

DEUXIÈME PARTIE

Enquêtes et résultats statistiques.

Dans cette partie, nous présenterons au ~~lecteur~~ les résultats statistiques de notre enquête (questionnaires A et B), sous forme de graphes, d'histogrammes, de diagrammes, suivis de commentaires discursifs.

Dans un premier temps, nous définirons les principaux axes de réflexion de notre enquête, où le contenu des questionnaires (A et B) fera apparaître certaines caractéristiques (âge, sexe, nationalité...) des élèves interrogés.

Ensuite, nous consacrerons l'essentiel de notre analyse à la langue arabe, en tant que variétés langagières, en mettant en évidence les compétences linguistiques des éléments qui constituent l'essentiel de notre échantillon.

Enfin, on se penchera sur les diverses pratiques langagières (musique, lecture, télévision...) observables chez les jeunes concernés et les membres de leurs familles.

CHAPITRE : I

Présentation de notre enquête.

Notre enquête s'est limitée à Vénissieux où, en tant que résident dans cette ville de l'agglomération lyonnaise depuis 1981, notre présence a été la plus permanente.

Elle s'est centrée principalement au niveau des établissements scolaires (écoles et collèges) fréquentés par un grand nombre d'élèves d'origine maghrébine.

Elle porte essentiellement sur diverses situations et s'articule avec une analyse linguistique des productions des parents et de leurs enfants.

Nous avons alors conçu nos deux questionnaires (A et B).

En janvier 1990, le test du premier jeu de questions (enquête A), auprès de 146 jeunes d'origine maghrébine (âgés entre 10 et 16 ans) interrogés au niveau de trois collèges (Paul Eluard, Elsa Triolet et Jacques Brel) de la Z.U.P. de Vénissieux, a révélé une absence de certaines informations indispensables à notre enquête.

D'où la nécessité d'élaborer, en février 1990, un second questionnaire complémentaire au premier, et auquel 103 autres élèves (dans la même proportion d'âge) des trois collèges cités ci-dessus ont pu répondre. Il s'agit de l'enquête B.

Avec un total de 1743 questionnaires renfermant 78.435 questions, donnant l'équivalent de 70.000 réponses (présentées, dans un premier temps et en fin de ce chapitre, sous forme de tableaux statistiques), notre outil de travail (les deux questionnaires de notre enquête) correspond à un échantillon représentatif de 249 jeunes d'origine maghrébine répartis dans différents Collèges d'Enseignement Secondaire et Professionnel de la Zone d'Education Prioritaire de Vénissieux.

Par ailleurs, une vingtaine d'entretiens directs ont pu amener quelques personnes interrogées à s'exprimer sur les thèmes proposés. Ces personnes d'origine maghrébine ont surtout tenu à ce que leurs entretiens ne soient pas enregistrés pour des raisons personnelles. Dans l'ensemble, ces entretiens n'ont fait qu'appuyer et valider les informations déjà recueillies au niveau des résultats de notre enquête par questionnaires.

Dans ce qui suit, nous définirons les instruments de travail utilisés, la composition et la représentativité de l'échantillon prévu à ce sujet, les objectifs et l'analyse des contenus (données et variables) au niveau de notre enquête.

1. Les instruments utilisés au niveau de notre enquête :

Comme nous avons eu la possibilité de ~~contacter~~ un grand nombre de jeunes et de familles d'origine ~~maghrébine~~, nous avons opté pour la mise au point d'un questionnaire simple, ne présentant pratiquement pas de difficultés, afin d'en faciliter la compréhension par les élèves auxquels il a été soumis.

Les précisions nécessaires, nous permettant d'obtenir les informations adaptées à notre question de départ, sont prises en compte dans les deux questionnaires.

Cependant, une question, portant sur l'intégration et l'insertion des jeunes d'origine maghrébine, a été mal interprétée par certains chefs d'établissements.

A ce sujet, un courrier a été adressé à ces derniers par l'Inspecteur d'Académie de Lyon (se référer aux lettres présentées en annexe, en pages 322 à 323).

2. La composition de l'échantillon :

Notre enquête a porté sur un échantillon d'élèves de certains établissements scolaires de Vénissieux, en plus de quelques familles.

Le nombre, la répartition par âge et par niveaux d'enseignement, en plus d'autres éléments concernant cet échantillon sont mis en évidence ci-dessous.

Après examen d'un certain nombre de variables, telle que la nationalité, il semble que notre échantillon offre en outre des caractéristiques très proches de celles de l'ensemble de la population maghrébine.

3. Le choix des objectifs de notre enquête :

- Afin de recueillir les informations indispensables à notre enquête à base de deux jeux de questionnaires écrits et d'une vingtaine d'entretiens libres, comment avons-nous exploré le terrain ?

Nous avons procédé, d'une part, à partir de l'élaboration de questionnaires qui ont été remis aux personnes interrogées et d'autre part, au moyen d'entretiens libres effectués, au niveau de quelques familles d'origine maghrébine, pour nous permettre d'établir un contact direct et d'obtenir des sources d'informations complémentaires ou non prévues dans notre questionnaire écrit.

Enfin, en prenant connaissance de travaux présentant une réflexion de synthèse et des données statistiques sur les

problématiques proches de notre question de départ (cf. notamment S.Ammar, 1988).

En tant qu'"intervieweur", nous nous sommes efforcés de poser le moins de questions possibles.

Par ailleurs, nous avons cherché à donner le sentiment à notre interlocuteur qu'il nous communiquait le fond de sa pensée et de son expérience, en lui faisant admettre l'idée d'un entretien libre et ouvert, et en nous abstenant de nous impliquer nous-mêmes.

Notre enquête a pris en considération le choix d'indicateurs précis présentés dans nos deux questionnaires et mettant en relief les caractéristiques (âge, nationalités...), les compétences linguistiques (les connaissances) et les comportements langagiers faciles à détecter et à enregistrer dans des conditions, à la fois précises et définies.

La méthode de présentation que nous avons adoptée consiste en un va-et-vient entre les tableaux statistiques et des commentaires très succints.

Nous avons choisi, en effet, de présenter la question telle qu'elle est formulée dans l'enquête, suivie d'une image statistique sous forme d'histogrammes, de diagrammes, de graphes et de ne pas répéter, sous la forme d'un commentaire discursif les résultats statistiques déjà donnés.

La comparaison des résultats observés avec les résultats attendus et l'examen des écarts feront l'objet d'un commentaire.

La description statistique et l'expression graphique des données appuieront notre commentaire des résultats.

Comme l'analyse statistique exige précision et rigueur, on a fait appel aux moyens informatiques (matériels divers, logiciels...) pour nous permettre de manipuler rapidement toutes les variables.

On donnera ainsi un sens aux rapports de notre présentation graphique à travers des commentaires explicatifs ou des analyses descriptives des contenus.

Notre commentaire du mode de présentation des données mettra en valeur la question posée dans l'enquête, un bref commentaire et la présentation du tableau ou schéma (histogramme, graphe...).

Quant à notre échantillon (par rapport aux 249 élèves interrogés), il se présente ainsi et met en évidence :

- Les caractéristiques de l'échantillon (nationalité, sexe...).
- Les compétences linguistiques (connaissance des langues).
- Les comportements langagiers (les pratiques langagières).

CHAPITRE : II-

Les caractéristiques de l'échantillon

Dans ce chapitre, nous déterminerons, à partir des données statistiques recueillies, les caractéristiques (âge, sexe, nationalité...), en tenant compte du souhait (intégration ou insertion) des personnes interrogées concernées.

Notre échantillon comporte un ensemble de 249 élèves (âgés entre 10 et 16 ans) au niveau des trois C.E.S. (Paul Eluard, Elsa Triolet, Jacques Brel), et d'une vingtaine de familles d'origine maghrébine qui ont été favorables à notre enquête.

Par rapport aux statistiques nationales (tableau n°53, en page 68) de l'INSEE (1990 - dépouillement au 1/4), si le nombre de jeunes issus de l'immigration maghrébine (âgés entre 0 et 16 ans) avoisine les 400.000 (124.075 algériens, 212.000 marocains et 69.519 tunisiens), notre échantillon ne représenterait que 0,062%.

A Vénissieux cependant, en se référant au tableau n°53, en page 68, le nombre de jeunes d'origine maghrébine, dans la même proportion d'âge (0 - 16 ans), s'élève à 1636 (660 algériens, 116 marocains et 860 tunisiens). Notre échantillon représente ainsi un taux de 15,22%. Ce qui n'est pas négligeable, si l'on sait que, dans leur ensemble, les jeunes d'origine maghrébine représentent les mêmes caractéristiques socio-culturelles et linguistiques.

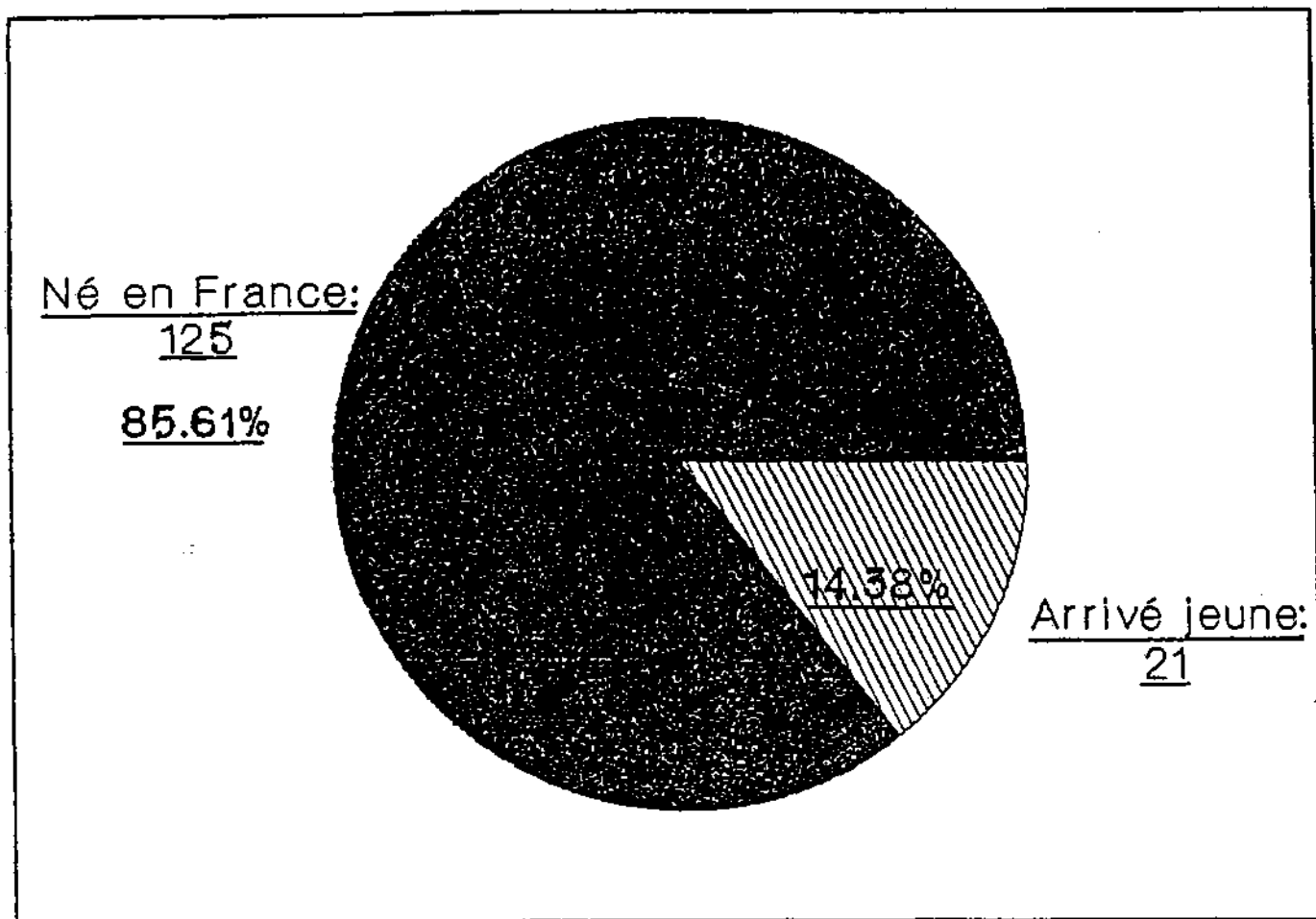
Selon la méthode indiquée, le calcul effectué a abouti aux résultats suivants, par rapport aux questions posées les unes après les autres :

- L'élève, d'origine maghrébine, est-il né ou arrivé jeune en France ?

Parmi les 146 élèves interrogés, 125 sont nés en France, ~~soient~~ 85,60% . Ils ont suivi leurs parents.

Dans le cadre du regroupement familial, 21 sont arrivés en bas âge (7 à 16 ans) en France, soient 14,38%.

Tableau (106) - Né ou arrivé jeune en France :

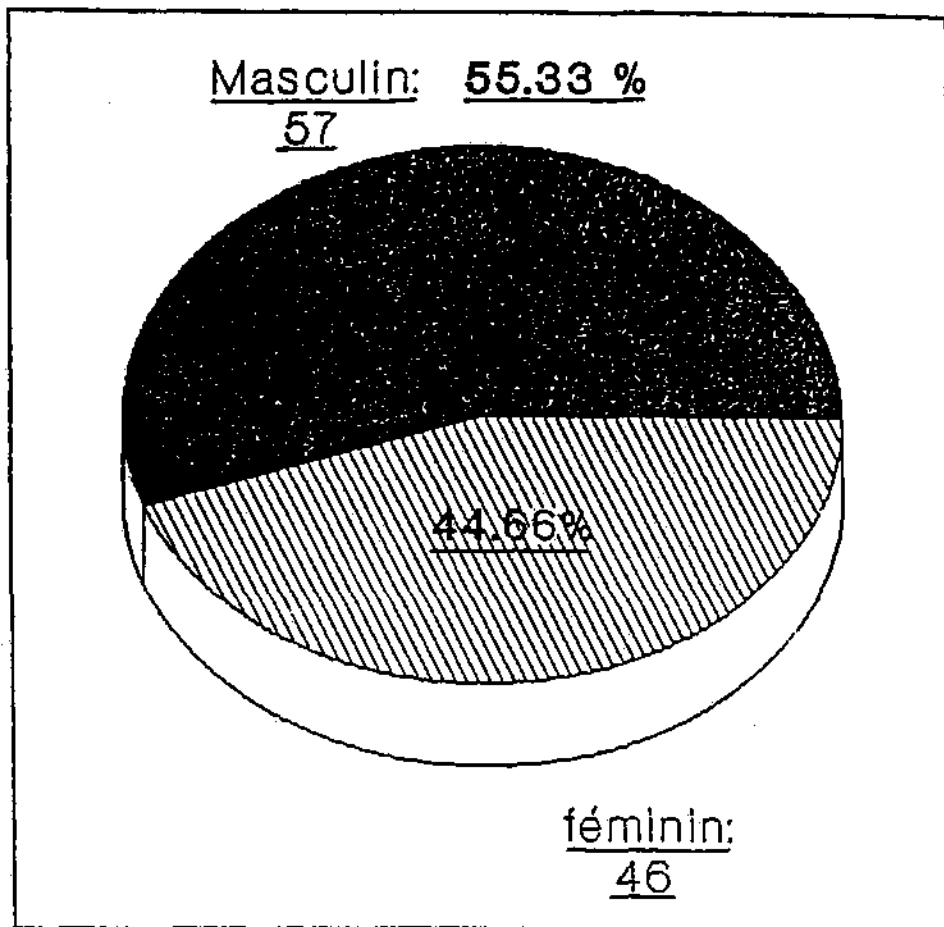


- Quel est le sexe de l'élève ?

Sur les 103 élèves interrogés (correspondant au questionnaire B), 57 (soient 55,33%) qui représentent les garçons sont un peu plus nombreux que les filles au nombre de 46 (soient 44,66%).

C'est ce que nous révèle l'histogramme suivant :

Tableau (107)- Sexe de l'élève :



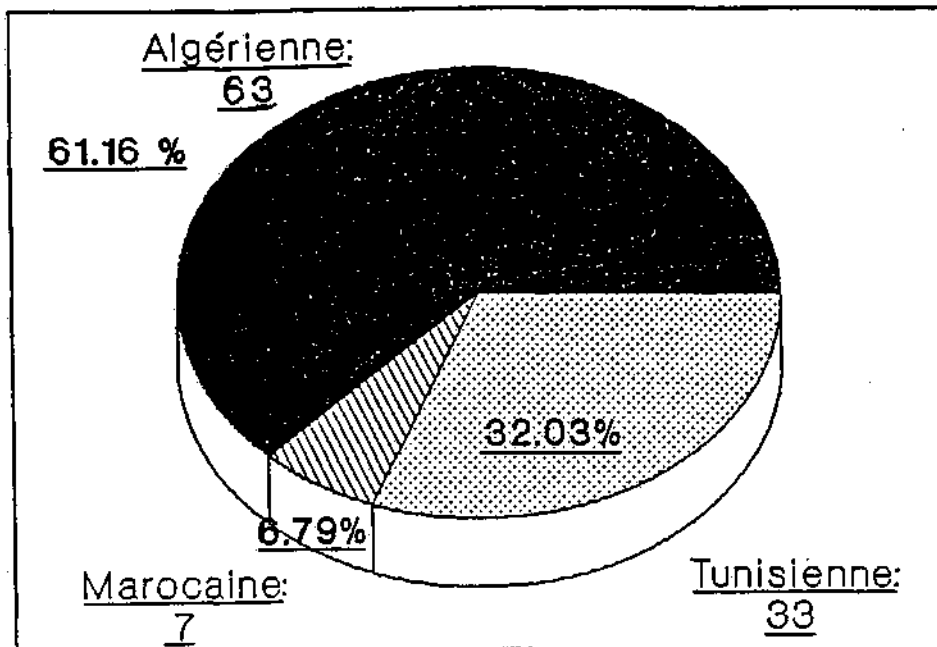
- Quelle est la nationalité du pays d'origine de l'élève ?

Selon la méthode utilisée, les calculs effectués ont donné les résultats suivants, par rapport aux 103 élèves interrogés et répartis par nationalité.

Sur les 91 élèves qui ont répondu à la question concernée de l'enquête, 67 (61,16%) sont algériens, 33 (32,03%) tunisiens et 7 (6,79%) marocains.

Les Algériens prédominent, suivis des Tunisiens.

Tableau (108)- Nationalité du pays d'origine de l'élève :



- Répartition des nationalités des parents des 146 élèves ?

Sur les 146 élèves interrogés (correspondant au questionnaire A), 91 ont répondu.

La nationalité d'origine des parents nous est présentée séparément dans chacun des deux histogrammes ci-dessous en forme de "camembert".

Tableau (109)- Nationalité du père :

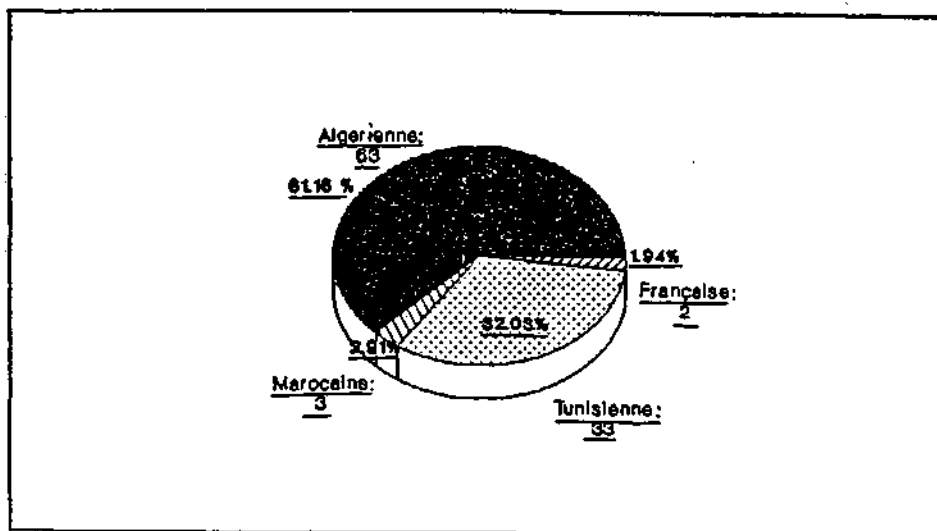
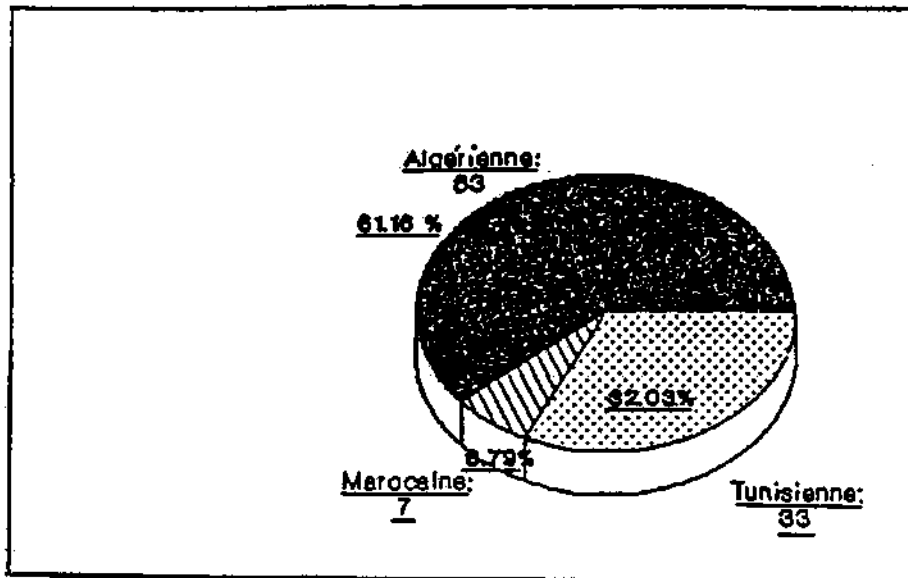


Tableau (110)- Nationalité de la mère :



Nous constatons que les algériennes et les tunisiennes représentent les mêmes nationalités d'origine. Parmi les marocaines, deux femmes (2,94%) sont d'origine française.

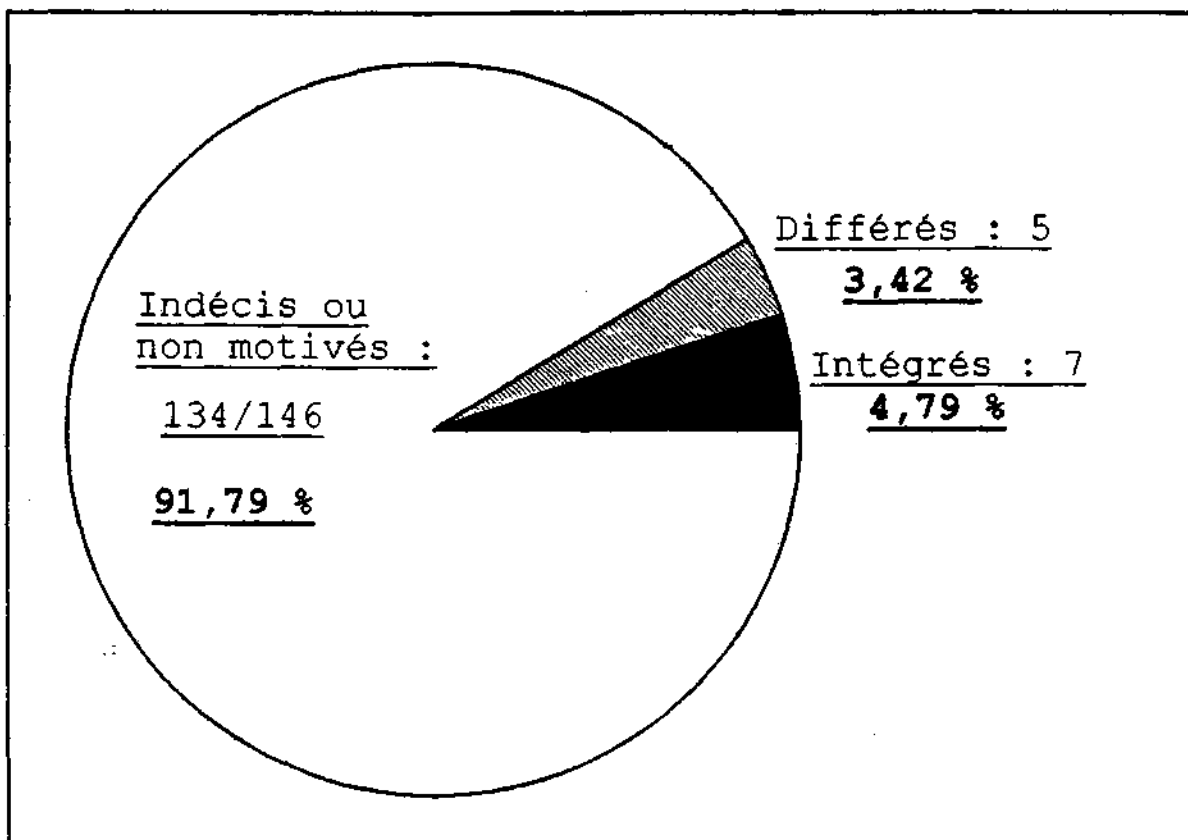
Malgré les avantages que comporte l'acquisition de la nationalité française, la plupart des parents immigrés maghrébins ne remettent pas en cause leur nationalité d'origine. Mais, leurs enfants (dont la plupart sont nés en France) considérés comme français et qui appartiennent à une nouvelle génération, désirent plutôt inscrire leur identité dans le droit et le respect des différences.

