



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N° 1 – Janvier 2003

Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation ?

SOMMAIRE

Foued Laroussi : *Présentation*

Guy Lemarchand : *Nation, Etat, mémoire et culture. Quelques jalons pour l'étude du cas français d'Etat-nation*

Laurent Puren : *Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la Méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIX^e siècle*

Dora Carpenter-Latiri : *L'arabe, butin de guerre ?*

Gilbert Grandguillaume : *Arabofrancophonie et politiques linguistiques*

Salih Akin & Mehmet-Ali Akinci : *La réforme linguistique turque*

William Rodriguez : *L'Espagne en 2002 : un laboratoire glottopolitique*

Jean-Pierre Jeantheau : *Bélarus : de la langue à l'Etat*

Samantha Chareille : *Aspects institutionnels de l'aménagement linguistique du Mercosur*

M.A. Haddadou : *L'Etat algérien face à la revendication berbère : de la répression aux concessions*

Foued Laroussi : *Glottopolitique, idéologies linguistiques et Etat-nation au Maghreb*

Compte rendu

Philippe Blanchet : *Bavoux, Claudine, et de Robillard, Didier, (Dir.), Linguistique et créolistique, Paris, Anthropos, collection « univers créole » 2, 2002, 218 p.*

Débat

Jean-Baptiste Marcellesi : *Glottopolitique : ma part de vérité*

L'ARABE, BUTIN DE GUERRE ?

Dora Carpenter Latiri

University of Brighton – UMR CNRS 6065 DYALANG

En France, entre 1999 et 2001, un projet de réforme de l'épreuve facultative d'arabe au baccalauréat puis son application ont fait surgir dans la presse et dans les revues spécialisées des prises de positions conflictuelles opposant d'une part l'idée qu'une compétence en arabe dialectal pouvait être évaluée de façon autonome, en dehors de toute référence à l'arabe littéral, et d'autre part celle qu'une compétence en arabe ne peut être que globale, incluant les deux registres du littéral et du dialectal. Pour les arabisants de France, ces prises de position traduisent deux représentations radicalement opposées de la langue arabe et de ses locuteurs. La tendance – minoritaire – qui défend un enseignement de l'arabe maghrébin autonome du standard est représentée par Dominique Caubet, responsable du cursus d'arabe maghrébin à l'INALCO. L'autre tendance, qui recommande essentiellement un enseignement du littéral *et* un enseignement permettant la compréhension des principaux dialectes, est celle de la majorité des arabisants de France. C'est cette tendance qui a défini les objectifs pédagogiques de l'enseignement de l'arabe dans le secondaire, y compris ceux de l'épreuve facultative d'arabe, autrefois définie comme une épreuve facultative d'arabe *dialectal*.

Au-delà du débat sur l'épreuve facultative d'arabe dont la notation intervient relativement faiblement dans l'évaluation du candidat au baccalauréat¹, ce sont des perceptions sociolinguistiques, pédagogiques et idéologiques qui s'opposent. Pour les arabophones, la mondialisation et les nouveaux médias² redonnent de la vigueur à la dimension standard de la langue arabe tandis que les débats sur la défense des langues minoritaires participent au redressement du statut des dialectes. Dans le monde arabe et en France, l'enseignement de l'arabe ne peut plus faire l'impasse sur la dimension locale (vernaculaire) ni sur la dimension standard (véhiculaire) de la langue.

Variation linguistique et représentations de la langue

Lorsque les médias ont rapporté le débat autour de la réforme de l'épreuve d'arabe au baccalauréat, ils ont aussi retransmis des terminologies pour décrire la langue qui révèlent des

¹ Dans les épreuves facultatives, seuls les points au dessus de la moyenne sont pris en compte.

² La parabole a complètement révolutionné le paysage linguistique de l'arabe. Les émissions d'information – en arabe standard – des chaînes Al Jazira ou MBC sont très suivies. Quant aux débats sur Al Jazira pendant lesquels les spectateurs peuvent intervenir, ils démontrent d'une part la compétence en standard d'une grande diversité d'arabophones et contredisent d'autre part la réputation de l'arabe-langue de bois.

perceptions linguistiques radicalement différentes. A cet égard, les différentes collocations qui décrivent l'arabe sont éloquentes : on relèvera les expressions d'arabe classique, arabe littéraire, arabe littéral, arabe standard, arabe moyen, arabe médian, arabe intermédiaire, arabe moderne, arabe dialectal, arabe maghrébin, arabe oriental. C'est ainsi que lorsque l'épreuve « d'arabe dialectal » devient « épreuve d'arabe », *Le Monde de l'Éducation* parle de « *tempête autour d'un adjectif* »³. En contexte, les dénominations servent à présenter tantôt un arabe fractionné dont le niveau savant est très éloigné de la langue maternelle des locuteurs natifs, tantôt un arabe pluriglossique se ramenant dans le cadre pédagogique à deux variétés de la même langue.

Pour défendre le dialectal, Dominique Caubet n'hésite pas à comparer l'arabe littéral au latin⁴, le latin étant perçu comme une langue morte et non comme la langue véhiculaire des lettrés européens jusqu'à la Renaissance. Le dialectal dont il s'agit est l'arabe maghrébin, le littéral est par ailleurs assimilé au classique⁵. Dominique Caubet appuie son argumentation sur les propositions du rapport Cerquiglini sur les langues de France. De leur côté, les enseignants du secondaire, soutenus par l'Éducation Nationale, perçoivent l'arabe comme une langue plurielle avec une variété de registres, essentiellement le littéral – assimilé au standard – et les dialectes, c'est-à-dire les variétés vernaculaires des différents pays arabes de l'est à l'ouest⁶.

Les objectifs pédagogiques sont alors bien sûr complètement différents, d'un côté une visée particularisante, concentrée sur le Maghreb et la codification des dialectes, de l'autre une visée généralisante englobant le monde arabe, le patrimoine écrit et les grandes familles de l'oral.

L'intérêt exclusif porté aux dialectes arabes du Maghreb s'appuie sur une approche idéaliste de défense des langues « dominées » tout à fait légitime en ce qui concerne la défense des dialectes berbères. Malgré un point de vue synchronique, cette approche ne tient pas compte de la situation actuelle des pays du Maghreb, où l'arabisation, les efforts de scolarisation généralisée et les médias ont considérablement modifié les compétences en arabe standard même si ces compétences peuvent être passives. La concentration sur le Maghreb seulement ne tient pas compte non plus du sentiment, quasi général chez les Arabes, d'appartenir à un espace culturel familier même si cet espace est différencié, comme le confirme la grande popularité de la chaîne Al Jazira. Si l'identité arabe a pu être un « mythe »⁷ idéologique au temps des luttes pour les Indépendances ou au temps du panarabisme des présidents Nasser ou Gaddafi, il n'en demeure pas moins que le sentiment de familiarité culturelle est une réalité. Ce sentiment s'accompagne d'ailleurs d'une solidarité des individus – rarement accompagnée de solidarité de la part des gouvernements arabes – et

³ Maryline Baumard, 1999 : 47.

⁴ « *L'arabe littéral n'est la langue maternelle de personne. Apprendre à le lire, c'est apprendre une autre langue c'est un peu comme si on rendait obligatoire le latin quand il s'agit d'évaluer le français.* » (Dominique Caubet citée par Alain Auffray, 1999).

⁵ « *Par arabe 'dialectal', on désignera la langue maternelle acquise dans les familles. C'est également le nom donné dans le rapport Cerquiglini à la langue de France et le terme utilisé dans l'Éducation Nationale. Nous utiliserons également le terme d'arabe maghrébin. Il s'agit de le distinguer de l'arabe littéral (ou classique), qui n'est la langue maternelle de personne dans les pays arabes et qui ne s'apprend qu'en milieu scolaire.* » (Dominique Caubet, 2001 : 199, note 62).

