



CY Cergy Paris université
École doctorale Arts Humanités Sciences Sociales
EA 7518 LT2D

THÈSE

Pour obtenir le grade de docteur en Sciences du Langage
Sous la direction de Marie-Madeleine Bertucci
professeure des universités en Sciences du Langage

Présentée et soutenue publiquement par
Ali Ennasiri

Le 7 décembre 2022

Modalités de transmission de l'arabe dans des familles plurilingues de seconde génération vivant en Île-de-France

Jury

José Ignacio Aguilar Río, Maître de conférences HDR en Didactique des Langues et des Cultures, université Paris III Sorbonne nouvelle, pré-rapporteur et examinateur

Alexandrine Barontini, Maître de conférences d'Arabe, Institut national des langues et civilisations orientales, examinatrice

Marie-Madeleine Bertucci, Professeure des universités en Sciences du Langage, CY Cergy Paris université, directrice de la thèse

Luc Biichlé, Maître de conférences HDR en Sciences du Langage, université d'Avignon, examinateur

Marielle Rispail, Professeure des universités émérite en Sociolinguistique, université Jean Monnet de Saint-Etienne, pré-rapporteuse, examinatrice et présidente

**Modalités de transmission de l'arabe dans des familles
plurilingues de seconde génération vivant en Ile-de-France**

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude et reconnaissance à ma directrice de thèse, Mme Marie-Madeleine Bertucci, pour le temps important qu'elle a consacré à l'encadrement de mon travail, pour sa confiance, sa disponibilité, sa patience, pour ses encouragements et pour ses précieux conseils et recommandations.

Je remercie chaleureusement M. José Ignacio Aguilar Río, Mme Alexandrine Barontini, M. Luc Biichlé et Mme Marielle Rispaïl d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

J'adresse également mes remerciements à tous les participants à nos différentes enquêtes : les parents de familles, les enquêtés adultes, les enseignants et les responsables interviewés.

Je tiens à remercier aussi ma famille, mes amis et mes collègues de travail pour leur aide et leur coopération.

Enfin, je tiens à exprimer mes sincères sentiments à ma femme pour son soutien et ses sacrifices tout au long de ces années.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

- **Contexte**

Après 12 ans d'expérience dans l'enseignement en tant qu'enseignant à l'école publique au Maroc, nous sommes venus en France, en 2016, en tant que membre de la mission éducative chargée d'enseigner la langue arabe et la culture marocaine aux enfants des Marocains résidant dans ce pays dans le cadre du partenariat liant le Maroc et la France dans ce domaine.

En vue d'enrichir nos parcours académique et professionnel, nous avons décidé de profiter de notre présence dans ce pays pour y poursuivre nos études universitaires. C'est ainsi que nous avons pu obtenir le Master Sciences du langage parcours Recherche fondamentale et appliquée en sciences du langage à l'Université de Cergy Pontoise en 2018. L'obtention de ce master nous a stimulé et nous a ouvert la porte pour nous orienter vers la recherche doctorale.

Considérant que le sujet de notre recherche de mémoire portait sur l'arabe et les modalités de son enseignement dans le cadre de l'EILE¹, nous avons voulu creuser davantage des sujets liés à la transmission et à l'enseignement de cette langue en France car, d'une part, c'est une langue qui suscite notre intérêt en tant qu'acteur impliqué dans son enseignement aux enfants issus de l'immigration dans le cadre de l'EILE et, d'autre part, son enseignement à l'école publique fait souvent l'objet de polémiques².

Le présent travail se propose donc d'étudier, dans une perspective sociolinguistique, les voies et les modalités de transmission de l'arabe au sein des familles plurilingues issues de l'immigration maghrébine, en se focalisant sur le statut et la place de cette langue dans le paysage linguistique français, dans les politiques linguistiques étatiques et éducatives et dans les pratiques et politiques linguistiques familiales de ces familles, ainsi qu'en établissant des comparaisons entre les milieux de sa transmission et son enseignement.

Nous avons choisi de limiter notre étude aux familles plurilingues appartenant à la communauté maghrébine parce que cette communauté est la plus concernée par la pratique, la transmission et l'apprentissage de l'arabe en France et parce que les individus de deuxième

¹ Enseignements Internationaux de Langues Étrangères (EILE), un nouveau dispositif qui a récemment remplacé les Enseignements de Langues et Culture d'Origine (ELCO) dans l'Éducation nationale.

² À titre d'exemple, la proposition de la ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem en 2016 visant à « requalifier les enseignements de langue et culture d'origine (ELCO) » et celle de son successeur Jean-Michel Blanquer en 2018, qui a proposé à son tour de « relancer l'apprentissage de la langue arabe en France », ont soulevé de nombreuses protestations de la part d'élus de droite et d'extrême droite (<https://www.20minutes.fr/societe/2335391-20180912-polemique-favorise-enseignement-arabe-raisons-culturelles-lutter-contre-peur>, consulté le 20/05/2022).

INTRODUCTION

génération concernés par la transmission de l'arabe appartiennent bien souvent à cette communauté dont la migration est bien plus ancienne en France comparativement aux autres communautés arabes.

- **Problématique et hypothèses**

L'arabe est actuellement la deuxième langue parlée sur le territoire français et fait partie des langues reconnues comme « langues de France non territoriales » (DGLFLF, 2011). Si l'arabe est quantitativement présent dans le paysage linguistique français avec environ 3 à 4 millions de locuteurs (Ministère de la Culture, 2017 : 27) il ne trouve pas la place qu'il devrait avoir dans les politiques linguistiques du pays qui sont en effet fortement dirigées par une idéologie monolingue faisant du français la langue unique de l'État et négligeant toutes les autres langues locales ou étrangères. Ce constat nous amène à nous interroger sur les effets de ces politiques sur la situation et la place de l'arabe dans la société et les institutions françaises et dans les politiques et pratiques linguistiques des familles issues de l'immigration.

La catégorisation et la diglossie de l'arabe rendent également sa situation en France complexe. En effet, l'arabe dialectal qui est principalement oral (rarement écrit), qui constitue la langue de la vie quotidienne des arabophones et qui fait partie des langues de France, demeure une variété linguistique basse et dévalorisée socialement et institutionnellement. De ce fait, il est rarement enseigné³ et sa transmission aux générations se fait généralement dans le milieu familial et social.

Quant à l'arabe littéral, qui conserve continûment son statut de prestige avec ses deux registres, oral et écrit, il reste la variété qui reçoit le plus d'intérêt et d'attention de la part de l'institution scolaire. Toutefois, cet intérêt n'est pas « à la hauteur des enjeux sociopolitiques nationaux » (Escudé, 2013a : 56) car, au vu des données chiffrées, son enseignement dispensé par l'Éducation nationale reste moins important comparativement que celui dispensé dans le cadre de l'ELCO/EILE et celui assuré par le secteur associatif.

L'enseignement de l'arabe en France, et notamment celui dispensé dans le cadre de l'ELCO/EILE a toujours été la cible de nombreuses polémiques et critiques de la part de la presse nationale (Messaoudi , 2013), des rapports officiels (Berque, 1985 ; Stasi, 2003 ; David et Levallois, 2006 ; HCI, 1995, 2010, 2013 ; Grosperrin, 2015 ; El Karoui, 2016) et de certains

³ Plus que cela, il sera, comme nous le verrons dans cette thèse, supprimé des épreuves facultatives du baccalauréat en 1999.

INTRODUCTION

partis politiques. Le fait que ce dispositif ne soit pas toujours accessible à tous les élèves, et dans certains cas ne réponde pas aux besoins réels des familles, surtout ceux liés à la sphère religieuse, oblige souvent celles-ci à se tourner vers le secteur associatif, qui continue d'attirer une masse croissante d'apprenants, mais qui reste loin de la surveillance de l'État (Cheikh, 2010).

Cette réalité complexe de l'arabe en France nous amène à poser plusieurs questions formant notre problématique de recherche :

- Quelle place occupe l'arabe dans le paysage linguistique français et dans les politiques linguistiques nationales et familiales ?
- Quelles sont les caractéristiques sociolinguistiques des familles plurilingues et en particulier des familles d'origine maghrébine ?
- Quelles sont les différentes modalités de transmission de cette langue et en quoi chaque modalité se distingue-t-elle des autres ?
- Comment et dans quelles circonstances cette langue est-elle transmise aux nouvelles générations dans chaque milieu ?

En partant de ces interrogations constituant notre problématique, nous avons formulé plusieurs hypothèses en vue de permettre une bonne compréhension de l'objet de notre étude :

- Le fait que l'arabe en France, avec toutes ses variétés, soit souvent perçu comme une langue d'immigrés, la langue des colonisés, et non comme une langue de grande culture et de poids international, contribue à accorder à cette langue un statut bas et inférieur.
- La transmission de l'arabe aux personnes appartenant aux familles plurilingues de seconde génération se fait dans plusieurs contextes et lieux et à travers différentes modalités. Chaque modalité se distingue de l'autre selon des facteurs internes et externes, et selon les circonstances dans lesquelles cette langue est transmise. Nous supposons donc que chaque voie ou modalité de transmission diffère de l'autre au niveau de la variété d'arabe transmise/enseignée, au niveau des motivations de la transmission ou de l'apprentissage, ainsi qu'au niveau de l'absence ou de la présence d'aspects culturels ou religieux.

INTRODUCTION

- L'arabe sous sa forme dialectale est largement parlé en France et se transmet principalement au sein de la sphère familiale, mais en raison de la persistance à la fois de la forte influence de la politique monolingue sur les pratiques linguistiques de la population et de la dévalorisation sociale et institutionnelle de cette langue, sa transmission intergénérationnelle ne peut être qu'en voie d'érosion.
- L'enseignement de cette langue dans le secteur public, que ce soit celui supervisé par l'Éducation nationale ou celui assuré dans le cadre du dispositif ELCO/EILE, est un enseignement laïc, et le fait que l'arabe soit un support de la culture arabo-musulmane, dont la dimension religieuse est fortement présente, ne peut que rendre les contenus enseignés pauvres culturellement et risque de ne pas satisfaire tous les besoins des apprenants et de leurs familles.
- Nous supposons également que le secteur associatif est plus attractif en raison de son offre d'enseignement religieux, et que les familles ou les apprenants sont motivés pour apprendre l'arabe principalement pour des raisons religieuses ;
- Parce qu'il est historiquement associé à l'Islam et qu'il s'agit d'une langue porteuse d'une culture orientale traditionnelle et conservatrice et parfois contradictoire avec la culture occidentale, l'enseignement de l'arabe dans un pays laïc comme la France ne peut jamais être à l'abri des polémiques et des critiques.

Pour collecter les données et les informations qui nous permettront de répondre aux questions de notre problématique et de vérifier nos hypothèses, nous nous appuierons, d'une part, sur une méthode de recherche documentaire reposant sur le recueil de données et d'informations à partir de sources diverses telles que des monographies, des articles de revues, des rapports, des travaux académiques, des sites web, etc. et, d'autre part, sur une recherche de terrain⁴ par le biais d'enquêtes par questionnaires et par entretiens semi-directifs auprès de personnes concernées et impliquées dans la transmission et l'apprentissage de la langue arabe.

Vu que l'un des objectifs de notre recherche est de comparer les modalités et les voies de transmission et d'enseignement de l'arabe, nous suivrons largement une approche

⁴ Nous exposerons en détail la méthodologie de cette recherche de terrain dans le troisième chapitre de la première partie de cette thèse.

INTRODUCTION

comparative dans le traitement et l'analyse des données et des résultats obtenus par nos deux principales méthodes de recherche.

La nature et la complexité de notre sujet de recherche exigent de ne pas limiter notre étude, même si nous le voulions, à une perspective strictement sociolinguistique. Notre travail prend également une dimension interdisciplinaire : historique, politique, sociale et socio-didactique⁵.

- Architecture de la thèse

Nous avons structuré notre travail en trois parties divisées à leur tour en chapitres.

La **première partie** se compose de trois chapitres traitant le cadre conceptuel de notre sujet et la démarche méthodologique de notre étude de terrain.

Le **premier chapitre** propose une réflexion sur les notions de « transmission », de « seconde génération », de « pluriculturalisme » et sur les stratégies d'utilisation des langues dans les familles plurilingues.

Dans le **deuxième chapitre**, nous donnons un aperçu de l'histoire de l'évolution de la langue arabe et abordons des questions problématiques portant sur ses particularités et sur sa situation dans le monde et notamment au Maghreb et en France.

Quant au **troisième chapitre**, nous le consacrons à détailler la démarche méthodologique adoptée dans la réalisation de nos enquêtes de terrain.

La **seconde partie** est également constituée de trois chapitres et s'intéresse à la transmission et à la pratique de l'arabe dans le contexte familial et social.

Le **quatrième chapitre** fait le point sur la politique monolingue de la France et ses effets sur la place de l'arabe dans le paysage linguistique de ce pays, ainsi que sur les politiques et les

⁵ Selon Dabène et Rispaïl, le champ de la sociolinguistique a une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles, orales et écrites, au sein de ces situations et dans leur environnement social (Dabène et Rispaïl, 2008 : 10).

INTRODUCTION

pratiques linguistiques des familles plurilingues issues de l'immigration, et notamment celles d'origine maghrébine.

Le **cinquième chapitre** est consacré à l'analyse et au traitement des résultats de l'enquête menée auprès des parents de familles plurilingues d'origine maghrébine. Cette analyse mettra l'accent sur les caractéristiques sociolinguistiques de ces parents en tant que transmetteurs de langues à leurs descendants, ainsi que sur leurs politiques linguistiques familiales mises en œuvre en faveur de l'arabe.

Dans le **sixième chapitre**, nous poursuivons l'analyse et l'interprétation des données recueillies dans le cadre de notre recherche sur le terrain, en nous intéressant cette fois-ci aux données obtenues lors de l'enquête menée auprès d'adultes de deuxième génération issus de familles plurilingues d'origine maghrébine. Nous y abordons aussi leurs caractéristiques sociolinguistiques et leurs pratiques linguistiques en tant que récepteurs de langues, ainsi que les processus et modalités vécus dans l'apprentissage ou la connaissance de l'arabe.

La **troisième** et dernière **partie** de notre thèse est composée de cinq chapitres, traitant tous des questions et des enjeux relatifs à l'enseignement de l'arabe en France.

Dans le **septième chapitre**, nous faisons un état des lieux de l'enseignement de l'arabe dispensé par l'Éducation nationale dans les cycles primaire et secondaire et dans le **huitième chapitre**, nous décrivons la situation de cette langue dans l'enseignement supérieur.

Les **neuvième et dixième chapitres** sont consacrés à l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'ELCO/EILE : dans le premier, nous exposons les circonstances de la mise en place du dispositif ELCO dans le système éducatif français et de son évolution vers l'EILE, et dans le second, nous abordons, à travers l'analyse et l'interprétation des résultats issus de l'enquête de terrain, l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement de l'arabe dans le cadre de ce dispositif.

Enfin, dans le **onzième** et dernier **chapitre**, nous explorons les circonstances et les spécificités de l'enseignement de l'arabe dans le secteur associatif, en nous appuyant sur les données de l'enquête menée auprès des responsables des écoles associatives.

PREMIÈRE PARTIE :
CADRE CONCEPTUEL
ET MÉTHODOLOGIE
DE L'ÉTUDE DE
TERRAIN

Chapitre I : Réflexion sur les notions de « transmission », de « seconde génération » de « pluriculturalisme » et sur les stratégies d'utilisation des langues dans les familles plurilingues

1. La notion de « transmission »

Selon le TLFi⁶ le terme « transmission » renvoie à « l'action de transmettre, de faire passer quelque chose à quelqu'un ; résultat de cette action » comme la « transmission du langage, du nom, des traditions », de « la connaissance », « des pouvoir(s) » etc.

Le dictionnaire mentionne aussi l'expression « transmission sociale », qui est définie comme « ensemble des procédés par lesquels des éléments de civilisation se répandent dans les sociétés humaines ».

Selon William Labov (1992), la transmission est un acte qui ne peut être construit que socialement. Ce linguiste, en effet, fait la distinction entre l'acquisition d'une langue et la transmission d'une langue, il considère que le premier acte peut être accompli soit individuellement, soit socialement, alors que l'acte de transmission ne peut être construit que socialement (Labov, 1992 : 16). Il nous semble aussi sur ce point que lorsque on entend l'expression « acquisition linguistique », on se focalise plutôt sur l'individu qui reçoit l'acte, alors que quand on parle de « transmission linguistique » on doit avoir en tête au moins deux acteurs, le transmetteur et le récepteur.

La transmission en tant qu'acte est souvent abordée dans le contexte de l'éducation et de la socialisation dans le domaine de la sociologie. Selon Durkheim, cette socialisation se réalise par une transmission unidirectionnelle des « modèles culturels » passant des ascendants aux descendants (Filion, 2009 : 87).

Parmi les définitions données au mot « transmission » dans le Robert 2019, figure celle correspondant au champ sociolinguistique, qui est la suivante : « faire passer, laisser à ses descendants, à la postérité (un bien matériel ou moral) ». Il s'agit ici, d'une définition limitative

⁶ <https://www.cnrtl.fr/definition/transmission> (consulté le 10/10/2019)

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

et partielle car, comme le souligne Barontini (2014 : 39), elle ne se concentre que sur deux aspects : la « passation » et la « verticalité ». La chercheuse s'oppose à l'utilisation de l'expression « faire passer » pour définir la transmission linguistique puisqu'il ne s'agit pas d'un « héritage matériel » mais d'un « savoir culturel ». À ce sujet, Bernard Lahire a conclu en comparant la « transmission matérielle » et la « transmission culturelle » que la première entraîne l'appauvrissement du donneur et l'enrichissement du récepteur, contrairement à la deuxième où l'émetteur ne s'appauvrit pas. Il a également tiré de cette comparaison que le « patrimoine culturel » subit des transformations au cours de la transmission intergénérationnelle, contrairement au « patrimoine » matériel qui, de son côté, ne connaît aucun changement (Filion, 2009 : 89). Barontini, signale également que la transmission linguistique ne se limite pas à la voie verticale, mais elle s'effectue aussi horizontalement par l'intermédiaire d'autres membres de l'entourage tels que les amis, les voisins, etc. (Barontini, 2014 : 48).

Une autre précision qui peut être ajoutée à ce qui a été évoqué est que la transmission verticale peut également s'effectuer dans le sens opposé. C'est-à-dire, transmettre la langue par les enfants à leurs ascendants. C'est le cas, par exemple, des enfants scolarisés qui apprennent le français à leurs parents migrants non-francophones comme le montre le témoignage suivant d'une mère algérienne résidant en France, (cité par Filion et Zegnani , 2019 : 130) :

[...] Je me rappelle mes enfants ils étaient petits et à chaque fois ils me corrigeaient quand je disais un truc « maman ça se dit pas comme ça maman ça se dit pas comme ça » et c'aussi comme ça que j'ai appris à parler avec eux aussi. Surtout le grand, à chaque fois il me disait « non maman ça se dit pas comme ça », il me corrigeait et bon c'est comme ça j'ai appris quand même à parler correctement (...).

D'autre part, Barontini (2014 : 39) préfère associer le terme « processus » au mot « transmission » en employant l'expression « processus de transmission » pour donner au concept « le caractère dynamique et interactionnel » car la transmission d'une langue est une action qui dure sur un « long terme ». Autrement dit, elle prend du temps pour s'accomplir. Outre cette « dimension temporelle », ce processus porte « en germe tant des continuités que des innovations ou des ruptures, des (ré-)appropriations, des retournements de situations, etc. » (Barontini, 2014: 39).

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Dans le contexte de la transmission de la langue et de la culture d'origine chez les descendants de l'immigration maghrébine, qui nous semble en rapport avec celui de notre recherche, Ali Bencherif et Mahieddine, (2019 : 203) définissent le terme « transmission » comme « l'acte par lequel un individu s'approprie ou "héríte" [...] une langue et/ou culture d'origine grâce à la médiation de ses ascendants ou d'individus qui possèdent déjà ce patrimoine immatériel ».

Cette définition nous paraît en effet claire, pertinente, précise et exhaustive car :

- Elle est centrée sur la transmission des deux patrimoines immatériels que nous pensons inséparables : le patrimoine linguistique et le patrimoine culturel.
- Elle prend en compte les deux possibilités de transmission : la transmission verticale (par les ascendants) et la transmission horizontale (par d'autres individus comme les amis, les voisins, les enseignants, etc.)
- La langue transmise (l'arabe dans notre cas) peut être un héritage si les parents possèdent déjà ce patrimoine linguistique qui se concrétise par sa maîtrise et sa pratique, ou un acquis linguistique qui se réalise grâce à la « médiation » des autres personnes si les parents ne la parlent/maîtrisent/pratiquent pas comme c'est le cas pour les parents non-arabophones.

2. La notion de « deuxième génération »

Le début de la circulation du terme « génération » dans les sciences sociales remonte aux années 1980. Il a été utilisé essentiellement pour étudier les relations intergénérationnelles lors du traitement des enjeux sociétaux spécifiques tels que « la jeunesse, la famille, la vieillesse, etc. » (Attias-Donfut, 1988 : 36). La notion ne se limite pas « au temps social », mais va au-delà, sa polysémie a conduit à l'émergence de plusieurs définitions différentes qui peuvent parfois être « contradictoires » (Ibid.).

En raison de la grande influence « de l'anthropologie et de la démographie », le terme « génération » est principalement utilisé dans le domaine social, pour désigner d'une part le « rapport de filiation, qu'il soit biologique ou classificatoire comme dans les sociétés organisées sur le système des classes d'âge ou des classes générationnelles », et d'autre part la « cohorte » qui renvoie à un groupe de personnes qui ont presque le même âge (Attias-Donfut, 1988 : 43).

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Attias-Donfut mentionne dans son article (1988 : 45) plusieurs définitions et interprétations de la notion de « génération » qui varient suivant le champ et le contexte étudiés. À cet égard, nous citons à titre d'exemple la définition du démographe Patrice Bourdelais, qui se limite à désigner l' « ensemble des personnes nées au cours d'une même année civile », et la proposition de Bengston et Dunham, limitant l'usage du terme « génération au contexte familial dans son acception généalogique », de ne plus utiliser ce terme dans le domaine scientifique et de le remplacer par le terme « *lineage* » (Attias-Donfut, 1988 : 45).

D'autre part, pour repérer facilement une génération spécifique, on fait souvent recours aux événements historiques saillants, aux modes de vie ou aux phénomènes sociaux qui ont caractérisé la vie de la population de cette génération. En conséquence, de nombreuses appellations sont apparues et médiatisées telles : « génération de la guerre », « génération des « hippies », « génération de pepsi », « la Bof Génération », etc. (Attias-Donfut, 1988 : 46).

Dans le contexte migratoire, le terme de génération est utilisé pour déterminer la « vague migratoire » dont les immigrés font partie, ou pour identifier les « descendants des immigrés » appelés aussi « deuxième génération » (Santelli, 2004 : 31).

En France, les termes « seconde génération », « deuxième génération d'immigrés » et « génération issue de l'immigration » ont été fréquemment utilisés lors de l'évocation des enfants d'immigrants maghrébins, appelés aussi « beurs⁷ ». Ces expressions sont souvent utilisées dans le traitement des problèmes sociaux, pour désigner ou représenter une catégorie sociale composée de jeunes appartenant à des « quartiers sensibles » et ayant des difficultés d'intégration et d'assimilation (Santelli, 2004 : 29).