- L'élève fréquente-t-il les cours d'arabe

(intégrés ou différés) ?

Les résultats présentés dans le tableau ci-dessous reflètent bien la réalité de cet enseignement de l'arabe (E.L.C.O. surtout) qui connaît une crise sans précédent : les effectifs n'ont fait que régresser, et ceci pour des raisons que nous avons déjà évoquées dans le dernier chapitre de notre première partie.

Tableau (111)- Fréquentation des cours d'arabe par l'élève :



Dans leur ensemble, en tenant compte du nombre important des indécis (91,79%), ces résultats reflètent bien la réalité des cours (intégrés et différés) qui ne motivent pas l'ensemble des élèves d'origine maghrébine. En effet, 8% seulement des élèves interrogés au niveau de notre enquête s'intéressent à ces cours d'arabe.

Ce taux de présence est négligeable par rapport au grand nombre d'élèves issus de l'immigration maghrébine inscrits au niveau des établissements scolaires concernés, pour diverses raisons : dévalorisation, démission des parents, manque d'information, contexte socio-culturel d'accueil défavorable...

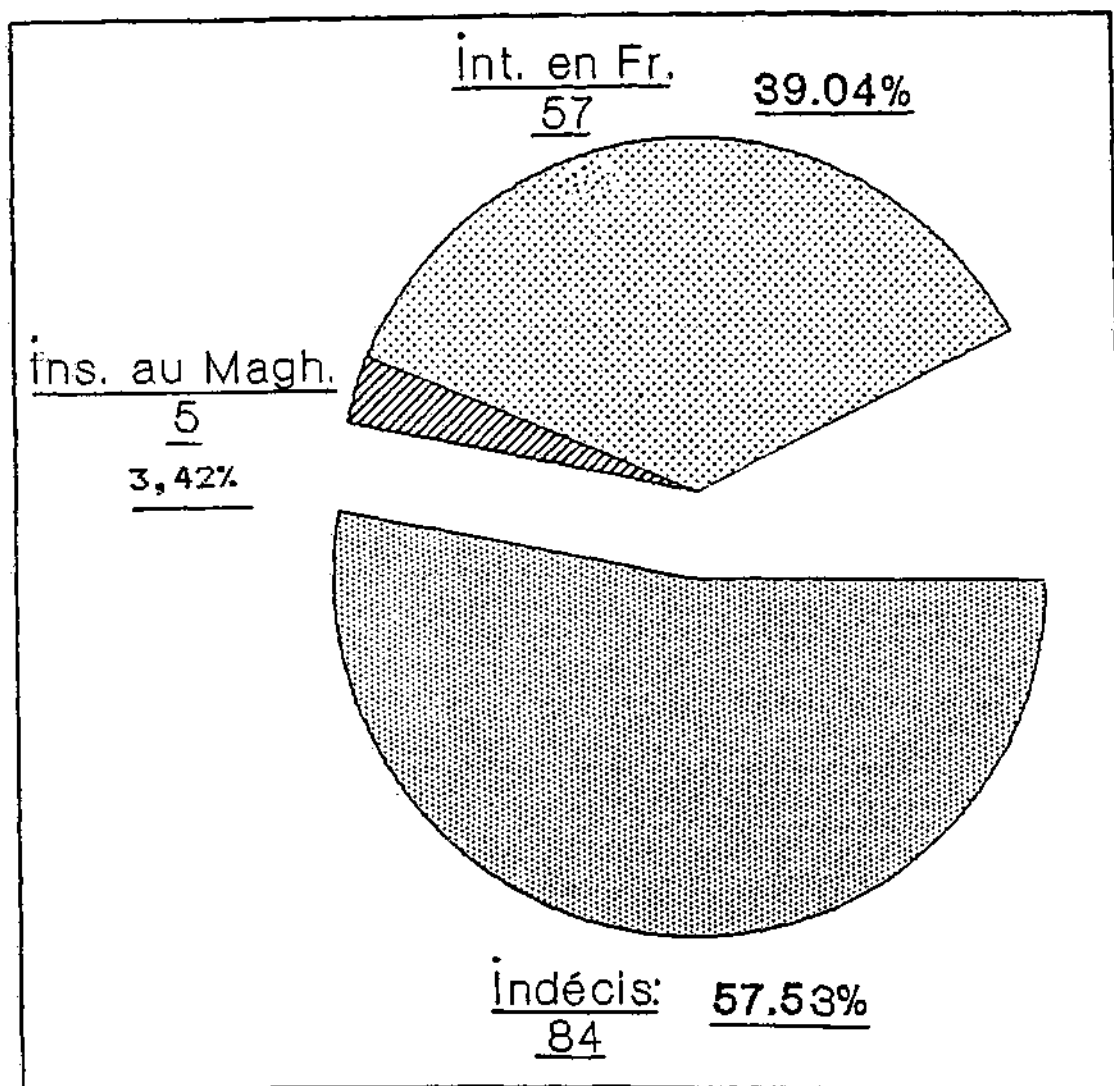
Cette situation est donc conforme à une donnée statistique d'ensemble par rapport à la diminution d'effectifs (à partir de 1986) des élèves fréquentant les cours intégrés.

- L'élève souhaite-t-il vivre à sa majorité

en France, ou dans un pays du Maghreb ?

Le tableau suivant nous montre à ce propos que 39,04% des 146 élèves interrogés désirent s'intégrer en France, contre 8,02% seulement qui envisagent un retour éventuel dans un pays du Maghreb.

Tableau (112)- Souhait de l'élève :



(Le pourcentage élevé d'indécis (57,53%) appelle quelques commentaires. Même si elle est limitée à un certain échantillon, cette enquête permet de mettre en relation la question de l'intégration avec quelques traits caractéristiques des élèves interrogés.

Les résultats de l'enquête présentés ci-dessus (tableau-112) traduisent le choix de la plupart des jeunes concernés scolarisés en France depuis longtemps et maîtrisant plus la langue d'accueil que celle du pays d'origine, cette dernière ne gardant finalement qu'une valeur psycho-affective. L'idée du retour au maghreb semble bien être un mythe, en ce qui concerne la majorité de ces élèves. Pourtant, même s'ils sont déterminés à vivre en France, leur situation socio-culturelle demeure précaire et instable : échecs scolaires (dans les deux langues d'accueil et d'origine), chômage, logement...

A l'âge adulte, ces élèves sont contraints aussi à faire le choix de leur nationalité, une option lourde de conséquences au niveau de leurs droits et des relations familiales. C'est ce qui fait d'ailleurs la différence et la singularité de cette communauté maghrébine qui, même au Maghreb, se sent de nouveau différente, par rapport à sa société d'origine.

Enfin, l'histogramme ci-dessus témoigne bien de la tolérance de la plupart des jeunes qui constituent l'essentiel de cette communauté maghrébine, et qui se veulent "pluralistes" dans la société d'accueil.

CHAPITRE : III-

Les résultats de l'enquête : les compétences linguistiques.

Dans ce chapitre, on s'intéressera particulièrement à la langue arabe en tant qu'ensemble de variétés langagières.

On pourra alors parler de "la compétence communicative multiple d'un locuteur arabe"(J.Dichy, 1986). (1)

On s'inspirera du modèle abstrait suivant (tableau 113) où l'on présentera, d'une part, la compétence linguistique du locuteur, en fonction des quatre compétences de base (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), et de l'autre les compétences linguistiques des membres de sa famille (père, mère, autres membres).

(1) J.DICHY (1986).

Tableau (113)- Modèle abstrait de la compétence linguistique

 du locuteur et des membres de sa famille :

Compétences linguistiques du locuteur.	Les 4 compétences communicatives de base			
	Parlée(E.O)	Comprise(C.O)	Ecrite(E.E)	Lue(C.E)
Enfant : Langue 1. (arabe moderne, parlers maghrébins)	+ - 0	+ - 0	+ - 0	+ - 0
Langue 2 : français.	+ - 0	+ - 0	+ - 0	+ - 0
Langue 3 : anglais allemand espagnol, italien.	+ - 0	+ - 0	+ - 0	+ - 0
Père : Langue 1 : (arabe moderne, parlers maghrébins).	+ - 0	+ - 0	+ - 0	+ - 0
Langue 2 : français.	+ - 0	+ - 0	+ - 0	+ - 0
Langue 3 : anglais allemand espagnol.	+ - 0	+ - 0	+ - 0	+ - 0
Mère : Langue 1. (arabe moderne, parlers maghrébins).	+ - 0	+ - 0	+ - 0	+ - 0
Langue 2 : français.	+ - 0	+ - 0	+ - 0	+ - 0
Langue 3 : anglais allemand espagnol.	+ - 0	+ - 0	+ - 0	+ - 0
Autres : Langue 1. (arabe moderne, parlers maghrébins).	+ - 0	+ - 0	+ - 0	+ - 0
Langue 2. français.	+ - 0	+ - 0	+ - 0	+ - 0
Langue 3 : anglais allemand espagnol.	+ - 0	+ - 0	+ - 0	+ - 0

Notes: + = Bien. - = Moyen. 0 = Nul.

E.O.= Expression orale.
 E.E.= Expression écrite.

C.O.= Compréhension orale.
 C.E.= Compréhension écrite.

Ce tableau va nous servir de modèle de travail.
 Il ne faut pas tenir compte de la disposition des langues.
 Le dialecte berbère figure parmi les parlers maghrébins.

**Tableau (114)- Compétences linguistiques utilisées par les
élèves d'origine maghrébine en langue arabe :**

Expression orale	Compréhension orale	Expr.écrite	Comp.écrite
+:42---→28,76%	+:53---→36,30%	+:31→21,23%	+:2--→1,36%
-:29---→19,46%	-:22---→15,06%	-:17→11,64%	-:14→9,58%
0: 9---→ 6,16%	0: 6---→ 4,10%	0:63→43,15%	0:64→43,80%

Selon notre enquête, il est à rappeler que seulement 7 (soient 4,86%) sur les 146 élèves fréquentant les cours intégrés et 5 (soient 3,47%) les cours différés (se référer au tableau n° 111, de la page 129). Ce qui est négligeable, si l'on tient compte du nombre important des élèves d'origine maghrébine.

1/5 des 146 élèves interrogés reconnaissent leur aptitude à s'exprimer normalement, 1/4 à mieux comprendre, 1/7 à bien écrire et seulement 1,36% à lire convenablement en langue arabe moderne étudiée à l'école.

Il convient cependant de préciser plus avant ces résultats statistiques: il s'agit en effet en arabe d'un ensemble de variétés langagières liées à un système d'interférences, de transferts et d'emprunts, à la fois fréquents et complexes, alors que pour les locuteurs, il constitue une seule et même langue : la langue arabe.

Comme la langue arabe constitue plusieurs variétés linguistiques, nous avons jugé utile de présenter au lecteur ses différents registres.

1. La langue arabe et les compétences langagières

des jeunes issus de l'immigration maghrébine :

Dans notre étude, par rapport à la communauté maghrébine, on a pu observer trois variétés langagières concernant ce que J.Dichy (1993) appelle : "La compétence communicative pluriglossique en arabe".

1.1. L'arabe littéraire ou littéral classique :

Ces deux expressions étant équivalentes, il est à préciser que la première appartient à l'usage des francophones des pays arabes. Quant à la seconde, elle est plutôt reprise par les circulaires du Ministère de l'Education Nationale français.

Ces deux formulations proposées vont ainsi nous permettre de distinguer l'arabe littéraire classique de l'arabe littéraire

moderne. Dite classique, littéraire ou "littérale", l'arabe est une langue, à travers laquelle s'est exprimée et continue de s'exprimer la culture arabe. Même utilisée oralement dans l'enseignement, elle demeure essentiellement écrite. Elle est rarement utilisée comme langue de la communication spontanée et de l'usage quotidien.

En s'adaptant aux réalités actuelles, son registre ayant évolué considérablement, ses structures grammaticales étant assouplies et son vocabulaire diversifié, on la qualifie d'"arabe moderne".

2. L'arabe littéraire ou littéral moderne :

De nos jours, employée sous forme orale, au niveau des mass-médias et l'enseignement, la langue arabe moderne est aussi utilisée dans la littérature contemporaine, la presse écrite et l'administration.

Moderne ou classique, elle est régie par une seule et même grammaire. Mais, l'arabe moderne, qui se distingue par son contenu riche en termes nouveaux et accessibles dans leur ensemble, reflète bien les réalités actuelles dans le monde arabe. Il constitue ainsi l'un des éléments les plus importants de l'unité culturelle du monde arabe.

Pourtant, durant des décennies, la langue arabe était mal connue, peu adaptée au niveau des pays maghrébins, et souvent dominée par le français considéré comme langue officielle à l'époque. De nos jours, malgré les efforts entrepris par les autorités maghrébines dans le domaine de l'arabisation, la langue française domine toujours les secteurs spécialisés de pointe. Elle devient alors une nécessité de communication permanente.

En France, elle retrouve son statut de langue nationale : de langue coloniale, elle passe à langue officielle, et l'arabe devient ainsi "langue étrangère". Cette dernière est revendiquée donc souhaitée par la plupart des communautés immigrées qui tiennent surtout à sauvegarder à travers cette revendication leur identité culturelle d'origine. Elle s'appuie essentiellement sur un élément de base : l'Islam.

2.1. Nationalités utilisant la langue arabe en France :

Le recensement, des différentes nationalités utilisant la langue arabe en France, s'exprime à travers les chiffres suivants extraits de l'étude réalisée par G.Vermès et J.Boutet (1987). (1)

(1) G.VERMES et J.BOUTET (1987).

Tableau (115-A)- Utilisation de la langue arabe en France :

Nationalités	N o m b r e
Algériens	8 0 5. 3 5 5
Marocains	4 9 2. 6 6 9
Tunisiens	2 1 2. 9 0 9
Ensemble des Maghrébins	1 . 5 1 0. 9 3 3
Libanais	1 3. 5 2 7
Mauritaniens	5. 6 9 9
Egyptiens	5. 2 8 5
Syriens	4. 9 9 0
Irakiens	2. 0 2 9
Lybiens	8 4 0
Jordanien	7 0 7
Soudanais	4 3 7
Yéménites	1 5 5
Koweïtiens	8 1
Somaliens	6 1

Par ailleurs, la langue arabe joue le rôle d'agent unificateur entre les différentes minorités arabes, et particulièrement maghrébines qui sont celles qui intéressent notre étude. Elle est la principale garante de l'identité arabe. Ses références culturelles sont différentes selon qu'on la désigne comme langue du Coran (classique), ou qu'on la qualifie de langue de l'arabisation (moderne). Notre étude se limite plutôt à cette dernière.

L'arabe est une langue composée de variétés proches mais distinctes les unes des autres. C'est ce que J.Dichy (1986) appelle "la compétence communicative multiple d'un locuteur arabe scolarisé" (1).

Ainsi, en tenant compte de cette analyse et des quatre compétences de base (C.O, E.O, C.E et E.E.), on peut représenter la compétence communicative d'un locuteur scolarisé d'origine maghrébine de la manière suivante :

(1) J.DICHY (1986).

Tableau (115-B)- La compétence communicative d'un locuteur :

Variétés d'arabe Compét. de base.	Compétence linguistique				Usage dans la communication habituelle.			
	Écout. (C.O.)	Parl. (E.O.)	Lire. (C.E.)	Ecrire. (E.E.)	Écout. (C.O.)	Parl. (E.O.)	Lire. (C.E.)	Ecrire (E.E.)
Littéral classique.	+	+	+	+	+	-	+	+
Littéral moderne.	-	-	-	-	-	-	-	-
Parler régional du locuteur magh.	+	+	+	+	+	+	+	+
Parler local du locuteur magh.	+	+	+	+	+	+	+	+

D'une part, ce tableau fait apparaître ce que "peut faire" un locuteur scolarisé d'origine maghrébine, en ce qui concerne sa compétence linguistique. De l'autre, il met en évidence l'utilisation des compétences de base, au niveau de la communication quotidienne de ce même locuteur.

3. Les parlers régionaux (P.R.) et les parlers locaux (P.L.) :

Rappelons que si l'arabe littéraire est surtout utilisé à l'écrit, les parlers (régionaux ou locaux maghrébins) sont généralement utilisés dans la communication orale. Ils ont des zones géographiques différentes dans un parler local ou régional.

La communication intervient seulement lorsque les interlocuteurs appartiennent à une même région ou à des localités voisines.

3.1. Les parlers (régionaux ou locaux) arabes maghrébins :

Si l'arabe bénéficie de son statut de langue nationale au Maghreb, les variétés langagières, qui constituent les parlers régionaux maghrébins, rendent parfois leur apprentissage bien difficile.

Par convention, selon J.Dichy (1986) : Nous appellerons "parler régional" algérien, marocain ou tunisien (R.A., R.M., ou R.T.), le parler de la capitale politique et / ou culturelle d'un pays arabe donné. Pour le Maroc, il s'agira du parler de Casablanca".(1)

(1) J.DICHY (1986).

Cette notion de "parlers régionaux et locaux" n'est pas facile à cerner, ni à définir par rapport aux locuteurs d'origines géographiques différentes.

Signalons d'autre part que le "berbère" (kabyle ou chaoui) qui est une langue distincte de l'arabe est enseigné dans certaines écoles privées ou au niveau des familles (kabyles) ou (chaouies des Aurès) comme c'est le cas du "Chieuh" au Maroc et du "Zénète" en Tunisie.

3.2. Le parler berbère (kabyle ou chaoui) :

Considéré comme un parler régional maghrébin, le parler "berbère" est limitée à des régions données (Grande et Petite Kabylie, Aurès en Algérie, grand atlas au Maroc...).

Prenons l'exemple des parlers algériens qui se distinguent, les uns des autres, si on tient compte du contexte régional ou local : en effet, en plus du "berbère" concentré en Kabylie et dans les Aurès, on peut citer les parlers "targuis" (Touaregs du sahara), sans oublier ceux du Constantinois et de l'Oranais.

C'est ce qui explique parfois le niveau d'intercompréhension entre les habitants, d'un même pays, qui dépend de la proximité ou de la différence des parlers.

Ceci s'applique également pour la Communauté maghrébine en France, où comme l'arabe parlé, "le berbère" était une langue strictement orale qui, en reposant sur une phonologie, une grammaire, une syntaxe, un lexique différents (de ceux de l'arabe parlé), ne disposait d'aucune écriture propre. Il n'existe donc aucune intercompréhension entre ces deux langues.

La Communauté berbérophone en France est fondue dans l'immigration maghrébine. Selon l'étude des Jean Servier (1992) (1), la population d'origine berbère était estimée à 510.000 dont 300.000 algériens (33,33%) et de 210.000 marocains (50%).

A la fin de l'année 1982, "Le Monde" évalue cette même population à 600.000.

De nos jours, seuls les Kabyles et ceci à leur demande, depuis bien des années, ont pu mettre en place l'apprentissage du "berbère" (en France ou au Maghreb), en tant que langue régionale, alors qu'auparavant, cette langue dialectale limitée particulièrement à des régions spécifiques (Kabylie en Algérie, Haut-Atlas au Maroc) leur servait strictement de communication orale.

Ce qui n'est pas le cas pour la région des Aurès, où "le berbère" n'étant pas enseigné, est limité à un usage oral.

(1) J.SERVIER (1992).

En France, "le berbère" est utilisé, dans son ensemble, par la Communauté berbère qui représente, de nos jours, une réalité linguistique évidente.

Tableau (116-A)- Langue(s) utilisée(s) quand on parle
à l'adolescent :