⁶ « *La langue enseignée est la langue de communication commune à l'ensemble du monde arabe. 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 (Maghreb, Égypte, Moyen-Orient).* » (Site de l'académie de Versailles, sous la rubrique 'la langue enseignée' : www.ac-versailles.fr/pedagogie/langue-arabe).

⁷ « *De plus, glissant de langue à identité, on assigne les jeunes français (sic) de parents originaires du Maghreb qui désirent passer une épreuve sanctionnant leurs compétences acquises en famille, à une identité arabe unique et totalement mythique.* » (Dominique Caubet, 2001 : 211).

d'une profonde empathie. Pour ceux qui sont en contact avec le monde arabe, les manifestations de cette empathie des individus sont indéniables, en particulier dans des événements marquants de l'histoire contemporaine tels que la guerre du Golfe et ses conséquences pour le peuple irakien, la tragédie algérienne, le terrorisme islamiste avec son cortège d'amalgames racistes et la violence d'Israël dans les territoires occupés.

La défense du maghrébin-langue maternelle séparé d'un arabe savant est un argument intéressant parce qu'il reprend des éléments d'un principe fondamental en didactique des langues et en aménagement linguistique, celui qui stipule que « *la première initiation de l'enfant au monde de l'école et ses premiers apprentissages cognitifs doivent se faire dans la langue familière de son milieu d'origine*⁸ ». Ce principe est d'une actualité brûlante sur deux fronts : celui de la valorisation des vernaculaires et celui de l'usage des vernaculaires dans la scolarité des enfants. En ce qui concerne la langue à évaluer au niveau du baccalauréat, épreuve qui clôture le cycle des études secondaires, peut-on parler de première initiation au monde de l'école ou de premiers apprentissages cognitifs ? Le désir légitime, et malheureusement toujours urgent, de compenser les handicaps scolaires des enfants de migrants exige une action plus profonde, plus concertée, et certainement plus précoce que celle qui consiste à leur transmettre une représentation partielle et datée de leur patrimoine linguistique.

Chronologie d'une réforme⁹

Jusqu'en 1995, il y a eu deux épreuves facultatives d'arabe au baccalauréat : arabe littéral ou arabe dialectal. Ces épreuves étaient orales et se déroulaient sous la forme d'une conversation pendant laquelle l'examineur évaluait les compétences du candidat. A partir de 1995, en raison du grand nombre de candidats pour l'épreuve de dialectal, les épreuves passent à l'écrit¹⁰. L'épreuve facultative de littéral – parce qu'elle attire moins de candidats et exige donc moins de correcteurs – reste orale. L'Education Nationale confie alors à l'INALCO la responsabilité de l'organisation des examens et des corrections pour toutes les langues moins diffusées, dont l'arabe dialectal. Il est convenu que pour l'ensemble des langues proposées, ce sera la graphie d'usage qui sera utilisée et que – dans les cas où il n'y a pas de graphie d'usage – des caractères latins adaptés seront utilisés¹¹. Dans le cas de l'arabe dialectal, les candidats ont le choix entre la graphie arabe ou la graphie latine. En 1998, l'inspection générale demande la suppression de la graphie latine. A partir de septembre 1999, l'épreuve facultative d'arabe dialectal s'intitule désormais épreuve facultative d'arabe et redevient une épreuve orale pendant laquelle le candidat est interrogé sur des textes préparés pendant l'année en littéral ou en dialectal. Comme il s'agit d'une épreuve facultative, qu'il y a toujours un grand nombre de candidats et que l'arabe – contrairement à l'anglais par exemple – n'est pas enseigné dans tous les établissements, des candidats qui n'ont pas été

⁸ Voir la déclaration en six points faite en octobre 1997, à la veille du sommet de Hanoï, par la Chaire Unesco/Mons-Hainaut en aménagement linguistique et didactique des langues (citée dans Raymond Renard, 2000 : 146-147).

⁹ Voir les notes de service du *Bulletin Officiel*, en particulier celles du 16 sept. 1999 et du 1^{er} fév. 2001.

¹⁰ Le passage à l'écrit d'une épreuve orale, pour une langue dont l'usage est oral est en soi une absurdité. Par ailleurs, dans le passage à l'écrit, il devient impossible d'évaluer les compétences de communication du candidat. La question du coût des corrections est une illustration, dans le cadre d'un pays riche, de la difficulté à concilier des objectifs d'enseignement de qualité avec des objectifs d'enseignement accessible au plus grand nombre. Cette difficulté est d'une toute autre ampleur lorsque les moyens sont limités, comme c'est le cas des pays du Maghreb.

¹¹ C'est ainsi que les épreuves de persan sont présentées en caractères farsi et que les épreuves de berbère sont présentées en caractères latins.

préparés dans les écoles sont de fait évalués sur un savoir transmis dans les familles ou bien acquis avec le soutien d'associations. Pour une session seulement, celle de 2000, les candidats ont le choix des caractères latins ou arabes pour les textes en dialectal. En février 2001, le *Bulletin officiel* définit précisément les conditions d'examen : l'examen est oral, les textes présentés sont en caractères arabes, les compétences évaluées sont celles d'un arabe de communication moderne, dialectal ou littéral.

Sur le plan pédagogique, l'évolution de l'épreuve facultative reproduit à une échelle réduite l'évolution des tendances dans la didactique des langues vivantes, ces tendances étant elles-mêmes corrélées à l'évolution des théories linguistiques. Après avoir été surtout écrit et très articulé autour de grammaires normatives, l'enseignement des langues vivantes s'inspire des apports de la linguistique appliquée et découvre l'oral¹². L'enseignement de l'oral évolue à son tour et passe d'un engouement pour les laboratoires à une préférence pour les situations authentiques prenant en compte la diversité des situations et la diversité des registres qui s'ensuit. La prise de conscience de l'importance des dialectes dans l'apprentissage de l'arabe s'inscrit dans ces tendances. Quant à la transformation de l'épreuve orale, qui passe d'une conversation avec l'examineur (avant 1995) à un échange avec des textes comme support (à partir de 1999), elle est l'expression de l'influence des théories didactiques qui préconisent la définition de critères formels dans l'évaluation, dont celui de l'esprit critique. Elle est aussi l'expression de la tendance actuelle à réintroduire la grammaire dans l'enseignement des langues.

L'arabe, une langue à part ?

Entre 1995 et 1999, l'épreuve facultative d'arabe dialectal est donc une épreuve écrite conçue et corrigée par le département d'arabe maghrébin de l'INALCO. L'INALCO a toujours enseigné l'arabe littéral et l'arabe dialectal, la chaire d'arabe maghrébin existe depuis 1916¹³. Bien qu'il existe un alphabet arabe, dans le cas des épreuves d'arabe dialectal, les candidats ont eu le choix entre les caractères latins ou les caractères arabes. Pour les dialectologues de l'arabe, l'usage des caractères latins pour la transcription d'une langue est une pratique ancienne : la transcription en caractères latins est une adaptation codifiée de la transcription en alphabet phonétique international et est destinée à permettre la reconnaissance du phonème et à faciliter sa production par des non-arabophones. De nombreux ouvrages destinés d'abord à des linguistes ou des ethnologues francophones attestent cet usage répandu à l'époque coloniale. L'usage des caractères latins est aussi répandu dans les méthodes d'enseignement des dialectes aux non-arabophones, en particulier dans les premiers stades de l'apprentissage, lorsque la langue de l'apprenant et ses usages d'écriture servent de repères et de transition dans la découverte du monde désorientant de la langue nouvelle. L'utilisation de l'alphabet latin est ainsi pratiquée aujourd'hui dans les guides touristiques par exemple. Un grand nombre de candidats choisissent la graphie latine. Ce phénomène est interprété par certains comme une incohérence dans les usages de l'évaluation de l'arabe en France, par d'autres comme une particularité de l'arabe dialectal par rapport à l'arabe littéral .

