

T R O I S I È M E P A R T I E

C O N S T A T et A N A L Y S E S.

CHAPITRE: I-

Le constat des E.L.C.O.

Après avoir analysé et commenté les résultats statistiques de notre enquête (questionnaires A et B) dans les chapitres précédents, il sera question ici de faire un constat (concernant surtout les E.L.C.O., et non l'enseignement de l'arabe dans le Secondaire ou le Supérieur) correspondant à "l'état des lieux" d'une part, du niveau des élèves dans les langues apprises (français, arabe...), du point de vue linguistique (compétences) et pratiques langagières, et d'autre part des faiblesses des moyens (pédagogiques et didactiques) mis en oeuvre par les institutions concernées. L'échec de cet enseignement de l'arabe en France au niveau des E.L.C.O., (surtout à partir de 1986) est lié le plus souvent à l'inadaptation des manuels scolaires, aux carences de la formation des enseignants concernés...

Les résultats qu'on vient de présenter s'inscrivent dans un contexte général, et ceci par rapport à une situation socio-linguistique et culturelle spécifique à une population donnée: la communauté maghrébine.

Dans leur ensemble, ils reflètent et révèlent bien une réalité incontestable : l'enseignement de l'arabe en France connaît et vit une crise.

Certains attribuent l'échec de cet enseignement au contexte socio-culturel du pays d'accueil, favorable à la langue française.

D'autres mettent plutôt en cause le manque de moyens didactiques, les méthodes employées, la démission des parents...

En outre, les difficultés auxquelles se heurtent beaucoup de jeunes (surtout d'origine maghrébine) dans leur parcours scolaire, en plus des faibles taux de réussite aux examens, montrent bien la gravité du problème.

En situation d'échec scolaire, l'élève voit son avenir socio-professionnel se compromettre.

Il se sent empêché d'apporter à la société la contribution qu'elle peut attendre de lui.

Il exprimera alors un mal-être aux origines, à la fois, multiples et complexes.

La notion d'échec scolaire, qui a tout le temps intéressé les pédagogues, demeure ambiguë.

Elle ne se limite plus aux difficultés d'apprentissage spécifiques à la lecture que rencontrent la majorité des élèves issus de l'immigration maghrébine.

Mais, elle touche l'ensemble des matières dans toutes les langues.

En langue arabe comme en langue française, on attribue l'échec scolaire aux faits, d'ordre pédagogique et socio-familial.

En effet, en se référant aux résultats statistiques de notre enquête à Vénissieux, la plupart des institutions scolaires sont souvent qualifiées d'"établissements-casernes", où le "contenant" (la majorité des élèves étant représentée par les Maghrébins) paraît indifférent au "contenu".

Enfin, les difficultés d'une bonne pratique pédagogique, en plus de l'absence de communication et de dialogue entre les adultes (parents, enseignants maghrébins) d'une part, et les jeunes qui sont déterminés à se prendre en charge en se constituant en associations d'autre part, sont bien évidentes.

C'est ce que nous tenterons d'expliquer dans les prochains paragraphes.

1. Les jeunes issus de l'immigration maghrébine

et les causes de leur échec scolaire :

Chaque fois que l'on parle de l'école, la discussion débouche sur l'échec scolaire.

Les statistiques les plus décourageantes remplissent les journaux, meublent les conversations et envahissent les médias.

Selon une étude de l'O.C.D.E., "Un système éducatif qui produit à chaque niveau un tel nombre d'échecs est amené à provoquer une marginalisation précoce d'une proportion importante de chaque génération."

En tenant compte de leur statut d'étrangers, la scolarisation des jeunes maghrébins, nés ou arrivés très jeunes en France, demeure un fait de société omniprésent.

D'après certaines statistiques, qu'on peut trouver au niveau des établissements concernés, le taux de redoublements demeure le plus élevé chez la plupart de ces jeunes qui ont plutôt tendance à abandonner leur scolarité, une fois l'échec ressenti.

Par ailleurs, les valeurs en rigueur à l'école et la distance socio-culturelle sont en partie responsables, par rapport à ces difficultés et échecs scolaires, dans les deux langues d'accueil et d'origine.

Ainsi, comme leurs camarades français issus de classes défavorisées, les élèves d'origine maghrébine se trouvent en situation d'échec.

En langue française, plus de la moitié ne savent pas lire.
En langue arabe, les difficultés sont plus importantes.

En sixième, plus d'un élève sur deux ne sait pas lire, dans les deux langues, d'accueil et d'origine.

A ce sujet, plusieurs études (dont celle de G. Avanzini, 1976) sont consacrées aux origines de l'échec scolaire, et chacune donne ses explications.

Les causes de l'échec sont donc multiples.

Elles sont généralement liées aux conditions socio-culturelles, psycho-pédagogiques, le niveau intellectuel des parents, la formation des enseignants dans les langues concernées...

A cela, s'ajoutent les mauvaises conditions de travail des élèves, où les classes sont souvent surchargées, les moyens didactiques révolus, le système d'orientation mal géré, en plus d'une formation des enseignants concernés mal adaptée aux réalités de l'apprenant.

En effet, de nos jours, la majorité des élèves d'origine maghrébine présente des difficultés d'adaptation scolaire qui rendent la tâche de l'équipe éducative de plus en plus complexe.

Autrement dit, les écarts linguistiques existant entre l'école d'une part, et le milieu socio-culturel de ces élèves d'autre part, expliquent en fait que cette classe sociale se trouve ainsi défavorisée sur les plans, scolaire et linguistique.

Ce qui a d'ailleurs motivé et attiré l'attention de la majorité des enseignants concernés de la Z.E.P. de Vénissieux.

Cependant, si le problème se situe au niveau des relations (maître / élève), l'enseignant doit agir sur son propre comportement vis-à-vis de l'élève en difficultés scolaires.

Lorsque les causes de l'échec relèvent du domaine de la non-maîtrise des prérequis, le contenu de la matière enseignée sera constitué pour le contenu présentant ainsi la difficulté observée.

Quand les causes de l'échec relèvent du domaine psychosociologique, le contenu de l'activité peut se traduire par un ou plusieurs entretiens avec l'élève concerné, afin de comprendre et localiser les problèmes.

- Mais, comment connaître des élèves en difficultés scolaires, dans les deux langues, d'accueil et d'origine ?

Comme le souligne Alfred Tomatis, les élèves en retard scolaire ont souvent "une machine à communiquer grippée".(1)

L'étude, du langage d'un élève, liée aux difficultés de l'élocution donnera aux enseignants des indications précises.

(1) A. TOMATIS (1988).

Elle peut révéler le signe de difficultés profondes, au niveau des acquisitions linguistiques.

En difficulté scolaire, l'élève aura donc besoin d'une aide pédagogique spécifique, afin d'éviter qu'il soit en position d'échec scolaire total, qu'il vivra comme une véritable injustice, en rapport avec son milieu familial souvent défavorisé.

**1.1. L'échec scolaire des jeunes d'origine maghrébine,

en rapport avec leur milieu familial :
-----**

L'échec scolaire, de cette catégorie de jeunes issus de milieux souvent défavorisés, nous conduit à envisager ce problème même sous sa dimension culturelle et linguistique.

Il peut s'expliquer par la transaction culturelle qui s'établit entre le contexte familial et celui de l'école.

Si ces deux milieux sont en parfaite coordination, ils peuvent réduire les difficultés socio-scolaires et familiales des jeunes concernés.

- Quelles peuvent-être alors les attentes des enseignants ?
- A quelle classe sociale, l'enseignant doit-il se référer ?
- A quelle culture, peut-il se référer ?

Malgré les efforts entrepris par les enseignants, la participation des élèves concernés, aux différentes activités d'éveil et aux échanges culturels, demeure pratiquement insuffisante. Ce qui ne manque pas d'ailleurs de décevoir l'attente des instituteurs concernés.

Quant aux règles de fonctionnement de l'élève qui sont perçues différemment selon la culture familiale d'origine, elles peuvent bien déterminer culturellement la réussite scolaire.

Par ailleurs, l'opinion publique et en particulier maghrébine ne semble guère être favorable à la manière dont cet enseignement de l'arabe en France est pris en charge par les autorités concernées.

En effet, elle incrimine surtout le mode de recrutement, des enseignants détachés et des vacataires, non adapté aux réalités socio-culturelles des apprenants.

Souvent mal formés et ne maîtrisant pas assez la langue française, ces enseignants, n'arrivant pas à s'adapter au niveau du contexte socio-culturel du pays d'accueil, n'assument pas pleinement leur fonction.

Enfin, l'absence de formation des enseignants explique, en partie, la baisse du niveau d'études des apprenants.

1.2. Le constat du niveau d'études des élèves concernés :

Même s'il existe déjà depuis quelques années, cet apprentissage de la langue arabe nous montre une nécessité absolue, celle d'évaluer tout un parcours scolaire emprunté par un grand nombre d'élèves, afin de déceler, resenser et apporter des solutions adaptées.

D'année en année, il se sépare de certains élèves en tout âge. Pour le passage, d'un niveau à un autre, le taux de réussite demeure faible. D'une manière générale, la cause principale est la baisse de niveau.

Pour accéder à un autre niveau, il suffit pour l'élève d'atteindre un minimum requis.

On a alors l'impression que cet enseignement ne juge plus les mérites de l'élève, mais a plutôt tendance à juger les statistiques : il se veut autant quantitatif que qualitatif.

Les différents niveaux de l'enseignement de l'arabe demandent chacun des compétences et des démarches pédagogiques diverses avec, par exemple, les instituteurs des écoles élémentaires (E.L.C.O.), et les professeurs des collèges et lycées secondaires.

