

ENTRETIEN AVEC DOMINIQUE CAUBET

A propos de l'article de Dora Carpenter-latiri « L'arabe, butin de guerre ? » (28 janvier 2003)

C. Caitucoli

Nous avons publié dans GLOTTOPOL un article où Dora Carpenter-Latiri revient sur l'épreuve facultative d'arabe au baccalauréat et plus précisément sur la réforme qui a conduit à la suppression de l'épreuve d'arabe dialectal. Tu étais directement concernée par la controverse et l'article de Dora Carpenter fait une présentation très critique de tes positions. Ayant lu l'article avant sa parution, tu m'as fait part de ton mécontentement : tu considères que le texte de Dora Carpenter repose sur une information lacunaire, qu'il est partisan, pour ne pas dire malveillant, et idéologiquement inacceptable. Dans ces conditions, je t'ai proposé, puisque tu t'estimais injustement mise en cause, quelque chose qui ressemble à un droit de réponse : un entretien où tu aurais la possibilité d'expliquer tes positions.

Comme tout le monde n'a pas forcément lu le texte de Dora Carpenter, je rappelle rapidement ce qu'elle dit. Elle pose, à propos de la réforme, la question suivante : faut-il instaurer un enseignement autonome de l'arabe dialectal ou au contraire donner la priorité au littéral ? On comprend que cette question n'est pas purement pédagogique, mais qu'elle renvoie à des problèmes idéologiques et sociaux. Dans les faits, même si elle adopte une position qu'elle présente comme conciliatrice, enseigner les deux variétés, on sent bien que sa préférence va à la deuxième solution, la priorité au littéral, sachant que tu es présentée, dans son article, comme la personne qui défend la première solution... Voilà quelle pourrait être la base de l'entretien.

Dominique Caubet

Tout à fait. D'ailleurs tu vas voir que nous ne sommes pas forcément en désaccord elle et moi sur les issues fondamentales. C'est plutôt la façon dont elles sont présentées et les attaques dont je fais l'objet sans avoir été consultée qui me posent problème. J'ai eu connaissance par hasard, juste avant sa mise en ligne, de l'existence de cet article. J'ai été surprise de ne pas avoir été consultée alors qu'on écrivait quelque chose sur cette question. Quand j'ai lu l'article, je dois dire que j'ai été... on va dire étonnée... pas tellement par le contenu... Après tout, elle a ses idées, elles sont respectables, qu'elle les exprime ! Cependant je suis un peu surprise sur le plan déontologique. Cet article, un tout petit article de six pages suivies de dix pages d'interviews, me met en cause personnellement, cite, évidemment avec des contextes restreints, des choses que j'aurais dites alors que jamais cette personne ne m'a contactée pour avoir une interview de moi. Or elle a fait deux interviews très longues de deux

personnes que je respecte, qui sont des amis et des collègues, mais qui ont exactement la même position. Elle aurait pu enlever mon nom et évoquer une position à laquelle elle s'opposait sans me mettre en cause personnellement. Mais à partir du moment où j'étais citée nommément – mon nom doit apparaître dix fois dans l'article ! – elle aurait dû me contacter. Donc, ce qui m'étonne, c'est qu'elle ne l'ait pas fait et que vous, en tant que rédaction, vous n'ayez pas demandé qu'elle me consulte.

– Je reconnais que j'ai sans doute manqué de vigilance. Je n'ai pas perçu les enjeux avant que tu me contactes. Mais dès que j'ai pris conscience du problème, avant même la mise en ligne de l'article, je t'ai proposé cet entretien.

– J'apprécie beaucoup ta réaction une fois que tu as eu connaissance de mon mécontentement. Je suis tout à fait consciente que vous n'avez pas réalisé... On n'en parle plus et maintenant je discute.

Du point de vue déontologique, cet article me paraît contestable. Je ne connais pas cette personne – apparemment, elle appartient à votre équipe – et je n'ai jamais rien lu d'elle. Mais disons que son article est confus et assez mal documenté. Elle n'a pas compris ce qui s'est passé à propos de la réforme. Elle mêle enseignement secondaire et enseignement universitaire, enseignement secondaire et enseignement de l'INALCO, ce qui n'a absolument rien à voir. Elle mêle enseignement et épreuve facultative au bac, alors que ces épreuves sont généralement passées par des candidats qui n'ont pas reçu d'enseignement, du moins qui ne sont pas obligés d'en avoir reçu un.

– Pourrais-tu faire l'historique de cette question, pour que tout cela soit clair ?

– Elle n'a pas une connaissance suffisante du système éducatif français et de l'organisation du bac. Je comprends très bien que cela la dépasse : cela dépasserait n'importe qui, cela me dépassait avant que j'aie été obligée de comprendre comment cela marchait puisque je me suis chargée de l'organisation... De plus, elle cite peut-être deux articles que j'ai faits alors qu'il y en a une bonne dizaine. En même temps, elle veut s'intéresser à la pédagogie. Mais justement cette épreuve qui a été supprimée ne donnait lieu à aucun enseignement.