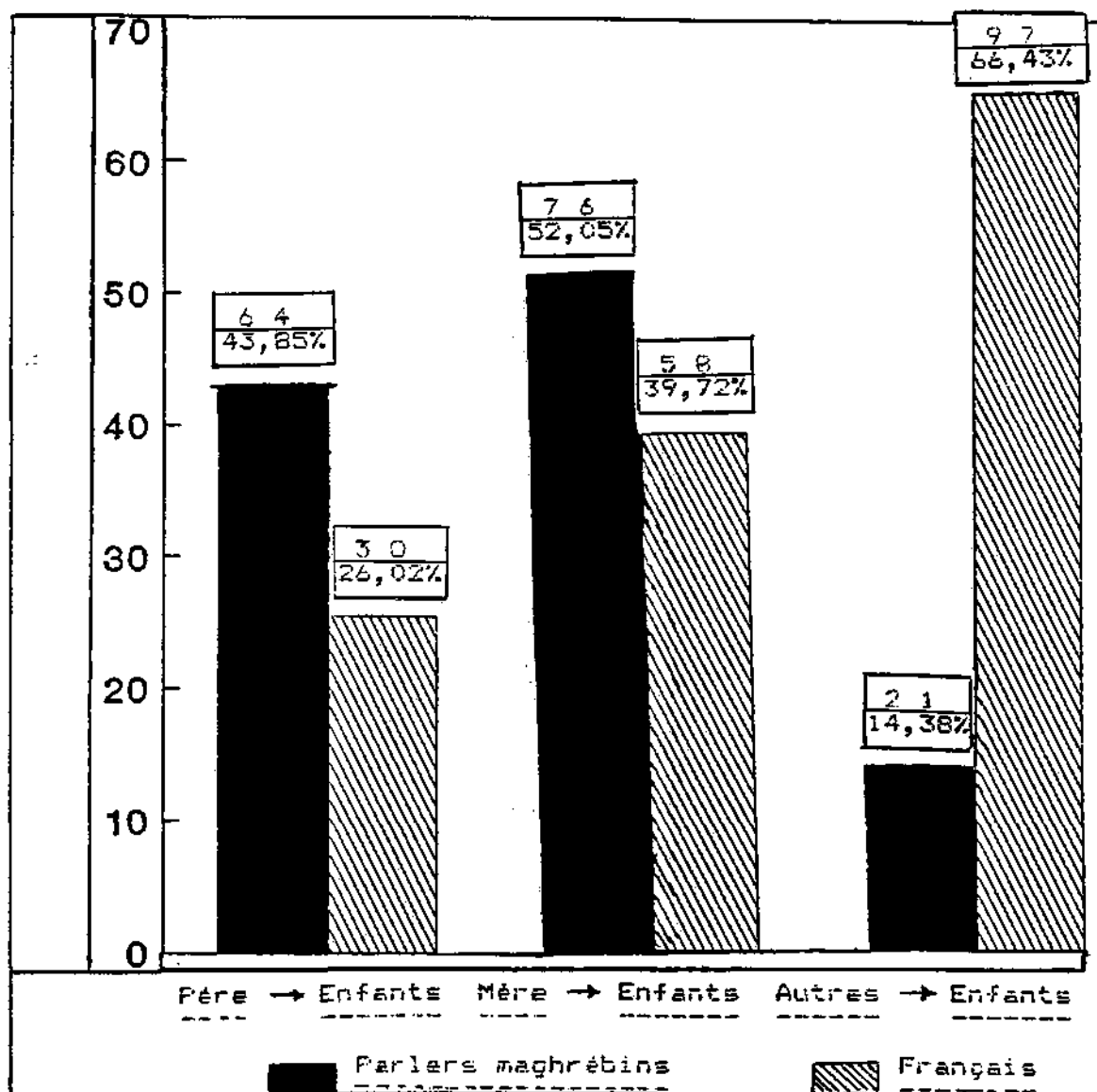
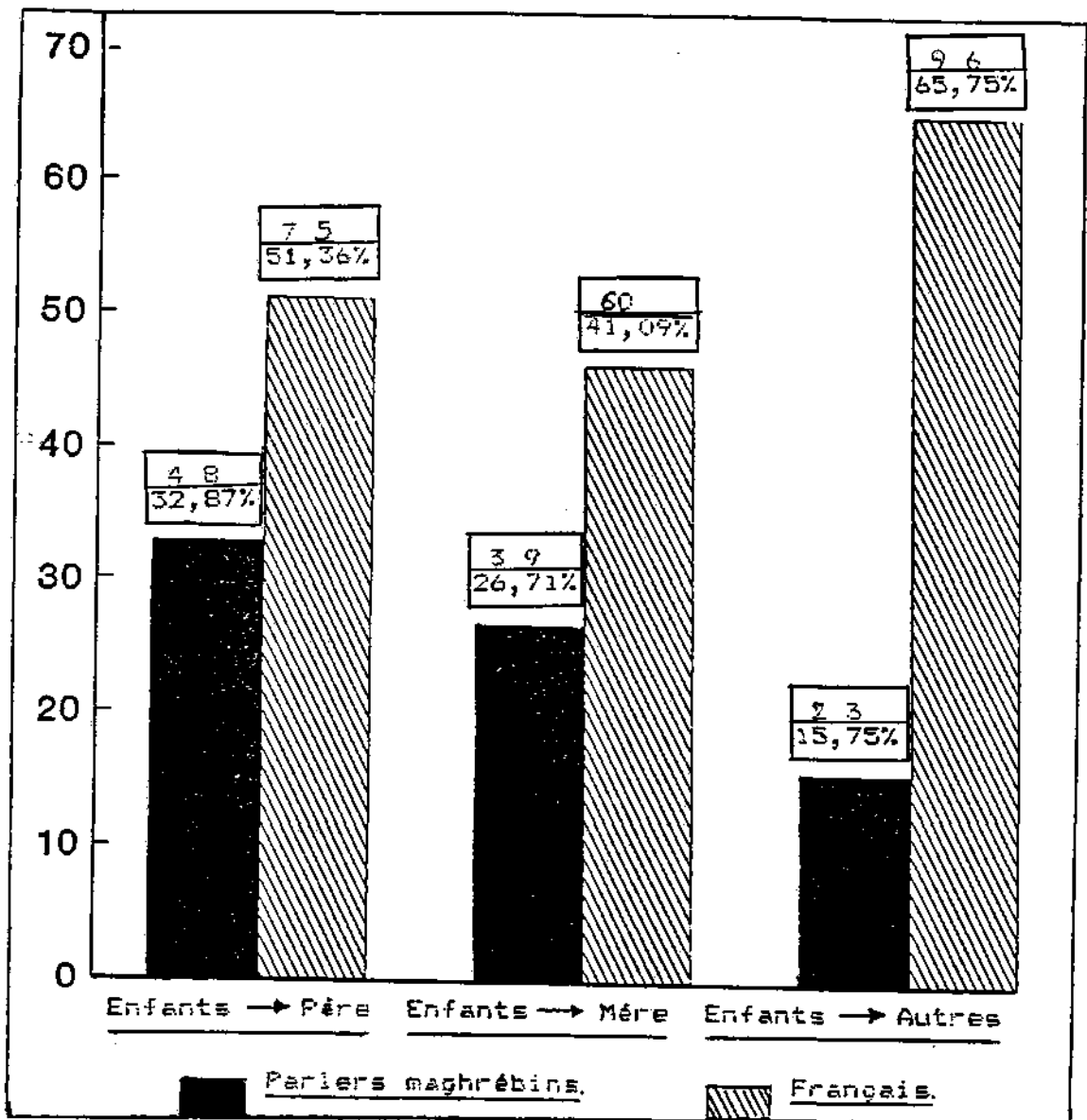


Tableau (116-B)- Langue(s) utilisée(s) quand on parle
à l'adolescent :



On remarque que les mères, qui ont une connaissance assez limitée de la langue française, s'adressent souvent à leurs enfants en parlers maghrébins (arabes ou berbères).

Des cours d'alphabétisation leur sont parfois proposés par les centres sociaux de quartiers.

Une mise en corrélation : nés et scolarisés en France, la plupart des enfants d'origine maghrébine connaissent mieux la langue française qu'ils utilisent souvent en famille, à l'école et dans la rue.

D'après nos sondages présentés dans le tableau ci-dessous, nous constatons que la plupart des parents maghrébins emploient la langue française quand ils s'adressent à leurs enfants et les parlent maghrébins entre eux.

Mais, dans les rapports avec les services publics, en l'absence de leurs enfants qui leur servent d'habitude d'interprètes, ils se trouvent ainsi contraints à communiquer en français.

Par ailleurs, il est à signaler que 4 (soient 2,73%) parents des 146 jeunes interrogés parlent l'arabe moderne appris à l'école, dans le cadre de l'organisation des cours d'alphabétisation.

Quant au français, il est limité à la communication quotidienne exigée par le contexte social du pays d'accueil.

Tableau (117-A)- Langue(s) utilisée(s) par les parents maghrébins, en présence de leurs enfants :

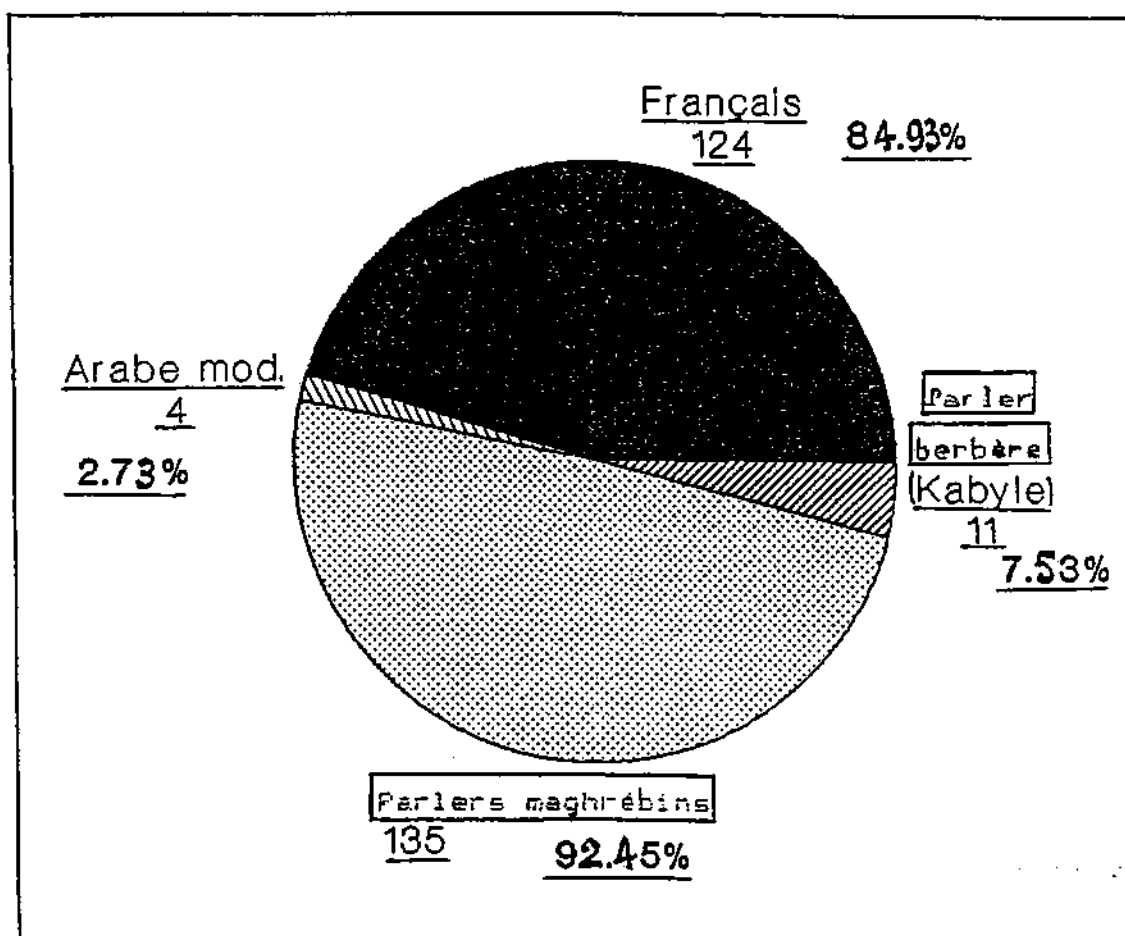
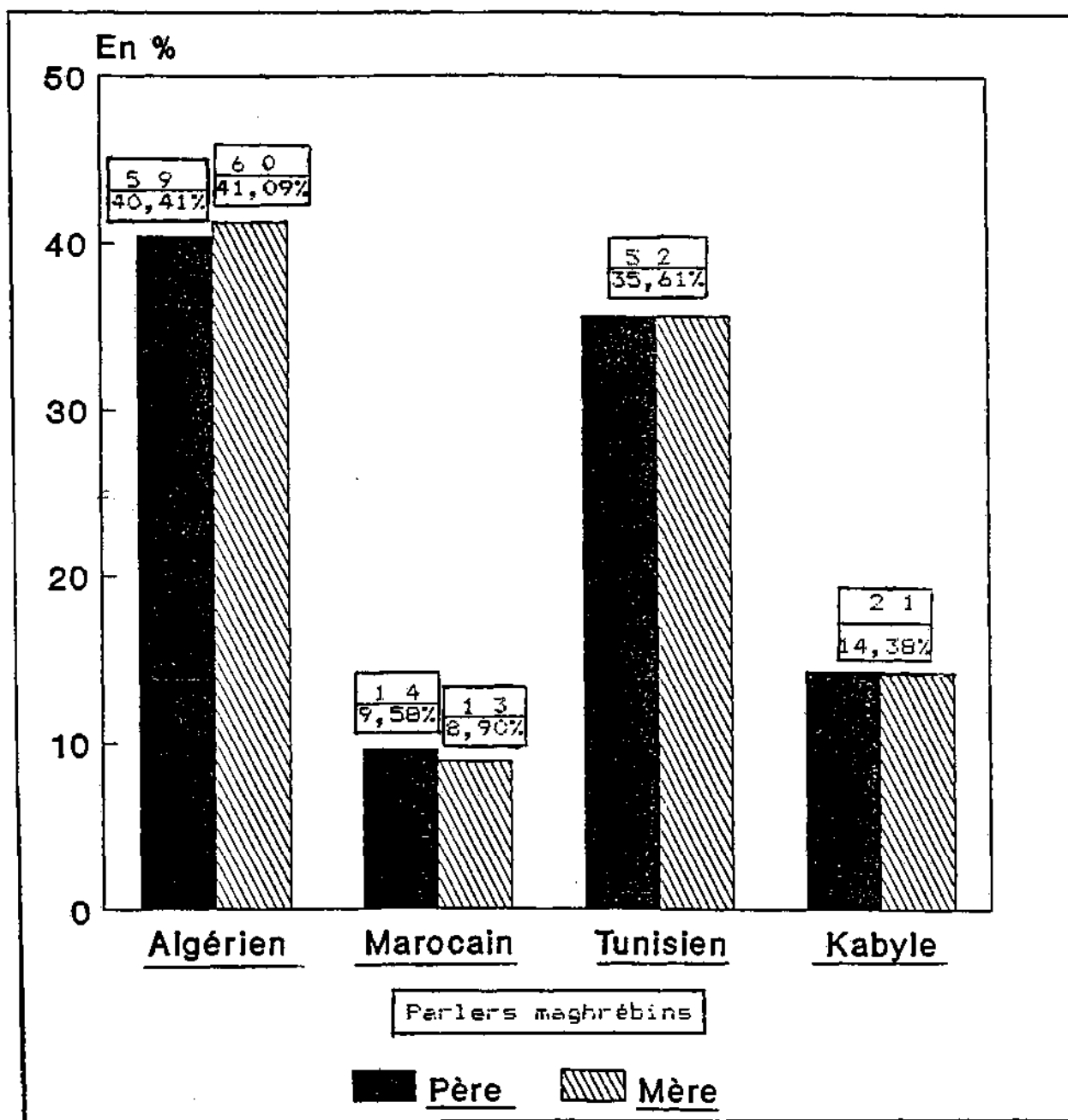


Tableau (117-B)- Langue(s) d'origine parlée(s) à la

 maison par les parents :



D'une manière générale, ces résultats reflètent bien la réalité linguistique au niveau des familles d'origine maghrébine.

Dans le tableau suivant, on remarque que les parents s'adressent généralement à leurs enfants en langue française, même si celle-ci n'est pas du tout maîtrisée.

Les parlers arabes ou berbères maghrébins (appris en milieu familial) sont utilisés à l'occasion par les enfants entre eux.

En présence des membres de la famille élargie, ils sont souvent employés par les parents.

Tableau (118-A)- Langue(s) entendue(s) par l'adolescent en famille, quand le père s'adresse à la mère :

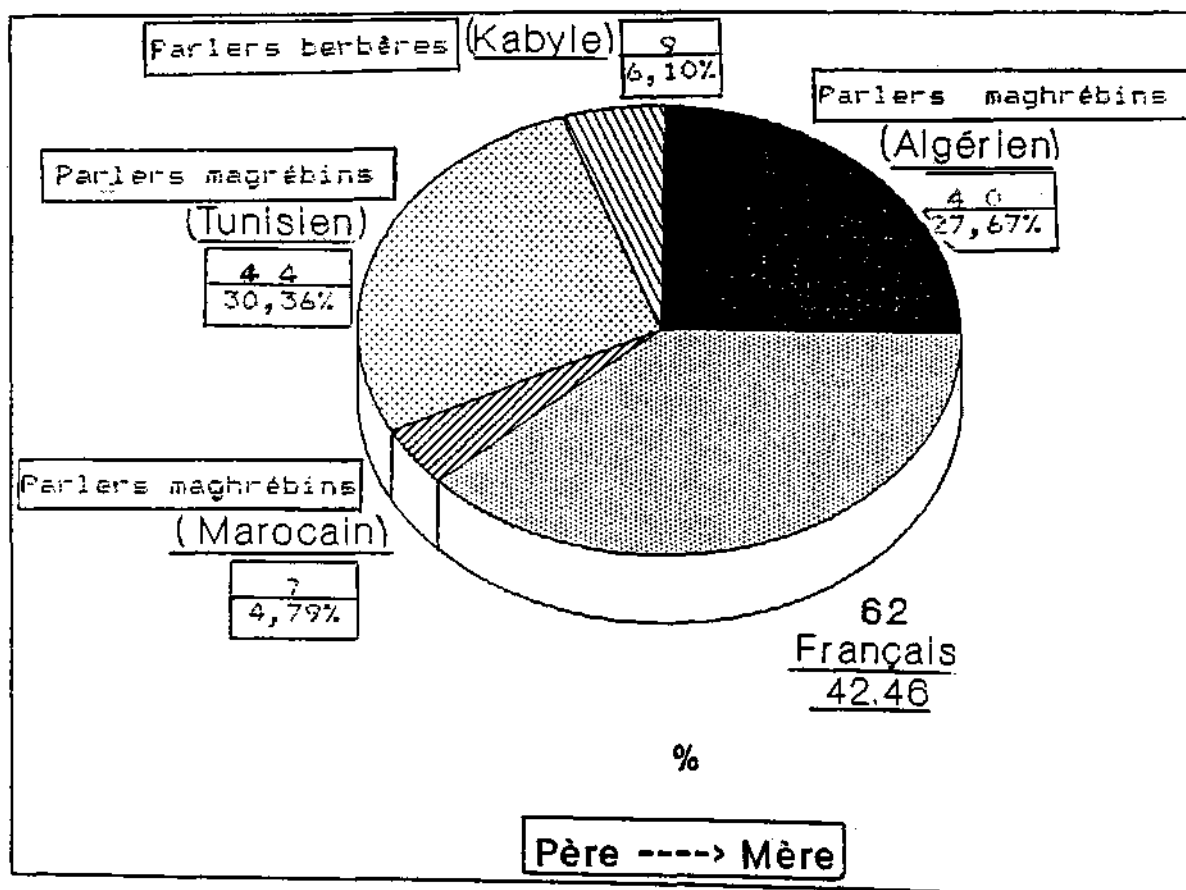


Tableau (118-B)- Langue(s) entendue(s) par l'adolescent en

 famille, quand les parents s'adressent à

 à d'autres enfants :

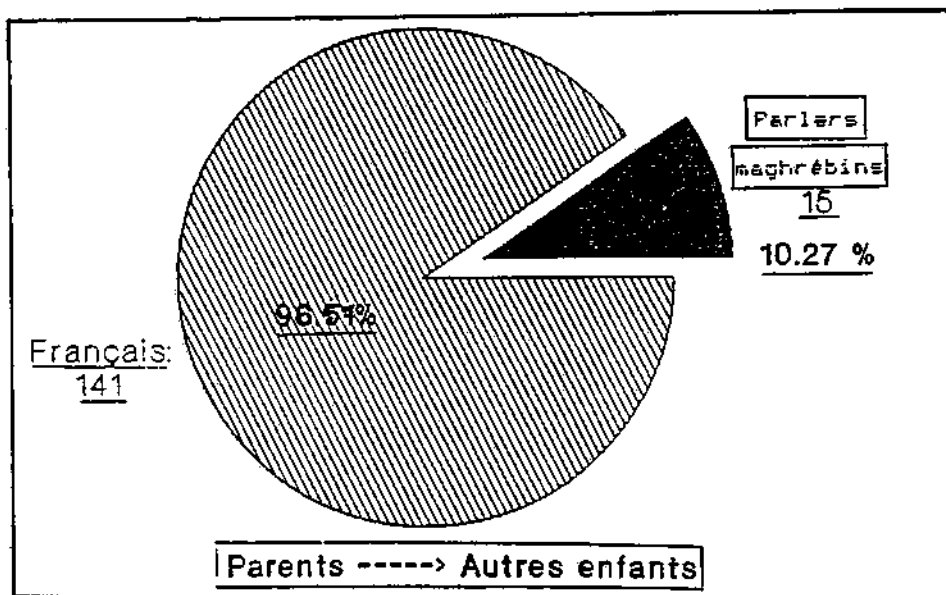


Tableau (118-C)- Langue(s) entendue(s) par l'adolescent en

 famille, quand l'adolescent s'adresse à

 d'autres enfants :

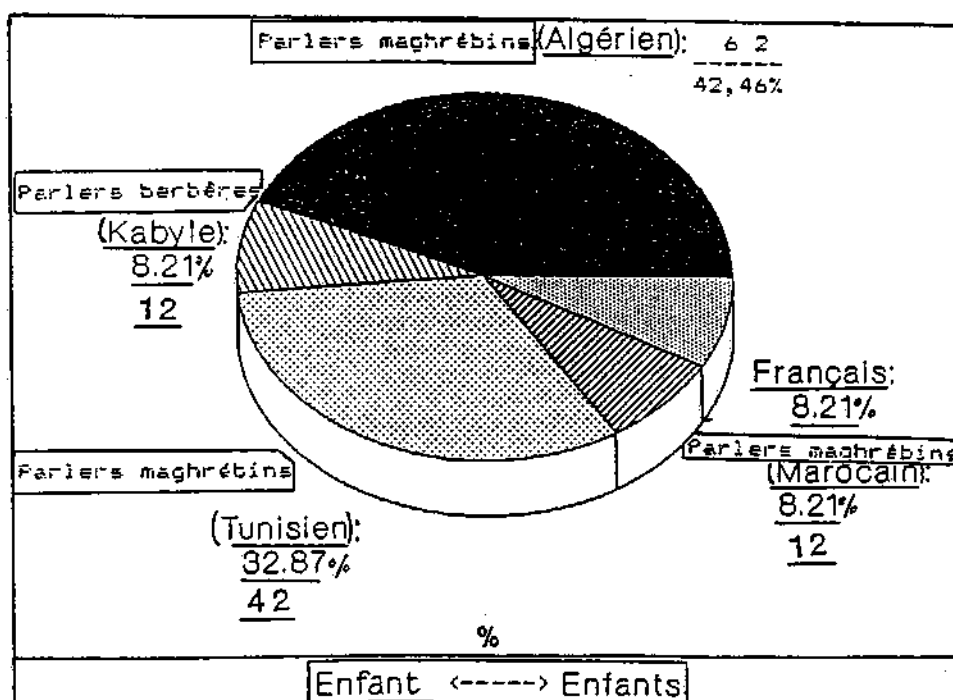
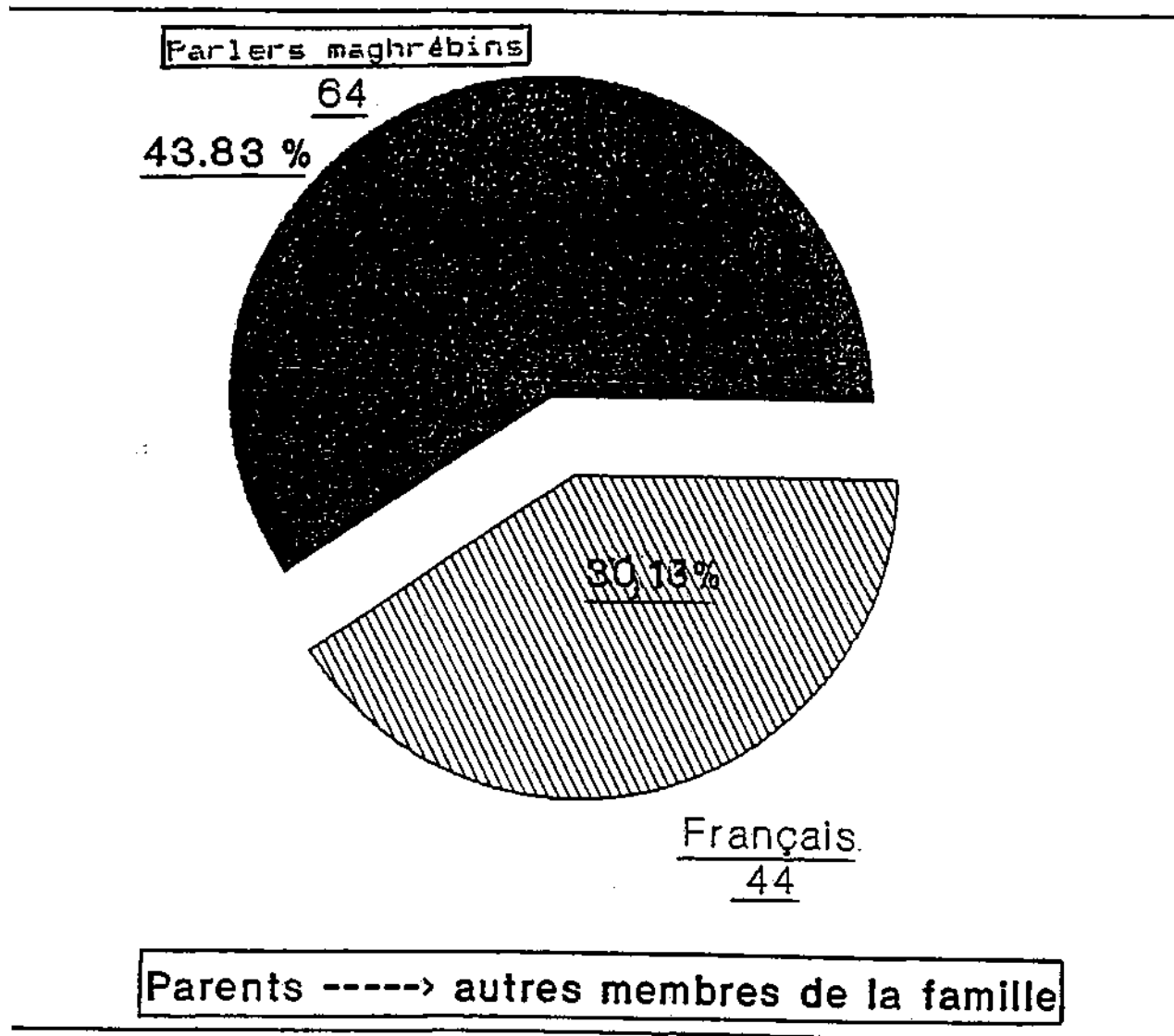