Toutes ces difficultés ne permettent donc pas aux apprenants d'accéder à un certain niveau : la plupart d'entre eux n'arrivent ni à lire, ni à écrire correctement en langue arabe (se référer au tableau 114, de la page 134).

Par ailleurs, sont-elles liées à la complexité des deux langues (français et arabe) qui présentent chacune ses spécificités, ou à l'évaluation des apprenants qu'on qualifie de bons ou de mauvais élèves ?

Certains parents et enseignants se font des représentations mentales de l'échec ou de la réussite scolaire des jeunes d'origine maghrébine.

Ils les qualifient de bons ou mauvais élèves.

La définition la plus banale consiste justement à penser qu'un élève est bon, car il réussit l'apprentissage d'une langue, et qu'un autre est mauvais du fait qu'il échoue.

N'étant ni absolues, ni figées, ces notions restent alors problématiques. Elles paraissent éloignées des situations réelles que vivent la plupart des élèves concernés, car il y'a lieu de lire à l'envers les appréciations des enseignants, de certains parents, en rapport avec l'échec ou la réussite d'un bon nombre d'apprenants.

Ainsi, il serait souhaitable de mettre en évidence le fait que les bons élèves peuvent être moins bons qu'on ne pense, et les mauvais meilleurs qu'on ne croit.

De telles contradictions ne peuvent s'éclairer que si l'on tient compte de la réalité psycho-affective de la majorité des apprenants, souvent occultée par la réalité pédagogique, celle-ci pouvant être, en partie, à l'origine de la crise vécue par les E.L.C.O., en arabe.

2. Les E.L.C.O. (en arabe) en crise : Pourquoi ?

Dans son ensemble, et comme nous l'avons déjà signalé, l'enseignement de l'arabe en France rencontre d'énormes difficultés.

En effet, le nombre des élèves (surtout algériens), fréquentant les cours d'arabe, demeure nettement inférieur à celui des inscrits au niveau des établissements scolaires concernés.

A partir de 1986, il enregistre une importante régression, si on se réfère aux tableaux statistiques qui mettent en valeur les effectifs des élèves concernés et présentés en pages 114 et 115 (chapitre V, de notre première partie).

En plus, la plupart des instituteurs français pensent que l'intégration de ces cours perturbe le parcours scolaire des élèves.

Cependant, même si la politique éducative des Z.E.P. a pu donner quelques résultats satisfaisants partout où l'on a su mettre en oeuvre une pédagogie centrée sur diverses activités (dont les E.L.C.O. en arabe), certaines difficultés apparaissent, entre autres :

- L'horaire officiel de trois heures par semaine est réduit dans certains cas à une heure et demie seulement.

Ce qui met, bien entendu, en situation d'échec l'organisation pédagogique déjà prévue.

- L'impossibilité de dispenser ces cours d'arabe le matin ou même l'après-midi, au niveau de certaines écoles élémentaires, et de les étendre aux élèves du cours préparatoires.

- Dans certains établissements scolaires, durant les cours d'arabe, les matières importantes (français, mathématiques), dispensées aux autres élèves, ont amené des familles maghrébines à refuser l'intégration de cet enseignement qui devient, selon eux, difficile à gérer dans l'organisation de l'école.

- Ces cours d'arabe sont souvent présentés aux familles concernées comme une surcharge susceptible de favoriser l'échec scolaire de leurs enfants.

- Comme certains parents maghrébins, quelques collègues français ne perçoivent pas ou perçoivent mal l'utilité de cet enseignement.

- Les contenus pédagogiques ne semblent pas être bien adaptés à l'horaire prévu, aux nécessités du cadre de la vie et des besoins des apprenants insérés dans le système scolaire français.

- Enfin, l'absence du soutien pédagogique, en langue arabe, ne compense pas le retard des élèves présentant des lacunes au niveau de certaines matières importantes (lecture, langage...).

Par ailleurs, la majorité des enseignants pensent que, dans une même classe d'élèves de différentes nationalités, cet enseignement engendre des absences, des lacunes ne permettant pas à l'instituteur de langue française de mener à bien sa tâche, déjà rendue difficile par les retards scolaires enregistrés au niveau de certains cas.

De ce fait, par manque de coordination et d'information, ils perçoivent mal le déroulement de ces cours d'arabe.

Ce qui ne favorise pas, dans une certaine mesure, leur intégration dans le système scolaire français qui maîtrise peu ou mal leurs contenus culturels et linguistiques.

En plus, c'est surtout le principe de "remise à 0" de cet enseignement qui inquiète les parents. En effet, la continuité des E.L.C.O. n'étant pratiquement pas assurée au niveau du Secondaire, les élèves concernés ont plutôt tendance à acquérir les mêmes notions de langue arabe déjà apprises au Primaire. Ce qui ne favorise pas la progression de ces cours et la motivation des élèves.

Malgré certaines de leurs ambitions, les E.L.C.O. (dont il est question), ont tout de même rencontré (à partir de 1986, surtout par rapport à la régression des effectifs algériens surtout) d'énormes difficultés : le manque de moyens pédagogiques, l'orientation des élèves, la démission des parents, et l'absence de formation des enseignants concernés, et ceci dans le cadre d'une école bilingue.

Les efforts manifestés et déployés les premières années (de 1981 à 1986) n'ont toujours pas été à la mesure des programmes et des nécessités tenues.

Les causes étant diverses, il est important de relever aussi la disparité des niveaux, les exigences de la carte scolaire, la déficience de l'encadrement pédagogique...

En moyenne, les classes connaissent un taux de fréquentation de 10 à 20 élèves par classe, en se référant au tableau n°111 de notre enquête, en page 129.

Cette réduction des effectifs des élèves et du volume horaire de trois heures par semaine n'améliore pas les résultats.

Par ailleurs, on a remarqué l'utilisation irrationnelle des manuels scolaires qui changent, d'année en année, et ceci en raison de l'instabilité des programmes, des retards enregistrés au niveau de la mise à disposition des guides pédagogiques aux enseignants, et l'absence de livres correspondant aux matières principales.

A cela, il faut ajouter le rôle mineur des parents d'élèves qui se situent en marge de l'organisation des cours de langue arabe.

Quant à l'environnement socio-culturel, aussi bien pour les enseignants que pour la majorité des apprenants, il fait défaut.

L'opinion dévalorise ainsi une profession apparemment dépourvue d'attraits.

C'est ce qui ne contribue évidemment pas à redonner aux enseignants en place la stimulation qui leur fait souvent défaut.

Enfin, l'insuffisance de la formation contribue généralement à faire douter l'enseignant de son importance, surtout que ses tâches de pédagogue et d'animateur semblent, à la fois, multiples et difficiles, et qu'il assume souvent sans moyens adaptés.

Donc, plus l'enseignant sera convaincu de la difficulté de sa tâche, et plus il en sera lui-même convaincu pour persuader ses élèves.

Mais, sera-t-il en mesure d'intégrer ces cours d'arabe ?

3. L'intégration effective des E.L.C.O, en langue arabe : -----

Selon M.Rex (1986), l'intégration des cours des langues et cultures d'origine dans l'horaire scolaire est importante, "parce que symboliquement porteuse d'une signification particulière. Elle est attestation de la reconnaissance du droit à la parole et à l'identité culturelle". (1)

Ayant subi un certain déplacement géographique "Maghreb /Europe", situé dans l'espace et le temps, la Communauté maghrébine a donc vécu un changement de trajectoire propre à deux milieux hétérogènes.

Si les parents maghrébins ont immigré dans un but précis, celui de la main d'oeuvre, leurs enfants ont subi les conséquences actuelles liées, en premier lieu, au phénomène de leur regroupement familial organisé, il y'a quelques années, dans une perspective de retour au pays d'origine.

(1) M.REX (1986).

En plus, leur présence à l'école est à la fois posée en termes d'échec scolaire et en identité culturelle.

Suite aux accords inter-gouvernementaux franco-maghrébins (que nous avons déjà définis) et présentés en annexe, en page 310), l'enseignement intégré en langue arabe en France, limité aux écoles élémentaires est assuré uniquement par les enseignants détachés par le pays d'origine.

La fonction essentielle des institutions scolaires françaises est d'intégrer les jeunes concernés, leur avenir n'étant plus ailleurs.

Même si l'enseignement de la langue arabe est développé en France, la logique du retour au Maghreb n'est presque plus envisagée (se référer aux résultats de notre enquête présentés dans le tableau n°112, de la page 130).

Dans un premier temps, les actions des E.L.C.O.(en arabe) étaient surtout orientées dans une perspective de retour éventuel au Maghreb, afin que les jeunes issus de l'immigration maghrébine puissent garder leur lien ombilical avec leurs racines, et sauvegarder, en partie, leur identité culturelle.

Elles ont fait échos, les premières années, dans la Communauté maghrébine, où elles ont connu un certain essor.

De nos jours, par rapport aux bouleversements survenus dans le monde, l'idée du retour au Maghreb devient un mythe, et se trouve donc exclue.

La demande des jeunes se situe plutôt en termes d'affectivité, de lien à préserver avec les parents autour d'une certaine recherche identitaire.

En partie, elle s'exprimera à travers certaines associations dont le rôle a été déjà défini précédemment.

Dans cette perspective, l'animation linguistique et culturelle pourra être utilisée comme un outil intégrateur, même si les relations, entre parents et enseignants, demeurent figées.

3.1. Les relations "élèves / parents / enseignants" :

En apportant l'utilisation courante de la langue française en milieu familial maghrébin, les parents maghrébins pensent que la scolarisation de leurs enfants ne fera qu'augmenter le déclin de la langue arabe.

