

Maghreb : Francophonie et approche sociolinguistique durant les décennies 60-70 et 80-90

Nicole Koulayan

Université de Toulouse-Le Mirail
CELEC-CEDICLEC-GERFLINT EA CNRS 3069

Ce numéro des Deux rives s'intéressant au français langue étrangère ou seconde tel qu'il est à l'heure actuelle enseigné et appris dans le bassin méditerranéen, il nous a semblé indispensable d'opérer la jonction avec le passé récent de cette « grande aventure francophone » au travers d'une réflexion qui va couvrir deux périodes très significatives de cette histoire bien particulière : celle qui a suivi la décolonisation entre 1956 et 1962 (avec cependant un point rapide sur un état des lieux d'avant la colonisation, à savoir les années 60-70) et celle qui peut être vue comme une rupture marquante de la précédente pour certains pays de cette région, la décennie 80-90. Consciente des limites imposées par le cadre d'une simple contribution, nous nous en tiendrons à quelques éléments qui nous ont semblé particulièrement significatifs pour les deux décennies concernées. Comme tout choix, celui-ci peut être perçu comme contestable ou schématique. Nous-même avons eu l'impression de ne pas en dire assez. Soulignons toutefois que les documents de référence sont assez limités en la matière puisqu'il s'agit d'un temps où ces pays « étaient la France » et que la notion même de français langue étrangère dans sa conception didactique moderne était en gestation. En définitive, nous avons opté pour une sorte de fil conducteur présentant « l'état de la francophonie » au travers des réflexions, constats, besoins et propositions émis par certains des acteurs de terrain de l'époque. Somme toute il s'agit donc de livrer un premier état des lieux dans une perspective sociolinguistique comparée envisagée dans une perspective chronologique. Pour la première période (60-70), nous parlerons des enseignants du primaire, secondaire et supérieur, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs envoyés par la France dans les établissements scolaires d'Afrique du Nord. Pour la seconde (80-90), il s'agira majoritairement d'acteurs natifs que nous citerons au fur et à mesure de notre cheminement analytique.

De Richelieu à la décolonisation en Afrique du Nord

Voici les grandes lignes d'un rappel historique que l'on pourra retrouver plus largement détaillé dans l'ouvrage d'Albert Salon, **Pour une action culturelle** parue en 1984 (**Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945**). La diffusion du FLE s'inscrit de façon générale dans l'espace méditerranéen dès le règne de Saint-Louis et surtout lors de la Contre-réforme. Quelques siècles plus tard, nous la retrouverons encore plus affirmée et développée dans la politique de l'action culturelle et linguistique conduite par la France dans le monde, surtout lorsque des centaines de missionnaires furent mandatés à travers tout l'Empire Ottoman. Il faut rappeler que Richelieu, dès 1622, avait créé, en collaboration avec le Pape Grégoire xv, la « congregatio de propaganda fide » qui réunissait un ensemble d'œuvres caritatives et religieuses ayant en charge aussi bien la santé et l'éducation que l'enseignement. Richelieu et François le Clerc obtinrent du Pape que les missions françaises fussent organisées par la France et dirigées par un

Français. C'est grâce à ce choix stratégiquement et diplomatiquement très judicieux, que les œuvres religieuses françaises purent se multiplier avec les missionnaires catholiques partis à la conquête d'abord du monde méditerranéen puis, plus tard, du reste du monde, colonies comprises. Avec le temps, l'effet multiplicateur ayant largement eu le temps de faire son effet, en 1900 on en était arrivé à compter environ 50.000 religieux et religieuses expatriés de France sur un total de 70.000 personnes de toutes nationalités. Cette présence française très conséquente vint couronner le travail continu de ces congrégations qui ont constamment bénéficié des encouragements de tous les pouvoirs en place depuis François 1er jusqu'à nos jours. Cependant, à partir de la fin du 19^e siècle, on observera des préférences plus résolument laïques de la part des gouvernements français, comme ceux qui présidèrent à la création de l'Alliance française en 1883 et en 1902 à la Mission laïque française. Mais c'est entre 1871 et 1914 que la France étendit considérablement son action culturelle et linguistique dont le point « éclairé » et culminant sera la campagne de Bonaparte en Egypte, la première du genre en matière de coopération scientifique et technique à l'étranger. Cette coopération perdure jusqu'à nos jours avec une constance toujours aussi remarquable, particulièrement dans le secteur archéologique. En 1910, l'Etat mit en place le 1^{er} bureau des écoles et des oeuvres françaises de l'étranger, avec, à partir de 1920 et jusqu'à 1940, la création de nombre d'instituts, d'écoles et de lycées français dans le monde. Durant l'époque coloniale, la politique linguistique se révéla très incisive parce que majoritairement non bilatérale, contrainte et forcée, réduite à des dimensions purement hégémoniques. Ce constat peut se nuancer - comme nous le verrons par la suite - pour les protectorats du Maroc et de la Tunisie. Aussi, une fois l'indépendance retrouvée, une pluralité de situations sociolinguistiques pourra être observée, se caractérisant par des statuts spécifiques réservés au français en fonction des options de chacun des pays concernés. Ici pour la région méditerranéenne, nous nous intéresserons plus particulièrement à ceux du Maghreb. De ce très rapide survol de l'histoire de l'expansion du français dans le monde, nous pouvons déjà retenir l'association assez « moderne » dès la fin du 19^e du laïc et du religieux. Toutefois, au départ, ces deux composantes furent en concurrence implicite puis ouverte pour arriver aujourd'hui à un compromis tacite et apaisé (du moins en apparence) comme nous le percevons au travers du large réseau toujours en activité des écoles de langue française dépendant des différentes congrégations chrétiennes au Moyen-Orient. Ce continuum long de plusieurs siècles, pétri d'histoire, de culture, de réussites, d'échecs et d'imaginaire collectif constitue jusqu'à présent, selon nous, le substrat très particulier liant le monde méditerranéen à l'histoire du français. Nous n'oublions pas non plus l'ancrage particulièrement ancien dès le 16^e, du français en Méditerranée, sous la forme de sabirs commerciaux constituant une sorte lingua franca bien connues.

Au lendemain de la décolonisation, qu'en est-il de la situation de l'enseignement au Maghreb ?