Quelle était la situation ? Depuis que le bac est bac, au moins depuis les années trente, l'Education nationale a permis d'organiser des épreuves facultatives pour des langues qui ne sont pas l'objet d'un enseignement. Pour les épreuves facultatives, quelles qu'elles soient, musique, gymnastique, langues..., on ne compte que les points au dessus de dix. C'est un principe général. Donc, jusqu'en 1999 et depuis la nuit des temps, il était possible de passer soit une épreuve d'arabe dialectal, soit une épreuve d'arabe littéral, c'est-à-dire d'arabe standard classique. Depuis toujours, ces deux langues avaient des statuts différents dans l'Education nationale. Et c'est ça qui a été modifié par la réforme.

L'arabe littéral est une « langue enseignée », comme l'anglais, le chinois, l'italien... Une langue enseignée peut être prise comme langue obligatoire ou comme langue facultative. Si elle est prise comme langue facultative, l'épreuve est un oral sur textes. Donc l'arabe littéral était passé jusqu'en 1999 en tant qu'oral sur textes. Combien y avait-il de candidats ? En facultatif, il n'y en avait pas beaucoup : 500/600, quelque chose comme ça.

Depuis toujours, on pouvait aussi prendre l'arabe dialectal comme langue facultative. Mais l'arabe dialectal, jusqu'en 1999, faisait partie d'une liste différente et donnait lieu à des épreuves différentes. Il faisait partie des « langues ne faisant pas l'objet d'un enseignement ». Pour ces langues, depuis les années trente et jusqu'en 1995 – la dernière épreuve a eu lieu en 1994 – il s'agissait d'une épreuve orale sans préparation, c'est-à-dire d'une conversation. Jusqu'en 1994, on pouvait prendre pratiquement n'importe quelle langue. La seule condition

était de trouver un examinateur. Parmi ces langues, la plus demandée – de très loin – était l’arabe dialectal avec 10 ou 12 000 candidats. Il y avait aussi le berbère (un petit millier de candidats) et des tas de langues africaines, mais aussi l’albanais, le serbe...

En 1994, semble-t-il, les organisateurs ont été totalement débordés. Certaines académies, devant le nombre des candidats en arabe maghrébin, ont menacé de ne plus organiser l’épreuve. Il est vrai qu’il y avait 8 ou 10 000 candidats à une épreuve orale et qu’il était difficile de trouver des examinateurs. Donc ils ont fait une réforme – l’INALCO n’est pas concerné jusque là – et ont décidé que ces langues ne faisant pas l’objet d’un enseignement allaient passer à l’écrit. Quels étaient leurs espoirs ? C’est à Bruno Halff qu’il aurait fallu poser la question, puisqu’elle l’a interviewé : il était à cette époque l’inspecteur d’arabe et le responsable des langues ne faisant pas l’objet d’un enseignement... En tout cas il y a un article – elle cite l’AFDA, l’Association française des arabisants, mais elle ne cite pas cet article – où Bruno Halff explique très clairement ses positions. Donc ils ont décidé de passer à l’écrit et de limiter le choix en dressant une liste de 32 langues. C’est un B.O. qui est paru le 8 décembre 1994.

L’Education nationale – la division de l’enseignement scolaire – a contacté l’INALCO. Nous n’avions aucune demande de ce côté là. On est venu nous chercher en nous demandant si l’INALCO, qui enseigne 88 langues, pouvait se charger de ces 32 langues et de l’organisation des épreuves. La Ministère avait donné un cadre : un écrit avec un petit texte d’une demi page, 8 points pour la version et 12 points pour trois ou quatre questions auxquelles il fallait répondre dans la langue. On nous a demandé d’organiser les sujets et les corrections et on a fait un contrat pour 28 langues. La liste des langues partait comme ça : albanais, arabe dialectal, arménien, bambara, berbère...

– A ce sujet, ce que tu reproches à l’article, c’est de donner à penser que l’INALCO est à l’origine de la réforme.

– Complètement, alors que le Ministère est venu nous chercher. Moi, quand on m’a demandé de faire ça, j’ai dit : « pourquoi pas ? » Je n’avais aucune idée du nombre de candidats. On est tombé de haut quand on a vu qu’il y avait 7500 inscrits en arabe dialectal. 7500 ! La personne qui était chargée de négocier ça avec le Ministère a contacté les spécialistes des 28 langues en question et a demandé si on pouvait fournir des sujets, etc. Le seul intitulé que le Ministère nous a donné, c’est arabe dialectal. Donc il ne faut pas nous reprocher d’avoir fait des choses contre leur volonté. Il n’y avait aucune consigne, sauf de préparer des écrits.

