

A. 1. Introduction

Dans l'intention d'établir un état des lieux aussi objectif que possible de l'enseignement de l'*arabe*¹ langue seconde destiné essentiellement aux étudiants non-arabophones à l'Université de Nouakchott, des consultations de spécialistes et d'ouvrages de sciences sociales² nous ont amenés à mesurer les avantages et les inconvénients des procédés les plus utilisés dans la collecte d'informations fiables comme le questionnaire ou l'interview et leur degré d'appropriation à nos objectifs.

Malgré la difficulté d'accéder par des moyens aussi directs à des données pertinentes relatives aux attitudes réelles des protagonistes, l'outil d'investigation directe étant souvent en butte soit à un refus de coopération des sujets (s'abstenir de répondre) soit à une coopération sans garantie de sincérité (réponses pouvant être biaisées, stéréotypées, ou déformées : par un désir conscient ou inconscient de se conformer à une norme quelconque ou la revendication d'une certaine image de soi), l'enquête par questionnaire a néanmoins ses avantages.

Consistant en un travail de terrain, ce procédé permet de s'adresser directement aux vrais protagonistes de l'enseignement en question : les étudiants et les enseignants. Adresse directe mais tout à fait anonyme, ce qui favorise la liberté de s'exprimer à l'abri d'une censure évidente du fait de la présence d'un interviewer par exemple, l'enquête par questionnaire en interrogeant les destinataires,

¹ Etant donné le but déclaré de ces enquêtes (établir un état des lieux d'un enseignement particulier de la langue arabe, s'adressant à un public donné, dans une institution et un pays donnés, à une période déterminée, bref rendre compte d'une réalité objective), nous laissons délibérément de côté pour le moment la conception de la pluriglossie de l'arabe dont nous avons déjà fait état (cf. Chap. 1) et adoptée à la suite de J. Dichy (1987 et surtout 1994 et 1996 op. cit.) pour nous en tenir à l'acception de l'arabe communément admise dans le système d'enseignement en vigueur réduisant la référence à ses seules glosses *littéraires* (classique, moderne et de spécialité).

bénéficiaires et les *pouvoyeurs* du cours d'arabe langue seconde, chacun en ce qui le concerne, sur leurs besoins, leurs motivations, leurs problèmes etc. nous permettrait d'obtenir ainsi des données de première main, de nature à nous éclairer sur les tenants et les aboutissants de cet enseignement. Aussi avons-nous adopté ce procédé.

Les enquêtes que nous avons menées dans le cadre de ce travail, avaient donc pour nous, un objectif immédiat au-delà duquel nous visions une triple finalité.

Le but direct des enquêtes consistait à cerner le mieux possible les aspects problématiques et de là sources ou causes présumées de l'échec constaté de l'enseignement de la langue arabe aux non-arabophones à l'Université de Nouakchott.

Quant aux finalités poursuivies au delà de ce premier objectif, elles s'imbriquent solidairement de la manière suivante : il s'agit d'abord, de comprendre au mieux ces problèmes, pour pouvoir, en deuxième lieu, les traiter en connaissance de cause et de chercher, en troisième lieu, les moyens les mieux adaptés à les dépasser.

Or la réussite d'une telle entreprise dépend, pour beaucoup, de la validité et de la bonne appropriation de son principal outil : le questionnaire. A ce propos, nous avons élaboré deux questionnaires destinés respectivement aux principaux protagonistes de l'enseignement en question : les étudiants non-arabophones suivant des cours d'arabe langue seconde à l'Université de Nouakchott et les enseignants assurant effectivement ces cours ou susceptibles de les dispenser.

Dans cette démarche, nous nous sommes largement inspiré de travaux antérieurs, notamment de la thèse de Sam Ammar (1988)³ et en particulier de ses questionnaires destinés aux différents partenaires de l'enseignement de l'arabe en

² Notamment *Méthodes des sciences sociales* de Madeleine Grawitz (1984, Paris Dalloz, 6^e éd.).

France. Toutefois il nous a fallu rédiger des questionnaires suffisamment adaptés à la situation où ce genre d'enseignement/apprentissage s'exerce en Mauritanie. Nous croyons l'avoir fait de notre mieux.

³ *L'enseignement de l'arabe en France : enquêtes et analyses*, Paris III.

A. 2. L'enquête auprès des étudiants

A. 2. 1. Population cible

Cette enquête s'adressait d'une façon générale à l'ensemble des étudiants de l'Université de Nouakchott remplissant les trois critères suivants :

- (1) D'abord, être inscrit dans une filière "bilingue" [c'est-à-dire ceux qui ont une (principale) langue d'enseignement autre que l'arabe] : ce sont 2932⁴ étudiants inscrits au titre de l'année 1997-98, soit 33,16% de l'ensemble des étudiants (8841) inscrits pour la même année à l'Université. En 1998-99, les filières "bilingues" comptaient 3073 sur un total de 10168 étudiants (soit 30,22%).
- (2) Suivre un cours d'arabe langue seconde : cours suivi théoriquement par quelque 1717 étudiants en 1998-99, soit 55,87% de la population dite "bilingue".
- (3) Ne pas avoir l'arabe pour langue maternelle : Comme les filières "bilingues" comptent parmi leurs étudiants un certain nombre d'arabophones, difficile à déterminer précisément, cette catégorie de bilingues n'est pas concernée par l'enquête.

A. 2. 2. Pré-enquête

Avant d'entreprendre l'enquête proprement dite, et dans le but de lui donner un maximum de chance de réussite, nous avons commencé par faire une première approximation en effectuant une pré-enquête auprès de la population concernée.

⁴ Source : Statistiques du Centre de Ressources Informatiques (CRI) de l'Université de Nouakchott.

Laquelle pré-enquête nous a permis d'une part, de sonder une première fois le milieu auquel est destinée notre enquête et d'autre part, de passer notre questionnaire à l'essai afin d'en déceler les points faibles, les problèmes d'éventuelle incompréhension de certains items ou de leur inadéquation à la situation, ou autres formes d'imperfection.

Lors de cette pré-enquête et à son issue, nous avons pu noter un certain nombre de remarques : la première et peut-être la plus importante a été que le public concerné était bien difficile à intéresser à ce genre d'approche, tant la démotivation et le désintérêt par rapport à tout ce qui touche à la langue seconde étaient grands.

Le cours sur lequel porte l'enquête était tellement négligé (d'ailleurs le plus souvent *séché*) que la plupart des personnes censées être concernées par l'enquête ne se posaient même pas de question ni sur la nature de ce cours, ni sur sa finalité, et pour cette raison, ne trouvaient pas grande chose à répondre à un questionnaire soucieux d'envisager *le cours d'arabe langue seconde suivi par les non-arabophones* (ou du moins qui leur est destiné) à l'Université, sous ses différents aspects.

Cette attitude nous a paru expliquer dans une large mesure la maigre récolte de réponses aussi bien du point de vue de la qualité que de la quantité.

En effet, des quelques centaines d'exemplaires de notre questionnaire que nous avons distribué ou fait distribuer, nous n'avions eu en retour, qu'à peine quelques dizaines de réponses dont une partie considérable était à la limite de l'exploitable. Les résultats de cette première consultation figureront parmi les annexes de ce travail.

A. 3. L'enquête : déroulement et échantillonnage

Voici en résumé, comment nous avons procédé :

Afin de mieux cibler la population concernée, et pour une distribution du questionnaire aussi large que possible, nous nous sommes adressé surtout à ceux des étudiants des facultés de Lettres et Sciences Humaines (FLSH) et des Sciences et Techniques (FST) qui, en général, remplissent les critères 1 et 2, c'est-à-dire ceux qui suivent leurs études dans la filière "bilingue", donc ayant une langue d'enseignement autre que l'arabe (le plus souvent le français ou l'anglais) et qui ont l'arabe comme langue seconde obligatoire.

A noter que ce n'est pas le cas de tout le monde : ceux parmi les étudiants "bilingues" qui suivent des enseignements de philosophie, de géographie ou d'histoire ou bien n'avaient pas, au programme, de cours d'arabe du tout, ou s'ils l'avaient, c'était souvent un cours à orientation terminologique, plutôt facultatif.

La distribution du questionnaire s'est faite en grande partie, grâce au concours précieux de nos collègues en charge justement du cours de l'arabe langue seconde, qui ont bien voulu le distribuer à leurs étudiants.

Nous avons, mes collègues et moi-même, entrepris la distribution du questionnaire en mars 1998 (dès la rentrée des vacances du 2e trimestre), pensant que le laps de temps qui s'étend de là jusqu'à la fin de l'année universitaire (fin mai / début juin) constituait un délai suffisamment souple pour permettre au maximum des étudiants touchés par l'enquête de répondre à notre questionnaire et de nous faire parvenir leur réponse, même les indécis et les trop négligeants. A la veille des vacances d'été de la même année, nous avons totalisé en tout 98 retours de réponses.

Après un premier examen, nous avons constaté qu'aucune réponse ne nous est parvenue de la faculté des Sciences et Techniques (FST), que les réponses recueillies étaient venues entièrement donc de la seule faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH), et en particulier de deux départements : celui de la Langue et de la Littérature Françaises (LLF) et celui de la Langue et de la Littérature Anglaises (LLAN).

Selon les données statistiques des inscrits pour l'année 1998-99 auxquelles nous avons eu accès⁵, les deux départements qui comptaient 826 étudiants, représentaient 48% environ de l'ensemble de la population répondant aux critères 1 et 2, ce qui permet d'estimer notre "échantillon" de départ à 11,86%.

Mais un examen plus attentif nous a fait découvrir que, parmi cet échantillon déjà modeste, 31 réponses sont exclues aux termes du critère 3 : il s'agit en fait d'étudiants qui ont déclaré être de langue maternelle arabe, dont une vingtaine environ de tunisiens.

Donc après la soustraction de ces arabophones, ce qui devait être l'échantillon final de l'enquête est tombé à un effectif de seulement 67 réponses jugées utilement exploitables, soit 08,11% de l'ensemble des étudiants inscrits aux départements touchés effectivement par l'enquête.

Ainsi en dépit des révisions et corrections auxquelles nous avons soumis notre questionnaire, à la lumière des résultats de la pré-enquête, ainsi que l'amélioration des procédés de sa distribution, force nous a été de constater que, malgré toutes nos précautions, les résultats de l'enquête proprement dite en termes de récolte de réponses, ne se sont pas améliorés pour autant : toujours très peu de retours de réponses dont la qualité est le plus souvent en deçà de notre attente.

⁵ Source : Statistiques du CRI - Université de Nouakchott.

Si rien n'empêche, certes, de s'interroger sur la représentativité et la validité d'un tel échantillon, eu égard en particulier à sa taille relativement modeste et surtout, à la manière dont il a été obtenu, toutefois la vraisemblance des résultats correspondant aux items de l'Identification des participants, notamment leur répartition suivant le lieu de naissance (I-3), la région d'origine (I-4) et la langue maternelle (I-5), plaide clairement en faveur de lui accorder quelque crédit.

A. 4. L'enquête destinée aux enseignants :

L'enquête auprès du corps enseignant a été plus aisée, au moins du point de vue de la distribution du questionnaire et la récupération des réponses. Leur disponibilité de bons collègues, leur nombre limité et la facilité relative de contacter ces enseignants, nous ont beaucoup aidé dans notre tâche.

Les seuls problèmes à ce stade se situent d'une part, au niveau de la détermination d'un échantillon réellement représentatif de la population cible, celle des *enseignants*, en particulier, de *l'arabe langue seconde* et d'autre part, à celui de la qualité des réponses. Or la spécificité de cette discipline, sa nouveauté relative et surtout sa marginalité de fait, sont telles qu'à proprement parler, la population concernée au premier chef, c'est-à-dire les enseignants *spécialistes de l'arabe langue seconde* et exerçant son enseignement en titulaires, est (quasi) inexistante.

Certes l'arabe langue seconde est enseigné à l'Université, mais par des *enseignants d'arabe* tout court, c'est-à-dire par des enseignants de littérature ou de linguistique arabes. Comme la quasi totalité voire l'ensemble des enseignants d'*arabe* soit assurent cette forme d'enseignement au moment de l'enquête, soit en ont une certaine expérience, nous avons pu dépasser le problème de la représentativité de la population légitimement concernée en considérant tous les enseignants d'*arabe* comme notre *échantillon* d'enquête.

D'ailleurs ceux qui ne dispensent pas de cours d'arabe L2 au moment de la consultation, ou n'ont pas assuré un cours de ce genre auparavant, sont susceptibles, au même titre que leurs collègues, de le faire. N'atteignant pas en tout la trentaine, notre questionnaire a touché vingt et deux de ces enseignants.

S'agissant de la qualité des réponses et de leur quantité incluse, elle varie très sensiblement du travail consciencieux où l'on s'applique à traiter chaque item

d'une manière raisonnée, souvent détaillée ; à l'ébauche griffonnée à la hâte apparemment sans avoir pris le temps de lire les questions avec l'attention nécessaire.

Constat qui nous a amené à penser qu'au départ, dans ce dernier genre de réponse, la question rate sa cible : le participant ; et à l'arrivée, la réponse de celui-ci la sienne : le chercheur qui éprouve parfois de vraies difficultés à comprendre (concilier la question et la réponse) et même à déchiffrer (défaut de lisibilité) les énoncés de réponse.

Deuxième section :

B. Description des questionnaires

B.1. Questionnaire destiné aux étudiants

Le questionnaire destiné aux étudiants⁶ comporte 64 items environ qui couvrent d'une façon assez détaillée l'ensemble des thèmes que nous avons jugés pertinents dans le sens de nous permettre de déterminer les caractéristiques du public apprenant, ses besoins, ses problèmes et ses attentes. Chaque thème comporte un nombre variable d'items.

L'identification des participants (I.)⁷

Un premier thème concerne l'identification des participants à l'enquête (sexe, âge, lieu de naissance, région d'origine, langue maternelle, catégorie socioprofessionnelle des parents, spécialité suivie à l'Université), leur cursus pré-universitaire (où ont-ils suivi les enseignements du 1^{er} et du 2^e cycles du Secondaire), leur première langue d'enseignement⁸, les raisons du choix de cette langue si elle a fait l'objet d'un choix, la fréquence de son usage en dehors du cours et les conditions de cet usage.

⁶ Ayant suivi jusqu'à l'université un enseignement largement dominé par la langue française, même s'il est baptisé "bilingue"(i. e. dispensé en français et en arabe, mais le cours d'arabe L2 n'étant pas ou très peu suivi) ces étudiants sont devenus ainsi francophones. C'est la raison pour laquelle le questionnaire qui leur est adressé dans le cadre de cette enquête a été rédigé en français.

⁷ Le chiffre romain entre parenthèses indiquera désormais, le numéro d'ordre du thème abordé tel qu'il apparaît dans *la syntagmatique* du questionnaire.

⁸ L'expression "*première langue d'enseignement*" était, hélas, ambiguë. Nous ne nous en sommes rendu compte que lors du dépouillement de l'enquête. Dans le questionnaire, elle signifie *la principale* langue d'enseignement, la première par son importance c'est-à-dire celle par laquelle la plupart des cours sont dispensés au moment de l'enquête. Dans le cas de la population cible (les étudiants de la filière dite abusivement bilingue) c'est le français ou l'anglais. Mais certains participants ont compris "première" dans le temps, c'est-à-dire la langue de la première année de toute la scolarité, avant la bifurcation de l'enseignement en filières : arabe et "bilingue" suivant la langue d'enseignement ; et dans ce cas c'est l'arabe pour tous les élèves mauritaniens selon la version du système éducatif en vigueur depuis plus de 18 ans et donc régissant la scolarité de tous ces étudiants.

Auto-évaluation du niveau actuel en arabe (II.)

La langue arabe qui est pour la population cible une langue seconde d'enseignement constitue un deuxième thème regroupant des items tels que l'auto-évaluation de leur niveau actuel en cette langue.

Il leur a été demandé de préciser les capacités qu'ils jugent être les leurs parmi celles constituant habituellement la compétence linguistique (comprendre, parler, lire, écrire), puis d'estimer, en conséquence, leur niveau général en arabe suivant la distinction ternaire des niveaux (débutant, intermédiaire et avancé); ensuite, ils devaient se prononcer sur leur satisfaction ou non de l'enseignement qu'ils suivent en arabe et donner les raisons de leur sentiment.

Dans le même ordre d'idées, les participants ont été invités à faire des suggestions par rapport à l'enseignement de cette langue.

Avantages et intérêts de l'apprentissage de l'arabe (III.)

L'enseignement de la langue arabe suppose qu'elle présente pour ceux qui l'apprennent un certain nombre d'intérêts. Si les étudiants non-arabophones s'investissent un tant soit peu pour acquérir l'arabe, c'est qu'une telle acquisition comporte des avantages suffisamment importants pour les y motiver. Ainsi leur a été posée la question de la motivation pour l'apprentissage de l'arabe à travers une liste d'intérêts et d'avantages supposés être les leurs.

Sans être exhaustive, cette liste d'intérêts et d'avantages liés à l'étude et à l'acquisition de la langue arabe est explicitement ouverte à toute autre raison d'intérêt que le participant jugerait utile d'ajouter. Elle ne comporte donc que des propositions de réponses soumises au jugement de chaque participant, convié

suivant son propre cas à en cocher plusieurs s'il y a lieu ou en mentionner d'autres.

Les intérêts et avantages proposés se rapportent soit à la communauté d'appartenance de l'individu (langue maternelle, langue de la religion, langue officielle du pays), soit à la vie active (langue nécessaire ou seulement utile dans l'activité professionnelle projetée, langue atout dans le marché du travail), soit encore aux valeurs culturelle, culturelle et intellectuelle (langue véhiculant une culture particulièrement riche et d'un apport intellectuel certain, langue de la pratique religieuse), soit enfin ils se rapportent à l'individu lui-même dans son désir de commodité et ses relations affectives avec des proches ou des intimes (langue facile à apprendre, langue de la mère, du conjoint ou des amis).

Apprentissage de l'arabe (IV.)

Quelle capacité est la plus utile ?

Si l'étudiant non-arabophone doit apprendre l'arabe, comment se représente-t-il l'échelle de l'utilité, pour lui, par rapport aux capacités de compréhension, de parole, de lecture et d'écriture constitutives de la compétence linguistique. Les participants sont invités à classer les quatre capacités par ordre d'utilité pour eux.

Quelle(s) glosse(s) privilégier ?

Le caractère *pluriglossique* de la langue arabe introduit et démontré par J. Dichy (1994 et 1996) que nous avons longuement exposé dans la première section de notre premier chapitre, nous amène à constater à la suite notamment de cet auteur, la coexistence (synchronique) de plusieurs *glosses* composant, à divers degrés et selon les différentes situations d'usage, la compétence communicative complexe de tout locuteur arabe scolarisé.

L'on peut ainsi distinguer : l'arabe *littéraire* (ou littéral)⁹ moderne (de la presse écrite et parlée, des discours pédagogique et juridique, de la littérature contemporaine, etc.), classique (des textes sacrés en islam : Coran et hadith, de la grande littérature ancienne et médiévale, ...), l'arabe moyen (deux types) et aussi les parlers régionaux (les dialectes en usage dans les échanges quotidiens, actualisés dans chaque région du monde arabe, voire dans chaque pays arabe, par un *parler* spécifique¹⁰), locaux etc.

⁹ Même si les deux variétés soutenues (moderne et classique) de l'arabe sont souvent qualifiées dans la littérature sociolinguistique indifféremment de "littéraires" ou de "littérales" pour signifier leur caractère non seulement écrit mais aussi particulièrement soigné, ces deux adjectifs ne sont pas pour autant tout à fait synonymes. Ainsi dans les grands dictionnaires de la langue française (E. Littré, Gallimard / Hachette 1963 ; le *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* de P. Robert, 1970 et le *Grand Larousse de la langue française*, Librairie Larousse 1975) l'adjectif *littéraire* signifie : « qui appartient aux belles-lettres » ; « qui appartient [...] à la littérature [...] qui convient à la littérature, répond à ses exigences esthétiques » ; « langue littéraire [par opposition à] langue populaire ou langue courante : le latin littéraire et le latin parlé » ; « qu'on ne trouve que dans les œuvres littéraires : artifices, procédés littéraires [...], le caractère plus littéraire qu'usuel d'une locution » ; « Forme littéraire, rédaction soignée et dans laquelle on sent l'habileté du style » ; « relatif à la lecture et à l'écriture [...] se dit d'ouvrages écrits qui ressortissent à la littérature (s'oppose à technique, didactique, documentaire etc.) ; alors que *littéral* signifie, lui : « exprimé par des lettres [terme d'algèbre, grandeur, ...] ; qui est selon la lettre, selon le texte, conforme à la lettre, au texte ; sens littéral : se dit par opposition à sens allégorique [et à] sens mystique » ; « qui utilise les lettres : notation littérale, symboles littéraux de l'algèbre ; qui est représenté par des lettres [...] – Spécialt. Linguist. Arabe littéral : l'arabe écrit par opposition aux dialectes arabes parlés ... ». Nous retenons ici à la suite de J. Dichy (1994 : 26-7, note 18) *arabe littéraire*, en équivalent conventionnel de l'expression al-ʿarabiyyat-u l-fuṣḥā et sans faire, comme lui, de ce choix « un enjeu terminologique majeur » (ibid.)

¹⁰ En Mauritanie, le parler arabe spécifique s'appelle *le hassaniyya*. Mais n'étant pas exclusivement mauritanien (car parlé également au sud marocain, sud-ouest algérien, Sahara Occidental, nord et nord-ouest malien) il serait une illustration d'un arabe régional (Dichy 1987, 1994, 1996). On peut mentionner aussi, toujours à la suite de Dichy (ibid.) deux autres glosses d'arabe moyen (ou "médian" selon C. Taine-Cheikh 1978 pour la Mauritanie, et A. Youssi 1986 pour le Maroc). Assez fréquentes dans la production médiatique (radio et télévision en particulier), ces formes de mixité entre le *littéraire* moderne et le parler dialectal, sont utilisées en général par les intellectuels et autres professionnels des médias, en situation de communication informelle, pour exprimer des idées parfois abstraites, des opinions sur des sujets plus ou moins "techniques" ; ou simplement pour s'exprimer sur l'actualité nationale ou internationale, ou pour rendre compte de faits ou de phénomènes de la vie moderne ou contemporaine.

Cependant le fait que le système éducatif mauritanien en vigueur lors de l'enquête ne tienne compte que d'un nombre limité de glosses (uniquement celles de l'arabe *littéraire*) nous a dicté de restreindre l'éventail pluriglossique proposé au jugement des participants du point de vue de l'utilité pour eux, aux seules variétés retenues par le système d'enseignement en place. Sachant que même à ce niveau, la distinction interglossique n'étant ni évidente, ni tout à fait consciente, n'est explicite que dans le cas de l'arabe dit *pour objectifs spécifiques* ou *de spécialité* (variété du *littéraire* moderne, d'un caractère technique, qui est dominée par la terminologie d'une discipline, voire le *jargon* d'un domaine donné).

Etant donné donc cette pluriglossie ainsi restreinte par des considérations socioculturelles et des contraintes institutionnelles aux seules variétés de l'arabe *littéraire*, nous avons voulu savoir sur laquelle des glosses enseignées porte l'intérêt de l'étudiant non-arabophone de l'arabe L2 ? Qu'est ce qu'il trouve plus utile à acquérir en ce qui le concerne ? Ici aussi le participant à l'enquête doit indiquer la glosse qu'il juge la plus utile pour lui et donner la raison de son jugement.

Possibilité et circonstances de l'usage de l'arabe en dehors du cours (29 et 30)¹¹

Si le but d'apprendre une langue, c'est pour s'en servir ; utilise-t-on ce que l'on apprend en arabe ? en cas de réponse par l'affirmative, l'étudiant est invité à expliciter les circonstances de cet usage (avec quel genre d'interlocuteur, à quelle occasion et à quel degré de fréquence ?).

¹¹ Ici les chiffres arabes entre parenthèses indiquent la numérotation des sous-thèmes (items) suivant l'ordre de leur présentation dans notre questionnaire.

Facilité ou difficulté des matières d'enseignement de l'arabe (31)

L'apprentissage de l'arabe se fait habituellement à travers celui d'un certain nombre de *disciplines* telles que : l'expression orale, l'expression écrite, l'écriture, la lecture, la grammaire, la prononciation, l'orthographe. Ces disciplines peuvent être à différents degrés de facilité (ou de difficulté) à apprendre suivant les étudiants. C'est la raison pour laquelle il leur a été demandé de dresser leur propre échelle de la facilité et de la difficulté par rapport à ces différentes disciplines.

Effort personnel supplémentaire pour favoriser l'apprentissage de l'arabe (32)

Suivre des cours d'une langue donnée dans le cadre d'un établissement scolaire ou universitaire, demande le plus souvent, à l'apprenant, pour augmenter les chances d'une acquisition réussie, de fournir un effort personnel supplémentaire, en dehors de la classe, pour l'apprentissage et la pratique de cette langue. Qu'en est-il des étudiants de l'arabe langue seconde ? ceux qui affirment, doivent d'abord évaluer leur propre effort en nombre d'heures par semaine, en moyenne et ensuite préciser les moyens adoptés pour cette pratique. Une liste de moyens possibles leur est proposée à titre indicatif.

Appréciation du cours d'arabe langue seconde (V.)

Sous ce thème, une batterie de questions visaient à dégager, dans ses différents aspects, l'idée que se font les étudiants de ce cours. Ainsi, comme la quasi totalité de la population estudiantine cible, ont suivi, avant l'Université, un cursus scolaire : Primaire et notamment Secondaire où l'arabe était enseigné aussi en tant que langue seconde, que peut faire ressortir la comparaison des deux cours secondaire et universitaire d'arabe langue seconde, des points de vue de la différence, de l'agrément, de l'utilité et de l'efficacité ?

Puis, dans quelle mesure le cours d'arabe langue seconde suivi actuellement à l'Université correspond-il à l'attente de l'apprenant ? Quelle que soit sa réponse (oui ou non) le participant est invité à en donner la raison.

Ensuite, en termes d'évaluation positive puis négative, qu'y a-t-il à apprécier dans ce cours des points de vue de sa qualité, de son adéquation aux besoins et de son efficacité et quels inconvénients y trouve-t-on ? Une liste optionnelle d'inconvénients¹² est proposée aux participants qui peuvent en cocher plusieurs au besoin.

Suit une question portant sur le degré de satisfaction de l'apprenant par rapport à l'enseignement de l'arabe qui lui est dispensé dans son ensemble. Une autre porte sur la suffisance ou non (évaluation quantitative, cette fois), du volume horaire hebdomadaire consacré à l'arabe ; la réponse devant être motivée. Et enfin, les participants sont conviés à faire des suggestions par rapport à l'ensemble du thème

La langue maternelle (VI.)

Après la langue arabe, objet pour ces non-arabophones¹³, d'apprentissage le plus souvent guidé en vue de l'acquérir, un thème regroupe des questions relatives à la langue maternelle. D'abord, peut-on autrement que par sa langue maternelle, exprimer vraiment sa pensée, sa personnalité ? puis dans quelle mesure, les lois et les schèmes propres à la langue maternelle, agissent-ils sur la pensée, l'activité, la production culturelle, ...de l'individu qui la parle ?

¹² Tels que l'inappropriation des contenus, l'inadaptation de l'enseignement aux besoins, la rapidité ou la lenteur du rythme de la classe, le surnombre, le défaut de préparation du cours, la difficulté à suivre l'enseignant, l'inadaptation des méthodes, l'inconfort des locaux, etc.

¹³ Ces étudiants sont normalement, ou du moins doivent-ils l'être, au moins trilingues : en plus de la langue maternelle (pulaar, soninké ou wolof), ils ont le français ou l'anglais dans une moindre mesure pour (principale) langue d'enseignement et l'arabe comme langue seconde obligatoire.

Du bilinguisme scolaire : avantages et inconvénients (51 et 52)

Le bilinguisme, au sens de pouvoir manier aisément au moins dans l'enseignement et plus tard, dans le monde du travail deux langues (en l'occurrence le français et l'arabe) est soumis à l'évaluation (positive ou négative) des participants ; évaluation qu'ils devraient, par la suite, motiver.

Pratiques de l'arabe

La pratique de l'arabe que ce soit en production, ou simplement en reconnaissance, est envisagée sous les rubriques de *l'arabe parlé*¹⁴, de *l'arabe écrit* et de *l'arabe enseigné*.

L'arabe parlé (VII.)

¹⁴ Etant donné la *pluriglossie* (Dichy 1994, 1996, op. cit.) de cette langue, l'arabe parlé correspond principalement dans notre cas, au parler régional : le hassaniyya, mais aussi dans une moindre mesure, à l'arabe moyen. Le *littéraire* moderne l'est certes, mais beaucoup moins couramment que les deux *glosses* précédentes, et seulement en situation formelle ou quasi formelle, et donc rarement en conversation spontanée. Toutefois c'est à cette dernière *glosse* légitimée par l'usage officiel et l'enseignement, que l'on se réfère ici. Si apprendre une langue, c'est surtout pour s'en servir, notamment dans la communication courante, avec ses locuteurs (natifs), la logique veut que les premières composantes de la compétence communicative à acquérir en une langue pluriglossique telle que l'arabe, soient justement les glosses les plus utilisées en conversation quotidienne : dans notre cas c'est le hassaniyya et l'arabe moyen que devrait privilégier l'enseignement de cette langue à des non-arabophones, pour des fins de communication. A la différence de leurs collègues arabophones qui, ayant l'avantage de pouvoir acquérir, chez eux, dans leurs milieux familial et social, les glosses en usage dans la communication spontanée (parlers locaux, régionaux etc.), n'ont besoin à l'école que des glosses "supérieures", dites de prestige (le *littéraire* : moderne et classique), les apprenants non-arabophones eux n'ayant pas en la matière d'alternative à l'école, devraient compter entièrement sur cette institution pour l'acquisition de la totalité des éléments constitutifs de la compétence communicative en arabe. Or cette logique n'est pas celle du système éducatif mauritanien qui propose un enseignement d'arabe exclusivement *littéraire*. C'est peut-être également le cas dans tout le monde arabe où l'enseignement des glosses régionales (dialectes) n'existe que fort marginalement pour, par exemple, des étrangers désireux d'apprendre, pour des besoins précis, la langue de la communication quotidienne. Les raisons sont historiques et politiques voire idéologiques. La situation d'un pays plurilingue et pluriethnique comme la Mauritanie est telle qu'en accord avec les dispositions institutionnelles, rien ni personne ne plaide apparemment en faveur d'une prise en compte des parlers dialectaux dans l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones. Minorés par la vision dominante qui traite les faits socioculturels et sociolinguistiques dans le cadre d'une hiérarchie où ils sont en bas de l'échelle de valeur linguistique, les dialectes sont rarement sinon jamais, objets et encore moins moyens d'étude *savante* ou de travail intellectuel à caractère scientifique ou littéraire. Tandis que de telles fonctions *savantes* (par opposition à celle de la communication quotidienne) sont l'apanage (exclusif) des glosses soutenues, élitistes et prestigieuses (du *littéraire* : classique et moderne). Ceci explique qu'en matière d'enseignement et d'acquisition de l'arabe, l'expression "langue arabe" ne réfère ici, suivant la pratique courante, qu'aux glosses *littéraires*, les seules jugées dignes d'être enseignées et acquises.

S'agissant de l'*arabe parlé*, en termes de production, une question porte sur la fréquence (souvent, quelquefois, jamais) suivant laquelle l'étudiant utilise cette langue, en dehors de la classe, pour converser. S'il lui arrive de s'en servir, il est invité à préciser les circonstances (situations et interlocuteurs) de cet usage.

En termes de compréhension ou de reconnaissance de l'*arabe parlé*, il est demandé aux étudiants, s'ils écoutent par exemple des émissions radiodiffusées en arabe ; et si oui, quel genre d'émissions.

La réponse à la question complémentaire peut être précisée d'avantage moyennant une ébauche de typologie des émissions radiophoniques mise à la disposition du participant.

L'arabe écrit (VIII.)