Tableau (118-D)- Langue(s) entendue(s) par l'adolescent en

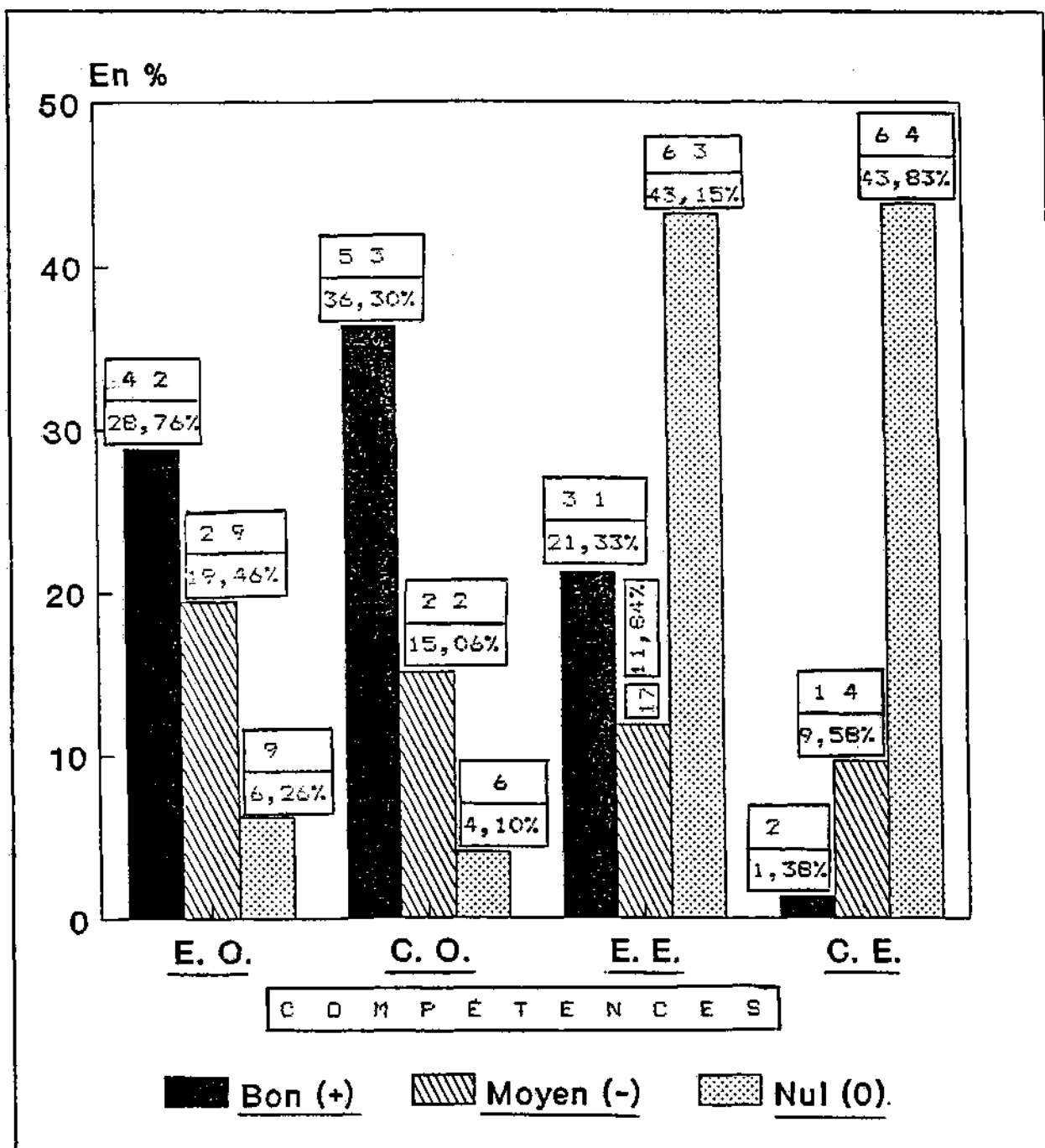
famille, quand les parents s'adressent à

d'autres membres de la famille :



Les résultats suivants font apparaître que dans leur ensemble, les élèves d'origine maghrébine éprouvent d'énormes difficultés à l'écrit, en langue arabe comme en langue française.

**Tableau (119)- Compétences linguistiques de l'adolescent
à l'école, en langue arabe :**



Les résultats mettent en évidence les réalités linguistiques vécues par les jeunes qui constituent l'ensemble de la Communauté maghrébine.

La plupart des jeunes ont tendance à s'exprimer en langue française, langue officielle du pays d'accueil.

Les parlers arabes et berbères maghrébins sont utilisés précisément les jours fériés, pendant les vacances en famille, mais rarement à l'école.

Tableau (120-A)- Langue(s) utilisée(s) par l'adolescent

 selon les circonstances :

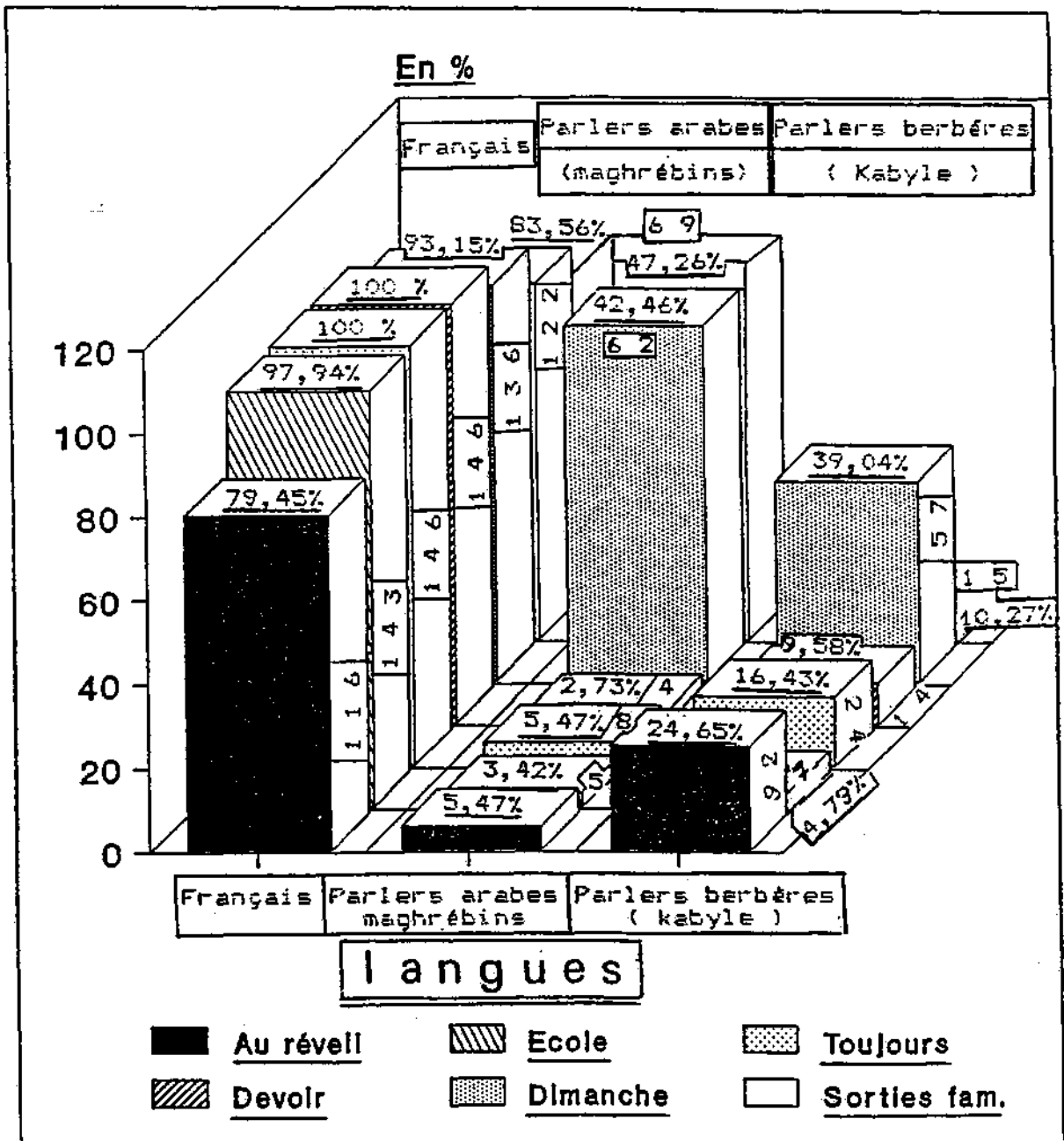
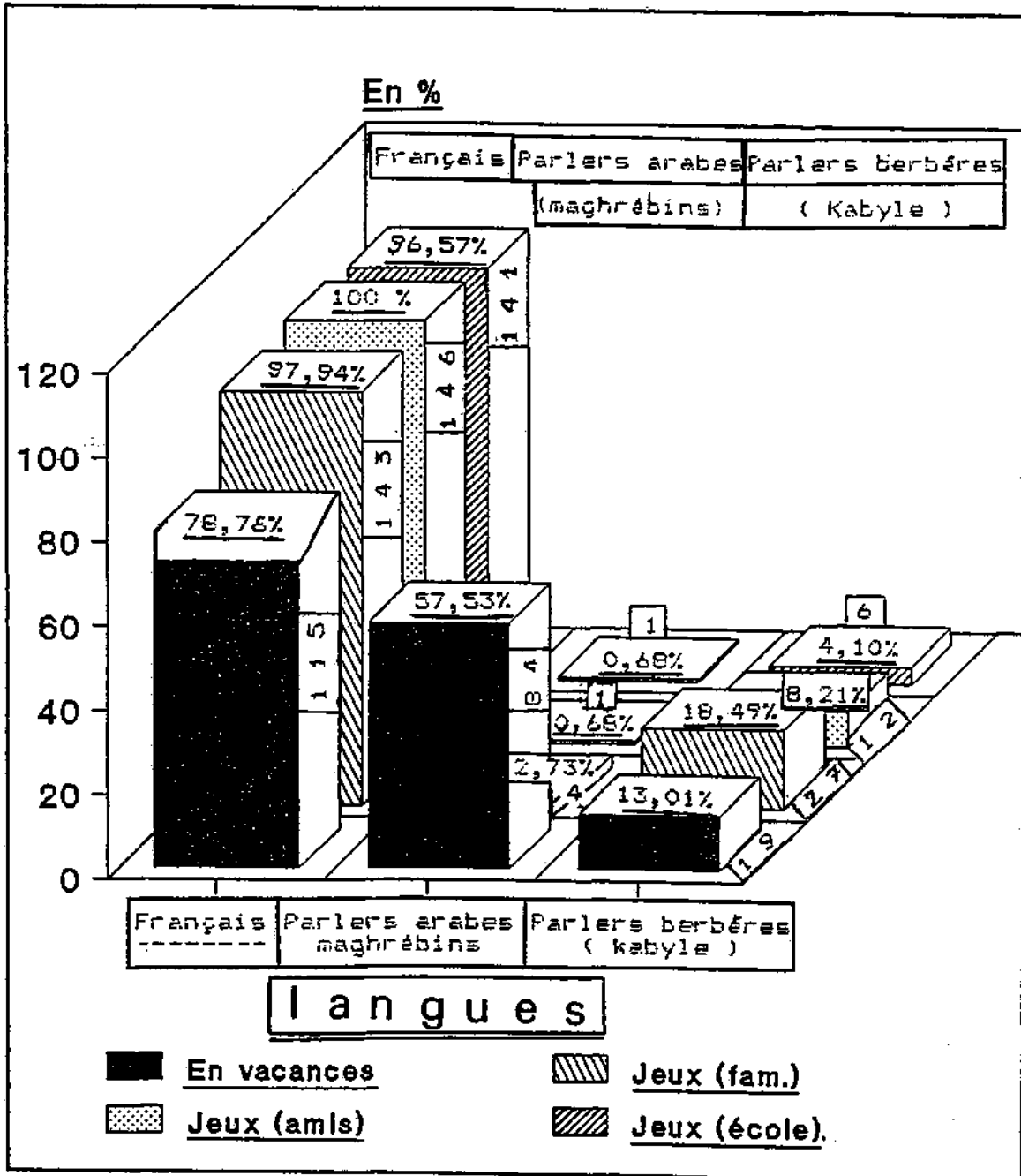


Tableau (120-B)- Langue(s) utilisée(s) par l'adolescent

 selon d'autres circonstances :



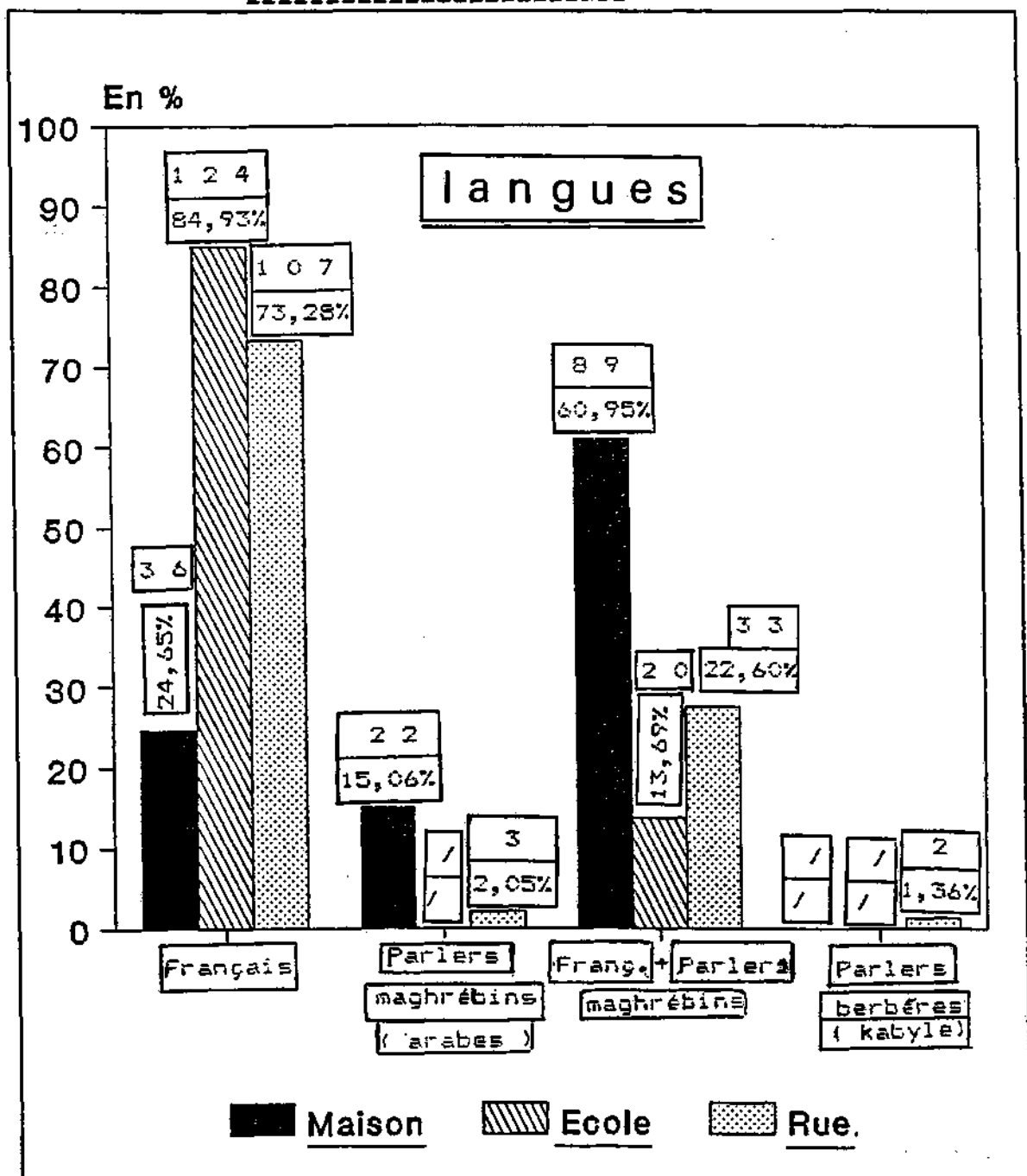
Le tableau suivant nous précise :

- A la maison, les enfants utilisent généralement le français et les parlers maghrébins, par rapport à leurs parents et en fonction de leurs interlocuteurs.

- A l'école, ils ne parlent qu'en langue française, sauf pendant les cours de langue arabe moderne, pour ceux qui sont concernés.

- Dans la rue, ils préfèrent communiquer en langue française avec leurs camarades des autres nationalités.

Tableau (121)- Langue(s) parlée(s) à la maison,
à l'école et dans la rue :



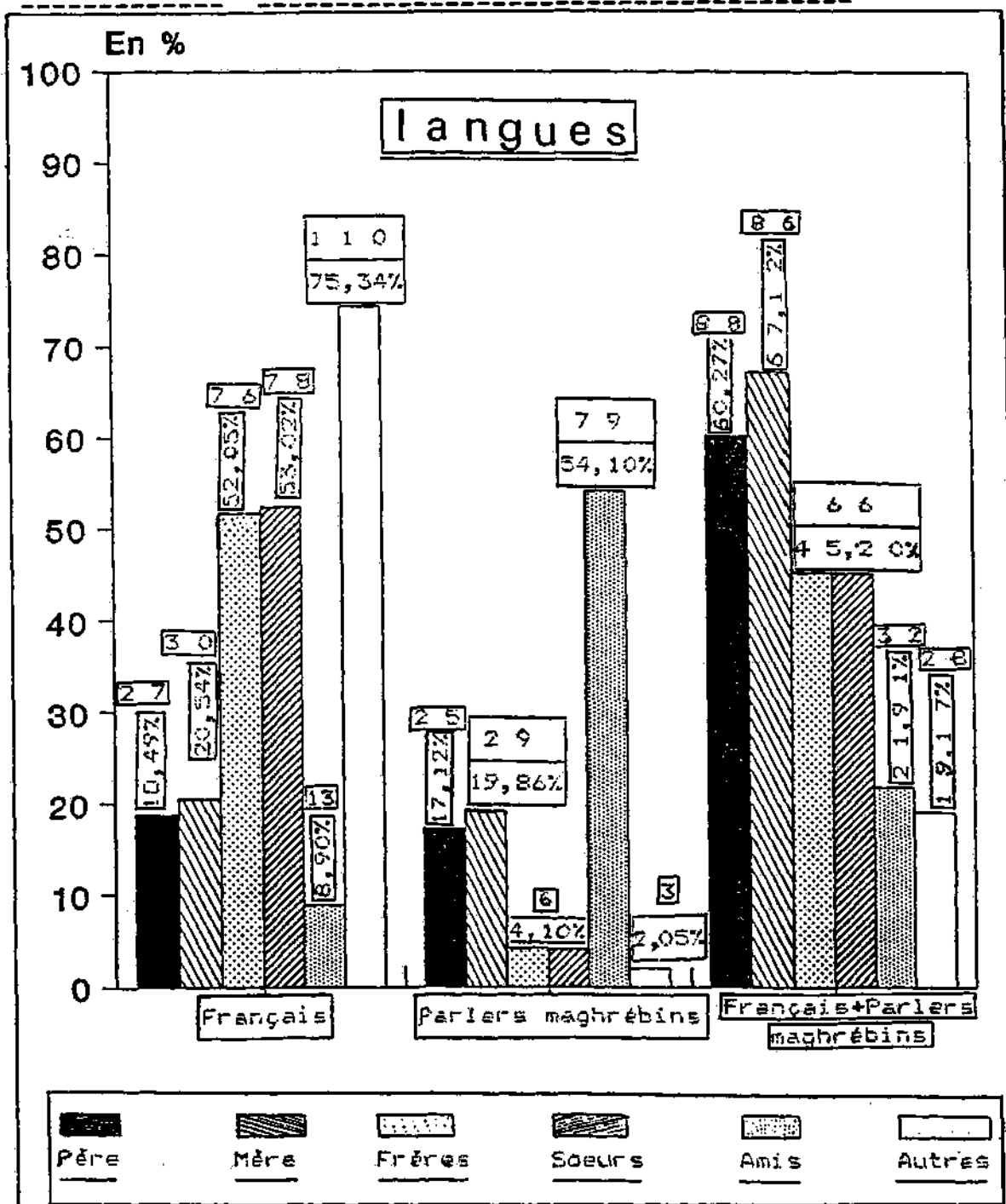
Les sondages ci-après semblent refléter la réalité linguistique en milieu familial maghrébin en France.

En effet, quand ils s'adressent à leurs enfants, les parents ont tendance à utiliser le français et seulement parfois les parlers maghrébins.

Appris à l'école dès leur jeune âge, le français devient la langue principale pour la plupart des jeunes d'origine maghrébine.

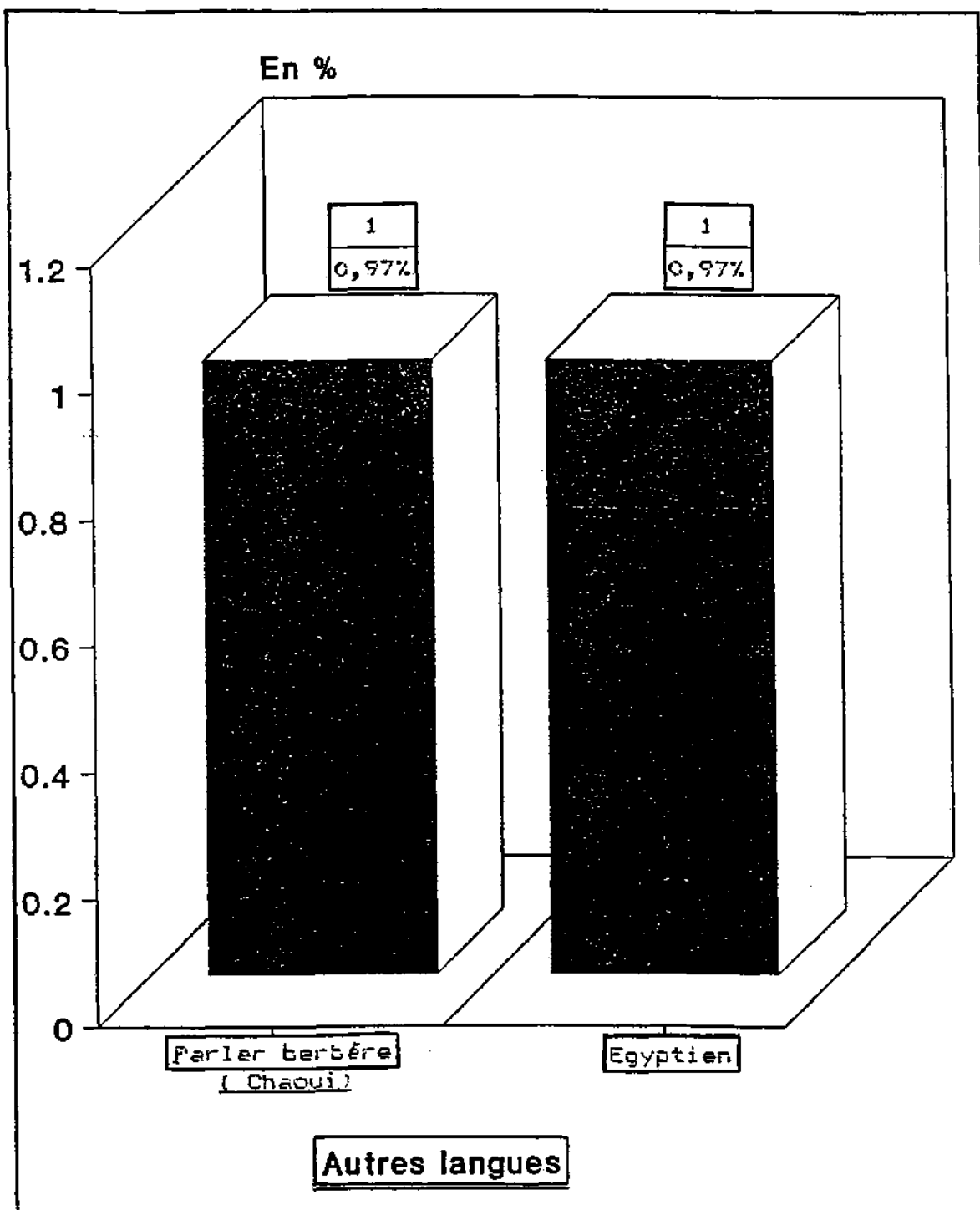
Quant à l'utilisation des parlers maghrébins, elle demeure généralement occasionnelle.