Un phénomène d'isolement apparaît alors chez les parents souvent analphabètes, et qui utilisent généralement les parlers maghrébins (voir tableaux : A-B, n°117, des pages 141 et 142).

C'est dans sa fonction même que la famille d'origine maghrébine se voit ainsi affectée, et pense qu'à long terme ses acquis linguistiques et culturels risquent d'être menacés par les modes de vie occidentaux.

En plus, l'absence de dialogue, entre les parents et les enseignants, n'a fait qu'envenimer la situation scolaire des élèves qui connaissent déjà, dès leur jeune âge, un retard considérable dans les deux langues, d'accueil et d'origine, qu'on peut qualifier d'handicap évident, du fait qu'il va peser sur leur cursus.

Ainsi, les relations, entre enseignants, parents et élèves, présentent des difficultés qui s'expliquent, en partie, par le manque de coordination et de communication.

Pour les enseignants, on a l'impression qu'ils sont affectés par un sentiment de méfiance en se trouvant confrontés à deux attitudes contradictoires : d'un côté, la hantise de collaborer avec les parents, dont la majorité manifeste particulièrement des réactions d'opposition, et de l'autre, le vif désir de maintenir régulièrement le contact avec eux, et ceci dans l'intérêt de leurs enfants, souvent en difficulté.

Quant aux parents, en se référant à la scolarité de leur enfance, où ils n'ont connu que des échecs, ils ont tendance à faire confiance à l'institution scolaire qui, selon eux, est la seule apte à orienter la vie socio-culturelle de leurs enfants.

La méconnaissance des contenus et méthodes pédagogiques du système éducatif actuel par la majorité des parents, souvent absents lors des réunions statutaires, a dû d'une part, engendrer des oppositions contestant l'action socio-éducative des enseignants.

D'autre part, cette absence, au niveau des A.P.E.(1) devient un drame, même si parfois, elle est justifiée : parents maghrébins ne maîtrisant pas la langue française pour communiquer avec les enseignants ou pris par le travail...

En plus, souvent livrés à eux-mêmes et conscients des incapacités intellectuelles de leurs parents, les élèves négligent leurs devoirs et n'apprennent pas leurs leçons.

Ce n'est qu'en fin d'année, au moment où l'on annonce l'échec de l'élève, que les parents manifestent leur mécontentement et réagissent, parfois brutalement, avec les instituteurs.

C'est devant une telle situation que certains établissements ont introduit, au niveau des conseils de classe, des représentants d'élèves qui doivent soulever les difficultés rencontrées durant leur parcours scolaire.

L'avenir d'un élève peut se jouer aussi par rapport à son milieu socio-familial.

(1) A.P.E. = Assemblée des Parents d'Elèves.

S'il est issu d'un milieu favorable, l'élève peut généralement poursuivre une scolarité normale.

De ce fait, la prévention de l'échec scolaire peut être conséquente hors de l'école, c'est-à-dire en milieu familial.

Cependant, la rigidité du système éducatif ne met pas en valeur les maturités affectives et intellectuelles, ainsi que le non respect des différences et des inégalités scolaires entre les élèves.

Un équilibre scolaire s'impose.

Il est donc du rôle des parents et des instituteurs de dialoguer avec les élèves concernés et de les aider à trouver des solutions adaptées à leurs difficultés scolaires, dans les langues étudiées, même si les moyens pédagogiques et didactiques font souvent défaut.

4. Les aspects négatifs des moyens pédaogo-didactiques

(contenus, moyens...) :

A mesure que le progrès de la scolarisation donne aux institutions scolaires les moyens nécessaires, afin de prendre en charge les élèves démunis par rapport à leurs antécédants socio-culturels, de tels moyens devraient être ressentis davantage.

Cependant, vécue par les institutions scolaires dans leur ensemble, la crise est liée au fait qu'on a tendance à inculquer des connaissances aux élèves, sans se soucier de leur éducation.

Quant à l'enseignement de l'arabe en France, il est à la fois démuné de moyens pédagogiques et didactiques pour satisfaire les besoins quantitatifs et qualitatifs, en faveur des élèves concernés, soucieux d'apprendre leur langue d'origine.

La diversité de son statut résulte des traditions propres à chaque pays et de leur réglementation.

L'organisation traditionnelle de cet enseignement, de type linéaire, est caractérisée par un système avec divers programmes échelonnés sur une longue durée, sans souci de l'économie du temps.

Il s'agit là d'un système rigide, donc inefficace.

Le fait est que les programmes scolaires, concernant cet apprentissage de la langue arabe en France, ont bien de la peine à s'adapter aux réalités socio-culturelles et linguistiques des apprenants.

Il ne s'agit plus de dicter à l'élève ce qu'il doit apprendre, ni comment il doit l'apprendre.

Cet apprentissage de l'arabe doit se faire, en tenant compte des besoins de l'élève qui varient en fonction de son développement psycho-affectif.

Mais, comme ce qui est appris n'a pas de projet, la majorité des élèves ne vont pas avoir la possibilité de mettre en évidence cet apprentissage, souvent mal adapté à leurs spécificités.

Si le savoir théorique est une chose, le transmettre en est une autre.

D'une manière générale, les enseignants maghrébins ne prennent pas en considération les problèmes d'apprentissage de leurs élèves, car ils conçoivent leur métier comme étant d'appliquer à tous une même loi, celle qui dicte que l'on doit d'abord arriver à terminer le programme élaboré en début d'année, même si la majorité des apprenants n'a pu assimiler ce qui précède.

De ce fait, il n'y a pas lieu de penser qu'il existe plus de mauvais enseignants d'arabe que d'enseignants de français, d'anglais ou autres, mais l'explication de comportements si généraux, au niveau d'un corps de métier, ne peut être décelée dans la psychologie de chaque individu.

Ceci renvoie, sans doute, à des causes plus générales.

- Ces enseignants seront-ils nécessairement préparés à répondre à ce qu'attendent d'eux les élèves, les parents et les sociétés, d'accueil et d'origine ?

Dans leur écrasante majorité, les parents maghrébins ont réclamé un enseignement de l'arabe adapté au rythme de leurs enfants.

Il est alors question d'efficacité au niveau de cet enseignement.

Mais, si l'on tient compte du bilan du système éducatif actuel jugé médiocre dans son ensemble, par rapport au constat d'échec enregistré dans les langues étudiées, en tenant compte, bien entendu, des résultats de notre enquête, notre réflexion s'attacherait plutôt à la définition des objectifs de l'éducation qui sont énoncés en formules générales.

En effet, on a tendance à apprendre à l'élève à parler sa langue maternelle, à savoir écouter, à observer et à comprendre les idées des autres.

- Mais, l'imprécision des programmes et les objectifs à atteindre rendent particulièrement difficile la fonction des enseignants en langue arabe.

- En passant des notions générales aux programmes non adaptés aux réalités des apprenants, peut-on savoir réellement ce qu'on se propose d'atteindre et à quoi vont servir les connaissances apportées ?

- Par ailleurs, peut-on vraiment savoir ce qu'on attend de ses élèves, si ce n'est qu'apprendre l'arabe, une langue dont ils ignorent parfois son origine, son statut et ses valeurs affectives ?

Ce qu'il faudra surtout éveiller en ses élèves, c'est la sensibilité, l'esprit critique, la rigueur...

Mais, l'enseignant agit généralement comme si l'essentiel se limitait à la transmission de contenus, sans autant se soucier de ce que pourra apporter l'élève, et encore moins de contrôler s'il en a fait quelque chose qui mériterait des encouragements.

On constate alors que l'enseignant ne sait précisément pas ce qu'il attend de ses élèves et à quels signes des aptitudes ont été acquises.

Par exemple, en expression écrite, en arabe, l'enseignant sera parfois en peine de savoir ce qu'il cherche et l'élève ce qu'il doit y mettre.

Ne disposant souvent pas d'outils de contrôles efficaces, il sera donc confronté, en plus des problèmes posés par les objectifs à définir, par rapport à cet enseignement, au problème de l'évaluation.

De nos jours, la plupart des enseignants d'arabe, au lieu de consacrer leur temps au menu de leurs contenus pédagogiques souvent puisés au niveau d'un document imprimé ou tout autre matériel didactique, devraient plutôt réfléchir pour se servir des faits d'actualité, en rapport avec la vie quotidienne des apprenants.

Certains pédagogues pensent que la pédagogie appliquée à cet enseignement est vidée de sa substance et réduite à n'être plus que l'ombre d'elle même.

Mais, l'enseignant n'étant pas préparé à une telle mission, son rôle se trouve alors limité à la présentation d'une adaptation de ses connaissances personnelles, aux besoins de l'information de ses élèves, et ceci dans le cadre fixé par les institutions scolaires.

Loin de faire le procès de certains enseignants mal inspirés et réagissant en tant qu'individus, parfois dépassés par les événements, les pratiques pédagogiques actuelles ne peuvent, à notre avis, qu'accabler les élèves déjà en difficultés scolaires, dans les langues étudiées, dont l'arabe.

Depuis 1975, le problème concernant cet enseignement de l'arabe était déjà posé : n'étant pas qualifiés dans leur ensemble, les enseignants maghrébins concernés ne bénéficiaient pas de formations pédagogiques ou didactiques et de statut légal.

Il s'agissait, en fait, de quelques vacataires recrutés au niveau des étudiants maghrébins qui assuraient les cours d'arabe, et ceci dans de mauvaises conditions : absence de réflexion, de conférences pédagogiques, de méthodes et de manuels adaptés...

Ce qui a rendu difficile la tâche confiée à ces débutants.

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'objectif assigné à cette animation linguistique et culturelle demeure incertain.