Il nous a paru important de poser cette question pour cette période particulière dont l'histoire sur bien des plans, y compris linguistique, n'est toujours pas finie. Je pense ici aux analyses récentes en sociolinguistique urbaine sur les parlers de banlieues pour lesquelles nous nous sommes intéressés Mansour Sayah et moi-même, aux Sauvageons, Baskets-casquettes et aux Moujs de Toulouse et d'ailleurs. Parlers spécifiques qui apparaissent comme autant de nouvelles « lingua-franca urbaines » pour lesquelles l'histoire du français et celle de ces jeunes Moujs majoritairement francophones natifs, se mêlent et se retrouvent dans cette forme d'expression linguistique non indemne de l'influence de leur langue d'origine (comme par exemple l'arabe dialectal algérien). Mais revenons à l'époque de la décolonisation pour laquelle en 1967, les Cahiers Pédagogiques ont consacré un numéro à L'enseignement en langue française au Maghreb. Notre choix à propos de ce document a été guidé en premier lieu par le fait que les auteurs étaient tous en activité sur le terrain en Algérie, Tunisie et Maroc. Ils étaient enseignants natifs ou expatriés pour tous les cycles, conseillers pédagogiques ou inspecteurs et nous ont rapporté avec précision, intérêt et détails leurs observations, leurs expériences et

analyses. Ce panachage socio-culturel s'avère important pour cette période transitoire. Notons simplement que pour le deuxième temps consacré à la décennie 80-90, cette composante aura disparu.

En 1967, cela faisait environ un siècle que l'on enseignait le français en Afrique du Nord depuis l'école primaire jusqu'à la terminale du lycée. Les instructions officielles à ce propos apparaissaient à la fois précises et irréalistes dans leurs recommandations, une méthode maternelle, méthode essentiellement naturelle à laquelle l'école donne le nom de méthode directe parce que l'enfant, grâce à elle, apprend à parler en même temps qu'il vit ou agit. Le problème comme le soulignait pertinemment Maurice Aupècle, Inspecteur de l'Éducation Nationale de l'époque, c'est que les enseignants entendaient par enseigner le français : enseigner prioritairement l'écrit. Ainsi le français ne servait pas à communiquer mais à décrire, ce qui lui a fait dire : La langue ne servait pas à l'école à communiquer sa propre pensée mais à prendre connaissance de la pensée d'autrui. En pratique cela revenait à faire de l'analyse grammaticale et logique. Une fois que les mots étaient appris c'est-à-dire reconnus dans leur catégorie, on demandait aux élèves de « construire » des phrases hors contexte. Autrement dit, selon l'arrêté pris pour l'Algérie en 1949, introduire les mots au contact des choses observées et des actions que l'on peut faire avec ces choses. On constate immédiatement l'aspect restrictif de la méthode : l'enseignement devait avoir recours à la langue maternelle pour présenter l'objet et l'action possibles au moyen d'un vocabulaire loin d'être utile et fréquent pour l'élève.. Jacques Derrida nous rappelle que, même chez les élèves dont la langue maternelle était le français, l'initiation aux règles de l'écriture avait une signification tout autre dans le contexte colonial: Pour les élèves de l'école française en Algérie [...] le français était une langue supposée maternelle mais dont la source, les normes, les règles, la loi étaient situées ailleurs... Ailleurs, c'est-à-dire dans la métropole. Dans la Ville-Capitale-Mère-Patrie. [...] la cité de la langue maternelle, voilà un lieu qui figurait, sans l'être, un pays lointain, proche mais lointain, non pas étranger, ce serait trop simple, mais étrange, fantastique et fantomal. [...] Un pays de rêve, donc, à une distance inobjectivable. En tant que modèle du bien-parler et du bien-écrire, il représentait la langue du maître (Cahiers pédagogiques,67) Nous étions donc bien loin de la communication, s'agissant de l'apprentissage d'un français scolaire au vrai sens du terme. Fort heureusement les années 60 voient la situation changer peu à peu grâce aux expérimentations proposées par le BELC et le CREDIF depuis Paris sous l'impulsion notamment des initiateurs du FLE tels que G.Gougenheim et P.Rivenc.

Environnement sociologique et conditions d'apprentissage du français pour l'Algérie, la Tunisie et le Maroc dans les années 60-70

En Algérie

Pour ce cas particulièrement, les Cahiers montrent bien l'insistance des enseignants, formateurs pédagogiques et autres à souligner l'enjeu sociologique de l'enseignement en général et du français en particulier. Durant les années qui ont suivi l'indépendance, l'enseignement s'affirmait pour les élèves comme un moyen « d'arriver ». Il fallait aller à l'école pour avoir une chance de réussir. Cette dernière était donc acceptée voire désirée. Dans ce sens, les examens tenaient une grande place, compris comme les promesses d'une « indéniable- future réussite sociale ». Pourtant, si les élèves respectaient le savoir, les lycéens eurent plus de mal à le faire, en raison de leur difficulté à se situer dans le monde de leur époque. Mireille et Philippe Lecarme, professeurs au lycée d'Annaba, rapportent ce mal-être en ces termes :

« L'adolescent est divisé entre la fidélité au milieu socio-culturel qui est le sien et la modernité. Entre l'attachement aux valeurs du passé et la nécessité de l'innovation entre la tentation d'une vie tranquille et l'obligation de s'en sortir à tout prix » (Cahiers pédagogiques, 67)

