolaire de vos enfants ?

R : La langue arabe doit être enseignée dans le cadre de l'école de la République, comme ça, elle sera plus valorisée.

Q : Si elle est enseignée à l'école, elle aura un impact positif sur le parcours scolaire de vos enfants ?

R : Bien sûr, elle sera un atout, un des moyens pour une meilleure réussite et intégration des enfants. C'est important, pour éviter que cet apprentissage ne se passe que dans un cadre communautaire. Il existe d'autres langues à l'école française ; pourquoi pas l'arabe ?

Q : Pour vous, le fait d'apprendre une langue étrangère ou maternelle (ici l'arabe) entraîne-t-il un changement d'attitude et de comportement vis-à-vis de la langue étudiée et de la communauté qui la parle ?

R : C'est sûr que lorsqu'on partage quelque chose avec une personne (en l'occurrence, la langue), on comprend mieux la façon d'agir de l'autre, ou encore sa façon d'être.

Q : Pensez-vous que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ?

R : L'arabe littéral est une langue codée, universelle, donc, il a plus de prestige.

Q : Pensez-vous que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers l'arabe fonctionnel ?

R : Oui, c'est important.

Q : Pourquoi ?

R : Pour pouvoir communiquer plus facilement avec le monde arabe.

Q : Dans quels domaines à votre avis ?

R : La communication et la technologie.

Q : Pensez-vous que la langue arabe a un avenir important en France ?

R : Jusqu'à nos jours, la langue arabe, n'est pas reconnue comme une langue importante par les Autorités.

Q : C'est-à-dire que vous êtes pessimiste ?

R : D'une manière ou d'une autre.

Q : A votre avis, quelles sont les langues d'avenir, c'est-à-dire, les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail, et la communication internationale ?

R : C'est l'anglais en tête.

Q : Je vais citer quelques langues, donnez-leur des notes par ordre décroissant, de 10 à 1 (c'est-à-dire le 10 pour la langue importante et le 1 pour la moins importante...) :

Anglais 10	Français 9	Arabe 7	Espagnol 6	Chinois 5
-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------	----------------------------

Allemand 8	Italien 4	Japonais 3	Russe 1	Portugais 2
-----------------------------	----------------------------	-----------------------------	--------------------------	------------------------------

Merci beaucoup.

Entretien N°10

**Mme K., Marocaine, 48 ans, mariée, 4 enfants.
Elle est née au Maroc, dans une zone rurale.
Elle est arrivée en France en 1989. Elle a un niveau
d'études primaires. Elle travaille actuellement comme
ouvrière.**

Q : Quelle est votre langue maternelle ?

R : La langue arabe bien sûr, je suis arabe.

Q : Savez-vous écrire et lire l'arabe ?

R : Bah...oui, je pense que oui.

Q : Quelle langue parlez-vous à la maison ?

R : Nous parlons l'arabe et le français ?

Q : Avec vos enfants également ?

R : Oui, c'est important pour nous.

Q : Tous vos enfants fréquentent le cours d'arabe ?

R : Non, deux préfèrent l'étude de l'arabe, et les deux autres préfèrent le sport.

Q : Etes-vous contente que vos enfants apprennent l'arabe ?

R : Oui, bien sûr, ça nous donne le moral.

Q : Quelle importance accordez-vous à l'étude de l'arabe pour vos enfants ?

R : Les parents doivent apprendre à leurs enfants leur langue maternelle, la langue de leur religion. Mais, à l'école, ce sont l'anglais, l'allemand...qui sont important et pas l'arabe.

Q : Avez-vous un projet de retour dans votre pays ?

R : Pas un retour éternel, mais des visites.

Q : A votre avis, l'étude de l'arabe, a-t-elle une influence positive sur le parcours scolaire de vos enfants ?

R : Je ne vois pas trop ça puisque l'arabe n'existe pas à l'école. Etudier l'arabe, c'est très bien mais à condition que cela passe par l'école.

Q : Pour vous, le fait d'apprendre une langue étrangère ou maternelle (ici l'arabe) entraîne-t-il un changement d'attitude et de comportement vis-à-vis de la langue étudiée et de la communauté qui la parle ?

R : Oui, je crois que le connaissance d'une langue sera un bon passeport pour les échanges avec les autres.

Q : Pensez-vous que l'arabe littéral a plus de prestige que l'arabe dialectal ?

R : Oui, je suis tout à fait d'accord avec cette opinion.

Q : Pourquoi ?

R : C'est que...bah...c'est parce que l'arabe littéral est une langue magnifique, belle, pleine de poésie et de richesse.

Q : Pensez-vous que l'enseignement de l'arabe en France devrait être orienté vers l'arabe fonctionnel ?

R : Oui, je crois, c'est important.

Q : Pourquoi ?

R : Pour qu'il soit plus utile.

Q : Dans quels domaines à votre avis ?

R : La communication et la technologie.

Q : Pensez-vous que la langue arabe a un avenir important en France ?

R : Il faut qu'il y ait un avenir important pour cette langue en France.

Q : Pourquoi ?

R : Vu l'importance des personnes issues de l'immigration maghrébine, c'est normal que la France s'intéresse à cette langue. Cette langue mérite aussi d'être étudiée à l'école. Nous...bon, nous sommes très inquiets de...

Q : Vous êtes inquiets de quoi ?

R : On a peur que notre langue va un jour disparaître, puisqu'elle n'est pas valorisée.

Q : Pourquoi ? Pouvez-vous expliquer votre pensée ?

R : Nous, on a intérêt que nos enfants maîtrisent bien les langues européennes comme l'anglais par exemple. Ça, c'est bon pour leur avenir, mais bon...

Q : Mais quoi ?

R : Mais, si nos enfants n'apprennent pas notre langue et surtout à l'école, qui va la transmettre aux autres générations ? On fait ce qu'on peut ; le reste, c'est à Dieu de faire quelque chose.

Q : A votre avis, quelles sont les langues d'avenir, c'est-à-dire, les langues les plus utiles et les plus importantes pour l'avenir, le travail, et la communication internationale ? Je vais citer certaines langues, et je vous demande de leur donner des notes par ordre décroissant, de 10 à 1 (c'est-à-dire le 10 pour la langue importante et le 1 pour la moins importante...) :

Anglais 10	Français 8	Arabe 9	Espagnol 6	Chinois 4
-----------------------------	-----------------------------	--------------------------	-----------------------------	----------------------------

Allemand 7	Italien 5	Japonais 1	Russe 2	Portugais 3
-----------------------------	----------------------------	-----------------------------	--------------------------	------------------------------

Merci beaucoup.

ANNEXE N° 8

**PROJET D'EMISSION TELEVISEE SUR LA LANGUE ARABE
ET LES PAYS ARABO-MUSULMANS
A POITIERS**

Projet d'émission télévisée

Dans le but d'apporter notre contribution, si modeste soit-elle, à la valorisation et à la diffusion de la langue arabe, nous proposons un moyen qui, pensons-nous, contribuera à faire découvrir aux Poitevins la langue arabe à sa juste valeur.

Emission télévisée : F3

- Durée : 30 mn
 - Fréquence : hebdomadaire (exemple : mercredi à 18h30)
 - Public visé :
 - ⇒ Arabophone – Francophone
 - ⇒ Enfant – Adulte
- Simultanément :
- ▶ une semaine pour enfants
 - ▶ une semaine pour adultes

Objectifs :

- Permettre la diffusion de la langue arabe et la culture arabo-musulmane,
- Changer l'image « d'intégrisme » liée à la communauté arabo-musulmane,
- Donner un poids à la présence de la langue arabe en France et à Poitiers,
- Motiver et aider les apprenants de cette langue à perfectionner leurs connaissances,
- Favoriser l'échange et le dialogue interculturel.

Contenu :

- Des dessins animés dans cette langue,
- Des films court métrage et des reportages sur :
 - ⇒ Les coutumes,
 - ⇒ Les traditions,

- ⇒ Les mœurs,
- ⇒ Les arts,
- ⇒ Les fêtes,
- ⇒ La religion,
- ⇒ L'art culinaire
- ⇒ Les contes,
- ⇒ Les musiques et le chant

- Entretiens avec :

- ⇒ Arabophones et Francophones :

- ▶ Poètes,
- ▶ Ecrivains,
- ▶ Calligraphes,
- ▶ Historiens,
- ▶ Musiciens,
- ▶ Acteurs...

- ⇒ Jeunes originaires des pays arabes ayant réussi dans la vie.