Tableau (122)- Langue(s) parlée(s) en milieu familial :



Par ailleurs, "le chaoui", un parler berbère proche du "kabyle" est utilisé dans les Aurès par les personnes âgées, mais rarement par les jeunes en France.

Tableau (123)- D'autres langues (arabes ou berbères) parlées :

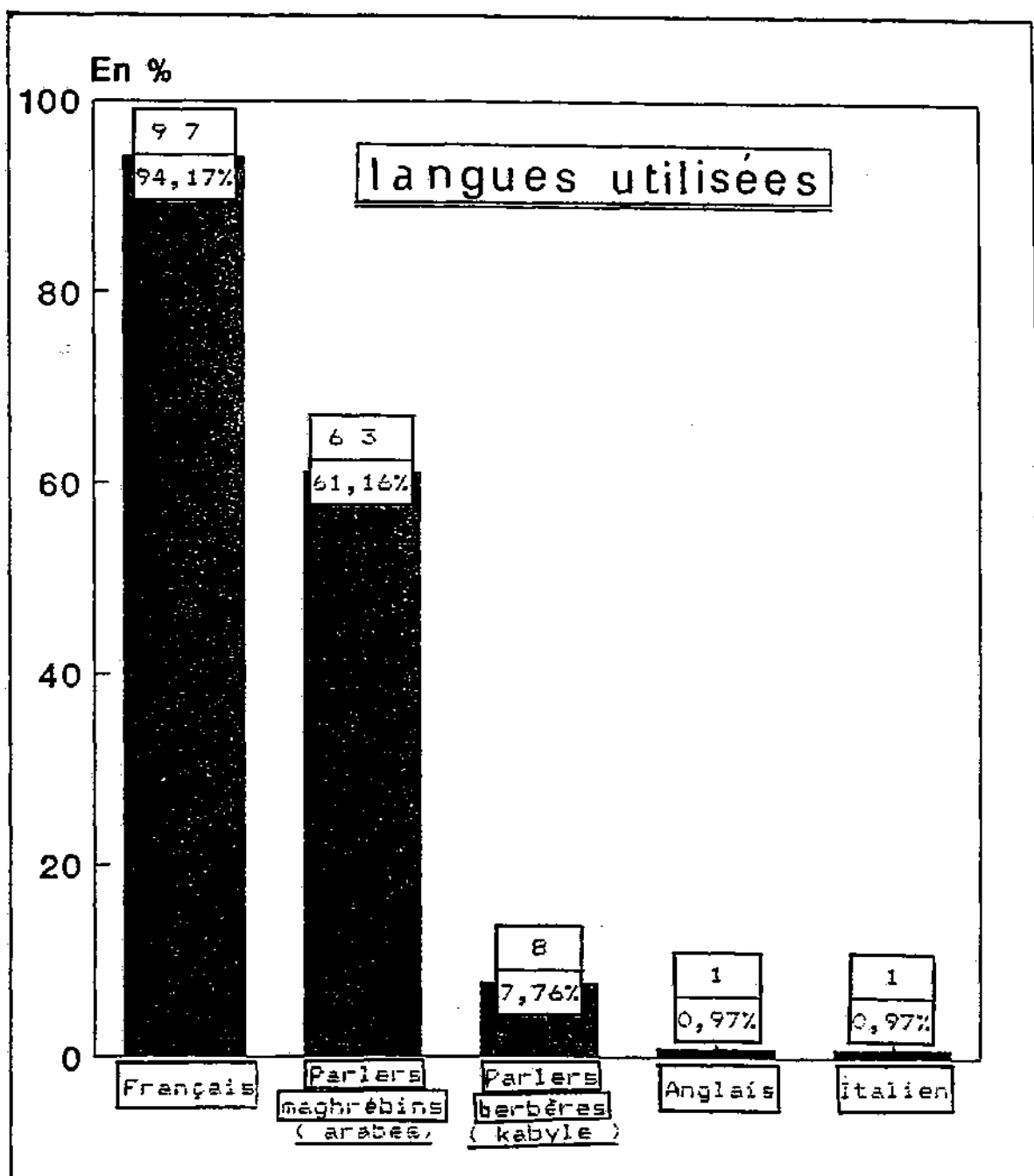


Le tableau suivant attire notre attention sur le fait que la langue française prédomine. L'apprentissage de la langue arabe se fait, de moins en moins, au niveau des établissements scolaires.

Cette situation est valable aussi en milieu familial.

Tableau (124)- Langue(s) utilisée(s) par l'adolescent

 dès son jeune âge :

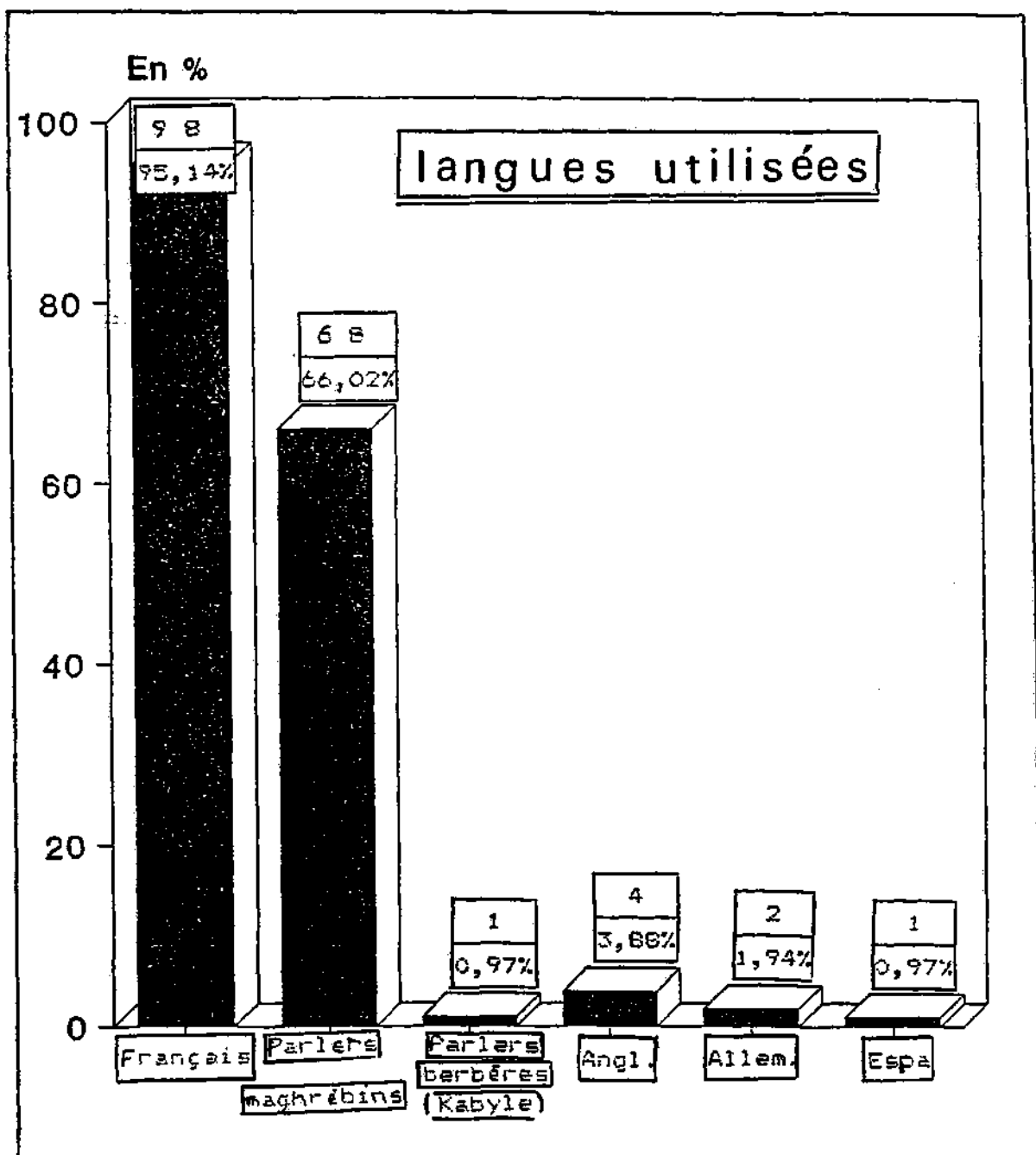


Favorisé, en partie, par le contexte socio-culturel du pays d'accueil et son statut de langue officielle, le français arrive toujours en tête, suivi des parlers maghrébins.

L'anglais, l'allemand et l'espagnol ne sont pas épargnés comme nous le précise le tableau suivant :

Tableau (125)- Langue(s) utilisée(s) par l'adolescent

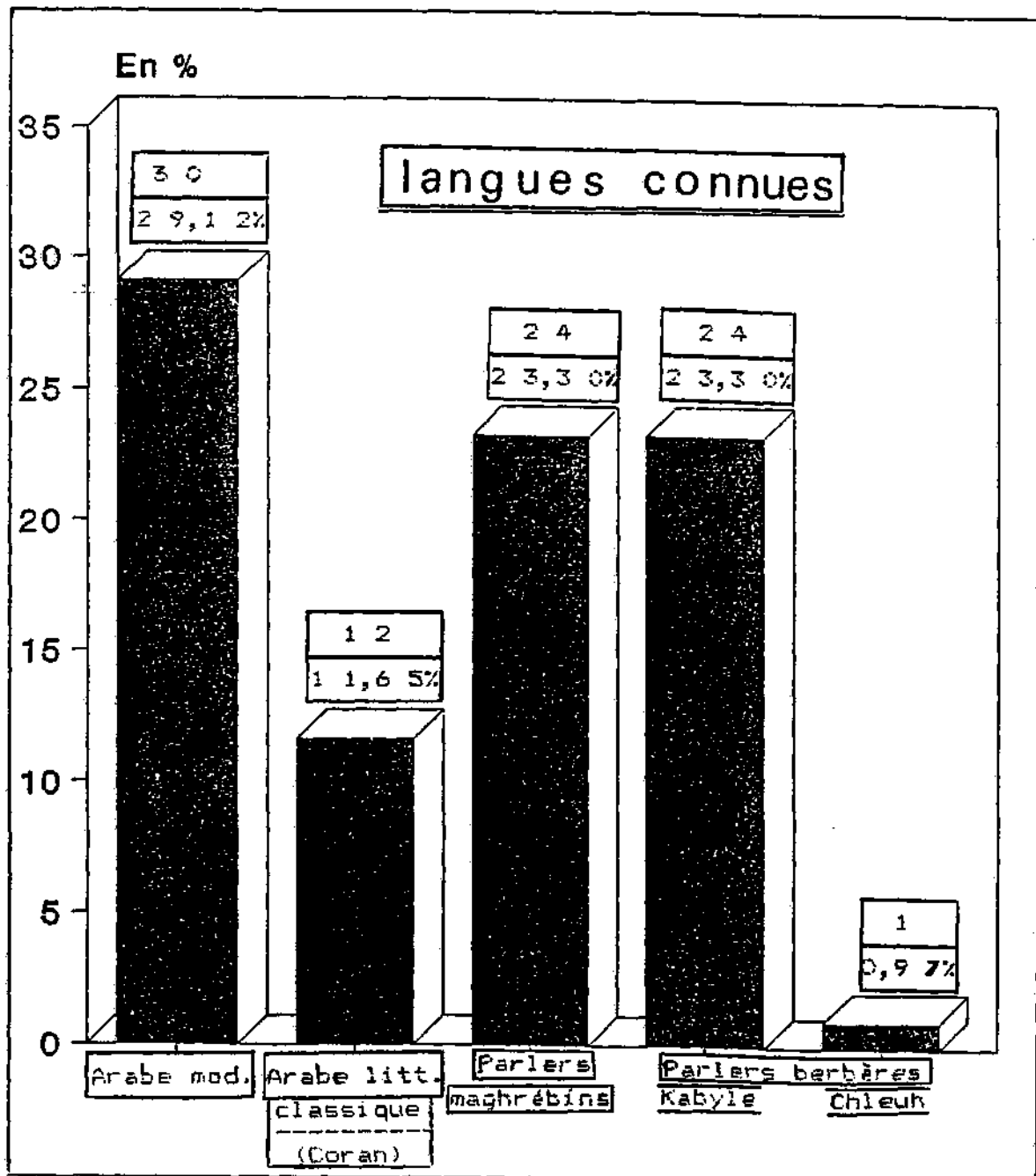
 selon notre enquête :



D'après le tableau suivant, 30 (soient 29,12%) élèves d'origine maghrébine maîtrisent l'arabe moderne, 12 (11,65%) l'arabe classique à travers la lecture du Coran.

Ces deux registres linguistiques sont appris, d'une part à l'école dans le cadre des E.L.C.O., et par les parents pour la lecture du Coran, d'autre part.

Tableau (126)- Langue(s) d'origine connue(s) par l'adolescent au moment de notre enquête :



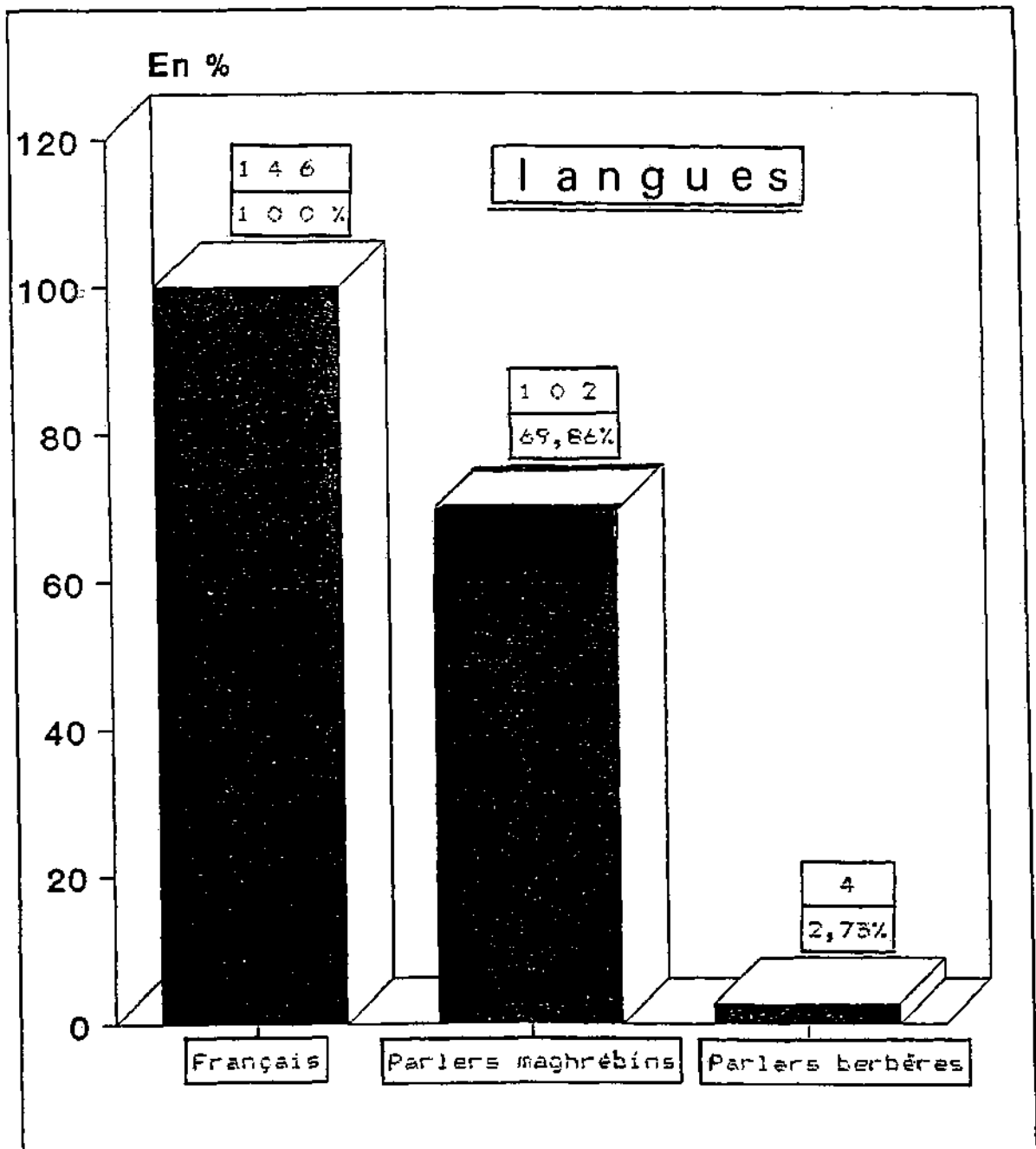
Les résultats suivants nous précisent que tous les jeunes interrogés s'expriment en français.

Ceci est bien évident, le français étant la langue de communication la plus pratiquée.

Les parlers arabes maghrébins (surtout en milieu familial) sont moins utilisés, mais représentent tout de même 69,86% : Ce qui n'est pas non plus négligeable.

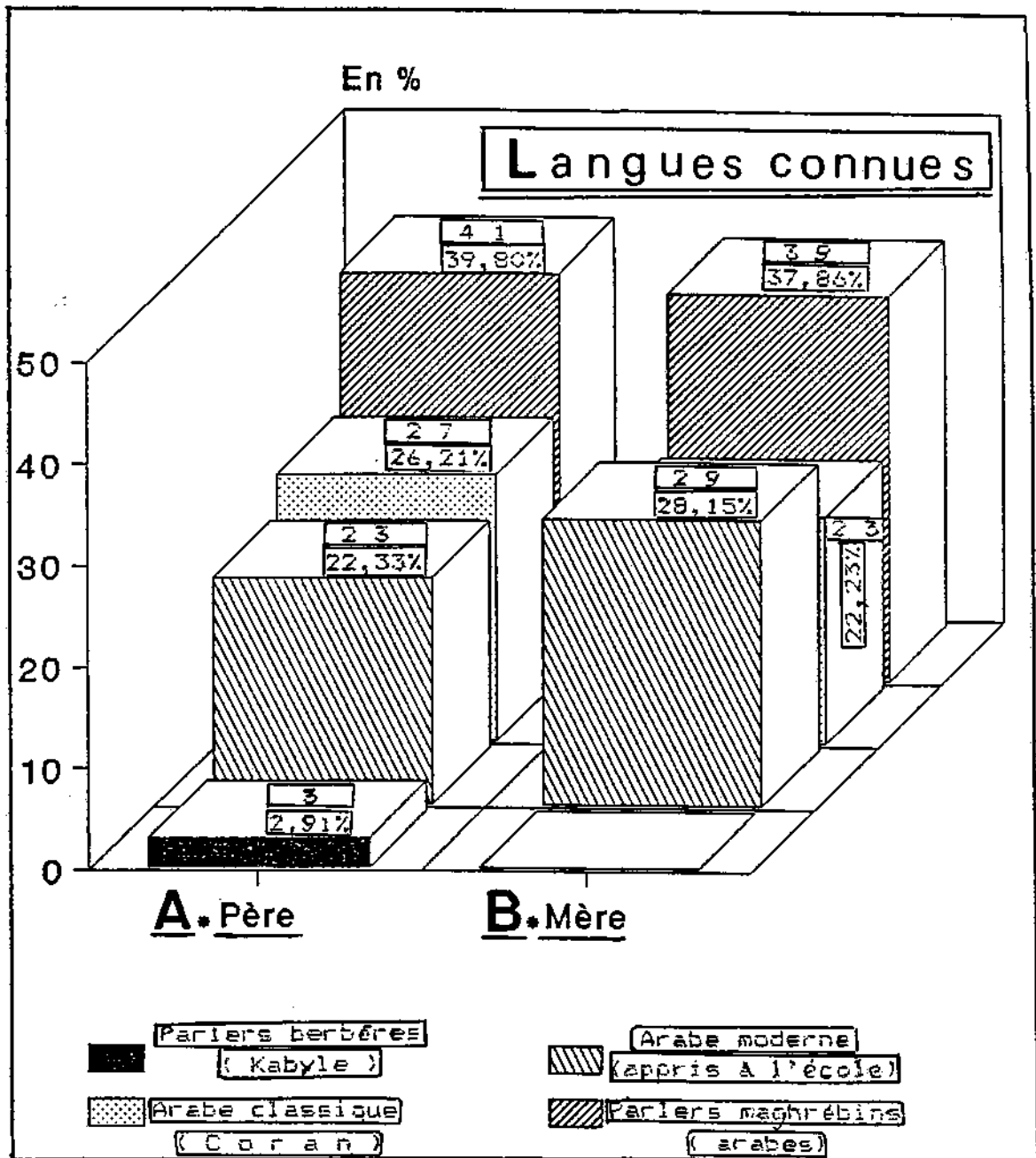
Tableau (127)- Langue(s) connue(s) par l'adolescent

dès son jeune âge :



L'arabe classique ou moderne a, sans doute, été étudié par les parents maghrébins dès leur jeune âge, à l'école coranique ou au niveau de certains lycées franco-musulmans et médersas.

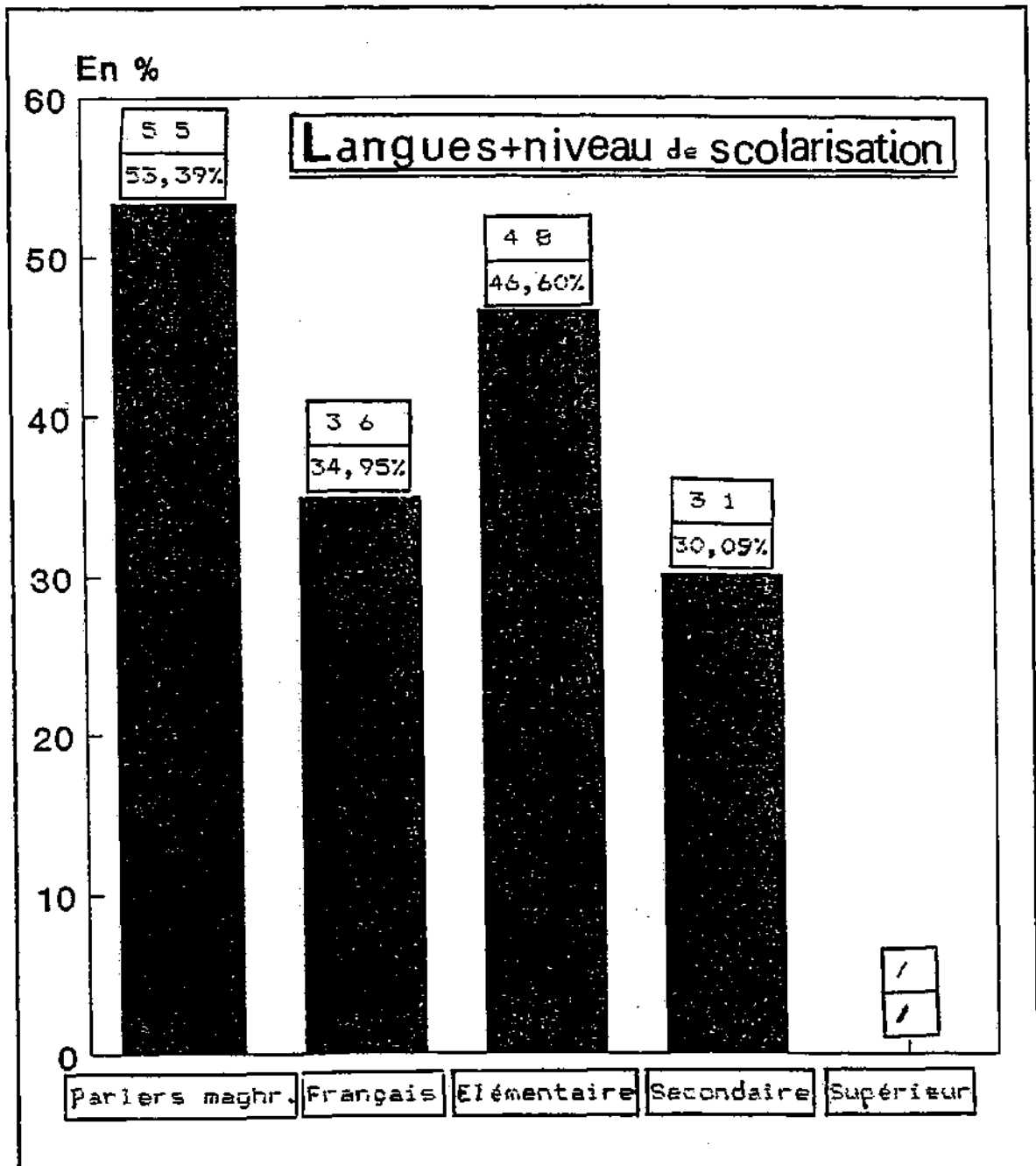
Tableau (128 - A et B)- Langue(s) connue(s) par les parents de l'adolescent :



Le niveau d'études des parents maghrébins se limite généralement au cycle élémentaire, en langue française.