Ainsi le lycéen souffre d'un dilemme quasi existentialiste, engendré par le respect des consignes émanant de son milieu socio-culturel et les appels venus des horizons que lui ouvrent les livres et la civilisation moderne. Les effets s'en ressentiront plus tard au niveau supérieur par un certain « nomadisme intellectuel » auquel se livreront maints étudiants. Mais revenons aux conditions de l'enseignement du français, telles que bon nombre d'enseignants de l'époque les jugeaient. Conscients des insuffisances de tous ordres, beaucoup réclamaient des mesures urgentes surtout pour instaurer une pratique de l'oral plus authentique et plus intensive. Mais cela ne paraissait envisageable que pour des effectifs limités, et des séances en petits groupes. L'enseignement serait ainsi plus individuel et rendrait l'élève plus actif à condition d'avoir au préalable limité les programmes, publié de nouveaux manuels avec des textes adaptés et enfin découragé le bachotage. Bref, beaucoup de conditions relevant à la fois des moyens matériels et financiers mis à disposition et des difficultés à résoudre résultant du niveau pédagogique, de la mauvaise qualité des programmes (trop lourds, inadaptés, anachroniques et irréalistes) ainsi que de la pauvreté du milieu culturel des élèves, pour qui « apprendre » se réduisait à une mémorisation complète de la forme mais très peu du sens. A un autre niveau, des problèmes subsistaient aussi du côté enseignants comme par exemple avec le lycée des jeunes filles El Hayat d'Oran, pour lequel une enquête avait été conduite concernant les rapports entre professeurs et élèves dont les résultats soulignent des aspects intéressants d'ordre socio-culturels. Ici les maîtres ont facilement l'impression d'avoir devant eux des élèves semblables à ceux qu'ils avaient en France, alors ils ne sentent pas assez qu'ils sont étrangers au pays et ne sont pas assez persuadés qu'ils devraient mieux le connaître pour exercer leur métier. Nous notons très bien le message de ces élèves algériens, ils ont besoin de professeurs qui connaissent et comprennent leur pays, leur manière de vivre, leurs idées. Constat à méditer après plus de 130 années de colonisation française intensive ! D'autant plus que nous en retrouvons les grandes lignes dans les compte-rendus des travaux accomplis lors des réunions pédagogiques organisées à l'initiative de professeurs des lycées en Algérie portant sur les connaissances en français de leurs élèves (voir à ce sujet le rapport d'Eve Brunet et Philippe Lecarme in Pédagogie n°71, 1967). Ils vont en conclure que le travail à mettre en place d'urgence pour les enseignants devra plutôt qu'une recherche pédagogique, relever d'un véritable programme d'initiation à un milieu différent, puisque pour eux la difficulté ne manifeste pas volontiers ses différences. Du point de vue des compétences purement linguistiques des collégiens et lycéens algériens, nous vous présentons ici quelques éléments non exhaustifs mais assez illustratifs de la situation de cette époque où les enfants qui entrent en 6ème savent un peu de français celui qu'ils ont appris à l'école primaire, dans la bourgeoisie urbaine ou bien celui entendu dans leur milieu familial. Si ces derniers n'ont eu de contact avec le français qu'à l'école, ils parlent généralement une langue pauvre en vocabulaire mais correcte dans son expression. Si le français a été appris ailleurs qu'à l'école, tout en restant approximatif, son vocabulaire est plus riche mais il en résulte des constructions très incorrectes. De toute façon, les enfants auront tendance à calquer leur français sur les tournures de l'arabe dialectal ou sur celui du berbère, par exemple commençant volontiers leurs phrases par le verbe et exprimant le complément de nom par simple juxtaposition comme en ancien français. Bien d'autres caractéristiques pourraient allonger ce petit récapitulatif mais l'idée étant non pas d'en faire le tour mais simplement d'aborder le problème, nous ne nous étendrons pas plus là-dessus, ne retenant que le sentiment d'échec d'une politique de « francisation » pourtant très longue, qui n'aura vu dans la langue qu'un outil de pouvoir et non pas de connaissance au sens propre du terme. Nous poursuivons avec les autres pays du Maghreb, dont la différence historique d'avec l'Algérie réside en premier lieu d'avoir été des « Protectorats » à la différence de colonies, dans le sens où linguistiquement parlant la notion de koïnè pour la langue française ne pouvait pas leur être appliquée comme à l'Algérie.

C'est pourquoi, nous pouvons d'emblée conclure à une différence de situation, reste à savoir si celle-ci s'avère notable ?

En Tunisie

Nos références sont en partie inspirées du rapport de Jocelyne Chatenier, enseignantedans le premier cycle secondaire au lycée de jeunes filles rue de Russie à Tunis .Elle note qu'à l'époque, la langue française n'a pas tous les caractères d'une langue étrangère, occupant une place privilégiée dans la vie du pays. Ainsi les élèves qui arrivent dans le premier cycle secondaire en ont suivi un premier apprentissage à l'école primaire, alors que la langue parlée dans leur milieu social n'est pas le français mais l'arabe. Cette situation sera à l'origine d'un certain nombre de difficultés linguistiques dont souvent les professeurs ne seront pas immédiatement conscients. En fait, ils n'imaginaient même pas pour la plupart d'entre eux, le bilinguisme particulier dans lequel leurs élèves se trouvaient, ayant pour conséquences d'interférer dans la qualité de leurs compétences de communication orale et écrite du français.Sans nul doute que dans la majorité des cas, les professeurs de français étaient mal préparés à l'enseignement qu'ils devaient dispenser aux élèves tunisiens, surtout pour la grammaire ils ... toujours tentés de l'enseigner comme on le fait aux élèves français qui possèdent déjà les structures essentielles du français. L'apprentissage du français, primordial dans le premier cycle était très loin d'atteindre ses objectifs, car enseigné de façon très classique et descriptive si bien qu'en fin de la dernière année, les petits élèves Tunisiens ne possédaient pas l'essentiel des structures du français et encore moins ce que la grammaire descriptive enseigne mal, c'est à dire les gallicismes et les tournures d'usage. Somme toute, faire apprendre par cœur des règles de grammaire utilisant un vocabulaire abstrait mal assimilé, assurait dirait-on un « certain confort pédagogique » à l'enseignant mais était bien loin de donner la possibilité aux élèves d'obtenir des résultats appréciables. Devant ces difficultés plus que visibles, l'Office Pédagogique dépendant du Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale préconisa l'utilisation de recueils d'exercices pratiques élaborés à partir de l'analyse des fautes commises généralement par les élèves; ces exercices devant permettre l'installation et l'acquisition des mécanismes de base nécessaires à la pratique spontanée et correcte de la langue.Les objectifs visés : pouvoir substituer d'autres formes linguistiques à celles des habitudes formées par la langue maternelle, en pensant que l'éducation des automatismes de la parole devrait se faire au niveau des réflexes. Pourtant quand ces élèves arrivent au 2e cycle(secondaire) ils ne parlent pas correctement le français, il est donc difficile d'aborder l'expression écrite. Etat de fait paradoxal, puisque c'est justement sur l'écrit que les programmes de l'enseignement non bilingue de l'époque misaient pour faire du français -langue étrangère - une vraie langue de culture.En parallèle, que se passait-il pour la section bilingue ? C'est à dire celle de loin la plus fréquentée, comme au lycée de jeunes filles rue du Pacha à Tunis, selon l'analyse que nous en donne A-M Blondel à la fois enseignant et assistant pédagogique. Au 1er cycle mais surtout au second, toutes les disciplines sont enseignées en français sauf l'arabe, l'instruction civique et religieuse et dans certains autres établissements l'histoire avec la géographie. Ainsi le maître était chargé d'apprendre à ses élèves à lire, à comprendre, à parler mais aussi à s'exprimer par écrit. Au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, il faut mener l'élève de la phrase complexe au paragraphe puis à la rédaction .Or, on le sait c'est l'exercice qui pose le plus de problèmes et ce pour l'ensemble des classes qui va lui rester à suivre jusqu'en terminale.On note ici la différence avec l'Algérie, en Tunisie le choix entre section bilingue et non bilingue reste possible grâce à l'option culturelle comme va le souligner Mr Masmoudi (Ambassadeur de Tunisie à Paris en 1967) Par tempérament, par vocation, notre pays ne saurait se satisfaire que par une ouverture sur tous les courants de la culture; c'est pourquoi l'enseignement poussé de la langue française a été maintenu; nous lui demandons aujourd'hui d'entraîner le Tunisien à un nouveau type de pensée. Nous le voyons, à l'orée des années 70 et après 14 ans d'indépendance(1956), la position tunisienne envers le français, grandement soutenue par le Président Bourguiba se perçoit comme claire sur le plan des objectifs de son enseignement :conserver une formation bilingue à tous les cycles, afin de faciliter aux jeunes générations l'ouverture vers la modernité. Nous pourrions mesurer dans la deuxième partie de cette contribution pour la décennie 80-90, l'étendue du chemin parcouru dans la mise en œuvre de cette politique.