Pour l'*arabe écrit*, il s'agit en particulier de la lecture. La production de l'écrit (l'écriture, la rédaction) étant un exercice qui présuppose une compétence nettement supérieure au niveau général présumé de la population cible. Ainsi les questions de cette rubrique, évoquent différents aspects de la lecture : son existence en tant que pratique, son degré de fréquence, sa raison d'être ou non (ce pourquoi on lit ou on ne lit pas), son genre (littérature, information, etc.).

L'arabe enseigné (IX.)

Bien que décalée par rapport à celle de l'*appréciation du cours d'arabe* (V. 35-48), la rubrique de l'*arabe enseigné*, n'en constitue pas moins le complément. Les questions des deux rubriques ont la même visée évaluative, du même objet (le cours d'arabe langue seconde), et du même point de vue (celui de l'apprenant). Ici, trois questions complémentaires traitent en particulier des méthodes utilisées dans l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones : comment trouve-t-on ces méthodes : bonnes, moyennes ou mauvaises ? pourquoi les juge-t-on ainsi ? et en

quoi consistent-elles : privilégient-elles l'exercice de la parole et de l'écoute ? ou celui de la lecture et de l'écriture ? ou bien font-elles alterner l'un et l'autre procédé ?

Le questionnaire se clôt par une requête globale d'informations sollicitant la mention de toutes les idées, les propositions ou les problèmes qui n'ont pas été évoqués dans les rubriques et items précédents.

B.2. Questionnaire destiné aux enseignants¹⁵

B.2.1. Remarques préliminaires

Comme le questionnaire destiné aux étudiants de l'arabe langue seconde, celui destiné aux enseignants a une visée diagnostique. Dans le préambule de ce questionnaire, nous avons exprimé explicitement que notre objectif était de « mieux connaître les enseignants de l'arabe langue seconde à l'Université, les conditions de leur travail, les difficultés et les problèmes auxquels ils font face... »

Cependant nous devons préciser ce à quoi réfère l'expression *enseignant de l'arabe langue seconde*. A proprement parler, il n'y a pas à l'Université de Nouakchott, sauf des cas très rares, d'enseignants qui avaient été formés spécialement pour assurer le cours d'arabe (langue seconde) destiné principalement aux non-arabophones.

Un tel enseignement équivaut en fait à un cours d'arabe langue *étrangère* bien que le public apprenant est aussi mauritanien que les arabophones de même nationalité. Cette carence en personnel enseignant qualifié a contraint les facultés à travers les conseils de départements où ce cours est au programme, d'en charger un enseignant d'arabe tout court.

Or un enseignant d'arabe (titre assez vague) est quelqu'un qui a reçu une formation universitaire dans le cadre d'un département de *langue et de littérature arabes*, laquelle formation pouvant être d'un point de vue historique, soit d'orientation classique (ou classiciste) voire archaïsante, soit moderniste.

¹⁵ Nous utilisons ce terme dénotant le métier de transmettre le savoir, savoir-faire ou savoir être, de préférence à celui de *professeur* qui, à l'université, est un titre correspondant à un grade que tous les enseignants n'ont pas.

Du point de vue de la spécialisation, les "enseignants d'arabe" sont spécialistes soit de la littérature (textes, auteurs, critique et histoire littéraires, sciences annexes : métrique, rhétorique, etc. voire théorie de la littérature pour les modernisants), soit de la linguistique (grammaire et morphologie arabes classiques ou linguistique moderne). C'est là en gros leur formation de base.

S'agissant de la formation pédagogique, les enseignants d'arabe à l'Université de Nouakchott, présentent des profils très contrastés. Les mieux "lotis" seraient ceux qui ont passé par toutes les étapes de la carrière : anciens élèves d'*école normale des instituteurs* (ENI), ils ont exercé des années au Primaire, avant d'accéder à l'*Ecole Normale Supérieure* (ENS) pour préparer le CAPES, enseigner dans les lycées, s'inscrire au Troisième Cycle et finalement obtenir le diplôme leur permettant l'enseignement à l'Université.

C'est le profil de ce qu'on peut appeler un *Professeur-sac-à-dos*, à l'image du soldat qui commence la carrière militaire de la deuxième classe, remonte tous les grades jusqu'au plus élevé, celui de général par exemple.

A l'opposé du *Professeur-sac-à-dos*, le moins qualifié pédagogiquement serait l'enseignant qui a suivi un cursus où rien ne prédestine à ce métier, sauf peut être la nature de la discipline étudiée à l'université : le débouché le plus envisageable des études littéraires étant probablement l'enseignement. Ainsi du banc d'étudiant de lettres on passe directement à la chair de l'enseignant, sans autre procédé et on enseigne comme on a vu enseigner.

Entre ces deux extrêmes, se trouvent des cas intermédiaires, dont le plus fréquent est celui de l'ancien élève de l'ENS, titulaire d'un CAPES qui, après avoir enseigné quelque temps dans un lycée, est parvenu à intégrer l'Université via des études de 3^e Cycle sanctionnées par un diplôme y qualifiant.

Cette mise au point nous autorise à en conclure à l'absence d'une population, même limitée, d'enseignants spécialistes de l'arabe langue étrangère qui seraient

les mieux qualifiés pour assurer les cours d'arabe langue seconde aux étudiants non-arabophones de l'Université de Nouakchott, et par voie de conséquence, constitueraient la population cible idéale de ce volet de notre enquête.

Un tel constat nous a conduit à *ratisser large* et à considérer l'ensemble des enseignants d'arabe à l'Université, d'ailleurs pas très nombreux : un peu plus d'une vingtaine environ, comme notre échantillon d'enquête.

Décision d'autant plus défendable quand on sait que malgré tout, parmi ces enseignants, ceux qui n'assurent¹⁶ pas le cours en question au moment de l'enquête, ou qui l'ont assuré auparavant, sont tout autant que leurs collègues susceptibles de le dispenser pour les raisons exposées plus haut. Et c'est tant mieux pour l'enquête que de toucher un échantillon frisant les cent pour cent de la population étudiée : on ne peut plus représentatif.

Une autre particularité de ce corps enseignant, est qu'il compte en son sein, peu de *francophones*. C'est la raison qui nous a amené à rédiger le questionnaire qui lui est adressé en arabe.

B.2.2. Présentation du questionnaire

¹⁶ Dans la pratique, ce cours considéré comme secondaire par rapport à ceux des disciplines principales, n'est programmé le plus souvent qu'à partir du deuxième trimestre. Il entre dans l'emploi du temps de l'enseignant plus en tant que complément de sa charge horaire que comme tâche principale de celle-ci. La charge hebdomadaire de l'enseignant se compose souvent d'un ou de plusieurs cours principaux de la discipline dont il est spécialiste et d'un ou plusieurs cours complémentaires de disciplines apparentées dont il se voit chargé pour la double raison suivante. D'une part, le département ne compte pas parmi ses membres de spécialiste en la matière et d'autre part, tout membre du corps enseignant doit, sinon s'acquitter d'un nombre d'heures obligatoires proportionnellement à son grade d'enseignant à l'université, du moins supporter solidairement une part de la charge départementale, souvent objet d'un partage consensuel négocié à l'amiable, entre collègues.

Après ces préliminaires où nous avons essayé de prévenir un éventuel déficit d'informations relatives aux arrière-plans de l'enquête, présentons maintenant le questionnaire proprement dit :

L'identification du participant

Comportant quatre-vingt-quatre items environ, le questionnaire destiné aux enseignants, commence par le thème habituel de l'identification du participant où il est question du sexe, de l'âge, du lieu de naissance, de la région d'origine, de la langue maternelle, de la formation et du statut académique actuel du participant.

La formation concerne les étapes du cursus (diplômes obtenus) à partir du baccalauréat et le niveau actuel (dernier diplôme à la base de la qualification pour l'enseignement à l'université).

Le statut académique actuel de l'enseignant consiste plus précisément à faire savoir s'il a achevé ses propres études universitaires par l'obtention d'un doctorat d'état ou d'université par exemple, ou les poursuit-il toujours en préparant une thèse cumulativement avec ses charges d'enseignant, ou bien les a-t-il tout simplement écourtées, pour une raison ou une autre. S'il était encore *étudiant*, le participant est invité à mentionner son sujet de thèse.

Expérience professionnelle

Suivent deux questions : sur l'expérience professionnelle (combien d'années d'enseignement de l'arabe langue seconde ?) ; et sur la nature de l'activité d'enseignement ou plutôt son degré d'importance dans la vie active du participant (est-elle la seule exercée par celui-ci ou la cumule-t-il avec une autre activité ?).

Formation pédagogique

Ayant inclus d'une certaine manière la formation de base de l'enseignant dans la rubrique réservée à son identification, nous avons fait une place à part pour sa formation pédagogique. Cet aspect de la formation est censé intervenir soit avant son recrutement comme enseignant à l'Université ; soit après, sous forme de stages de recyclage ou de formation continue, pendant son exercice de l'enseignement.

La formation pédagogique préalable au recrutement caractérise ceux dont le cursus de base prédestinait au métier de l'enseignement. Tandis que la formation continue signifie qu'on est entrain de convertir un *généraliste* en pédagogue.

D'autre part, la formation pédagogique elle-même peut être soit générale, soit spécialisée par exemple, dans la didactique de l'arabe langue seconde (ou étrangère) et dans les deux cas elle peut être (ou non) sanctionnée par un diplôme attestant l'acquisition du savoir-faire requis.

A défaut du diplôme, en particulier dans les stages de courte et de moyenne durée, une attestation de participation est souvent délivrée aux stagiaires, à l'issue de la formation.

C'est pour cela que nous avons demandé aux enseignants participants à l'enquête de témoigner, par rapport à ce canevas, de leur propre formation pédagogique.

Auto-évaluation de la formation reçue

Sur la base des deux aspects de la formation (de base et pédagogique) de l'enseignant, il est interrogé sur les difficultés éventuelles éprouvées (ou non) soit sur le plan de la connaissance de la discipline enseignée (la langue arabe), soit sur celui de la compétence en matière de pédagogie et de didactique.

Evaluation de la compétence des collègues

Cette auto-évaluation de la compétence du participant pour dispenser aisément et efficacement un enseignement de l'arabe langue seconde, est suivie d'une demande d'évaluer la compétence des collègues en la matière (les juge-t-on habilités à assurer un tel enseignement ?). Une fois auto-évalué sa compétence et évalué celle des autres, éprouve-t-on le sentiment d'avoir quelque lacune dans sa propre formation ? et si oui, laquelle ?

En suite logique à la dernière question, se posent celles, d'abord de l'existence d'une volonté chez l'enseignant pour combler ses éventuelles lacunes et puis, comment ? et par quels moyens l'envisage-t-il ?

Conditions du travail

Sous cette rubrique ont été posées les questions du statut de l'enseignant dans l'institution : est-il titulaire (permanent) ou simplement vacataire ? de l'existence, puis de la fréquence des réunions pédagogiques au département, des raisons de sa satisfaction ou de son insatisfaction par rapport à ses conditions de travail actuelles et enfin il lui a été demandé de donner son emploi du temps hebdomadaire pour l'année universitaire en cours lors de la réalisation de l'enquête (1998-1999), avec indication du niveau (débutant, intermédiaire, avancé ou *arabe langue première*) qu'il a en charge d'enseigner.

L'enseignement de l'arabe

A *l'enseignement de l'arabe* est consacrée une rubrique où sont évoquées des questions relatives à l'existence ou non d'un programme de l'arabe langue seconde défini et édicté par la Faculté. Si un tel programme existait, qu'en est-il de son adéquation ? le respecte-t-on dans son propre enseignement ? S'il n'y avait pas de programme prédéfini, sur quoi se base l'enseignant en dispensant son

propre cours ? Dans le cas où l'enseignant avait toute la latitude du choix du programme comme il l'entend, qu'est ce qu'il proposerait (en grandes lignes) aux différents niveaux : débutants, intermédiaires, avancés ?

Supports didactiques

Relativement aux supports didactiques, l'enseignant utilise-t-il des documents audio, vidéo ou quelque méthode didactique à titre complémentaire, et si oui, laquelle ?

Glosse(s) d'arabe enseignée(s) : durée et programme du cours

Concernant la discipline elle-même, comme l'expression *enseigner l'arabe* demeure peu claire, étant donné le caractère pluriglossique (Dichy 1994, 1996 op. cit.) de cette langue, tant qu'on n'a pas explicité la (ou les) *glosse(s)* visée(s) parmi celles prises en compte par le système éducatif en vigueur, l'enseignant a été invité à préciser la variété d'arabe (classique, moderne ou pour objectifs spécifiques) qu'il enseigne. Le volume horaire hebdomadaire affecté au cours d'arabe langue seconde, ainsi que l'existence (ou non) de tâches et d'objectifs précis pour chacun des trois niveaux (débutant, intermédiaire et avancé), sont l'objet des deux dernières questions de cette rubrique.

Les relations avec les étudiants

Une autre rubrique est consacrée aux *relations entre l'enseignant et les apprenants* où sont posées des questions évoquant les éventuelles difficultés dans ces relations avec la demande de préciser, quel genre de difficulté et avec quelle catégorie d'étudiants, et d'une manière générale, quelle est la caractéristique dominante de ces relations (s'agit-il de relations : amicales, faciles, tendues, difficiles, spontanées ou sans caractéristique dominante ?).

L'apprentissage de l'arabe

L'apprentissage de l'arabe est soumis au jugement de ses enseignants à travers leur évaluation, en termes de facilité et de difficulté d'apprentissage, des principales disciplines (expressions orale et écrite, grammaire, lecture, écriture, prononciation, orthographe) que comporte habituellement l'enseignement de cette langue. Une fois évaluée la difficulté d'acquisition de chaque discipline, l'avis (d'expert) de l'enseignant sur la manière de faciliter cette acquisition est également sollicité.

Appréciation du cours

Vient ensuite *l'évaluation du cours*, en termes d'efficacité à travers une échelle à trois degrés : peu efficace, efficace et très efficace. Sont objets d'une telle évaluation, aussi bien le cours assuré par le participant lui-même, que l'enseignement dispensé par ses collègues, toujours en arabe langue seconde.

Appréciation du niveau général des étudiants

L'enseignant participant doit par la suite évaluer, suivant sa propre expérience, le niveau général des apprenants non-arabophones : le trouve-t-il bon, passable ou médiocre ? Ceci avant de proposer son explication (sa justification) de cette évaluation de niveau, par rapport notamment à la nature des programmes, la motivation des étudiants, la (ou les) méthode(s) didactique(s) utilisées et surtout la valeur pratique de la langue arabe.

Procédés d'évaluation des connaissances : tests, examens

L'évaluation plutôt globale de l'enseignement en question introduit en quelque sorte une autre forme d'évaluation, plus particulière celle-là, plus technique. Il s'agit de celle consistant à estimer directement le degré d'acquisition de l'objet

enseigné, donc à *examiner* et à *tester*, moyennant *tests* et *examens*, dans quelle mesure les capacités désirées ont été acquises par les apprenants.

L'enseignant suit-il une manière précise dans l'administration des tests ? les fait-il suivre, par exemple, la logique du temps : test d'entrée, test(s) en cours de formation et test de fin de formation ? Puis, par rapport au test lui-même, qu'est ce qui le prépare : l'enseignant ou l'institution ? et un test ça comporte quel genre de questions pour chacun des trois niveaux considérés ?

En clôture de cette rubrique, se pose la question de l'évaluation officielle ou la certification : au niveau de la Faculté, délivre-t-on (ou non) un diplôme ou une attestation sanctionnant l'acquisition de l'arabe langue seconde (ou *étrangère*) à l'instar des diplômes de FLE du genre DELF ou DALF par exemple.

La langue maternelle

Comme dans le questionnaire destiné aux étudiants, nous avons consacré ici une rubrique à la langue maternelle, sollicitant ce qu'en pensent, à leur tour, les enseignants. Les mêmes questions que pour les étudiants ont été reproduites ici : à quel point juge-t-on la langue maternelle d'un individu, comme le seul moyen d'expression à même de révéler sa vraie personnalité ?

Une batterie de réponses comportant deux affirmatives et deux négatives, (les quatre en ordre de certitude et d'affirmation décroissant : allant du *sûr et certain* au *certainement faux*) est proposée au choix du participant.

Une deuxième question porte sur le degré de l'influence de la langue maternelle sur le mode de pensée de celui qui la parle et de là sur toute (ou seulement une partie de) son activité intellectuelle et sa production culturelle scientifique et artistique. Quatre propositions de réponse allant de l'affirmation de l'influence totale sur toutes les activités de l'individu jusqu'à la négation sans

appel de toute influence, via deux réponses plus nuancées, sont mises à la disposition du participant.

Du bilinguisme dans le système d'enseignement

Le *bilinguisme*¹⁷, en tant que maîtrise de deux langues (entendre celles de l'enseignement général, en l'occurrence l'arabe et le français) est soumis à l'évaluation positive ou négative de l'enseignant, invité à motiver son jugement.

Projets d'avenir

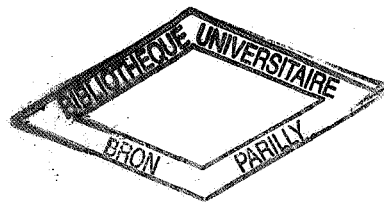
La dernière rubrique évoque ce que les enseignants peuvent avoir comme *projets d'avenir*. Partant de leur situation professionnelle actuelle dont il doivent indiquer le caractère provisoire ou permanent, ils sont conviés à témoigner de leur satisfaction ou insatisfaction par rapport à leur emploi actuel, en donnant les raisons de leur sentiment.

Sur la base de la situation actuelle et le sentiment qui y est inhérent, est posée la question des projets en perspective, avec à l'appui et à titre indicatif, une liste de projets probables proposée au choix du participant, suivant son propre cas : continuer son emploi actuel ; exercer une autre fonction dans la même institution ; continuer à enseigner l'arabe langue seconde ; ne plus enseigner l'arabe L2 ; changer d'établissement en conservant la même profession ; changer d'emploi et

¹⁷ Nous avons eu l'occasion de signaler, lors de l'évocation du même phénomène dans le questionnaire adressé aux étudiants, que cette vision du paysage linguistique était très réductrice. Car dans la vie et dans les faits y compris de l'enseignement, les gens et en particulier la population concernée utilisent beaucoup plus de langues : il y a avant tout la langue maternelle, puis, en plus des deux langues mises en relief par l'enseignement officiel, il y a l'anglais dont le poids s'accroît de jour en jour et bien d'autres langues vivantes d'importance relative mais dont la présence dans les études universitaires interdit de ne pas en tenir compte. C'est le cas de l'espagnol, de l'italien, du chinois et dans une moindre mesure, du russe. Donc force nous est de parler plutôt de plurilinguisme, voire d'une population polyglotte.

d'employeur ; préparer une thèse ; acquérir un poste permanent à l'Université ;
etc.

Le questionnaire se clôt par la requête habituelle priant le participant de bien vouloir ajouter toute autre remarque, proposition ou idée qu'il juge pertinemment en relation avec l'ensemble des questions et problèmes évoqués dans le questionnaire.



Troisième section :

C. Commentaire des résultats

C.1. Tendances se dégageant des réponses des étudiants :

I. Identification de l'échantillon

I. 1. et I. 2. Sexe et âge

Les étudiants qui ont bien voulu participer à l'enquête sont pour plus des trois quarts (76,12%) des garçons, âgés pour un peu moins des deux tiers (61,19%) de 20 à 25 ans et pour le tiers environ (32,84%) de 25 à 30 ans. Ces deux tendances signifiant, pour la première, la grande disparité des taux de scolarisation des deux sexes, et pour la deuxième, le vieillissement relatif de la population estudiantine sachant, surtout que le baccalauréat s'obtient, normalement à 18 ans et la Maîtrise à 22 ans.

I. 3. Lieu de naissance

Ces étudiants sont (item 3), pour plus des deux tiers (68,66%) nés dans des villes ou localités du Sud, situées sur le fleuve Sénégal où se concentrent habituellement et beaucoup plus qu'ailleurs, la population négro-mauritanienne non-arabophone. Quasiment tous mauritaniens, le taux des étrangers, remplissant les critères retenus n'est que de 1,49%.

I. 4. Région d'origine

Par rapport aux régions d'origine (item 4), les participants, appartiennent pour un taux dépassant les 80% aux régions des confins sud du pays, en bordure du fleuve Sénégal qui constitue la frontière naturelle et juridique séparant la Mauritanie du Sénégal et partiellement du Mali. Ce qui constitue une confirmation appuyée de la tendance précédente.

I. 5. Langue maternelle

La répartition suivant la langue maternelle (item 5), les *halpularens* (locuteurs du pulaar) représentant près des deux tiers (62,69%) de la population étudiée, suivis par les *soninkés* un peu moins du quart (22,39%), puis par les *wolofs* 13,43% rend compte d'une certaine manière des degrés d'importance numérique respectifs des trois sous-communautés négro-mauritaniennes.

I. 6. Spécialité à l'Université

Par rapport aux études (pour)suivies à l'Université (item 6), mis à part 16,42% qui ne se sont pas exprimés sur leur domaine d'étude, plus de la moitié (50,75%) de l'échantillon étudient la langue et la littérature françaises, tandis que son tiers environ est constitué d'étudiants des lettres anglo-saxonnes.

I. 7. Profession(s) des parents

S'agissant de la catégorie socioprofessionnelle des parents (item 7), nous avons cherché à la déterminer en nous focalisant d'abord, sur l'activité du père, puis sur celle de la mère avant de faire enfin la synthèse des activités des deux parents. Les pères sont donc pour plus du tiers (38,81%) cultivateurs, pour moins du quart (22,39%) commerçants et/ou de professions libérales et pour un peu plus du quart (25,38%) cadres moyens et/ou employés.

Mais même si dans l'ensemble 86,58% des pères des étudiants ont un emploi et donc un revenu, il faut remarquer que près de la moitié de cette population exercent leurs activités dans le secteur traditionnel (cultivateurs), caractérisé en général, par la faiblesse des revenus, tandis qu'une bonne portion (25,38%) des autres activités, notamment le fait d'être cadre moyen ou employé, ne sont source que de bien modestes revenus.

La tendance la plus importante chez les mères, c'est qu'elles sont majoritairement (53,73%) femmes au foyer et dans des proportions plus modestes elles sont commerçantes et/ou de professions libérales (16,42%), cadres moyens et/ou employées (16,42%) et seulement 10,45% d'entre elles sont cultivatrices. Ce qui veut dire que 43,29% des mères exercent des activités génératrices de revenus, mais pas forcément d'importants revenus.

La mise en rapport des différents genres d'activités exercées également par les deux parents donne principalement les taux suivants : activités agro-pastorales (26,12%) fonctionnariat (22,39%), commerce et professions libérales (17,91%). Ce qui permet de déduire que les participants à cette enquête sont issus de milieux sociaux à cheval entre la paysannerie et le monde urbain, avec une prédominance de ce dernier et une appartenance vraisemblable à la classe moyenne des villes et des campagnes.

On peut aussi voir dans cette frange de la société mauritanienne, le reflet de la mutation des dernières décennies caractérisée par un changement radical de la tendance. Alors que vers la fin des années soixante-dix, le monde rural avoisinait les 80% de la population totale, une sévère sécheresse a provoqué un exode sans précédent vers les centres urbains qui a bouleversé de fond en comble la situation.

I. 8. et 9. Scolarité secondaire (1^{er} et 2^e cycles) :

Les participants à l'enquête avaient (items 8 et 9) pour la plupart (pour)suivi leurs études des deux cycles du Secondaire en Mauritanie : aux taux de 86,57% pour le premier cycle et de 91,04% pour le second cycle. Ils devaient avoir normalement fréquenté les écoles primaires de leur circonscription respective.

I. 10., 11. et 12. Première langue d'enseignement, choisie ou imposée et
raisons du choix

S'agissant de la question portant sur la raison du choix (item 12) de *la première langue d'enseignement*, alors qu'il fallait entendre par cette expression la langue principale, c'est-à-dire celle en laquelle sont dispensés la majorité des cours au moment de l'enquête, en l'occurrence c'est le français pour la plupart et l'anglais pour les autres, le questionnaire ne s'adressant pas aux étudiants de la filière arabe, arabophones dans une très large mesure ; certains participants ont compris *première* dans le temps, c'est-à-dire la première langue de la prime scolarité et dans ce cas c'est l'arabe, seule langue d'enseignement dans la toute première année du Primaire, pour tous les enfants mauritaniens.

Donc ceux qui avaient pris (par méprise) primauté pour antériorité et avaient pensé à l'arabe pour la raison que l'on vient de donner ont formulé des réponses du genre :

- « Le système éducatif prévoit une première année d'initiation à l'arabe, la première année du Primaire, obligatoire pour tous les mauritaniens. »
- « Parce que c'est la langue de ma religion. »
- « Je n'avais pas le choix. »
- « Nous sommes soumis au système éducatif mauritanien. »

Même si ces réponses se trompent d'objet, elles révèlent néanmoins indirectement des indications sur l'attitude par rapport à l'arabe, langue dont il est question ici par erreur. Ainsi les quatre réponses citées ci-dessus se répartissent entre trois positions : la première réponse invoque la réalité institutionnelle selon laquelle l'enseignement en Mauritanie doit commencer en arabe pour tout le monde. Si les autres réponses intègrent implicitement ou explicitement la notion

du choix, une seule l'affirme positivement ("j'ai choisi l'arabe" pour une raison religieuse) ; tandis que les deux dernières laissent entendre que l'on est sous le joug d'une contrainte institutionnelle et qu'autrement on n'aurait peut-être pas choisi cette langue.

Pour ceux qui ont compris la question dans l'intentionnalité qui était la sienne et ont considéré qu'il s'agissait bien par exemple et surtout du français¹⁸, les réponses variaient beaucoup : de l'absence ou de l'impossibilité du choix et donc la question de donner la raison d'une option qui n'a jamais eu lieu ne se pose pas, à différentes raisons qui supposent que la principale langue d'enseignement était bien l'objet d'un tel choix¹⁹.

Suivant ces deux attitudes, les réponses peuvent être classées en trois catégories. Il y a d'une part, ceux qui sont conscients des dispositions institutionnelles relatives à la nature du choix de la langue d'enseignement, évoquées plus haut et mettent en doute la pertinence même de la question :

- « Un enfant de 7 ans ne peut pas faire des choix aussi importants dans sa vie. »
- « C'est le choix de mes parents. Dans notre école primaire il n'y avait pas de cours d'arabe. »

¹⁸ Il faut reconnaître que la concurrence entre les langues dans le domaine de l'enseignement général joue essentiellement entre l'arabe et le français. Les autres langues vivantes en présence dans les études universitaires comme l'anglais ou l'espagnol ne sont pas à proprement parler des langues d'enseignement ou du moins dans le sens où le sont l'arabe et le français, ce sont plutôt des disciplines ou des spécialités assez circonscrites.

¹⁹ A l'Université, notamment à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, la langue d'enseignement est bien choisie par l'étudiant lui-même, dans la mesure où c'est lui qui s'inscrit dans le département qui l'intéresse où l'enseignement se caractérise par la dominance d'une langue donnée (arabe, français, anglais etc.) ; tandis qu'au tout début de la scolarité (la deuxième année du Primaire), le choix de la langue d'enseignement de l'enfant existe également, mais ne s'adressant pas évidemment aux enfants eux-mêmes, il revient plutôt à leurs parents ou à leurs tuteurs légaux.

- « Je n'ai pas choisi au début, mais maintenant je crois qu'avec cette langue, il est facile de travailler. »
- « C'est une tradition dans ma famille (nous sommes 10 bacheliers en lettres françaises). »

D'autre part, il y a ceux dont les réponses laissent entendre qu'il s'agit bien d'un choix de l'étudiant ou le choix d'un autre (parent par ex.) que l'étudiant assume :

- « C'est la langue coloniale, très présente dans l'administration de l'époque. »
- « J'aimais cette langue. »
- « C'est une langue internationale. »
- « Langue d'ouverture à l'universel. C'est une belle langue. »
- « ça permet une parfaite communication dans le monde entier, ça va avec le monde des idées. »
- « Cette langue me rend beaucoup de service[s] »
- « J'ai fait mon premier cycle au Sénégal. »
- « C'est la langue que j'ai le mieux apprise. »
- « Je regrette d'avoir choisi le français. Actuellement l'arabe est tout. »

A part ces positions tranchées, l'indécision et une sorte d'inconscience en ce qui concerne la langue d'enseignement, sont également représentées même d'une manière assez marginale :

- « Je ne sais vraiment pas. »

- « Je n'ai pas choisi cette langue, mais c'est venu comme ça. »
- « On a suivi la même voie que nos grands frères qui suivaient des cours en français, surtout que dans notre école il n'y avait pas d'enseignant d'arabe. »

Remarquons que certaines réponses (la dernière de cette 3^e catégorie et la 2^e de la première) étaient assorties d'une forme d'excuse : dans les deux cas il est également évoqué en complément à la réponse principale, l'absence du cours ou de l'enseignant d'arabe (ce qui revient au même) dans l'école primaire où l'étudiant, alors enfant avait fait ces premières classes.

Or l'absence d'un autre cours que celui du français dans l'établissement scolaire fréquenté par l'élève, abolit le principe même du choix faute d'alternative. Ce qui veut dire que les localités dont les enfants avaient en principe le choix, à travers leurs représentants légaux, entre l'arabe et le français, n'avaient réellement ce choix que dans la mesure où les deux cours étaient également disponibles et il paraît que cela n'a pas été toujours le cas.

I. 13. et 14. Usage de la langue d'enseignement hors de la classe et circonstances d'un tel usage

S'intéressant à l'usage éventuel du français (langue d'enseignement) en dehors de la classe, suivant quelle fréquence (item 13), dans quelles circonstances et plus particulièrement avec quels interlocuteurs (item 14), l'enquête a pu dégager les tendances suivantes : 43,28% des participants ont dit qu'ils parlent le français *souvent* en dehors du cours, leur tiers à peu près (34,33%) ont dit le parler *quelquefois* et un peu moins du quart (22,39%) ont dit ne l'utiliser *jamais* hors de la classe.

En ce qui concerne la nature de l'interlocuteur, plus de la moitié (50,75%) communiquent en français avec leurs enseignants, (s'ils les rencontrent hors du

cadre institutionnel commun : cas peu fréquent, il faut le reconnaître) et un peu moins de la moitié (46,27%) disent utiliser cette langue dans leurs échanges avec leurs camarades (probablement de classe).

Ce qui veut dire que même si les taux attestant l'usage du français avec les degrés de fréquence mentionnés, étaient significatifs dans l'absolu, ils sont fortement contrebalancés et relativisés (revus et corrigés à la baisse) une fois mis en rapport avec la nature des interlocuteurs.

Car la nature de ces interlocuteurs annule quasiment la condition circonstancielle si l'on peut dire qui pose que le cadre de l'échange considéré doit être, par définition un cadre extra-institutionnel (en dehors de la classe).

Or avec les deux types d'interlocuteurs les plus fréquents (les enseignants et les camarades de classe) même en ville, on ne sort pas tout à fait du cadre institutionnel sous-tendant la relation et tendant à formaliser quelque peu l'échange et en diminuer la spontanéité. Sinon dans l'absolu, les taux de fréquence de l'usage informel du français témoigneraient de la grande vivacité et du solide ancrage de cette langue dans le pays.

II. Compétence actuelle en langue arabe

II. 15, 16. et 17. Capacités langagières

En termes de capacités langagières (items 15, 16 et 17), l'enquête a révélé que le quart environ de la population étudiée *parlent* arabe, les deux tiers le *lisent*, 46,27% l'*écrivent* et se déclarent pour le cinquième environ *débutants complets*.

Nous ne les avons pas interrogés sur la *compréhension* notamment *auditive* (*écouter*) de l'arabe, considérant que cette capacité était totalement inhérente aux précédentes et particulièrement à la *parole*.

II. 18. Niveau actuel

Du moment que les participants avaient déclaré avoir fait leurs études secondaires (cf. supra items 8 et 9) en Mauritanie aux taux très significatifs de 86,57% pour le premier et de 91,04 pour le second cycle, après avoir suivi, selon toute vraisemblance, leurs cours primaires dans le cadre du même système éducatif ; nous trouvons quelque peu paradoxal, qu'une fois à l'Université (item 18), près de la moitié de ces étudiants (43,28%) se présentent en tant que *débutants* (complets) alors qu'en fait ils seraient plutôt *faux-débutants* car jamais ou très rarement sans notions d'arabe. Les autres se déclarent pour un peu plus de la moitié (52,24%) de niveau *moyen* en arabe, tandis qu'un nombre insignifiant (4,48%) d'entre eux témoignent d'un niveau *avancé* dans cette langue.