Si l'usage de la graphie latine pour l'écriture de l'arabe entre bien dans une tradition scientifique et dans des pratiques d'enseignement des dialectes, cet usage ne rend toutefois pas compte des pratiques de lecture/écriture¹⁴ en usage dans les pays arabes et parmi la

¹² En France, le changement est très lié à mai 68. L'usage de l' audiovisuel va aussi progressivement se répandre et rendre plus pratique un enseignement structuré de l'oral.

¹³ Cf. André Bourgey, 2001 : 177-184.

¹⁴ Pour les Maghrébins plus âgés, la lecture/décodage de l'arabe est souvent plus répandue que l'écriture/encodage.

majorité des arabisants aujourd'hui. A cet égard, la tolérance d'un double système graphique à l'épreuve facultative du baccalauréat pendant les quelques années où l'épreuve a été confiée à l'INALCO est un compromis destiné à permettre aux enfants de migrants de choisir le terrain le plus à même de leur permettre de faire reconnaître leurs compétences. Pour traduire la particularité de la prononciation de l'arabe et pour en donner une représentation cohérente, l'utilisation des caractères latins pour transcrire l'arabe exige toutefois un véritable apprentissage. En France, les systèmes de transcription les plus utilisés sont le système « Arabica » (plus savant) et le système « Encyclopédie de l'islam » (souvent employé dans la transcription des noms de personnes et des toponymes).

L'arabe dialectal dans le rapport Cerquiglini

Adoptée par le Conseil de l'Europe le 5 novembre 1992, la Charte européenne pour la protection des langues régionales ou minoritaires¹⁵ a été signée en mai 1999 par le gouvernement français mais elle n'a pas été ratifiée par le Parlement. Le rapport Cerquiglini¹⁶, présenté au Ministère de l'Education et au Ministère de la Culture en avril 1999, proposait une interprétation de la Charte appropriée à la situation des langues en France. En juin 1999, le Conseil constitutionnel tranche et déclare que l'application de la Charte nécessiterait une révision de la Constitution sans toutefois condamner les engagements souscrits par la France.

Bien que la Charte précise qu'elle ne retient pas parmi les langues menacées de disparition « les langues de migrants » ou les « dialectes de la langue officielle », elle mentionne comme langues à préserver dans le patrimoine linguistique européen les langues « sans territoire ». Destinée à l'espace européen dans sa diversité, la Charte est très flexible et permet une grande souplesse d'interprétation aux Etats.

C'est ainsi que l'arabe dialectal, tout de suite après le berbère¹⁷, et suivi du yiddish, du romani chib et de l'arménien occidental, est retenu parmi les langues « dépourvues de territoire »¹⁸. Deux arguments préalables ont ainsi permis que l'arabe « dialectal » figure dans le rapport Cerquiglini. Le premier renvoie à la distinction entre arabe dialectal et arabe classique :

« On notera que l'arabe parlé en France n'est pas l'arabe classique, langue officielle de plusieurs pays, mais un arabe dialectal, dont certains linguistes pensent qu'il et en passe de devenir une variété particulière, mixte des différents arabes dialectaux maghrébins. » (P. 4-5).

Le second argument renvoie à la distinction entre langue de l'immigration et langue historique :

« Le texte (la Charte) concerne les langues régionales ou minoritaires pratiquées "traditionnellement" ; on dit aussi "historiques" (Préambule §2). Si cette notion invite à ne pas retenir les langues de l'immigration récente, elle incite au rebours à considérer,

¹⁵ Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Rapport explicatif. Les éditions du Conseil de l'Europe, 1992. La Charte est aussi accessible en ligne sur le site :

<http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/148.htm>

¹⁶ Le rapport est accessible en ligne sur le site :

http://www.culture.fr/culture/dglf/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-France.html

¹⁷ Il faut souligner ici le recours à une visée particularisante pour l'arabe dialectal, alors que pour le berbère la visée est généralisante. Il y a en effet de nombreux dialectes berbères (touareg, chleuh, kabyle, jerbi), le terme générique actuel pour désigner le berbère en berbère est *tamazight*.

¹⁸ Il faut souligner ici que dans l'ouvrage dirigé par Geneviève Vermes (1988), l'arabe, le berbère et l'arménien sont traités dans le tome 2 *Les langues immigrées*, dans la partie intitulée *Les langues déterritorialisées des communautés en immigration*. Le judéo-arabe et la « langue tsigane », sont traités dans le tome 1 *Langues régionales et langues non territorialisées*, dans la partie intitulée *Les langues des communautés non territorialisées*.

du point de vue linguistique, l'histoire de notre pays. De nombreux citoyens des départements français d'Afrique du Nord parlaient l'arabe ou le berbère. Certains, pour des raisons sociales, économiques ou politiques (en particulier les harkis) se sont installés en France métropolitaine sans cesser d'être des ressortissants français ; ils vivent encore, et parlent leurs langues, ou bien leurs descendants ont conservé une pratique bilingue. Cette situation semble correspondre exactement à celle des langues régionales ou minoritaires visées par la Charte. » (P. 4)

C'est sur ces arguments préalables que le désaccord entre défenseurs d'arabe « tout court » et défenseurs d'arabe « dialectal-maghrébin » a surgi. L'arabe-langue vivante s'y oppose à l'arabe maghrébin-lieu de mémoire¹⁹.

L'analyse du débat autour de la réforme de l'épreuve facultative d'arabe est une application pratique des problématiques très actuelles sur la variation linguistique et sur les relations de concurrence et de complémentarité entre les langues. Le très vaste espace géographique de l'aire d'extension de l'arabe véhiculaire se conjugue avec la localisation des variétés véhiculaires. Dans un monde où les compétences locales et internationales sont de plus en plus indispensables, les objectifs des études d'arabe (plus d'une variété) rejoignent les exigences pédagogiques communément admises (plus d'une langue). Pour ce qui concerne l'apprentissage des langues vivantes, étant donné que l'anglais est de fait la langue la plus demandée, l'expérience des arabisants est plus intéressante que jamais. En effet, l'expansion mondiale de l'anglais a conduit et continue de conduire à sa diversification, c'est ainsi que par exemple les cadres commerciaux britanniques débarquant en Afrique anglophone doivent apprendre l'anglais local afin d'optimiser la communication avec leurs partenaires. La boutade d'Oscar Wilde qui dit que la Grande-Bretagne et les Etats-Unis sont séparés par une langue commune concerne aujourd'hui aussi le nombre toujours croissant de locuteurs qui ont l'anglais comme seconde langue. En mettant l'accent sur la variation linguistique, les études d'arabe s'avèrent pionnières dans le traitement pédagogique d'un phénomène linguistique dont l'impact ira croissant.

Annexes

Annexe 1 : Entretien avec Bruno Halff, inspecteur général d'arabe de 1974 à 2000, cofondateur de l'Association française des arabisants²⁰.

Paris, septembre 2002.

Comment es-tu venu à l'arabe, quel a été ton itinéraire ?