De ce tour d'horizon, il nous reste à parler du Maroc, pour lequel la configuration semble encore différente.

Au Maroc

Pour aborder ce dernier pays du Maghreb, nous avons choisi un axe de questionnement précis, rendant compte assez fidèlement de la problématique en vigueur : Considérée comme langue véhiculaire le français doit être en fait enseigné comme une langue étrangère. Essayons de voir les grandes lignes des programmes proposés dans les différents cycles scolaires. Que se passait-il au degré élémentaire ? Les informations dont nous disposons sont assez restreintes et émanent d'enseignants expatriés qui parlent tous du problème de « la continuité » dans l'analyse du terrain, dans le sens où en raison des progrès de l'arabisation et de l'incertitude des décisions à venir, toute mise au point revêt un caractère provisoire, la situation se modifiant chaque année. Pour l'enseignement élémentaire qui a bénéficié d'une réforme comme le reste des niveaux de la part du gouvernement en vue d'accroître l'accès à la scolarisation d'un maximum d'enfants, c'est la masse populaire qui fournit la majorité des élèves. Ce qui signifie que ces enfants constituent souvent les premières générations de leur famille à accéder à l'alphabétisation. Très pauvres et habitant loin des villes, ils sont très tôt confrontés à un monde inconnu où l'école va occuper la place centrale dans des conditions de vie souvent misérables pour les très nombreux non boursiers et non internes. Beaucoup disent avoir vu ces enfants de partout dans les rues, sur les routes un cahier à la main en train d'apprendre par cœur leurs leçons. Les livres sont trop chers à acheter de même que les autres fournitures scolaires. Seuls les collèges et lycées ont des bibliothèques qui prêtent des ouvrages aux enfants. Si on ajoute à cela la charge pour certains de travaux domestiques et la tradition pour les filles de rester à la maison uniquement pour se consacrer au mariage, on devine très bien que les conditions de réussite dans ces cas là sont loin d'être favorables pour la majorité de ces enfants. Avec de telles conditions, on le voit bien l'enseignement du français pourra sembler quelque peu « superfétatoire ». En quoi ces éléments d'ordre socio-économiques nous sont utiles ? Nous pensons qu'ils nous aident à mieux répondre à notre question de départ : à cette époque le français pouvait-il se concevoir comme une langue de culture, véhiculaire ou étrangère ? Pourquoi la question « de langue de culture », sinon pour se demander si comme le plus souvent en France, un enseignement de culture se destine plus à l'enrichissement intellectuel d'une élite qu'à la formation des élèves aux contacts avec le réel lequel pouvant conditionner leur future vie d'adultes ? Puisqu'on a compris qu'à cette époque, seuls les élèves issus d'un milieu aisé avaient de réelles chances de réussite, dans ce cas seul on pouvait parler d'une plus-value réelle de l'apprentissage du français. Ici les programmes très chargés en informations culturelles tels qu'ils étaient imposés dans le secondaire prennent une certaine cohérence. Cet enseignement était prévu dans les trois classes du second cycle qui correspondent à la seconde, première, terminale, avec pour thèmes : la géographie : les grandes régions de la France, l'histoire : les sources de la civilisation française, la Renaissance, les guerres de religion, le 18^e siècle, la Révolution et l'Empire, la bourgeoisie conquérante, et enfin la République. Pour le programme de terminale sera la France entre les deux guerres et d'aujourd'hui. Pour ce qui est des questions de société : le village, l'église, les pratiques religieuses, les ordres religieux, la commune, l'instituteur et l'école, les fêtes, l'aménagement (eau, remembrement), Paris, et en terminale : les Français et leurs problèmes : la jeunesse, l'école laïque, la femme dans la vie française, les partis politiques, la presse le monde rural, le caractère français. Nous remarquons la lourdeur de ces programmes, basés uniquement sur de la lecture, analyse et mémorisation de documents écrits. La France devait sembler bien complexe et lointaine à ces jeunes élèves, ils avaient certainement beaucoup de mal à établir le lien entre culture et langue. Une autre voie s'offrirait, celle d'enseigner le français comme une langue simplement véhiculaire permettant aux élèves d'aborder des connaissances que l'enseignement en langue arabe ne peut encore leur fournir (mathématiques et sciences) et éventuellement de communiquer avec une minorité étrangère installée au Maroc ? (M-L Beaugrand,