Concernant en particulier l'importance du taux des soi-disant *débutants*, elle ne manque pas d'interpeller l'attention dans la mesure où nous savons maintenant à travers l'historique de l'enseignement et des réformes dont il était l'objet (Chapitre 2) que quel que soit l'âge de ces étudiants au moment de l'enquête (avril-mai 1998), ils ont dû sûrement commencé leur scolarité par une première année consacrée exclusivement à l'initiation à l'arabe (soit un minimum²⁰ de 960 heures de cours) ; et auraient suivi les années suivantes (du Primaire : 800 heures et durant tout le Secondaire : 720 heures) ; soit en tout au moins, dans les proportions déclarées, 2480 heures de cours obligatoire d'arabe langue seconde, avant leur arrivée à l'Université.

Ainsi notre enquête a, entre autres buts, celui d'élucider ce paradoxe. Une telle élucidation constitue l'une des tâches que nous nous sommes assignées dans le cadre de ce travail.

²⁰ Sur la base d'une trentaine d'heures par semaine, quatre fois huit mois.

II. 19. Satisfaction ou insatisfaction du cours d'arabe

Interrogés sur leur sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction (item 19) de leur cours actuel d'arabe langue seconde, une majorité nette de 61,19% se déclarent *insatisfaits*, contre 38,81% se disant *satisfaits* de ce cours.

II. 20. 1. Raisons de satisfaction

Les raisons (item 20) de satisfaction avancées consistent pour certains dans le fait que le cours d'arabe L2 à l'Université compense le manque de sérieux qui a caractérisé le même enseignement au Secondaire et donne ainsi l'occasion d'améliorer son niveau dans cette langue. Pour d'autres, il constitue une « aide à être vraiment bilingue comme il se doit et comme le nécessite l'usage du français et de l'arabe dans le pays ». Pour d'autres encore ce cours améliore le niveau en arabe et augmente la capacité de suivre des cours dispensés dans cette langue à l'Université. Un certain nombre de raisons de satisfaction prennent la forme d'expression d'un sentiment personnel du genre :

- « j'aime cette langue et aimerais bien arriver à la comprendre » ;
- « ça me permet de progresser et ouvre mon horizon intellectuel » ;
- « ça me permettra de communiquer avec ceux qui parlent cette langue » ;
- « ça nous permet d'acquérir plus de connaissances et favorise la bonne entente entre les locuteurs des différentes langues » ;
- « le professeur fait tout ce qu'il peut pour faciliter la compréhension » ;
- « je progresse sensiblement grâce à la sérénité et au dévouement des profs » ;

- « d'abord parce que l'arabe est une langue internationale et que c'est la langue de ma religion (l'islam) et la 1^{ière} langue nationale en Mauritanie [mon pays] ».

II. 20. 2. Raisons d'insatisfaction

Quant aux raisons d'insatisfaction par rapport au même cours, nous en donnons l'échantillon suivant :

- « Les cours ne ciblent pas de compétence précise : ni l'expression orale, ni l'écrit. »
- « Manque de temps. - Absence de manuels d'initiation. – Les profs refusent de traduire pour expliquer. – Défaut de pédagogie. »
- « Cours imposé. »
- « La plupart des enseignants enseignent en hassaniyya (arabe dialectal). »
- « Absence d'initiation et recours au hassaniyya au lieu du français pour expliquer. »
- « Cours monotone (toujours des textes à lire).
- « Temps insuffisant (2h/semaine). – Enseignants non motivés et sans méthodes appropriées. »
- « Avec l'absentéisme des profs et le manque de motivations des étudiants le niveau baisse de jour en jour. »
- « Mauvaises méthodes d'enseignement. »
- « Manque de sérieux des enseignants et des enseignés – Programmes non conformes aux besoins. »

- « Absence de contrôle pour le (bon) déroulement de ces cours. »
- « Cours mal suivis et négligés par l'administration. »
- « Bas niveau et manque de ponctualité des profs. »
- « Les profs sont incompetents et n'ont aucun souci pour les étudiants bilingues. »
- « Les méthodes utilisées sont mal adaptées à notre situation : je n'ai pas pu avancer. »
- « Les profs viennent en retard et ne sont pas réguliers : donc le cours est négligé. »
- « Les cours ne sont pas adaptés aux niveaux des apprenants qui sont non-arabophones. »
- « Il n'y a pas de motivation ni chez les profs, ni chez l'administration. »
- « L'horaire consacré à l'arabe (2h/semaine) ne permet pas de former de vrais bilingues. »
- « Je ne suis pas satisfaite du cours mais c'est de ma faute : j'ai négligé cette langue. »
- « Les enseignants d'arabe ne sont pas sérieux et sont mal formés, on a des difficultés à les comprendre. »
- « La pédagogie n'est pas le premier souci de cet enseignement. »
- « ça n'a pas amélioré mon niveau. On a toujours le même programme, jamais un nouveau ! »

- « Par manque de pédagogie, les profs ne font pas acquérir la base de la langue (conjugaison etc.) ni la compétence de parler. Pas de communication entre les profs et les débutants. »
- « Les profs sont irréguliers et ne tiennent pas compte des spécificités des apprenants (francisants). »
- « Le caractère obligatoire de cet enseignement a fait de l'arabe une langue imposée. Ce qui a engendré "une haine" et un refus d'avoir un niveau en cette langue. »
- « C'est de l'arabe [*littéraire*] et le hassaniyya mélangés. »

Le sentiment d'insatisfaction puise ses raisons d'une mise en cause tantôt des enseignants (incompétence, manque de pédagogie, de motivation, de sérieux, de ponctualité, de souci pour les spécificités de leurs étudiants : non-arabophones, de niveaux différents, usage fréquent du dialecte (hassaniyya) en classe au lieu de l'arabe (*littéraire*) ou d'un mélange des deux, refus de traduire en français pour faire comprendre, absence de communication avec les étudiants, ...); tantôt des étudiants eux-mêmes (non motivés, ils ne prennent pas le cours d'arabe au sérieux, le négligent délibérément, opposent un refus et « une haine » à un enseignement qu'ils n'avaient pas choisi, ...); tantôt des méthodes d'enseignement (qui sont mauvaises : inappropriées aux besoins, mal adaptées à la situation, cours monotone, programmes figés, sans objectif précis, ...); tantôt, enfin c'est l'administration qui est incriminée (négligence du cours d'arabe L2 : insuffisance du temps affecté à ce cours, manque de contrôle et de suivi, de programmes conformes aux besoins, de supports didactiques, et en même temps son statut de cours obligatoire qui en fait une contrainte sans rétribution en retour.)

II. 21. Suggestions

Sur la base de toutes ces raisons d'insatisfaction, et en réponse à une requête explicite dans le questionnaire (item 21), un nombre important de suggestions ont été faites par les participants à l'enquête. Ces suggestions peuvent être classées en trois catégories représentant trois positions distinctes :

- (a) Il y a la position de ceux qui se préoccupent surtout pour l'inefficacité de ce cours et réclament des mesures draconiennes pour mettre fin au laisser-aller et à l'irresponsabilité aussi bien des étudiants que des enseignants, à titre d'exemples :
 - « Contrôler sévèrement l'enseignement de l'arabe dès l'école primaire pour arriver au Supérieur avec un niveau acceptable. »
 - « Il faut beaucoup de rigueur de la part des profs depuis le Fondamental. »
 - « Changer les méthodes et obliger les étudiants à suivre le cours d'arabe dont l'horaire doit augmenter. Recourir aux sanctions s'il le fait. »
 - « [Faire] suivre le cours d'arabe dès le bas âge. »
 - « Veiller au bon suivi des cours d'arabe par les étudiants et par les professeurs. »
- (b) D'autres témoignent d'un sentiment de sensibilité particulière à l'égard de l'arabe, en tant que langue à acquérir. Au lieu de se poser des questions relatives aux aspects défectueux du cours d'arabe dans sa configuration actuelle et penser aux moyens et procédures à même de les résorber, ils mettent plutôt en question l'existence même de cet enseignement dans son statut actuel. Pour ces étudiants-là il faut :

- « éviter surtout d'imposer l'arabe, ce qui n'entraînera que le dégoût pour cette langue. »
- « [que cet] enseignement [soit] fait au choix ([je suis] contre l'imposition d'une langue quelle qu'elle soit.) »
- « Encourager les non-arabophones à apprendre l'arabe en les convaincant et non pas les obliger : risque d'échec. Montrer qu'on a plus de chance à rester soi en apprenant l'arabe que les autres langues étrangères. »
- « Veiller à la compétence pédagogique des profs.- Rendre l'arabe facultatif. »

Certaines suggestions vont dans le même sens, mais elles l'expriment indirectement en empruntant le mode implicite comme la suivante :

- « Nous voulons vraiment apprendre l'arabe, ça permet de mener une vie meilleure dans le pays. Il faut faire en sorte que ça soit possible. »
- (c) La troisième catégorie de réponses-suggestions, numériquement la plus importante, constitue la position des étudiants qui ont focalisé leur attention sur des problèmes d'ordre purement pédagogique-didactique ou relevant du simple sens de la discipline par rapport au cours d'arabe et ont proposé ce qu'ils croient utile pour y remédier :
- « Commencer par le commencement pour les débutants. – Diversifier les programmes en fonction des spécialités. – Sensibiliser les enseignants et les étudiants sur l'intérêt et l'objectif de l'enseignement de l'arabe. »
 - « Changer les méthodes d'enseignement. »

- « Mettre en place des programmes adéquats et relever le coefficient de l'arabe (pour motiver les étudiants, en faisant leur réussite dépendre dans une certaine mesure de leur assiduité à ce cours.) »
- « Tenir compte des différents niveaux des étudiants. – L'administration doit garantir le bon suivi des cours d'arabe. »
- « Traiter le problème à la base : un enseignement approprié et sérieusement suivi au Primaire et au Secondaire, éliminerait totalement le problème à l'Université. »
- « Favoriser le bilinguisme. »
- « Utiliser des méthodes motivantes et adéquates aux différents niveaux. – Pas question d'augmenter le nombre d'heures du cours d'arabe. »
- « Motiver les étudiants pour qu'ils apprennent cette langue avec intérêt. »
- « Enseigner la grammaire, la conjugaison, l'expression orale et écrite (et pas seulement la lecture de textes).- Intéresser les étudiants. »
- « Les profs d'arabe pour les "bilingues" doivent être eux-mêmes bilingues, c'est-à-dire capables d'expliquer leur cours en français. »
- « Donner la priorité à l'expression orale et à l'écrite ensuite. »
- « Assurer une bonne initiation (usage de manuels élémentaires). – Augmenter l'horaire de l'arabe. – Recourir à une autre langue pour faire comprendre. »
- « Les enseignants doivent faire preuve de plus de sérieux dans leur pratique et s'ils étaient bilingues, ils pourraient expliquer en français et en arabe. »

- « Mettre en place des programmes nouveaux (appropriés) qui tiennent compte des différents niveaux : débutant, intermédiaire, avancé. »
- « On doit tenir compte au plus haut niveau (l'État) du cas des débutants. »
- « Pour un minimum d'efficacité, il faut au moins 4h par semaine, améliorer la méthode d'enseignement et les cours d'arabe doivent commencer en octobre, en même temps que les autres et pas en janvier ou février. »
- « Comme le système éducatif a fait fiasco : il voulait former des bilingues, mais n'a produit que des "nullards bilingues", il nécessite une refonte profonde (de fond en comble). »
- « Les profs doivent être bien formés (qualifiés pour ce genre d'enseignement), et suffisamment réguliers pour que les cours bénéficient de la continuité. »
- « Plus le prof a d'expérience, plus il est capable d'enseigner des débutants. »
- « Les profs auxquels on confie cette tâche, doivent être de vrais pédagogues. Ils doivent écouter et tenir compte des idées de leurs apprenants. »
- « Créer des conditions motivantes pour l'apprentissage de l'arabe. »
- « Faire en sorte que la langue arabe soit la [langue de] base de tout citoyen mauritanien. Comme c'est la première langue du pays, sa maîtrise est nécessaire »
- « L'enseignement [de l'arabe] doit avoir des buts communicationnels. Il faut apprendre à parler l'arabe au lieu des notions de grammaire etc. »

Ainsi les suggestions faites par les étudiants par rapport à leur cours d'arabe L2 varient du souci de prendre toutes les mesures y compris de coercition pour que ce cours soit dispensé et suivi dans les conditions les plus favorables, à la recherche d'une pratique didactique efficace mettant à contribution tous les paramètres : prise en compte des niveaux et des spécialités des étudiants, mise en exergue de l'intérêt de l'arabe, définition d'objectifs précis, adaptation des méthodes aux objectifs, motivation des étudiants, augmentation du volume horaire, assurer aux enseignants la formation requise pour ce genre d'enseignement, orientation de l'enseignement vers la communication et non vers les règles de grammaire ... ; en passant par une mise en cause du statut institutionnel même de cet enseignement (cours obligatoire) qui doit se modifier en faveur de la liberté (cours facultatif) en substituant ainsi la persuasion à la coercition pour les étudiants et en comptant sur la compétence pédagogique des enseignants.

III. 22. Avantages et intérêts de l'étude de l'arabe

S'agissant des avantages et intérêts susceptibles de motiver ces étudiants non-arabophones à apprendre la langue arabe (item 22), une très large majorité (92,54%) s'intéresse à l'arabe pour sa qualité de langue culturelle, tandis qu'une autre majorité, moins grande mais tout de même très importante (70,15%)²¹ s'attache à l'arabe parce que c'est la langue officielle du pays. Moins de la moitié des participants lient leur intérêt pour cette langue soit à son utilité professionnelle future (43,28%), soit à sa richesse culturelle propre (43,28%), soit enfin à leur propre désir de se maintenir intellectuellement (44,78%).

Par contre, relativement peu sont ceux qui attendent de l'arabe des avantages liés plus concrètement à la vie active, par exemple 31,34% comptent sur cette langue pour trouver un travail, 32,84% la trouvent utile dans leur futur métier et

seulement 17,91% jugent l'arabe indispensable dans l'exercice de leur futur métier.

Deux taux attirent particulièrement l'attention : les 8,96% dont l'intérêt à l'arabe est motivé par le fait que c'est la langue du (futur) conjoint, ce qui peut être interprété comme un indice de la faiblesse du taux des mariages mixtes. D'autre part, le fait que plus de la moitié des participants (52,24%) disent s'intéresser à l'arabe parce qu'ils ont des amis (ou autre relation) arabophones signifierait que la langue objet d'intérêt est celle que l'on utilise dans les échanges conversationnels²², entre intimes ou suffisamment familiers, au quotidien.

Or ce n'est pas l'arabe étudié en classe (toujours l'arabe *littéraire* classique ou moderne) qu'utilisent les gens dans les conversations quotidiennes entre amis par exemple, c'est plutôt la variété dialectale (le hassaniyya) qu'on ne rencontre à l'école que par manquement à la discipline ou par relâchement de la tenue du cours souvent fustigé par les étudiants non-arabophones, entre autres. D'où le caractère paradoxal du dernier taux.

Il se peut que notre usage peu précis de l'expression *langue arabe* qui réfère dans l'absolu à autant de glosses qu'il y a de situations et de conditions de l'échange (raisons, circonstances, interlocuteurs), mais référant ici aux seules glosses retenues par l'enseignement officiel à l'exclusion de celles de la conversation, soit à l'origine de cette confusion. Il fallait donc pour la prévenir, ce dont nous n'étions pas conscient lors de la rédaction des questionnaires, préciser qu'il s'agissait uniquement dans notre perspective de l'arabe *littéraire* auquel les étudiants interrogés avaient accès via l'école et que c'est à la pratique orale (pas

²¹ Le total des taux recueillis dépasse largement les 100% parce que les participants pouvaient répondre à plusieurs considérations d'intérêt ou d'avantage à la fois.

²² C'est-à-dire le hassaniyya (parler arabe régional) et cela malgré les prises de positions réitérées exprimant la répugnance des étudiants, contre l'usage de cette *glosse* par certains de leurs enseignants, pendant le cours d'arabe L2.

trop courante en situation conversationnelle, il est vrai) de cette glosse que se rapporte notre question.

IV. Apprentissage de l'arabe

IV. 23., 24., 25. et 26. Classement des capacités langagières par ordre d'utilité pour les étudiants

Le classement par ordre d'utilité pour l'étudiant des quatre capacités langagières en langue arabe (items 23, 24, 25 et 26) fait apparaître que les avis là-dessus sont assez éparpillés : si 26,87% des participants considèrent également *comprendre* et *parler* comme les capacités les plus utiles pour eux, des taux de 4,48% et de 16,42% mettent respectivement ces deux capacités au 4^e degré d'utilité. Quant à celles de *lire* et d'*écrire*, seulement 10,45% les jugent également au plus haut degré d'utilité ; tandis que 13,43% et 29,85% les mettent respectivement au 4^e degré.

Ici on peut noter un renversement de la tendance par rapport à la réalité vécue : alors que dans la pratique de tous les jours les arabophones utilisent le parler dialectal c'est-à-dire la variété que l'on *parle* et que l'on *écoute* dans la communication courante, à l'école où seules les variétés *littéraires* (classique et moderne) ont cours, sont privilégiées les activités scripturales c'est-à-dire l'arabe que, surtout l'on *lit* et que l'on *écrit*.

Et quand on sait que le dialecte dévalorisé pour des raisons socioculturelles, idéologiques et politiques, est jugé *vulgaire* et par conséquent, "ne méritant pas d'être appris", n'entre pas en ligne de compte ni pour les non-arabophones, ni pour l'enseignement officiel de l'arabe par rapport auquel se mesurent, pour l'essentiel, les degrés d'utilité des différentes capacités ; on voit jusqu'à quel point ces apprenants ne s'accommodent pas du cours d'arabe qui leur est proposé en y négligeant les capacités scripturales (la lecture et l'écriture) qu'il aide à

développer par vocation et en s'intéressant à celles qui n'y sont qu'au deuxième degré.

IV. 27. La variété d'arabe la plus utile à apprendre

Encore une fois la variation de l'arabe est ici délibérément restreinte aux glosses du *littéraire*, les seules dont tient compte le système éducatif mauritanien. Pour de telles contraintes institutionnelles, nous n'avons pas jugé pertinent d'interroger les étudiants sur d'autres variétés d'arabe que celles que propose le système d'enseignement en place. Ils devaient en évaluer l'utilité respective et indiquer parmi elles laquelle jugent-ils la plus utile pour eux à acquérir. Ainsi une légère majorité (50,75%) des participants se sont prononcés pour le *littéraire moderne*, 19,40% ont opté pour le *littéraire classique* et 17,91% pour l'arabe *pour objectifs spécifiques*, tandis que 11,94% se sont abstenus.

La préférence pour le *littéraire moderne* s'explique justement par la modernité et la souplesse relative de cette variété qui lui permettent, tout en restant soutenue, une quasi omniprésence dans tous les domaines de la vie contemporaine.

A commencer par l'enseignement, l'arabe *littéraire moderne* est la langue du discours pédagogique, qu'utilise les enseignants en classe. C'est aussi la langue de l'information, des médias surtout écrits, audio et audiovisuels dans une importante mesure, de la littérature (moderne et contemporaine), des textes juridiques etc.

IV.28. Raisons justifiant la préférence pour chacune des variétés de l'arabe proposées par l'école

IV. 28. 1. L'arabe moderne est plus utile parce qu'il est

- « plus conforme au progrès » ;
- « plus accessible : il aide à améliorer le niveau en arabe » ;

- « c'est la langue de la communication internationale : informations ... » ;
- « plus facile pour bien s'exprimer » ;
- « plus adapté aux besoins de la communication et aide à mieux comprendre le classique » ;
- « c'est la variété la plus *évoluée*, c'est la langue des médias et du progrès scientifique » ;
- « c'est l'arabe d'actualité ; il répond aux besoins immédiats, dans les échanges quotidiens » ;
- « permet d'acquérir la base de cette langue plus facilement » ;
- « permet de mieux communiquer avec les arabophones » ;
- « proche du dialecte (hassaniyya) qui est plus facile » ;
- « c'est ce qui répond mieux à mon goût » ;
- « c'est le plus compréhensible à l'oral et le plus utilisé dans les médias (la TV par ex.) » ;
- « la tendance à la modernité et la facilité d'apprentissage » ;
- « le monde où nous vivons est moderne » ;
- « facile de traduction et large diffusion sur les médias » ;
- « proche de "nos réalités" et pas trop difficile à comprendre » ;
- « c'est la langue qui reflète la modernité et qu'utilisent les auteurs contemporains. »

IV. 28. 2. L'arabe classique est plus utile parce qu'il est

- « plus simple et plus authentique que les autres variétés "souvent perverses" » ;
- « plus conforme aux normes et aux réalités : plus facile à comprendre et à parler » ;
- « plus riche et plus performante que les autres variétés » ;
- « aide à mieux connaître la religion (l'islam) »
- « permet de bien comprendre et pratiquer la religion (l'islam). »
- « c'est la variété universelle, la langue internationale d'usage dans "la documentation" et les organismes internationaux. »
- « permet d'approfondir les connaissances en arabe littéraire » ;
- « ça permet de s'enrichir culturellement et s'ouvrir sur une autre culture et une autre civilisation » ;
- « étant littéraires [de formation], nous avons besoin de la littérature arabe. »
- « Pour étudier une langue, on doit l'étudier dans sa globalité y compris sa variante classique. »

IV. 28. 3. L'arabe de spécialité est plus utile parce qu'il est

- « plus conforme à nos études (spécialisées) » ;
- « plus utilitaire » ;

- « facilite la poursuite d'études spécialisées à l'Université et favorise le bilinguisme » ;
- « facilite les recherches scientifiques » ;
- « aide à trouver un travail dans des domaines tels que le commerce, l'industrie etc. »
- « répond à l'urgence d'accompagner les développements technologiques du monde actuel. »
- « la tendance actuelle est orientée vers la technologie » ;
- « Dans le monde moderne d'aujourd'hui tout passe par la technologie et le commerce. »

IV. 29.et 30. Possibilité d'usage de ce que l'on apprend en arabe, circonstances (interlocuteurs) et fréquence d'un tel usage

La restriction de la compétence communicative en arabe aux seules glosses *littéraires*, eu égard aux dispositions institutionnelles qui excluent notamment le parler régional de l'enseignement, ne permet pas d'y intégrer la dimension dialectale²³. Ainsi près de la moitié des participants (47,76%) déclarent ne pas avoir la possibilité d'utiliser ce qu'ils ont appris en arabe, contre un peu plus de leur tiers (37,31%) qui disent avoir cette possibilité ; alors que 14,93% ne se sont pas prononcés sur la question.

²³ N'étant pas arabophones et n'ayant d'accès probant à l'arabe que par l'école, nous n'avons pas jugé pertinent d'interroger ces étudiants sur leurs performances dialectales, le hassaniyya (parler régional) n'étant enseigné nulle part. Nous rappelons que la présente enquête porte sur un cours d'arabe L2 destiné à un public non-arabophone et non sur la compétence communicative en arabe, d'une manière générale.

Cette tendance marquée à l'impossibilité de mettre en pratique les connaissances en arabe (*littéraire* acquises à l'école par ces étudiants non-arabophones) pourrait s'expliquer par le fait que ce que l'on apprend à l'école n'est pas forcément ce qui est courant dans les échanges quotidiens. Même s'il s'agit dans les deux cas toujours de l'*arabe*, nous avons déjà signalé que chacune des deux situations fait appel à une variété différente.

D'autre part, le fait que ce que l'on apprend en arabe n'a que très peu d'occasions d'être mis en pratique dans la vie quotidienne, n'est pas de nature à favoriser l'acquisition de cette langue et constitue même une entrave à la progression de son apprentissage.

Quant à la question s'enquérant des circonstances de l'usage (item 30.) de l'arabe en situation autre que d'enseignement, nous avons vu que plus du tiers environ (37,31%) de la population étudiée ont attesté utiliser l'arabe en dehors de la classe suivant une certaine fréquence. Mais cette question est en quelque sorte minée par la considération évoquée au paragraphe précédent.

En d'autres termes, si l'on admet la possibilité pour un non-arabophone apprenant l'arabe d'utiliser (parler) cette langue en situation ordinaire, il importe de préciser la variété qu'emprunterait ce locuteur pour communiquer. Car habituellement les propres locuteurs de cette langue, les arabophones eux-mêmes utilisent pour communiquer entre eux, une variété que l'on peut dire vouée spécifiquement aux échanges quotidiens ou appeler *arabe de la conversation*.

Or de par son statut d'apprenant non-arabophone, ce locuteur supposé n'aurait accès qu'à la variété acquise à l'école, c'est-à-dire dans notre cas l'*arabe littéraire* (d'ailleurs la pratique courante d'enseignement n'en distingue pas, du moins explicitement, les principales glosses : classique, moderne ou de spécialité). Alors que pour un locuteur arabophone, suffisamment scolarisé, la situation est tout à fait différente. Car la compétence communicative de ce dernier comporte toute

une panoplie de glosses d'arabe (une pluriglossie) mobilisables au besoin sinon en production du moins en reconnaissance (Dichy 1987, 1994, 1996 op. cit.).

Et c'est précisément ce niveau de compétence de communication que tout enseignement/apprentissage de l'arabe aux non-arabophones, tant soit peu soucieux d'efficacité, doit se fixer comme objectif. Or il ne paraît pas que l'on en est conscient à ce point au moins en Mauritanie où la prise en compte dans ce genre d'enseignement de l'arabe du parler dialectal, relève au moins du tabou si ce n'est du sacrilège.

Pourtant l'intégrité pluriglossique de l'arabe y inclut à titre d'élément constitutif fondamental la variété dialectale qui pourrait bien fonctionner, étant la plus couramment et la plus largement usitée dans les interactions verbales quotidiennes, comme un facteur facilitateur indéniable de l'acquisition d'une compétence communicative suffisante et nécessaire en cette langue.

Langue *maternelle*, notamment sa glosse dialectale, des uns ; *étrangère* pour les autres, l'arabe, surtout dans ses glosses *littéraires*, constitue non seulement la première langue nationale, mais aussi la langue officielle de la Mauritanie dont tous les citoyens, quelle que soit leur ethnie, partagent dans une certaine mesure un même patrimoine et un fonds culturel issus de l'éducation musulmane inextricablement liée à la langue arabe²⁴.

²⁴ Les réserves qu'émettent les négro-mauritaniens vis-à-vis de l'enseignement de l'arabe et de l'arabisation du système éducatif en général, se fondent entre autres, sur un sentiment d'inégalité de chances devant l'arabe, entre une communauté dont c'est la *langue maternelle* et une communauté pour laquelle cette langue est *étrangère*. Nous avons déjà eu l'occasion de signaler qu'à y voir de plus près, il s'avère plus judicieux de "bémoliser" cette opposition et de relativiser les deux caractères *maternel* pour les uns et *étranger* pour les autres de l'arabe. Car l'arabisation qui s'est toujours inscrite dans le cadre d'un choix de souveraineté et présentée comme un gage d'indépendance culturelle (qui tient compte également des autres langues nationales) par rapport au système colonial dominé par la langue française, gagnerait beaucoup si l'on met à profit les *facilités* d'accès à l'arabe en tant que réalité linguistique pluriglossique, que fournit le parler dialectal grâce à son usage spontané dans les échanges quotidiens. Mais l'esprit ambiant à travers

Pour en revenir aux circonstances dans lesquelles les non-arabophones parlent l'arabe en dehors du cadre de l'enseignement, et en particulier aux interlocuteurs dont la rencontre offre l'occasion de cet usage, nous relevons, non sans quelque sentiment d'étonnement, que la circonstance où l'arabe est le plus parlé (38,81%) est la *situation de travail*, avec pour mention de fréquence *souvent* (16,42%) !

Etonnement parce que, pour nous la situation de *travail* n'a de pertinence ici que dans la perspective de diversifier exprès les cas de figure de circonstances où un échange langagier pourrait avoir lieu. D'ailleurs la notion de *travail* dont la nature ici n'est pas explicitée, est on ne peut plus ambiguë : quel genre de travail ? dans quel secteur : public ou privé ? et quand on sait que le *travailleur* en question n'est autre qu'un étudiant à l'université, l'équivoque n'en est que plus accentué.

Une interprétation qui permettrait de juguler l'absurde d'une telle réponse serait que l'on a imaginé une situation quelconque d'activité (travail) où l'on a affaire à, reçoit, traite avec une clientèle ou des usagers arabophones ; ce qui donne l'occasion de converser avec eux dans leur *langue* (même si ici encore persiste la question : quelle variété d'arabe ?)

Vraisemblablement ce serait le *littéraire moderne* que l'étudiant non-arabophone aurait appris à l'école et que son interlocuteur éventuel ("hassanophone" ou locuteur d'un autre parler arabe) soit, maîtrise et est en mesure de parler à son tour, soit comprend (reconnaît seulement) mais ne peut répondre que dans son dialecte maternel. Dans ce dernier cas, la conversation serait "biglossique" : l'un des deux interactants parlerait *littéraire*, l'autre lui répondrait en parler régional (*dialecte*).

Quant aux autres taux d'attestation d'usage de l'*arabe* (toujours la question : de quelle variété s'agit-il ?) par les étudiants non-arabophones en dehors du cours,

(et avec) lequel les uns et les autres pensent et gèrent la *question linguistique* ne semble pas, au

avec certaines catégories d'interlocuteurs, les plus significatifs sont, par ordre décroissant : 37,31% disent le parler avec leurs amis (de classe ? arabophones ?), 35,82% avec leurs professeurs (d'arabe, vraisemblablement) et 26,87% lors de rencontres (avec des arabophones ? lesquels ? à quelle(s) occasion(s) ?) ; et pour chacune de ces trois circonstances, quel est le degré de fréquence d'un tel usage de l'arabe. Sans toutes ces précisions, les situations attestées restent bien floues pour évaluer à sa juste mesure cette pratique de l'arabe.

Il est vrai que notre questionnaire, présentant à cet endroit et à bien d'autres, l'imperfection de ne pas prévoir textuellement ces compléments d'information pourtant très importants, n'a pas aidé comme il fallait les participants à notre enquête dans leur tâche d'informateurs aussi honnêtes que précis. D'ailleurs avec des interlocuteurs du type « professeurs » (d'arabe) et « amis » (de classe) explicités par l'énoncé de la question, même si la rencontre avait lieu à l'extérieur de l'école, on peut se demander, étant donné la nature de l'interlocuteur, si l'on sort vraiment du cadre scolaire.

IV. 31. Les degrés de facilité et de difficulté des matières à apprendre en arabe, selon les étudiants

A la demande d'évaluer en termes de facilité ou de difficulté à apprendre, les différentes disciplines que comporte l'enseignement de la langue arabe, les participants ont estimé difficiles dans l'ordre la grammaire, l'orthographe, l'expression orale et l'expression écrite aux taux respectifs de 82,09%, 76,12%, 55,22% et 55,22% des participants.

Les jugements de facilité portent sur l'écriture (la graphie) par 77,62%, la lecture par 73,13% et la prononciation par 56,72% des participants.

moins actuellement, s'orienter vers une telle solution.

Les deux échelles de difficulté et de facilité ainsi dressées reflètent d'une certaine manière certains impacts de la méthode traditionnelle qui consiste à enseigner à part, et sans partir forcément de textes qui leur serviraient d'illustration, les matières techniques (grammaire, orthographe par ex.) de la langue sous forme d'une suite de règles quelque peu gratuites. Car, en dehors de tout contexte, ces règles paraissent ne rimer à rien et deviennent particulièrement difficile à apprendre notamment pour les non-arabophones.

Si les disciplines à caractère technique posent des problèmes d'acquisition inhérents à la manière de les enseigner et liés précisément à la rupture ainsi créée entre deux aspects de la langue : son aspect langage articulé, discours construit et situation de communication et son aspect système de règles abstraites, les autres disciplines classées difficiles par les étudiants (l'expression orale et l'expression écrite) le sont parce qu'elles représentent chacune une capacité complexe ou de second degré qui nécessite, pour être acquise, l'accumulation et la synthèse (donc une bonne acquisition préalable) de nombre de capacités simples ou de premier degré qui constituent le pré-réquis à ce niveau de compétence langagière.

IV. 32. 33. Effort personnel, en dehors du cours, pour l'apprentissage et la pratique de l'arabe

A la question de l'effort personnel, une bonne majorité (56,72%) déclarent fournir un tel effort (2H30mn en moyenne, par semaine), alors que 28,36% ne font rien, en dehors du cours, pour améliorer leur niveau en arabe et 14,93% se sont abstenus.

Ce résultat dénote de la bonne volonté d'un nombre considérable d'apprenants, qui prennent leur cours au sérieux, éprouvent le besoin d'acquérir la langue arabe et pour accélérer et favoriser cette acquisition, ils consentent l'effort supplémentaire adjuvant par rapport au but visé.

IV. 34. Moyens de la pratique de l'arabe en dehors de la classe

Les moyens les plus fréquemment cités sont l'*écoute de chansons arabes*²⁵, le *visionnage de films arabes* (38,81% chacun), puis la *lecture de livres* (32,82%) ; les moins cités sont la *lecture de revues spécialisées* (8,96%), la *lecture de la presse* (11,94%) et les *cours particuliers* (13,43%).

En position en quelque sorte intermédiaire viennent l'*écoute de la radio* (23,88%) et l'usage de *méthodes didactiques audio* (17,91%).

A y voir de plus près, quelques remarques s'imposent : d'abord, les moyens auxquels ces étudiants motivés pour l'acquisition de l'arabe ont le plus souvent recours (chansons et films) sont en premier lieu plutôt des divertissements et ne peuvent être que secondairement et indirectement des moyens didactiques, alors que ceux qui le sont plus ou moins proprement (cours particuliers d'arabe, méthodes didactiques audio, la presse, les revues spécialisées) sont représentés par les taux les plus faibles. L'écoute des émissions radiophoniques, activité entre toutes la plus courante et censée à la fois informer, instruire et divertir, témoigne d'une fréquence d'usage bien inférieurement disproportionnée à la grande familiarité de cet outil.

Ce renversement de la tendance entre les moyens destinés spécifiquement et exclusivement pour certains, à améliorer son niveau dans la langue cible (cours particuliers, méthodes didactiques audio, lecture de revues spécialisées) et les moyens dont la vocation principale est le divertissement (chansons, films) est de

²⁵ Par mégarde de notre part, le terme "arabe" conserve ici l'ambiguïté inhérente à son usage courant. Il n'a pas été demandé explicitement aux participants de préciser la (ou les) variété(s) d'*arabe* utilisée(s) dans les chansons et les films dont il s'agit ici ; et par conséquent les réponses sont données sans les précisions souhaitées. C'est que les formes artistiques en question auxquelles les médias locaux (principalement la radio et la télévision) donnent accès utilisent, à divers degrés

nature à mettre un bémol à la relative motivation signifiée par les chiffres, de ces étudiants par rapport à l'acquisition de la langue arabe.

V. Appréciation du cours d'arabe langue seconde :

V. 35. 36. 37. 38. Appréciation du cours actuel en comparaison avec le cours d'arabe L2 au Secondaire, des points de vue de la *différence*, de l'*agrément*, de l'*utilité* et de l'*efficacité* :

Du point de vue de la *différence*, 40,30% des participants à l'enquête jugent le cours d'arabe L2 qu'ils suivent à l'Université *peu différent* de celui suivi naguère au Secondaire, un peu plus de leur tiers (34,33%) le trouvent *très différent*, alors qu'un peu plus du quart de l'échantillon (25,37%) se sont abstenus.

Par rapport à l'*agrément* le plus grand nombre (41,79%) des interrogés ne donnent aucune réponse ; parmi ceux qui ont bien voulu répondre, plus du tiers de l'ensemble (34,33%) trouvent leur cours actuel d'arabe L2 *moins agréable* que le même cours au Secondaire, tandis que moins du quart le jugent *plus agréable*.

S'agissant de l'*utilité*, la même tendance précédente à l'abstention se confirme et se renforce : 58,21% de sans réponse. Le *défaut d'utilité* du cours actuel à l'Université en comparaison avec celui suivi au Secondaire est l'avis de 22,39% des participants, alors que 19,40% d'entre eux le trouvent *plus utile* que son prédécesseur.

En termes d'*efficacité*, les réponses exprimées s'orientent majoritairement (32,84%) pour *en attester le manque*, contre 19,40% qui pensent que leur cours

de fréquence, le *littéraire* (classique ou moderne) et plusieurs parlers régionaux (dont le hassaniyya en particulier pour les chansons). Donc de telles précisions auraient été instructives.

actuel d'arabe est *plus efficace* que celui du Secondaire. Mais le taux le plus significatif est celui des sans réponse : 47,76%.

Si l'on regroupe, en guise de synthèse, les appréciations exprimées et non exprimées selon qu'elles soient positives, négatives ou nulles, nous obtenons les trois catégories suivantes : *les appréciations positives* (cours très différent, plus agréable, plus utile, plus efficace) représentent 24,25%, *les appréciations négatives* (cours peu différent, moins agréable, moins utile, moins efficace) 32,46% et les *sans réponse* 43,28%.

Il ressort clairement de ces résultats que la grande majorité des étudiants concernés ou bien négligent purement et simplement le cours d'arabe L2 au point de ne pas être en mesure d'en apprécier les caractéristiques (c'est le cas des abstentionnistes) ; ou bien prononcent à son encontre les jugements les plus critiques au point de ne lui trouver aucune qualité (c'est le cas de ceux qui l'ont apprécié négativement). Quant aux avis appréciant positivement ce cours, leur taux n'atteint pas le quart (24,25%) de la population enquêtée.

V. 39. et 40. Correspondance (ou non) du cours d'arabe L2 à l'attente des étudiants et raisons de ce jugement

S'inscrivant dans le même thème d'appréciation du cours, ces items et les suivants en abordent d'autres aspects que les précédents. Ainsi, 52,24% des participants ne trouvent pas de correspondance entre la version universitaire du cours d'arabe L2 dans sa globalité et ce qu'ils en attendaient, tandis que 38,81% le jugent correspondant à leur attente et un taux de 8,96% ne se sont pas prononcés.

Quant aux raisons avancées par les uns et par les autres, en justification de leurs jugements respectifs de la correspondance (ou non) du cours d'arabe L2 à

leur attente ; ce sont pour les répondants par l'affirmative, dans le sens d'une appréciation positive du cours en question :

- « Constat d'amélioration progressive du niveau en arabe. »
- « ça nous permet de communiquer par exemple avec des étrangers arabes. »
- « [Ces cours] permettent d'acquérir les rudiments élémentaires pour comprendre et se débrouiller en lecture et en parole. »
- « Je commence à apprendre, j'apprécie la méthode. »
- « [Au contraire de ce qu'il y avait au Secondaire, ces cours] tiennent compte du niveau, chose qui est très importante. »
- « On tient compte des différents niveaux. »
- « On apprend à comprendre, à lire puis à écrire. »

Quant aux raisons données à l'appui de la non correspondance du cours à l'attente, elles prennent la forme d'éléments d'un bilan négatif que les étudiants, assez critiques, dressent de leur expérience avec l'arabe L2 à l'Université :

- « On recule au lieu d'avancer. »
- « On veut surtout apprendre à communiquer avec les autres et écrire. »
- « C'est un cours imposé et sert des fins politiques. »
- « Ces cours n'ont pas amélioré ma connaissances de l'arabe. »

- « Je ne parviens pas à maîtriser cette langue unique par sa valeur. »
- « Très mal dispensés, ces cours ne m'augmentent de rien intellectuellement. »
- « C'est une langue moins parlée. »
- « Je n'arrive pas à comprendre. »
- « Ce qu'on apprend est très élémentaire, ce n'est pas ce qu'on demande dans les concours en général. »
- « Le temps consacré à ce cours est très insuffisant et ne permet pas d'apprendre grand-chose. »
- « Etant de niveau très bas en arabe, j'aurais aimé qu'on me fasse acquérir des bases solides. »
- « Ces cours débutent toujours deux ou trois mois après les autres, sont moins réguliers et tiennent rarement compte du vrai niveau des apprenants. »
- « Ces cours n'enseignent rien d'intéressant ; ça n'apporte rien de nouveau. »
- « Le temps consacré à ce cours n'est pas assez pour un apprentissage conséquent. »
- « [Alors que] je m'attendais à ce qu'on me reprend les cours du secondaire [...] on dit à l'Université qu'on a tout compris tout fait au Secondaire, donc c'est acquis [or ce n'est pas le cas]. »

- « Ces cours ne rendent pas apte à suivre un cours magistral [d'une autre discipline] en arabe. »
- « Les profs ne tiennent pas compte du niveau des débutants. »
- « Cours totalement désorganisés.- Absence de programmes déterminés pour les différentes spécialités. »
- « Ces cours n'aident pas à communiquer en arabe et baissent le niveau au lieu de l'améliorer. »
- « Cours qui n'aide pas à comprendre l'arabe. »
- « Manque de matériels d'enseignement.- Manque d'assiduité des profs. »
- « Cours mal organisé et peu suivi par les étudiants. »
- « Constat d'inefficacité des cours d'arabe. »
- « Ces cours ne s'adaptent pas aux spécialités suivies par les étudiants. »
- « Ces cours ne font pas acquérir une capacité de communication, de conversation. »

Ainsi les principaux griefs se distribuent entre différents paramètres : *buts* (manque de compréhension, de communication, d'utilité pour les concours) ; *moyens* (manque de supports didactiques, insuffisance du temps, défaut de bases solides) ; *nature des contenus* (rudiments, manque d'adéquation aux niveaux réels et aux finalités supposées) ; *modalités* (irrégularité, manque d'organisation, de pédagogie, de progression, caractère coercitif) ; *résultats* (inefficacité, niveau en régression, apport intellectuel nul).

V. 41. 42. et 43. Appréciation de la qualité, de l'adéquation aux besoins et de l'efficacité du cours d'arabe L2

Autrement posées, les mêmes questions d'appréciation étaient censées permettre aux étudiants de voir sous d'autres angles les différents aspects de leur cours pour affiner et s'assurer de leur évaluation.

Ainsi interrogés sur la *qualité* du cours, seuls 29,85% lui avaient reconnu quelque vertu, alors que 46,27% des participants n'y ont trouvé rien de positivement appréciable et près de leur quart (23,88%) se sont abstenus de toute réponse.

Par rapport à son *adéquation à leurs besoins*, une large majorité (56,72%) des participants ont trouvé le cours d'arabe L2 *inadéquat* et mal adapté, tandis que 35,82% l'ont jugé positivement de ce point de vue et 7,46% n'ont pas donné de réponse.

S'agissant finalement d'estimer l'*efficacité* de ce cours, l'abstention de toute réponse a enregistré le meilleur taux : 44,78%, suivie par la négation de l'efficacité (34,33%) et enfin par son affirmation : 20,90%.

Le caractère largement négatif ou "pas concerné" (les sans réponse) de l'appréciation du cours d'arabe L2 à travers les derniers aspects, est là pour confirmer sans équivoque, la même tendance précédemment dégagée.

V. 44. Inconvénients du cours d'arabe L2

Toujours dans le but d'amener les participants à formuler le plus clairement possible leur propre évaluation du cours en question, nous avons soumis à leur appréciation une liste comportant un certain nombre de griefs qui pourraient (ou non) être retenus contre le cours d'arabe L2 qu'ils suivent ou avaient suivi.

L'inconvénient le plus cité (52,24%) est l'*inadéquation des méthodes d'enseignement*, suivi par la *difficulté de comprendre le professeur* (49,25%) et le *défait de préparation des cours* (43,28%). Les griefs les moins mis en cause sont l'*inappropriation des contenus*, la *lenteur du rythme de la classe* (23,88% chacune) et l'*inconfort des locaux* (25,37%). Entre ces deux catégories, les participants avaient moyennement accredité des inconvénients tels que : la *rapidité du rythme de la classe* (38,81%), la *mal adaptation du cours aux besoins* (32,84%) et le *surnombre du groupe* (28,36%).

Les résultats de cette forme d'évaluation du cours d'arabe L2 ramènent les problèmes rencontrés et signalés par les étudiants à des questions liées principalement et d'une manière intrinsèque à l'exercice proprement dit de la classe. C'est surtout la *méthode d'enseignement* qui fait problème. Autrement dit ce sont l'*improvisation* des cours ou le *manque de pédagogie* de l'enseignant qui sont mis en cause.

Sachant que de telles critiques sont le fait d'adultes ayant une assez longue expérience de la scolarité et de la situation de classe, donc qui savent de quoi ils parlent, il serait difficile de douter de leur capacité de jugement.

V. 45 à 48. Appréciation de l'enseignement de l'arabe dans son ensemble

Après des demandes d'appréciation orientées plutôt vers des détails ou les différents aspects du cours d'arabe L2, nous avons voulu savoir, à travers ces items (45-48) comment est apprécié cet enseignement de l'arabe dans sa globalité : son niveau, la suffisance (ou non) du temps qui lui est imparti, les raisons de ce jugement et enfin, pour clore cette rubrique, les suggestions des participants sur l'ensemble du thème.

S'agissant du *niveau* (item 45.) de l'enseignement, la réponse demandée devait correspondre à l'une des nuances d'un spectre allant du (niveau) *très satisfaisant* au *non satisfaisant*, en passant par *satisfaisant* et *peu satisfaisant*.

Ainsi les taux les plus significatifs témoignaient de l'*insatisfaction* des participants qui se sont déclarés *peu satisfaits* (43,28%) et *non satisfaits* (29,85%), alors que 8,96% ont dit être *très satisfaits* et 14,93% ont signifié leur *satisfaction*.

Une synthèse de ces résultats permet de mieux voir l'opposition des taux respectifs des appréciations des uns et des autres. Ainsi moins du quart (23,89%) des participants se sont déclarés *satisfaits* contre près des trois quarts (73,13%) d'*insatisfaits* du niveau de l'enseignement de l'arabe L2.

Concernant la *suffisance* ou l'*insuffisance* (item 46.) du volume horaire consacré au cours d'arabe L2, 64,18% des participants l'ont déclaré *insuffisant* contre 32,84% l'ayant jugé *suffisant*. Ici encore, cette tendance à l'insatisfaction quantitative vient corroborer le même sentiment par rapport à la qualité du cours que l'on vient d'exposer.

A cette dernière évaluation portant sur le volume horaire, les tenants des deux principales positions ont, chaque groupe de son côté, donné *les raisons* (item 47) de leur jugement respectif :

- (a) Les raisons avancées par les participants qui trouvent le volume horaire hebdomadaire actuel *suffisant* :
 - « Si la priorité est à la communication, [l'horaire actuel est] largement suffisant. »
 - « 2 heures [par semaine] c'est très suffisant. »

- « 2 heures par semaine, c'est suffisant pour la connaissance d'une langue pendant 9 mois. »
- « En 2H on peut cibler un point et un seul et le maîtriser largement. »
- « Je suis à l'Université pour me spécialiser en littérature française. »
- « Le nombre élevé des heures ne permet [pas] de bien comprendre le cours. Il faut du temps pour réviser. »
- « Il [= ce cours ? / un plus grand nombre d'heures ?] ne fait que nous embrouiller d'avantage la tête. »
- « 2H c'est largement suffisant, car accumuler des heures sans rien comprendre ce n'est pas utile. Alors que avec 2H le professeur peut faire son cours correctement. »
- « Le temps consacré [actuellement au cours d'arabe] permet de faire assez de choses. »
- « Ce n'est pas un problème de temps, le problème est le manque de sérieux des profs et des étudiants (Ex. : un seul cours d'arabe pour une classe durant 97-98 !). »
- « Le temps accordé à l'arabe convient au niveau débutant, pour assimiler les cours. »

(b) Les raisons avancées par les participants qui jugent le volume horaire hebdomadaire actuel *insuffisant* :

- « Pour les "vrais débutants" on ne peut rien faire de conséquent avec ce temps. »
- « Le temps [imparti actuellement à ce cours] ne permet pas d'avoir un [bon] niveau en arabe. »
- « Vu la richesse de l'arabe, sa maîtrise demande beaucoup plus de temps. »
- « Trop tard de remédier au déficit d'arabe à l'Université. »
- « On ne peut rien espérer d'un cours qui n'a qu'1H30²⁶ tous les 15 jours ! »
- « Il faut plus de temps pour avoir un résultat positif. »
- « Temps insuffisant au regard du niveau très bas des étudiants. »
- « Temps insuffisant pour acquérir le minimum. »
- « La diversité des disciplines de l'arabe (grammaire, étude de textes, ...) demande plus que l'heure²⁷ hebdomadaire consacrée au cours. »
- « Même 2H/semaine sont insuffisantes pour que les étudiants apprennent à s'exprimer couramment en arabe. »

²⁶ Dans cette réponse comme dans bien d'autres, apparaît une tendance à trop minimiser (dans d'autres cas à exagérer) la donnée servant de base à la position exprimée, dans le but, nous semble-t-il, de mieux la mettre en relief et faire la surenchère par rapport à la position adverse. Dans ce cas précis, la séance hebdomadaire de cours, qu'il soit d'arabe ou d'une autre discipline, dure habituellement deux heures, séparées par une pause de 5mn. Toutefois, dans le cadre d'un enseignement rénové des langues secondes entrepris au milieu des années 90, il a été décidé d'accorder à la L2 (arabe ou français) deux séances hebdomadaires d'1H30 chacune, soit 3H par semaine au lieu des 2H habituelles.

- « [L'horaire actuel ne permet de couvrir] que très peu du domaine d'apprentissage. »
- « 2H/3H, ça ne permet pas l'approfondissement des connaissances. »
- « [Ce] temps [est] insuffisant pour apprendre l'expression orale, l'orthographe, la grammaire, ... »
- « Temps insuffisant pour acquérir un niveau acceptable en arabe. »
- « Temps insuffisant pour que les étudiants comprennent.- Les profs se hâtent, les étudiants se désintéressent du cours. »
- « 3H par semaine ne suffisent pas, car dès le bas âge on avait toujours 3H et ça n'a pas marché. »
- « Pour acquérir de vraies compétences (lire, écrire, etc.), il faut suffisamment de temps, ce qui n'est pas le cas. »
- « Maîtriser une langue nécessite assez de temps. »
- « [Le temps actuel] c'est peu et les professeurs s'absentent beaucoup. »
- « 2H constituent peu de temps pour apprendre une langue de l'envergure de l'arabe. »
- « 1H30 ce n'est pas du tout suffisant pour des débutants car le rythme doit aussi être lent. »

²⁷ Même remarque (et même commentaire) que dans la note précédente.

- « Les débutants ont besoin de plus d'heures pour combler leurs lacunes et avancer. »
- « 2H ne sont pas suffisantes pour apprendre à parler et à écrire une langue. »
- « En 2H de temps, on apprend peu de choses. »
- « Nous voudrions acquérir le maximum de bagage intellectuel. »
- [Le temps actuel ne suffit pas] parce que les cours d'arabe ne commencent qu'au milieu de l'année universitaire. »
- « 2H/semaine, avec l'absence [= absentéisme] des professeurs, c'est bien peu pour combler le manque. »
- « [Avec] 2H/semaine, on [n']arrive pas à apprendre grand-chose en arabe. »
- « 2H/semaine, pour de gros débutants ou pour des moyens ne permettent pas au prof d'aborder les domaines nécessaires à l'acquisition d'une langue, varier les champs et les activités attractives telles que la poésie et la culture. »
- « 2H par semaine ne suffisent pas pour apprendre l'arabe. »
- « Le niveau des débutants nécessite beaucoup plus de 2H/S pour s'améliorer. »
- « 2H/semaine sont négligeables. »

- « Avec un faible horaire, on ne peut pas s'attendre à des résultats positifs. »

S'agissant des *suggestions* (item 48.) faites sur l'ensemble du thème, nous n'en retenons que les plus significatives :

- Le nombre d'heures consacrées à l'arabe doit être égal à celui des matières de base ainsi que le coefficient. »
- « Il faut au moins 4H d'arabe par semaine pour améliorer le niveau. »
- « Les niveaux insuffisants en arabe à l'Université, doivent être prévenus par un enseignement d'arabe rigoureux depuis le Primaire et le Secondaire. »
- « Il faut changer les méthodes d'enseignement. »
- « Il faut suffisamment de temps. –Des programmes précis. –Des enseignants consciencieux. »
- « Il faut plus de temps et plus d'exigence envers les étudiants. »
- « Il faut plus de rigueur de la part des enseignants. »
- « Il faut favoriser le bilinguisme dès le début de la scolarité. »
- « Ce qui importe c'est la manière d'enseigner, pas le nombre d'heures. »
- « Les profs doivent s'investir davantage dans leurs cours de façon à contraindre les étudiants. »

- « Enseigner suivant le rythme et le niveau des étudiants. »
- « Tous les partenaires (enseignants, étudiants, administration) doivent prendre le cours d'arabe au sérieux. »
- « Contre l'augmentation de l'horaire de l'arabe (parce que surchargés par les autres matières) mais pour un meilleur usage de cet horaire. »
- « Nécessité de restructurer les méthodes pédagogiques et disponibiliser des supports d'apprentissage qui manquent cruellement. »
- « Augmenter l'horaire et tenir compte des différentes disciplines dans l'enseignement. »
- « Mettre à la disposition des étudiants des livres avec traduction en français et augmenter l'horaire d'une ou 2 heures. »
- « 4H/semaine sont nécessaires avec de meilleures méthodes d'enseignement. »
- « Il faut tenir compte du niveau actuel et ne pas faire abstraction de la situation que les étudiants ont toujours traîné depuis l'école primaire. »
- « Les profs doivent être très brefs, assidus aux cours et surtout compréhensibles. »
- « Il faut que chacun ait la possibilité de choisir la langue qu'il veut étudier. »
- « Mieux cibler l'enseignement par rapport à chaque niveau. »

- « Si le temps consacré [au cours] est bien employé, les profs viennent à l'heure, ce sera suffisant. »
- « [Pour une] révision [= refonte] de l'enseignement en Mauritanie. »
- « Au lieu des cours théoriques, il faut, pour plus d'efficacité, appuyer les cours d'arabe par des projections de films, [écoute] de cassettes etc. »
- « Les profs doivent donner l'exemple en assiduité et mettre du sérieux à ce qu'ils font. »
- « Donner plus d'importance à l'arabe dans le cursus universitaire. »
- « Deux séances de 2H minimum par semaine permettraient de mieux se familiariser avec le prof et la matière et augmenteraient les possibilités d'apprentissage de l'étudiant. »
- « On souhaiterait plus d'heures et une meilleure méthode d'enseignement. »
- « 4H/semaine minimum avec un prof compétent et pédagogue. »
- « Les profs doivent cesser totalement l'emploi du hassaniya pendant le cours. »

- « L'enseignement de l'arabe ne doit pas être le moyen de marginaliser les autres langues nationales. Pourquoi on n'enseigne pas nos langues nationales à l'Université ?²⁸ »
- « Avec 4H/S et une meilleure assiduité des profs et des étudiants. »
- « 4H/S au moins et commencer le cours d'arabe dès la rentrée et pas en janvier ou février. »
- « Il faut revoir tout le système et éviter de forcer les non-arabes ou de les frustrer en leur disant qu'ils doivent apprendre l'arabe parce que c'est une langue supérieure même si c'est vrai du point de vue de la religion. »
- « Il faut au moins 4H/semaine de cours d'arabe pendant 9 mois [soit 144 heures par année universitaire]. »
- « Nécessité d'accorder d'avantage [sic.] de temps aux niveaux les plus faibles. »
- « Les profs enseignent mal en parlant hassaniyya pendant le cours d'arabe. »
- « Nous réclamons plus d'heures et des professeurs compétents. »
- « Comme l'arabe est la langue officielle et celle de la religion, son apprentissage est nécessaire et demande de 4 à 6 heures par semaine. »

²⁸ C'est maintenant, d'une certaine manière, chose faite, depuis la création d'un département à cet effet, dans le cadre de la dernière réforme promulguée en avril 1999.

- « Il faut augmenter le nombre d'heures pour qu'on puisse se perfectionner en arabe, surtout que c'est la langue de la religion et la langue officielle du pays. »
- « [Comme toutes les langues se valent,] il faut que chacun ait la liberté de choisir la langue dans laquelle il se sent à l'aise. »

Dans ces suggestions faites par les étudiants en vue d'apporter au cours d'arabe L2 les améliorations qui s'imposent, de leurs points de vue, suite aux constats d'insuffisance relatifs aux différentes dimensions de cet enseignement, ils préconisent un certain nombre de pistes et de mesures concrètes dont voici la synthèse :

Si "prévenir vaut toujours mieux que guérir", l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones doit être dès le Primaire et pendant tout le Secondaire, aligné (en termes d'horaire et de coefficient) sur les disciplines fondamentales dans un système favorisant un bilinguisme arabe/ français et ainsi l'insuffisance du niveau en arabe ne se poserait pas à l'université.

L'état actuel de l'enseignement en Mauritanie nécessite une refonte profonde : pour plus d'efficacité et un meilleur emploi du temps, le cours d'arabe jusqu'ici théorique, doit prendre une orientation pratique qui privilégie la communication et l'usage fonctionnel des ressources langagières. Pour ce faire s'impose le renouvellement des méthodes, la mise en place de programmes précis, des supports didactiques appropriés (qui utilisent éventuellement la traduction en français) où sont pris en considération le niveau, le rythme et la spécialité de l'étudiant. Mais aussi l'amélioration de la formation et de la conscience professionnelle des enseignants dont la motivation et celle des étudiants sont autant de gages de discipline et de rigueur. Les enseignants, par exemple, doivent s'interdire tout usage du hassaniyya (parler régional) pendant le cours d'arabe L2.

Si pour certains, l'apprentissage de l'arabe, étant la langue officielle du pays et de la pratique religieuse, est nécessaire et a besoin, à ce titre de 4 à 6 heures d'enseignement hebdomadaire ; pour d'autres cependant, l'apprentissage de l'arabe doit être l'objet d'un choix (et non d'une obligation) : si les « non-arabes » devaient apprendre l'arabe, cela devait être, pour d'autres raisons que le (simple) fait qu'il s'agit d'une langue supérieure, même si cette supériorité est fondée du point de vue religieux. Comme toutes les langues se valent, la liberté de chacun quant au choix de la langue dans laquelle il se sent le mieux à l'aise doit être garantie.

V. La langue maternelle

VI. 49. 50. Capacité d'expression de la personnalité et influence sur l'ensemble des activités de l'individu

Dans ce contexte d'enseignement et d'apprentissage des langues, se posent inmanquablement des questions relatives à la langue maternelle. Quelle valeur particulière attribuer à cette langue ? en quoi diffère-t-elle d'une autre langue : seconde ou étrangère ? Que pensent les étudiants négro-mauritaniens de l'arabe L2 des hypothèses sur l'impossibilité d'exprimer la *vraie* personnalité de l'individu autrement que par sa langue maternelle (item 49.), ainsi que sur l'influence de cette langue sur ses activités et ses productions culturelles (item 50).

Ainsi les degrés de certitude de la première hypothèse ont été soumis à l'appréciation des participants, dont plus du tiers (34,33%) ont attesté qu'il est *certain* que seule la langue maternelle permet l'expression de la vraie personnalité et un peu plus du quart (25,37%) ont jugé qu'il est bien *probable* que ce soit le cas. A l'opposé les "négationnistes" se sont prononcés en affirmant, à un taux de

20,90%, que c'est *certainement faux* et à un taux de 14,93% que *ce n'est pas tout à fait sûr*.

La synthèse des réponses suscitées par cette hypothèse donne deux positions opposées comportant chacune deux nuances : la tendance majoritaire (59,70%) a confirmé la proposition selon laquelle la langue maternelle était le meilleur moyen d'expression de la personnalité de l'individu, tandis que 35,83% des participants ont infirmé le contenu propositionnel de cette hypothèse, n'accordant pas à la langue maternelle de privilège particulier.

S'agissant de l'action que la langue maternelle, à travers ses structures et ses lois propres, pourrait avoir sur tout ou partie des activités de l'individu et ses productions culturelles, la réponse attendue devait cautionner l'un des cas de figures constitutifs d'un spectre de nuances, allant de l'influence totale à une influence nulle.

Ainsi 37,31% des participants ont affirmé l'influence de la langue maternelle sur *la plupart des activités* de l'individu, tandis que 28,36% d'entre eux ont soutenu que l'action de la langue maternelle n'a d'impact que sur ses *seules productions culturelles*. D'autre part 16,42% et 10,45% des participants se sont prononcés respectivement en faveur des deux positions extrêmes : l'action de la langue maternelle sur *toutes les activités de l'individu* et le fait que cette langue *n'a aucune influence sur l'activité de l'individu*, quel qu'en soit l'aspect considéré : intellectuel, scientifique ou culturel.

VI. 51. et 52. **Le bilinguisme : avantages, inconvénients et raisons**

La seule évocation de la *langue maternelle* sous-entend, dans ce contexte, sa concurrence plus ou moins larvée avec une (ou d')autre(s) *langue(s)* que l'on peut dire d'*enseignement*. Ainsi la présence simultanée de deux ou plusieurs langues

dans un même environnement scolaire ou social pose les questions relatives à ce qui est courant d'appeler *bilinguisme*, alors qu'il s'agit parfois voire souvent de plurilinguisme comme c'est le cas ici.

Dans le cas qui nous intéresse, nous avons déjà fait état d'une situation linguistique plus complexe qu'un simple bilinguisme. Car il s'agit en Mauritanie (au risque de trop simplifier) d'au moins deux bilinguismes superposés :

Il y a d'abord un bilinguisme plutôt abstrait constitué de la langue parlée à la maison et la langue (principale) de l'école. Et comme la langue de la maison n'est pas la même pour tous les apprenants mauritaniens qui se répartissent entre quatre langues maternelles, chacune de ces langues constitue concrètement le premier terme d'un bilinguisme spécifique à chaque communauté ethnico-linguistique avec comme second terme la (principale) langue de l'enseignement.

Donc par rapport à ce premier aspect, la situation se complique davantage par le fait que tout le monde n'a pas le même bilinguisme (il y a autant de bilinguismes que de langues maternelles).

Le deuxième bilinguisme est purement scolaire et vient pour ainsi dire se greffer sur le premier. Car au niveau du système éducatif, il y a toujours eu, depuis la création de l'école moderne et l'introduction du français, d'une manière ou d'une autre, deux langues d'enseignement (l'arabe et le français).

Bien sûr le paysage linguistique scolaire s'enrichira, au fur et à mesure de son développement, par l'enseignement d'autres langues : désormais l'anglais, l'espagnol, le chinois, l'italien, le russe, etc. en font partie, à des degrés divers et surtout à l'Université.

Ainsi nous avons demandé aux participants à l'enquête, s'ils trouvaient (ou non) le *bilinguisme* (i.e. plurilinguisme) comme un *facteur positif* (item 51.) par rapport à leur projet de formation et à leur avenir professionnel ou de citoyen ; et d'avancer *les raisons* (item 52.) justifiant leur jugement.

A la première question, plus des trois quarts (76,12%) des participants ont répondu par l'affirmative, 16,42% d'entre eux ont jugé le bilinguisme négativement, alors que 7,46% ne se sont pas prononcés.

Voici les *raisons* avancées par les tenants des principales positions pour justifier leur point de vue respectif :

(a) Pour ceux qui affirment le caractère positif du bilinguisme, ses avantages sont les suivants :

- « Maîtriser deux ou plusieurs langues est un atout pour l'homme moderne. »
- « [Le bilinguisme permet à l'individu d']élargir sa culture et sa capacité de s'informer. »
- « En Mauritanie où la langue officielle est l'arabe, ceux qui ont une autre langue d'enseignement (le français) ont grand intérêt à apprendre l'arabe (= être bilingue). »
- « Celui qui peut s'exprimer dans deux langues à plus de perspectives et de rentabilité. »
- « Du moment qu'il y a deux langues de travail dans le pays, l'étudiant doit les maîtriser. »

- « Le bilinguisme améliore la culture de l'individu, sa situation professionnelle, son mode de vie. »
- « La nature du pays, le siècle même où nous vivons, exigent le bilinguisme. »
- « Plus on maîtrise de langues plus c'est mieux. »
- « ça facilite la communication et les échanges culturels avec les autres. »
- « En Mauritanie, à l'heure actuelle, il est nécessaire d'acquérir le français et l'arabe. »
- « C'est très important de parler plusieurs langues. »
- « Communiquer avec l'autre et favoriser les échanges culturels. »
- « [Le bilinguisme sert] la culture, la communication, le tourisme, l'interprétariat, etc. »
- « Parler deux langues est un atout dans le monde moderne ; c'est même une nécessité aujourd'hui. »
- « ça facilite de trouver un travail et favorise l'ouverture culturelle. »
- « Dans la mesure où les deux langues envisagées intéressent également l'apprenant, sinon il se sentirait pénalisé par l'imposition d'une langue pour laquelle, il n'est pas motivé. »
- « C'est un vrai avantage que de pouvoir manier aisément deux langues. »

- « Dans le contexte mauritanien, ça permet de se faire comprendre par l'autre. »
- « [Le bilinguisme est intéressant] des points de vue de l'éducation, de la communication et de la culture. »
- « Il est indéniable que celui qui possède deux langues (l'arabe et le français, pour un mauritanien) communique mieux avec les autres et est plus ouvert qu'un monolingue qui, lui, est "cloisonné". »
- « C'est très important d'être bilingue, car actuellement une personne monolingue est considérée comme analphabète. »
- « Rapprochement des communautés et des civilisations. »
- « La pluralité des langues n'est que richesse pour l'individu, mais à condition que les chances des apprenants (des différentes langues) soient égales, ce qui n'est pas le cas. »
- « Un bilinguisme comportant une autre langue que l'arabe (le français par ex.) garantit une égalité de chances et maintient l'équilibre dans un pays menacé par la crise (l'arabe ne doit pas être imposé à des fins politiques d'exclusion). »
- « C'est bien avantageux de parler deux langues, dans la mesure où un monolingue "est une personne diminuée". »
- « [Le bilinguisme] permet une meilleure ouverture sur le monde. »
- « [Le bilinguisme est avantageux] des points de vue national et international. »

(b) Pour ceux qui trouvent des inconvénients au bilinguisme :

- « Le bilinguisme n'est pas un facteur positif parce que ça empêche de bien comprendre le fond des langues. »
- « Au lieu d'un bilinguisme qui n'en est pas un, il faut une option française d'un côté et une autre arabe de l'autre. »
- « Mon point de vue est qu'une seule langue est plus à même d'assurer une véritable identité nationale et culturelle. »
- « [L'inconvénient du bilinguisme est] qu'on ne maîtrise ni l'une ni l'autre langue. »

Ainsi le *bilinguisme* restreint, dans ce contexte, à sa version scolaire (arabe/français) suscite les positions *pro* et *contra* attendues sur tout sujet de controverse que nous essayerons de résumer comme suit :

Pour la position qui lui est favorable, le *bilinguisme* en tant que maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues a beaucoup d'avantages : élargissement de l'horizon culturel, plus grandes capacités de s'informer, de communiquer, plus d'atouts et de chances d'accéder à un emploi, à une situation ou à un niveau de vie désirables. Un bilingue (comparé des points de vue de la culture, de l'éducation à un monolingue le plus souvent "cloisonné", presque analphabète) est plus cultivé, plus ouvert, et communique mieux avec les autres. Le bilinguisme est un facteur de rapprochement entre les communautés, les civilisations et un enrichissement de l'individu.

Dans la situation mauritanienne, la maîtrise des deux langues de travail (l'arabe et le français) est d'un grand intérêt. Moyen de compréhension intercommunautaire et atout dans la recherche du travail, le bilinguisme a, entre

autres débouchés, les domaines de la culture, de la communication, de l'interprétariat, du tourisme etc.

Le plurilinguisme du pays et l'universalité de la culture contemporaine plaident pour la maîtrise du maximum de langues : c'est la condition d'une meilleure communication et d'échanges fructueux avec les autres. Ainsi les contextes national et international attestent du caractère avantageux du bilinguisme.

Mais quels que soient les avantages du bilinguisme, l'étudiant doit être d'une égale motivation pour les deux langues que propose le système d'enseignement : en Mauritanie où l'arabe serait imposé pour exclure politiquement les non-arabophones, le français représente une garantie d'égalité de chances et contribue à maintenir un équilibre menacé par les crises.

Cette réserve sur l'intérêt absolu du bilinguisme nous permet d'introduire la position de ceux qui lui trouvent plutôt des inconvénients : un bilingue n'a pas (jamais ?) une connaissance suffisamment profonde de chacune des langues qu'il est censé maîtriser ; le plus souvent, il n'en maîtrise réellement aucune. C'est pourquoi, pour certains le faux *bilinguisme* mauritanien, doit céder sa place à deux options linguistiques distinctes : française et arabe. Alors que pour d'autres, s'il est important d'assurer au pays son identité culturelle nationale propre, ceci ne peut se faire qu'à travers une seule langue (mais laquelle ?).

Images et représentations des langues en présence

Les questions se rapportant aux avantages et intérêts d'une langue donnée (arabe L2, la langue maternelle), de deux ou plusieurs langues (bilinguisme français/arabe) qu'implique, directement ou indirectement, le système éducatif considéré, permettent de dégager les représentations et les images des différentes

langues telles que se les construisent les représentants des communautés ethno-linguistiques en présence.

La raison est que, dans les situations de plurilinguisme sous-tendues le plus souvent d'antagonisme d'identités culturelles, ces images et représentations des langues déterminent largement la motivation des étudiants en faveur d'une langue donnée ou, au contraire, leur désintérêt sinon leur résistance à son enseignement.

En effet si la langue maternelle cristallise pour ses locuteurs, dès leur première socialisation en tant qu'individus, la perception identitaire et la conscience de leur appartenance à un groupe dont la fonction est de leur transmettre les moyens de construire leur identité socioculturelle distincte de celles d'autres groupes appartenant à la même société, la langue d'enseignement qu'elle soit première ou seconde, représente un enjeu majeur du moment qu'elle constitue le lieu et le moyen d'une acculturation fonctionnant comme une socialisation au second degré inhérente à la formation proposée. Mais encore faut-il qu'une telle acculturation soit souhaitée et recherchée par les étudiants concernés.

Comme notre enquête ne s'adressait qu'à un seul groupe d'étudiants, celui des négro-mauritaniens suivant leurs études dans la filière dite "bilingue" c'est-à-dire ayant le français comme langue première et l'arabe comme langue seconde, les quelques informations recueillies au sujet des attitudes et représentations des langues, concernent uniquement cette catégorie d'étudiants et ses langues d'enseignement.

Ainsi l'apprentissage du français, intervenu et en force comme principale langue d'enseignement dès la 2^e année de la scolarité primaire, est devenu, pour certains une tradition familiale (on apprend le (et en) français « comme nos grands frères »), et pour d'autres comme faisant partie de la nature des choses : « je n'ai pas choisi le français mais c'est venu comme ça ». Il a un certain nombre

d'avantages présentés par plusieurs participants comme autant d'atouts les motivant pour l'acquisition du français : langue dominante à l'administration et dans le monde du travail ; sa maîtrise facilite l'accès à l'emploi. De par son envergure de langue internationale, le français permet une plus grande ouverture sur les idées universelles, une meilleure communication dans le monde d'aujourd'hui. Sans parler d'autres attitudes aussi favorables mais un peu vagues du genre « langue très utile », ni de la simple expression de sentiments ou d'expérience personnels : "une belle langue, dans laquelle je me sens le mieux à l'aise, pour l'avoir le plus étudiée.

Quant à l'arabe, son intérêt pour cette catégorie d'étudiants est lié plus à son statut (de langue de la religion, première langue nationale, langue officielle du pays) qu'à son utilité comme moyen d'insertion dans le monde du travail et de promotion sociale. Si plus de 80% des participants s'y intéressent pour sa valeur statutaire, ceux qui trouvent l'arabe avantageux (utile ou indispensable) pour accéder à un emploi désirable n'atteignent pas leur tiers.

De plus, nombre de ces étudiants reprochent à l'arabe d'être une langue qu'ils doivent apprendre malgré eux, dont l'enseignement leur « est imposé » (le cours d'arabe L2 étant obligatoire). Contre ce statut, les réactions rivalisent de violence : variant entre le désintérêt, « le dégoût », « la haine » pour cette langue, l'état d'esprit qu'illustrent ces sentiments est pour le moins défavorable à l'apprentissage de l'arabe.

VII. L'arabe parlé²⁹

²⁹ Il y a lieu de rappeler ici comme nous avons déjà essayé de l'expliquer, dans ce même chapitre (cf. les notes n° 1 et n° 14 supra.) que "*arabe*" dans l'expression *arabe parlé* signifie arabe *littéraire* (classique et/ou moderne) conformément à l'acception courante dans le système éducatif en question ici. En d'autres termes, il s'agit dans ce contexte précis uniquement de l'*arabe* tel que conçu et pratiqué notamment dans le domaine de l'enseignement officiel où il réfère

VII. 53. Fréquence de la pratique de l'arabe parlé en dehors de la classe

Par rapport à cette question, étant donné le caractère quelque peu problématique de *parler* une glosse d'arabe (l'arabe *littéraire*, seule(s) variété(s) retenue(s) par le système éducatif) dont la vocation principale est l'écriture ; nous pensons qu'il faudrait prendre avec circonspection certaines des réponses des participants.

Si les taux les plus importants sont les 41,79% des participants qui ont affirmé qu'il leur arrive *quelquefois* de *parler* l'arabe et les 31,34% qui ont dit n'avoir *jamais parlé* cette langue hors du cours ; moins de leur quart (22,39%) ont soutenu avoir *souvent* (!) recours à cette langue pour communiquer en dehors de la classe.

Remarquons qu'il n'est ici question que de l'aspect *production* de l'arabe *parlé*.

VII. 54. Circonstances de la communication orale en arabe hors du cours

S'agissant maintenant des situations dans lesquelles cet usage de l'arabe a lieu (et des interlocuteurs avec qui les étudiants échangent en cette langue), la plus grande fréquence (50,75%) est le lot de la conversation *avec les professeurs*, suivie du taux des échanges *avec les camarades* (31,34%) ; puis, au même taux de 22,39%, sont également cités les échanges *en famille* et *avec des arabes*.

Les réponses à cette question appellent un certain nombre de remarques : d'abord, en rappelant que cette langue est avant tout, pour la population concernée une langue purement scolaire, son usage le plus fréquent en conversation, y

exclusivement aux glosses littéraires (classique et moderne). Cette acception restrictive est motivée par un souci de fidélité aux faits, dans une perspective de description se voulant objective.

compris et surtout en dehors de la classe, se fait *avec les professeurs*, ce qui signifie que la nature même de cet interlocuteur privilégié ne permet pas de concevoir une pratique véritablement extra-scolaire.

Toutefois on peut imaginer qu'une rencontre éventuelle entre un étudiant non-arabophone et son professeur d'arabe qui ne parle ni la langue maternelle de l'étudiant, ni sa principale langue d'enseignement, peut donner lieu à un échange en arabe (*littéraire*), étant donné que non seulement c'est la seule *langue* qu'ils aient en commun, mais aussi qui est au fondement de leur relation.

De la même manière, le taux relativement élevé (31,34%) des participants attestant une fréquence aussi importante de l'usage de l'arabe en conversation *entre camarades* (de classe) susciterait la suspicion. Car ces *camarades* sont supposés ou *de classe* ou d'ailleurs et ils peuvent être ou non-arabophones, ou arabophones. Ce qui fait que dans chacun de ces cas de figure, d'autres langues que l'arabe (celle *de la mère* ou de l'enseignement par exemple) peuvent être partagées par les interlocuteurs, et la probabilité de recourir à l'arabe (*littéraire*) pour communiquer entre eux, hors de la classe, n'est pas forcément la plus grande.

Les mêmes réserves peuvent être formulées à propos des deux taux relativement importants (22,39% chacun) de fréquence d'usage de l'arabe *en famille* et en communiquant *avec des arabes*. Or parmi ces deux situations, la première ne nous semble pas tout à fait évidente dans la mesure où la population estudiantine cible de l'enquête est par définition non-arabophone, donc de parents eux-mêmes non-arabophones. L'on peut imaginer certes, qu'un ou plusieurs membres d'une famille négro-mauritanienne soi(en)t arabophone(s) et de là la possibilité d'échanges en *arabe* au sein de cette famille. Mais quel arabe ? est-on en droit de se demander. Ce serait vraisemblablement le parler régional (le *dialecte* : hassaniyya) et non le *littéraire* (glosses scolaires) dont il est ici question.

Quant à la deuxième situation, communiquer en *arabe avec des arabes* suscite paradoxalement des questions de précision : quelle variété d'arabe ? et avec quels arabes ? Pour un locuteur non natif et n'ayant d'autre source d'acquisition de l'arabe que l'école, ce sera certainement l'arabe *littéraire* (notamment *moderne*) ; pour son interlocuteur *arabe* (natif), il peut être ou mauritanien ou ressortissant d'un autre pays arabe.

Dans le premier cas, le plus probable, cet interlocuteur natif peut être à son tour ou scolarisé et donc ayant une compétence communicative comportant les principales glosses de l'arabe, sinon en production du moins en reconnaissance, lui permettant de converser en arabe *littéraire* ; ou non scolarisé et donc maîtrisant normalement le parler régional (le hassaniyya) et pouvant comprendre le *littéraire*, sans avoir la capacité d'en produire.

Dans ce dernier cas un simple "hassanophone" ne sera pas l'interlocuteur idéal pour un non-arabophone ne maîtrisant que l'arabe *littéraire*. Ce n'est pas parce que tout dialogue entre les deux est impossible, mais qu'un échange éventuel entre les deux souffrirait d'une forme de troncation consistant dans le fait que les interventions de l'un seraient formulées en une glosse (l'arabe *littéraire* par exemple pour le non-natif) et les répliques de l'autre en une autre (le hassaniyya par exemple pour le natif non scolarisé). Le résultat serait un même texte conversationnel *biglossique* dont les échanges constitutifs se composeraient de la juxtaposition d'interventions formulées dans deux glosses différentes (par exemple initiative en *littéraire* / réactive en *dialecte*, si c'est le non-natif qui initie l'échange).

Vis-à-vis d'un éventuel interlocuteur arabe, d'un autre pays que la Mauritanie, l'étudiant de l'arabe L2 peut avoir affaire à un partenaire scolarisé avec qui un échange en arabe *littéraire* ne doit poser que des problèmes de prononciation,

d'élocution surmontables au prix d'un effort consenti de part et d'autre dans le sens de comprendre et de se faire comprendre.

Si par contre l'interlocuteur de l'étudiant de l'arabe L2 était un arabe non mauritanien et de surcroît non scolarisé, donc ne maîtrisant qu'un arabe régional/local autre que le hassaniyya, il serait difficile qu'un échange fructueux puisse avoir lieu entre eux, en quelque arabe que ce soit.

Une dernière remarque porte sur le taux d'abstention, qui a atteint, par rapport à cette question et la précédente (items 53 et 54) 22,39%.

Manifestation de désintérêt ou négation pudique de toute forme d'usage de l'arabe en dehors du cours, ce pourcentage, approchant le quart des participants, peut être assimilé à une négation implicite et du coup être additionné au taux de la négation explicite, pour donner en fin de compte un taux cumulatif (encore plus vraisemblable) de non pratique extra-scolaire de l'arabe (*littéraire*) qui atteindrait 53,73%.

Cumulé aux réserves que l'on vient de formuler relativement aux attestations explicites et circonstanciées de la manière précédente, le taux de la négation de l'usage de l'arabe en communication extra-scolaire, amenuise considérablement une telle pratique de l'arabe par les apprenants de l'arabe L2, d'origine non-arabophone.

VII. 55. Compréhension orale de l'arabe

Si la pratique de l'*arabe parlé* en termes de *production* n'est pas aussi évidente que ne l'ont laissé entendre certaines réponses des participants aux deux questions précédentes, nous avons voulu savoir par la présente s'ils en *écoutent*

habituellement et *comprennent* par exemple des émissions de radio diffusées en arabe (*littéraire*).

A cette question sur l'*écoute* ou la *compréhension orale* plus de la moitié (55,22%) des participants ont répondu par l'affirmative, alors que plus de leur tiers (38,81%) ont déclaré ne pas écouter d'émission radiophonique. Le taux supérieur de ceux qui écoutent les programmes arabes de la radio signifie la bonne disposition de la majorité de ces étudiants à renforcer et à développer leur acquis en classe d'arabe en mettant à profit les perspectives ouvertes par les médias.

VII.56. Genres d'émissions radiophoniques écoutées par les étudiants de l'arabe L2

Pour faciliter aux participants la compréhension de la question, nous leur avons proposé une typologie, assez grossière au demeurant, des émissions radiophoniques³⁰ telles qu'en diffuse la radio nationale mauritanienne. Ainsi ce sont les *informations* qui sont les plus écoutées par les étudiants interrogés (44,78%), suivies respectivement par les émissions de *variétés* (29,85%) et les *émissions culturelles* (28,36%). Les moins écoutées sont les émissions à caractère *économique* et/ou *politique* (10,45%). 17,91% n'ont pas voulu répondre.

La possibilité d'écouter fréquemment plusieurs genres d'émission a fait que les taux exprimés dépassent les 100%.

VIII. L'arabe écrit :

³⁰ Il y a lieu de signaler ici que la radio mauritanienne n'émet pas exclusivement en arabe *littéraire*. Certaines de ses émissions (culturelles, de variétés, par ex.) sont en arabe moyen, parfois en arabe régional (hassaniyya).

VIII. 57. Pratique de la lecture de livres ou de journaux arabes

Cette question porte sur la lecture, son existence et sa fréquence en tant que pratique de l'arabe en dehors de la classe. Le taux le plus important (31,34%) des participants est celui de ceux qui ont déclaré lire *quelquefois*, suivi en importance par celui de ceux qui disent n'avoir *jamais* lu ni livre ni journal (28,36%). Les taux les plus faibles représentent respectivement ceux qui ont déclaré lire *souvent* (13,43%) et ceux qui ne lisent que *rarement* (22,39%).

Si l'on rapproche les uns des autres, les cas ainsi attestés, on remarque que les étudiants qui lisent souvent et ceux qui le font de temps en temps (44,77% en tout) sont nettement moins nombreux que ceux qui ne lisent jamais ou rarement, auxquels l'on peut ajouter les 4,48% qui n'ont pas pu se situer par rapport à la lecture (en tout 55,23%) soit bien plus de la moitié. Ce résultat relativise considérablement l'apport d'une pratique aussi importante que la lecture à une amélioration du niveau en arabe.

VIII. 58. Raisons de la lecture

Cette lecture extra-scolaire en arabe est censée avoir des raisons plus ou moins claires pour les étudiants qui s'y adonnent. Pour leur faciliter la tâche, nous leur avons proposé les principales options : ainsi la plupart (40,30%) lisent *par obligation scolaire*, à un taux moins important (31,34%) ils lisent *pour s'informer* et 28,36% lisent *pour le plaisir*. 13,43% des participants n'ont pas répondu à cette question.

Ces résultats appellent au moins deux remarques : la première est que la lecture directement utile (pour remplir un devoir, en l'occurrence scolaire ; pour s'informer) est significativement privilégiée par les participants (71,64%) par rapport à la lecture de divertissement ou à caractère plus ou moins ludique

(28,36%). On lit plus sous la contrainte (du devoir ou de l'utilité) que pour le bon plaisir.

La deuxième remarque est que les options proposées auxquelles on a affecté les taux susmentionnés sont ou totalement ou partiellement cumulables (une même personne peut lire pour les trois raisons à la fois, comme elle peut lire à des moments différents de sa vie, pour l'une ou l'autre raison suivant les circonstances), d'où le total des taux supérieur à 100%.

VIII. 59. Raisons de la "non lecture"

Si la lecture a ses raisons, le *fait de ne pas lire* doit avoir les siennes. Aussi avons-nous demandé à ceux qui l'ont déclaré de justifier leur "*défaut* de lecture" et avons recueilli les raisons suivantes :

- « Ne pas comprendre l'arabe. »
- « [Mon] niveau ne permettant pas de lire [en arabe]. »
- « Insuffisance du niveau pour lire. »
- « Je [ne] comprends pas l'arabe et je [ne] lis pas bien. »
- « Je ne sais pas lire très bien. »
- « Cela ne m'intéresse guère. »
- « [Pensant que] je ne comprendrai rien, je me dis toujours que je ne serais pas à la hauteur. »

En somme, il s'agit de raisons faisant intervenir, tour à tour, un aveu d'ignorance de la lecture (exprimée soit par l'incompréhension de l'arabe, soit par l'insuffisance du niveau en cette langue) ; un défaut (assumé) d'intérêt pour lire en arabe ; un constat (frustrant) de la médiocrité d'une telle performance (lire mal) et un doute (aussi frustrant) quant à la capacité même de lire.

VIII. 60. Genres de lecture

Ayant attesté lire peu ou prou des livres ou des journaux en arabe et explicité les raisons d'une telle lecture, les participants dont c'est le cas, ont été invités par la suite à préciser de quel genre est leur lecture. Comme nous l'avons fait pour des questions précédentes, nous avons mis ici à la disposition des étudiants une typologie sommaire des genres de lecture probables dans leur situation.

Les lectures les plus fréquentes sont : les *œuvres littéraires* (25,37%), les *textes religieux* (23,88%) et les *ouvrages à caractère politique et/ou économique* (19,40%). Les lectures les moins citées par les participants sont : les *recueils de contes* et les *textes distribués par le professeur* (4,48% chacune) et la *presse* (5,97%). Un taux de 16,42% des participants se sont abstenus.

La faiblesse relative de tous ces taux (rarement plus du quart des participants) par rapport à ceux exprimés lors de questions précédentes, ainsi que leur dispersion défavorable à la formation d'un groupe homogène par rapport à la lecture, ne permettent pas de faire grand cas de la pratique de la lecture chez ces étudiants.

IX. L'arabe *enseigné*

IX. 61. Evaluation des méthodes actuelles d'enseignement de l'arabe

Les participants ont été conviés à évaluer les méthodes utilisées par leurs enseignants d'arabe L2, en choisissant, suivant leur propre opinion, une des trois appréciations proposées.

Ainsi près de la moitié (49,25%) des participants ont jugé ces méthodes *moyennes*, plus de leur tiers (37,31%) les ont jugées *mauvaises* et seulement 5,97% les ont trouvées *bonnes*, tandis que 7,46% n'ont pas donné de réponse.

Il est difficile de nier qu'il s'agit là d'un jugement accablant pour l'enseignement de l'arabe L2 et pour ses méthodes. Ainsi, outre le taux le plus faible des opinions qui leur sont favorables, un bon nombre de ceux qui condamnent ces méthodes n'auraient pas exprimé leur désapprobation explicitement et se seraient réfugiés pudiquement pensons-nous, dans l'appréciation « *moyennes* » assez ambiguë d'ailleurs et plutôt connotée péjorativement. Sans oublier les *sans réponses*, dont l'abstention nous semble plus proche d'une dépréciation que d'une appréciation positive.

IX. 62. Raisons des différentes évaluations des méthodes

Chacune des évaluations dont les méthodes d'enseignement de l'arabe L2 ont fait l'objet, s'est vue justifier par un nombre variable de raisons.

(a) Pour ceux qui trouvent ces méthodes « *bonnes* » les raisons sont qu'elles

- « répondent aux aspirations des étudiants »
- « permettent de progresser dans l'apprentissage de l'arabe. »

(b) Pour ceux qui trouvent les méthodes d'arabe « *moyennes* » :

- « [Les méthodes actuelles permettent] de lire et d'écrire après avoir compris le texte. »
- « [Elles permettent] simplement de retenir le sens de certains mots. »
- « [Elles permettent] à très peu de francisants d'acquérir les bases de l'arabe. »
- « Les enseignants utilisent des textes dialogués, mais ne corrigent pas les fautes. »
- « Faible apport de connaissances en arabe. »
- « La compréhension n'est pas totalement assurée. »
- « ça permet juste d'acquérir des notions de l'arabe. »
- « Bien que l'on apprend quelque chose, on est loin d'être un bon arabisant. »
- « J'ai des problèmes avec la grammaire que je n'arrive pas à surmonter. »
- « Grâce à la bonne préparation du cours, on arrive toujours à apprendre quelque chose. »
- « Si l'apprentissage de l'arabe ne progresse pas comme souhaité, c'est que les étudiants n'y collent pas trop d'importance. »
- « Ces cours souffrent surtout du manque d'intérêt de l'Administration. »

- « Le volume horaire consacré à ces cours est en deçà de ce qu'il faut pour une bonne acquisition de la langue. »
- « Les méthodes varient suivant les enseignants qui parfois divisent leur classe en niveaux : faibles, moyens et forts. »
- « C'est à peine si on remarque quelque amélioration du niveau. »
- « La position de notre pays et sa politique d'arabisation fait de l'apprentissage de l'arabe une obligation : une contrainte qui ne lui laisse aucun intérêt. »

(c) Pour les étudiants qui ont jugé les méthodes utilisées « *mauvaises* » :

- « [Des] programmes inadéquats s'adressant indifféremment à tous les niveaux. »
- « Basées uniquement sur l'écriture, ces méthodes n'initient pas à la parole. »
- « Méthodes très archaïques. »
- « On n'apprend pas ou très peu : résultats nuls. »
- « Ces méthodes ne sont pas capables de faciliter l'accès à une connaissance utile en langue arabe. »
- « Peu efficaces, [les méthodes utilisées] ne favorisent aucune compétence et n'arrivent jamais à former de bons arabophones : parlant bien, écrivant bien etc. »

- « Résultats médiocres. »
- « On tient rarement compte du niveau [réel] des apprenants. »
- « Quand les profs chargés de ces cours n'y croient pas trop et utilisent souvent des méthodes pour le moins inadéquates, le progrès de l'apprentissage en sera sûrement marqué. »
- « Le niveau est très bas. »
- « Pas d'objectifs précis et s'il y en a, ils ne sont jamais atteints. »
- « C'est par obligation scolaire qu'on apprend l'arabe : l'arabisation est un échec total. »
- « Carence des moyens didactiques : pas de méthodes audiovisuelles, pas de manuels pratiques (absence d'un modèle à suivre). »
- « Cours mal organisé, ne tenant pas compte des niveaux des apprenants. »
- « Mauvaise volonté des professeurs. »
- « Méthodes confuses qui diffèrent suivant les enseignants. »
- « Les enseignants n'ont pas la formation adéquate pour ce genre de cours. »
- « Les différents niveaux ne sont pas pris en compte. »
- « Cours qui cible très mal son public : on tient rarement compte du niveau réel des étudiants. »

- « Un programme figé, toujours le même [pour tout le monde] : jamais actualisé, ne visant apparemment aucun but précis. »
- « Le prof mélange l'arabe [littéraire] et le hassaniyya [parler arabe local]. »
- « Manque d'assiduité des professeurs : leur cours se réduit à très peu de séances. »
- « Les profs ne parlent que le dialecte (et pas l'arabe). »
- « Défaut de parfaite compréhension entre les professeurs et les étudiants. »
- « Un enseignement dont le but n'est pas bien défini : c'est-à-dire il faut que l'apprenant sache que cette langue est utile et doit comprendre ce qu'on lui enseigne. »

Ceux, très peu nombreux, qui avaient jugé *bonnes* les méthodes d'enseignement de l'arabe L2 ont avancé des raisons plutôt vagues comme le fait que de telles méthodes donnent satisfaction « aux aspirations des étudiants » ; ou que, grâce à elles, l'apprentissage de l'arabe est en progression.

Pour ceux qui avaient jugé lesdites méthodes *moyennes*, les raisons données en justification de ce jugement étaient d'une disparité telle qu'il est parfois difficile de trouver une correspondance entre le sens du qualificatif *moyen(nes)* dénotant une valeur intermédiaire (également éloignée des deux extrêmes : l'excellence et la nullité) et la nature évidemment critique d'un nombre important de ces raisons. Ainsi en est-il de la compréhension partielle où l'on « retient à peine le sens de certains mots », des « résultats nuls [sinon] médiocres » des méthodes ne permettant qu'à très peu d'étudiants d'acquérir les bases de l'arabe, du faible apport de connaissances : juste des notions d'arabe, de l'inefficacité et l'inadéquation de « méthodes très archaïques » sans objectif d'apprentissage (ni la

parole, ni l'écriture), de la progression plutôt nulle : « c'est à peine que l'on apprend quelque chose ».

Les participants qui ont formulé ces raisons se seraient-ils trompés d'appréciation globale : pensant que les méthodes d'enseignement de l'arabe L2 étaient *mauvaises*, avaient-ils coché par inadvertance ou par pudeur la mention *moyennes* plus polie et excluant de toute façon l'appréciation *bonnes* ? c'est pour le moins probable.

Ces jugements en fin de compte négatifs mettent en cause, à différents endroits, les partenaires de ce genre d'enseignement : si la piètre qualité du cours d'arabe L2 n'est pas la faute des seuls enseignants « qui n'y croient pas trop », elle est imputable soit au manque de motivation des étudiants qui ne lui trouvent aucun intérêt, soit à la négligence de l'administration dont la responsabilité inclut le suivi et l'évaluation de cet enseignement. Sont parfois mis en cause aussi l'insuffisance du temps imparti à ce cours et son caractère obligatoire auquel les étudiants réagissent par le désintérêt voire par l'aversion.

Toutefois nombre de raisons s'accordent mieux avec l'appréciation (méthodes) *moyennes* : on peut en citer « l'usage de textes dialogués », la prise en compte de la disparité des niveaux, l'acquisition (à un certain degré) des capacités de la lecture, de la compréhension (de texte) et de l'écriture.

Quant aux raisons justifiant la condamnation d'un enseignement de l'arabe L2 aux méthodes franchement *mauvaises*, elles portent sur les *programmes* (absents, inadéquats, figés : destinés indifféremment à tous les niveaux, basés exclusivement sur l'écrit, sans objectifs, ...), *le cours* (mal organisé, ciblant mal son public, n'est suivi que par obligation scolaire : sans intérêt en soi), les *enseignants* (mal formés, peu assidus, souvent de mauvaise volonté), les *méthodes* elles-mêmes (qui sont confuses, variant suivant les enseignants ; carence de

supports didactiques), la *glosse* d'arabe qu'utilisent les enseignants pendant le cours (mélange malvenu du *littéraire* et de dialecte, usage excessif du parler régional au détriment du *littéraire*), le *système éducatif* (privilégiant une arabisation qui est un échec total et maintenant un enseignement sans buts précis, ni résultats) et enfin l'*ambiance du cours* (caractérisée par un défaut d'intercompréhension et d'entente entre étudiants et enseignants).

IX. 63. Manière dont l'arabe est (ou a été) enseigné

Les méthodes utilisées dans l'enseignement de l'arabe L2 peuvent varier suivant les activités privilégiées par l'approche pédagogique adoptée. Les étudiants ont été conviés à caractériser la manière dont on leur enseigne (ou a enseigné) l'arabe.

Ainsi plus du tiers (37,31%) des participants disent apprendre (ou avoir appris) l'arabe en *lisant* et en *écrivant*, 28,36% d'entre eux ont déclaré l'apprendre en alternant l'*écoute* et la *parole* d'une part et la *lecture* et l'*écriture* de l'autre. L'apprentissage de l'arabe surtout *en écoutant et en parlant* a été sélectionné par 16,42% des participants ; mais 17,91% d'entre eux n'ont pas eu de réponse.

Ces résultats sont plutôt dispersés au point de ne pas dégager la caractéristique dominante de la (ou des) méthode(s) adoptée(s) par les enseignants dans leur exercice de ce genre d'enseignement de l'arabe. Mais étant donné la vocation scripturale de l'*arabe enseigné (littéraire moderne)*, la majorité relative (37,31%) des participants se sont exprimés dans ce sens en attestant qu'ils ont appris et apprennent toujours l'arabe surtout *en lisant et en écrivant*.

Une telle orientation de la méthode d'enseignement, en se conformant à une *image* de l'arabe et à un certain nombre de fonctions et de valeurs socioculturelles liées à sa glosse *littéraire* bénéficiant de la caution des institutions officielles qui

la considèrent comme relevant du sacré, encourt le risque de sacrifier l'aspect strictement conversationnel de l'arabe qui a sa meilleure illustration dans le parler régional (hassaniyya) et dans une moindre mesure l'arabe moyen, qui sont les glosses les plus couramment utilisées dans les échanges de la communication quotidienne, mais pas dans l'enseignement officiel de cette langue.

Nul besoin d'insister sur l'importance d'une prise en compte de la *pluriglossie* (Dichy 1994, 1996 op. cit.) désormais caractéristique de l'arabe, dans toute étude objective s'intéressant aux activités langagières véhiculées entre autres et surtout par les glosses dialectales à l'usage au quotidien. Ces glosses étant d'une spontanéité, d'une immédiateté et d'un naturel tels qu'elles représentent l'aspect le plus vivant de la langue arabe contemporaine.

X. 64. Idées, propositions ou problèmes non évoqués dans l'ensemble du questionnaire

Nous avons essayé à travers la généralité délibérée de cette dernière question, non seulement de combler les éventuelles lacunes de notre questionnaire, mais aussi d'amener les participants à récapituler les points forts qu'ils auraient soulevés en traitant rubrique par rubrique et item par item l'ensemble du questionnaire.

Comme les questions ouvertes précédentes, celle-ci a eu droit à un nombre très important de réponses comportant nombre de redites, de formules illisibles, d'énoncés elliptiques qui nous ont paru nécessiter de notre part un traitement approprié. Pour les propos ne souffrant d'aucune de ces anomalies, nous les reproduisons tel quel, entre guillemets. Pour les autres, nous avons essayé d'en améliorer la lisibilité en les reformulant totalement ou partiellement quand il ne s'agit pas de répétition à éliminer. Nos interventions sont signalées par des crochets [].

- « Il est nécessaire, pour que les non-arabophones du niveau débutant puissent acquérir une autonomie dans l'apprentissage de l'arabe, que des méthodes spéciales soient mises en place pour cette fin. »
- « Le bilinguisme (français + arabe) est très bénéfique quand la deuxième est choisie (≠ imposée). En imposant une langue seconde on forme des révoltés et non pas des bilingues. C'est le cas des étudiants qui ne savent rien en arabe alors qu'ils sont considérés "bilingues" à l'Université. »
- « Je crois que le recours à la traduction (en français) comme moyen d'explication peut mieux attirer les paresseux vers l'arabe. »
- « Il serait utile de tenir compte de la langue maternelle de l'étudiant. »
- « Pour que le cours de l'arabe soit bien suivi, il doit être mis au même niveau que les autres matières surtout pour les "bilingues". »
- « Les profs doivent tester continuellement le niveau des étudiants pour surveiller leur progrès. »
- « Pour qu'il y ait un vrai bilinguisme, il est impératif de revoir toutes les données institutionnelles, pédagogiques et didactiques déjà en place. »
- « Ne pas imposer l'arabe et chercher les moyens d'inciter les apprenants à s'intéresser à [cette langue] (adéquation des méthodes). »
- « J'aime l'arabe, mais je crains qu'il n'ait des soubassements politiques auxquels je n'adhère pas. On doit avoir le choix de la langue que nous voulons étudier. »

- « Au lieu d'imposer brutalement une langue, on devrait d'abord sensibiliser les gens sur les avantages de parler 2 ou plusieurs langues et les amener à aimer et à apprendre l'arabe. »
- « Pour que l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones réussisse, il faut mettre en place des méthodes adéquates, correspondant aux différents niveaux, que les enseignants suivent avec le sérieux et la rigueur nécessaires. »
- « Le grand engouement que l'on voit depuis quelques années pour les langues secondes n'ira pas très loin, car c'est trop tard. »
- « Ce sont les enseignants qui ne veulent pas accorder une importance à la langue arabe et comme ça ils encouragent les étudiants à la négliger. »
- « Beaucoup [d'enseignants] parlent hassaniyya (le dialecte arabe mauritanien) en classe, ce que les étudiants trouvent aberrant. »
- « En plus du manque du matériel pédagogique (manuels etc.), les profs semblent manquer de formation pédagogique appropriée et négliger leur cours. »
- « Etant donné la grande richesse de la langue arabe, j'aimerais bien pouvoir la manipuler et y penser comme en français. »
- « Aujourd'hui, c'est l'aspect pratique qui importe le plus aussi bien en français qu'en arabe. Et ce sont les disciplines qui favorisent le développement de cet aspect et qui ont vraiment une perspective pratique qui méritent l'étude et l'acquisition. »

- « [Etant non-arabophone], j'ai un seul problème : quand est-ce que allons-nous rattraper le niveau en arabe que nos collègues "arabisants" détiennent ? »
- « [En Mauritanie, la généralisation de l'enseignement de l'arabe est impossible tant que] sur le plan politique, on essaie de privilégier une langue au détriment des autres langues maternelles. Et même si les négro-africains apprennent l'arabe, ils n'ont pas les mêmes chances que leurs frères arabes. Donc c'est cette option politique qui explique la réticence des négro-mauritaniens. Et tant qu'il n'y a pas changement de politique, l'arabe n'évoluera que dans un cercle fermé (celui des maures). Nous aimons la langue arabe, mais nous n'aimons pas qu'elle serve d'arme. »
- « [Je n'ai] aucun problème. »
- « Le volume horaire consacré à l'arabe langue seconde (généralement 2 heures/semaine) est évidemment insuffisant pour une réelle mise à niveau dans cette langue. »
- « Les "cours intensifs" qui ont été organisés, ont été très bénéfiques pour beaucoup de non-arabophones. C'est une expérience très fructueuse qui mérite au moins une réédition chaque année.
- « Les méthodes utilisant l'image et le texte aident beaucoup. Si seulement l'apprenant consent un minimum d'efforts, son niveau s'améliore conséquemment. »
- « Bilinguisme oui, mais pas forcément avec l'arabe. »
- « Le système éducatif en vigueur depuis 3 décennies a déçu toutes les attentes y compris celles de ceux qui l'ont mis en place. Il ne forme que

des analphabètes bilingues ! Il doit faire l'objet d'une refonte radicale. Pour ce qui est de l'arabe pour non-arabophones, il faut des méthodes utilisant le français comme langue intermédiaire et une transcription en caractères latins vis-à-vis du texte arabe. »

- « Il y a urgence de repenser le statut du cours d'arabe pour non-arabophones. Si ce cours est sérieux, il nécessite des profs compétents et responsables. Souvent la pratique et les attitudes des enseignants chargés de ce cours sont de nature à décourager même les bonnes volontés. »

Les opinions exprimées sous cette rubrique permettent d'oser un rapide classement des participants en deux grandes catégories selon qu'ils acceptent, en principe, la légitimité de cet enseignement et se soucient principalement de trouver les moyens et les manières d'en améliorer l'efficacité, le rendement ; ou qu'ils mettent en question le bien-fondé même d'un cours qui ne leur semble pas aller de soi ; chaque catégorie comportant des nuances de position plus ou moins tranchée.

Pour les tenants de la première position, la réussite du cours d'arabe L2 dépend d'un certain nombre de conditions relatives aux différents paramètres de l'acte didactique : les *méthodes* d'enseignement (qui doivent être adéquates, appropriées aux différents niveaux en arabe, visant l'autonomie de l'apprentissage y compris des débutants, privilégier les aspects pratiques et fonctionnels de la langue, utiliser tous les moyens susceptibles de faire progresser l'apprentissage : textes accompagnés d'images, traduction en français, transcription en caractères latins vis-à-vis du texte arabe, les ressources de la langue maternelle de l'étudiant) ; la *motivation des étudiants* (les impliquer par la persuasion et toutes formes d'incitation : alignement de l'arabe, par le volume horaire et le coefficient sur les matières principales, organisation de cours intensifs de mise à niveau au moins une fois par an, effectuer le maximum de tests pour surveiller la progression) ; le

corps enseignant (doit avoir la formation, la compétence et le sens de responsabilité requis pour un enseignement efficace) ; le *matériel didactique* (doit être disponible en qualité et en quantité suffisantes) ; le *temps* imparti au cours (la séance hebdomadaire doit suffire pour un exercice probant) ; l'*étudiant non-arabophone* (tout ce qui vient d'être mentionné n'aura d'effet positif sans une ferme volonté et un réel engagement de l'apprenant pouvant se traduire en efforts (personnels) consentis dans le but d'apprendre l'arabe).

Nous avons noté certaines manifestations d'intérêt allant dans ce sens ; comme cet étudiant qui déclare « [...] j'aimerais bien pouvoir la [= la langue arabe] manipuler et y penser comme en français » exprimant ainsi son désir d'accéder à « la grande richesse de » l'arabe et pouvoir le manier aussi aisément que sa première langue d'enseignement : le français ; et cet autre qui se demande « quand est-ce que [mais aussi comment] allons-nous rattraper le niveau en arabe que nos collègues "arabisants" détiennent ? ». Dans ce dernier cas, le modèle n'est plus la *performance* du même locuteur dans une autre langue qu'il est censé maîtriser, mais la *compétence* d'un locuteur natif scolarisé de la langue qu'il s'agit d'apprendre.

Sous l'emprise du désespoir face à l'ampleur de la tâche, d'autres se résignent à penser que, comme on ne s'était occupé des langues secondes que trop tard, l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones ne peut pas aller très loin, malgré l'engouement que cela suscite actuellement. Ce qui veut dire que pour réussir un tel enseignement, il doit être commencé le plus tôt possible, dès le Primaire, et avec le sérieux et les moyens nécessaires.

A la différence du français qui a été, dès les premières années de leur scolarité, la langue d'enseignement pour ces négro-mauritaniens et à ce titre, est maintenant suffisamment intégrée au point de servir de modèle de langue désormais acquise qui, en soi, ne pose pas (ou plus) de problème particulier ; l'enseignement de

l'arabe, ne semble pas, pour les représentants de la deuxième position, un simple cours de langue ne pouvant poser d'autres problèmes que purement pédagogiques.

Malgré ses attributs et qualités de première langue nationale et de langue officielle etc., l'arabe a, notamment parmi les non-arabophones du pays, ses détracteurs qui entretiennent un scepticisme quant à l'intérêt, tout au moins pour eux, de l'apprendre et émettent, chaque fois qu'ils en ont l'occasion, les réserves traduisant leur réticence à l'apprentissage de cette langue. Et l'on peut même risquer l'affirmation que la négligence caractéristique de l'attitude d'un grand nombre d'entre eux, vis-à-vis du cours d'arabe, n'est qu'une façon d'exprimer cette réticence.

En témoignent plus ou moins explicitement, les opinions de la deuxième catégorie qui ne traitent de l'arabe qu'en tant que langue parmi d'autres pouvant avoir ses avantages ,mais aussi ses inconvénients ; ou dans le cadre d'un système éducatif où il est concurrencé par d'autres langues maternelles ou d'enseignement.

Ainsi, tant que prévaut le système utilisant, selon cette catégorie d'étudiants, l'arabe comme une arme politique d'exclusion, cette langue n'évoluera que dans un cercle fermé, celui des maures qui en sont les locuteurs natifs. Ils soulignent toutefois, qu'il ne s'agit pas là d'une résistance à l'enseignement de l'arabe en tant que tel, mais d'une façon pour les négro-mauritaniens de signifier qu'ils n'adhèrent pas à ses éventuels soubassements politiques et/ou idéologiques.

La politique d'arabisation générale via l'enseignement obligatoire de l'arabe L2, est condamnée à l'échec parce qu'elle est basée sur le privilège d'une langue (l'arabe et donc des arabophones) au détriment des autres langues nationales et donc de leurs locuteurs négro-mauritaniens. Si dans l'absolu le bilinguisme scolaire est bénéfique, ce n'est pas forcément avec l'arabe comme langue seconde,

sauf si cette langue est choisie (et non imposée). Car le caractère obligatoire de l'arabe L2 crée « des révoltés et non des bilingues ».

D'ailleurs comment être considéré bilingue à l'Université, alors que le niveau en arabe se réduit au mieux à de vagues notions ? ! Un vrai bilinguisme nécessite une révision profonde de l'ensemble des données institutionnelles et pédagogico-didactiques.

En tout cas et quelles que soient leurs bonnes volontés, les négro-mauritaniens, n'ayant pas les mêmes chances vis-à-vis de l'arabe que « leurs frères arabes », se sentent frustrés, sentent leur apprentissage de cette langue entravé et leurs intérêts de citoyens et de groupes menacés. D'où l'urgence, selon eux, de repenser le cours d'arabe L2. Car sans objectif précis, ni méthodes adéquates, ni enseignants suffisamment qualifiés, ce cours est condamné à la négligence de ses destinataires.

La fiabilité d'un tel enseignement dépend pour beaucoup du crédit que peut lui accorder l'administration, et surtout de la compétence et du niveau de responsabilité de ses enseignants qui, jusqu'à maintenant, n'ont pas été ni suffisamment persuasifs, ni assez incitateurs. Au contraire, la pratique et les attitudes de bon nombre d'entre eux, peuvent décourager même les meilleures volontés. A titre d'exemple, ces étudiants trouvent tout à fait aberrante la propension de certains enseignants à parler hassaniyya³¹ pendant le cours d'arabe.

Mais les conditions d'un enseignement souhaité ou du moins recevable nécessitent une refonte radicale du système éducatif qui n'a formé durant les trente dernières années, en ce qui concerne l'arabe aux non-arabophones, que des

³¹ Conçu comme un manquement à la discipline et à la bonne tenue du cours, l'usage du parler régional est ainsi fustigé par les apprenants comme marque de laxisme et de défaillance professionnelle de l'enseignant.

analphabètes (que l'on dit faussement bilingues). Un système qui a déçu même ses promulgateurs et ses plus ardents défenseurs.

C. 2. Tendances se dégageant des réponses des enseignants

I. Identification de l'échantillon

I. 1. et 2. Sexe et âge

Totalement de sexe masculin, les enseignants d'*arabe* à l'Université de Nouakchott qui ont bien voulu participer à l'enquête sont pour la moitié âgés de 30 à 39 ans et pour l'autre de 40 à 48 ans. L'on peut dire que 59,09% d'entre eux sont d'une moyenne d'âge de 44 ans. Ce qui laisse penser à une population enseignante relativement jeune surtout quand on se rappelle que certains de leurs étudiants sont âgés parfois de 30 ans.

Certes à l'université, les étudiants sont en général des adultes, mais le fait que leurs enseignants soient d'une classe d'âge proche de la leur, peut favoriser considérablement l'entente mutuelle et couper la route aux éventuels conflits d'ordre générationnel.

I. 3. et 4. Lieu de naissance et région d'origine

Représentant la quasi totalité du personnel enseignant exerçant l'enseignement de l'*arabe* à l'Université de Nouakchott, seule université du pays, les participants témoignent, quant à leur origine géographique (items 3 et 4) d'une très grande dispersion.

Mis à part les 18,18% des enseignants originaires de la ville de Boutilimit (Centre sud-ouest) et les 22,73% qui n'ont pas donné de réponse à ces deux questions, les autres participants ont signalé leur répartition, souvent par deux (9,09%), parfois individuellement (4,55%) entre huit villes situées dans différentes régions de la Mauritanie : au Nord (Akjoujt, Zouérate) ; à l'Ouest et un peu au Sud-ouest (Méderdra, Nouakchott et Wad Naga) ; au Centre (Moudjéria, Tidjigda) ; au Sud (région du Fleuve ?) et au Sud-est (Néma).

Les villes mentionnées appartiennent à sept régions différentes. Il s'agit en fait d'une population venue d'un peu partout, y compris de la région du Fleuve beaucoup moins représentée (4,55%) que les autres. Outre la concentration de 40,91% des participants au Trarza (région du Sud-ouest), le caractère assez dispersé de la population étudiée, conjugué à sa catégorie socioprofessionnelle, constitue une preuve importante de sa représentativité.

I. 5. La langue maternelle

Les enseignants participants à l'enquête sont de langue maternelle arabe au taux de 95,45% et pulaar à celui de 4,55%. Ce rapport dégage encore plus l'évidence que les études arabes (sciences linguistiques, de la littérature et de la religion musulmane) sont largement dominées par les maures dont une "caste"³² s'est spécialisée depuis plusieurs siècles dans ce genre d'activité culturelle. Il s'agit des Zwaya (sing. Zæwi) dont l'activité caractéristique est le travail intellectuel consistant en l'acquisition et la transmission de ces savoirs.

Toutefois, depuis l'avènement de l'école moderne et la notion de citoyenneté avec, les études quelles qu'en soient la spécialité, ne sont plus l'apanage d'un groupe particulier.

³² Egalement "castée", la communauté négro-mauritanienne a sa propre "caste" de *clercs* ou de gens de lettres (chez les pulaar par ex. ce sont les Toroobé sing. Toroodo) qui se transmettent de père en fils et de maître en disciple, en général le même corpus de savoirs que les zwaya (maures). La différence la plus évidente entre les deux *castes intellectuelles* arabe et négro-mauritanienne est leur environnement socioculturel respectif. Si les Zwaya cultivent un tel intérêt pour la culture et les sciences arabes et islamiques, c'est qu'ils sont ou se considèrent eux-mêmes arabes et s'orientent à former, au sein de leur propre communauté, une élite d'érudits émergeant du large patrimoine culturel arabe, aussi bien populaire que savant ; alors que les toroobé constituent plutôt un îlot de savoirs et d'érudition arabe et musulmane baignant dans une culture négro-africaine d'expression non-arabophone.

I. 6. 7. et 8. Qualification ou niveau de formation du personnel enseignant

Pour déterminer le degré de la formation de base et de la qualification des enseignants, nous les avons questionnés sur leur obtention (ou non) des diplômes sanctionnant les principales étapes de la vie scolaire et universitaire.

Ainsi tous les participants ont eu le *baccalauréat* et la *Maîtrise*, tandis que 90,91% et 54,55% d'entre eux sont respectivement titulaires d'un *DEA* et d'un *doctorat de 3^e Cycle* ; mais seulement 9,09% ont obtenu un *doctorat d'Etat*.

La modestie du taux des titulaires du doctorat d'État (dernier diplôme) signifie que la plupart de ces enseignants ou avaient interrompu leurs études supérieures avant leur terme, ou continuaient toujours leurs études et avaient donc, au moment de l'enquête, le double statut d'enseignant et d'étudiant. Ainsi 54,55% des participants sont dans le premier cas, alors que 45,45% d'entre eux sont dans le second.

Parmi les enseignants encore étudiants 70% préparent actuellement une thèse, tandis que les 30% restant sont à la recherche d'une inscription dans une université étrangère pour le même but. Mais deux enseignants thésards seulement ont *décliné* leur sujet de thèse :

- « Etablissement du texte et édition d'un ancien traité de morphologie arabe à partir de manuscrits : "Tæħqīq fatħ al-ʔaqfæl wa ċarb al-ʔamθæl bi-ṣarħ-i læmi ĵ ĵat-i al-ʔafʔæl". »
- « L'arabe aux non-arabophones à la Faculté des Sciences et des Techniques de l'Université de Nouakchott. »

L'examen des ces taux permet de constater un déficit important dans la formation de base des enseignants. Si l'on considère l'obtention d'un doctorat d'État (et/ou l'habilitation à la recherche) comme l'achèvement du cursus universitaire normal, il apparaît que moins de 10% ont mené leurs études à leur terme ; tandis que les autres sont au mieux encore en cours de formation et au pire en situation d'interruption d'études le plus souvent sans avoir un projet de les parachever.

I. 9. Expérience professionnelle

Après avoir évoqué leur formation qualifiante, nous avons interrogé ces enseignants sur l'expérience qu'ils auraient acquise en exerçant l'enseignement soit de *la langue et de la littérature arabe* (formule classique de l'enseignement de l'arabe), soit dans celui de *l'arabe langue seconde* (en tant que forme d'enseignement de l'arabe s'adressant à un public particulier).

La majorité des participants (54,55%) ont déclaré avoir en moyenne 7 ans et demi environ d'expérience en tant qu'enseignants de la langue et de la littérature arabes, alors que 45,45% d'entre eux ont témoigné d'une expérience de 9 ans [!] en moyenne dans l'enseignement de l'arabe L2.

Mais si la première forme d'enseignement que l'on peut qualifier d'habituelle, consistait à dispenser des cours de linguistique (grammaire, morphologie) ou de littérature (explication et analyse de textes) arabes, la deuxième formule attestée ne constituait pas, à proprement parler, une pratique suffisamment circonscrite.

I. 10. et 11. Permanence du statut d'enseignant

Parmi les participants à l'enquête 77,27% sont enseignants permanents (sans autre activité que l'enseignement), alors que 22,73% d'entre eux exercent une

autre activité alternativement avec celle d'enseigner. Ces taux sont à peu près les mêmes par rapport à la formation initiale où justement 72,73% de ces enseignants ont déclaré avoir été formés pour enseigner tandis que 27,27% ont été formés pour exercer d'autres professions.

Ce qui veut dire que si la plupart (72,73%) des enseignants exercent au moment de l'enquête une activité pour laquelle ils ont été initialement formés, leur quart environ sont dans la situation quelque peu problématique soit (pour 22,73% d'entre eux) de partager leur temps entre l'enseignement et une autre activité ; soit (pour 27,27%) d'enseigner sans être préparés pour l'exercice de ce métier.

II. Formation pédagogique

1. Avant le recrutement

II. 12. 13. 14. et 15. (a) **Formation pédagogique générale**

Par rapport à cette formation que l'on peut dire *qualifiante* sinon pour l'enseignement de l'arabe L2, du moins pour celui de l'arabe tout court, c'est-à-dire dans la manière dont il est enseigné habituellement, les 72,73% des participants qui avaient suivi une quelconque formation les préparant à leur future profession ont eu des cursus marqués par leur hétérogénéité.

A part les 36,36% qui ont étudié 4 ans à l'ENS de Nouakchott les lettres arabes pour obtenir le CAPES, il y en a (9,09%) qui sont restés 5 à 6 ans dans une Faculté de Sciences de l'Education pour y préparer un Magistère ; 4,55% ont fréquenté une Faculté de Lettres pendant 5 ans pour obtenir une Maîtrise puis un DEA en langue et littérature arabes ; 13,64% ont étudié un an à l'ENS pour préparer un CAPES, après avoir obtenu une Maîtrise de langue et de littérature

arabes dans une Faculté de Lettres et enfin les 9,09% qui avaient été formés pendant 2 à 3 ans dans une Ecole Normale des Instituteurs (ENI).

Cette hétérogénéité des cursus signifie que la formation initiale de ces futurs enseignants était trop générale pour être qualifiée de formation strictement pédagogique. Les disciplines relevant de la pédagogie manquaient de temps d'encadrement spécialisé et en tout cas la didactique des langues n'était pas la première préoccupation des formateurs. Il est possible d'en déduire que l'aspect pédagogique de cette formation était donc beaucoup plus théorique que pratique.

II. 16. 17. 18. et 19. (b) **Formation spéciale en didactique de l'arabe L2**

En termes de formation spécialisée en didactique de l'arabe L2, il est évident qu'étant donné la nouveauté relative de la discipline et la jeunesse des structures de formation des enseignants dans le pays, il ne faut pas s'attendre à grand-chose.

Néanmoins deux participants (représentant les faibles taux de 4,55% chacun) ont attesté, le premier avoir bénéficié d'un stage de 2 mois dans le domaine et qui n'a été sanctionné par aucune certification ; le second a témoigné avoir effectué un stage sous forme d'un enseignement encadré dans un lycée pendant 2 ans, à l'issue duquel est délivrée une attestation de stage.

Mais de tels cas ne sont pas significatifs et plutôt négligeables pour contrebalancer le taux de 90,91% représentant les enseignants n'ayant jamais bénéficié d'aucune sorte de formation dans le domaine en question.

2. Après le recrutement

II. 20. 21. 22. 23. et 24. (a) **Formation pédagogique générale**

Après leur recrutement pour enseigner l'*arabe* à l'Université, les enseignants n'ont jamais bénéficié de formation en matière de pédagogie générale, surtout qu'un nombre important d'entre eux avaient suivi des cursus universitaires plutôt généraux ou orientés vers la recherche ; c'est-à-dire sans être forcément prédestinés à faire carrière dans l'enseignement.

II. 25. 26. 27. et 28. (b) **Formation en didactique de l'arabe L2**

S'agissant de la formation spécialisée en didactique de l'arabe L2, après le recrutement par l'Université, les réponses recueillies présentent deux cas de figures : le cas des participants qui n'en ont jamais bénéficié (40,91%) et celui de ceux qui avaient participé à quelque stage organisé à cette fin.

Ces stages rentrant dans le cadre de la formation continue des formateurs, sont souvent soit de courte durée (2 à 3 semaines) et ont profité à 45,45% des participants ; soit de très courte durée (6 à 10 jours) pour 13,64% d'entre eux. A l'issue de ces stages, une attestation de participation (comme forme de certification) peut être délivrée à ceux qui le souhaitent.

Toutefois les limites d'une telle formation dont son caractère aléatoire ne permettent pas de fonder là-dessus de grands espoirs pour résorber le déficit de qualification des enseignants de cette discipline.

II. 29. et 30. Nature des difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'arabe L2

Après nos requêtes d'informations sur la formation des enseignants afin de pouvoir mesurer leur degré de qualification, nous les avons interrogés, plus

concrètement, sur les difficultés auxquelles ils peuvent faire face dans l'exercice de leur métier. Ces difficultés éventuelles pourraient être de deux ordres : ou bien les cours assurés par ces enseignants sont mis à mal par une connaissance lacunaire de la langue arabe même ; ou bien ces enseignants n'ont pas les compétences pédagogique et didactique requises pour garantir à leur enseignement un degré acceptable d'efficacité.

Or si par rapport à la connaissance de la discipline (la langue arabe) seulement 9,09% des participants ont signalé avoir des difficultés à ce niveau, leur majorité (54,55%) ont reconnu éprouver un déficit de compétence du point de vue pédagogique et didactique.

Par contre le silence observé par plus du tiers (36,36%) des participants relativement à ces questions portant sur l'existence et la nature des difficultés susceptibles d'être rencontrées dans l'exercice même de l'enseignement, signifierait que ce genre de questions revêt un caractère plus ou moins tabou pour un nombre significatif des enseignants.

En effet, l'attitude de ces "sans réponse" peut s'expliquer par le fait qu'ils trouvent particulièrement périlleux pour leur propre face un tel aveu d'incompétence pour exercer un métier que la plupart auraient normalement choisi.

Toutefois la comparaison des réponses exprimées (9,09% contre 54,55%) permettrait de mesurer le degré de l'inconfort dans lequel ces questions touchant le *vif du sujet* mettent l'enseignant interrogé et du même coup, la force de sa réserve qui croîtrait proportionnellement à la gravité de l'offense menaçant ou infligée à sa face positive par l'indiscrétion quasi agressive de l'une ou l'autre de ces questions.

Ainsi la reconnaissance d'un déficit dans la formation de base (la maîtrise de la discipline : la langue arabe) est nettement plus dévalorisante pour l'enseignant qui est rarement sans prétention par rapport à sa discipline, que celle d'une incapacité en pédagogie ou en didactique qui serait plus *avouable* parce que le fait que la formation initiale de ces enseignants ne comportait pas nécessairement de tels enseignements leur sert d'excuse.

D'ailleurs les institutions officielles confortent l'enseignant dans sa prétention à la maîtrise de sa discipline par les certifications sanctionnant les différentes étapes de son cursus. Variées en apparence, ces certifications évaluant sur une échelle les degrés d'acquisition quantitative et qualitative des savoirs et connaissances en question, sont au fond synonymes et réitèrent toutes la même information : une *parfaite acquisition* (cf. *Brevet, Licence, Maîtrise, CAPES, Agrégation, Doctorat*).

II. 31. Evaluation de la compétence des autres enseignants de l'arabe L2

Après avoir évalué leur propre compétence, les participants étaient invités à se prononcer sur celle de leurs collègues que 54,55% d'entre eux trouvent compétents contre 45,45%.

Or si s'auto-évaluer est difficile faute de distance objective et à cause de l'implication totale du sujet, un peu comme ce que Labov [1972, cité par C. Béal in V. Taverso (sous la dir. de) 2000³³ : 18] appelle le « paradoxe de l'observateur » ; évaluer autrui (a fortiori un collègue) n'est pas facile non plus parce que cela consiste à porter un jugement rarement *innocent*. En effet si l'on a à juger de la compétence de son propre collègue, c'est-à-dire d'une personne

ayant normalement, pour exécuter la même tâche, la même qualification que soi, quelques réserves s'imposent.

D'abord, il y a lieu de se demander si l'on est vraiment habilité à estimer la compétence de son homologue car une telle évaluation des capacités d'autrui suppose une certaine supériorité de savoir et d'expérience qui n'est pas évidente dans ce cas précis. Ensuite, on se trouve inévitablement face à un dilemme : ou bien on valorise son collègue et dans ce cas, si on évite ainsi la médisance, on court le risque de la complaisance corporatiste ; ou bien on le disqualifie et dans ce cas, outre le méfait de s'arroger un pouvoir aussi exorbitant (qu'indu), on risque de s'auto-disqualifier soi-même, parce qu'on a en gros, la même formation, le même statut qu'un autre collègue.

Cette situation permettrait d'expliquer le rapport des 54,55% d'avis appréciant favorablement la compétence des collègues enseignant l'arabe L2, aux 45,45% de jugements dépréciatifs des mêmes enseignants, comme l'expression de la gêne éprouvée par les participants devant cette question au point de se partager entre les deux positions extrêmes (*mes collègues sont compétents vs incompetents*).

Le fait cependant, que la première position consistant en un *acte flatteur* de la face d'autrui et indirectement de la sienne propre, soit préférée (i. e. majoritairement adoptée) à la seconde qui attente de la même manière aux deux faces en jeu, même s'il n'y a pas ici d'interaction (du moins en face à face), est en accord avec la loi de la politesse, érigeant en norme la préservation des faces.

³³ « Les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? et quelle méthodologie ? », in V. Traverso (Sous la dir. de) : « Perspectives interculturelles sur l'interaction », Publication du GRIC-CNRS – Université Lumière Lyon 2, Presses universitaires de Lyon, 2000, pp. 13-32.

II. 32. et 33. Besoins d'une formation spéciale en didactique de l'arabe L2

La majorité écrasante (90,91%) des participants ont signalé éprouver le besoin d'une formation spéciale en didactique de l'arabe L2, alors que les autres (9,09%) ne partagent pas le même sentiment. Quant à la nature de la formation faisant défaut, elle a été caractérisée de différentes manières par les participants demandeurs dont nous traduisons ci-après les propos les plus significatifs :

- « Méthodes d'enseignement des adultes. »
- « Formation intensive en didactique et méthodes de l'enseignement, pour une durée suffisante. »
- « Formation en didactique de l'arabe L2. »
- « Didactique des langues secondes. »
- « Stages de perfectionnement en didactique moderne permettant de profiter du progrès scientifique réalisé dans ce domaine. »
- « Toute formation de nature à accroître la connaissance en termes de méthodologie d'enseignement. »
- « Stage permettant de s'exercer sur l'enseignement rationnel de programmes définis à l'avance ; et à l'usage de supports pédagogiques appropriés. »
- « Adaptation et usage optimal de dossiers pédagogiques proposés dans différentes méthodes. »
- « Formation en didactique moderne et didactique de l'arabe L2. »

- « Formation à l'usage de l'audiovisuel et des laboratoires de langue d'une part et d'autre part la mise en application, suivie et encadrée par des spécialistes, de méthodes didactiques sur le terrain. »
- « Stage de perfectionnement en didactique de l'arabe L2. »

Dans ces expressions de besoins en formation pédagogique-didactique, l'accent est mis avec insistance sur les notions de méthode d'enseignement (d'adultes, des langues secondes, de l'arabe L2 en particulier) ; de perfectionnement (en didactique moderne) ; de stages (intensifs sur les voies et moyens de rationaliser l'enseignement de l'arabe, sur l'usage de supports audiovisuels, des laboratoires de langues), etc.

II. 34. et 35. Tentatives de combler le manque de qualification

Aux enseignants conscients des lacunes de leur formation et reconnaissant leur manque de qualification, nous avons posé une question pour savoir s'ils cherchaient (ou non) les moyens de résorber leur déficit. Cette question a partagé les participants entre deux attitudes : une large majorité (72,73%) y ont répondu par l'affirmative, tandis que plus du quart (27,27%) des participants n'ont pas donné de réponse, attitude pouvant être interprétée comme une *expression* pudique de la négation. Car un *non* explicite équivaldrait à un aveu de paresse voire d'irresponsabilité.

Les enseignants qui cherchent à se perfectionner en didactique de l'arabe L2 ont recours à différents moyens dont le plus cité (27,27%) est *la participation aux stages organisés à cette fin*, suivie respectivement par *la recherche d'une formation spéciale dans ce domaine* (18,18%) et *l'acquisition et l'exploitation d'ouvrages et de publications spécialisés* (13,64%).

D'autres procédés sont mis à profit, mais à des taux plus modestes comme *l'arabisation d'éléments de méthodes étrangères* (dossiers de méthodes FLE) (9,09%) ; *l'adaptation des leçons au contexte local* (4,55%) et *le choix de textes destinés à l'enseignement de l'arabe pour objectifs spécifiques, privilégiant l'aspect fonctionnel de la langue* (4,55%). Signalons que près du quart (22,73%) des participants se sont abstenus.

III. Conditions de travail

III. 36. et 37. Statut de l'enseignant

Selon leur statut, les participants se classent en deux catégories : les enseignants permanents (ou titulaires) représentant 77,27% et les enseignants vacataires 22,73%.

L'on pourrait s'attendre à ce que de telles données signifient que ce corps enseignant dont plus des trois quarts jouissent d'une situation professionnelle stable et sécurisante (emploi permanent) et plutôt valorisante (enseignant à l'université) soit normalement (théoriquement) à l'abri de la précarité, ce qui devrait se répercuter positivement sur le rendement et la qualité de vie des intéressés. C'est pour le moins à vérifier.

III. 38. 39. 40. et 41. Réunions pédagogiques : existence et fréquence

Le métier d'enseignant comporte d'autres activités que de dispenser des cours. Certaines de ces activités consistent à préparer, à penser l'enseignement en dehors de la classe, notamment en discutant des problèmes qui s'y posent avec des collègues lors de réunions dites pédagogiques. L'existence ou l'absence de telles réunions est toujours lourde de conséquences quel que soit le cas de figure considéré.

L'on peut considérer le fait d'avoir la possibilité ou le devoir de participer, dans le cadre de son institution, à des réunions de réflexion et d'échanges entre pairs sur les questions inhérentes à l'exercice du métier, comme un gage de sérieux et d'efficacité, tandis que l'absence de ce genre de réunion serait un symptôme de désordre et de laisser-aller.

Ainsi la majorité (54,55%) des participants ont ^{ne pas} témoigné participer à des réunions pédagogiques dans le cadre de leur département respectif, alors qu'une grande minorité (45,45%) n'en connaissent pas l'existence et par conséquent n'y ont jamais assisté.

S'agissant du rythme des réunions pédagogiques, nous avons demandé aux participants à ces réunions d'indiquer avec précision suivant quel cycle de fréquence elles ont lieu : une fois par mois ? tous les trimestres ? ou autres ?

Ainsi 9,09% des participants ont mentionné l'existence d'une réunion trimestrielle et 45,45% d'entre eux ont dit assister à de telles réunions mais de façon irrégulière. Or le sérieux signifié non seulement par la tenue mais aussi par la constance du rythme des réunions pédagogiques, est à ne pas exagérer et plutôt à nuancer eu égard à leur irrégularité et à leur faiblesse de fréquence.

III. 42. et 43. Satisfaction (ou non) des conditions actuelles de travail

Les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur métier, au moment de l'enquête n'étaient satisfaisantes que pour 18,18% des participants contre 68,18% d'insatisfaits, alors que 13,64% ne se sont pas prononcés.

A l'évidence le taux d'insatisfaction est de loin le plus important, mais aussi et de manière non moins parlante, à l'opposé, celui des enseignants satisfaits.

C'est donc pour élucider et étayer leur position respective que nous avons demandé aux uns et aux autres de donner les raisons de leur satisfaction et leur insatisfaction.

(a) Raisons de satisfaction (III. 42.) :

- « Exercice de l'enseignement dans des conditions normales. »
- « La formation continue améliore les niveaux des enseignants pour mieux encadrer les étudiants. »

(b) Raisons d'insatisfaction (III. 43.) :

- « Manque de moyens pédagogiques adéquats. »
- « Manque de moyens de perfectionnement pour les enseignants. »
- « Défaut de précision des objectifs. »
- « Difficultés matérielles et morales. »
- « Absence de vision claire par rapport aux fins poursuivies et aux méthodes pratiques qui ne donnent que de très maigres résultats. »
- « Situation matérielle difficile. »
- « Absence de méthodes didactiques modernes suffisamment performantes. »

- « Manque de conscience (à plus d'un niveau) de la spécificité des non-arabophones, d'où l'absence d'un plan d'action qui tiendrait compte de leur besoins, de leurs niveaux etc. »
- « Absence d'un programme d'arabe L2 bien déterminé, ayant des objectifs clairs. »
- « Manque de spécialisation : la plupart des enseignants de l'arabe L2 sont des littéraires ou des linguistes qui n'ont reçu aucune formation dans ce domaine. »
- « Manque d'intérêt évident pour le cours d'arabe L2, au niveau de l'administration, ainsi que chez les étudiants et les enseignants. »
- « Faiblesse du rendement (aussi matériel que moral) de cet enseignement. »

- désintérêt administration -

La synthèse des raisons avancées par les participants en justification de leurs sentiments respectifs de satisfaction ou d'insatisfaction par rapport aux conditions actuelles de leur travail d'enseignant d'arabe L2, montre que les enseignants satisfaits sont assez laconiques : travaillant dans des « conditions normales » avec la possibilité de profiter d'une éventuelle formation continue pour améliorer leur qualification professionnelle, ils n'ont pas de quoi se plaindre.

Plus prolixes, les insatisfaits énumèrent des griefs se rapportant à divers éléments de la situation : les *moyens* (pénurie de méthodes et de supports didactiques adéquats, manque de possibilité de perfectionnement, insuffisance du salaire, ...) ; la *vision* (objectifs imprécis, absence de programmes pour l'arabe L2, de spécialistes dans le domaine ; inconscience, « à plus d'un niveau », des spécificités des non-arabophones : ni leurs niveaux actuels, ni leurs besoins réels

en arabe ne sont considérés ; travailler dans le flou : quelles méthodes ? pour quelles fins ?) ; l'*encadrement* (désintérêt flagrant de l'administration par rapport au cours d'arabe L2, qui entraîne le désintérêt des enseignants et des étudiants : d'où la faiblesse du rendement). 6

Dans de telles conditions marquées par tant de difficultés matérielles et morales, où les résultats ne peuvent être que médiocres sinon nuls, le mécontentement à ses raisons d'être.

III. 44. Charge horaire hebdomadaire des enseignants de l'arabe L2

La charge horaire des enseignants de l'arabe L2 interpelle l'attention d'abord par sa grande variation, ensuite par sa *modestie* relative. A part les 45,45% qui ont déclaré assurer 4 heures de cours par semaine, le reste des participants s'éclate en taux peu significatifs représentant des groupes d'enseignants assurant seulement 2 heures (13,64%), 3 heures (9,09%), 5-6 heures (18,18%) et 8-10 heures (13,64%).

Or si l'on se rappelle que, bien que variable suivant le grade de l'enseignant³⁴, la charge horaire hebdomadaire est de 9 heures en moyenne, il s'avère qu'outre les 13,64% assurant de 8-10 heures, ces enseignants sont dans l'ensemble sous-employés et disposent par conséquent d'assez de temps de loisir justement sinon pour perfectionner leur formation, du moins pour affiner leur approche et mieux préparer leurs cours.

IV. Enseignement de l'arabe L2

³⁴ Selon les statuts régissant la profession d'enseignant du Supérieur, les charges horaires hebdomadaires obligatoires sont de 12 heures pour l'Assistant ("A1"), 10 heures pour le Maître-assistant ("A2"), 8 heures pour le Maître de Conférence ("A3") et 6 heures pour le Professeur ("A4").

IV. 45. Existence d'un programme pour le cours d'arabe L2

A la question de l'existence d'un programme défini à l'avance par l'institution pour le cours d'arabe langue seconde, les participants ont répondu unanimement par la négative. Donc en l'absence d'un tel programme, les enseignants improvisent.

IV. 46. 47. et 48. Méthodes utilisées dans l'enseignement de l'arabe L2

Comme il n'y avait pas de méthode(s) institutionnellement prédéfinie(s) pour ce genre d'enseignement, les participants ont déclaré être livrés à eux-mêmes et souffrent beaucoup, dans l'exercice de leur métier, du manque de coordination voire du désordre.

Pour compenser ce manque, les enseignants sont contraints soit à l'improvisation, soit au syncrétisme quand ils se voient obligés d'opérer des choix d'éléments des différentes méthodes didactiques de l'arabe disponibles. Bon nombre d'entre eux opèrent des choix de textes ou de thèmes qu'ils ont jugés permettre de faire acquérir les capacités fondamentales en langue arabe. D'autres encore basent leur choix de textes à enseigner sur le critère d'adaptation au milieu et au niveau des apprenants.

Voici, pour illustrer ces attitudes, un échantillon des comportements attestés :

- « Privilégier le concret et multiplier les exemples. »
- « Choix de textes de sources diverses et parfois rédaction de textes en vue de les enseigner. »
- « Compiler des cours puisés dans différentes méthodes. »

- « Dans le cadre du Centre pour le Renouveau de l'Enseignement des Langues Secondes (CRELS), dont l'arabe pour non-arabophones, un certain nombre de thèmes ont été proposés mais l'enseignant n'est pas tenu d'en faire sa (seule) référence. »
- « Programme personnel. »
- « Compilation de dossiers photocopiés de méthodes diverses : tunisienne, française ou celle de l'ALESCO. »
- « Essai de définir un programme. »
- « Sur la base de thèmes proposés (et retenus) tels que l'université, le milieu urbain, les médias, ... je compose de petits textes dialogués que je fais jouer en classe. J'emprunte aussi de méthodes particulières d'arabe aux non-arabophones comme le
 - « kitāb al-ʔasāsi(j) (= Le livre fondamental) » de l'ALESCO et
 - « Al-ʔarabi j ja al-muʔāṣira (= l'arabe contemporain) publiée en Tunisie. »

IV. 49. 50. et 51. Propositions de programmes pour les différents niveaux

Partant toujours de cette absence notoire d'un programme que l'institution aurait défini et proposé comme tâche aux enseignants qui devaient l'appliquer avec les marges de manœuvre nécessaires, nous avons convié les participants à l'enquête à faire des propositions de programme d'enseignement de l'arabe L2 dans lesquelles ils tiendraient compte des principaux niveaux des étudiants.

Les réponses récoltées ont apporté autant de propositions que de participants mais le caractère répétitif de certaines des propositions avancées nous a incité à n'en retenir que les plus significatives.

Certaines de ces propositions que nous avons retenues furent énoncées sur le mode de la déclaration de principe et traitent plutôt de ce qu'*il faut* faire pour réussir son cours d'arabe L2. Ainsi on a préconisé de

- « tenir compte des acquis, des besoins et du niveau du groupe destinataire et bénéficiaire de cet enseignement. »
- « Je propose la mise en place de programmes découlant des réalités vécues par les apprenants, pour tous les niveaux et qui s'accordent en même temps avec les objectifs de l'institution. »
- « Il faut élaborer au niveau national des programmes s'adressant aux différents niveaux en langue arabe. »
- « Je propose qu'il y ait un seul et même programme pour tous, étant donné que tout le monde a dû suivre des cours d'arabe depuis la première année du Primaire jusqu'à l'université. Donc ils doivent suivre le même enseignement. »

Dans d'autres propositions, les participants ont essayé de répondre à notre question en tenant compte de chacun des trois niveaux, mais sans les détails qui donneraient à ces propositions un caractère plus concret :

- « Pour les débutants : Alphabet, graphie arabe et initiation à la lecture et à l'expression.
- « Pour le niveau intermédiaire : Lecture et compréhension de textes.

« Pour les avancés : Développer l'expression écrite en s'exerçant à la rédaction. »

- « Pour les débutants : les initier à la lecture et à l'écriture en vue de développer ces compétences et créer un fonds langagier (un stock de vocabulaire, d'expressions et de structures).

« Pour les intermédiaires : développer les mêmes compétences en plus de celle de l'expression et l'introduction des règles de grammaire.

« Pour les avancés : développer l'expression surtout écrite et progresser dans l'étude de la grammaire et de la morphologie arabes. »

- « Pour les débutants : Travailler à bien prononcer les sons arabes, puis introduction à la langue et à la grammaire.

« Pour le niveau intermédiaire : Etudes de textes courts à caractère fonctionnel, traitant de thèmes de la vie quotidienne.

« Les avancés ne doivent plus avoir besoin de cours spécifique en arabe L2, car leur compétence linguistique leur permettrait désormais de suivre des cours d'arabe L1. »

- « Pour les débutants : Alphabet et graphie arabes pour une initiation à la lecture.

« Pour les intermédiaires : Lecture et étude de textes avec une introduction à la grammaire arabe.

« Pour les avancés : Privilégier l'expression écrite et enseigner la grammaire. »

- « Pour les débutants : Faire acquérir et développer les quatre compétences : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite.

« Pour le niveau intermédiaire : Etude de textes et usage fonctionnel de l'acquis langagier.

« Pour le niveau avancé : Introduction à la grammaire et développement de l'expression écrite. »

IV. 52. et 53. Usage de suppléments pédagogiques (support audio, film, etc.)

Le recours à l'usage de supports didactiques modernes (documents audio ou vidéo) à titre complémentaire est assez rare : seulement 18,18% des participants ont attesté recourir à de tels matériaux contre les 81,82% d'entre eux qui ont répondu n'en avoir jamais utilisé.

Les utilisateurs de suppléments pédagogiques devaient par la suite préciser la nature des supports didactiques qu'il leur arrive d'utiliser. Pour certains il s'agit le plus souvent de faire écouter des cassettes audio et moins fréquemment, de faire visionner des séquences de films. Pour d'autres c'est plutôt l'emprunt (parfois via la traduction) d'éléments (dossiers) de méthodes FLE ou de publications de l'AFDA.

La rareté du recours à ce genre de matériel didactique serait due très probablement d'une part à l'habitude par trop encline à figer l'enseignement dans le cadre des pratiques archaïques ; et d'autre part, à une pénurie de moyens : l'usage de tels matériaux est considéré comme onéreux.

IV.54. Variétés de l'arabe enseignées

Les enseignants participants à l'enquête étaient invités à préciser quelle variété d'arabe privilégient-ils dans leur enseignement de cette langue en tant que langue seconde. Le cadre institutionnel dans lequel ils exercent ne retenant, comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises auparavant, de la *pluriglossie* arabe que les *glosses littéraires*, ils devaient situer leur propre pratique d'enseignant par rapport aux trois variétés d'arabe *littéraire* probables : le classique, le moderne et l'arabe pour objectifs spécifiques (ou de spécialité).

Ainsi la moitié (50%) des participants ont dit enseigner l'*arabe classique*³⁵, alors que 36,36% et 13,64% d'entre eux ont déclaré enseigner respectivement l'*arabe moderne* et l'*arabe de spécialité*. Ces trois taux constituent à nos yeux un reflet assez fidèle de la réalité. La prépondérance de la variété *classique* est là pour témoigner de l'ancrage de l'enseignement de cette langue dans une vision conservatrice et quelque peu réfractaire à tout renouveau.

La même considération peut être transposée pour expliquer la marginalité relative de l'enseignement des variétés actuellement plus courantes et privilégiant la communication et la fonctionnalité de la langue.

IV. 55. 56. et 57. Durée de la séance hebdomadaire du cours d'arabe L2

A cette question supposant une durée de séance variable suivant le niveau, les participants ont répondu en attestant deux durées : pour 68,18% d'entre eux la séance hebdomadaire du cours d'arabe L2 dure 2 heures, pour les autres (31,82%)

³⁵ La distinction des glosses d'arabe *littéraire* n'étant ni évidente ni tout à fait consciente, l'*arabe classique* serait l'équivalent dans l'usage courant de al-ʿarabiyya al-fuṣḥā (par opposition aux ʿāmmiyya jāt = arabe "du commun", du peuple, du *vulgaire* ou dialecte) englobant ainsi les trois variétés susmentionnées, avec un accent particulier sur celle qui fait autorité de par son prestige.

elle est de 3 heures, sans établir de lien entre aucune de ces durées et l'un quelconque des niveaux que cet enseignement pourrait prendre en compte.

S'il s'agit du même cours (quelque soit le niveau auquel il s'adresse), la séance doit avoir une durée constante, mais dans ce cas précis le fait qu'il y a deux durées de séance d'attestées est dû à un changement dans la pratique de l'enseignement.

La séance hebdomadaire habituelle d'un cours à l'Université de Nouakchott, quelle qu'en soit la discipline est normalement de 2 heures et c'est ce que la grande majorité des participants ont affirmé. Toutefois dans le cadre d'une pratique intervenue ces dernières années, suite à une prise de conscience de la spécificité de la langue seconde (l'arabe pour non-arabophones dans notre cas) la durée initiale de la séance hebdomadaire fut révisée à la hausse et est devenue pour certains cours, de 3 heures en deux séances d'1H30 et c'est ce qu'a signalé le tiers environ des participants.

IV. 58. Existence de programmes prédéfinis par les facultés

Dans l'état actuel de l'enseignement de l'arabe L2, aucune faculté ne met à la disposition des enseignants de programmes, ni même de grandes lignes qui serviraient de remparts contre le dérapage vers des pratiques aberrantes ou irrationnelles.

V. Relations avec les étudiants

V. 59. Existence de difficultés

Un peu plus du tiers (36,36%) des participants ont reconnu éprouver des difficultés dans la relation avec leurs étudiants, tandis que les autres (63,64%) n'en ont pas le sentiment. Cette question sur les difficultés pourrait être gênante

dans la mesure où elle tente d'amener les enseignants qui en ont à avouer leurs déboires. Quelle que soit l'origine de ces difficultés, leur reconnaissance est facilement assimilable à un aveu d'échec susceptible de porter atteinte à la face positive de l'enseignant.

Nous sommes tenté de penser qu'étant donné le caractère plus ou moins conflictuel inhérent pour ainsi dire à la relation étudiants/enseignant, parmi cette majorité de "sans difficultés" il y en aurait qui avaient pudiquement tu les leurs par souci de préserver leur propre face.

V. 60. et 61. Nature des difficultés et avec quelle catégorie d'étudiants

Concernant la nature des difficultés rencontrées, quelques participants ont donné un certain nombre d'indications assez vagues pour nous permettre une appréhension concrète de ces difficultés qui sont le plus souvent liées à une catégorie particulière d'étudiants :

- « Difficulté de communication. »
- « Difficultés avec les débutants et d'une façon générale l'absentéisme et le manque de motivation des étudiants que renforce l'archaïsme des méthodes utilisées. »
- « C'est avec les débutants complets ou les faux-débutants qu'on a le plus de difficultés. »
- « Difficultés à communiquer avec les débutants. »
- « Difficultés liées à l'évaluation (la notation) des débutants. »

- « Manque d'homogénéité des niveaux (le niveau intermédiaire par exemple) et d'assiduité d'un grand nombre d'étudiants. »
- « Absentéisme et disparité des niveaux. »

Les difficultés *avouables* (ou en tout cas attestées ici) concernent donc plus d'un aspect : la *communication* entre enseignant et étudiants (rendue difficile sinon impossible par l'inaccessibilité du discours pédagogique aux apprenants, notamment les débutants, ou par un manque d'intérêt de leur part pour cet enseignement) ; la *motivation des étudiants* (nulle : absentéisme, négligence, ...) ; leurs *niveaux* (caractérisés par leur grande disparité au point qu'aucun cours ne peut utilement leur être destiné indifféremment, alors que le temps imparti à ce cours ne permet pas une répartition par niveaux) ; l'*évaluation* (vu l'hétérogénéité des niveaux, comment noter équitablement suivant le même barème, des étudiants de niveaux aussi disparates ? mais comment aussi varier les barèmes de notation des étudiants d'une même classe ?)

Ainsi parmi les enseignants qui avaient déclaré avoir des difficultés avec leurs étudiants d'arabe L2, une grande majorité (62,50%) ont situé ces difficultés par rapport aux "débutants", alors que 12,50% ont dit en rencontrer avec la catégorie "intermédiaire" et 25% avec les trois niveaux confondus ; mais aucune sorte de difficulté n'est attestée en liaison exclusive avec le niveau "avancé".

Cette manière de caractériser les difficultés dans l'enseignement de l'arabe L2, en les liant à des groupes particuliers d'étudiants, permet d'en inférer que plus le niveau est bas plus la relation enseignant/étudiant est difficile et plus l'étudiant progresse dans l'acquisition de la discipline plus sa relation avec son enseignant devient une relation de coopération, d'entente voire de sympathie.

Le caractère plutôt difficile de la relation de l'enseignant au groupe de débutants peut s'expliquer par le fait que l'enseignant n'a pas été formé pour enseigner de tels publics. Et cette anomalie fondamentale crée inévitablement le terrain le plus propice à toutes sortes de malentendu et de rapports conflictuels. Cette inférence est corroborée par le constat d'absence totale de difficulté avec le niveau avancé.

V.62. Caractère de la relation avec les étudiants

S'agissant de la relation avec les étudiants en général, les enseignants devaient, chacun en ce qui le concerne, choisir de la palette de caractères proposés ce qui correspond à chaque cas. Ainsi 40,91% des participants ont qualifié leur relation avec leurs étudiants d'*amicale*, tandis que 27,27% et 22,73% d'entre eux ont dit entretenir avec leurs étudiants respectivement des relations *facile* et *spontanée*.

Mais si 4,55% des enseignants interrogés ont caractérisé leur relation avec les étudiants de *tendue* ou d'*instable*, aucun n'a qualifié cette relation de *difficile*, alors que nous avons vu (item 59 supra) que 36,36% des participants ont reconnu l'existence de difficultés avec leurs étudiants de l'arabe L2. Encore une fois, pour expliquer cette attitude quelque peu paradoxale, nous sommes amené à penser qu'il s'agit là d'un travail de *figuration* (le *face work* de Goffman) tendant à préserver les faces des intéressés.

VI. Apprentissage de l'arabe

VI. 63. et 64. Difficulté (ou facilité) d'apprentissage des disciplines de l'arabe et manières d'en faciliter l'apprentissage

Les principales disciplines prises en compte dans l'enseignement, mais aussi et surtout, dans l'apprentissage de l'arabe ont été proposées aux enseignants pour

qu'ils en évaluent, suivant leur expérience de témoins privilégiés des processus acquisitionnels, le degré de difficulté d'apprentissage pour leurs étudiants ; et pour qu'ils suggèrent ensuite, les manières et les procédures de nature à faciliter l'acquisition des compétences langagières visées à travers ces disciplines.

Ainsi sur l'échelle de la *difficulté* vient en premier lieu l'*expression écrite* jugée difficile à apprendre par 77,27% des participants, suivie de l'*orthographe* (72,73%) puis de la *prononciation* (63,64%). Sur la même échelle, les disciplines jugées les moins difficiles sont la *graphie* (45,45%), les *règles de grammaire* (50%) et l'*expression orale* (54,55%).

Sur l'échelle de la *facilité*, les réponses des participants à l'enquête permettent de classer les mêmes disciplines de la manière suivante : les *règles de grammaire* (36,36%), la *lecture* et l'*expression orale* (31,82% chacune), et la *graphie* (27,27%) ; alors que sur la même échelle seulement 13,64% ont jugé l'*orthographe* facile, 18,18% l'*expression écrite* et 22,73% la *prononciation*.

La comparaison de ces résultats des points de vue de la *difficulté* et de la *facilité* permet de montrer comment et à propos de quelle discipline les jugements s'accordent ou se rapprochent. Par exemple face aux 77,27% des participants qui ont jugé l'*expression écrite difficile*, il n'y a que 18,18% pour soutenir le contraire ; de même les 72,73% d'entre eux qui ont trouvé l'*orthographe difficile* dominant facilement les 13,64% qui l'ont trouvée *facile*.

D'un autre côté, les 36,36% des jugements portés sur la *facilité* par exemple des *règles de grammaire* sont rapprochables (conciliables avec les/) des 50% qui trouvent cette discipline *difficile*. Ce qui veut dire qu'au taux le plus important jugeant une matière facile correspond souvent un taux faible exprimant l'opinion contraire et vice versa. Il en est ainsi des 31,82% jugeant la *lecture facile* par

rapport aux 54,55% la trouvant *difficile*. Il y a évidemment toujours un écart, mais les taux expriment des opinions plutôt consensuelles.

En d'autres termes, chaque fois qu'un groupe important a émis une opinion faisant état de la difficulté ou de la facilité d'une discipline donnée, il n'y a pas assez d'opinions opposées pour mettre en cause la première tendance. On remarque que les participants sont plus nombreux à se prononcer sur la difficulté des disciplines qu'ils ne sont pour juger de leur facilité. C'est comme si la difficulté de ces disciplines à apprendre apparaît plus évidente aux participants qui l'expriment à travers des taux rarement inférieurs à 50% et souvent bien supérieurs, que leur facilité supposée dont l'expression la plus forte est le taux 36,36% des opinions.

Comme la tendance générale des réponses a plutôt fait état de la difficulté d'apprentissage des disciplines constitutives de l'enseignement de l'arabe L2, les enseignants devaient faire des suggestions relatives aux moyens et procédures à même de surmonter ces difficultés d'apprentissage. Nous restituons ci-après la teneur de ces suggestions :

- « Les difficultés [d'apprentissage] peuvent être surmontées par la multiplication des exercices et le recours aux moyens audiovisuels qui représentent des supports sophistiqués. »
- « Il faut proposer des programmes convenables et mettre à disposition les moyens pédagogiques adéquats pour leur mise en œuvre. »
- « Faire faire le maximum d'exercices pratiques préparés de manière pédagogique. »
- « Le recours aux moyens pédagogiques modernes. »

- « Faire en sorte que la maîtrise de cette langue [l'arabe] soit nécessaire pour réussir son avenir. »
- « Proposer des programmes appropriés aux différents niveaux et utiliser les laboratoires linguistiques et autres équipements modernes, audiovisuels par exemple. »
- « Adopter des programmes qui tiennent compte des spécificités du public cible et confectionner des manuels adéquats. »
- « Motiver les étudiants à apprendre l'arabe par l'élévation du coefficient de la notation de cette discipline pour tous les niveaux.
- « Une réelle motivation est seule capable de vaincre la réticence des apprenants à acquérir cette langue. Laquelle motivation nécessite pour réussir l'acquisition souhaitée, l'amélioration du niveau de l'encadrement pour garantir le plus d'efficacité possible. Or un enseignement efficace nécessite à son tour, suffisamment de professionnalisme, de responsabilité et de motivation chez le corps enseignant. »
- « La pratique et l'exercice continus ainsi que l'assiduité et la persévérance aussi bien des apprenants que des enseignants peuvent venir à bout de ces difficultés. »
- « La mise en place de programmes déterminés pour (atteindre) des objectifs précis et en charger des spécialistes hautement qualifiés dans ce domaine, qui maîtrisent les méthodes appropriés et disposent des moyens techniques nécessaires, sont les conditions sine qua non de la réussite de cet apprentissage. »

- « S'enquérir sur les expériences des pays arabes ou musulmans qui gèrent des situations de plurilinguisme similaires. »
- « Reconnaître au plus haut niveau [politique] cette situation de plurilinguisme et ce qui s'en suit sur les plans "scientifique", culturel etc.
- « Mobiliser les moyens y compris financiers pour résoudre ce problème. »

Il apparaît que toutes ces suggestions prônent de différentes manières un certain nombre de dispositions qui pourraient, une fois prises, sinon résoudre pour de bon les problèmes que pose ce genre d'enseignement, du moins en aplanir considérablement les difficultés et le faire gagner en efficacité.

Les maîtres mots de ces suggestions sont la mise en place de programmes adéquats, la motivation des apprenants et des enseignants, la multiplication des exercices, l'assiduité des protagonistes du cours, l'amélioration de la formation et de la qualification des enseignants, la mise à disposition des moyens et équipements nécessaires et leur modernisation, la reconnaissance politique de la situation de plurilinguisme et de la spécificité du public cible ; ainsi que la mise à profit de l'expérience des pays gérant une situation similaire.

VI. 65.et 66. Evaluation de son propre enseignement et de celui de ses collègues

Pour juger de l'utilité de son propre enseignement comme de celle de la pratique de ses collègues, l'enseignant a à sa disposition une échelle d'*utilité* graduée allant du *peu utile* au *très utile* en passant par l'*utile* tout court.

Ainsi pour s'auto-évaluer, les enseignants considèrent à un taux de 63,64% leur enseignement *utile*, alors que 22,73% le trouvent *peu utile* et seulement 4,55% le trouvent *très utile*. Les mêmes jugements, avec les mêmes taux, ont été portés à l'enseignement de la même discipline dispensé par les autres enseignants.

Il y a lieu de remarquer que la majorité des participants, en évitant de se montrer ou trop critiques ou optimistes béats, se sont abstenus d'adopter les positions extrêmes (*peu utile* vs *très utile*) et se sont réfugiés, pour ne pas perdre ou faire perdre la face, dans celle du juste milieu (*utile* selon 63,64%), la mention la plus proche de la neutralité.

D'autre part l'identité du jugement porté sur leur propre pratique et sur celle de leurs collègues relèverait, vraisemblablement d'une sorte de réserve défendant aux participants à la fois de s'humilier en s'auto-dépréciant ou en surestimant de manière farfelue leur propre mérite ; et de médire de leurs collègues en minimisant le rendement de leur enseignement ou en les flattant complaisamment.

VII. 67. Evaluation du niveau général des étudiants non-arabophones

Pour faciliter aux enseignants la tâche d'apprécier judicieusement, suivant leur expérience, le niveau général de leurs étudiants de l'arabe L2, nous leur avons proposé trois appréciations possibles de ce niveau.

Ainsi à un taux de 81,82%, les participants ont jugé le niveau de leurs étudiants *médiocre* alors que les 18,18% restant l'ont trouvé *passable* ; mais personne ne les a estimés de *bon* niveau.

Si les participants éprouvent souvent de la gêne à juger des personnes y compris eux-mêmes, ils se montrent beaucoup plus à l'aise quand l'objet de leur jugement relève de l'abstrait : une situation ou un niveau général comme c'est le cas ici. Dans leur réponse à cette question, ils se sont montrés bien sévères en condamnant (au taux de 81,82%) à la *médiocrité* le niveau de leurs étudiants d'arabe L2.

VII. 68. Explication du jugement porté sur le niveau général des étudiants de l'arabe L2

Une ou plusieurs explications sont utiles pour étayer un avis ou un jugement surtout si ce dernier constitue une condamnation. Dans ce cas-ci, il s'agit d'utiliser quelques paramètres mis à disposition pour servir de termes de référence ou de points d'ancrage au jugement porté sur le niveau des étudiants.

Ainsi l'évaluation (ici négative) pourrait être liée soit à la *nature des programmes*, soit à la *motivation des étudiants*, soit à la *méthode d'enseignement*, soit à la *valeur pratique de la langue arabe*, soit à l'ensemble de toutes ces raisons réunies.

Les participants ont établi, au taux le plus important (63,64%) le lien entre la *médiocrité du niveau* et un *manque* notoire *de motivation chez les étudiants*. Il s'agit là d'une explication majeure pour la raison évidente que l'on ne peut rien enseigner à une personne qui ne veut rien apprendre.

Pour la moitié (50%), les participants expliquent la *bassesse du niveau* par la *faible incidence de l'arabe sur la vie active*. Il est clair que l'apprentissage d'une discipline ou l'entreprise d'une formation quelconque ne se font jamais ou très rarement, que pour le simple plaisir, sans arrières pensées d'ordre pratique.

Toute acquisition d'une compétence s'inscrit nécessairement dans un projet d'avenir où elle doit être sinon indispensable, du moins utile. Et si l'acquisition de la langue arabe n'est pas la condition sine qua non de la réussite professionnelle, ou un bon moyen de *gagner sa vie*, on voit facilement les limites de l'intérêt qu'un tel enseignement pourrait susciter.

Sont également mis en cause le *manque de méthode appropriée* (par 45,45% des participants) et l'*absence de programmes bien définis* (par 36,36% d'entre

eux) toujours pour expliquer la *médiocrité du niveau* des étudiants. Or il s'agit ici des ingrédients de base du cours, de ses éléments constitutifs intrinsèques.

Car apprendre efficacement dépend, dans une large mesure, de l'intérêt de/pour ce qu'il y a à apprendre, de la valeur du corps d'informations, des contenus objets d'échanges pédagogiques d'une part ; et de la manière ou du protocole suivant lequel se fait l'apprentissage ou se réalise l'acquisition, d'autre part. Et si par rapport à ces constituants fondamentaux du cours, il y a ou absence ou défaillance, c'est l'aspect proprement didactique qui en pâtit.

La conclusion qui s'impose est que les enseignants d'arabe L2 ont vérifié leur évaluation du niveau général de leurs étudiants, à travers l'examen de paramètres objectifs et n'ont trouvé aucun élément positif qui puisse fonctionner comme un contre argument.

VII. 69. 70. et 71. Pratique des tests d'évaluation

Pour évaluer les connaissances déjà (ou nouvellement) acquises, la pratique courante prévoit un certain nombre de tests plus ou moins obligatoires qui jalonnent l'enseignement en en marquant les principaux moments : ils interviennent au début, au cours et à la fin de la formation. Toutefois certains de ces tests, en particulier ceux sanctionnant une année d'études ou un cursus donné sont plus fréquents que les tests d'entrée ou de "contrôle continu".

Les réponses données par les participants reflètent d'une certaine manière les différents degrés de fréquence de ces tests. Ainsi unanimement (100%) les enseignants font passer à leur étudiants des tests de fin d'année ou de fin de formation, alors que 77,27% ont l'habitude de les tester en cours de formation et seulement 50% pratiquent des tests destinés à déterminer le niveau de l'étudiant à l'entrée en formation.

Il est évident que la première catégorie de tests est la forme classique d'évaluation, le plus souvent obligatoire et c'est la raison pour laquelle elle est pratiquée par tous les participants. C'est le fameux examen de passage d'une année à l'autre ou permettant l'obtention d'un diplôme.

Pour le test en cours de formation qu'attestent, à la Faculté de Lettres et des Sciences Humaines de l'Université de Nouakchott, les formes du *contrôle continu* et dernièrement de l'*examen partiel*, il est obligatoire, bien que moins important que le précédent. L'enseignant doit faire passer une ou plusieurs interrogation(s) au cours de l'année universitaire, pour que chaque étudiant ait une moyenne annuelle de contrôle continu qui entre en compte (à raison de 25%) dans le calcul de la moyenne l'habilitant à passer l'examen oral après avoir réussi l'écrit de la première session de l'examen de passage ou de sortie.

Quant au test d'entrée, sans être l'objet d'aucune prescription officielle, les enseignants qui en voient l'intérêt notamment pour distinguer les différents niveaux de leur classe en L2, en vue de la diviser en autant de groupes, peuvent le faire passer à leurs étudiants lors de la première séance de cours. C'est donc un test facultatif, souvent écrit, corrigé mais pas noté.

VII. 72.et 73. Origine des tests d'évaluation

Les tests dont on vient d'évoquer la fréquence, la raison etc. viennent de deux sources possibles ou plutôt sont le produit de l'une et/ou de l'autre de deux instances : soit c'est l'institution (la Faculté par ex.) qui les prépare et confie à l'enseignant le soin de les faire passer (donner à faire, récupérer les copies, les corriger et les sanctionner) ; soit c'est l'enseignant lui-même qui en est l'auteur.

Dans le cadre de cette enquête, 81,82% des enseignants interrogés ont affirmé que c'est eux-mêmes qui préparent les tests que doivent passer leurs étudiants, alors que les 18,18% restant ont dit que c'est l'établissement où ils exercent qui

leur confie des tests préparés par ses soins pour qu'ils les fassent passer à leurs étudiants.

L'importance du taux habilitant l'enseignant à élaborer les différents tests augmente sa marge de liberté et atteste qu'il jouit d'une certaine autonomie dans l'exercice de sa profession.

VII. 74. Nature des tests (types de question)

Il a été demandé aux enseignants de caractériser et de décrire les tests qu'ils sont amenés à élaborer pour des fins d'évaluation. De quel genre de question sont faits ces tests ? Mais les réponses n'ont pas été aussi concrètes et aussi explicites que souhaité ; en voici les principales :

- « Il y a au cours de l'année une ou deux interrogations de contrôle continu (obligatoire) et enfin l'examen final de passage d'une année à la suivante. »
- « Questions portant généralement sur la compréhension du texte et la bonne acquisition des règles de grammaire (analyse de mots ou de phrases par exemple). »
- « Questions portant sur les règles fondamentales et les procédés d'expression écrite. »
- « Questions écrites et orales. »
- « Tests d'entrée : proposer aux étudiants des petits textes dialogués (échanges de salutation, de présentation) destinés à des jeux de rôle.
 - « Interrogation(s) de contrôle : questions destinées à vérifier le degré d'acquisition des connaissances véhiculées par le cours. »

- « Questions de compréhension et exercices de syntaxe, de morphologie, de philologie, de rédaction ... dont la complexité et la profondeur varient suivant le niveau considéré. »
- « Commentaire de texte avec des questions d'analyse grammaticale, d'explication de vocabulaire, de conjugaison, de compréhension et d'expression. »
- « Questions tenant compte du niveau des étudiants et de ce qu'ils ont étudié. »
- « Questions de compréhension et de travaux pratiques portant sur ce qui a été étudié. »
- « En cours de formation, les étudiants doivent faire des "devoirs" et avoir des interrogations sur ce qu'ils ont dû étudié en classe. »

La nature du test évaluatif n'étant caractérisée ici que dans ses grandes lignes, les questions qui le constituent ne sont pas formulées assez concrètement . Quoique peu précises, les réponses permettent de distinguer quelques genres de test : il y a un test facultatif que l'enseignant peut faire passer dès la première séance pour se faire une idée du niveau des étudiants en vue d'y adapter son enseignement, c'est ce qu'on appelle le *test d'entrée* ; il y a l'*interrogation* destinée au *contrôle continu*, qui peut se répéter une ou plusieurs fois, au cours de l'année universitaire ; et il y a l'*examen* souvent obligatoire qui peut être ou partiel (sanctionnant un trimestre ou un semestre) ou final (de passage, de fin d'année, de cycle ou d'étude). Les deux derniers genres ont pour but de vérifier le degré d'acquisition des connaissances enseignées.

S'agissant des questions, outre le caractère peu conventionnel du test d'entrée, que beaucoup préfèrent baser sur l'interaction verbale en faisant jouer des rôles dans des échanges de salutation, de présentation etc., les tests formels

contraignent les enseignants à suivre les sentiers battus de l'exercice traditionnel de l'étude de texte comportant des questions d'explication de vocabulaire, d'analyse grammaticale, de conjugaison, de compréhension et d'expression (écrites ou commentaire de texte).

VII. 75. et 76. Certification de l'arabe langue seconde

En liaison avec les tests auxquels sont soumis les étudiants de l'arabe L2, avec la spécificité de cet enseignement et du public auquel il s'adresse, se posent les questions d'abord (item 75.) de l'existence d'un diplôme qui sanctionnerait cette formation, puis (item 76.) de la nature d'un tel diplôme.

A la première question, les participants ont répondu unanimement par la négative et du coup la deuxième ne se pose plus. D'ailleurs la réponse à ces deux questions était connue d'avance car elle fait partie des informations que l'on a sur le système en place et donc attendue. Mais malgré cela nous avons cru utile de *mettre ces informations en questions* s'inscrivant dans la logique propre à l'enquête.

VIII. La langue maternelle (LM)

VIII. 77. La LM comme moyen d'exprimer la personnalité de l'individu

L'évocation de la langue en général et de celle de l'enseignement en particulier ne manque pas d'amener à penser à la langue maternelle surtout si, dans une situation donnée, celle-ci ne coïncide pas avec celle de l'enseignement, en cours dans les milieux du travail etc.

Nous avons eu l'occasion dans le deuxième chapitre du présent travail consacré à l'historique et à l'état des lieux de la situation linguistique et du système éducatif mauritaniens, de parler des langues en présence, de leurs caractéristiques,

de leurs relations, et de l'impact que ces relations (conflictuelles ou consensuelles) puissent avoir sur la formation, la socialisation voire la citoyenneté de l'individu.

Ici nous nous intéressons à savoir, comme nous l'avons tenté auprès des étudiants, comment les enseignants de l'arabe L2 évaluent-ils la langue maternelle en tant que telle et à travers leur expérience avec leurs étudiants locuteurs de différentes LM et en principe non-arabophones.

Sur l'hypothèse selon laquelle, *seule la langue maternelle permet une vraie expression de la personnalité de l'individu*, 36,36% des participants ont dit que c'est *probable*, tandis que 22,73% d'entre eux ont affirmé que c'est *certain* contre strictement le même taux (22,73%) soutenant que c'est *certainement faux*. Les 18,18% restant ont exprimé leur doute en pensant que ce *n'est pas sûr*.

Ainsi les avis sont très partagés, voire assez dispersés pour mettre en évidence une tendance significativement majoritaire. Toutefois la majorité relative (36,36%) a exprimé une opinion prudemment positive.

VIII. 78. Influence de la LM sur les activités de l'individu

Dans le même ordre d'idées nous avons essayé de mesurer l'influence de la langue maternelle sur tout ou partie des activités de ses locuteurs, en exposant au jugement évaluatif des enseignants, les principaux cas de figure d'influence sous forme d'hypothèses que les participants pouvaient valider suivant leur propre avis.

Ainsi la moitié (50%) des réponses ont confirmé que la LM influe sur *la plupart des activités* de l'individu ; un peu plus de leur quart (27,27%) limitent cette influence à ses *seules productions culturelles*. A l'opposé de la modération de ces *relativistes*, 18,18% affirment l'influence de la LM sur *toutes les activités* de l'individu contre 4,55% qui ne lui ont trouvé *aucune influence*.

En tout état de cause l'opinion majoritaire (77,27%) s'est exprimée dans le sens d'affirmer l'influence relative (partielle) de la LM soit sur une grande partie des activités individuelles, soit sur une partie déterminée de ces activités (les productions culturelles).

VIII. 79. Caractère positif (ou négatif) du *bilinguisme*

Par *bilinguisme* nous référons ici à la cohabitation concurrentielle (à l'école et dans le monde du travail) de *deux langues d'enseignement et de travail*, dont l'une (l'arabe) est nationale et officielle et l'autre (le français) est étrangère et privilégiée. Autrement le terme est très réducteur pour rendre compte d'une évidente situation de plurilinguisme³⁶ comme celle de la Mauritanie.

A ce propos, une très large majorité (86,36%) des participants ont approuvé le caractère positif du *bilinguisme*, avec parfois des réserves (des *oui mais*), contre les 13,64% restant.

VIII. 80. Raisons des positions *pour* et *contre* le *bilinguisme*

VIII. 80. 1. Les opinions favorables au *bilinguisme*

- « L'acquisition d'une autre langue que la langue nationale est toujours bénéfique, dans la mesure où ça permet une ouverture sur le monde extérieur. »

³⁶ Toutefois ce terme signifiant ici *co-présence de plusieurs langues*, ne conviendrait pas exactement, à la situation mauritanienne. A l'image du terme *bilinguisme* plus courant en référence à la compétence linguistique ou communicative d'un même locuteur ayant une plus ou moins parfaite maîtrise de deux langues, l'introduction du lexème *pluri-* ne modifie que la quantité (maintenant supérieure) et non la modalité. Or le fait que le paysage linguistique mauritanien comporte plusieurs langues (critère de quantité) ne suffit pas, étant donné que chacune des langues en présence évoluant plutôt parallèlement, est peu partagée en dehors de la communauté de ses propres locuteurs, donc la modalité déterminante d'en parler plusieurs pour un seul locuteur faisant

- « C'est un moyen d'enrichissement supplémentaire sur le plan de la connaissance et de la pensée. »
- « ça ouvre les perspectives et permet de communiquer avec d'autres cultures. »
- « Le bilinguisme est toujours bénéfique que ce soit en cours de formation ou dans la vie active. »
- « Plus on apprend de langues, plus on s'instruit. »
- « C'est un moyen sûr d'ouverture sur le monde et d'enrichissement culturel. »
- « Le bilinguisme voire la *polyglossie* (le fait d'être polyglotte) est devenu(e) une exigence des besoins de communication dans le monde d'aujourd'hui. Particulièrement en Mauritanie, il est très utile de maîtriser notamment l'arabe et le français. »
- « Le bilinguisme favorise l'ouverture sur les autres cultures et civilisations, en même temps qu'il représente un facteur de sécurité et de bonne entente. »
- « Apprendre une langue de plus est une bonne chose, ce qui n'est pas vrai dans le cas du dédoublement de la personnalité. »

défaut, il n'y a pas, à proprement parler, de plurilinguisme au sens de "polyglossie"(connaître, parler plusieurs langues = être polyglotte).

VIII. 80. 2. Les opinions défavorables au bilinguisme

- « Le bilinguisme est un facteur négatif dans la mesure où ça altère et nuit aux constituants fondamentaux d'une identité culturelle donnée, dotée de caractéristiques propres et suffisamment stables. »
- « La langue unique me semble plus bénéfique pour un pays du tiers monde. »

Les raisons données en justification de l'opinion favorable à l'égard du bilinguisme scolaire mettent en avant tout ce que représente l'acquisition d'une deuxième langue en tant qu'*atout* pendant la formation et dans la vie active, ainsi qu'en termes d'*ouverture* (sur le monde extérieur), d'*enrichissement* intellectuel et culturel, de *capacité de communication* et d'échanges avec d'autres cultures, de *niveau d'instruction* (croissant en fonction du nombre de langues que l'on maîtrise), de *paix et de sécurité* (sachant que le bilinguisme est un facteur de bonne entente entre cultures et civilisations différentes), d'*utilité* (pour pouvoir communiquer plus aisément dans le monde d'aujourd'hui ; et pour un mauritanien de maîtriser l'arabe et le français).

Quant aux adversaires du bilinguisme, leurs opinions varient entre la reconnaissance d'une utilité assortie de la condition de ne pas perdre ou avoir dédoublée sa personnalité et le reproche au bilinguisme d'altérer la culture nationale en y introduisant via la deuxième langue des valeurs incompatibles avec les constituants fondamentaux de l'identité culturelle propre au pays. Or pour un pays du tiers monde, appelé à développer et à optimiser ses ressources, une seule langue suffit et le temps et les moyens que l'on pourrait consacrer à l'enseignement d'une seconde langue, seraient mieux utilisés s'ils étaient investis prioritairement dans des études scientifiques et technologiques.

IX. Projets d'avenir

IX. 81. et 82 Statut actuel de l'enseignant de l'arabe L2 et son degré de satisfaction de ce statut

Pour mieux comprendre et estimer à leur juste valeur les projets éventuels que les enseignants de l'arabe L2 pourraient avoir en perspective, nous nous sommes enquis d'abord de leur statut actuel et ensuite du degré de leur satisfaction par rapport aux conditions de travail qui sont les leurs. Car ces deux éléments sont autant de repères dans le vécu à partir desquels l'appréhension desdits projets serait plus aisée.

D'ailleurs ces deux questions ont été déjà évoquées plus ou moins directement (Cf. I. 10. ; III. 36. 37. 42. et 43. Supra.). Ce qui nous permet de vérifier ici la constance de certaines des réponses données auparavant par les participants. Donc en ce qui concerne la situation professionnelle (le statut), nous retrouvons les mêmes réponses précédentes ; soit les taux de 77,27% d'enseignants titulaires (permanents) d'un côté et de 22,73% de vacataires de l'autre.

Mais nous constatons, par rapport à la *satisfaction* un changement des taux, qui étaient en III. 42. et 43 de 18,18% d'enseignants satisfaits contre les 68,18% d'insatisfaits auxquels nous serions tenté d'ajouter les 13,64% de sans réponse ; alors qu'ici (IX. 82.) on assiste à un renversement de la tendance ou d'une expression d'insatisfaction plutôt mitigée : 40,91% d'insatisfaits contre les 59,09% qui se sont déclarés satisfaits !

IX. 83. Raisons (de satisfaction ou d'insatisfaction)

IX. 83. 1. Raisons de satisfaction :

- « J'aime ce travail dans lequel j'essaie de m'accomplir intellectuellement. »

- « D'une part, on se contente de ce qu'on a et d'autre part, enseigner c'est l'une des plus nobles professions à mon avis. »
- « J'ai des raisons personnelles liées aux aspects intellectuel et culturel et des raisons objectives dans la mesure où notre travail a donné quelque résultat. »
- « J'aime mon travail actuel et ambitionne de m'y spécialiser. »
- « [Ma satisfaction découle de] mon sentiment de mener une activité positive. »
- « Les résultats obtenus constituent une source d'encouragement à aller de l'avant. »
- « La stabilité relative que ce travail me procure, ainsi que l'espoir de voir s'ouvrir des perspectives de recherche qui permettraient l'enrichissement de l'expérience et l'expansion du savoir. »
- « C'est mon domaine de spécialité. »

IX. 83. 2. Raisons d'insatisfaction :

- « Situation de précarité : le travail contractuel est mal payé et généralement instable. »
- « Insuffisance du salaire, mauvaises conditions de travail et absence de perspectives d'une formation qualifiante. »
- « Les conditions matérielles et morales défavorables et la prise de conscience de ces conditions. »
- « Manque de perspectives de perfectionnement et d'amélioration de sa situation. »

- « N'étant pas formé à l'origine pour enseigner l'arabe L2, je ne sais pas trop quoi faire pour combler le manque de supports nécessaires (livres, méthodes appropriées.)

A travers ces quelques justifications, les participants ont essayé d'apporter les principaux arguments étayant le sentiment exprimé. Ainsi si parmi ceux qui se sont déclarés satisfaits certains le sont par amour d'une *profession noble* leur permettant de *s'accomplir intellectuellement*, leur conférant une *stabilité professionnelle avec perspectives de perfectionnement* et d'*amélioration de la situation* et un sentiment de mener une *activité positive* ; d'autres s'accommodent d'un travail dans un *domaine de spécialité* qu'ils avaient *choisi* pour ses *intérêts intellectuel et culturel* et dans lequel ils arrivent, malgré les difficultés, à *réaliser quelques résultats*.

Les participants insatisfaits se plaignent, quant à eux, des *conditions matérielles et morales* particulièrement *défavorables* qu'illustrent : l'*insuffisance du salaire*, la *précarité du travail contractuel* (instable et mal payé), *sans perspective de formation* qualifiante, *ni d'amélioration de la situation* et d'*avoir sur la conscience une pratique d'enseignement tronquée* faute de formation adéquate et de supports didactiques appropriés.

IX. 84. Projets d'avenir

Après avoir explicité de leur mieux leur situation professionnelle, ce qu'ils en éprouvent de satisfaction ou d'insatisfaction et les raisons données à chacun de ces sentiments, essayons maintenant, de voir comment les enseignants d'arabe L2 envisagent l'avenir, en opérant leurs choix, sur la liste de projets hypothétiques mise à leur disposition.

Ainsi 59,09% des participants ont exprimé l'intention de conserver leur travail actuel (enseigner l'*arabe* à l'université), mais plus de leur tiers (36,36%) ont

souhaité en particulier continuer l'enseignement de l'arabe L2 et leur moitié (50%) a formulé le projet (plutôt le souhait) de pouvoir achever leur propre cursus universitaire normal par la préparation d'une thèse.

Si les enseignants participants à l'enquête ont témoigné majoritairement d'un certain *conservatisme* par rapport notamment à leur établissement, au métier qu'ils y exercent, des tendances minoritaires se sont prononcées pour le changement partiel ou radical du cadre institutionnel de leur activité actuelle.

C'est le cas respectivement d'abord des 9,09% des participants qui ont souhaité changer de travail (ne plus enseigner) tout en restant dans le même établissement et des 22,73% ayant souhaité changer d'établissement, mais pas de travail (continuer à enseigner) et enfin des 13,64% d'entre eux qui ont exprimé le désir (le projet ou le rêve ?) de changer et de profession et d'institution.

Quoi qu'il en soit, la tendance significativement majoritaire n'envisage pas son avenir professionnel en termes de rupture et de sortie du cadre institutionnel actuel quels qu'en soient les inconvénients ; mais exprime l'intention d'y rester en souhaitant le voir s'améliorer afin qu'il puisse leur procurer de meilleures conditions de vie et de travail et plus de perspectives de perfectionnement, de recherche et d'épanouissement intellectuel.

X. 85. Idées, propositions ou problèmes non évoqués dans le questionnaire

En guise de clôture de notre enquête et dans l'intention délibérée d'acquérir davantage d'informations sur des aspects qui n'auraient pas été ou pas assez traités dans le questionnaire, nous avons requis de nos collègues de bien vouloir conclure leurs réponses par un commentaire où ils peuvent, hors de toute forme de contrainte en particulier celle inhérente aux questions fermées, de donner libre

cours à leur pensée et consigner ici les idées ou les suggestions qui leur viennent à l'esprit après avoir lu et répondu aux items de ce questionnaire.

Nous restituons par la suite, après traduction, les réponses les plus significatives que les enseignants ont bien voulu donner à cette dernière requête d'information :

- « L'enseignement de l'arabe aux non-arabophones dans cet établissement [i. e. l'Université de Nouakchott] souffre de nombreux handicaps :
 - manque de qualification du personnel enseignant,
 - pénurie des moyens et de supports didactiques adéquats ;
 - carence en matière de méthodes
 - manque de motivation chez le public cible et
 - absence de finalité claire et de souci d'organisation et de suivi de ces cours avec le sérieux requis au niveau de la décision. »
- « Je trouve que le questionnaire a abordé tous les problèmes de l'enseignement de l'arabe L2. »
- « Le plus grand inconvénient du cours d'arabe aux non-arabophones est le manque total d'intérêt chez les étudiants que rien ne motive :
 - Coefficient faible
 - Discipline rarement programmée à l'examen écrit
 - La maîtrise de cette langue n'est pas une exigence de la vie active

- Manque d'ouverture sur les universités et instituts arabes spécialisés. »
- « [Je suggère : (1) la] mise en place au niveau central [Ministère de l'Education Nationale] d'une Commission Nationale de réflexion et d'organisation qui s'occuperait de tout ce qui touche l'enseignement des langues secondes, à tous les niveaux de l'enseignement : conception de programmes, financement etc.
- « (2) [d']ouvrir les perspectives de coopération dans ce domaine avec les pays arabes qui gèrent des situations de pluralisme ethnique pour échanger savoir-faire, expériences et documents.
- « (3) [de] mettre en place une structure pédagogique comportant des traducteurs (notamment du français et de l'anglais) qui s'occuperait dans le cadre d'une [sous-]commission nationale chargée de l'arabe aux non-arabophones, de traduire tous les travaux de nature à enrichir et développer les connaissances dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. »
- « Questions [i. e. du Questionnaire de l'enquête] précises, qui ciblent bien les différents aspects de la problématique de l'arabe L2. Il y a nécessité de proposer une méthode de cet enseignement à l'Université. »
- « Il est difficile de répondre avec la précision requise aux problèmes posés dans ce Questionnaire qui suppose une situation institutionnelle suffisamment enracinée où l'enseignement des différentes disciplines obéit à une organisation claire qui a ses moyens, ses buts et ses finalités. Or ce n'est pas tout à fait le cas dans notre université, surtout en ce qui concerne l'enseignement de l'arabe L2 (= aux non-arabophones). Ce cours est assez problématique aussi bien aux yeux des étudiants que des enseignants. C'est un cours sans programme défini à l'avance par l'institution (un

enseignement vague), sans la moindre contrainte qui amènerait les étudiants à le suivre plus ou moins assidûment (les examens et interrogations de contrôle continu comptent très peu ou pas du tout dans la réussite de l'étudiant) d'où une mise en question assez compréhensible de l'intérêt et de l'utilité même d'un tel enseignement. Les enseignants partagent la même perplexité des étudiants et se cantonnent dans le rôle d'occuper le temps et ceux des étudiants qui veulent bien les écouter, en proposant soit des textes [à lire et] à expliquer, ou des règles de grammaire etc. sans autre but que de faire acquérir de vagues notions de la langue arabe, sans visées précises.

« En tant qu'enseignant, je suis conscient du caractère négatif de cette situation. Mais comme je suis tenu d'assurer mes cours, je m'efforce à faire avancer les connaissances de mes étudiants en langue arabe en privilégiant ce qui les intéresse.

« Pour les projets d'avenir, je crois qu'il est difficile d'en avoir un, tout en restant réaliste, étant donné la situation actuelle de manque de vision claire et de perspectives qui permettraient la réalisation de tout ce qu'un enseignant peut ambitionner par rapport à un exercice sain de sa mission scientifique. »

- « Ces questions touchent l'ensemble des aspects de ce genre d'enseignement et les réponses exigent une expérience et un professionnalisme que tout le monde n'a pas. C'est que l'enseignement de l'arabe L2 n'est jamais [ici] affaire de spécialiste ; c'est toujours un cours complémentaire. Notre situation de bilinguisme n'en est pas vraiment une au sens strict (c'est un abus de langage). La référence tantôt au bilinguisme en général et tantôt à un bilinguisme dans une société donnée peut faire varier les réponses. »

- « Les questions relatives à la langue maternelle par exemple ne sont pas précises. Quant aux autres questions, elles ciblent bien leurs buts. »
- « L'enseignement de l'arabe L2 doit faire l'objet d'une refonte profonde. Pour repenser utilement cet enseignement, il faut qu'une stratégie oriente ce travail de réflexion et de réforme, à travers les étapes successives de l'enseignement, pour atteindre des objectifs clairement définis à l'avance, en créant les conditions favorables et en mettant à disposition les moyens et les ressources nécessaires à chaque étape. »

Les commentaires ci-dessus en sélectionnant, parmi l'ensemble des aspects de l'enseignement de l'arabe L2, ceux qui sont, de l'avis de leurs auteurs, les plus importants à mettre en relief, résument en quelque sorte ce volet de l'enquête. On peut les classer sous un certain nombre de catégories distinctes :

Il y a les *handicaps* traduisant toutes sortes d'insuffisance ou de manque (de qualification du personnel enseignant, de motivation chez les étudiants, de moyens et de supports didactiques, de clarté des objectifs, de souci d'organisation, de suivi avec le sérieux requis au niveau de la décision). Sont également déplorées et mises en cause les faiblesses du coefficient de l'arabe, de la fréquence de sa programmation à l'examen de l'écrit et de son rôle comme exigence de la vie active.

Des *suggestions* où sont préconisées les mesures pouvant juguler ou parer aux carences constatées : Mise en place d'une commission nationale centralisant, tout ce qui touche aux L2, à tous les niveaux de l'enseignement ; coopérer avec les pays arabes gérant des situations de pluralité ethnique et linguistique en vue d'échanger savoir-faire, expériences et documents ; encourager la traduction, notamment du français et de l'anglais, de tous les travaux traitant de l'enseignement des langues étrangères ou secondes.

Outre quelques expressions de *satisfecit* de participants qui ont trouvé les questions précises et ciblant bien les différents aspects de la problématique de l'arabe L2, et que « le Questionnaire a abordé tous les problèmes » relatifs à son enseignement, d'autres ont exprimé leur *résignation* face à une situation marquée par le laisser-aller et l'absence de perspectives où il serait tout à fait irréaliste, de formuler des projets d'avenir meilleur qui n'ont que bien peu de chances de se réaliser un jour.

La situation de l'arabe L2 étant à ce point désespérément négative, tout ce que peut faire un enseignant, c'est d'essayer de faire avancer le niveau de connaissances des étudiants qui le souhaitent, en leur proposant suivant leurs intérêts, par exemple des lectures expliquées, des notions de grammaire, mais le tout sans objectif précis (en termes d'acquisition de compétence).

D'où la nécessité de repenser l'enseignement de l'arabe L2, dans le cadre d'une réforme du système éducatif, pour lui fixer, à toutes les étapes du cursus scolaire et/ou universitaire, des fins claires et créer les conditions pour les atteindre. Parmi ces conditions figure la proposition de méthodes d'enseignement de l'arabe appropriées aux non-arabophones, notamment à l'Université de Nouakchott.

C. 3. Conclusion

Mis à part les aspects spécifiques à chacune des populations consultées dans le cadre de ces enquêtes et que nous avons dû relever et souligner en leurs endroits respectifs, un certain nombre de questions font l'unanimité aussi bien des étudiants que des enseignants.

Le premier point de convergence est un constat d'échec de la pratique de l'enseignement de l'arabe L2 qui a prévalu de la fin des années soixante-dix à la rentrée 99-2000 où une nouvelle réforme du système éducatif prend effet et un nouveau dispositif se met en place.

Pour les uns et pour les autres, un enseignement/apprentissage efficace de l'arabe aux non-arabophones, doit nécessairement avoir ses raisons, ses buts et des moyens appropriés.

Comme tout étudiant devant acquérir une langue seconde, un non-arabophone mauritanien doit avoir de bonnes raisons pour apprendre l'arabe : besoins en termes de communication, de formation ou d'avantages certains dans la vie active. Comparés à ceux des autres langues en présence, qu'elles soient maternelles ou d'enseignement, l'utilité et les avantages inhérents à l'acquisition de l'arabe doivent être les seuls garants de la réussite de son apprentissage.

Des buts suffisamment clairs et précis doivent être fixés, pour chaque étape du cursus, préalablement à tout enseignement/apprentissage. Les partenaires immédiats de l'acte didactique ont tout intérêt à prendre connaissance des objectifs de leur démarche respective et à œuvrer, chacun de sa position, à les atteindre. L'objectif final peut être ou une maîtrise de l'arabe égale à celle du français (jusque là principale langue d'enseignement pour cette filière) ; ou encore mieux, l'acquisition d'une compétence communicative équivalente à celle d'un « collègue "arabisant" » (i. e. un arabe, dans ce cas un maure bien scolarisé).

Les moyens qu'il faut entendre ici au sens large sont légion et peuvent être de deux catégories : des moyens que l'on peut dire de premier degré en ce sens qu'ils permettent d'agir directement sur les faits et les choses, en tant qu'exécution de tâches déterminées pour réaliser les fins poursuivies ; et des moyens de second degré censés fonctionner comme autant de conditions préalables sans lesquelles les premiers seraient sinon inconcevables, du moins inefficaces et sans fiabilité.

Relèvent de la première catégorie les *méthodes adéquates* d'enseignement, tenant compte de la disparité des niveaux et privilégiant la dimension *pragmatique* de la langue arabe ; le *matériel didactique approprié* et disponible en qualité et en quantité suffisantes ; la *motivation des étudiants* par la persuasion et l'incitation, dont un engagement signifiant leur implication personnelle dans l'apprentissage (l'assiduité aux cours) est un bon signe révélateur ; la *compétence* (en termes de qualification *scientifique* et *pédagogique*) et le sens de responsabilité (la conscience professionnelle) *des enseignants*.

Les moyens de second degré consistent en un train de mesures que devrait prendre l'instance de décision (la tutelle institutionnelle ou administrative : l'État, le Ministère en charge de l'Éducation, par exemple) : accorder plus d'importance à l'arabe par le renforcement de son coefficient dans les examens et les concours de façon à en faire dépendre la réussite, l'accès aux emplois attrayants et la promotion sociale ; centraliser la réflexion, l'organisation et le suivi (par la mise en place de commissions ad hoc) de l'enseignement de l'arabe L2, à tous les niveaux du cursus scolaire et universitaire, en s'inspirant de l'expérience d'autres pays dans le même domaine, et des travaux de spécialistes menés dans d'autres langues afin d'améliorer le niveau de qualification des enseignants, de motiver davantage les étudiants en les persuadant quant à l'intérêt pour eux des objectifs à poursuivre.

Ce qui revient en résumé, à l'expression du besoin de repenser l'arabe L2, dans le cadre d'une réforme du système éducatif, pour fixer à son enseignement des fins claires et réunir les conditions et les moyens permettant de les atteindre.