Mais, certains sondages de l'INSEE prouvent que les 2/3 des parents maghrébins sont analphabètes.

Tableau (129)- Niveau d'études des parents :



- Les frères :

Sur les 103 jeunes, 29,12% accèdent aux études supérieures en langue française, contre 1,94% en langue arabe.

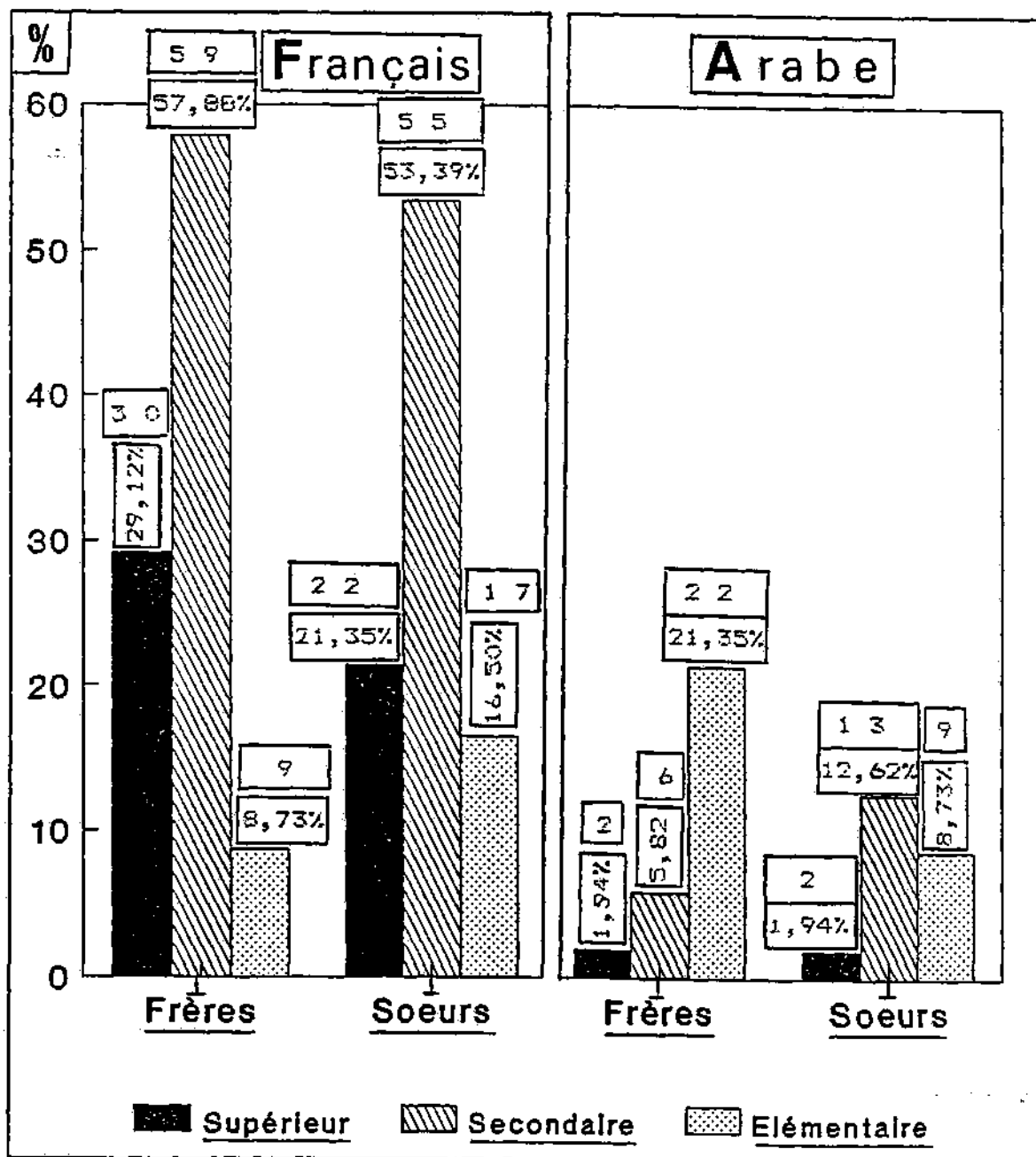
Cette dernière est plutôt étudiée au niveau des cycles élémentaire et secondaire.

-Les soeurs :

La même situation est vécue par les filles.

Mais, la plupart de ces jeunes sont déterminés à poursuivre leurs études, afin d'accéder à des postes de qualifications plus valorisantes et moins dégradantes que ceux qu'avaient occupés leurs parents, dans le cadre de la main d'oeuvre étrangère.

Tableau (130)- Niveau d'études des élèves interrogés :



Mais, en tenant compte des propos suivants, recueillis au niveau de certains jeunes d'origine maghrébine, on constate que l'usage de la langue arabe demeure très limité, soit pour des raisons de communication avec des camarades de langue française, soit pour des raisons de compétence.

- Une marocaine de 12 ans répond : "à des camarades français, je ne peux pas leur répondre en arabe".

- Une tunisienne de 10 ans : "je ne connais pas du tout la langue arabe et même mes parents ne la parlent pas".

- Un algérien de 21 ans : "j'ai des voisins et des amis berbères (kabyles), comme ils ne parlent pas la langue arabe, je suis contraint de leur parler en français".

D'après ces propos entretenus, les différentes valeurs, que ces jeunes essayent de donner à toutes ces langues parlées, se caractérisent par la manière dont ils identifient la pluriglossie (1) qui caractérise la langue arabe.

Par rapport à cette situation, certains jeunes d'origine maghrébine ont répondu clairement:

- Un algérien de 14 ans : "la vraie langue arabe est celle que le maître nous apprend".

- Un marocain de 10 ans : "la vraie langue arabe est celle qu'on parle au Maghreb".

Ces jeunes pensent qu'il n'y a malheureusement pas de continuité, entre l'arabe moderne étudié à l'école et les parlars maghrébins utilisés en milieu familial.

Cependant, nous pouvons, d'ores et déjà, avancer qu'il reste beaucoup à faire quant aux pratiques langagières en arabe moderne, où les moyens pédagogiques et didactiques, mis à la disposition de ces jeunes, demeurent insuffisants si on évalue les résultats.

Ainsi, la relation de cause à effet, qui existe entre la baisse du nombre d'enseignants détachés (surtout algériens à partir de 1986) par le pays d'origine, celle du nombre d'élèves fréquentant ces cours de langue arabe et des centres d'enseignements, ne touche pas seulement les effectifs des cours différés, mais s'élargit même aux cours intégrés.

(1) J.DICHY (1993).

CHAPITRE : IV-

Résultats de l'enquête : les comportements langagiers.

Il est question ici d'analyser et de commenter les résultats statistiques correspondant aux comportements langagiers des jeunes interrogés au niveau de notre enquête. On tiendra compte particulièrement des activités culturelles qui intéressent ces jeunes : musique, télévision, lecture, voyage...

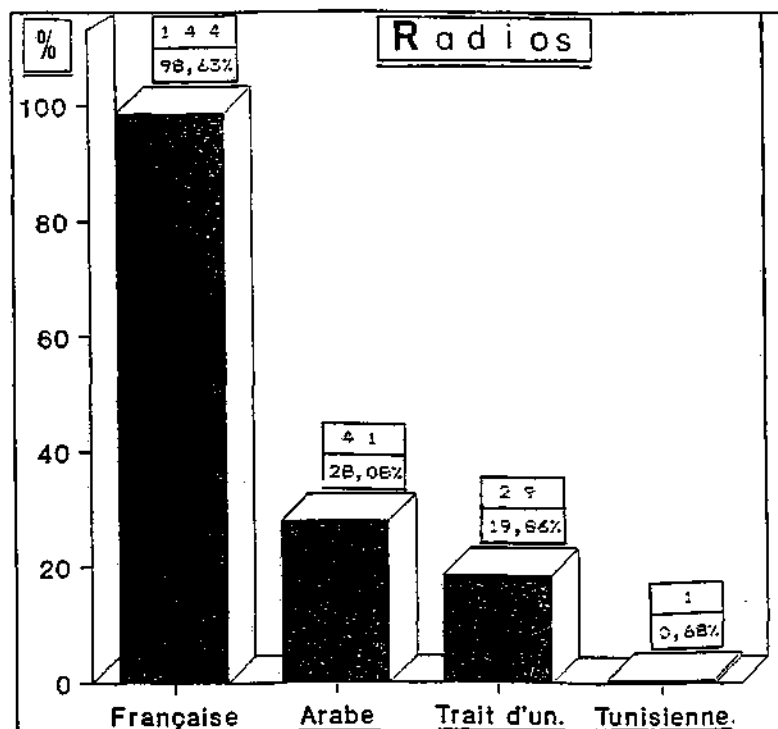
Les tableaux (131 à 139) montrent à ce propos que les comportements langagiers, au niveau de la Communauté maghrébine, varient en fonction des interlocuteurs, du milieu socio-culturel et du lieu où se déroule la communication.

Le tableau ci-dessous montre que si les jeunes interrogés écoutent les différentes ondes de radios, c'est qu'ils s'intéressent plus à la musique qu'aux informations : la musique française d'abord, plus accessible à leur compréhension, puis maghrébine.

L'écoute de la radio, surtout en français, en anglais et "Trait d'Union" en arabe, tant en fréquence qu'en durée, augmente avec l'âge.

Les jeunes maghrébins écoutent volontiers les radios-libres (Orient à Paris, Es-Salem, Trait d'Union, Plurielle à Lyon : algérienne, tunisienne, marocaine, kabyle, égyptienne...), les radios locales... Ils s'intéressent particulièrement aux émissions de variétés (POP, RAI...).

Tableau (131)- Les radios écoutées par les élèves interrogés :



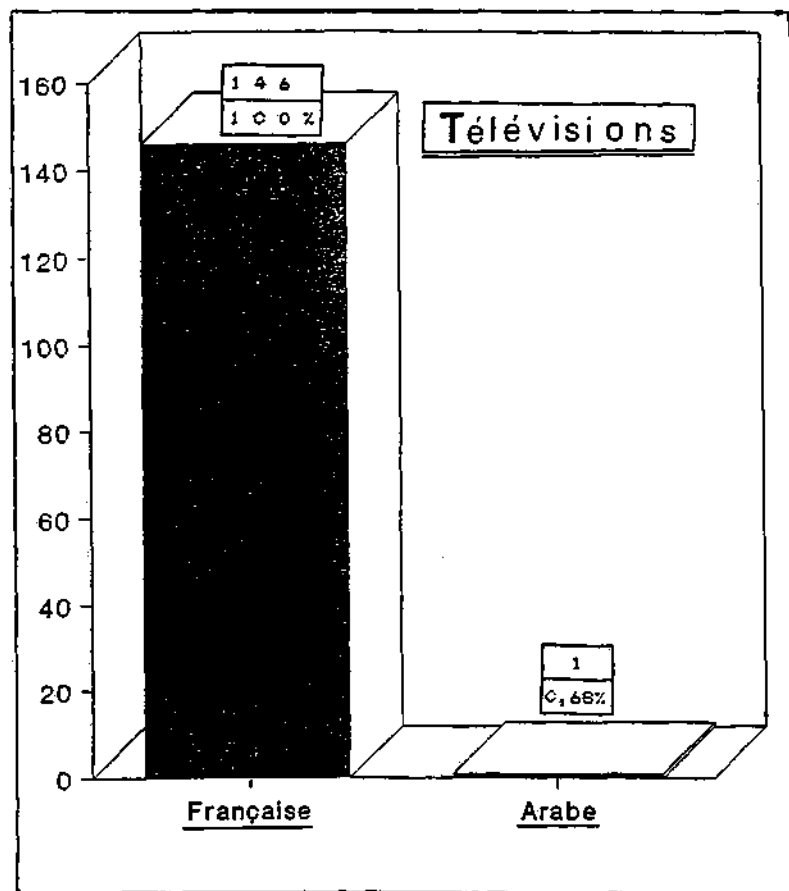
Dans leur ensemble, les programmes de télévision en faveur de l'immigration ne sont pas diffusés d'une manière régulière.

La Communauté maghrébine bénéficie parfois de certaines émissions religieuses le dimanche vers 9 heures, et tard le soir avec "Nuits de Ramadhan", au niveau des chaînes "A-2 et F.R.3".

Elle capte aussi les chaînes de télévision (égyptienne, marocaine, tunisienne, turque..., grâce à l'antenne parabolique orientée sur satellite "SAT".

Les jeunes regardent moins la télévision que les adultes, surtout pendant le journal télévisé.

Tableau (132)- Les chaînes de télévisions regardées par les élèves interrogés, par rapport au câble, à l'antenne parabolique...

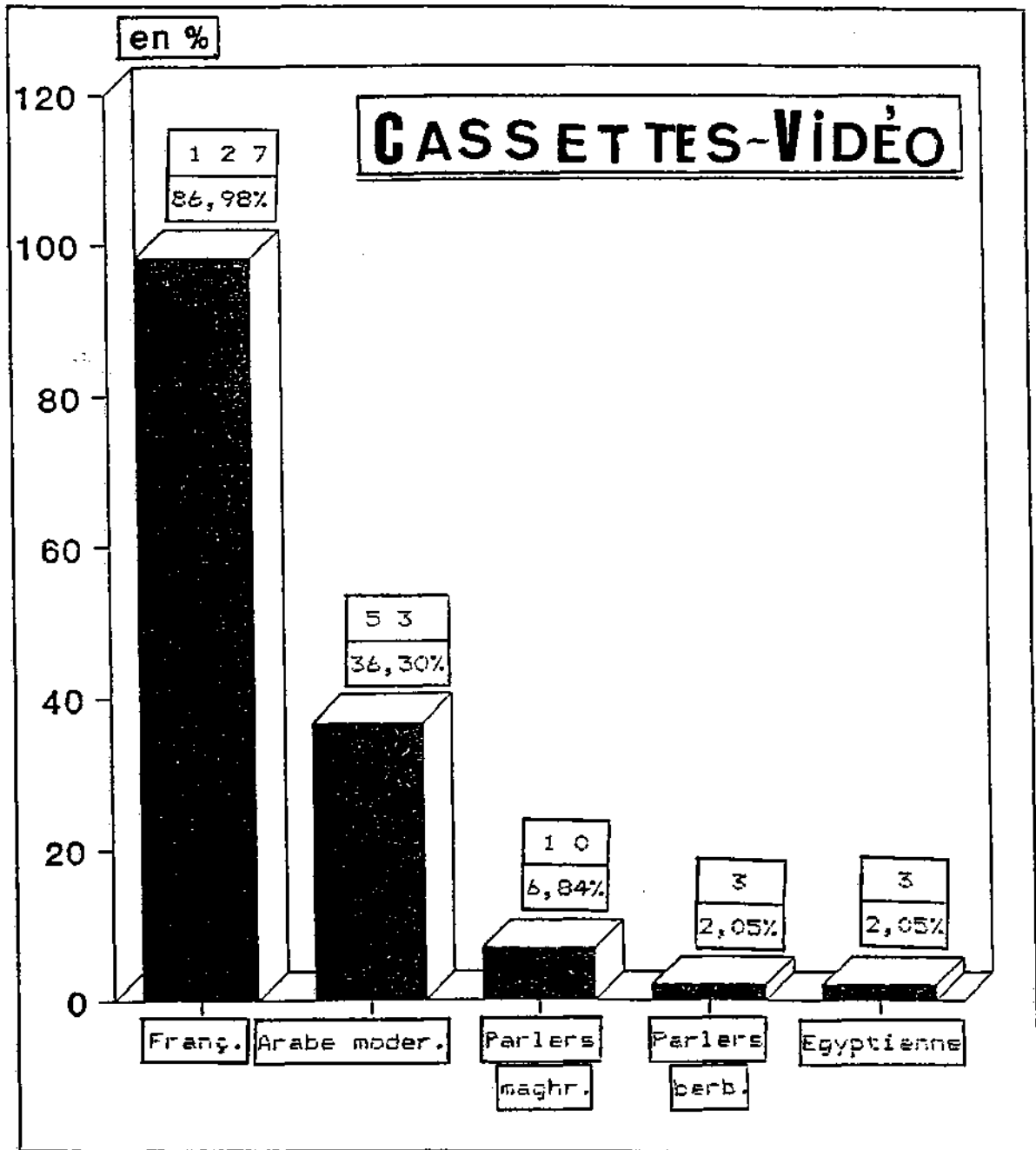


Les films français intéressent beaucoup les jeunes issus de l'immigration maghrébine.

Ces derniers regardent rarement en famille les films arabes enregistrés sur cassettes-vidéo et vendus au niveau de certains magasins arabes.

Tableau (133)- Les cassettes vidéo regardées en famille

 par les élèves interrogés :



Les jeunes interrogés préfèrent les sorties en groupes, le cinéma, la musique à la télévision.

Les chansons françaises l'emportent, suivies des chansons maghrébines (arabes et berbères).

La culture scientifique les attire un peu plus que les adultes, et la vie quotidienne obtient une audience considérable plus large que la culture classique.

La musique française devient l'activité culturelle préférée des jeunes : elle intéresse 78,780% (soient 115/146) d'entre eux, dans le cadre d'une organisation ou avec un groupe d'amis.

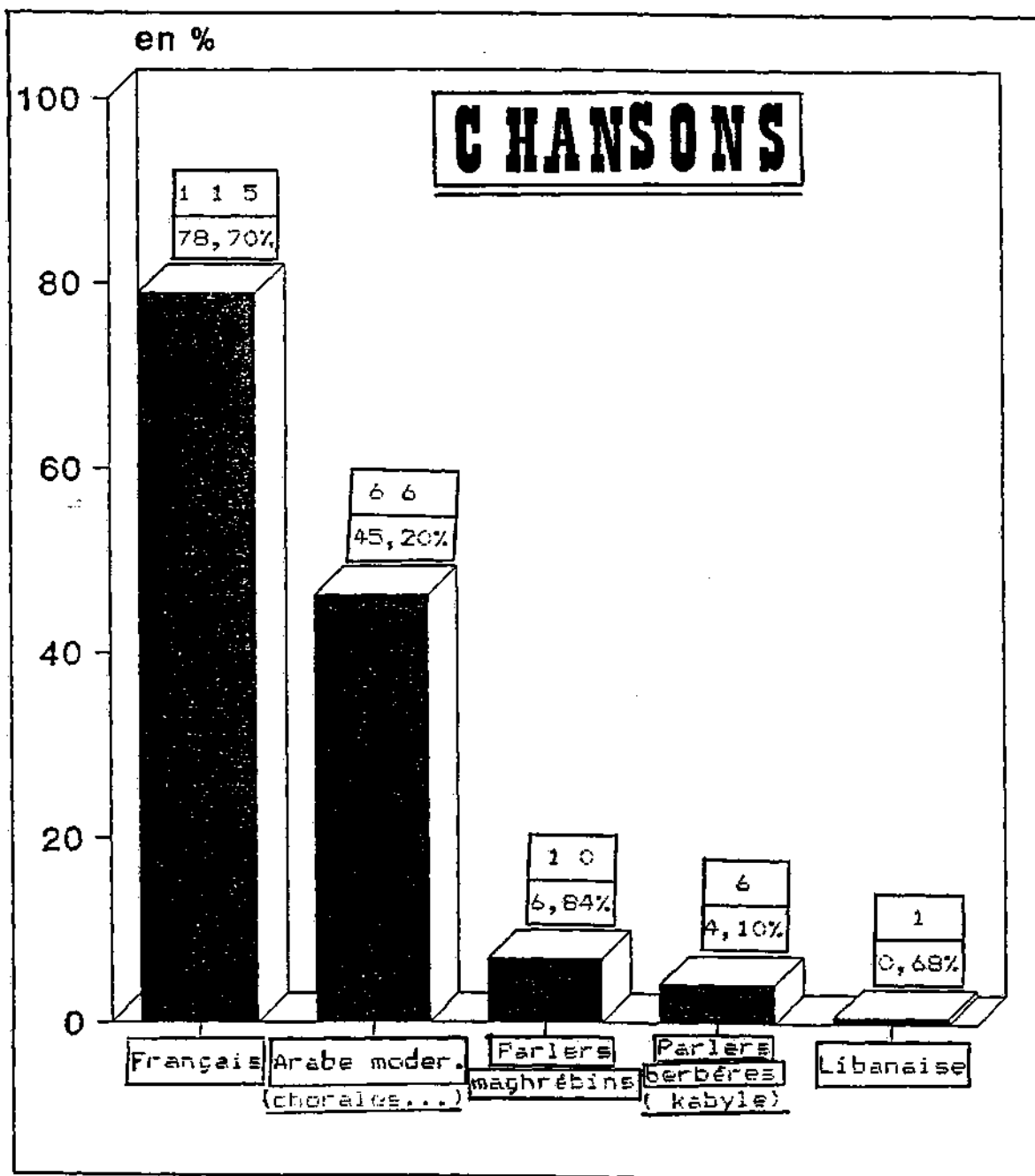
57,14% (soient 83/146) des élèves interrogés ont une certaine préférence pour la musique arabe dans son ensemble, populaire ou autre (andalouse, orientale, folklorique, rai...).

La plupart des observateurs s'accordent à reconnaître l'importance de la musique comme valeur culturelle de la jeunesse en général, et des jeunes d'origine maghrébine en particulier. On dénombre au moins 25.000 groupes de Rock, représentant environ 150.000 jeunes (dont les jeunes "Beurs"), amateurs ayant une pratique musicale régulière, au moins hebdomadaire. Les concerts de Rock et de Rai ont le plus de succès. Les jeunes maghrébins possèdent presque le même nombre de disques, de cassettes et bandes magnétiques, que l'ensemble de la Communauté maghrébine.

Il existe, bel et bien, une culture des jeunes d'origine maghrébine en France qui est parvenue à s'imposer, susceptible de réunir une communauté multiforme qui, même diversifiée de l'intérieur, se retrouve sur quelques pratiques et valeurs arabo-berbéro-musulmanes sensibles (musique, danse, cinéma...).