Lycée Chawki /Casablanca et P.Humeau, collègue El Mansour de Rabat). Enfin dernière possibilité, en l'état l'enseignement en français ou du français pouvant être compris comme l'enseignement d'une langue étrangère, jouissant d'un horaire un peu plus avantageux ?(op-cit).Ainsi diverses options étaient possibles chacune mettant l'accent sur un aspect particulier visé par l'enseignement du français. Mais au cœur de cette diversité, on peut se demander de quoi relevait la réalité de la situation sur le terrain. Il se trouve qu'en 1967, les élèves qui entraient dans le secondaire savaient très peu le français : ils avaient fait 10h par semaine en cours élémentaire 2eme année et au cours moyen 1eré année et 2eme année avec des maîtres Marocains pour la plupart d'entre eux, ainsi ils avaient-ils du mal à s'exprimer correctement en français à la fin du secondaire .De plus, l'enseignement secondaire ayant été largement généralisé mais à une date récente, les élèves vivaient toujours dans un milieu culturellement assez pauvre. Ou plus exactement les aspects culturels qui leur étaient familiers comme la religion et la civilisation musulmanes s'avéraient –et pour cause- très différents de ceux que leur présentait l'enseignement du français (dont nous avons vu les contenus des programmes dits culturels précédemment), ajoutons que la grande majorité d'entre eux n'entendent jamais parler le français en dehors de leur cours. Ajoutons aussi que pour beaucoup la langue parlée à la maison ou dans la rue était l'arabe dialectal et le berbère, donc jamais celle qui leur fallait apprendre à l'école à savoir l'arabe standard moderne et souvent le français.Les conclusions des acteurs de l'époque revenaient à présager un échec de l'enseignement en français. Au vu des conditions socio-économiques déjà évoquées, d'après ces dernières les seules possibilités réalistes consisteraient à abandonner l'idée d'un maintien du français comme langue véhiculaire pour favoriser un véritable enseignement du français cette fois en tant que langue étrangère.Nous avons donc ici pour le français une situation plus tranchée, donc plus claire en matière de politique linguistique à suivre qu'avec la Tunisie et surtout l'Algérie. Pourquoi ? Les éventuels éléments de réponse, seraient à chercher dans la composante sociolinguistique de cette situation et du même coup dans sa particularité : la plupart des classes sociales qui composaient les populations d'élèves Marocains tous niveaux confondus étaient issues des couches les plus basses donc avec de fortes chance d'être déjà bilingues : arabe dialectal/ berbère. Ajoutons à cette configuration la composante diglossique, : arabe dialectal/standard contemporain, on s'aperçoit qu'effectivement à la fois socialement, psychologiquement et culturellement la place du français pour ces nouvelles générations ne peut se faire sereinement qu'au travers du statut neutre et positif parce que débarrassé définitivement des relents du protectorat, somme toute celui d'un vrai statut de langue étrangère. Voilà donc en cette fin des années 60 le Maghreb à la croisée des chemins, avec semble-t-il, comme nous l'avons vu, pour chacun « son enseignement du français » en matière de choix et de spécificités.Quelles ont été quelques vingt-années plus tard les résultats des options retenues par les uns et par les autres ? Pour un temps qui cette fois-ci présentait la spécificité unique d'être celui de la « modernité »sur tous les plans, celle de la mutation du monde qui nous conduira au nouvel ordre mondial, global et technologique qui est celui que nous connaissons aujourd'hui en 2002.C'est donc durant la décennie 80-90, que la gestation s'est opérée pour tous, pour le meilleur et pour le pire. En matière de langue française nous y avons gagné, car ces années furent celles de la construction du grand espace francophone, grâce notamment aux efforts et soutien de l'homme inspiré et éclairé que fut Habib Bourguiba, le fondateur de la démocratie tunisienne. Malheureusement, aujourd'hui celle-ci a été quasiment engloutie sous les assauts voraces d'une dictature sournoise.

Enseignement et apprentissage du français pour le Maghreb des années 80-90 : à la recherche d'un statut

Nous avons quitté l'enseignement et l'apprentissage du français à une période charnière celle des moins de 10 ans de l'après indépendance, en 1984 , pourquoi 1984 parce que ce sera l'année où les analyses à ce propos seront les plus nombreuses en particulier grâce au numéro spécial du Français dans le Monde « Horizons Maghreb »

paru au dernier trimestre de cette année là. Les points de vue des linguistes, didacticiens et enseignants convergent pour s'accorder sur le fait que dans cette région le français n'est plus la langue vernaculaire, ni la langue à vocation scientifique et technique qu'elle a pu être auparavant. Alors qu'est-ce qu'elle est ? Ici nous avons tout un ensemble de dénominations officielles qui parlent de langue de langue étrangère à statut particulier ou statut privilégié, seconde, complémentaire, véhiculaire, fonctionnelle, instrumentale. Bref autant de dénominations qui illustrent une certaine prudence dans l'appréciation politique quant à la place à conférer à cette langue. Pourtant nous sommes relativement loin de l'époque des indépendances, alors pourquoi une telle difficulté à se décider ? La réponse est sans doute à rechercher dans l'environnement linguistique général, c'est à dire d'abord songer à résoudre les problèmes de l'enseignement des autres langues en usage pour pouvoir régler en même temps la question du français, ceci en raison de l'arabisation toujours en cours de l'enseignement. En effet, la réintégration de l'arabe comme langue officielle s'est conduite de pair avec un très large effort pour étendre la scolarisation, ce qui a eu pour effets de provoquer des mutations considérables aussi bien au niveau des mentalités que dans celui des infrastructures et des moyens à retenir. Dans cette nouvelle donne, pour chacun des pays du Maghreb les options didactiques restent à promouvoir, nous allons présenter brièvement lesquelles ont été retenues.

Le français en Algérie entre « répulsion et attraction »

L'Algérie de 1984 comptait 22 millions d'habitants pour 4 millions d'écoliers et de lycéens, avec 100 000 étudiants. C'était aussi le pays qui avait retrouvé son indépendance le plus tardivement en 1962, et qui comptait alors un taux d'alphabétisation atteignant les 15%. Aussi les efforts accomplis pour arriver aux 130 000 candidats au bac en 1984, furent-ils considérables. De plus, l'enseignement des langues étrangères devait aussi se trouver sa place en même temps que s'accomplissait la « récupération » de l'arabe, telle que la Charte Nationale algérienne l'avait précisé : Cette récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société n'excluent pas une forme d'encouragement à l'acquisition des langues étrangères. D'un point de vue sociolinguistique, on note à cette époque que le français cristallise une partie des difficultés dues à une situation plurilingue non encore stabilisée, situation qui nécessite une véritable réflexion linguistique. A ce propos, Dalila Morsly, enseignante à l'université d'Alger s'interrogeait : Comment concilier le pragmatisme que commande la prise en compte du statut institutionnel du français dans le système éducatif, de la place qui lui est faite dans les médias, de son utilisation, enfin dans la pratique langagière de certaines catégories de locuteurs avec la volonté de « normalisation » avec pour double objectif de promouvoir la langue nationale et de restreindre les lieux d'intervention d'une langue héritée de la période coloniale (Horizons Maghreb, FDM, 84). Comme on le voit, la situation n'était pas simple offrant une pluralité de dénominations partant de français langue étrangère, langue étrangère à statut particulier, jusqu'à langue scientifique et technique, langue fonctionnelle. C'était le temps des hésitations et des contradictions relatives pour conférer au français une définition précise quant à son dans le paysage linguistique algérien. Pourquoi tant de difficultés ? Sans surprise, il faut aller chercher la réponse dans la période coloniale durant laquelle le français fut imposé par la violence contre la langue arabe, langue de la scolarité, du juridique et du religieux, pour laquelle, Mostefa Lacheraf, dans son ouvrage l'Algérie : nation et société parlera d'une langue « déclassée » cause de la ruine des valeurs culturelles algériennes. Une décennie après la restauration de l'arabe comme langue officielle, en 1984 on va constater un recul du français mais pas une éradication. L'auteur va tenter une radioscopie de la situation du français tel qu'il est pratiqué en Algérie en tenant compte de la diversité de compétences qui caractérisent les locuteurs selon le clivage : urbain/rural, capitale/province, classe sociale élevée/basse, etc. Pour quelles conclusions ? Le français est toujours présent du primaire à l'université mais pour le primaire il n'est resté enseigné qu'en 3ème, puis en 4ème année après l'apparition de l'école fondamentale. Pour le secondaire, on ne le retrouve que dans les matières scientifiques des sections bilingues devenues