J'ai fait mes études d'arabe d'abord à partir de 1954 à l'Ecole des Langues Orientales Vivantes, où j'étais inscrit en arabe (littéral et dialectal maghrébin), en turc et en persan (je ne me suis vraiment intéressé à ces deux langues que bien après). Ensuite, j'ai passé ma licence en Sorbonne en 1958. C'est là que j'ai rédigé un mémoire de Diplôme d'Etudes Supérieures sous la direction de Régis Blachère, et c'est là que j'ai préparé l'agrégation. J'ai étudié l'arabe parce que cette langue et la culture qu'elle véhicule m'intéressaient, et je n'ai jamais été déçu. En continuant, j'ai été de plus en plus stimulé et curieux et j'ai toujours eu la chance de travailler avec des professeurs qui m'ont incité à aller plus loin. A l'époque, il n'y avait guère de débouchés visibles pour un arabisant qui n'aurait

¹⁹ Dans ses nombreux articles et interviews sur l'arabe maghrébin, Dominique Caubet évoque une mémoire qui n'est pas seulement celle de la France coloniale mais aussi celle de la coexistence pacifique entre juifs et musulmans, confirmée par la convergence linguistique. Le judéo-arabe est un lieu de mémoire en soi. Cf. *Le judéo-arabe. Le parler arabe d'une communauté*, A. Sephiha, dans Vermes (1988), cité plus haut, note 18.

²⁰ L'Association Française Des Arabisants (AFDA) publie un bulletin : *L'Arabisant* et a son site Internet : www.afda.asso.fr

appris à l'université que l'arabe, comme d'autres camarades, je me suis aussi inscrit à la faculté de Droit. J'ai passé les deux licences la même année.

A l'Ecole des Langues Orientales, c'était l'arabe langue ? Littérature ?

C'était l'arabe langue, histoire et civilisation, et géographie. J'ai eu d'excellents professeurs : Charles Pellat en langue arabe, Jean Dresch en géographie, Marcel Colombes en histoire et civilisation. J'ai été attiré par une profonde curiosité pour l'étranger, et particulièrement par une civilisation différente, assez éloignée, puisqu'extra-européenne. Je comprends très bien les gens qui ont fait de l'arabe et du chinois, ou de l'arabe et du russe, ou encore de l'arabe et de l'hindi, de l'ourdou ou du malais. Toutes ces formules, et bien d'autres, étaient alors possibles, puisque l'ensemble des langues « orientales » (sans compter les langues océaniques, amérindiennes et les langues de l'Afrique) étaient enseignées dans un lieu unique, situé 2, rue de Lille. La montée des effectifs des étudiants et le développement des centres de recherche de l'Ecole des Langues O, devenue Institut National des Langues et des Civilisations Orientales (INALCO), a conduit à la création de sites éloignés les uns des autres, ce qui rend plus acrobatiques les cursus combinant plusieurs langues « orientales ».

Et parmi tes camarades, est-ce qu'il y avait des Maghrébins, des Français d'Algérie ?

Pendant que nous apprenions l'arabe ou d'autres langues aux Langues O, il y avait la guerre en Algérie. Nous suivions tous, étudiants ou enseignants, avec beaucoup d'attention et d'inquiétude, les événements. Il n'y avait pas beaucoup, si je me rappelle bien, d'enfants de l'immigration parmi nous et on comprend pourquoi. D'abord, ils n'arrivaient pas en grand nombre à cette époque dans l'enseignement supérieur. Ensuite, ceux qui entraient à l'Université ne se dirigeaient généralement pas vers des études d'arabe. En dehors des Français de France, il y avait des gens qui venaient d'un peu partout, d'origines très nombreuses et variées, Maghrébins, Libanais, Egyptiens, Mauritaniens, etc. Les étudiants venaient là parce que cela les intéressait, sans être pourtant certains de convertir en métier les compétences acquises aux Langues O. Il y avait des gens d'âges et de statuts variés, des jeunes gens, des retraités venus satisfaire d'anciennes curiosités, des religieux, des militaires... Cela contribuait à l'intérêt et au charme des Langues O. Certains étudiants ou étudiantes étaient en même temps inscrits à l'Ecole du Louvre, à la Fac de Droit, à Sciences Po, ou ailleurs. L'arabe était très recherché, comme maintenant d'ailleurs, mais les effectifs étaient partout beaucoup moins importants. Un peu moins toutefois que le russe, et, si ma mémoire est bonne, que le chinois. On avait parfois du mal à entrer dans les salles, comme en cours d'histoire et civilisation et de géographie.

Sais-tu ce qu'ils sont devenus ?

Il faudrait consulter, pour le savoir, les annuaires des anciens élèves des Langues O, publiés par l'Association des anciens élèves. Avec certains d'entre eux, chercheurs ou enseignants, je suis resté en contact, comme avec d'autres qui ont choisi d'autres orientations.

Est-ce que tu gardes un bon souvenir des Langues O ?

Un excellent souvenir. La bibliothèque était conviviale, accueillante, les étudiants avaient accès à des œuvres, prestigieuses ou non, écrites en arabe, et à la consultation des grands répertoires, des encyclopédies et des dictionnaires, anciens ou en cours de publication. Je pense en particulier à celui de Blachère qui est resté inachevé, mais aussi au magnifique dictionnaire d'arabe oriental, jamais terminé, resté en polycopié, de Michel Barbot. On croisait dans les couloirs et en bibliothèque des savants de légende, Louis Massignon, les Marçais - William, Georges et Philippe - Charles Pellat, Régis Blachère, Robert Brunschvig, Henri Laoust, G. S. Colin en maghrébin, Henri Massé et Gilbert Lazard en persan, Louis Bazin en turc, et d'autres. Les répétiteurs, devenus dans les derniers statuts maîtres de conférence, étaient très accessibles, très proches des étudiants. J'ai gardé de très bons rapports avec eux : Ahmed Salmi, Habib Hamdani, Jean Kassab, et d'autres.

Qu'est-ce qu'on enseignait ? Le littéral ? Le dialecte ?²¹

On enseignait le littéral et le dialectal, à l'époque deux dialectes, l'oriental (syrien) et l'occidental (marocain). L'objectif des Langues O avait été dès l'origine au XVII^e siècle, de former des militaires et des diplomates. L'École était alors un établissement à visée pratique, et elle l'est restée. Il y a toujours eu, quels que soient les dialectes proposés, du dialectal aux Langues O.

Es-tu pour l'enseignement du dialecte ?

Oui bien sûr, et je reste partisan du dialecte dans le cursus, puisque les Arabes parlent en dialecte, à condition que l'acquisition du dialecte ne fasse en aucune façon obstacle à celle du littéral. Tous les arabisants devraient acquérir les deux registres ou variétés, puisque les Arabes les possèdent. Lorsqu'on a créé le CAPES d'arabe en 1974-1975, j'ai considéré comme un grand succès qu'on accepte d'évaluer, dans les épreuves de l'oral, la compétence dans un dialecte choisi par le candidat. Si on ne veut reconnaître que les compétences en littéral, on se prive d'une culture et d'une vie langagières essentielles. De même que si on ne fait que du dialectal, on n'est pas capable d'ouvrir un livre ou de lire un rapport.

Il y a un lien entre le littéral et le dialectal ?

Bien sûr. Le littéral est un tronc commun. A partir de ce tronc, on peut passer aux différents dialectes. Il y a des passerelles qui conduisent du littéral aux dialectes, et il y en a dans l'autre sens. La mise à jour de ces passerelles ou clés est un domaine de recherche. Si on a fait le chemin qui fait passer du littéral à un dialecte, on connaît virtuellement d'autres dialectes.

Ce qui est logique, c'est donc d'enseigner le littéral et un dialecte au moins ?

Tout à fait. Et cette réflexion rejoint les directives de l'Education Nationale, qui recommandent du littéral avec une prise en compte du dialecte.

C'est ce que tu as fait aux Langues O ? C'est ce qui se fait aujourd'hui ?

Oui, sauf que les Langues O n'ont pas, je crois, mis à jour les clefs de passage de l'un à l'autre. L'étudiant fait lui-même son rapprochement entre le littéral et le dialectal, et ce n'est pas évident. On apprend les deux indépendamment l'un de l'autre, et il y en a un, tantôt l'un, tantôt l'autre, suivant les apprenants et les moments, qui pèse un peu trop lourd.