Tableau (134)- Les chansons (enregistrées sur cassettes)

 écoutées par les élèves interrogés :



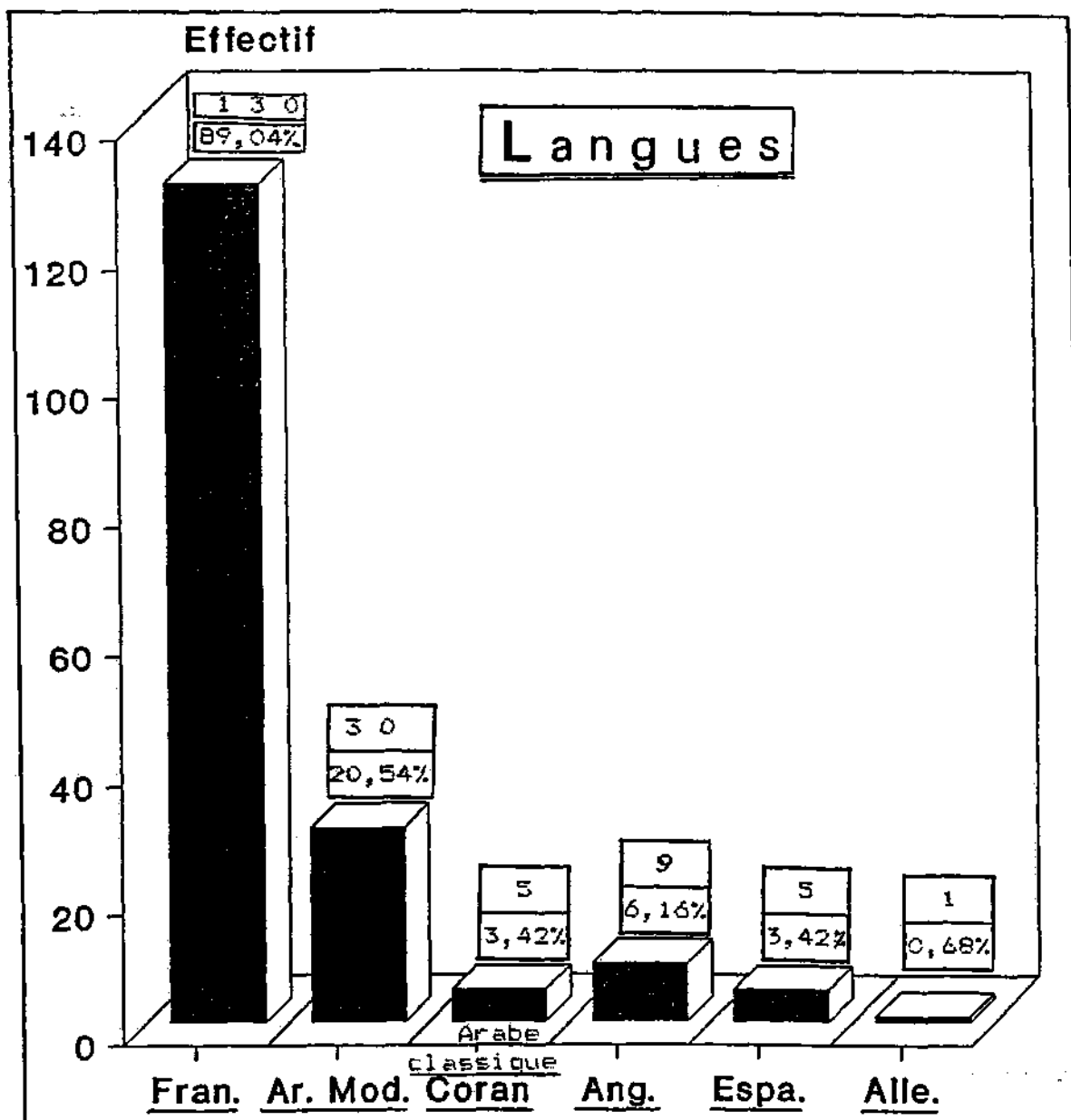
D'après les résultats exprimés dans le tableau ci-dessous, il s'avère que la plupart des élèves interrogés s'intéressent aussi à la lecture. Notre enquête retient ainsi plusieurs genres de livres achetés dans les librairies ou prêtés au niveau des bibliothèques scolaires, universitaires et municipales.

Sur les 146 jeunes interrogés, 130 (soient 89,04%) lisent en français : ce qui est considérable et seulement 30 (soient 20,54%) lisent en langue arabe (le Coran à la maison et les livres de lecture, selon les niveaux à l'école).

Les livres étrangers (anglais, espagnol...) sont lus également.

Comme leurs camarades, la plupart des jeunes d'origine maghrébine s'intéressent aux romans, aux bandes dessinées, mais rarement à la presse et à la littérature présentes à l'école.

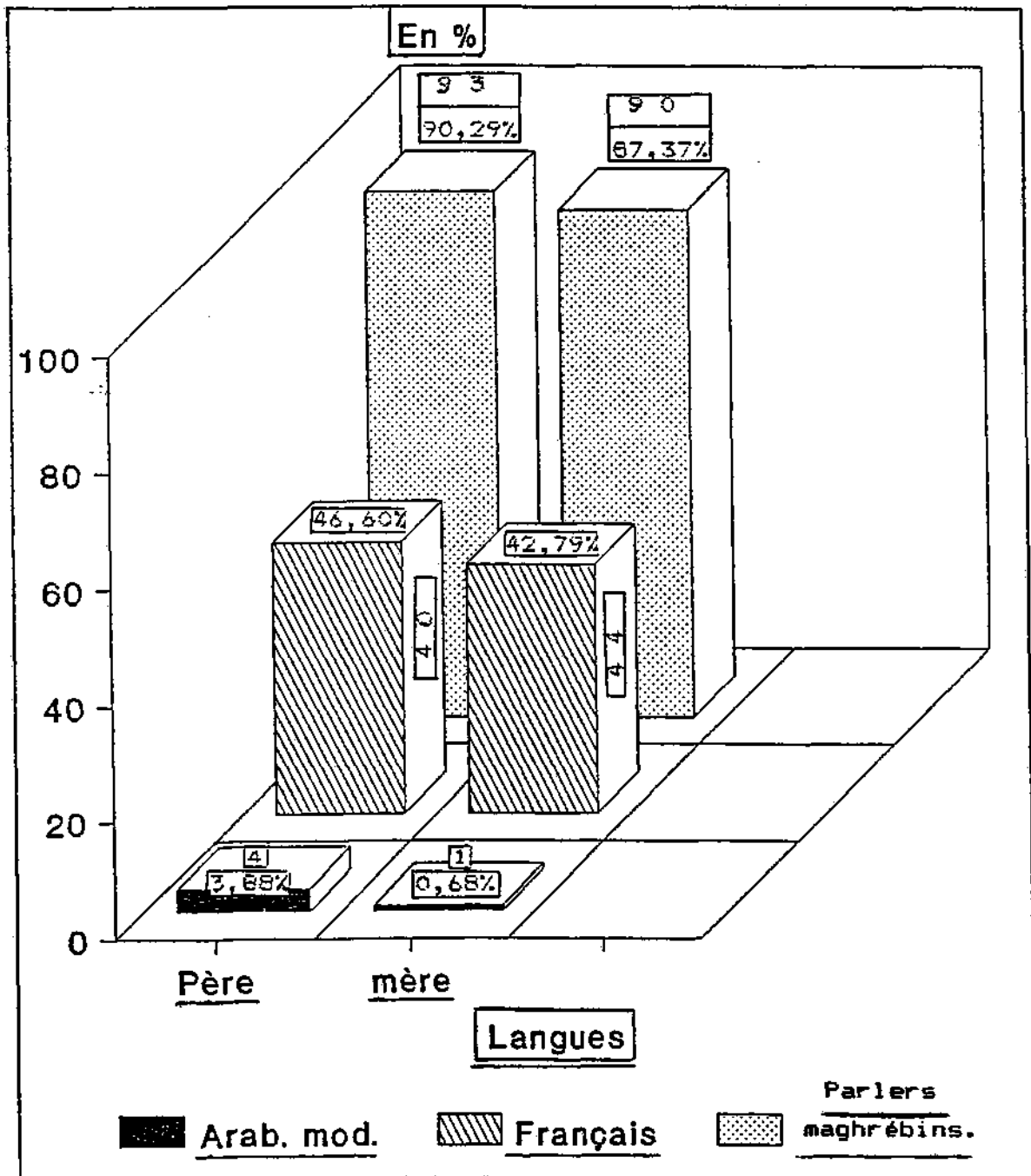
Tableau (135-A)- La lecture et les élèves interrogés :



Le tableau suivant nous permet de constater que les parents maghrébins, souvent analphabètes dans les deux langues (d'accueil et d'origine), utilisent moins la langue française (42,60% pour les pères et 42,71% pour les mères).

3,88% (ce qui est négligeable) lisent en langue arabe moderne, apprise à l'école dès leur jeune âge.

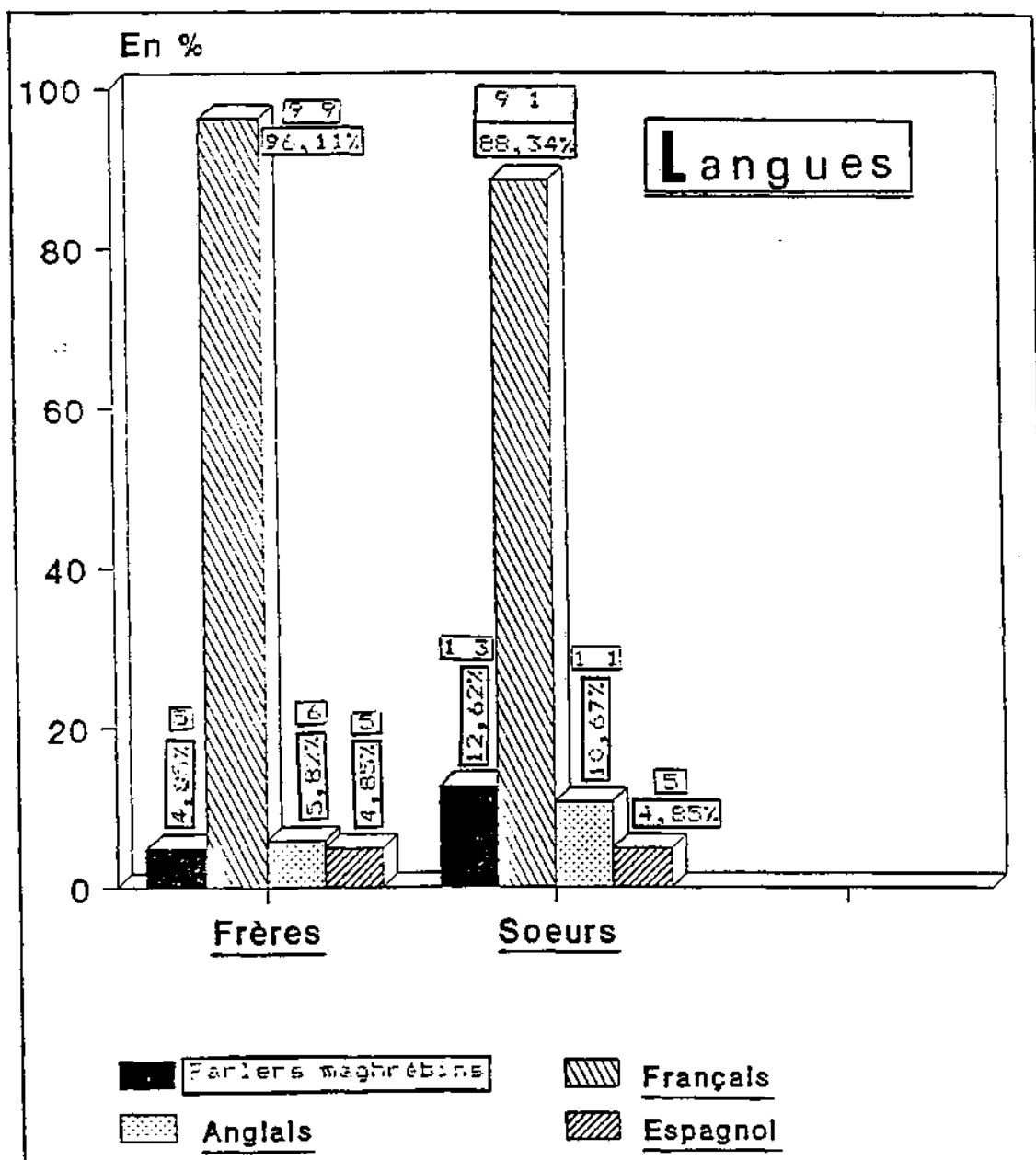
Tableau (135-B)- La lecture chez les parents maghrébins :



Par ailleurs, dans leur vie courante, 96,11% de garçons et 88,34% de filles interrogés ont recours à la langue française, au moment de leur lecture. Rares sont ceux qui lisent en langue arabe moderne étudiée à l'école.

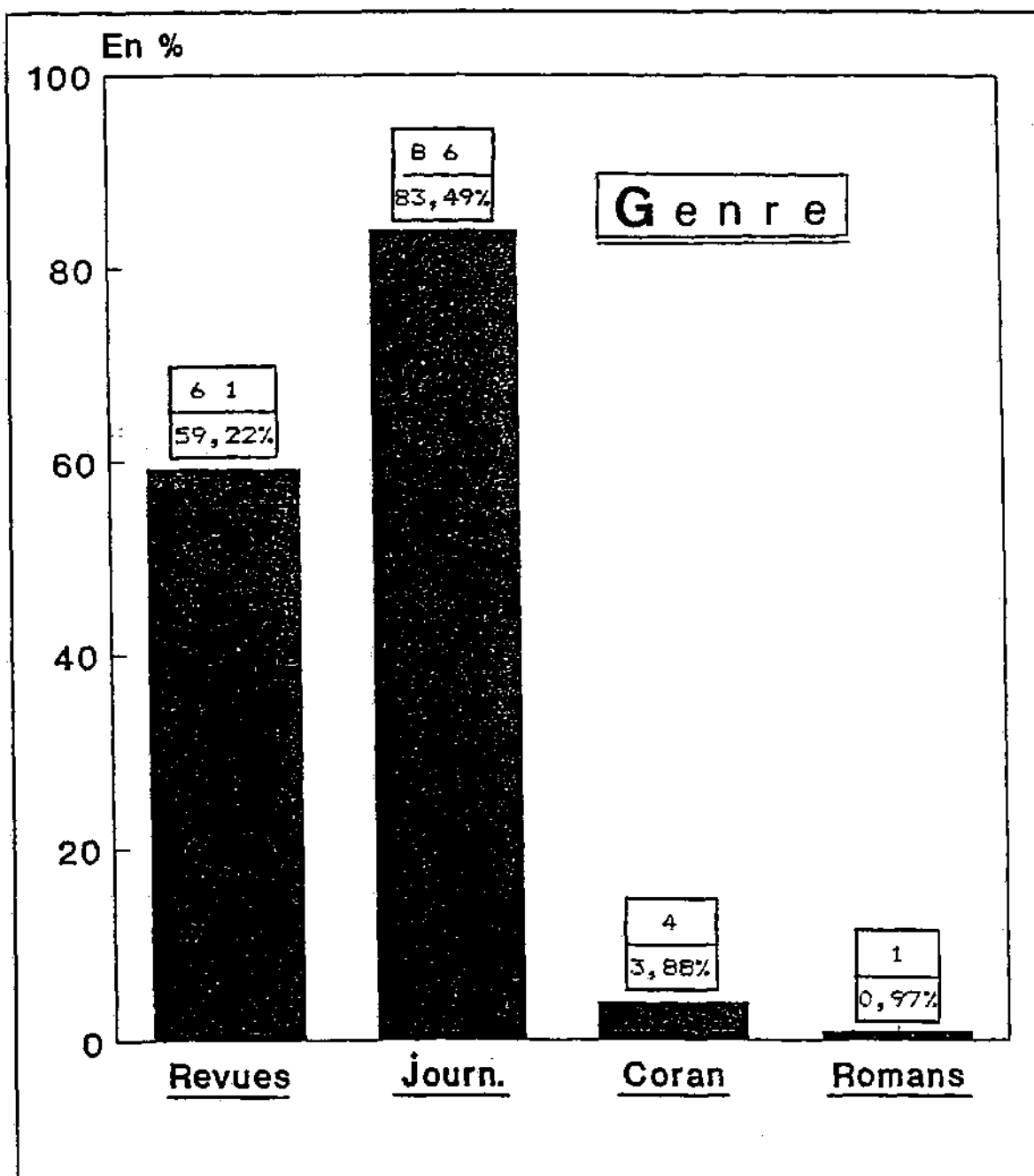
Mais, on découvre en revanche que 4,85% lisent l'anglais, l'espagnol. Ces langues étrangères sont apprises au niveau des C.E.S, lycées...

Tableau (135-C)- La lecture chez les frères et soeurs :



Quant aux membres d'une même famille, ils lisent souvent en langue française des journaux, des revues, le Coran..., mais rarement en arabe.

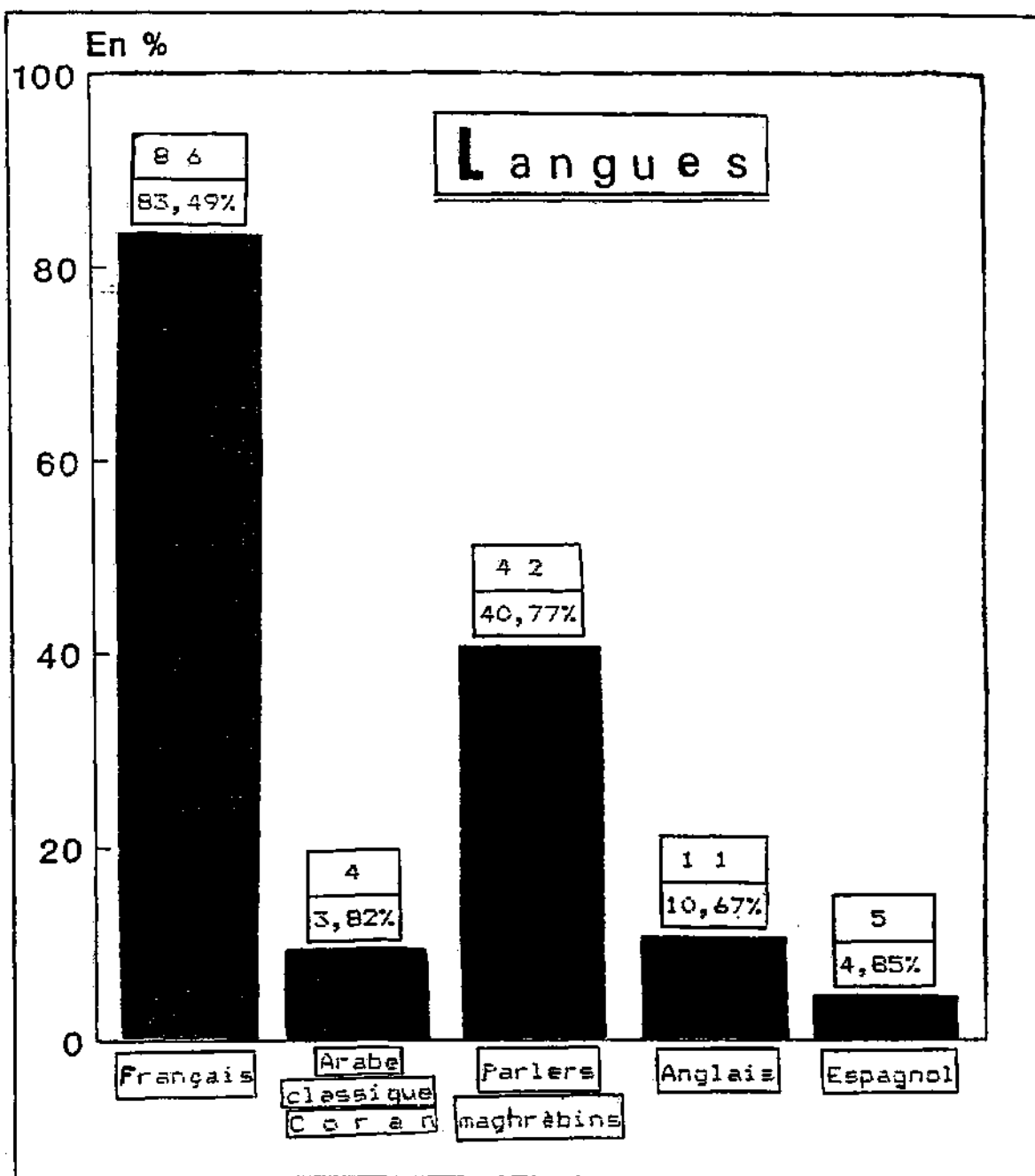
Tableau (136)- Le genre de livres utilisés dans la famille :



Favorisée par le contexte socio-culturel du pays d'accueil, la lecture en langue française prédomine.

Certains membres de familles maghrébines lisent à l'occasion des bandes dessinées (en parlers maghrébins) récupérées pendant les vacances d'été au Maghreb.

Tableau (137)- Langues de lectures dans la famille :



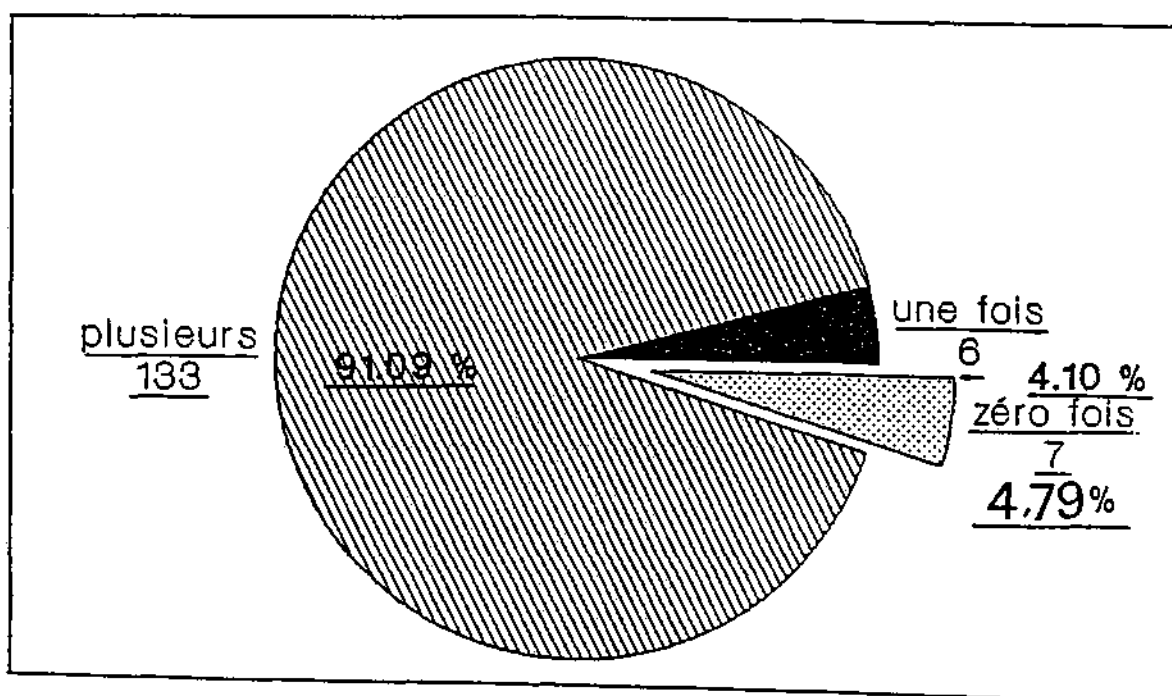
Un grand nombre de jeunes d'origine maghrébine préfère passer les vacances d'été au Maghreb : c'est ce qui explique le lien affectif et identitaire exprimé par les élèves interrogés, vis-à-vis de leur pays d'origine. Ce sentiment se manifeste à travers le lien qui existe entre le pays d'origine et la majorité des jeunes, de deuxième génération, qui expriment leur vif désir à vouloir se rendre au Maghreb, au moins une fois par an, pendant les grandes vacances d'été, même s'ils sentent de nouveaux différents des autres, de ceux qui n'ont jamais quitté leur patrie-mère.

En effet, d'après le tableau ci-dessous, 91,09% (soient 133/146 interrogés) se rendent plusieurs fois dans l'année au Maghreb, contre 4,10% (soient 6/146) qui partent en vacances une seule fois par an. Par ailleurs, on remarque que 4,79% (soient 7/146) ne sont jamais allés au Maghreb.

Comme leurs camarades français, ces jeunes souhaitent vivre convenablement leurs vacances : les 91,09%, qui se rendent au pays d'origine, se déclarent satisfaits, même si la mentalité n'a pas autant évolué qu'en France. Certains d'entre eux se sentent souvent loin de leurs vacances réelles et les vacances idéales, rêvées, différentes de celles envisagées par leurs parents. C'est ce qui ressort d'ailleurs du sondage ci-dessous, où seulement 4,10% des jeunes interrogés ne se sont rendus qu'une seule fois dans leur vie au Maghreb, préférant passer des vacances hors du cadre familial, en compagnie de leurs camarades, en séjour collectif (colonies de vacances, séjours linguistiques...).