transitoires, c'est à dire non encore entièrement arabisées. Enfin pour le supérieur, le français reste utilisé comme langue de travail notamment pour avoir accès à l'IST en sciences humaines ou sociales. Pour les cursus scientifiques : médical, sciences exactes et technologiques, l'offre est plus nuancée présentant à la fois des filières bilingues dont les matières principales sont en français avec des modules de langue en arabe obligatoires, d'autres surtout pour les filières médicales n'ayant des enseignements qu'en français. En 1975, le discours institutionnel sur la langue française s'est éclairé de façon plus précise par la voix du Président Boumédiène lors de la Conférence Nationale du 14 mai sur l'arabisation : ***La langue arabe et la langue française ne sont pas à comparer, celle-ci n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie d'une situation particulière du fait des considérations historiques et objectives.*** De quelles *considérations particulières* s'agissait-il ? Dalila Morsly répond par une analyse intéressante mettant en avant le paradoxe de « répulsion et attraction » dans lequel le français semblait se retrouver, enchassé en quelque sorte dans un processus de dévalorisation qui servait à la fois « à régler les comptes avec la colonisation » tout en assurant par là même la promotion et la revalorisation de la langue nationale retrouvée avec l'arabe. Du côté attractif, il s'agissait de garder la langue française en tant que témoin d'une histoire et enfin ***arriver à saisir grâce à elle et par elle l'occasion historique d'une ouverture sur une culture universelle.*** Ainsi, jusqu'en 1984, nous sommes encore à une époque passionnée par le débat linguistique caractéristique d'un temps marqué par la « récupération » de la langue nationale et par la mise en relief des langues maternelles kabyle et arabe, c'est à dire par la prise en compte de la situation plurilingue algérienne dans un cadre sociolinguistique.

Le français, oui mais quel français au Maroc ?

Ni clairement langue d'enseignement, ni explicitement langue étrangère, le français aurait tout à gagner à bénéficier d'une définition claire qui permettrait de résoudre les risques de conflits. Ahmed Akouaou (Horizons Maghreb, FDM, 84). Université de Fes, 1984. A quelle situation le Professeur Akouaou faisait-il référence par ces propos ? Certainement à un ancien contentieux linguistique qui trouvera son apogée dans les années 80 qui seront celles qui marqueront la plus grande pluralité des rôles et des statuts référant au français. Nous sommes à la croisée des chemins pour une société dans laquelle certains voient dans cet héritage linguistique la langue de la compétition sociale et de l'intégration symbolique, tandis que d'autres la considère comme uniquement une langue étrangère devant être enseignée en tant que telle, et encore d'autres qui la garderaient volontiers comme langue véhiculaire, seconde, d'appoint et enfin aussi de culture. En définitive, un ensemble de positions qui puisaient toutes dans la légitimité selon le niveau d'analyse sur lequel on se plaçait. En 1983 le Ministre de l'Éducation Nationale tranchera lorsqu'il déclarera durant le Séminaire sur l'enseignement du français dans le premier cycle secondaire : le français est la première langue étrangère obligatoire, lui conférant ainsi un statut particulier par rapport aux autres langues étrangères enseignées comme l'anglais et l'espagnol. Le tout sur un fond de programme d'arabisation qui viendra empiéter sur les « domaines réservés » du français contraignant ce dernier à passer d'un statut d'enseignement à un statut de langue enseignée (A. Akouaou, op cit). Finalement, en faveur de la politique linguistique prônée à cette période, arriver à bien comprendre la situation du français signifiait l'analyser par le biais de l'arabisation en cours. Ce qui fut fait par le docteur Laraki (Ministère de l'Éducation Nationale) qui mettait l'accent dès 1979 sur l'importance de la cohérence pédagogique propre réorganiser l'ensemble du système éducatif, à condition toutefois d'opter pour un processus d'arabisation souple, progressif et prospectif et qui affirme la nécessité de maintenir le français comme langue étrangère. Ceci ne pouvait pas s'accomplir sans la volonté politique de soutenir cet enseignement par une re-définition fonctionnelle du bilinguisme et de la hiérarchie des langues déjà présentes bien avant la présence française. Le Dr Laraki retiendra une autre condition, celle que l'enseignement du français soit fait par des enseignants locaux et non plus par une majorité d'expatriés. Voilà donc à peu près l'ensemble des propositions mises en avant avec pour objectifs de susciter une

dynamique féconde entièrement tournée vers la modernité pour les jeunes générations. Il s'agissait donc d'un projet hybride qui sous couvert de linguistique envisageait aussi une sorte de remodelage social. Par la suite, le doyen de la faculté des sciences de l'éducation Abdeljalil Lahjouri spécifiera, ce qu'il entendait par « processus d'arabisation souple », arriver à ***faire parvenir à la sérénité linguistique l'apprenant marocain***. Ce qui était loin d'être évident car arabiser, c'était forcément poser les problèmes ***d'une identité vécue de l'intérieur de deux cultures***. N'oublions pas durant la période coloniale (achevée en 1956) le transfert éducatif tel qu'il avait été opéré, avait été à l'origine d'une rupture entre société et école ayant entraîné une discontinuité des plus négatives du point de vue socio-culture. Pourquoi ? A cause de la sélection sociale pour laquelle, la compétence dans la langue du colonisateur se marquait chez l'autochtone au prix de profondes frustrations. Frustrations que la décolonisation linguistique avec la langue originelle retrouvées aspirait à pouvoir libérer depuis le savoir être, le savoir penser jusqu'à celui d'agir et de s'exprimer. Tels étaient selon Z. Morsy les espoirs implicites portés par ces temps nouveaux. Pourtant quelques années après, certains linguistes dont Salah Garmandi enrichiront le débat par un biais à la fois prévisible et sans doute douloureux, en mettant l'accent sur les traces profondes que la langue française aura laissé en témoignage de sa prégnance sur l'arabe ***bousculant sa syntaxe, voire sa morphologie, que la langue de la presse, mais aussi du roman, de la poésie maghrébine d'expression arabe ... traversée de part en part par la langue française***. Rappel plus que tangible d'un bilinguisme de fait, doublé du phénomène diglossique entre l'arabe standard moderne et dialectal et triplé pour certaines régions d'un plurilinguisme datant d'avant la colonisation, avec le français, le berbère, et l'espagnol au nord et au sud. Ce rapide état des lieux, nous montre combien la politique d'arabisation se devait de prendre en compte de cette réalité à la fois historico-sociolinguistique. Dans ce sens, il paraissait plus pertinent de s'en remettre à une répartition linguistique qui fonctionnerait de la manière suivante : la langue arabe pour les disciplines littéraires et la langue française réservée aux domaines scientifiques et techniques. Elle sera celle que choisiront pour un temps au moins, nombre des ex territoires et pays sous domination française, une fois leur indépendance retrouvée. Elle ne surprend pas, au contraire, rappelant que dès le 18^e siècle le français avait toujours été associée dans l'imaginaire étranger à des représentations précises liées au progrès scientifique et techniques modernes. Ainsi pour le Maroc, ces années 80 furent celles de la re-appropriation à la fois de sa culture et de sa dimension plurilingue pour une société qui cherchait encore ses marques identitaires. L'enseignement du français et son statut posaient toujours des problèmes aux autorités marocaines qui hésitèrent longtemps. Elles semblaient avoir du mal à se décider pour un statut final, préférant osciller entre langue étrangère, de communication, de culture, première langue étrangère, langue étrangère privilégiée, ou français langue complémentaire, autant de preuves des conflits et des sentiments que cette langue ne finissait pas de produire chez la société marocaine. Nous arrivons au terme de ce tour d'horizon, en nous penchant sur la Tunisie qui comme nous le verrons se démarquera de l'Algérie et du Maroc.