C'est peut-être là que se situe Dominique Caubet et sa défense du dialectal, strictement dialectal ?

Dominique aime la langue dont elle s'occupe, l'arabe marocain, et cet amour est fort et jaloux. L'arabe marocain est un univers linguistique, et on est tenté de l'explorer à fond en le coupant du littéral.

D'après moi, si on s'intéresse au marocain, il faut aussi s'intéresser aux autres parlers du Maroc. Je pense bien sûr au(x) berbère(s).

Je ne sais pas, le berbère n'est pas un dialecte du marocain, c'est une des langues parlées au Maroc, qui a ses spécialistes, et c'est un autre domaine et une autre question. La défense du dialectal marocain est dans l'abstrait tout à fait honorable, mais la défense du dialectal marocain au baccalauréat comme donnant lieu à une compétence se suffisant à elle-même enferme les gens. Elle les coupe du littéral, elle les coupe aussi, par là-même, du tunisien, de l'algérien et des autres dialectes. L'Éducation Nationale a la responsabilité non seulement de former les gens au bac, mais aussi de définir les compétences qu'elle veut évaluer. Même dans les cas où l'Éducation Nationale ne formerait pas elle-même les candidats, et c'est le cas pour de nombreux candidats maghrébins se

²¹ cf André Bourgey, 2001 : 177-184.

présentant à l'épreuve facultative d'arabe, elle doit affirmer avec force que les candidats doivent, pour avoir une note au baccalauréat, avoir une possibilité d'accéder à un niveau, même modeste, de langue écrite, et donc de littéral. Il faut aussi que les candidats aient accès au niveau véhiculaire de la communication orale. Il faut donc qu'ils aient, en plus de l'arabe dialectal, qui donne sans aucun doute accès à une communication authentique mais limitée, la connaissance de l'arabe littéral. Et qu'ils sachent passer de l'un à l'autre comme les Arabes le font.

On retrouve le débat sur la place du dialecte au baccalauréat. Parmi mes camarades universitaires de gauche, il semblait politiquement correct de défendre les dialectes²².

C'est un débat désuet, on n'en est plus à l'époque où les élèves n'avaient guère d'accès au savoir en dehors de l'école. Aujourd'hui, ils constatent bien, s'ils regardent la télévision, s'ils écoutent la radio, qui inondent d'informations en arabe où que l'on soit, que l'arabe dialectal que l'on parlait il y a encore quelques années est limité. Le caractère auto-suffisant de la connaissance du dialectal est démenti à chaque instant par la réalité. Bien sûr, on peut penser qu'aider les minorités qui parlent dialecte, c'est généreux, cela va vers l'épanouissement de l'individu, cela va vers la vivification des cultures familiales et régionales, donc cela va droit au cœur. C'est un mirage qui nuit à ceux qui s'y laissent prendre et que l'institution éducative doit dénoncer.

En même temps, c'est vrai que ce sont des cultures qu'il faut valoriser. Tu sais comme moi que le dialectal a un statut faible dans les pays arabes.

C'est tout à fait vrai à condition que l'on n'oublie pas que le littéral, c'est une valeur ajoutée, c'est un plus, cela tire les gens vers le haut et cela permet l'accès, à partir du haut, aux diverses variétés régionales. Le statut du dialectal est loin d'être réglé dans les universités arabes. Il faudra qu'un jour, les Arabes eux-mêmes enseignent les patrimoines qui s'expriment en dialecte et les étudient comme un objet digne d'étude, qu'ils les reconnaissent comme leur bien et un élément constitutif de leur identité.

Cet arabe qui fait irruption dans les médias comme Al-Jazira et qu'on appelle arabe médian, ou moyen, ou intermédiaire, ce ne serait pas l'arabe standard de demain ? C'est une langue qui parvient à être codifiée sans être emphatique, c'est une langue qui touche un public très vaste.

Oui, il y a quelque chose de très intéressant qui se passe là sur le plan linguistique. Mais cette langue médiane, me semble-t-il, c'est une résultante, une fabrication négociée entre les locuteurs. Les locuteurs d'arabe médian connaissent leur dialecte et du littéral. Peut-on apprendre directement un registre linguistique qui se situe dans une zone mal définie entre deux registres ? L'arabe médian est-il un dialectal tirant vers le littéral, ou du littéral simplifié ? Ce registre est-il parfaitement codifié ? A supposer qu'il soit codifié, peut-on, à partir de l'arabe médian, apprendre le dialectal et/ou le littéral de façon aussi économique et aussi dynamique qu'on peut le souhaiter, ou vaut-il mieux faire comme font à mon avis les Arabes, c'est-à-dire créer du médian à partir d'autres compétences ?

Quels types d'élèves as-tu eus dans ta carrière ? Est-ce que c'était plutôt des élèves originaires du Maghreb ?

Le recrutement était varié. Il y a toujours eu dans cette discipline des élèves originaire du Maghreb et d'autres qui ne l'étaient pas. Il y avait chez tous une vraie curiosité pour le monde arabe et sa langue. Des élèves venaient du lycée Louis-Le-Grand même, où les cours avaient lieu, d'autres venaient d'autres établissements où ils faisaient leurs études, pour suivre les cours d'arabe à Louis-Le-Grand. Certains cours avaient lieu dans le temps scolaire, d'autres en dehors, après les autres cours, le jeudi ou le samedi. Les élèves étaient très divers, grands débutants, ou ayant de l'arabe une connaissance

²² Tout de suite après cet entretien avec Bruno Halff, j'ai eu l'occasion de lire un excellent article de Louis-Jean Calvet. L'article dénonce le « discours politico-linguistiquement correct » et formule l'avertissement suivant : « Il semble qu'en voulant systématiquement protéger ou promouvoir les « petites » langues on joue avec le feu, surtout si cette protection se fait au détriment des langues intermédiaires, des langues des Etats. » Louis-Jean Calvet, 2002 : 41).

acquise en dehors du milieu scolaire, ou bien ayant de l'arabe une connaissance acquise à l'école en France ou en pays arabe, ou encore ayant auparavant suivi une scolarité en arabe. Certains préparaient un concours d'entrée dans une Grande Ecole, littéraire commerciale ou scientifique. Il était difficile de répartir tout le monde par niveaux de façon satisfaisante. Au tout début, il avait fallu chercher les élèves, aller porter l'information dans les établissements parisiens et de la région parisienne, expliquer pourquoi faire de l'arabe, organiser des réunions où on invitait parents et élèves, dire qu'on pouvait choisir l'arabe comme langue obligatoire ou facultative au baccalauréat, qu'on pouvait l'étudier en LV1, en LV2 ou en LV3, ou en langue facultative²³. Certains élèves faisaient des parcours longs pour venir en cours. J'ai eu des élèves de Drancy, d'autres du Bourget. Ils découvraient qu'il existait un moyen de se reconnaître dans un cadre scolaire. Quelques étudiants des Universités, quelques professeurs de Louis-Le-Grand, venaient aussi aux cours. Dans un lycée comme Louis-Le-Grand, ces mélanges étaient une expérience très positive pour tous.

Dans les années 70-80, dans les pays du Maghreb, c'était la modernité, les sciences, qui avaient du prestige aux yeux des parents et des élèves, l'arabe n'était pas branché²⁴.