Sur le plan de la formation des formateurs, l'enseignement de la langue arabe en France s'est beaucoup plus inspiré du système éducatif maghrébin qui avait été conçu dans le cadre de la pédagogie française, à base d'éveil critique, d'observation et de participation active de l'élève.

Par contre, si certains enseignants maghrébins étaient imprégnés d'une pédagogie arabe traditionnelle, il existe pourtant ceux d'une autre génération, bien formés représentant ainsi le cadre pédagogique de l'enseignement national.

Bien opposées, ces références pédagogiques ont été à l'origine de différends et de malentendus, et ont donc fini par gêner la mise en place d'un enseignement arabe en France, au niveau de tous les établissements concernés.

La progression dans l'acquisition des connaissances en langue arabe se déroule à une cadence que certains élèves n'arrivent pas à suivre :

- Soit parce qu'ils se sont absentés pendant une durée plus ou moins longue.

- Soit parce que leur rythme d'acquisition ne correspond pas à celui imposé par les programmes.

Enfin, la majorité des parents est arrivée aujourd'hui à la conclusion que les méthodes d'enseignement, en langue arabe, sont à revoir.

L'idée est souvent partagée par un grand nombre d'enseignants compétents en la matière.

Pourtant, on retrouve, au premier rang des accusés de la faiblesse de cet enseignement de l'arabe en France, les enseignants.

- Comment rendre efficace et rentable cet enseignement en langue arabe ?

- Comment l'adapter aux nouvelles réalités socio-culturelles des deux pays, d'accueil et d'origine ?

Mais, quel que soit le nombre des élèves fréquentant les cours d'arabe, c'est peu de choses comparativement aux objectifs souhaités.

Il existe certes une génération d'enseignants maghrébins bien formés, mais imprégnés d'une pédagogie arabe traditionnelle qui a fini par gêner la mise en place effective d'un enseignement de la langue arabe en France de qualité.

A cela s'ajoutent les insuffisances en matière d'inspection dues au nombre restreint d'inspecteurs, en langue arabe, et où les tâches administratives l'emportent, en général, dans ce domaine, sur celles d'ordre pédagogique, afin d'orienter sérieusement l'enseignant dans sa fonction.

Dans une plus large perspective, que représente le champ global vécu par chacun des jeunes d'origine maghrébine, à l'appui de notre expérience personnelle, d'une vingtaine d'années de pratiques psycho-pédagogiques, et ceci à partir d'un grand nombre d'entretiens, de témoignages recueillis auprès de plusieurs élèves, parents et enseignants, en plus de l'échantillon représentatif des questionnaires de notre enquête, il nous semble important de tenir compte de ces constats.

Ces derniers appellent nécessairement à des solutions de remédiations pédagogiques que nous mettrons en valeur dans ce dernier chapitre, en soulignant les relations entre l'enquête et les propositions que nous avancerons.

CHAPITRE : II

Les propositions de remédiation

Après avoir établi, dans le premier chapitre de cette dernière partie, un diagnostic concernant l'enseignement de l'arabe, langue et culture d'origine, en France, nous chercherons ici à considérer les résultats statistiques de notre enquête dans une perspective didactique d'enseignement des langues et cultures d'origine.

Nous chercherons notamment à évaluer les besoins linguistiques des apprenants, à partir de leur motivation bi-culturelle et de nouvelles propositions pédagogiques susceptibles d'être utiles à l'enseignement de l'arabe en France.

1. L'école coupée de la réalité des jeunes d'origine maghrébine:

La présence et le maintien de la communauté maghrébine en pays d'accueil appellent une nécessité absolue, celle de la revalorisation de la langue et cultures d'origine, qui demeurent le lieu des apprentissages fondamentaux de la communication.

Le tableau (106) de la page 125 de notre enquête fait apparaître, en effet, que 85,61% de ces jeunes (dont 55,33% de garçons) sont bien nés en France, et compte y rester.

Le tableau (108) de la page 127 nous présente la nationalité de ces derniers : les Algériens prédominent (61,16%), suivis des Tunisiens (32,03%) et des Marocains (6,79%).

Rappelons que les statistiques nationales, concernant les jeunes d'origine maghrébine, en région Rhône/Alpes et à Vénissieux se présentent ainsi, et ceci pour une proportion d'âge située entre 0 et 24 ans :

Tableau- 140 : Recensement (1990) de la communauté maghrébine:

Nationalités	En France		Rhône/Alpes		Vénissieux	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Algérienne	100.987	96.385	16.692	16.790	5 2 4	4 8 0
Marocaine	153.439	144.925	12.721	12.088	1 0 8	1 0 8
Tunisienne	48.314	45.828	10.688	10.177	6 1 6	6 2 0
Ensemble	302.740	287.138	40.401	39.055	1.248	1.208
Hommes+Femmes	5 8 7.8 7 8		7 9.1 5 6		2.4 5 6	

Source : INSEE, Recensement (1990, dépouillement au 1/4).

Le tableau (112) de la page 130 permet de constater que 39,04% des jeunes interrogés souhaitent leur intégration en pays d'accueil, contre 3,02% seulement qui envisagent leur retour au Maghreb.

Les autres demeurent indécis, par rapport à la situation socio-économique des deux pays, d'accueil et d'origine. Ils revendiquent aussi leur intégration, en France, mais dans la diversité, le respect de l'autre, avec la reconnaissance de leur langue et cultures d'origine.

Le tableau (117-A) de la page 141 met en évidence que 4% seulement des parents maghrébins interrogés arrivent à s'exprimer dans un arabe littéraire moderne, appris à l'école.

7% utilisent la langue berbère en milieu familial. 84,93% parlent en français (rarement appris à l'école), et le plus souvent incorrect, pour communiquer avec leurs enfants, ou à l'occasion dans leurs rapports avec les services publics.

L'usage des parlers maghrébins arabes demeure le plus important, surtout en milieu familial (92,45%) d'origine.

Quant à l'enseignement des E.L.C.O. de l'arabe en France, il se déroule pratiquement dans un contexte et un environnement autres que ceux du pays d'origine.

Dans leur ensemble, la langue et cultures arabes en France représentent, de nos jours, d'une part une présence discontinuée dans la mesure où leur apprentissage est limité à certains établissements scolaires (pour les cours intégrés) et quelques centres sociaux (pour les cours différés), d'autre part distribuées avec des solutions de continuité, où se manifeste généralement un certain "mélange" linguistique (français-arabe).

Sur les plans de la continuité et de la durée, l'action pédagogique de cet enseignement n'a pu bénéficier de conditions favorables à la réalisation de ses objectifs.

Elle se limite au cycle élémentaire, souvent sans aboutissement au niveau du secondaire. Elle subit, dans une certaine mesure, l'influence du principe de la remise à "zéro", par rapport à l'application partielle des conventions bilatérales franco-maghrébines.

Lors de notre enquête, des entretiens engagés avec quelques jeunes d'origine maghrébine, souvent en présence de leurs parents, il ressort qu'il n'existe pratiquement pas de continuité et de rapprochement entre l'arabe moderne appris à l'école et les parlers maghrébins (arabes et berbères) utilisés en milieu familial ou dans la rue.

C'est ce qui explique, en partie, en tenant compte des résultats du tableau (111) de la page 129 qui montrent que 91,79% des élèves interrogés demeurent indécis, par rapport à cet apprentissage de la langue arabe (4,79% ont fréquenté des



cours intégrés, et 3,42% des cours différés, dans le cadre des E.L.C.O.), qu'une majorité parmi ces élèves a plutôt tendance à choisir d'autres langues étrangères :

- Les résultats statistiques du tableau (125), en page 153, de notre enquête révèlent que 3,88% des élèves d'origine maghrébine choisissent l'anglais, 1,94% l'allemand... Ces dernières prédominent.

Quant à l'apprentissage de l'arabe, il se limite désormais qu'à certains établissements scolaires à forte concentration de jeunes d'origine maghrébine, pour de multiples raisons : refus des cours d'arabe par des enseignants français, démobilisation des parents maghrébins...

En milieu familial, la langue maternelle arabe symbolise la langue-mère parlée par l'enfant dès le jeune âge.

D'une manière générale, elle englobe les dialectes locaux et régionaux (les parlers arabes ou berbères pour les Maghrébins).

Les tableaux (118-A-B-C et D) des pages 143 à 146 nous permettent de constater que ces derniers existent et sont le plus souvent utilisés par la plupart des parents en famille, mais rarement par leurs enfants.

Ils reflètent ainsi l'identité spécifique à telle ou telle localité géographique déterminée par l'espace et le temps.

Même, si leur apprentissage fait défaut, au niveau des institutions scolaires officielles (d'accueil ou d'origine), le dynamisme de certaines associations d'origine maghrébine, surtout dans le cadre des activités culturelles, est bien évident du fait qu'il s'exprime, du moins, à travers le sens de la créativité (poésie, chant moderne, poésie théâtrale, conte...), comme nous le révèlent d'ailleurs les tableaux (131 et 134), en pages 160 et 163, de notre enquête : 29,08% des jeunes d'origine maghrébine écoutent la musique arabe (dont maghrébine : Rai surtout) émise par les radios locales arabes (Radio Orient à Paris, Es-Salem, Trait d'Union, Plurielle à Lyon...).

Les deux exemples suivants vont ainsi témoigner de ces actions socio-éducatives entreprises, d'une part, par une jeune sociologue "Houria Aïchi", d'origine "aurassienne", qui a revalorisé une culture berbère spécifique à une région donnée, et d'autre part, "Amazigh Kateb" qui, à Grenoble, au sein de son association "G N A W A" (qui veut dire "fusion" métissée de langues et de cultures nord-sud), a su créer des genres musicaux (en français, arabe et berbère) intégrant le jazz, le blues, le chaâbi algérois...