L'arabe et le français en Tunisie : exemple d'une cohabitation particulière

Le cas de la Tunisie s'avère assez différent par rapport à ses voisins et sans doute cette différence puise-t-elle dans l'histoire linguistique qui l'a associée à la France dès le 18^e avec l'adoption de la lingua franca par la Régence de Tunis. Plus tard sous le Protectorat français, l'arabe continuera d'être enseigné et se développera grâce à l'enseignement religieux qui était dispensé dans les mosquées et dans les institutions. (Moncel Guellaty, FDM, 1984). A partir de 1875, le fameux collège Saddiki de Tunis, formera la plupart des cadres de la Tunisie grâce à un enseignement laïc et bilingue qui perdure jusqu'à nos jours. Sinon, pour l'ensemble de la Tunisie, le bilinguisme : arabe-français s'est installé sans violence particulière pour arriver jusqu'à la période qui nous intéresse, où ce n'est qu'à partir de la quatrième année de l'enseignement primaire, que l'élève le découvre en tant que langue seconde, statut qu'il gardera pour le reste des cycles. De plus, sa caractéristique d'être une langue tout à fait privilégiée sera conservée jusqu'à

cette décennie, toujours utilisée dans une partie de l'administration et pour beaucoup de locuteurs au même niveau de compétence que leur langue maternelle. Cette situation bilingue particulière, ne sera pas entravée par le processus d'arabisation sur lequel la Tunisie s'était engagée depuis la fin des années cinquante. Cependant, contrairement aux pays voisins, ce dernier, s'accomplissait assez sereinement : ... phénomène irréversible dans nos régions, peut se faire en parfaite harmonie avec la culture française dans la mesure où des efforts particuliers se font pour la traduction des idées et des pensées des uns dans la langue des autres (op-cit). Nous ne développerons pas très longtemps les différents aspects qui composent l'ensemble de ce cas de bilinguisme « national » particulier et très intéressant, pour proposer ici, un bilan de la situation faisant référence aux analyses des linguistes Mongi Derbal et J-P Tamine (Institut Bourguiba des langues vivantes, Tunis) pour qui la Tunisie présentait du point de vue linguistique, ce que j'appellerai un « double bilinguisme » s'appuyant sur : un bilinguisme arabe-français qui vient se greffer sur une diglossie arabe dialectal-arabe littéraire (ou littéraire). Le français continue à tenir une place prépondérante dans l'acte de communication quotidien du tunisien dans diverses situations en milieu urbain notamment. Les travaux de Mansour Sayah sur le Bilinguisme et enseignement du français en Tunisie (1997) sont très riches à ce propos et analysent en profondeur ces questions sur la base de corpus contemporains. Toutefois, même si la Tunisie de 84 restait bilingue, le français comme langue de communication commençait à être de moins en moins utilisé par les étudiants, c'est à dire les jeunes. Alors que certains de leurs aînés continuaient de l'employer avec la même parfaite maîtrise. Ajoutons aussi qu'il était bien moins parfait chez d'autres groupes d'adultes semi-analphabètes et analphabètes, qui eux, employaient un parler proche de « l'interlangue » selon la définition de Selinker et que P. Corder va appeler « dialecte idiosyncrasique » c'est à dire un type particulier de dialecte, une donnée de fait observable à travers les performances approximatives de l'apprenant que l'on peut à tout moment décrire en termes linguistiques (Mongi Derbal et J-P Tamine). Ce parler spécifique issu d'un contact de langue dénommé « francarabe » est venu « élargir » en quelque sorte le paysage sociolinguistique de la Tunisie pétri par 75 années de Protectorat français. Rappelons que dans les années 70-80, nous sommes toujours dans la même veine pro-francophone, de l'après indépendance, pour laquelle le Président Bourguiba avait déclaré à propos du français dans son discours de juin 1964... un instrument qui permet de suivre la marche de la civilisation et de puiser aux sources du savoir et du progrès. En définitive pour cette période, le statut du français dans l'enseignement n'a pas énormément changé par rapport à ce qui a précédé. Seules les nouvelles générations vivant en milieu urbain semblent vouloir l'abandonner au profit de l'arabe. Ainsi à partir de cette époque, la Tunisie, continuera d'offrir à maints égards une composante bilingue originale et particulièrement harmonieuse, qui n'hésitera pas au travers de son engagement dans la construction de l'espace francophone à défendre, maintenir et développer le français. Par là, elle se démarquera ainsi des autres pays du Maghreb. La décennie qui va suivre va s'affirmer, au contraire, comme celle de la volonté du pouvoir autocratique de « défrancisation » de la Tunisie depuis les noms des boutiques, des rues jusqu'aux programmes scolaires, spoliant ainsi un héritage qui pour beaucoup de Tunisiens s'avère d'essence non seulement linguistique mais relève aussi d'un enrichissement culturel.