Il y a eu un article dans l'Arabisant à ce sujet²⁵. Deux professeurs avaient essayé de savoir pourquoi certains des élèves des établissements français de Tunisie étaient si peu motivés en arabe. Il en est ressorti que dans l'esprit de beaucoup d'élèves, l'arabe était une langue peu intéressante. A l'époque, dans les lycées français de Tunisie, le professeur d'arabe était, aux yeux de certains en tout cas, un professeur moins important que les professeurs de mathématiques, de physique ou d'anglais, par exemple. L'arabe était une langue ressentie comme figée, peu dégagée de la tradition, de la religion, traînant avec elle d'ennuyeuses poussières, des préjugés, des idées toutes faites, tournée exclusivement vers le passé. Le poids de la tradition, la répugnance à la critique, trop souvent associés à l'arabe ont pu faire redouter aux élèves le même ennui que décrit Renan parlant du latin. Dans un recueil de textes de Taha Hussein que Jacques Berque a rassemblés²⁶, Taha Hussein dit magnifiquement qu'il ne faut pas avoir des textes anciens un respect trop grand. Le respect empêche la réflexion. Il n'a pas de rôle dans l'acquisition de la compétence linguistique, qui ne se gagne pas en répétant ce qui est dit ou écrit au point de s'en pénétrer et de le savoir par cœur. On doit se situer dans une optique critique. Sans ça, on fait le perroquet, on répète et on mime, on n'apprend pas une langue.

Il s'agit de passer de la compétence à la performance.

Oui. Autrefois, on centrait le cours sur la traduction, la lecture à voix haute, la répétition. Surtout de l'écrit. Mais l'écrit n'est pas le seul support. On peut travailler sur un texte, mais on peut travailler sur un thème, ou sur une image, une idée. L'important n'est pas l'outil, c'est ce qu'on veut en faire.

Beaucoup d'auteurs maghrébins qui choisissent d'écrire en français disent que l'arabe est inhibant²⁷.

Le français peut être très inhibant aussi, si le cours de français a pour objectif obsédant d'acquérir la bonne langue. Quand on travaille sur un texte, quelle que soit la langue concernée, ce qui est important, c'est aussi de réfléchir dessus, voire de le pervertir. Il peut y avoir selon les exercices une distance entre la langue du texte et celle de la classe. L'enseignement de l'arabe aux petits, à l'école maternelle, est très instructif²⁸. Si on enseigne une langue théorique, académique, l'enfant ne peut pas

²³ LV est l'abréviation pour langue vivante. En France les élèves commencent par une première langue vivante (LV1), puis une deuxième langue vivante (LV2). Certains élèves choisissent d'étudier une troisième langue vivante (LV3). Au baccalauréat les élèves ont la possibilité de présenter une langue facultative, étudiée à l'extérieur ou à l'intérieur du cadre scolaire. Voir Bruno Levallois, 2001 : 213-220.

²⁴ Cf. Foued Laroussi. (dir.), sous presse. Voir plus particulièrement la contribution de Dora Carpenter-Latiri : « Langues, modernité et mondialisation en Tunisie ».

²⁵ Annette Krivine et Jean-François Crettien, 1982.

²⁶ Taha Hussein, 1990.

²⁷ Cf. Jean Déjeux, 1993. Cf. Abdelhakim Gam, 2001.

²⁸ En France, l'Education Nationale a attribué à l'arabe le statut de « langue enseignée dans le primaire » avec l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le portugais et l'italien.

être naturel dans cette langue, ni à l'extérieur, ni avec ses camarades. Sans gratification, l'enfant rejette l'apprentissage. En revanche, si on commence par une langue naturelle, parlée, on peut amener sans difficulté les élèves à l'étude de la langue académique dans un stade ultérieur. Dans ce domaine, il y a eu une expérience très intéressante d'enseignement de l'arabe, dans les années 75, à l'école de la rue Vitruve à Paris. Les enseignants de cette école cherchaient principalement à favoriser l'épanouissement de l'élève, à lui apprendre à exercer son esprit critique, à lui apprendre à apprendre. L'expérience de l'enseignement de l'arabe aux petits se renouvelle aujourd'hui dans des conditions différentes, dans d'autres écoles de France, et dans des écoles françaises dans les pays arabes.

Les savoirs extra-scolaires ont été valorisés à l'école de la rue Vitruve ?

Cette école ne fonctionnait pas seulement par classes, mais autour de projets. Il y a eu un projet cirque, un projet restaurant, et d'autres, et un projet arabe. Toute l'école a fait, avec des plus et des moins, de l'arabe. Les élèves, sous la direction de leur enseignant, travaillaient sur la langue dont ils avaient besoin. Le clivage dialectal-littéral a été dépassé par une vision fonctionnelle de la langue.

Sur le plan pédagogique, il y a beaucoup de conclusions concernant l'enseignement des langues qui sont applicables à l'enseignement en général. La classe de langue a pour vocation d'être un espace d'ouverture.

Oui, et la langue arabe est un espace d'ouverture à l'intérieur de l'espace de la langue en général, peut-être parce que c'est une langue à certains égards atypique. C'est un océan, s'y aventurer rend modeste.

Annexe 2 : Entretien avec Luc Deheuvels, professeur de langue et littérature arabes, études littéraires modernes à l'INALCO (Langues O'), président du Jury du CAPES d'arabe, auteur du *Manuel d'arabe moderne*, Langues et Mondes – L'Asiathèque, Paris 2000.

Meaux, septembre 2002.

Comment es-tu venu à l'arabe ?

J'ai commencé l'arabe au lycée en LV3, au lycée Louis-Le-Grand. Je faisais de l'anglais en LVI et du russe en LV2. J'avais beaucoup aimé apprendre un autre alphabet, une langue complètement différente avec le russe et j'ai eu une autre possibilité avec l'arabe. Au même moment, il y avait aussi du vietnamien au lycée. Je me suis inscrit au premier cours d'arabe et au premier cours de vietnamien d'abord pour voir et puis choisir. Le cours d'arabe a eu lieu avant le cours de vietnamien, ça m'a tellement emballé que j'ai continué. J'ai eu Bruno Halff comme prof et c'était très détendu.

Où as-tu fais tes études supérieures ?

Je me suis inscrit à Paris III en 1975, c'est là qu'alliaient les étudiants qui avaient déjà fait de l'arabe. Je me suis retrouvé avec une majorité d'étudiants qui avaient l'arabe pour langue maternelle et qui avaient été scolarisés en arabe dans des pays arabes. Il y avait deux autres étudiants non-arabes à part moi : une Turque qui avait vécu dans un pays arabe et qui parlait arabe et une Arménienne du Liban.

Tu étais le seul franco-Français, ça a du être un choc ?

Un choc et une chance. Je me suis rendu compte que j'avais beaucoup à apprendre, j'ai été très demandeur. A ce moment-là, Georges Douillet était prof à Louis-Le-Grand et il m'a permis d'assister à ses cours. Je me suis aussi inscrit à Paris IV en Histoire et là, j'ai pris tout ce que je pouvais prendre comme cours portant sur le monde arabo-islamique sans m'inquiéter de la cohérence du cursus. J'ai tout de même acquis une bonne méthode pour l'approche historique.

Comment est-ce que tes profs et tes camarades ont réagi avec toi ?

Je me suis fait vite repérer. Et là, j'ai été très choyé. Je crois que sans tomber dans le favoritisme, les profs ont tout de même été souvent indulgents. En ce qui concerne mes camarades, j'ai été un peu pris en charge par le groupe.

Est-ce que tu faisais du littéral ? Du dialecte ?

On ne faisait pas du tout de dialectal à ce moment-là, c'était du littéral : langue et littérature.

Tu t'es tout de même rendu compte de l'importance du dialectal ?

Je m'en suis rendu compte très rapidement, dès que j'ai essayé d'utiliser mon littéral chez les commerçants maghrébins de Paris...J'ai beaucoup appris par mes camarades et par mes séjours en pays arabes.

Comment te situes-tu dans le débat dialectal/littéral ?