Il ne serait donc pas normal de considérer que ces parlers maghrébins ne soient ni appréciés, ni reconnus comme une composante d'un patrimoine culturel arabe prestigieux.

Le problème, n'étant surtout pas de remplacer l'arabe littéraire (moderne ou classique), officialisée par les institutions d'origine, apprise à l'école et représentant un

autre registre linguistique (comme nous l'indique le tableau 126, en page 154, de notre enquête, où 29,12% des élèves interrogés ont essayé d'apprendre la langue arabe moderne et 11,65% l'arabe classique), par ces dialectes limités souvent à un usage oral, ne serait-il pas, tout de même, souhaitable d'envisager l'apprentissage de ces derniers, dans un cadre institutionnel bien défini ?

Parlers arabes ou berbères, leur opposition ou leur pluralisme linguistique représenterait, sans doute, la pierre angulaire de la communauté maghrébine.

Cependant, les modalités d'utilisation, de l'arabe dans la majorité des familles d'origine maghrébine, étant en interaction, on peut alors se poser les questions : qui parle quoi et avec qui ?

Comme nous le précise les tableaux (116-A-B, 118-A-B-C-D, 122 ...), des pages 139, 140, 142 à 144 et 149..., les interlocuteurs englobent généralement les membres d'une même famille (parents, frères et soeurs), les amis...

Les langues utilisées, par les différents partenaires, peuvent se limiter aux parlers arabes ou berbères, ou s'élargir à l'arabe moderne, le français... appris à l'école, et ceci en fonction des situations vécues : en famille, à l'école ou dans la rue, comme c'est indiqué sur les tableaux (120-A et B, 121), des pages 146, 147 et 148.

Néanmoins, l'usage des parlers maghrébins paraît le plus adapté, dans son ensemble, surtout en milieu familial, comme l'indiquent les tableaux (117 A-B, 122 ...).

Les tableaux (121, 122, 123 et 124), des pages 149 à 152, nous montrent que les jeunes ont plutôt tendance à utiliser un "mélange" linguistique (français et parlers arabes ou berbères maghrébins).

Dans la rue, selon le tableau (121) de la page 149, ils s'expriment le plus souvent en français avec leurs camarades, et surtout au niveau des services publics...

Les résultats de notre enquête mettent bien en évidence l'utilisation des différents registres linguistiques par les personnes interrogées.

Le tableau (122) de la page 150 indique que le problème se situe ailleurs : les élèves parlent rarement leur langue d'origine. Ils l'utilisent peu en milieu familial ou dans la rue; d'où surgissent, bien entendu, des difficultés quant à la différence linguistique qui existe, entre les langues parlées utilisées à la maison et la langue écrite étudiée à l'école.

Il existe donc une certaine disparité linguistique entre les milieux (scolaire et social) de ces élèves qui utilisent généralement le français, et leur milieu familial où l'on emploie un mélange d'arabe parlé et de français.

De ce fait, quels peuvent être alors leurs véritables besoins en langue et cultures arabes, par rapport aux contenus et moyens pédagogiques mis en oeuvre ?

Enfin, littéraire ou dialectal, quelle pédagogie peut-on adapter à cet enseignement de l'arabe en France ?

2. Les contenus et moyens pédagogiques à identifier

par rapport à cet enseignement de la langue arabe :

En nous référant aux résultats du tableau (111) de la page 129 de notre enquête qui mettent en évidence le nombre d'élèves indécis (91,79%), en ce qui concerne les cours d'arabe organisés à leur intention, et de la baisse des effectifs (surtout au niveau des E.L.C.O. algériens en crise, à partir de 1986) exprimés dans les tableaux (60 et 61, en pages 82), la réalisation d'objectifs nouveaux en rapport avec cet enseignement de l'arabe, tant dans les contenus que dans la méthodologie, nécessite une profonde réflexion et une véritable mise en application.

Afin de rompre avec la rigidité de cet apprentissage de la langue arabe, le programme scolaire prévu doit devenir un système permettant la création d'ensembles logiques ou "modules" regroupés autour des objectifs de la formation.

Ces modules doivent correspondre à un objectif d'enseignement précis, adapté au contexte socio-culturel des apprenants.

Par ailleurs, ils doivent être complémentaires dans leurs contenus, étroitement liés entre eux, donc se soutenant les uns et les autres.

Dans la mise en oeuvre de nouveaux contenus d'enseignement, les enseignants concernés seront alors en mesure de répondre aux critiques suivante :

- De nos jours, un tel apprentissage de l'arabe ne semble pas correspondre aux besoins personnels et réels des apprenants, si l'on tient compte des nouvelles techniques pédagogiques et didactiques mises en oeuvre, au niveau de l'enseignement des autres langues étrangères (anglais, allemand, espagnol...).

- Les méthodes ne tiennent pas compte de la complexité du processus éducatif actuel. Elles ne tirent donc pas profit des enseignements de la recherche.

C'est pourquoi, le but à atteindre dans l'élaboration de tels programmes sera de coordonner les objectifs de cet enseignement.

Mentionnés ci-dessus, les modules pourraient alors comporter, entre autres :

- Une ouverture à l'actualité et l'histoire du pays d'origine.

- Une recherche pragmatique de la solution des problèmes posés par le milieu dans sa réalité et que vivent la plupart des apprenants.

Il faut rappeler que les résultats du tableau (116-B)), en page 140, nous montrent que ces derniers sont bien arabes ou berbères, mais parlent principalement en français. Notre enquête révèle que leurs pratiques langagières ne sont pas celles qu'on attendait.

Ceci ne doit pas exclure une ouverture sur la littérature maghrébine d'expression arabe, mais aussi, française et berbère, en favorisant la création de centres culturels arabes décentralisés (à Lyon, par exemple).

Enfin, dans la Communauté Urbaine de Lyon, un tel enseignement devrait reposer sur une liaison avec de nombreux aspects de la vie : le travail, les loisirs, les sociétés (d'accueil et d'origine), l'environnement, les communications (radio, la T.V., la musique...).

Il doit prendre en considération les activités musicales, en tenant compte des besoins effectifs des apprenants.

De nos jours, la plupart des jeunes issus de l'immigration maghrébine s'intéressent beaucoup à la musique (dont arabe et maghrébine).

Les résultats des tableaux statistiques suivants nous permettent de constater que :

- Tableau (131) de la page 160 : 98,63% des jeunes "beurs" écoutent les radios françaises, sans pour autant négliger les radios arabes (dont maghrébines).

- Tableau (132) de la page 161 : 100% regardent la télévision française, 0,68% les programmes en langue arabe diffusés par cette dernière.

Mais, avec la nouvelle antenne parabolique (Satellite), ils ont une variété d'émissions arabes (égyptienne, tunisienne, marocaine...).

- Tableau (133) de la page 162 : 86,98% n'épargnent pas les cassettes-vidéo, même en arabe et en dialectes maghrébins.

- Tableau (134) de la page 163 : 78,70% préfèrent écouter les chansons françaises, 6,84% les chansons arabes maghrébines et 4,10% les chansons berbères (kabyles)...

Il existe ainsi une culture des jeunes d'origine maghrébine qui s'exprime à travers les médias, mais qui mérite d'être revalorisée.

Constitués en plusieurs niveaux (I à V, pour les E.L.C.O. algériens), depuis 1981, les manuels scolaires de base (confectionnés au Centre Culturel Algérien de Paris par des

équipes d'enseignants, et dont les échantillons sont présentés en annexe, en pages 298 à 308) ont prouvé que leur utilisation a pu être bénéfique pour les apprenants, par rapport à leur contenu dont les différents thèmes correspondent, d'une manière générale, aux réalités socio-culturelles des deux pays, d'accueil et d'origine.

A ce sujet, nous avons pris l'initiative de présenter en annexe le contenu de chacun de ces 5 manuels scolaires utilisés en lecture par les apprenants (en cours intégrés et différés), dans le cadre des E.L.C.O., de 1982 à 1986, en donnant un aperçu global et en vous les présentant succinctement :

- Le niveau I se caractérise par ses thèmes qui mettent en valeur la vie (culinaire et vestimentaire) familiale maghrébine et scolaire de l'enfant, les jeux, les aliments, les animaux, les fêtes religieuses...

Parmi les 28 lettres de l'alphabet arabe, 14 seulement seront présentées aux apprenants dans de petites structures syntaxiques.

- Le niveau II aborde les mêmes thèmes, en tenant compte du contexte socio-culturel du pays d'accueil. Il met en valeur le reste de l'alphabet, mais avec des phrases un peu plus longues.

- Le niveau III reflète aussi la réalité socio-familiale et scolaire de l'apprenant. Il introduit les fables de La Fontaine, les saisons, les commerces, les sorties en groupes, les voyages, les plages, des chorales... A ce niveau, on voit apparaître quelques petits textes.

- Le niveau IV consacre son choix aux fables de La Fontaine, à l'école, à la pêche, au cirque, au sport, au musée, au parc des animaux, Aladin et sa lampe magique....

Des exercices structuraux sont présentés aux élèves afin de contrôler leurs compétences linguistiques, du point de vue grammatical et lexical.

- Le niveau V offre des thèmes spécifiques à la vie socio-économique et sociale de l'Algérie : Il s'agit principalement de la position géographique, de la vie portuaire et la capitale de ce pays, des vêtements traditionnels, du conservatoire, de l'école des beaux arts, de l'industrie moderne, de l'environnement, du sahara...

Dans son ensemble, le contenu pédagogique de l'échantillon (des 5 manuels scolaires) ci-dessus, présente une certaine thématique traditionnelle et ennuyeuse, des textes vocalisés et simplistes, des dessins "rétro" et peu motivants, enfin des dialogues peu convaincants.

Les enseignants d'arabe font appel à "la méthode globale" axée sur l'apprentissage de l'alphabet qui décompose la phrase en mots et le mot en phonèmes. Quant à l'acquisition de l'alphabet concerné, elle se fait par étape :

- En insistant sur la bonne prononciation et la meilleure articulation, on commence d'abord par les phonèmes les plus accessibles à la compréhension de l'apprenant.

- En tant que support visuel, l'utilisation des figurines (fixées au tableau) en séance de langage permet aux élèves d'entamer le dialogue, et d'employer les tournures linguistiques accessibles à la langue utilisée en milieu familial.

- Pour les niveaux supérieurs, une fois les phonèmes maîtrisés, les élèves arriveront alors à déchiffrer un texte écrit.

Suite aux entretiens engagés avec certains collègues maghrébins et portant essentiellement sur les méthodes employées, au niveau de cet enseignement de l'arabe, il en résulte ce qui suit :

- D'une manière générale, la méthode employée semble s'adapter au contexte socio-culturel des élèves concernés.

- Les textes choisis reflètent la réalité des pays, d'accueil et d'origine.

- Le lexique employé paraît simple, donc accessible à la compréhension de l'apprenant, et proche des parlers maghrébins (arabes et berbères).

- Les niveaux I et II englobent 340 mots, avec un volume horaire annuel de 90 heures qui se répartissent ainsi :

- 25 heures pour la lecture.
- 25 heures pour l'expression orale.
- 20 heures pour la lecture.
- 10 heures pour la récitation.
- 10 heures pour le dessin.

S'agissant de l'apprentissage d'une langue d'origine, et indépendamment de l'accueil du milieu scolaire français, le nombre d'heures (3 heures / semaine) est notoirement insuffisant, par rapport aux besoins exprimés par la majorité des élèves concernés.

W.Mackey (1972) propose plutôt 6 heures par semaine.

Les tableaux statistiques (114, 115), des pages 134 et 136, de notre enquête font apparaître que, même motivés, la plupart des élèves éprouvent dans un tel cadre horaire des difficultés à lire, écrire ou à s'exprimer en langue arabe.

C'est ce qui ressort aussi de notre enquête, dans le tableau (130), en page 159, par rapport au niveau d'études en arabe des élèves interrogés :

21,35% des garçons et 8,73% des filles connaissent l'arabe apprise à l'école élémentaire, souvent dans le cadre des E.L.C.O.

5,82% des garçons et 12,62% des filles ont appris l'arabe, en tant que langue vivante (II), dans le Secondaire.

1,94% des garçons et 1,94% des filles arrivent à poursuivre leurs études en langue arabe à l'Université.

Néanmoins, l'action éducative, les options à choisir, et la place à acquérir pour cet enseignement de l'arabe, en France, montrent bien qu'il est possible de penser des équipements et une action socio-culturelle adaptée aux réalités de cette communauté maghrébine, et en particulier à sa jeunesse.

En expression orale, à partir d'une figurine considérée comme support visuel, l'enseignant peut mettre à l'épreuve l'efficacité de ses méthodes pédao-didactiques, en provoquant ainsi un certain dialogue dirigé entre les élèves.

En compréhension écrite, compte tenu de la situation particulière qu'ils vivent, la plupart des apprenants éprouvent d'énormes difficultés à déchiffrer un texte, et à comprendre la langue arabe qui fait l'objet de l'apprentissage.

En effet, les résultats statistiques du tableau (114), en page 134, qui évaluent les compétences linguistiques en arabe des élèves interrogés, permettent de constater que parmi ces derniers 1,36% peuvent lire, 9,58% arrivent à s'en sortir difficilement et 43,80% ne savent pas lire du tout.

Comme la motivation des apprenants ne peut s'exprimer qu'à travers le désir et l'intérêt (exprimés, en partie, à travers les résultats de notre enquête) portés à la matière concernée, l'enseignant doit tenir compte d'autres activités culturelles spécifiques à la communauté donnée, tels que :

- Le dessin, en se fixant un certain objectif.
- L'utilisation des cassettes en arabe (surtout parlars arabes et berbères, locaux ou régionaux).
- La danse, en rapport avec le pays d'origine.
- La présentation de pièces théâtrales reflétant les réalités des deux pays, d'accueil et d'origine.
- La célébration des fêtes, des anniversaires et des événements correspondant à la vie communautaire des élèves intéressés...

En écriture, il faut répondre au vif désir des apprenants à vouloir s'initier, et ceci par la mise en place d'exercices constituant ainsi un graphisme, afin de rejoindre spontanément les formes symboliques de leur langue d'origine.

Par ailleurs, l'illustration de contes bilingues (français-arabe) peut faire l'objet de petits manuels en arabe, puis

traduits dans d'autres langues. Ce sera alors une source d'enrichissement mutuel.

La publication de ces contes si modestes soient-ils et naturellement, d'autres textes de toute nature, en langue arabe, éveillera en ces élèves, même à long terme, le sentiment de pouvoir exister à travers leurs oeuvres : poésies, musique, expositions...

Enfin, tout cela exige un travail au sein d'une équipe éducative, afin de situer et de déceler les difficultés linguistiques qui peuvent empêcher les apprenants de progresser. Ceci ne constitue pas des dons innés, mais doit plutôt s'acquérir à partir de l'évaluation des besoins linguistiques des élèves concernés.

3. Les jeunes issus de l'immigration maghrébine et ----- leurs besoins en langue et cultures d'origine : -----

En tenant compte de l'ensemble des résultats de notre enquête qui appellent des solutions adaptées à une situation donnée, nous présenterons ici des éléments de pédagogie s'adressant particulièrement aux enseignants (des E.L.C.O.) qui rencontrent d'énormes difficultés à enseigner l'arabe.

Dans une certaine mesure, ces éléments de pédagogie peuvent constituer des propositions de remédiation qui aborderaient les questions pédagogiques spécifiques à cet enseignement de l'arabe.

Notre expérience pédagogique relevait de différentes considérations, et on éprouvait alors le besoin de laisser mûrir la réflexion sur notre propre pratique enseignante qui ne paralyserait pas notre réflexion en pédagogie, sans autant la dénaturer.

En tenant compte ainsi des différents paramètres qui entrent en jeu, et dans l'état actuel de nos pratiques pédagogiques, on ne peut énoncer la moindre certitude sur une ou des méthodes pédagogiques "miracles".

Ce point de vue établit ainsi les rapports "enseignants / enseignés". Les élèves ont tout autant besoin de savoir que le maître est toujours prêt à les aider, chaque fois que se manifeste en eux le désir.

On tiendra compte alors de la situation des apprenants en évaluant leurs besoins linguistiques : ils ont en effet tendance à éprouver généralement d'énormes difficultés à s'exprimer dans leur langue d'origine (l'arabe), celle apprise à l'école ou parlée (arabe ou berbère) en milieu familial.

Ces besoins s'expriment, en partie, à travers les résultats statistiques du tableau (126), en page 154, où seulement

29,12% des élèves interrogés connaissent l'arabe moderne, 11,65% l'arabe littéraire, 23,30% les parlers maghrébins.

Ils apparaissent également au niveau des résultats exprimés dans le tableau (114), en page 134, où les apprenants rencontrent des difficultés surtout en compréhension écrite. 1,36% seulement des élèves interrogés arrivent à lire correctement en langue arabe.

A ce sujet, et en tenant compte de ces réalités linguistiques, ne serait-il pas souhaitable d'introduire au niveau de cet enseignement de l'arabe, l'apprentissage de certains parlers maghrébins afin de permettre, et ceci dans un premier temps, aux jeunes concernés de communiquer avec chacun des membres de la famille, en pays d'accueil ou d'origine ?

En rapport avec les réalités de notre enquête, le travail qu'on découvrira d'une part ici, est réalisé en outre par un acteur s'exprimant à travers son expérience d'instituteur en langue arabe.

D'autre part, notre recherche est limitée à la région Rhône/Alpes et particulièrement à Vénissieux, notre commune de résidence.

Manifestés particulièrement par la majorité des jeunes "Beurs", les besoins linguistiques ne peuvent pas se limiter uniquement à l'école, mais doivent prendre en considération l'ensemble de la vie de la Communauté maghrébine.

De ce fait, un problème se pose aux institutions éducatives:

- Que faire pour accueillir et prendre en charge une population issue de l'immigration maghrébine relativement nombreuse, jeune, aussi variée par son origine ethnique, socio-familiale, linguistique et culturelle ?

A ce sujet, surgit alors un certain nombre de questions, notamment psycho-pédagogiques :

- Comment s'étonner, alors que selon l'INSEE, 20% seulement d'enfants d'immigrés (surtout d'origine maghrébine) parviennent à suivre une scolarité normale ?

Pour tous les autres, qui connaissent des difficultés scolaires beaucoup plus importantes, liées souvent à leur contexte socio-familial défavorisé, c'est l'échec partiel ou total.

Rappelons ici, que dans un sondage de l'I.F.O.P. (d'avril 1978), 45% des algériens intéressés se sont déclarés sans diplôme, 34% disposent d'un C.E.P., et 29% d'un C.A.P.

La situation est bien comparable à celle citée par Philippe Meirieu (1986) :

"La demande de scolarisation différerait selon les milieux sociaux et que, dans le cas d'élèves "moyens", les parents cadres supérieurs imposent la poursuite des études, alors que seulement un tiers des parents ouvriers l'envisagent..."(1)

Néanmoins, ne peut-on pas, dans une certaine mesure, lier une partie de ces échecs au rôle assumé par l'enseignant, d'une part, et par l'équipe éducative, d'autre part ?

4. L'enseignant d'arabe et l'équipe pédagogique :

Les accords bilatéraux franco-maghrébins, sur l'E.L.C.O., stipulent les conditions de recrutement des enseignants détachés dans le cadre de cette mission, qui définissent certains critères (ancienneté, compétence, intégrité, et surtout maîtrise de la langue d'accueil), ne représentent pas, d'une manière générale, le véritable profil d'un enseignant bilingue, biculturel, en un mot, un modèle offert à l'apprenant.

En effet, dans leur ensemble, les enseignants détachés, rémunérés par les autorités maghrébines et mis à la disposition des services culturels des ambassades concernées, n'arrivent pas à s'adapter aux nouvelles réalités socio-culturelles du pays d'accueil et au cadre scolaire français.

Durant une période de détachement déterminée et non renouvelable, ils seront confrontés à des élèves, certes d'origine maghrébine, mais acculturés, communiquant principalement en langue française et parlant peu ou rarement leur langue maternelle.

A la carence des moyens didactiques, en plus des méthodes de travail mal adaptées, s'ajoute l'absence de formation continue des enseignants d'arabe.

N'arrivant pas à communiquer en langue française, la plupart de ces derniers ont plutôt tendance à se replier sur eux-mêmes, au lieu d'essayer de s'intégrer au niveau de l'équipe éducative des établissements français dans lesquels ils exercent.

Or, si l'apprenant est amené à devenir "bilingue", donc "biculturel", cette situation de "monolinguisme" des maîtres et d'une "biculturalité", plus ou moins intégrée, constitue un véritable handicap socio-linguistique qui ne favorise pas la réussite de ces enseignements.

Les E.L.C.O. doivent tenir compte du contexte socio-culturel du pays d'accueil et du profil culturel des élèves eux-mêmes qui exige une réelle connaissance de la langue française.

Le tableau 111, de la page 129, de notre enquête, ne fait que confirmer cette réalité : les E.L.C.O. (en arabe), n'arrivent pas à motiver l'ensemble des élèves concernés. En effet, 91,79% des élèves interrogés demeurent indécis. C'est

(1) P.MEIRIEU (1986).

ce qui explique, en partie, la régression des effectifs (algériens surtout) à partir de 1986.

En précisant que l'enseignant est un élément qui fait partie de son propre groupe, Guy Avanzini (1976, P.11) juge qu'il est à la fois objet de désir et d'identification :

"Le maître apparaît comme facteur d'échec toutes les fois qu'il ne stipule pas le désir d'identification".(1)

De nos jours, les enseignants concernés ne transmettent que des connaissances, un sous-ensemble insuffisant et inadapté, par rapport à un champ socio-culturel, à la fois vaste et spécifique à une population donnée.

Dans une brochure "Avenirs", Madame Canamas (1986), alors professeur agrégée d'arabe, dans un lycée parisien, écrit qu'enseigner une langue "rare", ce n'est pas enseigner une langue peu parlée dans le monde, mais une langue rarement choisie par les élèves et présente dans peu d'établissements, en raison de l'hétérogénéité des élèves et de la différence entre les dialectes arabo-berbères et l'arabe moderne ou littéraire.

Par ailleurs, elle pense qu'être professeur d'arabe présente certaines particularités spécifiques :

"Nous sommes deux cents en tout sur toute la France, cela crée un esprit de groupes; nous nous connaissons tous, nous nous sentons tous responsables de cette matière, d'autant que nous l'avons vue se développer sous nos yeux... Et nous devons tout inventer pour nous-mêmes, les méthodes et les méthodes pédagogiques..."(2)

C'est dans cet esprit, que les enseignants de langue arabe, dans leur ensemble, peuvent assumer leur tâche.

Quant à Colette Jean Jean (1978, P133-134), dans l'un de ses articles, elle nous précise que la langue de l'enfant, de milieu défavorisé, ne peut être considérée comme "langue inférieure".(3)

L'enseignant d'arabe doit, en outre, s'insérer dans des groupes pédagogiques au sein desquels sont traitées les questions en rapport avec cet apprentissage de la langue arabe et notamment :

- La sélection des thèmes et des moyens didactiques à mettre en oeuvre, non seulement dans le cours d'arabe, mais encore au sein de l'établissement (participation aux "projets d'établissements" que nous définirons).

- Le choix des méthodes et des progressions dans l'avancement du processus de cet enseignement.

- L'évaluation du travail des apprenants et la fixation du programme des séances de rattrapage pour les élèves en difficulté.

(1) G.AVANZINI (1976).

(2) C.CANAMAS (1986).

(3) C.JEAN-JEAN (1978).

De telles conditions peuvent, dans un sens, permettre à l'enseignement de la langue arabe de se fondre dans le tissu socio-éducatif français.

4.1. L'insertion des enseignants de langue et cultures ----- arabes dans le système éducatif du pays d'accueil : -----

Le développement des "Projets d'Action Educative", au niveau de certains établissements scolaires, associe les enseignants des différentes disciplines (dont l'arabe) dans leurs pratiques pédagogiques à de multiples activités extérieures.

Publiée dans le bulletin officiel de l'Education Nationale, la Note de service (N°31), en date du 10/09/1987, met en valeur le rôle des P.A.E.

Les P.A.E ont pour objectif "d'insérer l'école dans la vie culturelle locale, en valorisant les réalisations et les réussites des élèves, de faire de l'école un lieu de culture ouvert aux échanges avec ses partenaires et favoriser ainsi son adaptation aux réalités contemporaines".

Mais, même si, comme le précise J.Dichy (1991, P.5) :

"Les citoyens français issus de l'immigration maghrébine constituent aujourd'hui, de plein droit, une minorité européenne", ces P.A.E ne contribuent pas efficacement aux besoins réels de cette minorité.(1)

Quant aux objectifs des D.S.Q, ils se limitent à la réduction des inégalités sociales et se consacrent particulièrement à la formation socio-professionnelle des jeunes, dont les maghrébins.

Ils prévoient aussi l'ouverture des lieux d'accueil, d'écoute, d'échanges culturels et linguistiques (exprimés dans les tableaux 131 à 136, des pages 160 à 165) aux jeunes des différentes nationalités, sans introduire l'apprentissage des langues d'origine, dans le cadre d'une pédagogie de rattrapage.

L'enseignement de la langue arabe va permettre aux élèves maghrébins (concentrés surtout au niveau des Z.U.P.) de mieux se situer par rapport à leur culture d'origine.

Une meilleure maîtrise des interférences qui existent entre les deux langues, le français d'une part, et l'arabe d'autre part, pourra être acquise.

Les matières d'éveil peuvent être préparées et dispensées conjointement par les enseignants français et maghrébins, au niveau des classes concernées, en tenant compte particulièrement des thèmes socio-culturels des pays d'accueil et d'origine.

(1) J.DICHY (1991).

A ce sujet, on pourra, d'ores et déjà, envisager une méthodologie interculturelle qui tiendra compte aussi de l'interaction en trois ou quatre groupes linguistiques et culturels (arabe et français en plus de l'anglais et l'espagnol par exemple), dans le cadre de "l'enseignement précoce de langues vivantes", en C.M.2.

La démarche pédagogique sera ainsi la même :

- Matières d'éveil dispensées par les équipes interculturelles constituées d'enseignants.
- Pédagogie innovée et adaptée aux réalités quotidiennes des jeunes maghrébins.
- Formation continue des enseignants concernés, en collaboration avec les éducateurs de quartiers, des groupes et associations dynamiques.

Par ailleurs, entreprise en 1975 à l'Ecole Normale d'Instituteurs de Lyon, l'action des C.E.F.I.S.E.M a pu intégrer la réflexion sur l'interculturalisme.

Mais, elle présente une certaine ambiguïté au niveau des objectifs, où s'affrontent trois thèses, selon Pierre Grange, membre du C.E.F.I.S.E.M de Lyon :

- "Les enfants de travailleurs migrants appartiennent au monde socio-culturello-économique en difficulté. Ils doivent être traités comme tels. Les spécificités (linguistiques, culturelles) n'existent pas ou peu. Ils sont handicapés sociaux.

- Les problèmes posés par les enfants de travailleurs migrants sont simplement des problèmes pédagogiques. Pour les résoudre, il suffit de "figurer" des "pratiques pédagogiques" déjà existantes, comme au bon vieux temps des écoles normales. D'ailleurs l'essentiel se résume en l'apprentissage du français, langue étrangère, solution miracle.

- Les enfants de travailleurs migrants sont des victimes mais aussi des révélateurs et des catalyseurs des incohérences et du vieillissement de nos institutions scolaires. Par ailleurs, ils représentent une population spécifique aux aspirations, aux besoins, aux motivations, aux possibilités spécifiques".

A ce sujet, il m'a semblé utile de présenter sur ce tableau l'action du C.E.F.I.S.E.M :

Son champ d'action	Objectifs des actions menées
-Formation des personnels en rapport avec les jeunes maghrébins de milieux défavorisés.	-Permettre à un système éducatif de prendre en considération les différentes cultures d'origine.
-Animation et soutien.	-Ouvrir l'école aux familles pour faire bénéficier les jeunes et enseignants de leurs spécificité culturelles.
-Animation des actions de formation continue menées par les académies dans les Z.U.P.	-Réorganiser la vie scolaire(1/3 temps pédagogique,activités socio-éducatives,soutien à l'équipe pédagogique,participation des enseignants étrangers pour permettre l'expression des différentes activités).
-Réponses aux problèmes éducatifs des Z.E.P difficiles.	-Associer les divers services et associations des quartiers.
	-Etudier avec l'équipe éducative et les jeunes leurs relations avec l'emploi et la formation.