Tableau (138)- Nombre de voyages au Maghreb (réalisés

par les jeunes interrogés) dans l'année :

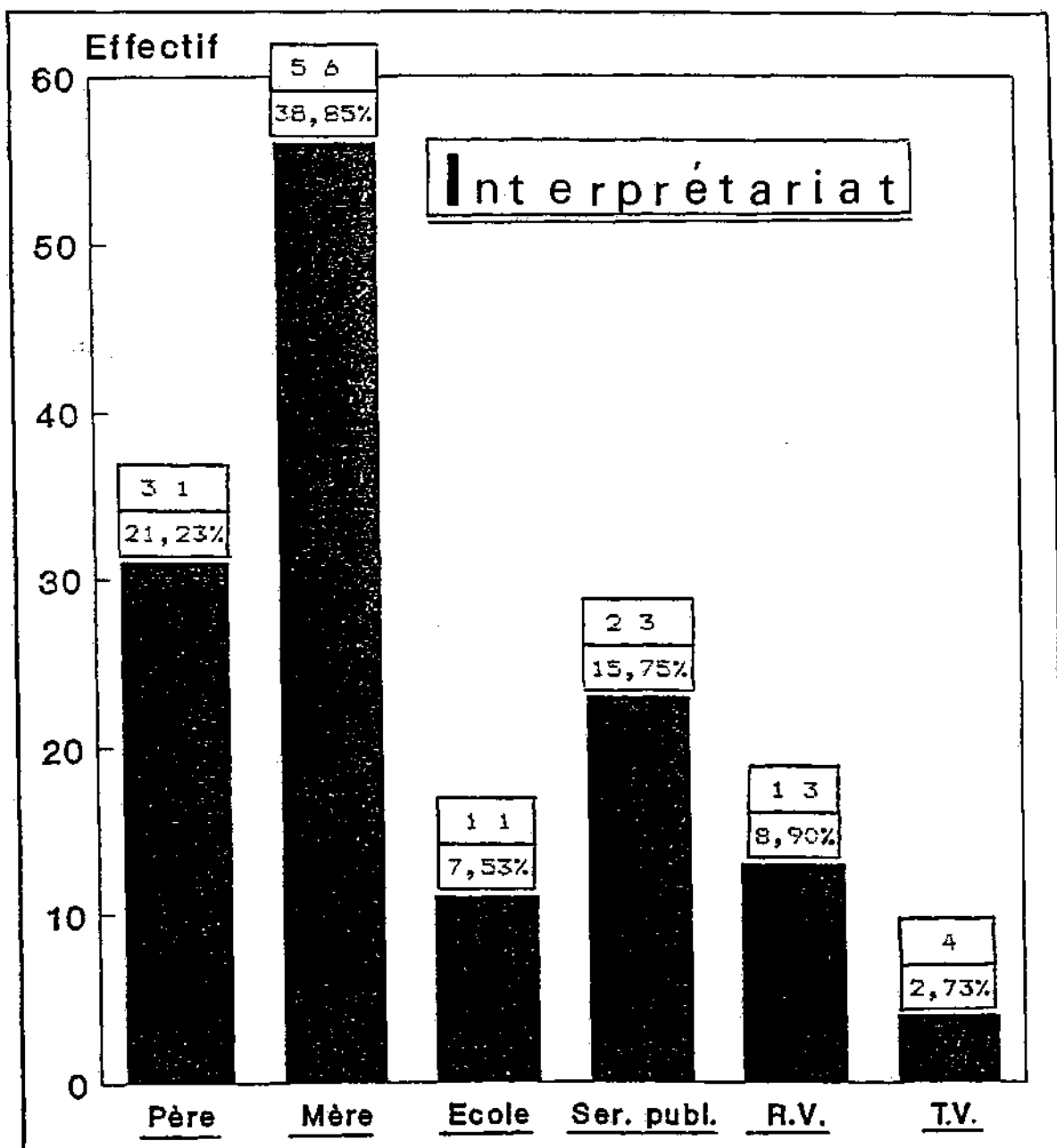


Les sondages suivants viennent confirmer la bonne volonté de la plupart des jeunes à servir d'interprètes à leurs parents (souvent analphabètes) au niveau des différents services publics (mairie, centres sociaux, préfecture, écoles...).

Ce rôle est généralement confié aux jeunes filles.

Tableau (139)- Les élèves interrogés font les interprètes :

 Pour qui, où et quand ?



Une fois analysées dans les détails, toutes ces pratiques langagières, vécues par la plupart des jeunes interrogés et qu'on a pu découvrir dans notre enquête, mettent en évidence des écarts des niveaux linguistiques et culturels ainsi que des rapports entre langues et cultures.

1.- Les jeunes d'origine maghrébine et leurs

----- pratiques langagières : -----

Les comportements langagiers, des jeunes d'origine maghrébine, varient en fonction du thème abordé, du contexte socio-culturel (milieu familial ou scolaire) et du lieu où se déroule la communication des interlocuteurs.

Comme l'a précisé J.A.Fishman (1971), il faut savoir surtout :

- Qui parle ? Quelle(s) langue(s) ? A qui et Quand ?

Chez les Maghrébins, l'utilisation de la langue seconde (l'arabe) est riche d'enseignements, surtout que cette communauté présente un éventail de locuteurs, représentant à la fois des travailleurs, souvent analphabètes et des universitaires de formation bilingue (français-arabe).

L'usage de la langue française se fait d'une manière spontanée, surtout chez les jeunes en milieu familial, à l'école ou dans la rue.

La communication obéit généralement aux codes et règles spécifiques à une culture donnée. Imposée par le pays d'accueil, la langue française sera donc celle de la communication quotidienne.

La Communauté maghrébine gardera aussi un lien affectif avec la langue arabe, même si celle-ci est rarement utilisée.

C'est ce qui ressort de notre enquête.

Cependant, il est à rappeler que, même coupée par la distance et le temps, la culture arabo-musulmane, qui se réfugie particulièrement dans la famille, joue un rôle unificateur au sein de la Communauté maghrébine.

Mais, entre univers culturels et linguistiques différents, les canaux de la communication demeurent souvent complexes.

En tant que véhicule de la culture maghrébine, la langue arabe est acquise, soit en milieu familial (en tant que parlars maghrébins) ou au niveau des cycles : élémentaire (E.L.C.O.), secondaire (langue étrangère) et universitaire.

Cela suppose que son acquisition ne peut se réduire uniquement à des règles grammaticales, mais doit s'élargir à une transmission d'informations. Elle apparaît donc comme l'un

(1) J.A.FISHMAN (1971).

des lieux privilégiés, où se détermine l'appartenance de l'individu.

En milieu familial, on peut parler de "langue maternelle" maghrébine. Il s'agit de la langue parlée, apprise dès les premières années de l'enfance, par la mère (ou l'un des membres les plus proches de la famille), à l'enfant, c'est-à-dire celle qui renvoie à la culture d'origine.

Parlée, dans la vie quotidienne, elle demeure cependant un dialecte arabe ou berbère.

Pour la plupart des jeunes d'origine maghrébine, arabe ou berbère, elle est la langue de l'enracinement premier. Mais, il ne faut surtout pas la confondre avec la langue nationale, l'arabe littéraire ou littéral moderne.

Par leurs structures lexicales et grammaticales, les parlers arabes (dont maghrébins) diffèrent de l'arabe classique. Aucun pays arabe ne peut avoir l'arabe littéraire comme langue maternelle.

Si les parlers maghrébins présentent certaines caractéristiques structurales communes, empruntées au berbère et à l'arabe, la compréhension de l'arabe classique, à partir de son dialecte (arabe ou berbère), d'un jeune d'origine maghrébine, demeure pratiquement impossible.

Cependant, les parlers arabes présentent certaines variétés langagières : il existe, en effet, des parlers citadins, ruraux et bédouins, propres à chaque région ou localité donnée.

Ces différences langagières (qui feront l'objet d'un commentaire dans les pages à suivre) permettent, tout de même, l'intercompréhension, entre les membres des différentes communautés, d'origine maghrébine. Ce qui n'est pas le cas pour les parlers orientaux.

Diffusé par les médias, un processus, d'unification des parlers arabes, a été déjà entrepris, dans les pays concernés, afin d'éliminer les mots étrangers, et réduire, au maximum, les écarts existants, entre les parlers et l'arabe classique.

Pour l'enfant, la langue maternelle est le moyen d'existence propre à son mode d'être. Nous sommes donc "chacun sujet de la langue et dans la langue".

En parlant à l'enfant, nous lui apprenons "qui il est", et le mettons ainsi en contact avec les règles de la vie sociale. La langue maternelle se double alors d'un rapport d'identification.

C'est le cas d'un immigré qui, une fois arrivé dans un pays d'accueil, essaie d'apprendre d'abord les termes "clefs" de la nouvelle langue, par rapport à leur fonction de désignation. Il apprendra à communiquer et à transmettre l'information.

C'est cette situation qui fait de lui un étranger, et de la langue une langue étrangère.

L'acquisition de cette dernière, qui peut être considérée comme "une langue seconde", se fait à partir de certaines techniques, déjà acquises lors de la reproduction de phrases.

La langue maternelle peut être aussi à l'origine des principes qui régissent le système, le fonctionnement de toute autre langue, et l'acquisition des instruments pédagogiques permettant ainsi la compréhension, voire même la maîtrise des langues secondes.

Cependant, avant d'enseigner ces langues (maternelle et seconde), il faudra d'abord comprendre leurs modalités de fonctionnement.

Un enfant, qui arrive à comprendre ces dernières et l'emploi de sa langue d'origine, peut aborder et acquérir facilement l'enseignement de la langue d'origine et l'apprentissage de la langue seconde qui permet l'approche d'"une pédagogie intégrée" des deux langues.

En premier lieu, il est du rôle de l'Instituteur de préparer, d'initier l'enfant et ceci dès son jeune âge, à l'apprentissage de nouvelles structures pour qu'il puisse mieux communiquer dans des situations, dites variées.

Il serait possible de commencer par lui assurer la maîtrise de sa langue d'origine, comme instrument de communication, tout en développant ses activités langagières et ses compétences communicatives, afin d'aboutir à la compréhension, à l'acquisition des structures de base, et au bon fonctionnement d'une langue seconde.

L'enseignement de la langue d'origine doit permettre à l'enfant un certain accès à des acquisitions linguistiques, lui permettant ainsi de comprendre, de communiquer et d'écrire cette langue.

Par ailleurs, il doit contribuer, en parallèle, à l'apprentissage des langues étrangères qu'on peut qualifier de "secondes".

En ce qui concerne leurs objectifs, la relation, entre la pédagogie de la langue d'origine, et celle des langues secondes, nécessite une certaine intercompréhension.

Le contact permanent avec une société donnée peut contraindre l'enfant à se constituer des repères verbaux, à trouver des explications, à comprendre ce qu'il articule, enfin à communiquer avec les autres et à utiliser leur langue. Il s'agit d'une langue seconde, acquise difficilement, d'une manière spontanée, sans aucun enseignement particulier.

En tant qu'instrument de communication, l'usage de langues secondes ne doit, cependant pas, se limiter uniquement à la

capacité de lire, d'écrire, mais surtout à celle de produire d'autres expressions, comme le souligne E.Roulet (1980) :

"Maîtriser une langue comme instrument de communication, ce n'est, à l'évidence, pas seulement être capable de lire et d'écrire correctement des phrases...ou de comprendre et de produire rapidement des phrases correctes... Il faut être capable de comprendre et de produire des combinaisons d'actes de langage correspondant aux intentions des participants d'un événement de communication et appropriés de la situation d'interaction". (1)

Ainsi, il serait souhaitable de donner à l'apprenant la possibilité d'observer, de chercher et de percevoir, à partir d'un support visuel (le livre, la figurine de langage...) l'objet à acquérir, qui n'est autre que le système, le fonctionnement de cette langue seconde.

2. Les jeunes d'origine maghrébine et les écarts des ----- niveaux linguistiques et culturels : -----

Dès leur rentrée à l'école, ces jeunes, en partie enfants d'ouvriers, ne maîtrisant pas suffisamment la langue maternelle, sont soumis à une langue officielle, transmise par l'institution scolaire du pays d'accueil.

Il n'est pas rare de voir, dans des familles d'origine maghrébine, un degré d'évolution contradictoire, où le père est traditionnel et la mère moderniste.

Désorientés, la plupart des jeunes, issus de ces familles, sont pris entre un désir des parents, celui de s'intégrer dans la société d'accueil et un risque, celui de renier leurs origines.

Par rapport à leurs camarades français qui ont bénéficié, au départ, de chances supplémentaires, du fait qu'ils manient aisément la langue française, ils se sentent à la fois défavorisés et dévalorisés.

Constatés chez la majorité d'entre eux, ces écarts linguistiques ne font que reproduire ceux qui existent déjà chez leurs parents.

Le français, langue de l'école, considérée comme langue principale, est bien celle du milieu social d'accueil, mais pas celle du foyer, d'une manière générale.

Cependant, l'acquisition de cette langue principale suppose obligatoirement une bonne acquisition de la langue maternelle.

Mais, en réalité, les jeunes d'origine maghrébine sont bilingues de fait, malgré eux et par circonstances, du fait qu'ils utilisent, à la fois, la langue d'origine, celle de la

(1) E.ROULET (1980).

famille (même limitée à des parlers) et la langue d'accueil, celle de l'école et de la rue.

Dés lors, le problème consiste donc à aider ces jeunes, non pas à apprendre mieux la langue française, mais plutôt à acquérir une bonne pratique de la langue d'origine.

Utiliser une autre langue, c'est aussi entrer dans un autre monde, s'intégrer par ailleurs à une autre communauté, s'habituer à une manière de s'exprimer, et non seulement traduire ce qui est dit dans la première langue ou se servir d'autres expressions. On peut alors parler de "rapports entre langues".

Ainsi, "le bilinguisme" semble impliquer nécessairement "le biculturalisme". Pour l'individu, que le milieu socio-culturel rend "bilingue", chacun de ses langages est à la fois un instrument, un véhicule et un moyen de sa pensée.

Selon M. Beziers et M. Van-Overbeke (1983) : "Le bilinguisme est un double moyen nécessaire ou facultatif de communication efficace entre deux mondes différents à l'aide de deux systèmes linguistiques".(1)

Le problème du bilinguisme s'est surtout posé en termes de confrontation, entre deux cultures représentées sur le terrain par deux ethnies et deux langues concurrentes.

Vis-à-vis de la langue et de la culture françaises, les pays maghrébins ont pu conserver, dans leur ensemble, leurs langue et cultures d'origine.

En France, le bilinguisme (arabe-français) constitue un trait largement partagé par les communautés concernées.

Dans leur étude, G. Vermes et J. Boutet (1988), les phénomènes linguistiques, qui accompagnent l'emploi des diverses variétés langagières, ont été bien développés.(2)

Les contacts, les interférences, les métissages et le code linguistiques mettent l'accent sur la référenciation d'un groupe donné (le cas des Maghrébins) à sa langue, autre que le français, dans le cadre de la francisation générale des communautés immigrées en France.

Ainsi, parler une langue, consiste à en acquérir, ne serait-ce que d'une manière passive, un certain répertoire de variétés langagières.

"La mixité linguistique" peut prendre la forme d'emprunts, de transferts syntaxiques et de code. Les passages, d'une variété langagière à une autre, s'effectuent d'une manière systématique.

Mais, c'est chez les jeunes d'origine maghrébine qui acquièrent la langue arabe, dans un contexte bilingue (français-arabe), que se manifeste un certain affaiblissement linguistique.

(1) M. BEZIERIS et VAN-OVERBEKE (1983).

(2) G. VERMES et J. BOUTET (1988).

Si une langue parlée maghrébine exprime la totalité de l'identité culturelle, c'est qu'autant qu'une langue, elle est un discours.

La langue n'est que le véhicule d'un discours ou d'un dialogue : bien que les Maghrébins emploient souvent différents dialectes, ils parlent pratiquement tous la langue arabe.

Une communauté n'est cependant pas indispensable à la vie de la langue, seulement parce que pour discuter, il faut parler à quelqu'un, mais c'est surtout elle qui produit le discours, le sentiment d'identité.

Chez les jeunes d'origine maghrébine, le bilinguisme est une situation originelle, car ils sont perçus comme étrangers.

La maîtrise du bilinguisme ne signifie pas seulement parler deux langues, mais contrôler les situations au moment de l'usage de ces langues. Comme pour les autres immigrés, la nécessité de survie des Maghrébins exige l'utilisation de la langue d'environnement : le français.

Quels peuvent-être alors les rapports entre langue et culture ?

3. Rapports entre langue et culture :

Une évolution est à noter dans les rapports, entre langue et culture, apparus à la suite des changements intervenus dans les relations, entre divers peuples et différentes communautés linguistiques et culturelles.

En tant que véhicule de la culture, la langue nous permet de satisfaire notre besoin de communication et de réaliser la communion avec autrui, ou d'établir des relations avec les autres communautés.

C'est ce qu'affirme CL.Levi-Strauss (1958) :

"Le langage est à la fois le fait culturel par excellence (distinguant l'homme de l'animal) et celui par l'intermédiaire duquel toutes les formes de la vie sociale s'établissent et se perpétuent". (1)

De ce fait, au sein d'une communauté linguistique donnée, on peut trouver plusieurs faits culturels différents les uns des autres.

La culture est donc un facteur de rassemblement plus puissant que la langue. Mais, suivant chaque catégorie sociale, il peut y avoir différentes façons de vivre la même culture, comme il existe diverses manières de parler la même langue.

(1) CL.LEVI-STRAUSS (1958).

Ce rapport "langue / culture" nous permet de mettre en évidence, en ce qui concerne l'échec scolaire, vécu par la majorité des élèves d'origine maghrébine, certains facteurs qui, en contradiction avec certaines normes de la culture d'origine, ont pu affecter le comportement et le parcours scolaire (d'un grand nombre d'élèves).

Cependant, outre les conflits internes issus des rapports établis entre la culture arabe et la culture française, l'école suscite et entretient, autour d'elles, deux sortes de conflits externes : l'un avec le milieu familial, l'autre avec la société d'accueil.

Ces conflits s'inscrivent dans le processus d'acculturation, déjà défini et que connaissent la plupart des jeunes d'origine maghrébine.

Certains auteurs, tels que Peal et Lambert, ont tenté de mettre en évidence les notions de "communauté linguistique", et "communauté biculturelle", pour arriver à une distinction des deux concepts de langue et culture, ensuite au rapport existant entre elles, mais où la culture émerge en tant que terme premier.

Par ailleurs, lors de son intervention, au Colloque des 21-22/4/1987, organisé par le Centre Culturel Algérien de Paris, J.Berque estime que l'enseignement de la langue et culture d'origine, organisé à l'intention des jeunes concernés permet:

"De garder le contact avec leur milieu familial et social, et de se situer par rapport aux origines proches ou lointaines en dehors des mythes ou stéréotypes péjoratifs". (1)

Etant un instrument de communication, la langue arabe ne peut et ne doit jamais être détachée de son support culturel.

Enseignée, elle doit être aussi proche que possible de son usage familial. En s'élargissant à des dimensions interculturelles, elle sera, sans doute, une source et un facteur d'enrichissement et de progrès naturels, comme le souligne J.Berque, au Colloque cité ci-dessus:

"Encourager les élèves français à découvrir les langues de leurs camarades, soit dans les cours, soit dans le cadre des activités culturelles ou pluridisciplinaires". (2)

Ainsi, sans leur culture, la conduite des jeunes issus de l'immigration maghrébine serait donc ingouvernable et insaisissable.

Pour mieux comprendre leurs propres valeurs arabo-musulmanes, ces jeunes doivent s'intégrer au niveau de la société d'accueil, de la même manière que pour mieux comprendre leur langue d'origine, ils doivent connaître celle du pays d'accueil.

Ils peuvent ainsi franchir les barrières culturelles, en instaurant un climat de dialogue, entre les différentes

(1) et (2) J.BERQUE (1987).

cultures, résultant de la capacité d'apprendre et de connaître ce que les autres savent.

Dans leur propre contexte, ils chercheront la vérité sur eux-mêmes pour atteindre une meilleure perception des similitudes qui unissent les différentes communautés.

De nos jours, un véritable dialogue, des cultures (d'accueil et d'origine), ne doit pas s'enfermer et se limiter uniquement à une aire ethnocentrique.

Pour la notion d'homme multiculturel, Peter Adler (1974) pense que ce nouveau type d'homme croit en l'unité "de l'homme et apprécie, accepte et légitimise les différences fondamentales qui existent entre personnes de cultures différentes". (1)

En ce qui concerne les jeunes d'origine maghrébine, ce dialogue peut se faire d'abord à travers le système éducatif. Mais, la capacité d'intégration de ce dernier qui s'est trouvée remise en cause par rapport à l'arrivée et la concentration massive d'enfants d'origine maghrébine, n'a pas permis aux enseignants d'assumer leur rôle, condamnant ainsi toute sélection sociale.

Selon l'INSEE, sur les 80% des jeunes immigrés qui quittent le système éducatif sans diplôme, ni qualification, les 2/3 sont d'origine maghrébine.

Exclus ou marginalisés, ils vont alors se regrouper au niveau de certaines associations. En tant qu'acteurs sociaux, ils vont pouvoir affirmer leur volonté et leur désir de s'intégrer dans la société d'accueil, en revendiquant des droits.

Pour ces jeunes, l'espoir d'une égalité des droits constituerait un premier pas vers une certaine reconnaissance socio-culturelle, indispensable à l'affirmation d'une identité culturelle tant recherchée.

- Mais, marqués par la rupture socio-culturelle qui existe entre eux et leurs parents, la marginalisation de la société d'accueil, ces jeunes vont-ils pouvoir se prendre en charge et assumer leurs responsabilités ?

C'est ce que nous avons tenté d'expliquer et de démontrer dans le chapitre IV de notre première partie, consacrée essentiellement au rôle des associations d'origine maghrébine dans l'espace socio-culturel français.

Déjà, le discours interculturel permet d'engager un débat sur un projet de société fondé sur le respect du droit à la différence.

La créativité des jeunes d'origine maghrébine est mise en relief à travers leurs associations, par la transfiguration de certaines cités (le cas des Z.U.P.) de transit, et la transformation de terrains vagues en espace de rêve.

(1) P.ADLER (1974).

Désormais, elle fait partie de la société française, et l'interculturel obtient enfin un droit de cité. Pour la valoriser, cette culture maghrébine, reconnue publiquement, a besoin d'un regard extérieur.

Cependant, la culture "Beur" ne connaît pas de grande légitimité, vis-à-vis de la famille et de l'école, et au lieu de chercher à la définir, il faut être attentifs aux revendications de son droit de cité.

Même si les circonstances ne leur sont toujours pas favorables, les cultures, dans leur ensemble, ont tendance à communiquer entre elles.

Si le terme d'interculturel peut prétendre à un certain enrichissement culturel mutuel et permet d'assurer la réussite de la valorisation, de la domination de la culture française, il doit, par ailleurs, en tenir compte du droit réservé à l'intention des jeunes d'origine maghrébine, celui de l'apprentissage de la langue arabe.

La reconnaissance de la culture maghrébine doit passer généralement par la maîtrise de la langue arabe, qui constituerait un atout majeur pour les jeunes d'origine maghrébine, souvent confrontés à des difficultés psychologiques parfois en rapport avec leurs échecs scolaires et pouvant naître d'une rupture relative avec leur famille, leurs pratiques linguistiques et culturelles.

Il ne peut donc y avoir de compréhension à l'égard de ces jeunes d'origine maghrébine sans projet socio-pédagogique et éducatif adapté à leurs réalités culturelles et linguistiques.

A défaut d'une évaluation globale des cours d'arabe (E.L.C.O.), en région Rhône/Alpes et plus particulièrement au niveau des Z.E.P., à forte concentration d'immigrés d'origine maghrébine (cas de Vénissieux), il est intéressant de connaître les résultats de cet enseignement, à partir d'un constat qui nous permettrait de dégager des solutions de remédiations. C'est ce que nous avons tenté d'approcher dans nos deux derniers chapitres.

Avant d'entamer la dernière partie du présent travail consacrée à notre constat et à nos analyses, il n'est pas inutile de rappeler au Lecteur les avantages de la méthode employée dans notre enquête.

Notre méthode de travail se distingue des sondages d'opinion, du fait qu'elle vise la vérification des hypothèses émises par rapport à la question de départ.

Par ailleurs, elle nous a permis d'interroger un nombre important de jeunes (249, soient environ 15%) représentatifs de la population concernée au niveau de la Commune de Vénissieux, sur une série de questions relatives à leur situation socio-familiale, culturelle et linguistique, à leurs

pratiques langagières, à leurs compétences linguistiques, à leurs attentes...