Pour moi, comme pour la quasi-totalité des spécialistes d'arabe en France, il n'y a pas opposition, il y a complémentarité.

Quelle terminologie utilises-tu ? Arabe littéral ? Littéraire ? Classique ? Standard ?

Oui, la terminologie révèle parfois la position des gens. Pour moi, c'est de l'arabe.

Arabe, au sens générique ?

Oui, englobant. Les termes d'arabe littéral, littéraire ou classique renvoient souvent aux registres de l'écrit, tandis que le dialectal renvoie aux deux grandes familles de dialectes de l'arabe plutôt associés à l'oral : l'arabe maghrébin (tunisien, algérien, marocain...) et l'arabe oriental (égyptien, syro-libanais, iraquien...).

Lorsque le débat sur l'épreuve du dialectal au bac est arrivé dans les journaux, en particulier par la voix de Dominique Caubet, j'ai été frappée par la véhémence de la défense du dialectal et par la comparaison du 'classique' avec le latin²⁹. L'arabe n'est pas une langue morte, il est plein de vitalité, on peut le voir dans les médias : presse écrite, radio, télévision, chaînes-satellite.

Je retrouve dans les prises de position de Dominique Caubet des arguments très semblables à ceux exprimés au séminaire de Yakouren, en Algérie en août 1980³⁰. Le séminaire de Yacouren fait une analyse de la situation linguistique en Algérie, et à partir de là formule des recommandations. Ce qui ressort dans ce séminaire, c'est qu'il ne s'agit pas d'opposer l'arabe et le berbère mais l'arabe et le dialectal. C'est un courant idéologique. L'idée est que l'arabe littéraire est étranger en Afrique du Nord et que la véritable et seule langue, c'est la langue maternelle, c'est le dialecte. Le constat est qu'il faut évacuer les langues étrangères : le français et l'arabe classique, et tout fonder sur l'arabe algérien et le berbère. Je cite : p 81 « Le caractère étranger de l'arabe classique au peuple algérien n'échappe à personne » ; p 82 « L'arabe classique n'est pas la langue du peuple algérien, il ne l'a jamais été » ; p 83 « En Arabie et dans beaucoup de pays musulmans, le dialecte de la tribu de Koreïch est devenu langue officielle car c'est la langue du Coran » ; p 91 « l'arabe classique s'est imposé comme langue officielle pour des motifs politiques ».

Je retrouve là une diabolisation de l'arabe qui me rappelle la diabolisation de l'islam dans le traitement médiatique des affaires de foulard³¹. En même temps, je trouve que la défense exclusive du littéral et

²⁹ Voir en particulier Dominique Caubet, 2000 et Joseph Dichy, 2001.

³⁰ Collectif, 1981.

³¹ Voir Dora Carpenter, 2000.

le déni de la dimension plus large de l'arabe vont à l'encontre des courants actuels d'ouverture sur le monde. Ce sont des arguments qui encouragent au repli.

Au départ, il s'agit de militantisme pour une cause très honorable : la défense du dialectal. C'est honorable à condition qu'on n'impose pas une des variétés de l'arabe comme langue unique. On ne peut pas évacuer les autres variétés, on ne peut pas présenter l'arabe littéral comme une sorte de latin. Le caractère très vif du débat vient de ce qu'on n'a pas au départ la même définition de ce qu'est la langue arabe.

Le rapport Cerquiglini fait mention de l'arabe dialectal parmi les langues de France, Dominique Caubet se réfère à ce rapport pour appuyer sa défense de l'enseignement du dialectal maghrébin. L'absence de mention d'un arabe générique a des répercussions pédagogiques qui n'ont peut-être pas été perçues.

Bernard Cerquiglini est linguiste mais il n'est pas arabisant. Parmi les arabisants, ce point de vue est très isolé. Pratiquement, les faits sont tout à fait parlants : à l'INALCO, le diplôme d'arabe attire 1400 étudiants alors que le diplôme de maghrébin n'attire qu'une cinquantaine d'étudiants. L'INALCO propose deux formations. Il y a le cursus d'arabe pour lequel on demande aux étudiants de faire du littéral et du dialectal : on demande aux étudiants d'avoir une formation poussée dans au moins un dialecte en même temps qu'ils avancent dans leur littéral. Et il y a le cursus d'arabe maghrébin mis en place par Dominique Caubet : les étudiants font de l'arabe littéral sous la forme d'une initiation, pendant un an. Les étudiants peuvent avoir toute une formation jusqu'à la thèse avec cette seule approche rudimentaire de l'arabe littéral; ce qui est finalement une manière de reconstituer à l'inverse l'écueil où se sont trouvées les études d'arabe à un moment donné : des formations où on ne faisait pas de dialecte. C'est l'excès contraire.

Je suis troublée par l'amalgame implicite entre langue arabe et fanatisme islamiste. Crois-tu que l'association entre arabe et islamisme est forte en France ? Je pense plus précisément aux suites du 11 septembre, penses-tu que cela aura des conséquences sur le nombre d'étudiants en arabe ?

L'avenir le dira. Le rapport n'est pas aussi évident ou aussi rapide. Je ne sais pas si ça va influencer beaucoup le public qui déjà commençait à se tourner vers l'arabe, je ne sais pas si ce public continuera à se tourner vers l'arabe ou s'il s'en détournera. Par contre, ce qui émerge c'est que dans les motivations d'étudiants arabisants, on voit apparaître de plus en plus souvent des vocations de type religieux. Il y a des étudiants qui disent vouloir apprendre la langue pour mieux connaître la religion. Ça représente pourtant à ce jour un pourcentage encore relativement faible du public d'étudiants. Pour ce qui est de l'islamisme à l'intérieur du milieu étudiant, ça existe en France : à l'INALCO, à Paris IV, à Paris VIII et ailleurs...Ça existe hors de l'Université. On est peut-être en train d'assister à une mutation : l'année dernière, il y a eu des revendications de salles de prières à l'INALCO.

Crois-tu que ces étudiants arabisants à vocation religieuse vont être plus nombreux dans les départements d'arabe ?

Il est difficile de se prononcer. Ce que nous voyons par contre c'est que nous servons d'enseignement complémentaire et diplômant en langue arabe. Il y a parmi nos étudiants des étudiants qui, par ailleurs, reçoivent en d'autres lieux un enseignement de langue et de religion très rigide et véhiculant des valeurs et une approche méthodologique complètement différentes du nôtre.

Est-ce que ça permet d'introduire des débats, de rectifier le tir ?

Malheureusement pas assez. Là, il y a une évolution importante. Il y a des étudiants qu'on a véritablement du mal à faire réfléchir de façon large et ouverte sur un certain nombre de sujets vis-à-vis desquels soit ils deviennent complètement autistes, soit ils produisent des réponses toutes faites proposées dans des "catéchismes" appris à l'extérieur de l'enceinte universitaire. Il y a aussi des

étudiants qui arrivent à avoir une sorte de double existence dans laquelle ils ont leurs propres convictions qu'ils mettent de côté pour répondre comme ils pensent qu'on attend d'eux.

Des rencontres ratées...

Oui. Ça ne concerne qu'un nombre relativement faible d'étudiants mais il y a des choses troublantes. L'année dernière, en deuxième année d'arabe, une de mes collègues faisait travailler ses étudiants sur un passage du Coran – comme on peut le faire pour illustrer différents états de la langue – à la fin du cours deux étudiantes sont venues la voir pour lui demander de ne plus faire de Coran. Elle a demandé pourquoi, elles lui ont répondu « Vous n'êtes pas musulmane. C'est un texte sacré. Ça ne peut être vu que dans un certain cadre... ». Curieusement, ce n'était pas pour demander qu'on fasse plus de religion dans l'étude de la langue mais plutôt le contraire. C'est une demande qui exprime le souhait que les textes religieux deviennent l'exclusivité d'un autre système d'enseignement, à l'extérieur de l'université. Il y a tout un système d'enseignement, y compris de la langue qui se situe en marge de notre système et qui véhicule de façon intense des valeurs qui ne sont pas des valeurs d'ouverture³².