Pour la pédagogie à adapter aux apprenants, il faudra d'abord mettre en évidence leur appartenance socio-culturelle, leur effectif dans les établissements scolaires fréquentés, le nombre d'heures d'enseignement par discipline (langue arabe incluse), leurs relations avec les enseignants, les parents et le contenu des programmes adaptés aux réalités actuelles.

Une fois ces éléments déterminés, on sera alors en mesure de définir la pédagogie correspondante.

C'est ce qu'affirme d'ailleurs H.Caglar (1983, P.6) :

"L'adaptation de l'élève à l'école dépend d'une pluralité de facteurs et de leur constante interaction".(1)

(1) H.CAGLAR (1983).

Pour l'exercice de leur métier, la formation pédagogique est considérée comme un élément essentiel pour la préparation des enseignants de langue arabe en France.

Son développement et son amélioration sont souvent liés à des facteurs de grande importance : soutien aux élèves en difficultés et leur prise en charge, en tenant compte de leurs spécificités, leurs diversités culturelles et linguistiques.

Mais, dans son ensemble, cette formation n'est pas bien adaptée aux besoins, attentes et réalités des jeunes concernés.

Cependant, étroitement associée à une théorie évidente et une pratique efficace, la prise en compte d'une didactique peut donner des résultats satisfaisants.

Par ailleurs, une approche interculturelle peut favoriser la relation pédagogique avec des élèves de cultures différentes, sans sous-estimer les obstacles à surmonter pour y parvenir aux objectifs fixés.

Enfin, afin de combler les lacunes pédagogiques telles qu'elles se présentent et d'améliorer les compétences des enseignants en activité, il sera nécessaire de développer la formation continue, en langue arabe.

De ce fait, les formateurs d'enseignants doivent réunir des compétences et pratiques pédagogiques, des capacités d'organisation et surtout des aptitudes à évaluer des programmes (en arabe) adaptés aux réalités socio-culturelles des apprenants.

En associant la préparation théorique et pratique, la formation doit être initiale et continue.

Entrant dans le cadre pédagogique et destinées à la formation des enseignants maghrébins, des rencontres peuvent être envisagées au courant de l'année scolaire, afin d'évaluer les difficultés scolaires rencontrées.

En vue du ^{ré}ensemblement des thèmes adaptés aux réalités quotidiennes des élèves, et en tenant compte de l'élaboration d'un modèle de fiches pédagogiques basées sur l'actualisation des programmes, l'imprégnation culturelle d'origine et la technique de l'animation socio-éducative (en arabe), des commissions spécialisées dans ce domaine peuvent être constituées.

L'objectif des journées pédagogiques est de familiariser les enseignants aux méthodes actives et à l'animation culturelle.

Sur le plan de la formation, cet enseignement de l'arabe avait été conçu dans le cadre de la pédagogie française qui a tendance à fonctionner à base d'éveil critique, d'observation et de participation active de l'apprenant.

Pourtant, il peut bien faire l'objet de renouvellement, d'innovation, de recherches de meilleures méthodes de gestion de connaissances acquises de la pratique et du terrain d'expérimentation.

Mais, le problème se situe particulièrement au niveau des premiers parlars de cet enseignement, c'est-à-dire à la base, et les autorités maghrébines concernées essayent, avec les moyens à bord, d'élever la qualification des enseignants, en organisant des journées pédagogiques.

Ce qui est loin d'être suffisant.

De ce fait, en plus des quelques conseils suivants, les directives officielles peuvent prolonger la durée de cette formation, en élevant le niveau de recrutement des enseignants en langue arabe.

4.2. Quelques conseils d'ordre pratiques :

Aucun système n'est préférable à l'autre. Il serait beaucoup plus question d'habitude. Mais, il faut éviter le manque d'objectivité des évaluations, et quel que soit le système de notation choisi, en ce qui concerne cet enseignement de la langue arabe, il faut tenir compte de l'outil qu'on utilise et de l'efficacité des instruments d'évaluation.

Ces derniers, qui exigent du sérieux et du temps, doivent être en rapport étroit avec les objectifs et le statut de l'épreuve.

Les questions peuvent prendre diverses formes et peuvent être très brèves, ou comporter plusieurs lignes, selon le niveau et les compétences des élèves, qu'on a pu analyser dans notre enquête (se référer aux tableaux 115 et 130, des pages 136 et 159.

Elles peuvent consister en phrases inachevées ou vides que les élèves doivent compléter.

Enfin, le choix des questions doit se soumettre impérativement à des conditions définies par l'enseignant.

Ce que nous retenons de tous ces éléments pédagogiques et didactiques qui sont en rapport avec notre "question linguistique", et qu'on peut adapter à cet enseignement de la langue arabe spécifique à la communauté maghrébine, c'est d'une part :

- Savoir se regarder et analyser sa façon d'être par rapport aux jeunes d'origine maghrébine qui constituent l'essentiel de leur communauté.

- Savoir observer le contenu pédagogique à adapter aux réalités de cette dernière. Ce contenu ne doit pas faire

l'objet d'une accumulation de savoirs (être et faire), sans tenir compte des objectifs prévus.

- Se construire une interaction "enseignant / apprentissage" par rapport aux notions pédagogiques à conceptualiser et qu'il faudra mettre à l'épreuve.

- Se donner les moyens nécessaires de constituer des groupes d'élèves par des situations que nous mettons en place, pour le temps que nous prenons, par la manière dont nous les considérons.

Il faut que les élèves intéressés par cet enseignement de l'arabe aient pris conscience de leur manière d'apprendre et des améliorations à y apporter.

- Connaître la psychologie de ces élèves et les lois qui régissent le fonctionnement de leur communauté d'origine.

- Mettre ces élèves en situation d'entretien avec d'autres personnes (parents, enseignants...) pour apprendre à écouter et à déceler les problèmes de l'autre, à réaliser eux-mêmes des projets socio-éducatifs et acquérir le sens de l'observation, de l'analyse.

Au lieu de réagir par l'agressivité, la culpabilité et l'abandon devant les différentes situations que connaît le système éducatif dans son ensemble, Philippe Meirieu conseille plutôt aux enseignants des différentes disciplines de se concevoir et de se former comme des professionnels de l'apprentissage.

Ainsi, en tenant compte des engagements pris, en fonction des objectifs assignés et le temps de l'évaluation de l'action menée, l'une des solutions adaptées à cet enseignement de l'arabe serait donc de mettre en oeuvre des projets éducatifs en langue d'origine.

Ce sera alors une "aventure pédagogique" à entreprendre, et qui sera centrée sur l'acquisition de connaissances des différentes disciplines enseignées et la formation pédagogique de base, à la fois théorique et pratique.

Dans la perspective d'une continuité, cette formation pédagogique ne pourra être prise en charge que par des institutions qualifiées dans ce domaine tels que : les Ecoles Normales, les C.E.F.I.S.E.M, les I.U.F.M., les Universités...

D'autre part, créée en partie par les échecs scolaires, la situation actuelle des jeunes issus de l'immigration maghrébine devient préoccupante.

De ce fait, des solutions urgentes s'imposent :

- Pour favoriser leur intégration dans le milieu scolaire, il est souhaitable d'alléger les effectifs des classes et de maintenir un certain équilibre psycho-affectif entre ces jeunes et leurs camarades français.

- Des moyens d'information doivent être mis en oeuvre, dans les deux langues (d'accueil et d'origine), afin que les parents maghrébins puissent participer efficacement et régulièrement au travail scolaire de leurs enfants, souvent en difficultés.

- Toujours dans les deux langues, les programmes et méthodes d'enseignement doivent être développés et surtout adaptés à l'évolution des attentes et besoins des élèves concernés.

Poursuivre une scolarité normale, exige pour ces derniers une connaissance des deux langues (français et arabe) par :

- Le maintien de classes d'initiation et d'adaptation.

- La mise en place de classes et de groupes permettant ainsi de surmonter le handicap des deux langues étudiées.

- Le renforcement des classes de soutien et d'aides aux devoirs.

- Le développement des activités interculturelles afin de s'ouvrir aux autres cultures différentes de celles du pays d'accueil.

Enfin, en tant qu'offre, cet enseignement peut être maintenu, poursuivi, et surtout étendu à l'ensemble des établissements scolaires à forte concentration d'élèves d'origine arabe.

Si l'on consacre une dernière réflexion sur cet enseignement, en rapport avec l'éducation et la formation, on ne peut conduire à bon port un certain projet, sans mettre à son service, par un choix très rigoureux, des enseignants "bilingues" et "biculturels" compétents, engagés et intégrés.

En effet, comme le français, la langue arabe hérite d'un passé prestigieux : ses mots vivent et leur étymologie a donc rendu l'orthographe aussi complexe.

Elle présente ainsi une richesse, un temps de réponse qui lui est spécifique, des particularités qui doivent être prises en considération dans la perspective d'une amélioration de la communication entre les nations.

Le don de la pratiquer, dans un cadre socio-éducatif bien déterminé, c'est ouvrir son esprit à d'autres communautés et découvrir de nouvelles sensations.

Les objectifs à atteindre tiennent compte de tous les aspects en rapport avec l'évolution de cet enseignement, aussi bien dans sa globalité que dans son originalité.

Revendiqué par la Communauté arabe, dans son ensemble, l'enseignement de la langue arabe demeure une tâche d'édification difficile à réaliser dans de pareilles conditions, au niveau du pays d'accueil.

Enfin, en tant que droit, il donnera certainement la possibilité aux apprenants d'étudier l'arabe, et pour les autorités concernées l'obligation de leur fournir les moyens de ce droit.