En guise d'une conclusion

Nous serions tenté de dire au nom d'un certain continuum temporel bien connu des langues vivantes, que la majeure partie d'une possible conclusion se trouve en filigrane dans les articles qui suivent consacrés à la situation actuelle du français dans les pays du Maghreb et que celle restante ne peut être qu'ouverte. De cette recherche passionnante, nous retiendrons l'importance de cette ancienne/nouvelle histoire entre le français et l'arabe pour les deux rives de la Méditerranée. Une importance souvent implicite voire cachée toujours maladroitement, encore timide dans sa revendication. Ces deux langues ont été en contact bien avant la période coloniale, elles se connaissaient et s'appréciaient, à en juger par les emprunts lexicaux qui ont été opérés de part et d'autre. La période

coloniale en ayant pour l'arabe renversé artificiellement la légitimité politique, sociale et culturelle au profit comme on l'a vu soit d'un français populaire avec le francarabe ou les restes de lingua franca dans le parler algérois, soit d'un français scolaire, hautement surveillé et cadré, entièrement calqué sur celui « de la métropole » aussi bien dans son enseignement que dans ses programmes et ouvrages scolaires. Le résultat en fut certes un excellent bilinguisme pour les classes sociales aisées minoritaires alors que les classes défavorisées majoritaires devaient se contenter de performances approximatives pour un ensemble de raisons aussi bien économiques que sociologiques. Voilà pour l'ancienne histoire, mais avant la nouvelle qui selon nous ne fait que commencer en ces années 2000, il y eut ces deux décennies qui ont fait l'objet de ce travail. Nous avons pu en mesurer avec plus ou moins de force selon le pays, la profonde contradiction dont elles furent pétries, mélangeant aussi bien l'amour que le rejet, la tentation que la décision, la marche en avant et en arrière, le tout sentant l'hésitation extrême tant la blessure s'avérait encore douloureuse. Mais, nous croyons avec conviction que ce fut la dernière bataille entre ces deux langues rendues ennemies uniquement par la force et le pouvoir. Aujourd'hui, il semblerait que du côté du Maghreb « l'histoire naturelle » ait repris ses droits pour avancer dans un premier moment dans le sens d'un bilinguisme varié et dans un deuxième celui d'une langue étrangère à statut « un peu » particulier, le « un peu » s'amenuisant toujours plus après chaque génération. Alors que pour l'ex « Métropole », sans que l'on ait pu le prévoir, depuis les années 90, les natifs d'origine maghrébine de toutes les citées des banlieues des grandes villes ont renoué le contact entre l'arabe et le français avec ces nouveaux sabirs urbains, retrouvant à leur manière une nouvelle lingua-franca façon « branchée ». Il est vrai qu'en Méditerranée, il est de tradition d'avoir la mémoire longue.

Bibliographie

- Akouaou, A, Pourquoi le français et quel français au Maroc ? FDM Horizons Maghreb, Paris, 1984
- Bouacha, A, Pour une appréhension locale de la notion de langue seconde, FDM Horizons Maghreb, Paris, 1984
- Beaugrand, M-L et Humeau P, Qu'est-ce qu'enseigner le français au Maroc ? in L'enseignement en langue française au Maghreb, cahiers pédagogiques, n°71, Paris, 1967
- Blondel, A-M, L'enseignement du français en Tunisie in L'enseignement en langue française au Maghreb, cahiers pédagogiques, n°71, Paris, 1967
- Chadli, El Mostapha, Maroc : quels fle ? FDM Horizons Maghreb, Paris, 1984
- Chatenier, J, Acquisition de la langue dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, in L'enseignement en langue française au Maghreb, cahiers pédagogiques, n°71, Paris, 1967
- Coste, D, (Dir)Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire, Hatier, Paris, 1984
- Derbal Mongi et Tamine J-P, Apprentissage du français par les adultes en milieu bilingue in FDM Horizons Maghreb, Paris, 1984
- Derrida, J, Le Monolinguisme de l'autre: ou la prothèse d'origine, Galilée, Paris, 1996
- Desplanques, F, Adolescents entre deux mondes, in L'enseignement en langue française au Maghreb, cahiers pédagogiques, n°71, Paris, 1967
- Guellaty, M, Situations d'enseignement. L'édition en français en Tunisie, FDM Horizons Maghreb, Paris, 1984
- Gougenheim, G, R, Michea et P, Rivenc et A, Sauvageot, L'élaboration du français Élémentaire, Paris, Didier, 1956
- Koulayan, N et Sayah, M, Le parler des Moujs toulousains, Revue des Sciences Sociales Université M.

Bloch, Strasbourg, 2002

- Koulayan, N, Petite tentative de sampling textuel de rap marseillais, in Paroles et musique à Marseille, l'Harmattan, Paris, 1999
- Koulayan, N, Approche systémique du sentiment d'insécurité dans les banlieues, in Rencontre de P. Watzlawick, L'harmattan Communications, Paris, 1999
- Lahjomri, A, Enseignement de la langue française au Maroc et enseignement des cultures FDM Horizons Maghreb, Paris, 1984
- Lanly, M, Le français en Afrique du Nord, Etude Linguistique, Paris, 1962
- Lacheraf, M, L'Algérie : nation et société Maspero, Paris, 1965
- Lecarme M et P, L'avis des élèves, Le conflit des générations in L'enseignement en langue française au Maghreb, cahiers pédagogiques , n°71, Paris, 1967
- Le français dans le monde, Horizons Maghreb, n° 189, novembre-décembre, Paris, 1984
- Morsly, D, La langue étrangère. Réflexions sur le statut de la langue française en Algérie, FDM Horizons Maghreb, Paris, 1984
- Pradallié, G et Guérin, G, Conditions de vie et de travail des élèves Marocains, in L'enseignement en langue française au Maghreb, cahiers pédagogiques , n°71, Paris, 1967
- Rivenc, P et Gougenheim, G, Etat actuel du français fondamental , FDM, Paris, 1961
- Rivenc, P, Pour aider à comprendre et communiquer dans une langue étrangère, Didier-Erudition, Paris, 2000
- Salon, Albert, Pour une action culturelle, in Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire, Hatier, Paris, 1984
- Sayah, M, Bilinguisme et enseignement du français en Tunisie, AMAM, 1997, Toulouse
- L'enseignement en langue française au Maghreb, cahiers pédagogiques , n°71, Paris, 1967
- Sayah, M. Quand le français change de visage au Mirail, Cahiers de l'Association for French Language Studies, 7.1, Spring ,2001
- Sayah, M. Le français des basquets-casquettes, Cahiers de l'Association for French Language Studies, 5.1, Spring, 1999
- Sayah, M, Voulez- vous tchatcher avec les sauvageons ? Cahiers de l'Association for French Language Studies, 5.3, Autumn, 1999