Nous nous sommes réuni mes collègues d’arabe oriental et moi. Voilà comment ça nous était présenté : « jusqu’alors, cette épreuve était orale et il s’agit bien de tester chez les candidats leur capacité à parler cette langue ; simplement, pour des commodités pratiques, on fait ça à l’écrit. » On n’avait aucune idée des effectifs, on n’était au courant de rien, on n’avait jamais fait ça. On s’est dit : soyons pragmatiques, il y a de fortes chances que ces élèves ne lisent pas l’arabe littéral parce qu’ils n’en ont pas fait, donc on va leur donner le choix de deux graphies : une graphie arabe, pour laquelle on a tâtonné d’ailleurs – parce que ça se discute : est-ce qu’on se rapproche du classique, est-ce qu’on est très phonétique ? On peut faire ce qu’on veut avec la graphie arabe comme avec n’importe quelle graphie – et une graphie latine qui soit déchiffrable par les candidats, parfaitement phonologique mais quand même pas celle qu’utilisent les scientifiques, parce que c’est trop compliqué à lire. Voilà. Quelque chose qui soit lisible. C’est tout ce qu’on avait derrière la tête.

Nous avons pris une deuxième décision, celle de diviser l’arabe dialectal en arabe marocain, arabe tunisien, arabe algérien, arabe égyptien et arabe syro-libano-palestinien. En fait, 7500 candidats ont choisi l’arabe maghrébin – algérien, marocain, tunisien – et 150 l’arabe oriental : une disproportion énorme. On a organisé l’épreuve, on a trouvé des

correcteurs (ce n'était pas évident), on a bricolé tout ça... J'ai su par la suite que les sujets étaient vérifiés et entérinés par l'inspecteur général. Donc il n'y a pas eu de secret. On est venu nous chercher, on a fait ce qu'on a demandé et jamais personne ne nous a critiqués... Jusqu'à la fin, disons pendant deux ou trois ans, il n'y a pas eu de problème... Il ne faut pas l'oublier.

Donc quelle a été la réforme ? Mais c'est difficile de parler de la réforme sans avoir parlé de ce qu'est l'arabe, de la position qu'on a sur l'arabe...

– Dora Carpenter parle très peu de la réforme dans son article. La réforme est pour elle un point de départ, mais elle traite en fait d'autre chose.

– On reviendra sur ce sujet après, si tu veux. Mettons les choses au point tout de suite. Enseigner l'arabe dialectal et l'arabe littéral, enseigner les deux, moi je suis pour. Je ne vois pas pourquoi je serais contre ça. Si elle m'avait consultée, je le lui aurais dit. Ce qu'elle ne pose pas du tout – et c'est là que ça me gêne – c'est dans quel ordre. Est-ce qu'on commence par le dialectal, est-ce qu'on commence par le littéral ? Et qui peut enseigner les deux ?

Les enseignants ne sont pas formés pour enseigner l'arabe dialectal. On peut proclamer qu'il faut enseigner les deux, mais encore faut-il en avoir les moyens et changer la formation des enseignants. Au CAPES d'arabe l'épreuve d'arabe dialectal est destinée à vérifier que les gens sont capables de se débrouiller dans la compréhension de l'arabe dialectal qu'ils choisissent. Il ne s'agit pas de vérifier leur connaissance du fonctionnement de l'arabe dialectal en question. C'est simplement une épreuve de compréhension. Et l'agrégation ne compte une épreuve d'arabe dialectal que depuis un an, depuis le concours 2001. Depuis que l'agrégation existe – 1904, 1905, 1906 ? – les agrégés ne passent pas par une épreuve de dialectal, sauf s'ils en ont la volonté.

Donc, enseignons l'arabe dialectal, mais comment ? Certains enseignants – de plus en plus nombreux en France aujourd'hui – sont arabophones. Mais moi, je suis francophone, je fais de la grammaire, pourtant j'hésiterais à enseigner le français. Ce n'est pas parce qu'on est arabophone et qu'on a fait de l'arabe classique qu'on peut enseigner le fonctionnement de l'arabe marocain ou égyptien.

– Autrement dit, tu considères que l'enseignement du dialectal, actuellement, c'est une vue de l'esprit.

– C'est une volonté. Ce qui serait très bien, ce serait de faire des manuels. Elle ne dit pas, et les gens qu'elle interviewe non plus, que dans l'enseignement secondaire français il n'y a aucun manuel d'arabe. Donc on ne sait pas – enfin, les inspecteurs savent – ce qui est enseigné. On connaît les programmes. Ils ne parlent pas du tout de dialectal. En fait, ils en parlent, je te dirai comment tout à l'heure. Mais quand tu regardes les points à enseigner très précisément – quelle grammaire, quelles notions, etc. – ce n'est que du littéral. Par contre, tu as des formulations qui, effectivement, sont un peu des vœux pieux. La formulation de 96 était du type : « l'enseignant tirera parti de ses connaissances en arabe dialectal pour dynamiser la classe. » Est-ce que toi tu appelles ça enseigner l'arabe dialectal ? Et si les élèves et le prof n'ont pas de connaissances en arabe dialectal, qu'est-ce qui se passe ? Si j'en crois la note 6 de l'article de Dora Carpenter, il semble qu'il y ait une modification. Mais ce n'est pas beaucoup mieux : « la langue enseignée est la langue de communication commune à l'ensemble du monde arabe... » – donc ça c'est le littéral, hein ? – « Il s'agit essentiellement de l'arabe littéral ou arabe standard, langue écrite mais aussi parlée dans un cadre officiel. L'enseignement de l'arabe dans le secondaire vise également à permettre la compréhension des principaux dialectes arabes du Maghreb, d'Egypte, du Moyen Orient ». Moi je ne suis pas

pédagogue, mais je sais déchiffrer un texte. Est-ce que c'est vraiment enseigner l'arabe dialectal ? Donc, c'est histoire de dire « on avait raison de faire la réforme en question et d'affirmer qu'il n'y a plus ni arabe littéral, ni arabe dialectal, qu'il n'y a que l'arabe ». Ainsi, chacun fait ce qu'il veut.

Montrez-moi un manuel ! Faites des manuels ! Les professeurs, qui doivent se débrouiller tous les jours, photocopient des manuels par ci par là, font des textes, vont chercher des documents dans les journaux, etc. Ils n'ont pas de support. Est-ce que tu crois que c'est gratifiant pour un enfant qui fait de l'arabe de revenir à la maison et de dire à ses parents : « Non, pour l'arabe, il n'y a pas de livre ; il y a un livre d'espagnol, un livre d'anglais, il y a le livre de tout ; mais nous, on n'a pas de livre. » C'est une fierté, tu vois, de montrer que l'on a un livre, de pouvoir le regarder, de pouvoir s'en régaler, d'apprendre comment on écrit l'arabe, parce que ce n'est pas bien enseigné en France. Dans les pays anglo-saxons, on t'apprend à écrire, on te dit comment la plume doit glisser, dans quel sens les caractères doivent être formés. Moi, j'ai fait des offres de service très précises à l'inspection d'arabe en 1996 en leur disant : « si vous voulez, je peux vous faire des modules de formation à l'enseignement de l'arabe dialectal pour les enseignants. » Mais ça ne les intéresse pas, parce qu'en fait ils veulent rester entre eux.

– Ce que tu veux dire, c'est que les personnes qui ont le pouvoir de décision sont précisément celles qui sont coulées dans le moule purement littéral...

– C'est ce que je vais essayer d'expliquer pour renforcer mon point de vue : que l'arabe n'est pas une soupe où on mélange tout, qu'il faut être précis. Quand elle parle de la « bataille autour d'un adjectif », oui, soyons précis, mettons toujours un adjectif derrière *arabe* pour savoir de quoi on parle. Son article est sous-tendu par une ligne idéologique – répétée par Luc Deheuvels, un peu moins affirmée par Bruno Halff – qui dit que la langue arabe est une seule langue, que cela implique – je crois qu'elle le dit à un moment – la maîtrise des deux variétés, la variété haute, l'arabe littéral, et la variété basse, l'arabe dialectal et que si on ne maîtrise pas les deux on ne maîtrise pas l'arabe. Pour moi, soyons très clairs, cela relève de la langue de bois.

– Si je comprends bien, selon toi, les conditions étant ce qu'elles sont et la formation des enseignants ce qu'elle est, ce principe, appliqué dans l'enseignement, conduit à l'effacement de l'arabe dialectal.

– C'est laissé à la volonté et à la démarche de chaque enseignant. Tu as des enseignants remarquables qui vont faire un effort énorme, qui vont donner de leur personne, qui vont avoir une démarche positive, partant des connaissances des élèves – des connaissances de dialectal – pour les amener tout doucement vers le classique. Mais ce sont des gens exceptionnels. Il y en a d'autres qui vont enseigner ce qu'on leur a enseigné et qui ne vont pas faire de sensiblerie.

Maintenant regardons quels sont les faits. Moi, je suis sociolinguiste et cette revue est une revue de sociolinguistique, me semble-t-il. Observons ce qui se passe. Pendant très longtemps, les arabisants non arabophones (qui n'ont pas appris l'arabe dans leur enfance) ont été formés uniquement à l'arabe littéral. D'ailleurs Brune Halff l'explique et Luc Deheuvels, qui est nettement plus jeune, l'explique aussi. On apprenait les langues à l'écrit, on n'avait pas encore révolutionné la pédagogie des langues. Donc on avait – et on a toujours – beaucoup d'arabisants qui ne parlent pas, ou très mal, un arabe dialectal : ceux qui n'étaient pas arabophones au départ. Et alors ? Alors, pour moi, rien. Ce n'est pas un problème. Je ne mets pas en cause leur compétence. Je ne dis pas qu'ils sont mauvais arabisants, mi-

arabisants ou qu'ils n'ont pas de formation complète. Ils connaissent très bien l'arabe littéral. Ils peuvent lire. Certains acquièrent des capacités à l'oral. Mais ils ne peuvent pas communiquer normalement à l'oral avec des gens dans les pays arabes puisque personne ne communique avec cette langue-là à l'oral spontané. Ça ne les empêche pas d'être très respectables. Moi, ça ne me dérange pas du tout.

Maintenant, prenons si tu veux l'autre extrême. Dans les pays arabes, aujourd'hui, on a des taux d'analphabétisme extrêmement élevés. Et je te donne les taux officiels – tout le monde sait qu'ils sont sous estimés. Maroc et Egypte : 50 % ; Algérie : 35 % ; Tunisie : 25 %. Et alors ? Alors, rien. Simplement, ça signifie que de très nombreux Arabes, dans les pays arabophones, ne maîtrisent pas l'arabe littéral. Alors, tu imagines bien qu'en France, dans une situation d'immigration des parents, c'est encore pire. De plus, la plupart des parents, des grands-parents maintenant, ceux qui sont venus dans les années 60 alors qu'ils avaient 20 ans, ont été choisis spécifiquement, lorsqu'il y a eu des politiques de recrutement massif, dans des régions où peu de gens savaient lire et écrire. Pourquoi ? Il y avait un défaut de main d'œuvre, mais c'était aussi une façon de lutter contre le syndicalisme. Et alors, qu'est-ce qu'on peut dire ? On peut dire qu'il y a des millions d'arabophones qui ne savent pas lire l'arabe littéral.

Donc il y a des gens qui ne maîtrisent pas une des deux variétés. Moi, j'observe ça en tant que sociolinguiste. La question qui se pose alors est celle du statut : est-ce qu'on peut vraiment dire qu'il s'agit de la même langue, à partir du moment où il n'y a pas d'intercompréhension ? Les gens qui n'ont pas été à l'école ne comprennent pas l'arabe littéral. Est-ce qu'on peut dire que c'est la même langue ? L'arabe littéral est une langue, il faut le dire et le redire, quitte à se répéter, qui ne s'acquiert pas de façon naturelle, en parlant. On ne peut l'acquérir que dans un cadre scolaire, ou à la mosquée, pas du tout en parlant. Moi, je m'arrête là, mais eux continuent, et c'est là que je ne les suis plus du tout, en portant des jugements de valeur qui, pour moi, en tant que linguiste, ne sont pas admissibles. Concernant les faits que je viens de présenter, je ne pense pas qu'ils les remettent en cause.

– Je pense que tout arabisant est au courant de cette situation...

– Alors, ils peuvent fréquenter les 10 % ou 15 % de l'élite intellectuelle qui maîtrisent les deux variétés, et aussi le français et l'anglais. Mais je ne parle pas de cette population-là. Je parle des gens avec qui je vis tous les jours quand je vais au Maroc ou en Algérie ou en Tunisie, ou en Egypte, puisqu'ils veulent parler aussi du Moyen Orient. Moi, les jugements de valeur, je suis désolée, je ne suis pas d'accord, y compris à propos des variétés haute et basse. Je ne reprends pas à mon compte cette vision des choses. L'arabe dialectal, quand tu le connais et que tu le travailles, il a sa variété haute. Il y a un arabe dialectal littéraire : de la poésie, de la chanson, des contes, des proverbes, et ce n'est pas de l'arabe classique du tout, ou du littéral, puisque ça choque Mme Carpenter que je dise classique. Ça m'est égal. En arabe on dit classique, en tout cas. C'est en français que ça doit la gêner. En arabe, on dit [fusha], donc ça veut dire « classique », personne ne s'embarrasse de *littéral* ou de choses comme ça. De même, pour *dialectal*, on dit au Maghreb [dariya] ou [darya] « la courante » – véhiculaire, tu vois – et au Moyen Orient on dit [‘ammiya] « la plébéienne ».

Petite parenthèse : le titre de l'article me choque. Je pense que c'est une allusion à Kateb Yacine. Le pauvre !... Lui disait que le français est un butin de guerre, c'est-à-dire que le français, nous, on l'a algérianisé, on se l'est phagocyté, on se l'est recréé et il est à nous. Alors je n'aime pas du tout l'utilisation de Kateb Yacine, surtout quand on sait que lui plaidait pour l'arabe, comme il l'appelait, « populaire », l'arabe de la rue. C'est celui-là qui lui était cher. Alors qu'on ne manipule pas la mémoire de Kateb Yacine. Je trouve ça très dur.

Donc là ce sont les jugements de valeur qui sont terribles et qui sont très courants, et qui peuvent être carrément du mépris : « ce que vous parlez, ce n'est pas de l'arabe ».

– De ce point de vue, il y a deux niveaux d'analyse. Il y a le niveau de l'observation, où on constate qu'il peut y avoir des représentations tranchées de la réalité et puis il y a la prise de position scientifique.

– Oui, et la question de savoir ce qu'on doit enseigner. Je t'ai dit que moi, *a priori*, je ne suis pas contre. Moi, si on enseignait l'arabe dialectal, je serais pour, j'ai même fait des offres de service. Simplement, on n'a pas de contrôle sur ce qui se fait dans les classes. Et donc, tu as des attitudes de mépris : « ce que vous parlez, ce n'est pas de l'arabe. » Cela arrive dans les classes d'arabe, cela m'a été rapporté. C'est dommage, mais c'est comme ça. Et il y a une position, finalement plus perverse, qui est de condescendance. Et là, moi, je me fâche très fort. Quand je lis dans l'article, page 3, « il faut compenser les handicaps scolaires des enfants de migrants », j'en reste assise. Les enfants de migrants, c'est qui ? Pour moi, ce sont des Français. Pourquoi est-ce qu'on a besoin de les désigner comme enfants de migrants ? Ce sont des citoyens français. Et si ce ne sont pas des citoyens français, ce sont des enfants scolarisés en France, parce que la France est tenue de scolariser tous les enfants quelle que soit leur situation administrative. Et les handicaps, c'est quoi les handicaps ? C'est spécifique aux migrants ? Est-elle sûre que ce sont des handicaps spécifiques aux migrants, que ces handicaps ne se retrouvent pas chez des enfants de milieu pauvre, de milieu ouvrier, ou de chômeurs ? Et c'est là que je ne suis pas contente de ce qu'a fait l'Education nationale, c'est qu'ils ont dit « nous avons une mission, c'est d'élever le niveau culturel de ces enfants ». Qu'est-ce que tu implique, quand tu dis ça ? Tu implique que le niveau culturel des familles est insuffisant. Est-ce qu'on a le droit de porter ce genre de jugement de valeur ? Est-ce que ce n'est pas pointer du doigt des gens ? Mais qu'est-ce que c'est que ça ? Est-ce que c'est parce que leurs parents ne savent lire ni le français, ni l'arabe, ou l'un mais pas l'autre, qu'ils ont des handicaps ? Est-ce que la majorité des langues du monde sont écrites ? Il y a très peu de langues écrites par rapport aux 5000 langues du monde. Est-ce qu'il n'y a pas de culture quand il n'y a pas d'écriture ? C'est une vision du monde extrêmement condescendante, méprisante, qui personnellement me gêne beaucoup, et des poncifs, des formules lapidaires : les handicaps scolaires des enfants de migrants... Je ne sais pas... C'est se situer en haut, mépriser les autres. Je suis vraiment choquée par ça.

A un moment donné, vers la fin de l'article, elle dit aussi – c'est dans la conclusion – qu'elle défend, avec ses partisans, l'arabe langue vivante et moi l'arabe maghrébin lieu de mémoire. Ben oui ! Pas uniquement, mais je défends l'arabe maghrébin lieu de mémoire. Oui, parce que je pense que c'est très important de revaloriser ces langues et ces cultures familiales, qui sont des lieux de mémoire, c'est très important de pouvoir être réconcilié avec sa mémoire et avec l'image qu'on a de ses parents pour se construire. Je pense que c'est extrêmement important. Donc, je revendique l'arabe maghrébin lieu de mémoire, mais je lui réponds que j'aime aussi l'arabe maghrébin langue de la modernité

– D'ailleurs, dans l'article, ce passage n'est pas une critique. Elle a l'air de trouver ta position raisonnable, en l'occurrence.

– Je ne sais pas. En tout cas, l'arabe maghrébin n'est pas qu'un lieu de mémoire. C'est aussi la langue de la modernité, de la chanson, de la poésie, du raï, du rap, c'est l'arabe qu'on voit partout. Maintenant, aujourd'hui, on ne peut plus faire l'économie, dans la scène culturelle française – je dis bien française – de l'arabe maghrébin. Tu ne peux pas faire comme si il n'y avait pas sur la scène culturelle française Khaled, Cheb Mami, Faudel, Djamel Debbouze. C'est français ça, c'est de la culture française. Et donc il y a l'arabe

dialectal qui n'est pas du tout dans la mémoire, dans les trucs poussiéreux, mais dans la création contemporaine la plus en pointe.

– Il faut penser aussi que lorsqu'il y a une controverse de ce type, chacun risque d'être enfermé dans une position caricaturale. Tout le monde est menacé...

– En tout cas la mienne a été caricaturée. Maintenant, pour être concret, on va parler chiffres, parce que derrière tout ça il y a des problèmes de chiffres. A la base de la réforme, il y avait une idéologie à faire passer, mais il y avait surtout des problèmes d'effectifs. Il y a un problème que je regrette, c'est que l'enseignement de l'arabe en France a beaucoup chuté. Les effectifs sont très faibles. On dénonce l'anglais omniprésent, mais l'arabe a beaucoup chuté. J'ai fait un énorme boulot pour avoir les chiffres de l'enseignement de l'arabe dans le secondaire – je ne parle pas des classes préparatoires parce que dans ces classes il y a un certain nombre de places réservées à des élèves qui viennent des pays du Maghreb, du Liban etc et donc qui font de l'arabe mais qui ne sont pas issus du système scolaire français. Dans le secondaire, il y en avait 8000 en 82-83, il y a des pointes à 14 000-15 000 en 90 et puis brusquement, en 94, on tombe à 6500. Et là, on est autour de 6000. Ce n'est pas beaucoup. C'est pour toute la France, LV1, LV2, LV3. Et il y a 1500 personnes qui prennent l'arabe obligatoire au bac, l'arabe littéral. Par contre les chiffres de l'arabe dialectal sont énormes. De quoi a souffert l'arabe dialectal ? Comme je t'ai dit, il y avait à l'oral 10 ou 12 000 candidats en 1994. Evidemment, quand on est passé à l'écrit, ça a baissé, il y en avait 7500. Et puis on en a gagné 1000 par an et on est arrivé en 1999 à plus de 10 000 candidats. Donc un chiffre énorme à côté des 1500 en arabe obligatoire et des 5 ou 600 – je n'ai pas les chiffres exacts – en arabe littéral. Voilà une des causes de la suppression de l'épreuve.

Par ailleurs ils se sont dit qu'en passant à l'écrit les chiffres allaient baisser, mais ça a eu un succès fou. Je crois qu'on a été aussi victime de notre succès. Quant au choix de la graphie, la graphie arabe était en baisse : 40 % de graphie arabe en 95 pour arriver à 25 % en 99. Les candidats à l'arabe dialectal en 99 représentent 1,97 % des candidats au bac. Tu te rends compte du chiffre ? C'est énorme. Et c'était super, il y avait une ambiance extrêmement sympa. Les gens, au début, on été surpris de voir ça à l'écrit. Ils n'avaient jamais appris à écrire l'arabe dialectal. Une épreuve de deux heures, ils ressortent, ils ont pu lire. Ils ont commencé à garder les sujets dans les familles, à se les repasser. Ils étaient très contents et très fiers d'avoir des points justement pour un savoir acquis en famille. Tout l'esprit de cette épreuve était de valoriser par des points au bac un savoir acquis en famille. Et c'est ça qu'on a supprimé. On a dit : « l'arabe dialectal est enseigné – dynamiser la classe etc. – donc on l'enlève de la liste des langues non enseignées. » Voilà le tour de passe-passe.

– Donc on peut imaginer que si l'épreuve a été supprimée, c'est aussi qu'à partir du moment où l'arabe dialectal s'écrivait, cela lui donnait des lettres de noblesse que pas grand monde n'était disposé à lui concéder.

– Je pense. Et aussi, on était, sans le vouloir, une espèce de pied de nez, on avait trop de candidats par rapport au littéral. Et surtout les profs n'étaient pas contents parce que les gens avaient des points pour quelque chose qu'ils avaient fait sans passer par eux. J'ai vu ça écrit plusieurs fois. Des profs d'arabe : « ils ont eu des points alors qu'ils n'ont pas été mes élèves. » Alors on arrive à une situation superbe aujourd'hui : tu parles berbère à la maison, tu peux passer une épreuve de langue facultative, tu parles bambara, tu parles peul, tu parles albanais, tu peux passer ; tu parles arabe dialectal, tu dois passer une épreuve d'arabe, qui passe par des textes écrits en graphie arabe. Certains textes peuvent être en dialectal, mais en graphie arabe. Et donc comme les gens ne savent pas lire, comme il n'y a pas d'enseignement

et comme on a fait cette réforme sans la préparer... Parce que les profs d'arabe sont très sous-employés, ils sont massivement en sous-service, on aurait pu les employer pour préparer à cette épreuve. il y a eu quelques tentatives, mais rien de sérieux. De 10 000 candidats en 99, on est passé à 2000 et quelques l'année d'après. On n'a pas eu les chiffres précis, une enquête a été faite mais on n'a pas voulu nous donner les chiffres... On avait 4 ou 5000 inscrits, mais de fait le nombre de notes – moi je n'y ai plus accès car je suis *persona non grata* – est autour de 2000 ou 3000 au lieu de 10 000. Voilà à quoi mène la position idéologique que l'un ne va pas sans l'autre. Moi je dis que l'un va sans l'autre. C'est très bien d'avoir les deux mais si de fait les gens n'en ont qu'un pourquoi leur refuser le droit de passer une épreuve comme les autres – là il y a une discrimination : le berbérophone peut, l'arabophone ne peut pas.

– Mais le berbérophone ne constitue pas une menace pour une langue concurrente en perte de vitesse.

– C'est-à-dire qu'elle n'est pas enseignée. Et l'arabe dialectal, pour moi, n'est pas vraiment enseigné puisque leurs formulations ne vont pas très loin : « on va dynamiser » ou « leur permettre de comprendre ». Ici tout le monde se plaint que l'arabe dialectal qui arrive est pauvre, qu'il est très basique, juste les termes de cuisine, les machins comme ça. Enseignons leur l'arabe dialectal littéraire, la poésie, il y a des trucs magnifiques, des textes incompréhensibles, qui sont d'une difficulté... Il y a des possibilités mais cela suppose de se remettre en cause. Alors moi je ne veux pas leur demander de se remettre en cause. D'ailleurs je leur demandais de laisser aux gens la possibilité d'être encore testés sur leurs connaissances familiales. C'était extraordinaire comme démarche et ça l'est toujours, sauf que ça n'est plus possible pour l'arabe dialectal, que l'institution accepte de valider des savoirs acquis en dehors de l'école. Moi je trouve ça très bien et je trouve ça très valorisant. Il ne faut pas oublier – elle en parle un peu dans l'article – que l'arabe dialectal et le berbère sont considérés comme des langues de France

– Elle parle du rapport Cerquiglini...

– Absolument... et pas du tout des langues de migrants, contrairement à ce qu'elle dit, des langues de citoyens français. Donc, est-ce qu'elles n'ont pas droit à une forme de valorisation, avant que les gens aient une telle haine de soi qu'ils refusent de les parler ou qu'on leur bourre le crâne en leur disant que ce qu'ils parlent, ça ne vaut rien et que leurs parents sont incultes, soit de façon violente, soit de façon subreptice ? En disant ; « on va vous arranger ça, on va vous apprendre, on va élever un peu votre niveau ». Non, attends, je ne suis pas pédagogue mais en tant que linguiste, je ne peux pas accepter ça, d'autant plus que si on ne valorise pas les vraies cultures des gens telles qu'elles sont, on ne peut pas les amener ensuite, par une démarche volontaire, sans les obliger, à vouloir étudier l'arabe littéral. Est-ce qu'on ne peut pas déjà les valoriser, les sécuriser dans cette culture française où le mépris des choses qui ne sont pas écrites, on l'a très fort en tant que Français ? Est-ce qu'on ne peut pas dire « oui c'est des cultures, oui c'est beau », enfin peu importe, mais trouver des adjectifs valorisants. Sinon, les gens ont un tel mépris d'eux-mêmes que les valorisations, ils vont aller les chercher ailleurs et peut-être pas dans des choses qui nous plaisent. Justement, il y a des allusions dans l'interview avec Luc Deheuvels sur des formes de valorisation individuelle où sont obligés de se réfugier les gamins parce qu'on n'a pas assez valorisé leurs cultures familiales telles qu'elles étaient. Et là, je pense qu'il y a un grave problème. Sécurisons les gens, ne les laissons pas s'enfermer dans un complexe d'infériorité, sous prétexte que leurs parents ne savent pas lire et écrire. Et alors ? Les gens de notre génération ont souvent des grands-parents qui ne savaient pas lire et écrire, dans les campagnes en France.

– Moi, c’est mon cas...

– Donc on n’a pas besoin d’aller chercher loin. Voilà pourquoi je trouve que cet article véhicule beaucoup de langue de bois. Et puis à la fin il y a une conclusion dithyrambique disant qu’effectivement la pédagogie de l’arabe en France est géniale. Ca n’a pas été démontré... Mettons-nous concrètement à table, faisons un programme. Par quoi on commence ? J’ai beaucoup de collègues arabisants en Europe – on avait un programme Socrates et Erasmus et on se connaît bien, je préside aussi l’Association internationale de dialectologie arabe qu’on a créée ensemble à Paris – ce n’est pas du tout sûr que la façon la plus efficace d’apprendre l’arabe ça soit de commencer par le littéral. Les gens qui ont besoin d’apprendre l’arabe très vite, d’être efficaces en un an ou même en six mois, en général ils ont des trucs intensifs en dialectal au départ, dans un dialectal qu’on choisit, égyptien s’ils vont au Moyen Orient, marocain, peu importe. Et après, en même temps qu’on leur apprend à communiquer de façon réelle avec les gens... parce que le drame de l’arabe, ça a été la demande de faire de l’audio-visuel ou de passer à l’oral... parce qu’il s’est fabriqué dans les manuels un oral totalement factice qui n’a rien à voir avec la réalité des salutations, par exemple, ou des échanges spontanés dans les pays arabes. Donc les gens, en gros, ils arrivent, ils ont appris l’arabe pendant des années, ils parlent comme un bouquin. Au mieux, les gens rigolent, au pire ils vont les regarder en disant : « qu’est-ce qu’ils parlent bien ! » Mais du coup, ils ne vont plus parler avec eux parce qu’ils parlent comme un livre et que eux ils ne savent pas parler comme un livre. Je crois que c’est un peu ça qui a été le drame de l’arabe. On a exigé de l’oral, donc on a fourni un oral un peu factice, ou alors un oral de traducteur de conférence internationale, mais pas celui que les gens parlent dans le quotidien.

On peut mettre à son crédit ce qui est dit dans une note sur ce qui se passe sur la télé Al Jazira. Les gens téléphonent de tous les pays, mais ce sont tous des gens qui sont allés à l’école, des gens qui arriveront à communiquer d’un pays arabe à l’autre parce qu’ils savent lire et écrire, probablement le littéral. Mais les gens dans les campagnes, qui n’ont pas accès à l’école, ne téléphonent pas à Al Jazira. Ca concerne une élite. Alors, ça dépend des pays, ça dépend des politiques d’éducation. Il y a des pays où 20 % de la population sait manier le classique, il y a des pays où il y en a plus. Mais il ne faut pas rêver sur le pourcentage de gens qui sont capables d’être à l’aise dans les deux variétés dans les pays arabes.

– Je pense que nous pouvons nous arrêter là, si tu n’as rien à ajouter... Merci pour ces précisions...