Une de mes amies s'est rendue à une conférence à Londres sur la situation au Proche-Orient, elle a voulu intervenir en se présentant comme musulmane et elle a été interrompue par une femme voilée qui lui a dit « Comment osez-vous dire que vous êtes musulmane, vous n'êtes même pas voilée »

Oui. Il y a une surenchère, il y a des prises de position qui sont de plus en plus radicales : on voit parfois le masque, les gants. Il y a des étudiantes qui refusent de répondre parce que 'el sawt 'aoura' (La voix est indécente). Dans certains cas, on a l'impression de ne plus avoir vraiment de prise.

Le portrait du terroriste islamiste Mohamed Atta a révélé une personnalité d'étudiant en architecture doué, très instruit, parlant l'allemand et l'anglais, compétent dans les technologies du monde moderne. C'est un portrait tout à fait différent de celui du Taliban ignorant et déshérité. Un haut niveau d'études ne conduit pas nécessairement au discernement.

Il y a des étudiants qui arrivent à un certain niveau d'études y compris post-licence, maîtrise, etc. et qui au point de vue culturel sont perdus dans leurs repères. A l'INALCO, on organise des stages linguistiques au Yémen, on s'est demandé une collègue et moi si on n'était pas en train d'envoyer des étudiants trouver là-bas un endoctrinement qui existe ici mais qu'ils peuvent trouver beaucoup plus facilement là-bas. Je pense à un étudiant qui a découvert le Yémen par le biais d'un de ces stages et qui, arrivé à la fin de la licence, un peu perdu, vient me voir et me dit « Monsieur, je voudrais vous demander votre avis, l'année prochaine je voudrais étudier la religion. Je compte aller dans le sud du Yémen dans une petite ville où il y a un institut islamique. ». Institut complètement inconnu. Ça a éveillé mon attention, j'ai commencé à discuter avec lui : « Si vous voulez étudier la religion musulmane, il faut aller dans des institutions qui ont une grande notoriété, une bonne réputation... » Je lui ai parlé d'Al-Azhar, de la Zitouna. Je lui ai dit qu'il y avait des grandes universités auxquelles il devait penser avant d'aller dans des endroits comme ça.

L'isolement est un des facteurs d'embrigadement et de fanatisation

Oui. Il a réfléchi et il a complètement changé d'avis. Certains étudiants sont séduits par l'idéologie islamiste et sont tentés. Il y a un problème culturel. Ça remplace un vide avec des petits mots simples.

Pour revenir à la question de l'arabe, la propagande islamiste est la démonstration de la vitalité de l'arabe générique. Il y a forte corrélation entre islam et langue arabe. Dans un reportage diffusé

³² Voir en particulier les articles consacrés à l'islam fondamentaliste en France dans *Le Monde*, 25 janvier 2002.

récemment à la télévision britannique³³, des musulmans du Kenya – pays non arabophone – soulignaient la beauté de la langue d'Oussama Bin Laden.

Dès le début, les islamistes ont beaucoup utilisé les cassettes et mis leurs talents oratoires au service de discours dont la langue arabe et l'intonation envoûtent les auditeurs au moins autant, sinon plus que leur contenu. Analysés de près, ces discours se révèlent le plus souvent d'une très grande pauvreté conceptuelle.

Il paraît d'autant plus important d'enseigner l'arabe générique dans le cadre ouvert de l'école. L'enseignement de l'arabe générique, pas seulement des dialectes, peut alors avoir comme retombée une prévention de l'endoctrinement fanatique. Ce qui paraît aussi nécessaire, c'est un enseignement des religions qui serait neutre et serein au sein de l'école de la République.

De fait, plus on en sait, mieux on peut juger par soi-même.

Bibliographie

- AUFFRAY A., 1999, « L'arabe dialectal recalé au bac », *Libération*, 30-31 octobre 1999.
- BAUMARD M., 1999, « Les dialectes du Maghreb au bac », *Le Monde de l'Education*, Décembre 1999.
- BOURGEY A., 2001, « Les études maghrébines à l'INALCO », *Arabofrancophonie*, Les cahiers de la francophonie n°10, Haut Conseil de la Francophonie, L'Harmattan, Paris, pp. 177-184
- CALVET L.-J., 2002, « Mondialisation, langues et politiques linguistiques. Le versant linguistique de la mondialisation », *Le français dans le monde*, n°323, septembre-octobre 2002, pp. 39-42.
- CARPENTER D., 2000, « Foulard into chador: describing and dissembling », UNESCO Linguapax Network Bulletin, N°3.
- CAUBET D., 2000, « L'arabe dialectal doit être reconnu », *Libération*, 14 mars 2000.
- CAUBET D., 2001, « L'arabe dialectal en France », *Arabofrancophonie*, Les cahiers de la francophonie n°10, Haut Conseil de la Francophonie, L'Harmattan, Paris, pp. 199-219.
- COLLECTIF, 1981, *Algérie. Quelle identité ?*, Actes du séminaire de Yakouren, Août 1980, Imedyazen, Paris.
- DEJUX J., 1993, *Maghreb. Littérature de langue française*, Arcantère, Paris.
- DICHY J., 2000, « Pour en finir avec les amalgames », *Libération*, 3 avril 2000.
- GAM A., 2001, « Une question de civilisation. Le français et les Maghrébins d'expression française. Une approche sociologique », *Lettre de l'A.T.P.F.*, Bulletin de l'association tunisienne pour la pédagogie du français, n° 11-12, Mars-juillet 2001, pp. 63-74.
- HUSSEÏN T., 1990, *Au-delà du Nil* (sous la direction de Jacques Berque), Gallimard, Paris.

³³ Dans « Through Muslim eyes » « points de vue de musulmans » reportage de Fuad Nahdi, (transmis par la chaîne britannique Channel 4, jeudi 6 septembre 2002, 19.30), j'ai relevé les propos suivants concernant Oussama Bin Laden et sa langue, tenus par Sheikh Ali Shee, Council of Imams and Preachers, (Conseil des Imams et des Prédicateurs, tendance représentant le courant dominant), Mombassa :

« He is a wonderful man, it's very easy for him to influence anybody especially when you hear him speak Arabic and he speaks in very classical Arabic. »

(C'est un homme merveilleux, il peut influencer n'importe qui très facilement en particulier lorsqu'il s'exprime en arabe et son arabe est très classique.)

Un peu plus loin dans l'émission le journaliste kenyan Fuad Nahdi fait passer des extraits des cassettes de Oussama Bin Laden et fait le commentaire suivant :

« I have to admit, this is beautiful Arabic. »

(Je dois le reconnaître, c'est du bel arabe.)

- KRIVINE A., CRETTEIEN J.-F., 1982, « Expérience de jeu de rôle. Rapport des élèves à la langue arabe », *L'Arabisant*, n°18-19, Octobre 81-Janvier 82, pp. 24-29.
- LAROUSSE F. (dir.), sous presse, *Les politiques linguistiques des pays du Maghreb*, Terminogramme, Office de la langue française, Montréal.
- LEVALLOIS B., 2001, « L'enseignement de l'arabe en France » , *Arabofrancophonie*, Haut Conseil de la Francophonie, L'Harmattan, Paris, pp. 213-220.
- RENARD R., 2000, *Une éthique pour la francophonie. Questions de politique linguistique*, Didier Erudition, Paris.
- VERMES G. (dir.), 1988, *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*, Logiques sociales, L'Harmattan, Paris.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli