

13.

C O N C L U S I O N

Concluons sous la forme d'un résumé présentant les principaux résultats de ce travail, en tenant compte de l'articulation entre les résultats de notre enquête et la réponse à la question posée en première partie.

La question que nous nous sommes posés ~~au~~ départ se présentait ainsi :

- Pourquoi et comment concevoir une éducation biculturelle qui puisse sauvegarder l'enseignement de la langue et cultures arabes dans la communauté maghrébine, en France ?

Les réflexions, qui ont inspiré notre "question linguistique" spécifique à une communauté donnée, ont pu dégager, par rapport aux besoins et attentes exprimés à travers les résultats statistiques de notre enquête, des propositions pédagogiques plus adaptées au contexte socio-culturel actuel des apprenants.

Avant d'avoir mis à l'épreuve les différents concepts utilisés au niveau de notre enquête dans une telle perspective, nous avons d'abord observé la communauté maghrébine, en tenant compte des jeunes qui la constituent et des spécificités qui la caractérisent.

"Maghrébins de France", "Français-Maghrébins", "Français d'origine ou issus de l'immigration maghrébine" : ces appellations ou désignations révèlent, sans doute, l'incapacité des éléments qui constituent l'essentiel de la communauté maghrébine à se nommer.

Pourtant, il s'agit bien de jeunes capables de se prendre en charge, de se forger de nouveaux concepts appréhendant autrement les réalités socio-culturelles des pays d'accueil et d'origine, et non le résultat d'un certain processus considéré comme achevé.

Nous avons aussi tenu compte du rôle des associations d'origine maghrébine qui revendiquent leurs droits culturels et linguistiques.

Nos observations et les résultats statistiques de notre enquête confirment le fait que la plupart des éléments qui constituent l'ensemble de la communauté maghrébine entendent rester en France (se référer au tableau 106, de la page 125, où 85,61% des jeunes interrogés sont nés en pays d'accueil), et ceci avec leur singularité et leurs différences véhiculées, en partie, par leur langue et cultures d'origine.

Nous avons consacré notre étude surtout à l'enseignement de l'arabe en France, en région Rhône/Alpes et particulièrement à Vénissieux, où l'essentiel de notre enquête a été réalisé (à

deux reprises en 1990), au niveau des 3 C.E.S. : Paul Eluard, Elsa Triolet et Jacques Brel.

En plus des quelques entretiens engagés dans certaines familles d'origine maghrébines, des questionnaires (A et B) de cette enquête ont été remis, en mains propres, à 249 élèves des collèges cités ci-dessus.

Le contenu de ces questionnaires nous a permis de dégager une multitude de réponses qui, une fois traitées, ont pu mettre en évidence, d'une part les caractéristiques des jeunes interrogés, et d'autres part leurs compétences linguistiques (les connaissances dans les langues apprises) et leurs comportements langagiers en milieu familial, dans la rue...

Après l'étude réalisée par Sam Ammar (1988), notre enquête a fait donc l'objet d'un état des lieux récent de l'enseignement de l'arabe, langue et culture d'origine, en France, mais limité à une commune donnée : Vénissieux.

Les résultats statistiques de notre enquête nous ont permis d'enrichir notre réflexion à partir de notre expérience dans ce domaine, de donner notre point de vue, et de suggérer (par rapport aux besoins linguistiques de la communauté donnée) des propositions théoriques et d'ordre pratique, dans une perspective de dynamique socio-éducative biculturelle.

Marquée dans son ensemble par les valeurs arabo-musulmanes, et venue dans le cadre de la main d'oeuvre en France, la première génération adopte une certaine attitude de repli vis-à-vis de la société d'accueil. Elle crée, en quelque sorte, une situation de ghetto, afin de sauvegarder son identité d'origine.

Au carrefour de deux codes culturels différents qui s'expriment, d'une part à travers leur exclusion par la société d'accueil qui ne favorise pas leur intégration (voir tableau 112, de la page 130, où 39,02% seulement souhaitent leur intégration), et d'autre part leur rejet par le pays d'origine pour leur éventuelle insertion, les jeunes de deuxième génération vivent une situation conflictuelle.

Dans leur majorité, ils éprouvent d'énormes difficultés à utiliser leur langue d'origine avec ses différents registres : les parlers maghrébins (arabes et berbères) appris en milieu familial, et l'arabe littéraire (classique ou moderne) étudié à l'école au niveau de plusieurs cadres (élémentaire, secondaire et universitaire).

Les tableaux 114, 119, 128, 120, 121, 125 ne font que confirmer cette réalité.

De ce fait, leur retour au Maghreb n'est plus envisagé (se référer au tableau 112 : 3,42% souhaitent s'insérer au Maghreb). Il se limite généralement à des périodes bien déterminées : vacances et visites familiales.

Même, s'ils éprouvent la nécessité de s'affirmer différents par rapport à leurs valeurs arabo-musulmanes enracinées dans la langue arabe, ils souhaitent tout de même leur intégration dans le tissu socio-éducatif français, et ceci par la revalorisation de leurs cultures d'origine, dans un cadre bien défini : l'enseignement de la langue arabe dans sa diversité.

La langue arabe constitue pour eux le versant linguistique et culturel de leur communauté d'origine. Elle représente l'unité maghrébine et arabe, le garant de son identité et le support de la loi islamique. Elle est surtout revendiquée par la majorité des jeunes issus de l'immigration maghrébine souvent organisés en groupes et associations.

Pourtant, les résultats statistiques de notre enquête (voir tableaux 111 et 121, des pages 129 et 149) font apparaître qu'à travers les pratiques langagières (en milieu familial, à l'école et dans la rue) des jeunes interrogés, l'enseignement de l'arabe en France, dans son ensemble et particulièrement au niveau des E.L.C.O., présente un aspect négatif : moyens didactiques et méthodes pédagogiques inadaptés au contexte socio-culturel des apprenants, horaires insuffisants (3 heures par semaine), démission des parents et carence de la formation des enseignants concernés.

Par ailleurs, les besoins, en langue et cultures arabe, exprimés par la plupart des apprenants et qui ont suscité des interrogations, appellent des solutions pédagogiques (en rapport avec le choix des contenus, le profil de l'enseignant en tant que modèle "bilingue et biculturel") qu'on a pu proposer dans le dernier chapitre du présent travail, et ceci dans l'espoir de les voir porter des fruits, même à long terme.

La communauté maghrébine ne peut alors se reconnaître que dans ses racines linguistiques et culturelles. Elle n'a pas tout perdu, mais doit assurer ses responsabilités vis-à-vis de la revalorisation de la langue arabe porteuse de toute une sève caractérisée, à la fois, par les parlers arabes et l'arabe littéraire, qu'il faudra réinjecter dans la société d'origine, et particulièrement chez les jeunes qui la constituent.

Dans sa diversité, la langue arabe symbolise donc une richesse culturelle vitale pour la communauté maghrébine.

Son maintien et son développement, par le renforcement des accords bilatéraux franco-maghrébins dans le cadre de l'enseignement, au niveau du système éducatif français actuel, ne peuvent que contribuer à une intégration effective de la communauté maghrébine dans son ensemble, et de sa jeunesse en particulier.

De nos jours, la plupart des élèves d'origine maghrébine qui ont appris l'arabe à l'école, ou les dialectes en milieu familial, éprouvent d'énormes difficultés à communiquer dans leur langue d'origine pour des raisons que nous avons déjà évoquées dans le premier chapitre de notre dernière partie.

En effet, ils se trouvent confrontés à d'énormes problèmes de communication qui expliquent, en partie, leur échec scolaire, et dans une situation de double marginalisation : l'imcompréhension de leur langue d'origine, même limitée aux parlers maghrébins, et la déception de leurs camarades, des parents, des membres de leur famille (en pays d'accueil et d'origine).

Dès leur retour en France, après quelques jours de vacances au Maghreb, ils n'ont plus l'intention, ni de reprendre les cours d'arabe à l'école, ni d'utiliser leur langue maternelle (parlers arabes ou berbères), en milieu familial.

Frustrés, ils refusent parfois d'assumer même leur citoyenneté d'origine.

De leur côté, n'ayant pas mesuré l'importance d'un tel décalage, entre la langue arabe (classique ou moderne) apprise à l'école, et les parlers maghrébins (locaux ou régionaux), les parents se sont alors trouvés impuissants devant une telle situation reflétée, en partie, par le contenu de notre enquête.

Les résultats statistiques de cette dernière nous amènent donc à penser que l'enseignement de l'arabe en France soulève et met en évidence diverses questions, entre autres l'appréhension des parlers (arabes et berbères) à enseigner, leur prise en charge effective par les autorités concernées, l'absence des parents par rapport au manque d'information et de sensibilisation, l'inefficacité des moyens et méthodes inadaptés au contexte socio-culturel des apprenants, le manque de formation des enseignants...

En plus, chaque fois que les décisions sont prises par les autorités institutionnelles, dans le cadre des E.L.C.O. (intégrés et différés), elles concernent généralement l'enseignement de l'arabe moderne, même si celui-ci a toujours suscité plusieurs débats sur les méthodes employées, les horaires insuffisants, la formation des enseignants...

Pourtant, en pays d'origine ou en milieu familial maghrébin en France, diverses langues sont bien parlées : arabes ou berbères, ils se limitent à des régions et à un espace culturel bien définis.

Dans les pays arabes, l'arabe moderne est considéré comme langue officielle utilisée au niveau de l'administration générale, des représentations diplomatiques, des médias, à l'école...

Il bénéficie d'un statut à part : quand on parle d'enseignement de l'arabe, on pense particulièrement à l'arabe moderne qui s'est imposé comme langue d'apprentissage (écrit et oral) à l'école.

Néanmoins, nous pouvons avancer que la maîtrise de cette langue moderne peut, dans une certaine mesure, s'opérer à partir de l'apprentissage des langues maternelles (parlers arabes et berbères).

Ainsi, toute stratégie d'enseignement dans le cadre des E.L.C.O., étape ultime pour les débutants, peut tenir compte des réalités linguistiques des pays d'origine.

A ce sujet, d'autres débats fructueux, qui peuvent se faire une idée plus précise d'un enseignement de langue arabe, en tant qu'offre, sont envisageables.

Par ailleurs, il est à rappeler qu'il faudra tenir compte surtout du profil de l'enseignant d'arabe, en tant que modèle "biculturel", et ceci par rapport aux besoins et motivations exprimés par les élèves.

Dispensé par des professeurs français certifiés, agrégés, plus responsables, qui prennent eux-mêmes en charge l'organisation de leurs cours, en appliquant des méthodes pédagogiques repensées, en fonction des besoins des apprenants, chaque fois que la situation l'exige, l'enseignement de l'arabe, une langue diversifiée et peu choisie, connaît moins de problèmes que les E.L.C.O., si l'on tient compte des résultats de notre enquête.

Utilisées dans la presse et les médias (se référer aux tableaux 131 à 135, des pages 160 à 168), la langue et les cultures arabes (dont maghrébines) expriment une modernité à travers leur passé prestigieux.

Quant aux parlers maghrébins arabes et berbères (voir tableaux 118, 121, 122, des pages 143 à 150), ils sont porteurs des mêmes valeurs que la langue moderne, du fait qu'ils véhiculent des cultures spécifiques, même limitées à des localités ou des régions.

Leur dynamisme linguistique est bien évident et se manifeste d'ailleurs à travers diverses créations artistiques, entre autres la musique (Pop, Rai...), l'écriture (la calligraphie), le théâtre lyrique...

D'un point de vue pédagogique, ces parlers maghrébins ne peuvent, dans une certaine mesure, que renforcer les compétences linguistiques des apprenants qui rencontrent des difficultés au niveau des cours d'arabe, dans le cadre des E.L.C.O.

Ils vont ainsi leur permettre de s'exprimer et de modifier leur image souvent jugée négative par la société d'accueil, tout en éprouvant le besoin, celui de s'enraciner dans le monde audio-visuel de communication, d'accueil et d'origine.

C'est ce qui s'exprime, d'ailleurs, à travers les tableaux statistiques (131 à 133) de notre enquête.

Enfin, nous pouvons dire que le jeune vénissian, issu de l'immigration maghrébine, fréquentant les cours d'arabe, dans le cadre des E.L.C.O., appartient à un milieu socio-familial souvent défavorisé.

Son contexte socio-culturel se limite à un espace bien déterminé : le ghetto dans une Z.U.P.

Ouvriers souvent non qualifiés, ses parents sont analphabètes, dans les deux langues, d'accueil et d'origine. Ils ne sont donc pas en mesure de lui apporter un soutien scolaire.

Leur âge varie entre 10 et 16 ans.

Moins nombreuses que les garçons, les filles sont pourtant plus motivées par les cours d'arabe. Comme les garçons, elles expriment tout de même d'énormes besoins linguistiques dans leur langue d'origine.

L'usage des parlers maghrébins (arabes et berbères) est très limité, même en milieu familial, où ils ont tendance à communiquer en langue française.

Ceci ne fait que confirmer leur statut de "monolingues", alors qu'ils expriment le souhait, celui de s'intégrer dans la société d'accueil, à part entière, mais avec leurs différences linguistiques et leurs spécificités culturelles.