L'historien G. Noiriel définit le terme de « deuxième génération » comme un « processus sociologique par lequel des individus sont soumis à des formes contradictoires de socialisation, à cet âge décisif des acquisitions fondamentales qu'est l'enfance, C'est un problème qui peut dépasser largement la question de l'immigration » (Noiriel, 2016 : 213).

Selon E. Santelli, la « médiation » du terme « deuxième génération » a commencé lorsque les « descendants d'immigrés » maghrébins, en particulier algériens, sont devenus plus apparents dans le paysage public, après le passage d'une immigration individuelle masculine à

⁷ Le terme renvoie au mot « arabe » en verlan, qui a germé dans la banlieue et qui a donné naissance à son tour au mot « rebeu » (Santelli, 2016 : 9).

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

une installation familiale. E. Santelli justifie cette situation, en rappelant tout d'abord que les années 1980 ont été marquées par un contexte politique dans lequel régnaient des débats sur des questions liées aux immigrés telles que le racisme et « l'égalité des droits ». Puis, elle précise que la présence dominante d'immigrants maghrébins dans le paysage migratoire, en particulier des Algériens, les a amenés à se faire davantage remarquer que les autres immigrants., Elle considère aussi que l'installation de familles musulmanes non européennes dans une société en « crise économique » est un facteur explicatif de cette « médiatisation ». (Santelli, 2004 : 30). Enfin, elle donne une dernière raison qui peut se résumer dans la nécessité de cette appellation pour indiquer la rupture et la différenciation de cette génération de descendants d'immigrés avec celle de leurs parents. En effet, l'intégration de ces derniers dans la société du pays d'accueil est une question inattendue et impensable, contrairement à la génération des enfants dont l'intégration est non seulement souhaitable mais indispensable (Santelli, 2004 : 31).

En revanche, G. Noiriel s'oppose à toute association entre la naissance de l'intérêt pour la « deuxième génération » et les « beurs ». Il a fondé son propos sur le constat que la consultation des textes législatifs du XIX^e siècle et les controverses qui ont accompagné la mise en place du Code civil, montrent que la question des enfants d'étrangers a été traitée et interprétée avec l'utilisation de l'appellation « deuxième génération ». Il en va de même pour les écrits intellectuels traitant le sujet des vagues migratoires qui ont marqué le pays (Noiriel, 2016: 212).

Dans le même esprit, Santelli souligne aussi que les deux notions de « deuxième génération » et de « descendants d'immigrés » n'existent pas puisqu'elles « sont loin de constituer un groupe homogène » et tant que « la pluralité de situations » se manifeste lors de la réalisation de « travaux empiriques » (Santelli, 2004 : 37).

Ce qui nous importe le plus à ce sujet, c'est notre ambition de définir les spécificités des individus qui peuvent être considérés comme faisant partie de la « deuxième génération ».

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

En l'absence d'une « définition officialisée » de la notion de « descendant d'immigré⁸ » dénommée aussi « seconde génération », l'INSEE⁹ et l'INED¹⁰ considèrent le « descendant d'immigré » comme « toute personne née en France ayant au moins un parent immigré » (Yves Breem, 2010 : 1). Mais dans l'enquête intitulée « Trajectoire et Origine » menée en 2008 par l'INED et l'INSEE, les personnes nées à l'étranger et arrivées avant l'âge de 7 ans ont également été classées dans le cercle des « descendants d'immigrés » (Santelli, 2016 : 13). Ce sont des définitions qui se limitent à une dimension « statistique », alors que la notion de « seconde génération », historiquement apparue dans le contexte migratoire maghrébin, désigne « tout jeune ayant des parents immigrés d'origine extra-européenne, qu'il soit né en France ou non » (Breem, 2010 : 1).

Pour définir plus précisément les traits caractéristiques des personnes qui font partie des « descendants d'immigrés », il est important de souligner que cette population ne concerne pas nécessairement les jeunes, elle peut inclure tous les groupes d'âge. Ainsi, deux cas de figure peuvent être distingués : les personnes qui sont issues d'un couple mixte, « d'un parent immigré et d'un parent non-immigré » et les individus dont les deux parents sont immigrés (Breem, 2010 : 2).

Face à ces multiples appellations et définitions de la notion de « seconde génération », qui varient en fonction de la nature des contextes dans lesquels elle est abordée, nous pensons, à l'instar de Santelli (2004 : 39), qu'il est absolument nécessaire de mettre cette question de la « seconde génération » dans le contexte de notre recherche et plus précisément dans celui de notre étude de terrain. Il serait donc très utile de définir et de préciser les caractéristiques des individus qui constituent la seconde génération faisant l'objet de notre étude.

Notre attention se porte dorénavant sur une génération de descendants d'immigrés, jeunes ou adultes, qui se différencient et se démarquent de la génération de leurs parents au niveau de la socialisation, de l'acculturation et du vécu sociolinguistique. En ce qui concerne ce dernier point, il convient de préciser qu'il s'agit d'une génération à laquelle on n'a pas offert les mêmes conditions et circonstances pour apprendre ou pratiquer l'arabe à l'instar de leurs parents

⁸ La majorité des pays et des organisations internationales définissent le terme « immigré » comme toute « personne née à l'étranger ». L'adoption de cette définition implique nécessairement de traiter un grand nombre de Français nés à l'étranger comme des immigrés dans leur pays. C'est pourquoi, peut-être en France, on utilise une autre formule différente, celle du Haut Conseil à l'Intégration (HCI), qui définit la notion d'immigré comme « toute personne née étrangère à l'étranger » (Breem, 2010 : 1).

⁹ Institut national de la statistique et des études économiques

¹⁰ Institut national d'études démographiques

ou d'autres enfants dans leur pays d'origine. En outre, ces personnes appartiennent à des familles multilingues où prédomine une diglossie linguistique pouvant fragiliser le statut de l'arabe puisque d'autres langues suscitent plus d'intérêt, comme le français et l'anglais.

3. Le biculturalisme et le pluriculturalisme

3.1 La langue et la culture : quelle relation ?

Sans entrer dans les détails et les théories conçues sur les rapports existant entre la langue et la culture, ce qui est bien connu et courant, c'est qu'elles sont indissociables et que la langue porte, reflète et symbolise la culture (Lafontant, 1995 : 232). La langue peut jouer un rôle instrumental très important dans la compréhension et l'appropriation du répertoire culturel d'une communauté donnée.

La possession par une personne de deux ou plusieurs langues qui symbolisent des cultures différentes donne souvent l'impression que cette personne est plurilingue et pluriculturelle. De même, la personne monolingue est souvent perçue comme monoculturelle. Mais cela n'est pas toujours le cas comme le précisent Filhon et Paulin (2015 : 13) : « une langue peut exprimer plusieurs appartenances culturelles et une culture peut être exprimée dans plusieurs langues ».

La culture d'après la perspective de Grosjean, « reflète toutes les facettes de la vie d'un groupe d'individus : son organisation, ses règles, ses comportements, ses croyances, ses valeurs, ses traditions, etc. » (Grosjean, 1993 : 77).

Le même linguiste précise que chaque personne peut être considérée comme « multiculturelle » même si elle n'a jamais été en contact avec une autre « culture majeure ou nationale », car il est possible qu'au sein d'une même « culture majeure », un individu fasse partie de différents « réseaux culturels » (Grosjean, 2015 : 166-167).

3.2 Qu'est-ce qu'être biculturel ?

Le biculturalisme est souvent étudié dans la même perspective que le bilinguisme. Les quelques définitions données à la personne biculturelle sont essentiellement fondées sur deux critères, à savoir « la connaissance d'une culture et la participation à cette culture » (Ibid. : 168).

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Dans son essai de définir le biculturalisme, Grosjean caractérise la personne biculturelle par trois traits distinctifs :

- « Elle participe, au moins en partie, à la vie de deux ou de plusieurs cultures de manière régulière » ;
- « Elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses habitudes, son langage (s'il y a lieu) à un environnement culturel donné » ;
- « Elle combine et synthétise des traits de chacune des cultures ». Les aspects combinés appartiennent aux deux cultures, et ceux qui sont synthétisés ne sont plus propres à l'une ou l'autre, mais constituent plutôt une forme de synthèse qui donne au biculturel un caractère « unique et spécifique » (Ibid. : 168-169).

De leur côté, et sur le même modèle, Nguyen et Benet définissent le biculturalisme comme suit :

Les individus biculturels sont ceux qui ont été exposés à deux cultures et les ont intériorisées [...] Le biculturalisme implique également la synthèse des normes culturelles de deux groupes en un répertoire comportemental unique [...], ou la possibilité de passer d'un schéma culturel, d'une norme et d'un comportement à un autre en réponse à des signaux culturels¹¹ (Nguyen et Benet, 2007 : 102).

Si le bilinguisme offre de nombreux avantages pour le développement intellectuel et culturel de la personne bilingue, le biculturalisme a aussi ses atouts : il permet à la personne de « vivre et d'interagir dans plusieurs cultures et réseaux », de prendre conscience « des différences entre les cultures et pouvoir les expliquer aux autres », d'« être disponible comme intermédiaire » entre les cultures et de jouer le « rôle de "ciment" au sein des société » où on vit (Grosjean, 2015 : 178).

Cependant, le véritable problème auquel se heurte souvent le biculturel est la difficulté de faire reconnaître son identité biculturelle auprès des membres monoculturels des deux cultures qui n'admettent pas de voir des aspects culturels étrangers dans leur propre culture.

¹¹ Notre traduction

Face à ce dilemme, le biculturel doit définir son appartenance et son identité biculturelle. Pour y parvenir, Grosjean évoque les pistes suivantes :

- S'identifier et appartenir uniquement à l'une des deux cultures et rejeter l'autre ;
- Rejeter les deux cultures et ne s'identifier ni n'appartenir à aucune ;
- S'identifier et appartenir « aux deux cultures dans une perspective biculturelle » ;

Cette dernière solution semble naturelle et raisonnable et est la plus logique à choisir, mais -selon Grosjean- en raison du refus des aspects culturels étrangers par les monoculturels, de nombreux biculturels préfèrent s'identifier et appartenir uniquement à l'une des deux cultures, ou les rejeter toutes les deux, même si ces choix « ne reflètent pas la vraie spécificité de la personne biculturelle, et peuvent ultérieurement avoir des conséquences négatives » (Grosjean, 1993 : 79).

Le choix de s'identifier et d'appartenir à l'une de ces deux cultures et rejeter l'autre, assure au moins l'intégration dans un groupe culturel. En revanche, le rejet des deux cultures conduit souvent la personne à se retrouver sans identité culturelle et, par conséquent, à subir une marginalisation (Grosjean, 2015 : 184).

Un exemple significatif de ce genre de situations, est le cas des descendants de migrants de deuxième ou troisième génération, qui subissent parfois un rejet de la part de la société française, qui les voit comme des étrangers même s'ils ont la nationalité française, ou de la part de la société du pays d'origine qui les considère comme des étrangers de culture française ; ou qui peuvent aussi subir en même temps un « double rejet » de la part des deux sociétés (Ibid.).

3.3 Le biculturalisme dans les familles migrantes

Les études menées sur le biculturalisme sont principalement focalisées sur l'acculturation des migrants à travers la description des étapes d'adaptation qu'ils traversent dans la société d'accueil et aussi sur le devenir de leur relation avec le pays et la culture d'origine (Ibid. : 173).

Dans le contexte migratoire, deux cultures majeures s'imposent chez le migrant : la culture d'origine et la culture de la société d'accueil. Dans certains cas, on peut trouver des

aspects culturels de la première culture en contradiction avec ceux de la deuxième, ce qui peut provoquer chez lui une sorte de « choc culturel ». Ce choc peut également se produire au sein d'une même famille, où l'on peut trouver des enfants de deuxième ou troisième génération admirant la culture d'accueil et rejetant la culture d'origine, et des parents souhaitant toujours maintenir la culture d'origine dans la sphère familiale (Ibid. : 174).

Dans les familles d'origine maghrébine installées en France, se confrontent souvent deux cultures majeures, une culture maghrébine fortement influencée par la culture arabo-musulmane, qui est une culture orientale traditionnelle et conservatrice reposant essentiellement sur un ancrage de la religion dans la vie quotidienne des individus, et une culture française occidentale, moderne et non conservatrice où les principes de laïcité se sont fortement imposés sur tous les domaines de la vie de la société. En effet, la présence d'aspects culturels contradictoires entre ces deux cultures constitue un véritable obstacle pour ces familles dans leurs tentatives de s'adapter simultanément à ces deux cultures bien différentes.

4. Stratégies d'utilisation des langues dans les familles plurilingues

Les méthodes et les stratégies d'utilisation des langues coexistant dans le répertoire linguistique des membres de familles plurilingues peuvent différer d'une famille à une autre, ainsi que d'un individu à un autre au sein d'un même foyer. Cette différenciation est sans doute liée aux politiques linguistiques familiales, au statut de ces langues, et aux contextes ou situations linguistiques dans lesquels les membres se trouvent. Parmi ces méthodes nous citons les suivantes :

4.1 La stratégie « une personne, une langue »

Cette stratégie, appelée aussi « loi de Grammont » (Hélot, 2007 : 68), est apparue dans une étude de Ronjat (1913) dans laquelle il décrit le développement du bilinguisme chez son propre enfant. Ronjat a appliqué cette règle pour apprendre le français et l'allemand simultanément à son fils, suite à une recommandation du linguiste Maurice Grammont. Ronjat n'a pas limité l'application de cette méthode à lui-même et à sa femme allemande, mais il a également inclus dans cette expérience ses proches et amis, français et allemands, en demandant aux Français de parler à son fils en français, et aux Allemands de faire pareil en allemand (Ronjat, 1913 : 3-4).

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Actuellement en France, l'application de ce principe « une langue, une personne » peut facilement être remarquée dans les familles plurilingues issues de l'immigration dans lesquelles nous pouvons trouver des cas illustrant l'utilisation de cette règle, comme par exemple :

- Le cas des deux parents qui ne partagent pas la même langue maternelle, chacun des deux utilise sa propre langue maternelle pour parler à leur enfant.
- Le cas des enfants qui utilisent la langue d'accueil pour communiquer avec leurs parents et leur fratrie et, parallèlement, la langue d'origine pour s'adresser aux autres membres de leur famille qui ne connaissent pas la langue du pays d'accueil, comme par exemple leurs grands-parents.
- Il arrive aussi que certains enfants utilisent la langue familiale (ou la langue d'origine) pour communiquer avec leurs parents, mais entre eux, ils se servent de la langue d'accueil et de l'école. Ce phénomène peut être rencontré dans les familles où un ou deux parents ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'accueil qui a fortement influencé les comportements linguistiques de leurs enfants.

Cependant, la persistance de l'application de cette stratégie par les individus appartenant à des familles plurilingues n'est pas toujours certaine, et le risque de délaisser la langue dominée et la moins valorisée socialement est toujours présent, surtout chez les jeunes. (Comblain et Rondal, 2001 : 72).

4.2 La stratégie « un lieu, une langue »

C'est une stratégie qui consiste à associer chaque langue à un environnement particulier, c'est-à-dire, comme l'explique C. Hélot, (2007 : 68), « dans un même espace tous les membres de la famille parlent la même langue (l'autre langue étant utilisée à l'extérieur, ou à l'école par exemple) ».

Ce genre de stratégie peut être observé dans les familles plurilingues issues de l'immigration dont les membres utilisent la langue d'origine à la maison dans la sphère familiale, mais, lorsqu'ils se trouvent à l'extérieur, ils veillent à ne communiquer que dans la langue du pays de résidence. À notre avis, ce qui conduit ces personnes à se comporter de cette façon, c'est leur envie de démontrer leur bonne intégration et assimilation dans le pays de résidence ou de faire en sorte que leur identité ne soit pas reconnue à travers la langue qu'elles parlent,

surtout si cette langue n'est pas socialement valorisée et qu'une mauvaise image a été construite de ses locuteurs.

4.3 Mélange de langues ou « alternance de codes »

Une autre stratégie courante en matière d'utilisation des langues par les individus plurilingues est le mélange de codes ou « l'alternance de codes », qui consiste à se servir d'une autre langue en plus de la langue de base qui a été choisie pour communiquer.

Selon Grosjean , « L'alternance de code (code-switching) est le passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou plusieurs phrases » (Grosjean, 2015 : 70).

Dans leur définition donnée à « l'alternance de codes », Hamers et Blanc soulignent que les éléments transférés d'une langue à l'autre ne doivent pas être considérés comme emprunts :

L'alternance de codes, une stratégie de communication dans laquelle, le locuteur de L_x, transfère des éléments ou règles de L_y, à quelque niveau linguistique que ce soit (phonologique, grammatical, lexical) ; ces éléments ne sont pas intégrés au système linguistique de L_x, sinon ils seraient considérés comme emprunts (Hamers et Blanc, 1983 : 199).

Le recours à l'alternance de codes peut se produire de manière spontanée et naturelle chez les personnes plurilingues, mais il faut savoir qu'il y a toujours des raisons qui les incitent à s'en servir, comme celles mentionnées par Grosjean (2015 : 71-72) :

- « Certaines choses sont mieux dites dans l'autre langue » ;
- « Citer mot à mot ce qui [...] a été dit dans une autre langue » ;
- « Certains domaines et activités sont couverts par une seule langue chez les bilingues » ;
- Signaler le « bilinguisme commun » à l'autre ;
- « Signaler que l'on fait partie du même groupe que la personne à qui on s'adresse, se rapprocher d'elle ou prendre ses distances avec elle, exclure quelqu'un, etc. » ;

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

- « Pour accroître son statut social et ainsi obtenir ce que l'on veut » ;

Le mélange des langues est un phénomène linguistique très souvent stigmatisé dans l'imaginaire collectif. Il est dans bien des cas, perçu comme un signe et une preuve d'incompétence linguistique et de manque de maîtrise de l'une ou des deux langues mêlées.

Selon Pierre Cadiot (1987 : 50) le mélange des langues « est considéré comme honteux, irrecevable, voire même en un sens maudit. Associée aux représentations sociales de l'impur, cette image est évidemment renforcée par tout ce que l'école, en particulier, véhicule en fait de valorisation de l'intégrité symbolique de la langue ».

La vision monolingue du bilinguisme a largement contribué pendant longtemps à négliger et à laisser de côté tout intérêt pour « l'analyse et la description des situations » linguistiques liées à ce phénomène (Alby, 2019 : 45-46).

Cette vision a également amené les parents à avoir des craintes envers l'alternance des codes en pensant que ce phénomène pourrait avoir des effets négatifs sur le « développement linguistique » (Hélot, 2007 : 68) de leurs enfants, comme par exemple la « confusion mentale » (Abdelilah-Bauer, 2012 : 16). Ce qui les conduit souvent à adopter des « stratégies permettant de séparer les deux systèmes linguistiques » (Hélot, 2007 : 68).

Aujourd'hui, le mélange des codes n'est plus perçu sous un angle négatif, par contre, il est devenu pour les chercheurs une « pratique normale », une « source de créativité linguistique » et un moyen de démontrer l'« identité bilingue » (Hélot, 2007 : 67).

Cependant, se servir de ce phénomène linguistique comme stratégie pour transmettre deux ou plusieurs langues peut avoir des effets désagréables sur le développement linguistique du récepteur, surtout si le transmetteur maîtrise mal l'une de ces langues. En effet, selon Claude Hagège, « le mélange entre la langue première et un français mal maîtrisé » par des parents qui sont « souvent des travailleurs immigrés » et qui ne souhaitent pas « démériter aux yeux de leurs enfants nés en France » peut amener ces derniers à grandir dans des situations d'insécurité

linguistique et de semilinguisme¹² et parfois à rejeter la langue la moins valorisée, qui est souvent la langue familiale (Hagège, 2005 : 259-261).

¹² Le concept de « semilinguisme » signifie, selon Hamers et Blanc (1983) : « un état de développement langagier dans lequel l'enfant n'attendrait pas une habilité langagière semblable à celle d'un monolingue dans aucune de ses deux langues et serait incapable de développer son potentiel linguistique dans les deux langues » (Hélot, 2007 : 23).

Chapitre II : La langue arabe : son histoire, ses variétés et sa situation dans le monde

1. Histoire et évolution de l'arabe

Auparavant, la langue arabe était emprisonnée et limitée à la péninsule arabique, mais avec l'arrivée de l'Islam, qui lui a donné un statut sacré et prestigieux, elle a pu évoluer d'une langue nomade et tribale à une langue mondiale tout en élargissant son aire géographique, en attirant des adeptes et en influençant les civilisations et les peuples rencontrés et assimilés dans la perspective islamique. Aujourd'hui, l'arabe, dans sa forme littéraire, est considéré comme faisant partie des langues vivantes les plus anciennes et les plus conservées dans leur forme originelle (Baccouche, 2001 : 92).

1.1 L'arabe avant la Révélation islamique

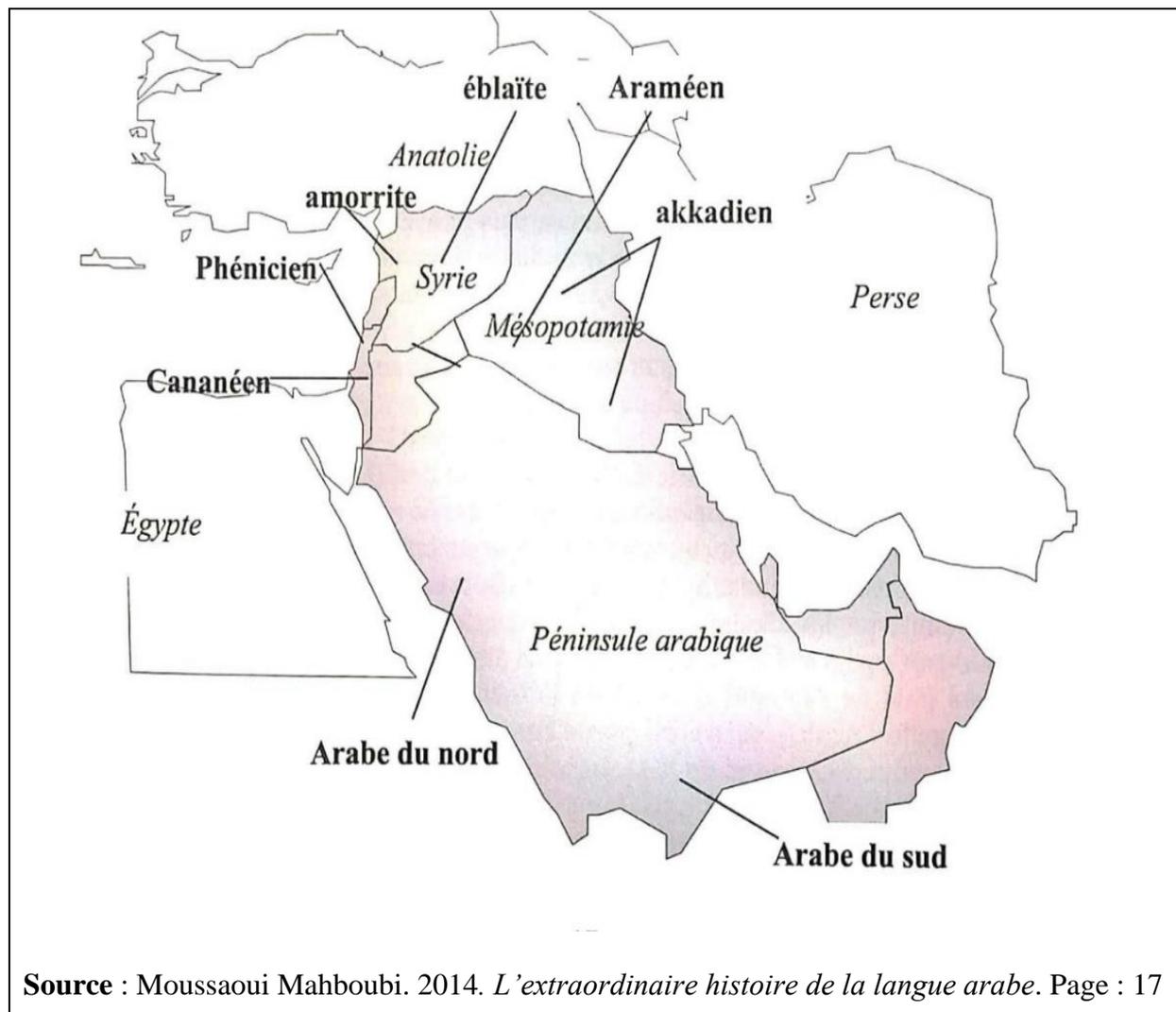
Les recherches faites sur l'origine de l'arabe ont fait ressortir que cette langue appartient à une branche des langues appelée « langues sémitiques ». Cette branche forme, à côté d'autres branches, à savoir le libyco-berbère, l'égypto-copte, et le couchitique, un groupe majeur de langues nommé « chamito-sémitique » (Moussaoui, 2014 : 6).

Les langues qui composent la branche sémitique sont principalement l'arabe, l'araméen, l'hébreu, l'akkadien, le cananéen et le phénicien. Les peuples parlant les langues sémitiques étaient installés sur une zone géographique étendue qui comprend la péninsule arabique, la région située à son nord et la Corne de l'Afrique. L'arabe du Nord et l'arabe du Sud (appelé aussi « l'ancien yéménite ») constituent, avec l'éthiopien, les langues sémitiques du Sud-Ouest (Moussaoui, 2014 : 17) (voir carte ci-après).

Pour l'arabe du Nord, on distingue deux types de langue arabe :

- L'arabe ancien, il s'agit des parlers attribués aux « Arabes disparus ».
- L'arabe classique appelé aussi par les Arabes « *al-arabiya al-bâqiya* » qui signifie l'arabe survivant, c'est la langue « qui nous est parvenue par le biais de la poésie antéislamique, le Coran et les traditions prophétiques » (Moussaoui, 2014 : 32), et qui a évolué au fil du temps pour donner l'arabe moderne ou standard.

Figure 1 : Carte du Moyen-Orient avec les principales langues sémitiques



L'arabe est la seule langue sémitique qui a pu garder sa forme originelle et primitive comparativement aux autres langues sémitiques, et ce grâce à ses locuteurs vivant au sein des tribus nomades ayant parcouru la péninsule arabique depuis très longtemps (Moussaoui, 2014 : 25).

La plupart des historiens arabes sont convenus de répartir l'origine ancienne des Arabes en trois classes :

- Les « Arabes disparus » (*al-arab al-bâ'ida*), ce sont « les anciens Arabes qui ont totalement disparu. Leur histoire est peu connue » (Mubārakfūrī, 2014 : 34) ;
- Les « Arabes arabisants » (*al-arab al-ariba*), ce sont les arabes de certains descendants de Qahtân (Moussaoui, 2014 : 25) ;

- Les « Arabes arabisés » (*al-arab al-musta'riba*), ce sont « les descendant d'Ismaël car ce dernier serait d'origine non-arabe et se serait arabisé lorsqu'il est entré en contact avec les Jurhum tardifs descendants de Qahtân puis s'est assimilé eux » (Moussaoui, 2014 : 29) ;

1.2 L'arabe à partir de la Révélation islamique

Avec l'arrivée de l'Islam au VII^e siècle, la situation de la langue arabe va connaître un tournant important, son destin serait lié à cette religion. Grâce au Coran, cette langue serait préservée dans le temps et se répandrait dans le monde avec l'expansion de l'Islam.

Le principal parler adopté dans le Coran est celui de la tribu de Quraysh à laquelle le Prophète Mohammed appartient. En raison de sa puissance et son pouvoir économique et religieux, cette tribu qui était installée à la Mecque et qui reposait principalement sur les activités commerciales, a pu imposer son parler comme une « langue supérieure » à celles des autres tribus voisines (Sayah, Nagem, et Zaghouani-Dhaouadi 2009 : 65).

Le Coran a donné un nouveau souffle à la langue de Quraysh en enrichissant son vocabulaire par de nombreux termes nouveaux et en améliorant la rhétorique de ses structures. Avec la diffusion de l'Islam, la langue du Coran va s'étendre sur une immense aire géographique et devenir non seulement une langue religieuse mais aussi une langue de communication, de culture et de sciences (Moussaoui, 2014 : 109).

1.3 L'âge d'or de la langue arabe

Au début du VIII^e siècle, pendant le règne des Omeyyades (661-750 après J.C.), les frontières de l'Empire arabo-islamique s'étendent de la Perse à l'Est jusqu'à la péninsule ibérique à l'Ouest. En plus d'être la langue de la religion, l'arabe devient la langue officielle du pouvoir politique et progressivement la langue véhiculaire des peuples gouvernés par l'Empire omeyyade.

Avec ce nouveau rôle multifonctionnel de la langue arabe, et suite à l'augmentation du nombre des peuples non arabes entrant dans l'Islam et voulant apprendre cette langue, le vocabulaire de la langue arabe s'élargit et s'enrichit. Elle fait aussi l'objet de procédures de « standardisation » au niveau de la « codification » de son écriture, en la rendant plus facile à

lire, et au niveau de l'élaboration des règles grammaticales en prenant comme référence les textes coraniques et la poésie préislamique (Sellier, 2019 : 190).

Durant l'ère abbasside (750-1258 après J.C.), considérée comme l'époque de rayonnement de la civilisation arabo-islamique, la langue arabe va vivre son âge d'or grâce à l'épanouissement du mouvement intellectuel et scientifique fortement encouragé par la dynastie abbasside (Benrabah, 2009 : 99).

En outre, l'acquisition des savoirs propres aux civilisations anciennes est aussi largement promue, ce qui a abouti à la traduction de plusieurs œuvres syriaques, grecques et persanes et d'autres en arabe. La contribution à cette prospérité intellectuelle et scientifique ne s'est pas limitée seulement aux chercheurs et aux savants musulmans ; en effet, la participation des non-musulmans, chrétiens et juifs est aussi importante et considérable, notamment dans le domaine de la traduction (Benrabah, 2009 : 100).

Les non-Arabes ont grandement contribué au développement de la langue arabe en enrichissant son vocabulaire de nombreux mots empruntés à divers domaines et civilisations, qui ont été « assimilés » et passés ensuite à d'autres langues (Abu-Absi, 2012).

1.4 L'ère ottomane : phase de stagnation de la langue arabe

Après la chute de l'État abbasside, les Ottomans ont réussi à imposer leur domination sur la plupart des territoires du monde islamique et à étendre leur empire sur l'Asie, l'Afrique et l'Europe. Un empire qui a subsisté jusqu'au début du XX^e siècle.

Même si les Ottomans ont adopté le turc comme langue officielle de leur empire, ils n'ont pas cherché à supplanter l'arabe ni à « turquifier les populations des régions » dominées (Benrabah, 2009 : 102). L'utilisation du turc était limitée dans les institutions de l'État et dans les affaires gouvernementales et militaires, alors que l'arabe continuait de conserver sa place prépondérante et de jouer son rôle multifonctionnel.

La langue arabe n'a pas perdu son statut de langue sacrée et de savoir après la chute des Abbassides, mais elle a connu en revanche une phase de stagnation en raison de plusieurs troubles et conflits politiques et de divisions internes au sein de l'empire (Abu-Absi, 2012). Elle a même perdu du terrain après l'expulsion des musulmans et des juifs d'Andalousie par les Espagnols vers la fin du XV^e siècle (Benrabah, 2009 : 119).

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Aux XIX^e et XX^e siècles, la situation de la langue arabe a connu une détérioration avec les mouvements coloniaux européens qui ont imposé leurs langues sur les territoires occupés comme langues de pouvoir et de savoir, en particulier l'anglais au Moyen-Orient et le français au Maghreb. Par conséquent, les domaines d'utilisation de la langue arabe ont été réduits et limités principalement à l'enseignement de la religion dans les mosquées et les églises (Ibid.).

Contrairement à la langue sacrée, qui a connu une sorte de rigidité et de léthargie, les « parlars maternels » arabes ont continué leur évolution indépendamment d'elle (Ibid.), mais sous l'influence des autres langues avec lesquelles ils étaient en contact.

1.5 La Renaissance arabe (*Nahda*)

Après près de quatre cents ans de sommeil, le début du XIX^e siècle a été marqué par la revitalisation de la langue arabe à travers la Renaissance arabe (*Nahda*) qui a débuté en Syrie et en Égypte et qui s'est ensuite propagée dans le reste du monde. À leur retour, les intellectuels égyptiens qui ont été expédiés vers l'Europe pour tirer profit de l'avancée intellectuelle, scientifique et technique que connaissait ce continent à cette époque, ont constaté que la langue arabe était en retard et ne suivait pas les évolutions importantes que connaissait le monde, surtout son vocabulaire qui était dépourvu de nouveaux mots techniques et scientifiques (Ibid.: 120).

En raison de l'influence de la pensée des philosophes du Siècle des Lumières en Europe et de la diffusion de l'imprimerie et de la traduction des œuvres littéraires occidentales en arabe (Abu-Absi, 2012), l'époque de la Renaissance a vu la réactivation et la modernisation de la langue et de la littérature arabes à travers la diffusion des écoles et des universités, la création de journaux et de revues, la construction de salles de théâtre et de cinéma, ainsi que l'abondance des productions scientifiques qui ont nécessité le renouvellement et le développement de la langue arabe au niveau du vocabulaire et parfois au niveau de la structure syntaxique (Sayah, Nagem, et Zaghouni-Dhaouadi, 2009 : 65).

Quant au Maghreb qui était à cette époque sous le contrôle du colonialisme français, la langue arabe n'était pas à son meilleur, elle était loin de ces « mouvements de modernisation » que connaît le Moyen-Orient et vivait une marginalisation importante (Sellier, 2019 : 419).

Pendant la période coloniale, le français était imposé comme langue officielle en Algérie, considérée comme une région annexée à la France, alors qu'au Maroc et en Tunisie,

soumis au régime de protectorat, leurs « propres institutions » avaient été préservées, mais le français y était adopté comme langue de pouvoir et d'administration.

À cette époque, trois pratiques linguistiques coexistaient au Maghreb :

- Les parlers de la majorité de la population se manifestant par l'utilisation de l'arabe dialectal ou du berbère ;
- L'arabe classique avec un usage limité dans sa fonction religieuse et juridique musulmane ;
- Le français pratiqué par une minorité de musulmans mais représentant la langue du colonisateur, de l'administration et des activités économiques (Ibid. : 425).

1.6 Les politiques d'arabisation au Maghreb

Après avoir obtenu leur indépendance, et sous l'influence du slogan de la nation arabo-musulmane lancé par les mouvements nationalistes réclamant l'indépendance, les trois pays du Maghreb ont adopté des politiques d'arabisation visant à réhabiliter la langue arabe et à lutter contre la domination de la langue française considérée comme un héritage colonial qui devait être éradiqué.

Les processus d'arabisation ont d'abord été instaurés dans l'enseignement en adoptant l'arabe standard comme langue d'enseignement dans les écoles primaires puis secondaires (Sellier, 2019 : 426). Peu à peu, ces politiques d'arabisation ont été étendues et appliquées à d'autres domaines tels que l'administration, les médias et l'économie (Filhon, 2009 : 39).

Dans la lutte contre la langue du colonisateur, l'arabe littéral a été considéré par les élites et les dirigeants comme la seule langue qui pourrait rivaliser avec la langue française. Ce qui a conduit à négliger l'arabe dialectal et à marginaliser la langue et la culture berbères, jugées elles aussi comme des adversaires de l'arabisation à côté du français (Ibid. : 44).

Néanmoins, cette politique linguistique n'a empêché ni la langue française de continuer à garder tout son poids dans tous les domaines, ni le berbère de se réhabiliter, puisque celui-ci a pu enfin acquérir un statut officiel¹³ à côté de l'arabe au Maroc et en Algérie.

1.7 Situation actuelle de l'arabe dans le monde

Aujourd'hui, l'arabe est l'une des cinq langues les plus parlées au monde, avec environ 300 millions de locuteurs natifs. Il sert aussi de langue religieuse à plus d'un milliard de personnes. Il jouit d'un statut officiel dans 25 pays (voir tableau ci-après). Il est également l'une des six langues officielles de l'Organisation des Nations Unies (ONU).

En outre, l'arabe constitue la seconde langue dans certains « pays islamisés » qui ont conservé leur langue d'origine en tant que langue officielle, comme l'Iran, la Turquie, l'Afghanistan, la Malaisie, etc. (Moussaoui, 2014 : 166).

¹³ La situation du berbère a changé depuis 2011, cette langue est devenue une langue officielle au Maroc à côté de l'arabe à la suite de l'amendement constitutionnel de 2011. Elle a ensuite acquis le même statut officiel en Algérie en 2016.

Tableau 1 : Liste des États adoptant l'arabe comme langue officielle

		Langues officielles
États où l'arabe est la seule langue officielle	Arabie saoudite, Égypte, Liban, Syrie, Jordanie, Yémen, Lybie, Tunisie, Koweït, Bahreïn, Émirats arabes unis, Qatar, Oman, Mauritanie, Palestine	Arabe
États où l'arabe est une langue co-officielle	Maroc, Algérie	Arabe, berbère
	Irak	Arabe, kurde
	Soudan	Arabe, anglais
	Somalie	Somali, arabe
	Djibouti	Français, arabe
	Comores	Français, arabe, comorien
	Érythrée	Tigrigna, arabe, anglais
	Israël	Hébreu, arabe
	Tchad	Français, arabe

Aujourd'hui, la présence de la langue arabe n'est plus limitée à la zone géographique du monde arabo-musulman. En raison des flux migratoires des populations arabes vers les pays occidentaux, les pays asiatiques et l'Australie, l'arabe continue à se propager et à être parlé, transmis et enseigné dans les pays d'immigration, notamment dans les pays européens où le nombre d'arabophones¹⁴ est considérable, comme la France, l'Allemagne, les Pays-Bas, la Belgique, etc. (Ibid. : 165-166).

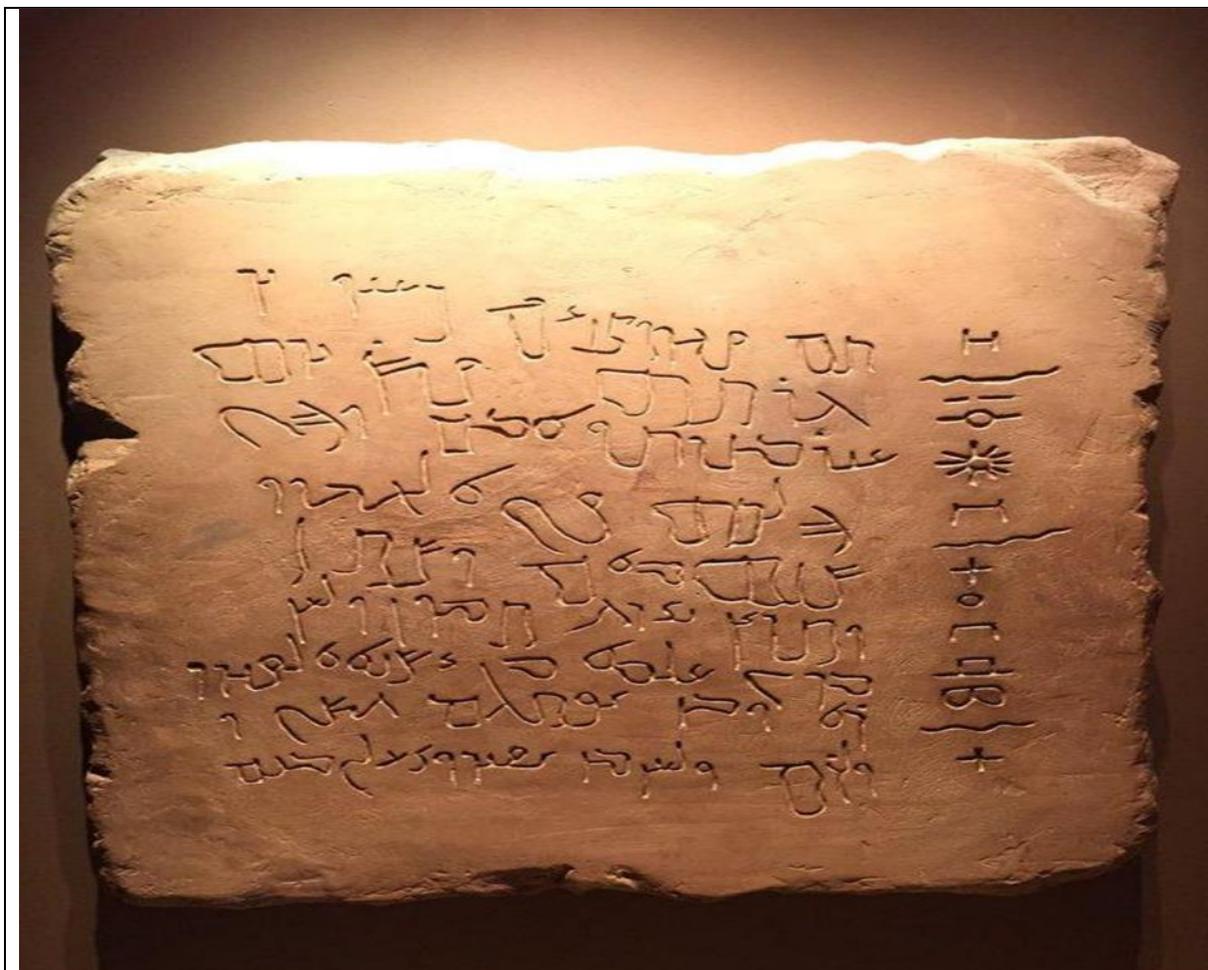
1.8 L'écriture arabe

Du fait de leur mode de vie marqué par le nomadisme et l'instabilité, l'adoption de l'écriture par les Arabes a été tardive par rapport à d'autres peuples parlant des langues similaires comme l'hébreu, qui s'écrit depuis le X^e siècle avant J.-C (Sayah, Nagem, et Zaghouani-Dhaouadi, 2009 : 72). La plus ancienne inscription connue en langue arabe est celle qui a été

¹⁴ Le nombre d'arabophones d'origine maghrébine en Europe est estimé à près de cinq millions. Ceux-ci s'installent principalement en France, en Allemagne, aux Pays-Bas et en Belgique (www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_inter_arabe.htm, consulté le 15/07/2020).

découverte dans le Sud de la Syrie et qui remonte à l'an 328 après J.-C. (Sellier, 2019 : 189) (voir image ci-dessous).

Figure 2 : Image de la plus ancienne inscription connue en langue arabe



L'inscription an-Namara découverte dans le village d'An-Namara dans le sud de la Syrie en 1901, écrite en écriture « nabatéenne », datée de 328 après J.-C. Source : <https://www.baianat.com>¹⁵

L'origine de l'alphabet arabe remonte à l'alphabet araméen dans sa variante nabatéenne ou syriaque, qui, à son tour, est un descendant de l'alphabet phénicien, générateur d'autres alphabets comme l'alphabet hébreu et l'alphabet latin issu de l'alphabet grec (Ibid. : 73).

La diffusion effective de l'alphabet arabe a débuté au VII^e siècle avec les premiers textes coraniques écrits en script coufique (associé à la ville de Kufa en Irak) qui se caractérise par sa

¹⁵ Consulté le 20/07/2020

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

forme carrée et par l'absence de points diacritiques. L'adoption de cette écriture dans la transcription du Coran a rendu celui-ci difficile à lire, et certains de ses mots ambigus (Sayah, Nagem, et Zaghouni-Dhaouadi, 2009 : 74), ce qui a posé de grandes difficultés aux lecteurs, notamment aux musulmans non arabophones qui sont devenus de plus en plus nombreux avec la propagation de l'Islam. Pour éviter les mauvaises lectures et interprétations du Coran, l'écriture arabe devient « définitivement codifiée » au VIII^e siècle (Ibid. : 72).

À travers l'Islam, l'arabe a réussi à influencer de nombreuses langues de peuples non arabes jusqu'au point d'utiliser et d'adopter l'alphabet arabe dans leur système d'écriture. Ces langues sont majoritairement des langues non sémitiques, telles que le persan, « le pachto, le kashmiri, l'ourdou, le sindhi, le malais et d'autres » (Abu-Absi, 2012).

L'alphabet arabe a également été adopté dans la langue turque par les Ottomans jusqu'en 1928 où il a été remplacé par l'alphabet latin lors de la création de la République de Turquie.

Suivant les traces d'Ataturk, la période entre 1938 et 1968 a été témoin de plusieurs appels et tentatives de réforme et de simplification de l'écriture arabe sous prétexte que son système, caractérisé par beaucoup de changements au niveau de la forme des lettres, représente un obstacle majeur à son impression et à son apprentissage en comparaison avec les alphabets occidentaux (Ibid.). Plus de 200 projets de réforme et de simplification ont donc été proposés à l'Académie de la langue arabe au Caire (Zghibi, 2002 : 165), qui « vont de simples modifications orthographiques à un remplacement complet du système existant par l'alphabet latin » (Abu-Absi, 2012).

Finalement, pour des raisons religieuses, culturelles, identitaires et autres, toutes les tentatives de réforme ont échoué et ont été rejetées (Zghibi, 2002 : 166).

On peut dire que ces difficultés qui étaient associées à l'écriture arabe et qui préoccupaient la plupart des partisans de cette réforme sont aujourd'hui résolues et surmontées grâce au développement de la technologie et de l'informatique.

L'écriture arabe est une écriture consonantique¹⁶ et cursive, et s'écrit horizontalement de droite à gauche. Son système alphabétique est essentiellement composé de "28" lettres avec seulement trois voyelles longues (aa, uu, ii). Il existe aussi des voyelles brèves ou simples qui sont des petits sons que l'on ajoute aux consonnes ou à certaines voyelles, elles ne s'écrivent pas, mais on les met pour faciliter la lecture aux apprenants débutants qui ne maîtrisent pas la grammaire, et parfois, pour dissiper la confusion autour de mots ayant la même graphie mais pouvant avoir plusieurs significations dans un même contexte.

Par exemple afin d'éviter toute distorsion au niveau de la prononciation et du sens, l'impression des textes du Coran et de la Bible en arabe se fait toujours en présence de voyelles courtes et d'autres signes diacritiques (Abu-Absi, 2012).

Les lettres peuvent prendre plus d'une forme selon la nature de la lettre et sa position dans le mot. En ce qui concerne les lettres majuscules et minuscules, les deux notions n'existent dans cette écriture.

2. La catégorisation de l'arabe

L'évolution de la langue arabe au cours de son histoire a conduit à l'émergence de deux « réalités linguistiques hiérarchisées » (Filhon, 2009 : 39) : une variété littéraire écrite et une autre dialectale sous forme de parlers oraux.

2.1 L'arabe littéral

L'arabe littéral, qui est aussi appelé arabe littéraire ou *Fusha*, existe sous deux formes : l'arabe classique et l'arabe standard moderne.

2.1.1 L'arabe classique

L'arabe classique est l'arabe du Coran et de la poésie préislamique, qui n'a pas évolué au fil du temps et qui a conservé sa forme originelle depuis sa codification au VIII^e siècle.

¹⁶ Dans l'alphabet consonantique, on n'écrit que les consonnes, les voyelles ne s'écrivent pas mais se prononcent lors de la lecture. C'est le cas des alphabets des langues sémitiques telles que le phénicien, l'araméen l'arabe, et l'hébreu (www.salonecriture.org).

Aujourd'hui, l'arabe classique est principalement employé dans le contexte religieux comme dans les discours et les rites religieux et dans l'enseignement de la religion et des sciences connexes¹⁷. Sa pratique se limite à l'écoute, la lecture, la récitation ou la transcription des textes arabes médiévaux (Dichy, 1994 : 28).

2.1.2 L'arabe moderne standard

L'arabe moderne standard est l'arabe classique qui a évolué et s'est modernisé depuis les mouvements de renaissance linguistique et culturelle (*Nahda*) qu'a connus le monde arabe au XIX^e siècle. Sous l'influence des dialectes locaux et d'autres langues, en particulier les langues occidentales, il a subi quelques adaptations et « simplifications afin d'être accessible » (Filhon, 2009 : 39) et un enrichissement de son vocabulaire, surtout avec des mots scientifiques et techniques.

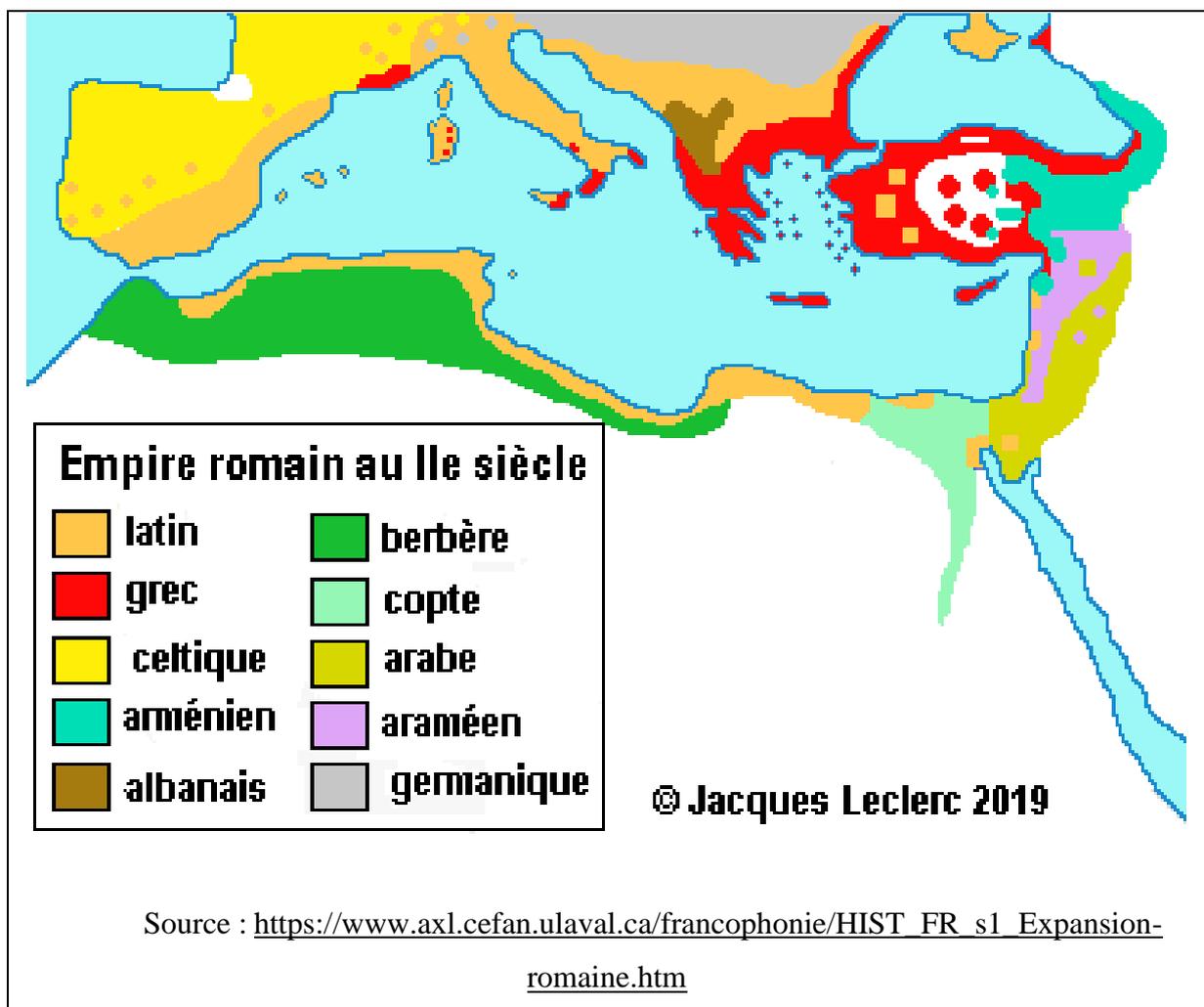
L'arabe standard est la langue officielle de vingt-cinq pays, il est adopté dans l'enseignement et dans les communications officielles et administratives. Il est principalement utilisé dans les médias et dans les productions littéraires, culturelles et scientifiques. C'est une langue écrite et lue, mais elle n'est la langue maternelle de personne. Comme il est issu de l'arabe coranique, il est très valorisé et sacré par les arabophones, et aussi par les non-arabophones musulmans.

2.2 L'arabe dialectal

À l'opposé du terme « arabe littéral », figure le terme « arabe dialectal », qui rassemble les dialectes arabes résultant de l'interaction linguistique entre la langue arabe et les langues locales (araméen, copte, berbère, etc.) (voir carte ci-après) ou celles qui sont entrées en contact avec elle au fil du temps.

¹⁷ Tout au long de l'histoire, les musulmans ont établi un très grand nombre de sciences liées à la religion islamique, dont les plus importantes sont : la théologie, le droit islamique, les sciences du Coran, et les sciences du hadith (recueil des actes et des paroles du prophète).

Figure 3 : Carte des langues parlées dans les territoires de l'Empire romain au II^e siècle



L'arabe dialectal est la langue naturelle et maternelle des arabophones. Contrairement à l'arabe littéral, c'est une langue orale qui se transmet principalement dans le milieu familial et social (Caubet, 2004). De plus, il ne reçoit pas de valorisation, ni de la part des institutions, ni de la part de ses locuteurs.

Du fait que l'arabe dialectal est une variété orale avec un statut informel, il se caractérise par sa grande souplesse grammaticale, syntaxique et phonétique et par sa capacité à nourrir facilement son vocabulaire par des mots empruntés aux langues dont il reçoit des influences.

Les dialectes arabes ont une fonction vernaculaire et varient d'une région à l'autre. Parfois, on trouve dans un même pays plusieurs formes d'arabe dialectal. Ils sont souvent nommés selon des critères géographiques, notamment par pays. C'est pourquoi on entend l'arabe marocain, algérien, égyptien, irakien, etc. En effet, l'établissement des frontières après

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

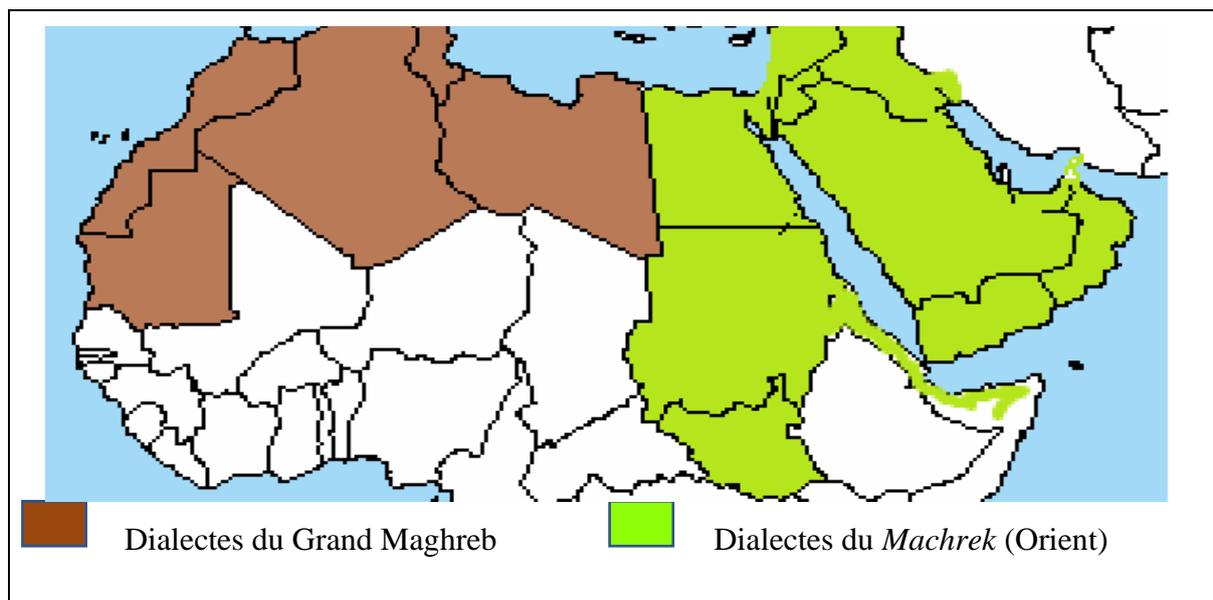
l'indépendance dans les territoires où sont parlés les dialectes arabes a contribué à la construction des « koïnés nationales [...] formant des langues immédiatement repérables, dans lesquelles les idiolectes régionaux sont intégrés comme relevant de la variation » (Caubet, 2004).

Une classification simple des dialectes arabes peut conduire à distinguer deux groupes majeurs de dialectes arabes : les dialectes du *Machrek* (Orient), y compris celui parlé en Égypte, et les dialectes du Grand Maghreb (Sellier, 2019 : 192) (voire carte ci-après). Cependant, les dialectologues se sont mis d'accord sur la répartition de ces dialectes en six groupes (DGLFLF, 2011 : 39) :

- Les dialectes levantins : l'arabe syro-libano-palestinien et le dialecte jordanien ;
- Les dialectes de la péninsule arabique : dialectes du Golfe, dialectes du Najd et dialecte yéménite ;
- Les dialectes égyptiens : arabe égyptien et arabe soudanais ;
- Les dialectes mésopotamiens : variétés vernaculaires de l'Iraq ;
- Les dialectes « périphériques » : dialectes arabes parlés dans des régions se trouvant aux frontières de la zone arabophone comme l'arabe de Malte¹⁸, les dialectes arabes de Turquie et d'Afghanistan ;
- Les dialectes maghrébins : dialectes marocains, algériens, tunisiens, libyens et mauritaniens ;

¹⁸ Le maltais est la langue officielle de l'île de Malte et est particulièrement proche de l'arabe tunisien en raison du lien historique entre la Tunisie et Malte. C'est pourquoi certains l'incluent dans le groupe des dialectes maghrébins.

Figure 4 : Carte linguistique des dialectes arabes



À ces dialectes arabes, on peut ajouter une sorte d'arabe dialectal apparu récemment dans les médias, que l'on peut appeler « arabe dialectal artificiel », qui se caractérise par un mélange des dialectes les plus compris par les arabophones comme l'égyptien et le syrien, et avec un accent différent. L'utilisation de cet arabe est très limitée ; il est souvent utilisé dans les médias par les Maghrébins (Algériens et Marocains surtout) auxquels on reproche de ne pas comprendre leurs propres dialectes. C'est le cas, par exemple, de certains artistes et youtubeurs maghrébins qui s'en servent pour être compris et suivis par un large public.

3. L'arabe maghrébin

Le terme « arabe maghrébin » désigne tous les dialectes arabes parlés en Afrique du Nord, de la Libye à la Mauritanie. On emploie souvent ce terme pour séparer ces dialectes des parlers arabes orientaux (Barontini, 2007 : 21).

D. Caubet attire l'attention sur une réalité linguistique largement ignorée, qui est l'existence d'une « langue arabe maghrébine commune » qu'elle considère comme une « koinè littéraire » différente de l'arabe littéral et qui s'est transmise par la « tradition orale ». Elle était pratiquée par des gens qui ne connaissaient pas l'arabe classique et ne savaient ni lire ni écrire (Caubet, 2003 : 193). On peut trouver encore cet arabe dans les chansons du *melhoun* marocain, du *chaâbi* algérien et du *mâlouf* tunisien (Caubet, 2004).

Ce qui distingue l'arabe maghrébin des autres dialectes arabes, c'est qu'il a été fortement influencé par le berbère (la langue autochtone au Maghreb) et par les langues européennes. L'influence du berbère se manifeste dans son substrat syntaxique et dans l'emprunt de nombreux mots essentiellement liés aux domaines de l'agriculture et de la technique traditionnelle. L'influence des langues européennes se reflète quant à elle dans la présence massive de mots empruntés principalement au français, à l'espagnol et à l'italien, dont la plupart ont trait au domaine technique et scientifique (Caubet, 2003 : 198).

En France, l'appellation « arabe maghrébin » fait principalement référence à l'arabe parlé par « les communautés issues de l'immigration et originaires d'Algérie, du Maroc et de Tunisie » (Caubet, 2003 : 196). Il nous semble donc très opportun de faire la distinction entre ces trois dialectes arabes et de décrire les spécificités de chaque variété.

3.1 L'arabe marocain

L'arabe marocain, ou *darija* est la langue maternelle et naturelle des arabophones au Maroc. Chaque région au Maroc est caractérisée par une variété différente de *darija*. « Ce qui lui confère une vitalité importante » (Ziamari et De Ruiters, 2016). En général, les différences qui existent entre les variétés régionales sont simples et n'affectent pas la compréhension mutuelle et la communication entre les locuteurs.

Le sociolinguiste Ahmed Boukous distingue géographiquement cinq types de dialectes arabes au Maroc :

- Le parler urbain ou citadin (*mdini*), marqué par des traits caractéristiques des parlers andalous. Il est parlé dans les grandes villes traditionnelles marocaines telles que Fès, Tétouane, Rabat et Salé, etc.
- Le parler montagnard (*jebli*), caractérisé par l'influence de la langue berbère. Il est utilisé dans le nord-ouest du Maroc.
- Le parler bédouin (*rubi*), il est employé dans les plaines atlantiques et les villes voisines (telles que Casablanca, Mohammedia, El Jadida, Marrakech, etc.).
- Le parler bédouin (*bedwi*), pratiqué par les tribus installées sur les plateaux orientaux du pays.

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

- Le parler hassane (*ribi*) pratiqué dans les régions sahariennes du sud du Maroc (L. Messaoudi, 1996 : 107-108).

La grande majorité des berbérophones marocains parlent couramment la *darija*, de sorte que celle-ci peut souvent être considérée comme la « deuxième langue maternelle » pour eux (Caubet, 2007b : 1).

La *darija* joue ainsi le rôle de langue véhiculaire, d'une part entre les arabophones et les berbérophones (Ziamari et De Ruiter, 2016), et d'autre part, entre les berbérophones parlant des variétés non mutuellement compréhensibles (*tachelhit*, *tamazight* et *tarifit*) (Caubet, 2007b : 1).

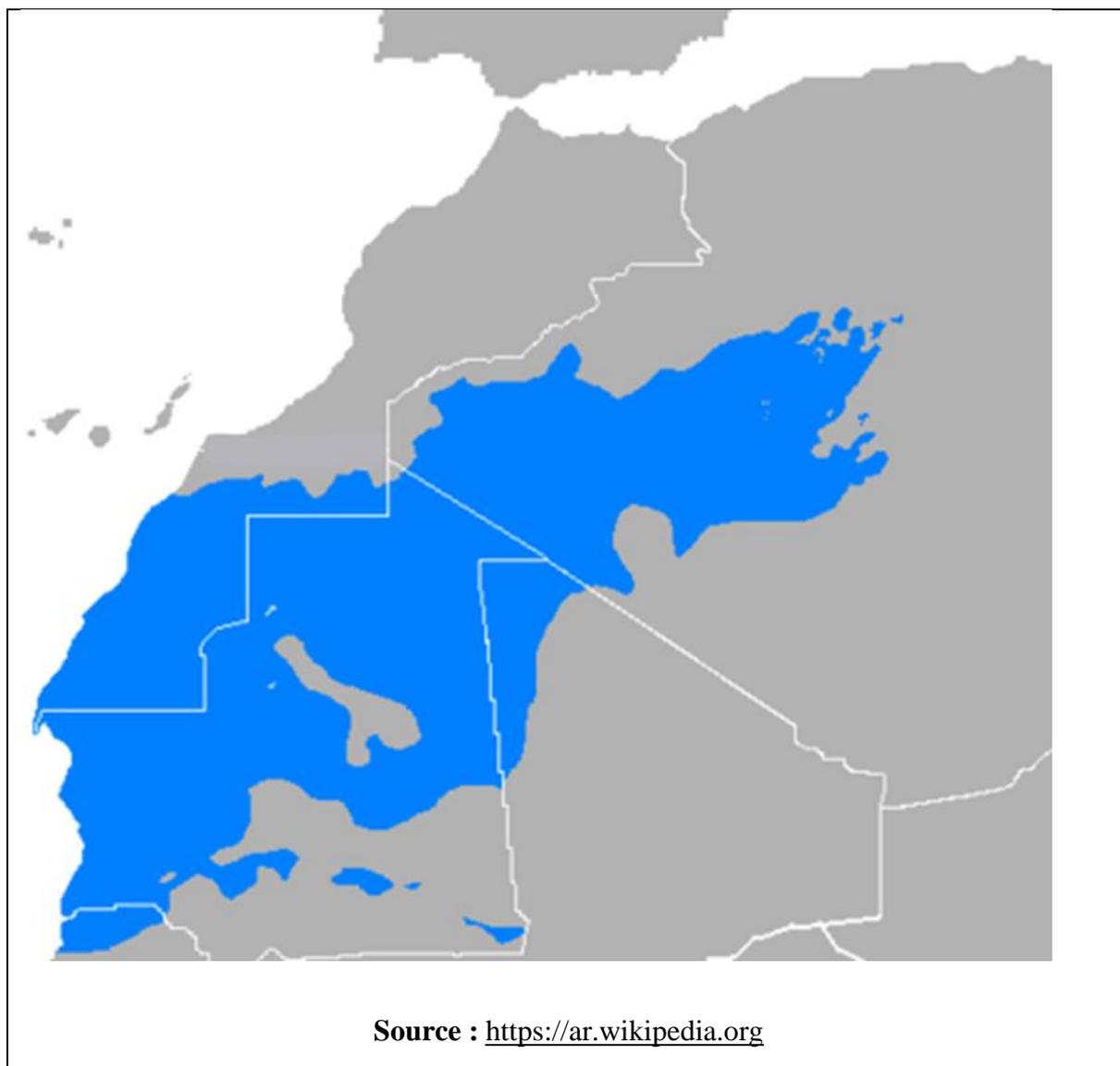
La *darija* utilisée dans la plupart des villes marocaines est le résultat d'un mélange culturel et linguistique qui caractérise le Maroc. Mais les parlers de Casablanca, la capitale économique, et de Rabat, la capitale administrative, sont considérés comme la koinè la plus comprise dans tout le pays (Ibid.)

Le statut de la *darija* reste ambigu et peu clair dans les textes officiels, même dans la nouvelle Constitution marocaine de 2011 qui donne enfin un statut officiel au berbère. La *darija*, quant à elle, n'y est pas mentionnée explicitement, mais on peut la considérer comme faisant partie des « parlers pratiqués » que l'État s'engage à conserver au même titre que le Hassani¹⁹ (voir carte ci-après) :

L'État œuvre à la préservation du Hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie, ainsi qu'à la protection des expressions culturelles et des parlers pratiqués au Maroc (Article 5 de la Constitution marocaine de 2011).

¹⁹ Le Hassani (appelé aussi *hassania*) est un dialecte arabe qui est parlé en Mauritanie, dans le sud du Maroc, dans une partie du Sahara algérien et aussi dans certaines régions des pays voisins (Mali, Sénégal et Niger).

Figure 5 : Carte linguistique du Hassani



Depuis les années 2000, la *darija* n'a cessé d'évoluer et de gagner du prestige et du terrain dans les domaines artistique, culturel, politique, religieux et surtout dans le champ médiatique, où elle est de plus en plus visible.

Parmi les facteurs qui ont contribué à cette visibilité et aussi à la « démarginalisation et la reconnaissance de cette langue » (Ruitter et Ziamari, 2014 : 17), il y a la réforme et la libéralisation du secteur médiatique en 2002 qui a abouti à la création de plusieurs « titres de presse » et de nouvelles chaînes de radio et de télévision qui ont grandement facilité et favorisé un usage accru de la *Darija*, notamment à la radio et à la télévision (Caubet et Miller, 2016).

En outre, la *darija* a également acquis prestige et visibilité grâce à son passage informel d'une langue orale à une langue écrite grâce au développement des moyens de communication et des technologies (Ibid.) ; en effet, aujourd'hui, la *darija* s'écrit énormément en caractères arabes et latins dans les courriers téléphoniques, sur internet (notamment dans les réseaux sociaux) et aussi sur les affiches publicitaires (Ruiter et Ziamari, 2014 : 17).

3.2 L'arabe algérien

En Algérie, on trouve une autre variété d'arabe appelée dialecte algérien qui coexiste avec d'autres « langues nationales ou étrangères » (Benazzouz, 2014 : 117). Elle représente pour la majorité de la population (85%) la langue maternelle. C'est « la langue de la première socialisation linguistique, de la communauté de base. C'est à travers elle que se construit l'imaginaire de l'individu, son univers affectif » (Taleb-Ibrahimi, 1995)²⁰.

Comme l'arabe marocain, il est aussi connu sous le nom de *darija* et comporte plusieurs parlars régionaux non écrits et non standardisés. Il ne jouit d'aucun prestige, il est considéré comme une variété « basse » et « dégradée ». Néanmoins, il est maîtrisé par la plupart des Algériens et constitue la *lingua franca* dans tout le pays (Khelef et Kebièche 2011 : 28).

En Algérie, trois types d'arabe algérien peuvent être distingués selon « l'origine socioculturelle des locuteurs » : les parlars urbains essentiellement parlés dans les grandes villes comme Alger, Oran, Tlemcen, etc. ; les parlars ruraux ou bédouins ; et les parlars des *Ġala* pratiqués par les nomades qui parcourent les hauts plateaux et le Sahara d'Algérie (Khelef et Kebièche 2011 : 28).

L'arabe algérien s'est constitué sur le substrat berbère et latin et s'est nourri des différentes langues des pouvoirs ayant influencé l'Algérie, comme le turc ottoman, l'espagnol et le français (Taleb-Ibrahimi, 2014 : 43).

Depuis 1988, l'arabe algérien a commencé à s'imposer comme un outil de communication au détriment de l'arabe moderne éloigné linguistiquement de la population,

²⁰ Cité par Benazzouz (2014 : 117)

dans les « diverses situations formelles de la vie de l'État » et dans les médias tels que la radio et la télévision (Benazzouz, 2014 : 117).

3.3 L'arabe tunisien

Dans leur vie quotidienne, les tunisiens communiquent oralement entre eux par le dialecte tunisien qui constitue une « adaptation locale et orale de l'arabe classique » et qui est connu généralement sous le nom de *Tounsi* ou *Darija* (Quitout 2002 : 8).

Le dialecte tunisien est parlé par 11 millions de personnes et continue de représenter pour les tunisiens la langue maternelle et la langue « de l'expression intime et quotidienne de la pensée et des sentiments » (Quitout, 2002 : 8). C'est une langue qui s'acquiert oralement et spontanément, et qui constitue un moyen de communication dans les milieux familial et social.

À l'instar des autres dialectes maghrébins, l'arabe tunisien se caractérise par sa flexibilité et son ouverture – au cours de son histoire – à d'autres langues en incluant beaucoup de mots et d'expressions d'origine berbère, française, italienne, espagnole et turque (Quitout 2002 : 8 ; UNESCO, 2009 : 15).

Il se caractérise également par sa diversité et sa différenciation d'une région à l'autre. Le dialecte urbain, par exemple, diffère du dialecte rural (Ibid.)

En outre, on distingue géographiquement six types de dialectes locaux pour l'arabe tunisien :

- Dialecte du Nord-Est, parlé principalement à Tunis, Bizerte et Cap Bon. Il se caractérise par la présence de beaucoup de mots d'origine italienne et française ;
- Dialecte sahélien, que l'on trouve à Sousse, Monastir et Mahdia ;
- Dialecte sfaxien, utilisé à Sfax et dans ses environs. Il se caractérise par la souplesse et la rapidité au niveau de la prononciation ;
- Dialecte du Sud-Ouest marqué par la domination de l'arabe classique ;
- Dialecte du Sud-Est qui est proche du dialecte libyen occidental ;
- Dialecte du Nord-Ouest qui ressemble au dialecte de l'est algérien (Ibid.) ;

Si les locuteurs de dialectes orientaux trouvent des difficultés à comprendre l'arabe tunisien, les Marocains et les Algériens, quant à eux, arrivent à s'entendre facilement avec les Tunisiens sans modifier leur façon de parler, car leurs dialectes sont assez proches et les différences qu'on y trouve sont simples.

L'arabe tunisien est une « variante inférieure » et subit le poids dominant de l'arabe littéral qui demeure la langue de prestige. Son utilisation est principalement réservée à l'oral (Ibid. : 16).

Le parler tunisien a une présence importante à la radio et à la télévision et notamment dans les variétés « sahéliennes » et celles de la capitale (Mzoughi, 2015 : 81). Il se retrouve également dans les contes et poèmes populaires, dans les chansons et dans les œuvres théâtrales (UNESCO, 2009 : 16).

Quant à sa forme écrite, on peut la voir dans les slogans publicitaires, dans la presse satirique et dans quelques rares ouvrages littéraires (Ibid.). Et récemment, et au cours de ces dernières années, l'usage intensif des nouveaux moyens de communication (messages téléphoniques, mails, réseaux sociaux, etc.) a abouti à un recours accru au dialecte tunisien dans les échanges textuels, notamment en alphabet latin (Younes et al., 2018 : 95).

4. L'arabe maghrébin : une langue de France

Comme déjà évoqué, l'arabe est la deuxième langue parlée en France et reconnue comme l'une de ses langues. Ainsi, les grandes enquêtes montrent qu'il est souvent transmis dans la sphère familiale. Mais les questions qui se posent sont : De quelle variété d'arabe s'agit-il ? Par qui est-elle pratiquée ? Et comment est-elle devenue une langue de France ?

4.1 Qui parle l'arabe maghrébin en France ?

En France, la pratique et l'utilisation de l'arabe maghrébin ne sont pas seulement réservées aux émigrants d'origine maghrébine et de confession musulmane ; cette variété est essentiellement pratiquée par :

- Des travailleurs maghrébins et leurs descendants, qui sont arrivés en France par le biais de l'immigration et du regroupement familial ;

- Des Harkis²¹ et leurs descendants ;
- Des Français d'origine européenne qui sont nés ou qui ont vécu dans les pays maghrébins pendant la période coloniale et qui ont rejoint la France après l'indépendance de ces pays, ainsi que leurs descendants (Barontini, 2013 : 72).
- Les Juifs d'Afrique du Nord et leurs descendants (Barontini, 2009 : 6), qui prétendent souvent « parler le "judéo-arabe" pour le distinguer de l'arabe maghrébin » (Caubet, 2004) ;

4.2 Comment l'arabe est-il devenu une langue de France ?

Le 7 mai 1999, la France a signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, dont la finalité est de promouvoir et de protéger ces langues (Conseil de l'Europe, 1992). Toutefois, cette signature a été précédée par la préparation des deux rapports suivants :

- le rapport de Guy Carcassonne de 1998, qui a pour but de faire le point sur la compatibilité de cette Charte avec la Constitution, et qui a finalement conclu à la confirmation de cette compatibilité (Sibille, 2019).
- Le rapport de Bernard Cerquiglini en avril 1999 qui a été chargé par Claude Allègre et Catherine Trautmann d'établir une liste des langues de France conformément à la perception de la Charte européenne (Ibid.)

Pour déterminer si une langue « d'origine étrangère » (comme l'arabe, par exemple) peut être reconnue comme langue de France, Carcassonne fixe dans son rapport deux « critères cumulatifs » :

- 1) « Être parlée par un nombre significatif de Français » ;
- 2) « Ne pas être langue officielle dans un autre pays » (Ibid.) ;

²¹ Selon Mohand Hamoumou Les harkis sont « l'ensemble des personnes de souche arabe ou berbère qui ont eu un comportement profrançais durant la guerre d'Algérie, en raison duquel elles ont dû quitter le pays lors de son accession à l'indépendance en optant pour la citoyenneté française »(Boulhais, 1996 : 581).

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Dans cette optique, Carcassonne propose de ne pas faire figurer l'arabe dans la liste des langues de France en raison de son statut officiel dans d'autres pays et, en revanche, de maintenir le berbère, qui n'était protégé dans aucun pays à cette époque²².

Néanmoins, Cerquiglini a inclus l'arabe dans la liste des langues de France dans son rapport tout en donnant des éclaircissements sur la variété d'arabe retenue et sur ses locuteurs en France :

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.[...] 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 est en passe de devenir une variété particulière, mixte des différents arabes dialectaux maghrébins (Cerquiglini, 1999).

Dans un entretien accordé à C. Lagarde, B. Cerquiglini s'est exprimé sur la question de l'inclusion de l'arabe dialectal dans la liste des langues de France et de l'exclusion de l'arabe littéral comme suit :

Quant à l'arabe, après bien des discussions et réflexions, j'ai opté pour l'arabe dialectal (au motif qu'il n'était reconnu nulle part) ; ai-je bien fait de négliger l'arabe littéral, enseigné dans nos écoles ? La question me semble encore ouverte (Lagarde, 2020a : 29).

Bien que la Charte ait été signée par la France, elle n'a pas été ratifiée après une décision du Conseil constitutionnel qui a finalement considéré que la Charte est incompatible avec la Constitution. Mais au moins l'arabe ainsi que les autres langues ont reçu une reconnaissance « administrative » et « morale » de la part du ministère de la Culture (Barontini et Caubet, 2008 : 44).

²² Voir *supra* note 13, p. 29

4.3 Arabe maghrébin ou arabe français ?

Toutes les études portant sur la situation linguistique de l'arabe en France montrent que c'est la variété de l'arabe dialectal dans sa version maghrébine qui prédomine dans les communications linguistiques des arabophones. Une situation qui semble très logique en vertu des relations historiques, politiques et économiques entre la France et le Maghreb, qui ont fortement contribué à l'augmentation de la population d'origine maghrébine installée sur le territoire français suite aux vagues successives d'immigration.

Il est possible de distinguer quatre principales formes d'arabe dialectal les plus parlées en France :

- Les dialectes maghrébins originels (algérien, marocain et tunisien), souvent parlés par les nouveaux arrivants en France qui continuent à pratiquer leur langue d'origine sous sa forme originelle (telle qu'elle est parlée dans le pays d'origine).
- Le dialecte arabe du pays d'origine « teinté de français » (Biichlé, 2014 : 201), très utilisé par les immigrés installés en France depuis longtemps qui se servent, lorsqu'ils parlent l'arabe, de mots français et les adaptent grammaticalement, dans certains cas, pour faciliter leur communication à cause de l'influence de la langue d'accueil sur leurs pratiques linguistiques.
- « L'arabe français » (Biichlé, 2014 ; 2020), qui comprend toutes les variétés maghrébines (« mixte » (Cerquiglini, 1999) de dialectes maghrébins) et qui est coloré de la langue française. Cette variété est souvent parlée par les descendants d'immigrants de la deuxième ou la troisième génération qui ne font pas de distinction entre les variétés maghrébines et qui se distinguent par un accent différent de celui des locuteurs natifs au Maghreb.
- « L'arabe maghrébin moyen (et) artificiel », comme l'appelle Caubet (2003 : 201), qu'utilisent certains arabophones venant de différents pays et parlant des variétés très « éloignées » pour faciliter les échanges entre eux.

4.4 Une présence sociale mais un statut inférieur

Du fait du nombre important de ses locuteurs et de la continuité de sa transmission qui se passe généralement dans la sphère familiale²³, l'arabe dialectal en France est loin d'être une « langue en danger » (Lagarde, 2020b : 21) . Cependant, son statut demeure inférieur dans la hiérarchie linguistique française, même s'il répond à l'un des critères qui peuvent lui conférer une place élevée, à savoir le nombre important de ses locuteurs, que ce soit au niveau mondial ou au niveau français. En effet, l'arabe en France est socialement et institutionnellement dévalorisé car il est souvent perçu comme une langue d'immigrés et non comme « une langue de grande culture, dont le poids international est considérable » (Dehevels et Dichy, 2008 : 92).

La dévaluation sociale de cette langue est aussi liée au profil de ses locuteurs, dont la majorité sont des migrants peu qualifiés. Il faut savoir que plus les locuteurs d'une variété linguistique appartiennent à des catégories sociales favorisées, plus leur propre langue bénéficiera d'une image positive dans la société, et *vice-versa* (Filhon et Paulin 2015 : 23).

D'autre part, les situations de bilinguisme « soustractif »²⁴ (Caubet, 2001 : 202), « d'insécurité linguistique » et « d'insécurité identitaire »²⁵ (Lagarde, 2020b : 21) que vivent la majorité de ses locuteurs, exacerbent cette infériorité.

Il n'est pas surprenant que certains arabophones en France cachent ou ne déclarent pas leur connaissance de cette langue. Par exemple, dans le domaine du travail, certains demandeurs d'emploi ne mentionnent pas dans leur CV leur maîtrise de l'arabe car ils pensent que cela ne constitue pas un avantage mais plutôt un obstacle qui peut les exposer aux « discriminations à l'embauche » (Derœux, 2020 : 11) car il s'agit d'une langue jugée socialement et professionnellement basse et suscitant de nombreuses polémiques.

²³ L'enseignement de l'arabe dialectal en France est limité dans quelques établissements universitaires et dans certaines associations (Barontini, 2009 : 6).

²⁴ Dans la situation du bilinguisme soustractif, les langues sont inégales et en concurrence (Landry, 1982 : 226), l'une d'elles est socioculturellement valorisée et jouit d'un statut élevé et, en même temps, elle représente un danger pour celles qui sont moins valorisées en entravant leur développement (Comblain et Rondal, 2001 : 17).

²⁵ Le fait de ne pas parler la langue des ascendants, ou de la pratiquer mal, « peut être perçu comme un manque de loyauté envers les origines » Biichlé (2020 : 155), et entraîner « le sentiment d'être un membre illégitime de la communauté où se véhiculent les normes de la (variété de) langue » (Bretegnier, 1999 : 342)

Cette réalité s'observe également dans le milieu scolaire où les enfants issus de l'immigration peuvent « avoir honte » (Hélot, 2006 : 6) de leur langue arabe ou refuser de se déclarer bilingues malgré leur maîtrise de l'arabe dialectal à côté du français (Caubet, 2001 : 202) en raison d'un manque de valorisation de cette langue dans leur entourage et de la pression exercée par l'école, qui se focalise davantage sur la langue de scolarisation que sur les langues familiales. Et c'est peut-être ce statut inférieur de l'arabe qui a conduit une lycéenne d'origine maghrébine à affirmer dans une enquête menée par la DGLFLF qu'elle parle « le français, l'anglais et l'espagnol, sans penser à signaler l'arabe qu'elle maîtrisait parfaitement » (DGLFLF, 2013 : 24).

4.5 Visibilité sociale et culturelle de l'arabe en France

Au cours des dernières décennies, la visibilité de l'arabe en France ne se limite plus à la sphère familiale et aux communications quotidiennes des arabophones, cette langue a pu aussi gagner du terrain dans la société civile française, notamment dans le domaine culturel et dans les parlers des jeunes.

Sur la scène culturelle, de nombreuses figures d'origine maghrébine, éminentes dans le monde de la comédie, de la musique et du cinéma (comme Jamel Debbouze, Fellag, Gad Elmaleh, Rachid Taha, Khaled, etc.), ont grandement contribué à faire connaître et à promouvoir l'arabe maghrébin dans les médias et dans la société civile française (Caubet, 2007a) grâce à l'introduction et à l'emploi des mots et des expressions en arabe maghrébin dans leurs productions artistiques (sketches, films, chansons, etc.).

Le succès et la notoriété de ces artistes ont apporté une certaine valeur à l'arabe maghrébin, ce qui a influencé et encouragé de nombreuses personnes, surtout les jeunes, à se servir de l'arabe maghrébin dans leurs pratiques linguistiques au point d'en être fiers (Caubet, 2007a : 37).

L'influence de l'arabe maghrébin sur les pratiques linguistiques des jeunes se manifeste essentiellement dans leur intonation et leur « prononciation particulière » et « emphatique » de la langue française, ainsi que dans leur usage des mots et des expressions issues de l'arabe maghrébin, comme par exemple : *wesh*, *kiffer* (apprécier), *chouffer* (regarder), *kahlouche* (noir), *walou* (rien), *zarma* (comme si), etc. (Caubet, 2006 : 166 ; 2016 : 55).

5. La diglossie de l'arabe dans les sociétés maghrébines

5.1 La notion de diglossie

La diglossie est un terme issu du mot grec *díglōssos* qui est formé de deux éléments : le préfixe "di-" désignant la dualité et le mot "glōssa" signifiant « langue ». Le terme diglossie veut donc dire tout simplement bilinguisme.

Ce terme est apparu pour la première fois dans le domaine sociolinguistique en 1885 avec Jean Psichari, un helléniste français d'origine grecque qui se préoccupait de la situation linguistique de la Grèce moderne où se côtoient deux variétés de langue, la *démotiki*, en tant que « langue populaire », et le *katarévoussa*, en tant que « langue des institutions et de l'école ». Peu de temps avant sa mort, Psichari écrivit un article qui fut publié dans la revue *Le Mercure de France* en 1928, dans lequel il attribuait au terme de diglossie le sens de « conflit linguistique » (Ottavi, 2011 : 113) en le définissant comme « la coexistence, dans la même nation, de deux langues rivales » (Tabouret-Keller, 2006 : 113).

En 1959, le linguiste américain Charles Ferguson a repris le terme de diglossie, dans un article célèbre intitulé « *Diglossia* », mais en lui donnant cette fois un sens très « restreint ». À partir de quatre situations linguistiques considérées comme « exemplaires », à savoir celles de certains pays arabes (arabe littéral/arabe classique), de la Suisse alémanique (allemand standard/dialectes suisses alémaniques), d'Haïti (français/créole) et de la Grèce (grec moderne/grec populaire), et en se basant sur un certain nombre de critères sociolinguistiques tels que la « fonction », le « prestige » et la parenté, Ferguson considère que les situations de diglossie se retrouvent lorsque deux variétés différentes d'une même langue sont simultanément utilisées de manière « complémentaire » dans une société donnée. L'une de ces deux variétés est considérée comme « haute » et l'autre comme « basse » (Calvet, 2005 : 44).

La définition que propose donc Ferguson est comme suit :

La diglossie est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les dialectes premiers de la langue (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée (souvent plus complexe du point de vue de la grammaire), qui est le support d'un recueil imposant et considérable de textes littéraires provenant d'une époque antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère,

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

qui est largement apprise par l'école, et qui est utilisée pour la plupart des textes écrits et des discours formels, mais qui n'est jamais utilisée – dans quelque segment de la société – pour une conversation ordinaire (Simonin et Wharton, 2013).

La définition de Ferguson, qui a été largement diffusée, a été perçue par un certain nombre de chercheurs comme insuffisante et restreinte. Par exemple, Louis-Jean Calvet reproche à Ferguson son insistance sur les notions de fonction et de prestige tout en négligeant la « référence au pouvoir » qui constitue la source et l'origine du prestige et des fonctions dont la langue haute est porteuse. Il note également que cette définition ne couvre pas tous les cas où coexistent des langues qui ne sont pas génétiquement apparentées. En outre, cette définition est dépourvue de « vision dynamique » puisqu'elle ne tient pas compte des situations instables entre les deux systèmes linguistiques dont il est question (Calvet, 2005 : 46-48).

En 1967, Joshua Fishman oppose le bilinguisme qu'il considère comme un phénomène individuel et psycholinguistique, à la diglossie, perçue comme une réalité sociolinguistique se manifestant par l'usage de plusieurs langues dans une société, et propose une modification à la conception de Ferguson en élargissant le domaine d'application de la diglossie à d'autres situations linguistiques. Selon lui, deux ou plusieurs langues, quelle que soit la « différence fonctionnelle » entre elles, et même si elles ne sont pas apparentées, peuvent se retrouver dans une situation diglossique (Calvet, 2005 : 45).

Dans la perspective de Fishman, quatre types de relations entre le bilinguisme et la diglossie peuvent exister :

- « Diglossie et bilinguisme » : dans ce cas, l'usage des deux langues est partagé par l'ensemble de la société, mais il existe des « différences fonctionnelles » entre ces deux langues ; tel est le cas au Paraguay où coexistent l'espagnol comme langue « haute » et le guarani comme langue « basse » (Calvet, 2005 : 46).
- « Bilinguisme sans diglossie » : c'est le cas de certaines sociétés qui connaissent des situations instables de bilinguisme individuel et non-social (Ibid.) ; c'est le cas, par exemple, aux États-Unis où les migrants qui sont dans un état de transition continuent à utiliser leur propre langue, mais ils doivent connaître la langue du pays d'accueil pour pouvoir s'intégrer (Boyer, 2017 : 72).

- « Diglossie sans bilinguisme » : ce genre de situation est particulièrement répandu dans les pays africains ayant été colonisés, où la population est essentiellement monolingue, mais leur langue est en situation diglossique avec la langue de la colonisation (Ibid.).
- « Ni diglossie ni bilinguisme » : ce dernier cas semble plus théorique que réaliste, car il est rarement rencontré. Mais on peut le retrouver dans des petites communautés isolées et fermées qui n'utilisent qu'une seule variété linguistique (Ibid.)

5.2 La diglossie au Maghreb

La situation des deux variétés arabes (littérale/dialectale) figure parmi les cas exemplaires susmentionnés dont Ferguson s'est inspiré pour sa conception de la diglossie. La définition de Ferguson peut apparaître comme correspondant à la situation linguistique du Maghreb si l'on exclut les autres langues qui coexistent avec ces deux variétés d'arabe. Mais le paysage linguistique du Maghreb est différent et assez complexe. C'est une région de grande diversité linguistique où se côtoient deux types de langues :

- Les langues savantes et de culture : l'arabe littéral et le français ;
- Les langues maternelles sous forme de parlers arabes ou berbères (surtout au Maroc et en Algérie) ;

Dans tous les pays maghrébins, l'arabe littéral continue de préserver son statut élevé en tant que langue officielle, langue de religion, de culture et d'unification et en tant que langue la plus valorisée politiquement, institutionnellement et socialement.

Même si les constitutions maghrébines ne lui confèrent aucun statut et malgré les politiques d'arabisation, le français, qui est un héritage colonial, reste une langue prestigieuse et omniprésente dans les sociétés maghrébines dans plusieurs domaines. C'est la première langue étrangère la plus utilisée dans l'enseignement, la langue des économistes et des classes bourgeoises, la langue de la culture, de l'ouverture et de la « promotion sociale » (Filion, 2009 : 47).

Aux côtés des langues savantes et hautes (arabe littéral et français), on trouve les langues populaires sous forme des parlers arabes ou berbères, généralement utilisées dans la vie quotidienne, qui sont supposées être basses et moins valorisées. Les parlers arabes sont

considérés comme ayant une parenté génétique avec l'arabe classique, contrairement aux parlers berbères, qui ne le sont pas, mais ils représentent la langue autochtone du Maghreb.

Ce qui rend la situation linguistique au Maghreb exceptionnelle et complexe est, comme l'explique Calvet (2005 : 53-54), l'existence d'un type de plurilinguisme qu'il appelle « plurilinguisme à langues minoritaires dominantes » dans lequel les langues dominantes statistiquement (ici, l'arabe dialectal et le berbère) sont dominées politiquement et culturellement par des langues minoritaires (ici, l'arabe littéral et le français). Ce type de plurilinguisme s'oppose à ce que Calvet qualifie de « plurilinguisme à langue unique dominante » et que l'on trouve, par exemple, en France, où le français est la seule langue dominante sur tous les plans : statistique, politique et culturel.

Dans la perspective de Fishman, les recherches portant sur le plurilinguisme au Maghreb montrent que c'est le type de situation que le linguiste américain qualifie de « diglossie et bilinguisme » qui y prédomine. Ahmed Boukous décrit les situations diglossiques que vivent les locuteurs maghrébins comme suit :

[...] généralement, les sujets ayant pour langue première l'amazighe tendent à pratiquer la diglossie dans la mesure où ils emploient alternativement au moins leur langue maternelle et l'arabe dialectal, les sujets alphabétisés peuvent en outre utiliser l'arabe standard et éventuellement le français dans la communication verbale. Quant aux sujets dont l'arabe est la langue première, ils peuvent être monolingues s'ils n'ont pas été scolarisés, comme ils peuvent recourir à la diglossie s'ils emploient l'arabe dialectal et l'arabe standard ou encore recourir à la triglossie s'ils sont en mesure de communiquer aussi en français ou en espagnol (Boukous, 2013 : 13).

On peut distinguer trois grands types de situations de diglossie au Maghreb : arabe littéral/arabe dialectal, arabe dialectal/berbère, et arabe/français.

5.2.1 Diglossie arabe littéral/ arabe dialectal

Comme déjà évoqué, ces deux variétés connaissent une situation de diglossie, dans tous les pays maghrébins, caractérisée par la domination de la variété littérale en tant que langue supérieure. Les deux variétés sont considérées comme étant génétiquement apparentées et remplissant des fonctions complémentaires, mais certains chercheurs voient dans l'arabe

dialectal une langue indépendante, comme le montre Taïeb Baccouche : l'arabe dialectal « constitue un système linguistique autonome ayant ses caractéristiques structurelles propres bien qu'il existe des traits de ressemblance et d'intersection avec la *fusha* (l'arabe littéral), en raison des liens historiques entre elles, et de leur origine commune » (Laroussi, 2002). Le fait que cette langue reste essentiellement orale et non codifiée est en fait dû à son existence durable sous l'ombre de l'arabe littéral et à sa marginalisation dans les politiques linguistiques étatiques.

5.2.2 Diglossie arabe dialectal /berbère

Cette diglossie est particulièrement présente au Maroc et en Algérie. Les deux systèmes linguistiques sont considérés comme étant bas et inférieurs, mais ils se distinguent au niveau de leurs « fonctions sociologiques ». Même si le berbère est devenu une langue nationale dans ces deux pays, il y reste une « langue vernaculaire limitée » et réservée aux « communications intracommunautaires » contrairement à l'arabe dialectal dont le statut est ambigu mais il joue toujours son rôle de véhiculaire et de moyen de « communications intercommunautaires » (Soussi, 2018 : 149).

5.2.3 Diglossie français /arabe

Hormis le statut et les fonctions sociolinguistiques déjà mentionnés pour ces deux langues, cette situation de diglossie se caractérise par une conflictualité linguistique assez forte, étant donné que ces deux langues sont porteuses de deux cultures assez éloignées : d'une part, le français est perçu comme une langue impériale et un symbole de la culture occidentale marquée par l'ouverture, la liberté et la modernité, tandis que l'arabe est le symbole de l'unification, de l'identité religieuse et de la culture traditionnelle conservatrice.

5.3 La diglossie arabe en France

Dans les communautés maghrébines de France, les situations diglossiques rencontrées sont presque les mêmes que celles observées dans les pays d'origine, mais ce qui change, c'est le statut du français, qui passe pour être la langue dominante dans tous les domaines, même dans la sphère privée, en concurrençant les deux langues familiales, l'arabe dialectal et le berbère. En revanche, même si l'arabe littéral conserve son statut élevé en tant que langue de culture et de prestige, son utilisation en France se limite à quelques domaines comme celui de la religion et de l'enseignement.

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Quant à l'arabe parlé en France, il est souvent dévalorisé et qualifié « de dialecte, de patois, d'arabe de la rue ou d'argot par ses locuteurs » (Caubet, 2003b : 73) . Ces derniers les jugent souvent comme n'étant pas « un vrai et bon arabe » (Dufour, 2009 : 2) en le comparant à la variété littéraire, comme le montrent les deux énoncés suivants prononcés par deux personnes d'origine maghrébine, interviewées par Luc Biichlé :

– *C'est difficile, il y a beaucoup de difficultés pour parler ça [...] y'a des moments que tu parles avec les vrais arabes littéraires, on comprend rien [...] eux y parlent, c'est vraiment le vrai arabe, les vrais arabes, c'est pas on dit que c'est pas des vrais, c'est des vrais...*

– *Pour moi, la plus dure (langue), c'est l'arabe, la vraie arabe ... (Biichlé, 2020 : 150)*

Ils considèrent également leur parler arabe comme une langue impure du fait qu'il est souvent mélangé avec le français, et parfois comme une langue « inexistante » puisqu'il n'est ni écrit, ni codifié, ni enseigné, comme le témoignent les déclarations suivantes :

– *Comme des barbares comme ça, on parle n'importe quoi, il est tout mélangé avec le français, il est moitié français moitié arabe (corpus Biichlé 2007).*

– *C'est une langue bâtarde parce que ce n'est pas une langue pure c'est un amas de mots*

– *La langue dialectale ce n'est pas une langue c'est une langue parlée c'est la langue qu'on parle chez nous à la maison elle ne peut pas être enseignée à l'école (corpus Bendjilali, 2016) (Biichlé, 2020 : 150).*

Certains trouvent aussi que leur parler est un dialecte inférieur par rapport aux dialectes orientaux, qu'ils qualifient souvent d'arabe littéraire et supérieur, notamment l'égyptien, comme le montre ce passage cité par Filhon (2009 : 174) :

Anis (de parents marocains) – Moi quand j'arrive au Maroc, je lis des trucs à la télé et j'ai des cousins qui sont très étonnés « ah tu sais lire et écrire l'arabe ! », « bah ouais en France aussi on apprend à lire et à écrire l'arabe y a des écoles ! » Ou même par exemple je vais en Égypte ils parlent pas comme nous le marocain on parle le dialectal alors que eux ils parlent le littéraire ».

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Enfin, il convient de signaler que dans certaines communautés berbérophones de France, la situation de la diglossie peut se limiter à deux langues seulement, le français et le berbère, car il y arrive que l'appropriation de l'arabe ne suscite aucun intérêt et que cette langue soit totalement inexistante dans l'entourage familial, que ce soit dans le pays d'accueil ou dans le pays d'origine.

Cette étude théorique que nous avons effectuée dans les premier et deuxième chapitres a permis de constater que les processus de transmission des langues dans le contexte migratoire sont complexe et varient selon les époques, les générations et les pays d'accueil et que la pluriglossie (Dichy, 1994) est une réalité linguistique qui caractérise la langue arabe. Il nous semble donc que cela doit être pris en compte tout au long de notre étude, notamment dans le cadre de notre étude de terrain, dont nous aborderons la méthodologie dans le chapitre suivant.

Chapitre III : Méthodologie de l'étude de terrain

1. Contexte

En vue de déterminer le statut et la place de l'arabe dans les politiques et pratiques linguistiques des familles plurilingues issues de l'immigration et de décrire et comparer les modalités de sa transmission aux nouvelles générations en France, nous avons pensé qu'il serait très utile de nous appuyer sur une recherche empirique.

Selon Francois Dépelteau la confirmation des hypothèses ou l'atteinte des objectifs d'une recherche, se réalise en se servant du « test empirique » qui se résume principalement à trouver des réponses aux trois questions suivantes : « observer quoi ? » ; « observer qui ? » ; « observer comment ? » (Dépelteau, 2000 : 203).

En partant du contexte de notre recherche de terrain, nous pouvons répondre à ces questions comme suit :

« Observer quoi ? »

C'est l'observation des « indicateurs » et des « indices » relatifs à la langue arabe et aux modalités de sa transmission et de son apprentissage.

« Observer qui ? »

C'est l'observation des personnes qui sont concernées et impliquées dans la transmission et l'apprentissage de l'arabe et que nous avons choisies pour être nos informateurs.

« Observer comment ? »

C'est à travers l'utilisation de deux techniques de collecte de données : des questionnaires et des entretiens.

Notre activité d'enseignant d'arabe dans le cadre de l'EILE nous a permis d'entretenir, que ce soit dans le secteur scolaire public ou dans le secteur associatif, des relations directes et permanentes avec des personnes concernées de près ou de loin par la transmission et l'apprentissage de cette langue.

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Nous avons donc choisi de fonder notre travail sur une étude de terrain en conduisant des enquêtes auprès de parents de familles plurilingues intéressés par la transmission de l'arabe à leurs enfants, auprès d'individus de la seconde génération ayant un contact avec l'arabe au cours de leur vie, ainsi qu'auprès des responsables et des enseignants intervenant en tant qu'acteurs dans l'enseignement de cette langue dans l'institution scolaire publique ou dans le secteur associatif.

2. Enquêtes menées et leurs objectifs

Le tableau suivant présente ces enquêtes et leurs objectifs :

Tableau 2 : Les objectifs des enquêtes de terrain

Enquêtes	Objectifs
Enquête auprès d'adultes de deuxième génération issus de familles plurilingues	<ul style="list-style-type: none">- Connaître les caractéristiques sociolinguistiques des locuteurs de seconde génération issus de familles plurilingues d'origine maghrébine ;- Savoir comment ils se comportent linguistiquement au quotidien dans le pays de résidence ou dans le pays d'origine ;- Se faire une idée de la situation et du statut de l'arabe au sein des familles auxquelles ils appartiennent ;- Connaître les processus ou modalités suivis pour apprendre l'arabe ;- Connaître les raisons et les motivations les ayant amenés à apprendre cette langue ;- Se faire une idée des liens unissant les enquêtés à leur pays d'origine et au monde arabe.
Enquête auprès des parents d'élèves inscrits aux cours d'arabe dans le milieu scolaire ou associatif	<ul style="list-style-type: none">- Connaître les caractéristiques sociolinguistiques des parents de familles plurilingues soucieux de transmettre l'arabe à leurs enfants ;- Déterminer la place de l'arabe dans les pratiques linguistiques des membres de ces familles ;

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

	<ul style="list-style-type: none">- Se faire une idée du statut de l'arabe dans les politiques linguistiques familiales de ces familles ;- Connaître les raisons poussant ces parents à vouloir transmettre l'arabe à leurs enfants ;- Comparer les milieux d'apprentissage de l'arabe selon les perceptions de ces parents ;- Connaître les efforts déployés par les parents pour transmettre l'arabe à leurs enfants ;- Mesurer le degré d'attachement de ces familles à leur pays d'origine et son effet sur l'apprentissage de la langue arabe par les enfants.
Enquête auprès des responsables et des dirigeants des écoles coraniques ou associatives	<ul style="list-style-type: none">- Établir des fiches d'information sur les écoles associatives ou coraniques enquêtées ;- Accéder aux données quantitatives et qualitatives des établissements enquêtés ;- Connaître les modalités d'organisation et de fonctionnement des cours au sein de ces écoles ;- Connaître les conditions et les circonstances dans lesquelles les cours d'arabe sont dispensés ;- Comparer l'enseignement de l'arabe dispensé dans le secteur associatif avec celui donné dans l'institution scolaire publique.
Enquête auprès des enseignants de l'EILE/ELCO	<ul style="list-style-type: none">- Connaître les profils académiques et professionnels des enseignants dispensant les cours d'arabe dans le cadre ELCO/EILE ;- Savoir quels types de relations se sont établies entre ces enseignants et les autres parties ;- Savoir comment se comportent linguistiquement ces enseignants avec leurs élèves ;- Découvrir les conditions et les circonstances de leur travail

	<ul style="list-style-type: none">- Se faire une idée de ce qui est enseigné (langue ; programme ; contenu ; manuel ; ...) ;- - Découvrir les problèmes et les difficultés rencontrés.
Responsables des ELCO/EILE dans les ambassades maghrébines	<ul style="list-style-type: none">- Définir les objectifs généraux que chaque pays cherche à atteindre à travers l'enseignement de la langue arabe en France- Accéder aux données quantitatives et qualitatives des ELCO/EILE maghrébines ;- S'informer sur les procédures de recrutement des enseignants chargés des cours d'arabe ;- Connaître les profils académiques et professionnels des enseignants nommés ;- Connaître les modalités d'organisation et de fonctionnement des cours d'arabe dispensés par chaque pays ;- Savoir comment se passe la coopération entre les pays organisateurs d'ELCO/EILE et la partie française ;- Recevoir des informations actualisées sur l'évolution du dispositif ELCO/EILE pour chaque pays ;- S'informer sur les programmes, les contenus pédagogiques, la formation continue des enseignants et le suivi et le contrôle des enseignements ;

3. Techniques d'enquêtes

3.1 Enquêtes par questionnaires

3.1.1 Pourquoi des questionnaires ?

Le choix d'utiliser le questionnaire comme mode de collecte des données dans trois de nos cinq enquêtes se justifie pour plusieurs raisons :

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Répondre aux questions de notre problématique nécessite d'aborder plusieurs sujets et de mener de nombreuses enquêtes auprès de différents types d'informateurs (adultes de deuxième génération, parents, enseignants, responsables). Sur le plan opérationnel, s'appuyer uniquement sur une recherche qualitative dans toutes ces enquêtes par le biais d'entretiens semi-directifs nous a paru très difficile à réaliser, car la conduite de ces entretiens et le traitement de leurs données ne peuvent être que très coûteux en termes d'efforts et de temps, c'est pourquoi nous avons pensé que le recours aux questionnaires dans certaines enquêtes serait le moyen le plus adéquat pour atteindre nos objectifs.

Le recours aux questionnaires nous permettra également de faciliter la démarche comparative que nous suivrons dans le traitement, l'analyse et le croisement des données et des résultats de notre recherche. Cette approche comparative sera également réalisée à travers une analyse quantitative pour laquelle le questionnaire constitue, comme le souligne Boukous, un outil très adéquat puisque celui-ci « permet d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à cette analyse » (Boukous, 1999 : 15).

Nous avons également préféré conduire nos enquêtes auprès des adultes, des parents et des enseignants par le biais de questionnaires car il ne s'agit pas pour nous de mener des enquêtes exploratoires dans lesquelles les entretiens sont souvent privilégiés, mais plutôt des enquêtes visant à confirmer ou infirmer les hypothèses que nous avons préalablement émises sur la base de nos connaissances préalables du sujet traité. En effet, comme le rappellent Alain Blanchet et Anne Gotman :

L'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence, ou que l'on ne veut pas décider a priori du système de cohérence interne des informations recherchées. Le questionnaire, lui, implique que l'on connaisse le monde de référence, soit qu'on le connaisse d'avance, soit qu'il n'y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations recherchées » (A. Blanchet et Gotman, 2007 : 37).

Nos connaissances sur les sujets traités dans les questionnaires que nous avons élaborés proviennent essentiellement de :

- Nos lectures préalables sur le sujet ;

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

- Nos observations sur le terrain des comportements et des pratiques linguistiques des personnes appartenant à des familles maghrébines issues de l'immigration, que ce soit dans le pays de résidence (ici en France) ou dans le pays d'origine (au Maroc), et de ceux des apprenants avec lesquels nous sommes en contact dans le milieu scolaire et associatif depuis notre arrivée en France en 2016 ;
- Notre expérience professionnelle en tant qu'enseignant d'arabe dans le cadre de ELCO/EILE ;
- Nos discussions permanentes avec des parents de familles sur des sujets liés à la transmission et à l'apprentissage de l'arabe, que ce soit dans les milieux où nous travaillons ou dans notre entourage familial ;

Enfin, étant donné que notre but est de traiter et d'analyser les données recueillies de manière efficiente et de tirer des conclusions sur un grand nombre de sujets, le questionnaire reste, comme le souligne A. Boukous,

plus pratique et plus efficace que l'entrevue, il présente surtout l'avantage de permettre de travailler avec un échantillon plus large que celui qui peut être touché par l'entrevue. Le caractère standardisé du questionnaire permet notamment de soumettre les sujets exactement aux mêmes instructions. [...] le sujet enquêté maîtrise mieux les réponses à des questions formulées dans un questionnaire que celles énoncées lors d'un entretien non directif où interviennent des faits liés à la subjectivité (Boukous, 1999 : 24).

3.1.2 L'échantillonnage

Comme nous ne disposons pas de statistiques réelles sur les populations mères des échantillons de nos enquêtes et compte tenu de nos « ressources limitées » (Dépelteau, 2000 : 222), nous avons choisi de constituer nos échantillons en nous appuyant sur des techniques d'échantillonnage « non probabiliste » ou « empirique » qui repose sur une sélection des individus définis selon des critères²⁶ et non par hasard²⁷ (Martin, 2009 : 21).

²⁶ Nous exposerons ces critères en détails pour chaque enquête dans ce qui suit.

²⁷ À l'inverse, les techniques d'échantillonnage probabiliste ou aléatoire reposent sur le hasard dans la sélection des entités de la « population mère » et donnent la possibilité « d'estimer l'erreur d'échantillonnage » en appliquant « la théorie mathématique des probabilités » (Dépelteau, 2000 : 215).

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Parce qu'il est difficile de définir la « taille idéale » des échantillons de nos enquêtes, notre objectif sera d'interroger, pour chaque catégorie d'informateurs, au moins « 30 cas », seuil que certains auteurs considèrent comme acceptable pour constituer un échantillon de recherche et qui représente, comme le précise J.P. Deslauriers (1991) cité par F. Dépelteau (2000 : 235), « le point à partir duquel il devient possible de procéder à des opérations statistiques ».

• Enquête auprès d'adultes de deuxième génération issus de familles plurilingues

Nous considérons que toute personne remplissant les critères ci-après fait partie de la population mère de cette enquête :

- Être un adulte appartenant à une famille plurilingue d'origine maghrébine ;
- Être né et avoir grandi en France ;
- Avoir un contact avec l'arabe : en le pratiquant (activement ou passivement) ; en l'ayant étudié ; en faisant partie des langues de sa famille, etc.

Pour cette enquête, nous avons décidé d'exclure de notre échantillon d'informateurs les personnes mineures issues de familles plurilingues pour deux raisons : la première, c'est que leurs expériences linguistiques ainsi que leurs contacts avec la langue arabe sont très susceptibles d'être limités dans l'espace et dans le temps, contrairement aux adultes qui peuvent avoir des contacts plus importants avec cette langue, comme par exemple celles vécues dans la vie professionnelle ou conjugale. Quant à la deuxième raison, c'est la complexité des procédures pour obtenir les autorisations de leurs parents pour participer à notre enquête.

Nous avons également préféré que les participants à cette enquête soient nés et résident en France afin de nous assurer qu'ils appartiennent réellement à la deuxième génération et pour écarter la possibilité qu'ils aient reçu un apprentissage de l'arabe dans leur pays d'origine avant de venir s'installer en France.

Pour constituer l'échantillon de cette enquête nous avons suivi trois chemins :

- Commencer par interroger des personnes de notre entourage dont nous savons qu'elles remplissent les critères requis.

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

- Se servir d'intermédiaires (amis, collègues et membres de la famille) pour nous aider à trouver d'autres informateurs.
 - Utiliser la technique d'échantillonnage « boule de neige » qui consiste à demander aux personnes déjà interrogées de désigner ou de proposer d'autres individus « pouvant faire partie » de la population cible (Dépelteau, 2000 : 227).
- **Enquête auprès des parents d'élèves inscrits aux cours d'arabe dans le milieu scolaire ou associatif**

La population mère de cette enquête couvre l'ensemble des parents de familles d'origine maghrébine²⁸ dont les enfants suivent des cours d'arabe dans l'institution scolaire (ELCO/EILE/LVE), ou dans le milieu associatif (écoles associatives, centres culturels, écoles coraniques, etc.).

Nos questions sont donc adressées à tout parent acceptant de participer à l'enquête et remplissant les trois critères suivants :

- Appartenir à une famille plurilingue résidant en France ;
- Être parent d'un (des) enfant(s) assistant, lors de l'enquête, au cours d'arabe dans l'institution scolaire ou dans le milieu associatif ;
- Leur(s) enfant(s) est (sont) originaire(s) d'un pays Maghrébin ;

Notre objectif sera d'interroger le plus grand nombre possible de parents dans différents endroits en région parisienne. Parmi ces parents se trouvent ceux des élèves qui suivent nos cours d'arabe dans certaines écoles élémentaires publiques. Par précaution et pour éviter que notre statut d'enseignant auprès des enfants de ces parents n'influence leur décision de participer à l'enquête et la nature de leurs réponses, nous tenons à leur préciser que cette enquête s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire, qu'ils ne sont pas obligés d'y participer et que leurs réponses n'auront aucun impact sur l'apprentissage de leurs enfants.

²⁸ Nous considérons ici comme une famille d'origine maghrébine toute famille dont au moins un des deux parents est d'origine maghrébine. Il est donc possible que nous interrogeons des parents qui ne sont pas originaires du Maghreb mais qui ont une relation matrimoniale avec des ressortissants maghrébins.

- **Enquête auprès des enseignants de l'EILE/ELCO**

La population cible de cette enquête est l'ensemble des enseignants intervenant dans l'enseignement de l'arabe au sein des écoles publiques dans le cadre des ELCO/EILE maghrébins.

Pour trouver des enseignants à interroger dans cette enquête, nous avons suivi les pistes suivantes :

- Commencer par enquêter auprès des enseignants que nous connaissons dans notre entourage professionnel ;
- Profiter de nos participations à des réunions et des rencontres regroupant des enseignants de l'ELCO/EILE (réunions administratives, formations, etc.) pour les inviter à répondre à notre questionnaire ;
- Se servir d'une liste d'adresses email d'enseignants marocains dont nous disposons pour les contacter et les solliciter à participer à notre enquête.

3.1.3 Les questions

Nous avons élaboré des questionnaires à destination de trois types d'informateurs qui sont tous impliqués dans la transmission et l'apprentissage de l'arabe. Il s'agit de personnes de deuxième génération issues de familles plurilingues d'origine maghrébine ayant eu des contacts avec l'arabe dans leur vie, de parents de familles inscrivant leurs enfants à des cours d'arabe et d'enseignants assurant l'enseignement de cette langue dans le cadre de l'ELCO/EILE.

Les questions formulées dans ces questionnaires ont été organisées et regroupées par sections thématiques définies « en tenant compte d'exigences logiques » et en respectant « l'ordre chronologique » (Jones, 2000 : 154) afin de leur donner de la cohérence et pour faciliter notre travail lors du traitement et de l'analyse des résultats. Nous avons aussi veillé à ce que les questions soient « parfaitement claires » et à utiliser « le vocabulaire » des populations enquêtées (Fenneteau, 2015 : 81).

Lors de la formulation des questions, nous avons toujours gardé à l'esprit nos objectifs et l'utilité et la pertinence des réponses attendues des enquêtés. C'est pourquoi nous n'avons introduit dans ces questionnaires que des questions dont les réponses peuvent être traitées et

analysées (Jones, 2000 : 181) et fournir « des informations pertinentes par rapport au sujet de la recherche » (Boukous, 1999 : 18).

La plupart des questions que nous avons élaborées dans nos questionnaires sont de type « cafétéria » (à choix multiple) (Mucchielli, 1993 : 25) ou « préformées » (Evola, 2013 : 103) pour lesquelles nous proposons une liste de réponses possibles. Même si cela peut constituer un biais en influençant les réponses de nos enquêtés, il nous permettra en revanche de surmonter les difficultés d'expression que peuvent rencontrer les répondants, de faciliter le dépouillement (Mucchielli, 1993 : 26) et de « rendre immédiatement comparables les réponses » (Evola, 2013 : 103).

Nous avons également veillé à ce que les réponses proposées soient « exhaustives » et « couvrent le champ des réponses pertinentes possibles » (Boukous, 1999 : 20). Les enquêtés auront aussi la possibilité de répondre librement aux questions grâce à la case « autre réponse » que nous avons jointe aux réponses suggérées afin de « cerner les opinions ou les comportements qui ne figurent pas dans la liste » des réponses (Fenneteau, 2015 : 80). Ce qui correspond ici à ce que l'on appelle les questions « semi-fermées » (Ibid. : 17).

Nos questionnaires comprennent également quelques questions de type « ouvertes »²⁹ que nous avons formulées, sans proposer de réponses, dans lesquelles nous demandons à nos enquêtés de répondre de façon libre, notamment pour justifier certaines de leurs réponses (Ibid.).

Nous avons essayé d'éviter autant que possible les questions ouvertes ou les questions d'opinion et de minimiser les espaces consacrés aux réponses, car d'habitude les répondants « n'aiment pas rédiger de longues réponses » (Jones, 2000 : 183) et peuvent ne pas vouloir y répondre.

3.1.4 L'administration des questionnaires

C'est une « opération » qui commence par la présentation des questions aux enquêtés et se termine par le recueil des réponses. « La qualité des informations obtenues résulte en partie du soin avec lequel le questionnaire a été administré » (Fenneteau, 2015 : 46).

²⁹ Exemple : Voir l'annexe 1, questionnaire 1, question 15.

En raison de l'obligation de signer avec toutes les personnes interrogées un contrat de cession de droit³⁰ régissant l'utilisation de leurs réponses écrites ou orales, nous avons été contraints de nous servir uniquement du questionnaire papier comme mode de passation écartant les autres modes tels que le téléphone et le questionnaire en ligne.

Nous avons joint à chaque questionnaire deux exemplaires³¹ du contrat, que nous avons signés à l'avance, de manière à ce que le répondant n'ait qu'à les signer à son tour et à remplir le questionnaire.

Les questionnaires ont été préparés spécialement pour les populations cibles, de sorte que les individus puissent y répondre ou les remplir eux-mêmes. C'est ce qu'on appelle les questionnaires « auto-administrés » (Paugam, 2012 : 95).

Nous avons choisi de nous appuyer sur ce mode d'administration, d'une part, pour laisser aux répondants la liberté de choisir le moment et le lieu qui leur conviennent le mieux pour répondre au questionnaire, ce qui leur permettra de lire attentivement le contenu du contrat et des questionnaires et, d'autre part, parce que nous prévoyons de communiquer les questionnaires à certains répondants à l'aide d'intermédiaires.

Cependant, nous n'excluons pas la possibilité d'administrer nous-même le questionnaire en face à face si les circonstances le permettent ou si nos enquêtés le souhaitent.

3.1.5 La pré-enquête

Après l'élaboration de nos questionnaires nous avons procédé à leur « vérification empirique » (Boukous, 1999 : 24) en les administrant à quatre informateurs pour chaque population concernée, dans le but de « savoir si les questions sont bien comprises par tous les sujets de la même façon, si elles sont comprises comme les entend le chercheur et si elles ne présentent pas de difficultés d'interprétation » (Ibid.) À l'issue de ce pré-test, nous avons apporté quelques petites modifications à nos questionnaires :

- Numéroté les questions ;
- Suggérer des réponses possibles pour certaines questions ;

³⁰ Rédigé par Marie-Madeleine Bertucci notre directrice de thèse. Voir l'annexe 4.

³¹ Chacune des parties garde une copie du contrat.

- Ajouter d'autres réponses possibles aux listes de réponses suggérées ;

3.1.6 Le dépouillement des questionnaires

Comme les questionnaires seront administrés sous la forme de questionnaires papier, le dépouillement ne pourra se faire que manuellement.

Dans notre travail de dépouillement, nous allons utiliser deux outils : le premier est le « tri à plat » qui consiste à répartir les répondants « selon les diverses modalités » (Martin, 2009 : 63) et le second est le « tri croisé » qui sert à répartir les individus « selon deux (ou plusieurs) variables simultanément » (Ibid. : 67). Pour faciliter la présentation, l'interprétation, l'analyse et la comparaison des résultats, nous utiliserons des pourcentages que nous présenterons sur des tableaux et que nous calculerons à l'aide du tableur Excel.

Quant au dépouillement des réponses aux questions d'opinion, celles-ci seront retranscrites et triées par thème pour les utiliser ultérieurement dans l'interprétation et l'analyse.

3.2 Enquêtes par entretiens

3.2.1 Pourquoi ces entretiens ?

À notre avis, se limiter à l'utilisation d'une seule technique d'enquête ne permet pas toujours d'obtenir tous les résultats souhaités, c'est pourquoi nous avons pensé qu'il serait utile de recourir également à d'autres « modes de collecte de données » (Dépelteau, 2000 : 334). Nous avons donc décidé de réaliser des entretiens avec des responsables de cours d'arabe dans des écoles associatives et avec des responsables des ELCO/EILE maghrébins.

Selon Dépelteau, l'importance des entretiens réside dans le fait qu'ils sont moins coûteux que les questionnaires, que leur « utilisation est souple et relativement aisée » et qu'ils permettent « d'obtenir des réponses nuancées aux questions que se pose l'enquêteur » (Dépelteau, 2000 : 334).

En principe, l'entretien « vise à collecter des informations selon les finalités d'une recherche scientifique » (Dépelteau, 2000 : 316) et le recours à cette technique dans les enquêtes se fait, selon A. Blanchet et Gotman, dans les cas suivants :

- « *Explorer et préparer une enquête par questionnaire* » ;

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

- « Analyser un problème et constituer la source de l'information principale »
- « Compléter une enquête ou relancer dans leur contexte des résultats obtenus préalablement par des questionnaires ou par des sources documentaires » (A. Blanchet et Gotman, 2007 : 39).

Dans notre cas, les entretiens planifiés auprès des responsables des écoles associatives sont à double usage : d'une part, il s'agit d'entretiens de type « exploratoires » à travers lesquels nous visons à faire un état des lieux de l'enseignement de l'arabe dans le secteur associatif, car nous manquons de connaissances et d'informations sur ce sujet en raison de la rareté des sources et des recherches s'y rapportant; d'autre part, il s'agit d'entretiens « à usage principal » (Ibid. : 41) qui constituent la source principale d'informations et de données qui nous serviront à répondre à certaines questions de notre problématique.

Quant aux entretiens envisagés avec des responsables des ELCO/EILE, ce sont des entretiens de type « complémentaires » par lesquels nous visons à obtenir des résultats et des informations complémentaires à ceux recueillis par d'autres modes de recherche, à savoir la recherche documentaire et le questionnaire administré aux enseignants des ELCO/EILE.

Nous avons préféré mener ces entretiens avec les responsables des écoles associatives et avec les responsables des ELCO/EILE car ceux-ci peuvent disposer d'informations que les autres acteurs ne peuvent pas fournir, comme par exemple, celles concernant les données statistiques, l'organisation des cours et le recrutement des enseignants.

De plus, la conduite des entretiens au sein des écoles associatives et pendant le déroulement des cours va certainement nous offrir des opportunités propices pour découvrir et observer directement et de près les lieux et les conditions d'enseignement ainsi que la qualité des relations établies entre les intervenants.

3.2.2 Entretiens avec des directeurs des écoles associatives

Nous avons préféré réaliser cette enquête uniquement dans des établissements situés en Île-de-France pour les deux raisons suivantes : d'une part, cette région compte un très grand nombre d'associations, de mosquées, d'instituts et de centres culturels proposant des cours d'arabe ; d'autre part, il nous serait facile de nous y déplacer pour visiter ces établissements car nos lieux de résidence et de travail se trouvent dans cette région.

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

Nous ne chercherons pas à enquêter toutes les écoles associatives dispersées dans la région parisienne, mais seulement certaines d'entre elles, que nous sélectionnerons selon des critères d'effectifs, de notoriété et de visibilité.

Notre stratégie à cet égard est la suivante : tout d'abord, nous allons contacter et solliciter les écoles associatives que Yahya Cheikh cite dans son article de 2010 (où il aborde l'enseignement de l'arabe en France)³² comme étant les écoles associatives les plus fréquentées par les apprenants d'arabe en région parisienne. Ensuite, nous nous dirigerons vers d'autres établissements ayant une grande notoriété et dont nous savons qu'ils accueillent beaucoup d'apprenants d'arabe³³.

Dans cette enquête, nous recourrons à des entretiens semi-directifs ou « entrevues centrées » (Dépelteau, 2000 : 334) afin de faciliter et de guider notre travail et d'atteindre tous les objectifs susmentionnés en recueillant toutes les données et informations pertinentes et utiles à notre recherche.

Quant aux questions que nous poserons lors de nos entretiens, elles seront de type « questions ouvertes » afin de permettre aux interviewés de s'exprimer « librement et en profondeur » et de donner des réponses riches en informations (Ibid.).

La plupart des auteurs (Jones, 2000 ; Beaud et Weber, 2003 ; Paugam 2012 ; Fenneteau, 2015) dont nous avons consulté les ouvrages sur la méthodologie des enquêtes par entretien soulignent l'importance de l'élaboration et de l'utilisation d'un guide d'entretien.

La conduite d'un entretien semi-directif implique nécessairement de prendre en compte les orientations d'un guide contenant une « liste des thèmes » qui « est déterminée en fonction des objectifs et des caractéristiques de l'enquête » (Fenneteau, 2015 : 23). Ces thèmes doivent être classés dans « un ordre qui pourrait être celui du déroulement de l'entretien » (Savarese, 2006 : 13). À cet égard, les questions que nous avons formulées et regroupées en sections thématiques et figurant dans notre guide ci-après, ne sont que des questions déclencheuses ou préliminaires. D'autres pourraient être posées en fonction des réponses de l'interviewé au cours

³² Cheikh, Y. (2010). L'enseignement de l'arabe en France : Les voies de transmission. *Hommes & Migrations*, 1288, 92-103, <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.870>

³³ Nous donnerons plus d'informations et de détails sur les profils institutionnels de ces écoles associatives et sur le déroulement des entretiens conduits avec leurs responsables dans le chapitre XI de la troisième partie de cette thèse.

PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN

de l'entretien. Il est également possible de les poser de différentes manières suivant la relation établie avec la personne interrogée au cours de l'entretien.

Lors de nos entretiens, nous mettrons donc près de nous ce guide, qui nous donnera une « légitimité », nous rassurera en « cas de panique » et nous servira de « caution scientifique » (Beaud et Weber, 2003 : 204-205).

Toutefois, nous essaierons autant que possible de ne pas attirer l'attention de l'interviewé sur sa présence afin de ne pas « dénaturer la relation avec » lui (Paugam, 2012 : 126), en accordant plus d'attention à ce guide plutôt qu'en l'écoutant, en le regardant et en interagissant avec lui (Beaud et Weber, 2003 : 205).

Beaud et Weber soulignent qu'il est préférable de faire un « un récapitulatif des informations sur la personne qu'on va interroger » (Ibid. : 207). Sur leur recommandation, nous comptons consulter préalablement les sites officiels de ces organismes ou les pages web où nous pouvons trouver des informations et des données qui pourraient nous être utiles lors des entretiens.

Le guide d'entretien avec les responsables des écoles associatives

➤ **Introduction**

- Se présenter
- Mettre l'interviewé en contexte de l'enquête ou rappeler le cadre de l'entretien
- Demander l'autorisation d'enregistrer l'entretien

➤ **Présentation de l'Association (Centre culturel) : histoire, préoccupations et activités**

- 1) Pouvez-vous nous donner un bref aperçu historique de votre Association (Centre) ?
- 2) Quelles sont les activités et les préoccupations de votre Association (Centre) ?
- 3) Quelles sont les **ressources** financières de votre Association (Centre) ?

➤ **Informations et données statistiques concernant les apprenants**

- 4) Pouvez-vous nous donner des informations sur le nombre d'apprenants assistants au cours d'arabe et leur groupe d'âge ?

5) Comment les apprenants sont-ils regroupés et quels sont les niveaux d'arabe enseignés ?

6) Au cours de ces dernières années, le nombre d'apprenants fréquentant votre établissement a-t-il augmenté ou diminué ?

➤ **Les enseignants et leur recrutement**

7) Quel est le nombre d'enseignants qui donnent des cours d'arabe dans votre Association (Centre) ?

8) Pouvez-vous nous parler de leurs profils académiques et professionnels ?

9) Comment les enseignants sont-ils sélectionnés et recrutés et quelles sont les compétences requises ?

➤ **L'organisation des cours**

10) Quelles sont les procédures d'inscription des apprenants aux cours dispensés par votre Association (Centre) ?

11) Quelles langues et quelles matières sont enseignées dans votre Association (Centre) ?

12) Quand les cours d'arabe sont-ils donnés aux apprenants et quelle est la durée hebdomadaire des cours pour chaque groupe ?

13) Comment voyez-vous l'assiduité des apprenants aux cours d'arabe dans votre Association (Centre) ?

➤ **Conditions et circonstances d'enseignement**

14) Pouvez-vous nous éclairer sur les lieux où se déroulent les cours d'arabe dispensés par votre Association (Centre) ?

15) Quels équipements et outils de travail sont mis à la disposition des enseignants ?

16) Quelles mesures sont prises pour assurer la sécurité des apprenants assistant aux cours d'arabe ?

➤ **Programme et contenus pédagogiques**

17) Pouvez-vous nous parler du programme adopté dans l'enseignement de l'arabe dans votre Association (Centre) ?

18) Quels types de manuels les enseignants utilisent-ils dans leur classe ? Comment s'effectue la sélection de ces manuels ?

19) Le travail des apprenants est-il évalué ? Si oui, comment ?

20) Les résultats obtenus par les apprenants sont-ils communiqués aux familles ?

➤ **Contrôle de l'enseignement**

21) Est-ce que l'enseignement de l'arabe dans votre Association (Centre) est contrôlé ?
Si oui, par quelle autorité ?

➤ **Formation des enseignants**

22) Les enseignants bénéficient-ils de formations appropriées dans le domaine de l'enseignement ? Si oui, dans quel cadre ?

➤ **Problèmes et difficultés**

23) Pouvez-vous nous parler des problèmes et des difficultés liées à l'enseignement de l'arabe dans votre Association (Centre) ?

3.2.3 Entretiens avec des responsables des ELCO/EILE

Nous avons prévu également de mener des entretiens avec certains responsables des services pédagogiques des pays maghrébins supervisant l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'ELCO/EILE, dans le but de compléter et d'enrichir les résultats obtenus par les questionnaires administrés aux enseignants des ELCO/EILE et par la recherche documentaire.

Nous allons suivre la même démarche méthodologique adoptée dans l'enquête auprès des responsables des écoles associatives puisque les deux enquêtes visent presque les mêmes objectifs. Nous nous appuierons à nouveau sur des entretiens semi-directifs. Les questions que nous poserons à nos enquêtés seront également de type « questions ouvertes ». Or, les thèmes et les contenus du guide d'entretien seront abordés de manière un peu différente car l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'ELCO/EILE est rattaché à l'institution scolaire publique (voir le guide d'entretien ci-dessous).

Le guide d'entretien avec les responsables des ELCO/EILE

➤ **Introduction**

- Se présenter
- Mettre l'interviewé en contexte de l'enquête ou rappeler le cadre de l'entretien
- Demander l'autorisation d'enregistrer l'entretien

➤ **Structure et objectifs**

- 1) Pouvez-vous nous parler de la structure organisationnelle du service pédagogique qui supervise l'organisation et le fonctionnement de l'ELCO/EILE algérien (tunisien) ?
- 2) Quelle est la mission de ce service ?
- 3) Quels sont les objectifs généraux que l'État algérien (tunisien) cherche à atteindre à travers ce dispositif ?

➤ **Données statistiques et informations générales**

- 4) Pouvez-vous nous fournir des données statistiques sur ce dispositif en ce qui concerne le nombre d'élèves inscrits aux cours d'arabe et le nombre des enseignants engagés ?
- 5) Dans quels types d'établissements les cours d'arabe sont dispensés par l'ELCO/EILE algérien (tunisien) ?
- 6) Actuellement, ces cours organisés sont-ils « intégrés » ou « différés » ?

➤ **Les enseignants et leur recrutement**

- 7) Quels sont les critères et les conditions à remplir pour devenir un enseignant d'ELCO/EILE ?
- 8) Où et comment les enseignants sont-ils sélectionnés et recrutés ?
- 9) Quels types de contrats sont signés avec les enseignants nommés et pour quelle durée ?
- 10) Quel est le nombre moyen d'heures hebdomadaires de cours effectuées par les enseignants ?

➤ **L'organisation des cours**

- 11) Comment s'effectue la coordination avec les autorités éducatives françaises ?
- 12) Quelles sont les mesures prises avant le début de chaque année scolaire ?

13) Comment s'effectue l'ouverture et l'implantation de nouveaux cours d'ELCO/EILE dans les institutions scolaires ?

14) Quelles sont les procédures d'inscription des élèves aux cours dispensés par le dispositif ELCO/EILE ?

➤ **Programme, manuels et outils didactiques**

15) Pouvez-vous nous parler du programme adopté dans l'enseignement de l'arabe par l'ELCO/EILE algérien (tunisien) ?

16) Existe-t-il des manuels spécifiques et des outils pédagogiques mis à la disposition des enseignants et des élèves ?

➤ **Contrôle de l'enseignement**

17) L'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'ELCO/EILE est-il contrôlé ? Si oui, comment cela se fait-il ?

➤ **Évolution du dispositif**

18) Où en sont les négociations avec la partie française en ce qui concerne la transformation des ELCO en cours de langue vivante étrangère ?

➤ **Formation des enseignants**

19) Les enseignants bénéficient-ils de formations appropriées dans le domaine de l'enseignement ? Si oui, dans quel cadre ?

➤ **Problèmes et difficultés**

20) Pouvez-vous nous parler des problèmes et des difficultés liées à l'enseignement de l'arabe dans le cadre ELCO/EILE ?

3.2.4 L'enregistrement des entretiens

Avant de conduire les entretiens, nous allons demander à nos interviewés de nous autoriser à enregistrer les entretiens menés avec eux car l'enregistrement, comme le soulignent Beaud et Weber, nous « permettra de capter dans son intégralité et dans toutes ses dimensions

la parole de l'interviewé » et nous dispensera de la prise de notes, qui empêche souvent l'interviewer d'être libre dans sa conduite de l'entretien. Il nous laissera également toute liberté pour écouter et suivre l'interviewé et interagir avec lui (Beaud et Weber, 2003 : 209). Enfin, le plus important, c'est que l'enregistrement nous servira à transcrire ultérieurement toutes les paroles des entretiens (Jones, 2000 : 183).

Beaud et Weber font remarquer que « ce sont surtout ceux qui exercent une position de pouvoir ou des "responsabilités" qui se montrent réticents ou hostiles » (Beaud et Weber, 2003 : 211) à l'enregistrement. Donc, étant donné que les personnes que nous allons interroger appartiennent à cette catégorie d'informateurs, on peut s'attendre à ce que certains d'entre eux refusent d'être enregistrés. Si cela arrive, nous suivrons les conseils de Beaud et Weber en faisant rappeler à notre interviewé notre intérêt et l'utilité de cet enregistrement et notre engagement à respecter son anonymat et, en cas de ne pas parvenir à le convaincre, nous limiterons à la prise de notes (Ibid. : 213).

3.2.5 La transcription des entretiens

Le but principal de la transcription des entretiens est de pouvoir atteindre les objectifs de la recherche à travers l'exploitation et l'analyse des nouvelles données qu'apportent le discours de ces entretiens. A. Blanchet et Gotman distinguent pour cette analyse deux approches : « les analyses linguistiques qui étudient et comparent les structures formelles du langage » et « les analyses de contenu qui étudient et comparent les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours » (A. Blanchet et Gotman, 2007 : 89).

Dans notre cas, nous avons suivi cette dernière approche, car ce qui nous importe le plus, c'est d'étudier les informations utiles que nos interviewés nous apportent à travers leurs discours. De ce fait, nous n'avons pas cherché à rendre les entretiens transcrits plus oraux en accordant plus d'attention à l'intonation, aux émotions, aux gestes corporels, etc., mais plutôt à les rendre lisibles et compréhensibles. Néanmoins, hormis ce qui est répétitif, inutile ou inaudible, nous avons essayé de rester « fidèles » dans ce que nous avons transcrit (Beaud et Weber, 2003 : 245).

Dans ce présent travail, nous ne ferons figurer que les extraits d'entretiens qui seront analysés, interprétés ou invoqués. Pour faciliter la lecture de ces extraits, ci-dessous les petites conventions de transcription que nous avons adoptées :

Tableau 3 : Conventions de transcription³⁴

Gras/italique entre guillemets	Paroles de l'enquêté	Ex : « <i>Quand j'ai commencé à enseigner il y a un peu plus d'une trentaine d'années, il n'y a pas tout ça</i> »
Trois points de suspension	Passage enregistré non transcrit (inaudible, incompréhensible, répétitif, inutile, etc.)	Ex : « <i>Quelqu'un qui apprend l'arabe ... Il va apprendre cette langue mais il ne va pas l'utiliser</i> »
Entre parenthèses, dans l'énoncé de l'enquêté	Précision, explication, commentaire, etc.	Ex : « <i>tous</i> (les enseignants) <i>ont des diplômes scientifiques dans différents pays</i> »
Les crochets avec points de suspension	Passage supprimé	Ex : « <i>donc c'est un combat [...] il y a un déséquilibre entre l'offre et la demande</i> ».
Le X majuscule gras/italique	Anonymisation	Ex : « <i>ça ne fait pas partie des objectifs de X</i> (l'EAGAC2) »
Entre guillemets anglais	Mot(s) en langue arabe	Ex : « <i>on fait aussi "salat"</i> (la prière) »

Nous signalons également que l'un de ces entretiens a été réalisé intégralement en arabe. Par conséquent, nous avons d'abord transcrit l'entretien dans sa version arabe, puis nous avons procédé à sa traduction en français.

Nous notons enfin que nous nous sommes servis lors de la transcription du logiciel « *oTranscribe* »³⁵. C'est une application en ligne et gratuite qui facilite la transcription des enregistrements audio et vidéo. L'avantage le plus intéressant de ce logiciel est qu'il offre la possibilité d'accélérer ou de ralentir la lecture de l'enregistrement grâce à des raccourcis clavier.

³⁴ Nous adopterons ces mêmes conventions de transcription pour citer les réponses aux questions ouvertes formulées par les personnes enquêtées par questionnaires.

³⁵ <https://otranscribe.com>

4. Journal de bord des enquêtes

L'enregistrement et la transcription des entretiens conduits ne suffisent pas. Ils doivent être complétés par « une série d'observations » notées dans un « journal de terrain » (Paugam, 2012 : 140). Ces notes seront exploitées ultérieurement, notamment lors de l'analyse et du traitement des corpus.

Pour chaque enquête, nous avons tenu un journal de bord dans lequel nous avons illustré toutes les phases de l'enquête et sa « progression ». Nous y avons noté nos observations ainsi que plusieurs éléments et informations que nous n'avons pas enregistrés lors des entretiens et qui nous ont paru utiles, tels que les lieux et les durées des entretiens, les interactions enquêteur/enquêtés, les événements, les attitudes (Beaud et Weber, 2003 : 94-96) et les « échanges » qui ont eu lieu « avant et après l'entretien » (Paugam, 2012 : 140).

En ce qui concerne les enquêtes menées par questionnaires, nous avons également utilisé un journal similaire dans lequel nous avons noté des informations et des observations sur les enquêtés et l'administration des questionnaires.

Le dernier point à signaler dans ce chapitre consacré à la méthodologie de l'étude de terrain concerne le déroulement de ces enquêtes. Nous y revenons pour chaque enquête dans ce qui suit, lors de la présentation et de l'analyse de leurs résultats.

DEUXIÈME PARTIE :
LA TRANSMISSION DE
L'ARABE DANS LE
MILIEU FAMILIAL ET
SOCIAL

Chapitre IV : La place de l'arabe dans la politique linguistique étatique et dans les politiques linguistiques familiales

1. L'influence de la politique monolingue de la France sur les pratiques linguistiques de la population autochtone et immigrée

La France est un « cas exemplaire » d'un monolinguisme qui règne en Europe depuis le XVI^e siècle, sous prétexte que l'utilisation d'une « seule langue commune » est le seul moyen de promouvoir un « sentiment national » (Filhon et Paulin 2015 : 10). Dans cette « idéologie monolingue » (Filhon et Zegnani 2019 : 130), le français a joué un double rôle : en plus d'être un moyen unificateur de l'État, il représente aussi le « symbole d'appartenance à cet État » (Hélot, 2007 : 94).

L'instauration du « service militaire après la Révolution » a largement contribué à la diffusion du français au sein de la population car les hommes conscrits ont été obligés de normaliser leur langage afin de se comprendre mutuellement (Filhon 2009 : 97).

Dans le cadre de la fixation du règlement uniforme des écoles de la République, l'arrêté ministériel du 7 juin 1880 précisait que « le français sera seul en usage dans l'école » (Héran, Filhon, et Deprez 2002 : 1). Par cette décision, l'école a pu « devenir l'instrument privilégié de ce projet » (Escudé, 2013b : 339) monolingue. Elle a grandement contribué à la diffusion de la « langue standard » même dans les campagnes grâce à l'enseignement obligatoire, gratuit et laïque (Filhon 2009 : 97). Cette unification linguistique a concouru, à son tour, à « cimenter une référence culturelle commune » (Hélot, 2007 : 95).

Tout au long du XX^e siècle, l'emploi du français a été fortement encouragé et considéré comme un facilitateur de l'ascension sociale. Par conséquent, la proportion de personnes ne parlant que le français a fortement augmenté (Filhon et Paulin 2015 : 12).

Cette tendance est formalisée par la Constitution de 1958 où il est signalé dans l'article 2 que « la langue de la République est le français », au mépris total des autres langues reconnues comme langues de France. De nombreux discours politiques ont aussi contribué à la consolidation de cette idéologie. Nous citons à titre d'exemple le discours du Président de la

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

République, Georges Pompidou qui a prononcé en 1972, qu'« il n'y a pas de place pour les langues et cultures régionales dans une France qui doit marquer l'Europe de son sceau » et celui de l'ancien ministre Robert Pandraud en 1992, dans lequel il a apprécié le rôle joué par l'école républicaine et la télévision dans l'imposition et l'uniformisation de la langue française :

Je rends hommage à l'école laïque et républicaine qui a souvent imposé le français avec beaucoup d'autorité [...] contre toutes les forces d'obscurantisme social [...]. Je suis également heureux que la télévision ait été un facteur d'unification linguistique. Il est temps que nous soyons français par la langue. S'il faut apprendre une autre langue à nos enfants, ne leur faisons pas perdre leur temps avec des dialectes qu'ils ne parleront jamais que dans leur village : enseignons-leur le plus tôt possible une langue internationale ! (Filion, 2009 : 98)

Il existe d'autres politiques linguistiques récentes qui vont dans le même sens, et qui encouragent l'usage de la « langue officielle », comme la loi Toubon de 1994, qui recommande l'emploi du français dans l'espace public, au travail et dans le milieu scolaire (Filion et Paulin 2015 : 26). Concernant ce dernier domaine, cette politique monolingue est très perceptible « dans la tradition de l'enseignement républicain » (Bertucci, 2008 : 18). Une priorité élevée est octroyée à la « langue nationale », que ce soit au niveau primaire ou secondaire. Sur ce point, Bertucci, (2008 : 18-19) se réfère à un extrait du discours du 5 avril 2001, « Orientations sur l'avenir du collège ; pour un collège républicain », prononcé par le Ministre de l'Éducation Nationale Jack Lang : « priorité absolue donnée à la maîtrise de la langue nationale, qui doit être la colonne vertébrale de l'enseignement maternel et élémentaire : parler, lire, écrire, doivent être l'ossature de l'école primaire ».

Il est important aussi de mentionner les exigences mises en place dans le cadre de la politique d'intégration des immigrés qui rejoignent la France en leur imposant de posséder des compétences en langue française afin de pouvoir obtenir certains droits tels que la résidence, l'accès au marché du travail et la nationalité (Filion et Paulin 2015 : 27).

D'un autre côté, ce monolinguisme éloigne la France des autres pays francophones, qui sont tous des pays multilingues où le français coexiste avec d'autres langues, comme c'est le cas dans les deux pays européens, Belgique et Suisse, en Afrique (Tunisie, Sénégal ...) et aussi au Canada (Cerquiglini, 2006 : 982).

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

L'imposition de cette idéologie monolingue en France dans tous les domaines de la vie oblige toutes les familles, qu'elles soient natives ou immigrées, à s'adapter à ce climat linguistique. En effet, dans une telle situation, la réussite scolaire et professionnelle et l'intégration sociale ne seront garanties que par le recours à la langue officielle du pays. C'est pourquoi les familles donnent souvent une grande valeur à la langue française au détriment des autres langues, ce qui peut, dans certains cas, aller jusqu'à sacrifier la « langue première » (Filhon et Zegnani 2019 : 130).

Certes, en France, de nombreuses familles souhaitent transmettre à leurs enfants « d'autres variétés linguistiques » en plus de la langue dominante pour diverses raisons. Cependant, ce désir se heurte à cette politique monolingue qui n'offre pas un terrain favorable à ce processus, au contraire, elle contribue à « dévaluer les autres pratiques » (Filhon, 2010 : 215).

Pour illustrer concrètement l'influence significative de cette politique sur les pratiques linguistiques de la population, il suffit de se référer aux résultats des deux enquêtes réalisées conjointement par l'INED et l'INSEE : l'enquête EHF³⁶ (étude de l'histoire familiale) en 1999 et l'enquête TeO³⁷ (trajectoire et origine) en 2008.

La figure 6, ci-dessous, représente les résultats de l'enquête EHF-1999 concernant les langues utilisées par les pères pour communiquer avec leurs enfants à l'âge de cinq ans sur la période 1905-1986.

Sa lecture montre clairement que la langue française continue sans cesse de dominer les pratiques linguistiques des familles. En effet, au cours de cette période, la proportion des pères

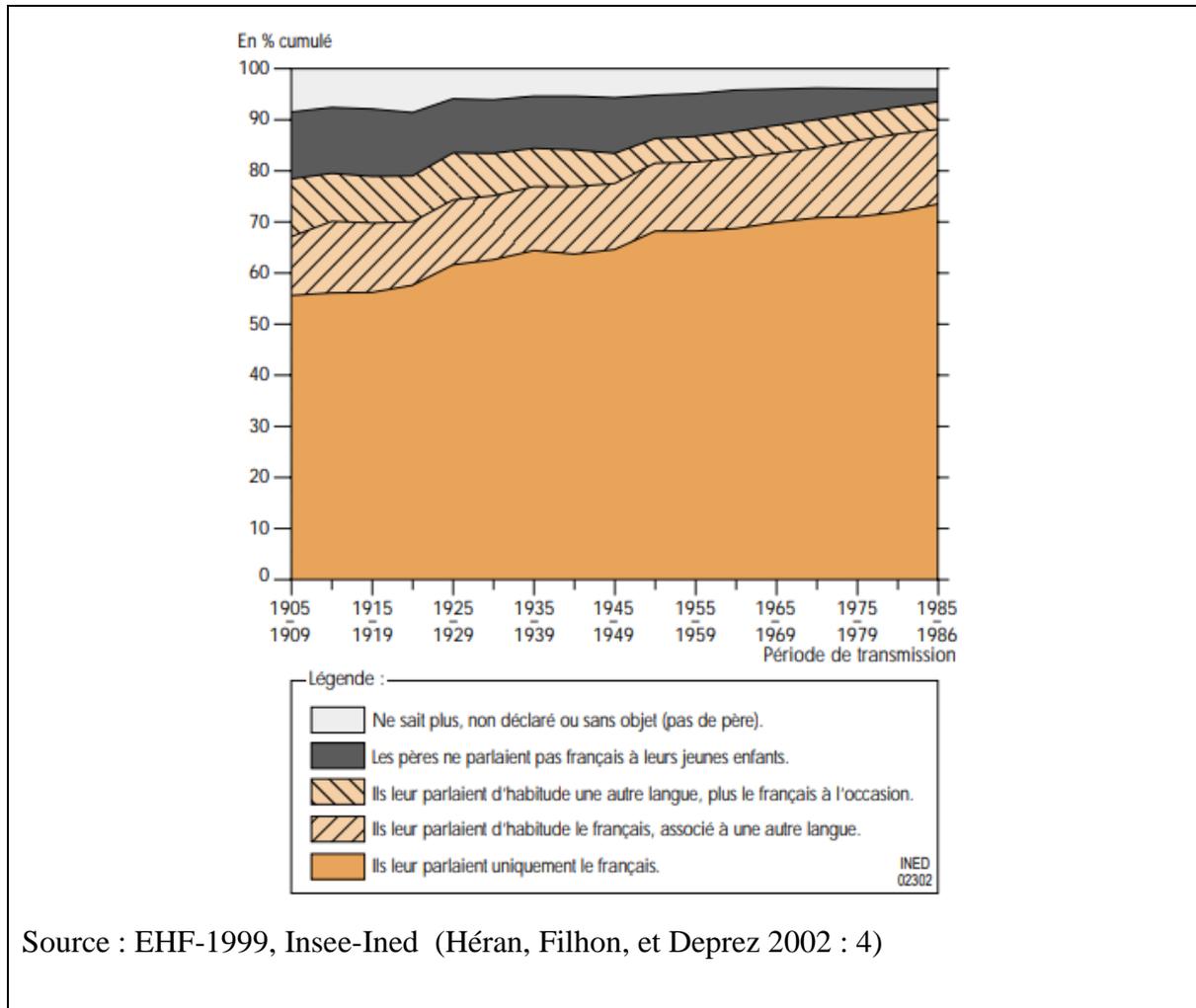
³⁶ L'enquête EHF est menée en marge du recensement de la population de mars 1999 auprès d'un large échantillon, 360 000 adultes vivant en métropole. Un questionnaire en quatre pages sur thème de leur « histoire familiale » leur a été administré en complément du « bulletin individuel de recensement » dans le but « d'étudier la transmission des langues et des parlers au sein des familles » (Filhon, 2009 : 253-254).

³⁷ L'enquête TeO a été réalisée entre septembre 2008 et février 2009 sur un échantillon d'environ 22 000 personnes nées dans la période 1948-1990 et vivant en « France métropolitaine » au moment de l'enquête, dans le but de « décrire et (d') analyser les conditions de vie et les trajectoires sociales des individus en fonction de leurs origines sociales et de leur lien à la migration » (Condon et Régnard, 2010 : 48).

Il faut également signaler qu'après une « forte demande publique », une deuxième édition intitulée TeO2 est en cours de réalisation, toujours par les deux instituts INED et INSEE. L'enquête TeO2 est menée cette fois-ci auprès d'une population plus importante (26 500 personnes) pendant la période de juillet 2019 à octobre 2020 (voir le site de TeO2 : <https://teo.site.ined.fr>).

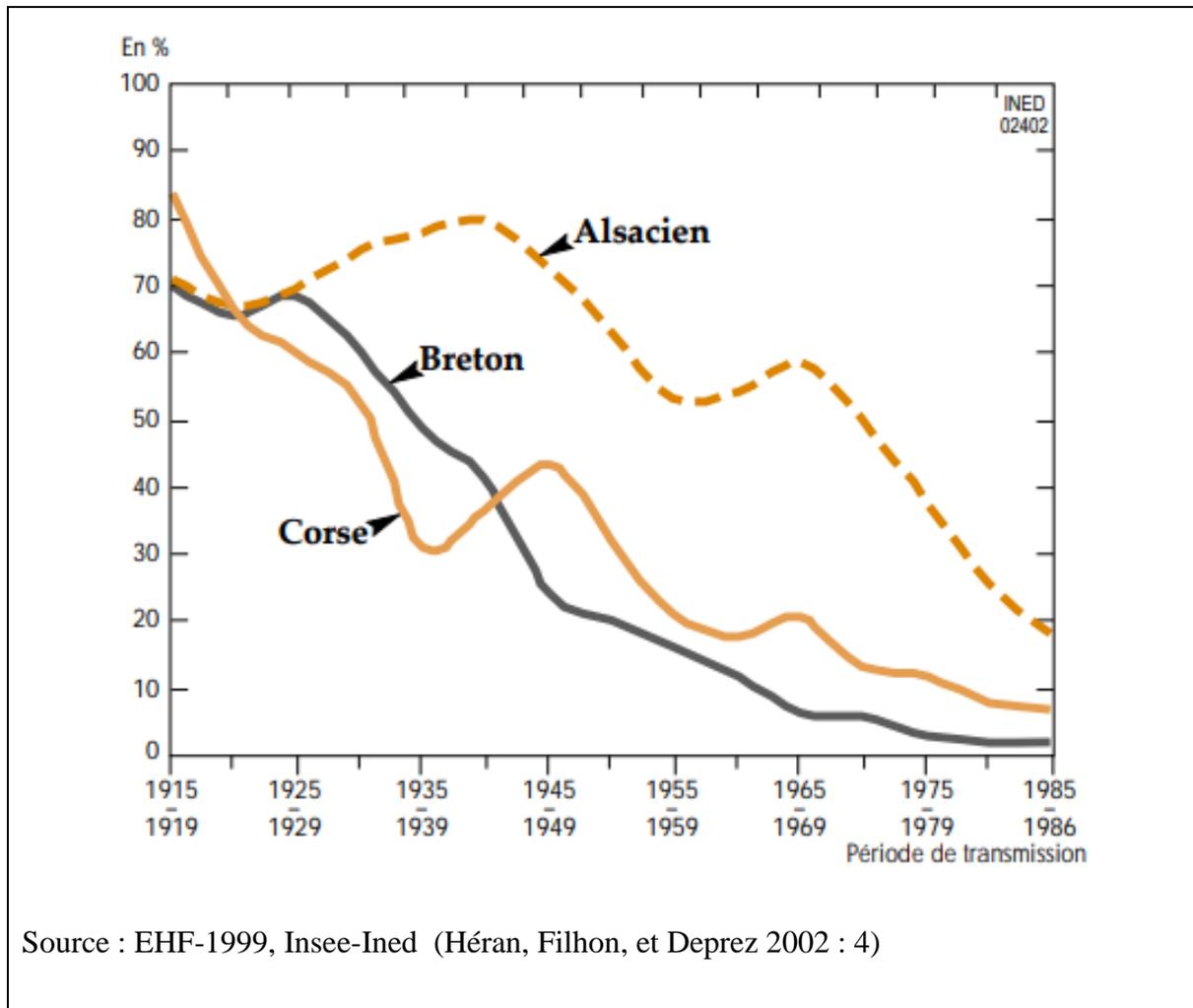
qui utilisaient le français de façon habituelle ou occasionnelle pour parler à leurs enfants est montée de 78 à 94%.

Figure 6 : L'évolution de la transmission familiale du français au cours du XX^e siècle



La domination continue de la langue française s'est répercutée de manière significative sur l'usage des autres langues, notamment les langues régionales dont la proportion de leur transmission aux nouvelles générations a fortement diminué. Ceci est démontré par la figure 7 ci-après, issue elle aussi des résultats de l'enquête EHF-1999, qui traduit la forte baisse de la proportion de transmission des trois langues régionales, le corse, l'alsacien et le breton, « aux enfants de 5 ans comme langue habituelle ».

Figure 7 : Taux de transmission de trois langues régionales (alsacien, breton et corse) aux enfants de 5 ans (1915-1986)



En 1915-1919, entre 70 et 84% des parents parlaient leurs enfants dans leur langue régionale, alors qu'en 1985-1986, la proportion n'était plus que de 3 à 18%.

En ce qui concerne l'influence de la politique monolingue de la France sur les pratiques linguistiques de la population issue de l'immigration, le tableau 4 ci-dessous présente des résultats relatifs aux « langues parlées par les parents aux descendants d'immigrés » obtenus de l'enquête TeO-2008.

Tableau 4 : Langues parlées par les parents aux descendants d'immigrés (en %)

Pays de naissance des deux parents des descendants d'immigrés	Langues utilisées par les parents			Effectifs non pondérés
	Uniquement le français	Uniquement une ou plusieurs langues étrangères	Combinaison français/langue(s) étrangère(s)	
Algérie	17	11	72	883
Algérie - France	73	1	26	426
Maroc et Tunisie	11	19	70	830
Maroc et Tunisie - France	73	1	26	293
Afrique sahélienne	15	20	65	386
Afrique sahélienne - France	60	1	39	95
Afrique guinéenne ou centrale	72	2	26	211
Afrique guinéenne ou centrale - France	88	0	12	123
Asie du Sud-Est	11	30	59	371
Asie du Sud-Est - France	70	2	28	202
Turquie	27	33	40	448
Portugal	14	19	67	633
Portugal - France	79	1	20	302
Espagne et Italie	26	19	55	596
Espagne et Italie-France	73	0	27	1110
Autres pays de l'UE 27 - France	62	2	36	673
Autres pays	22	20	58	237
Autres pays - France	67	0	33	342
Ensemble des descendants d'immigrés	46	9	45	8161
Population majoritaire	87	1	12	3020
Ensemble de la population métropolitaine	73	9	18	21761

Source • Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008.

Ces résultats montrent que 91% de l'ensemble des descendants d'immigrés ont déclaré que leurs parents leur parlaient en français seul ou en combinaison avec une autre langue étrangère quand ils étaient enfants, même si leurs parents étaient capables de communiquer avec eux dans d'autres langues sans recourir à l'usage du français. Seulement 9% d'entre eux ont répondu que leurs parents ne leur parlaient pas en français pendant leur enfance. Le même constat pour la « population majoritaire³⁸ », 99% d'entre eux ont affirmé que leurs parents utilisaient le français pour leur parler lorsqu'ils étaient enfants.

³⁸ Selon l'INED et l'INSEE, la « population majoritaire » désigne les individus vivant « en France métropolitaine et qui ne sont ni immigrés, ni natifs d'un DOM (Départements d'Outre-mer), ni descendantes de personne(s) immigrée(s) ou native(s) d'un DOM » (INED et INSEE, 2010 : 7).

2. L'arabe dans le paysage linguistique Français

Malgré les discours politiques et législatifs visant à promouvoir le français aux dépens des autres langues, les langues régionales et minoritaires font toujours partie du paysage linguistique français. Une bonne preuve de cela est la transformation de la DGLF (Délégation générale à la langue française) qui a été créée en 1989 pour mettre en œuvre la politique linguistique de l'État français (Hélot, 2007 : 96), en DGLFLF (Délégation générale de la langue française et des langues de France³⁹) (Filhon, 2009 : 99) en 2001. Cette nouvelle appellation illustre l'émergence d'une nouvelle politique linguistique reposant sur les principes suivants : maintenir le statut du français comme « langue de la République » et « langue de communication internationale », reconnaître la diversité linguistique et culturelle du pays et faire valoir le plurilinguisme (Hélot, 2007 : 96).

L'enquête EHF (étude de l'histoire familiale) menée en 1999 a permis de faire la lumière sur le paysage linguistique français grâce aux résultats du volet portant sur les pratiques linguistiques familiales (Héran, Filhon, et Deprez 2002 : 1).

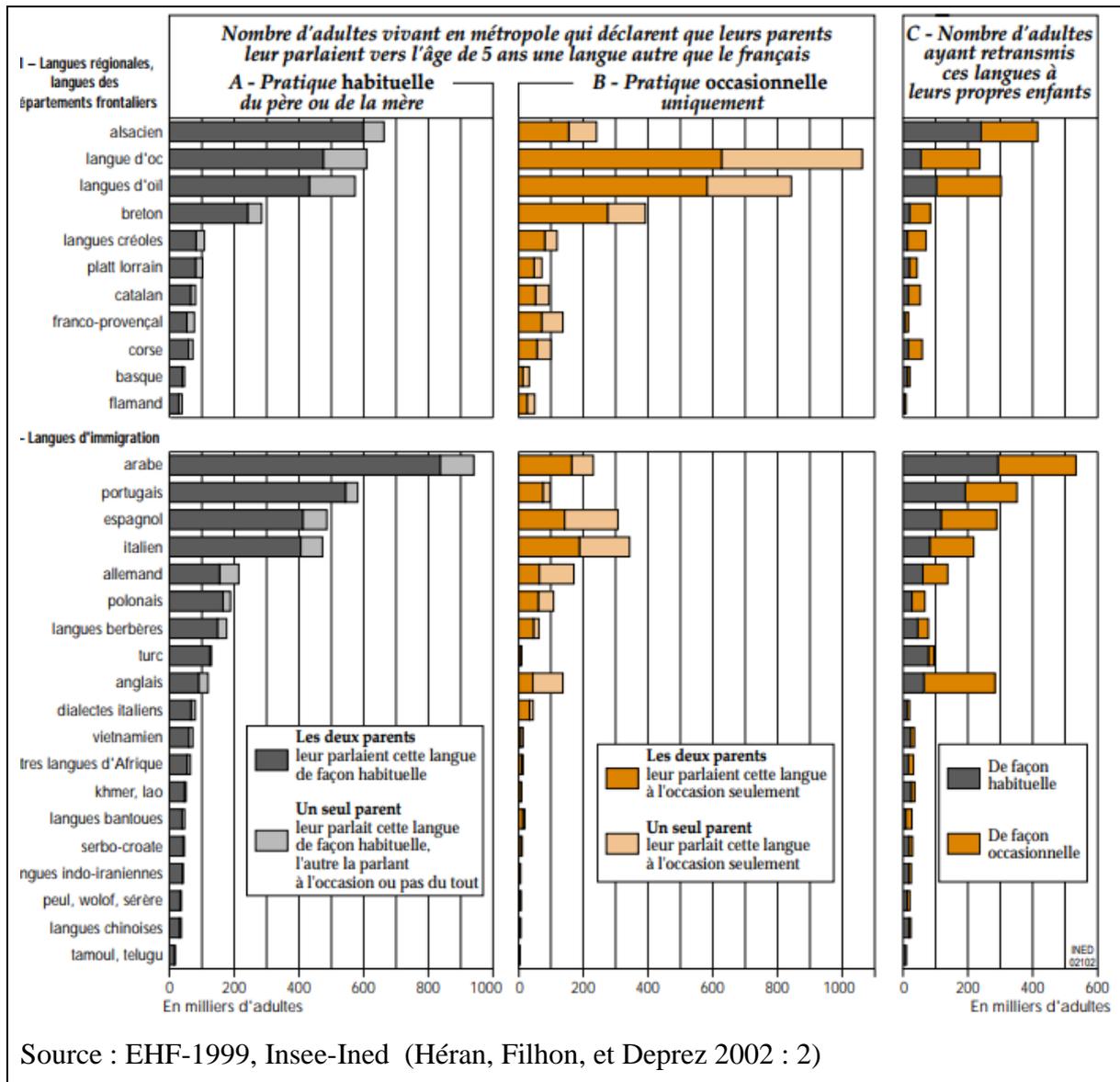
Parmi les questions posées figuraient celles relatives aux « langues, dialectes ou patois » que les parents des répondants utilisaient d'habitude pour parler avec eux à l'âge de cinq ans.

Les résultats ont montré qu'environ un quart (26%) des adultes résidant en France métropolitaine ont déclaré que leurs parents leur parlaient lorsqu'ils étaient enfants dans une langue autre que le français. Parmi les 400 langues qui ont été identifiées dans les déclarations des répondants, les dix les plus fréquemment citées ont été issues des deux tiers des réponses (Héran, Filhon, et Deprez 2002 : 1).

La figure 8, ci-dessous, expose la situation des langues les plus présentes, regroupées en deux catégories : les langues régionales et les langues de l'immigration.

³⁹Les langues de France correspondent aux langues régionales et aux langues minoritaires « non-territoriales » parlées sur le territoire français et qui n'ont pas de statut officiel dans un autre pays, comme l'arabe dialectal qui n'est la langue officielle d'aucun pays (DGLFLF, 2010 : 3).

Figure 8 : Principales langues régionales et migratoires reçues dans l'enfance puis transmises aux descendants



Source : EHF-1999, Insee-Ined (Héran, Filhon, et Deprez 2002 : 2)

Les données de cette figure montrent que l'arabe arrive en tête des langues les plus citées par les répondants, suivi du portugais. Le nombre d'adultes ayant reçu l'arabe dans leur enfance a atteint 1 170 000. Cela corrobore le fait que l'arabe est la deuxième langue parlée en France derrière le français, avec environ 3 à 4 millions de locuteurs (Ministère de la Culture, 2017 : 27).

La majorité des personnes concernées par l'arabe, soit 80 %, l'ont reçu de leurs parents de manière « habituelle » dans leur enfance, alors que pour le reste, soit 20 %, la transmission était généralement « occasionnelle » et combinée avec le français (Héran, Filhon, et Deprez

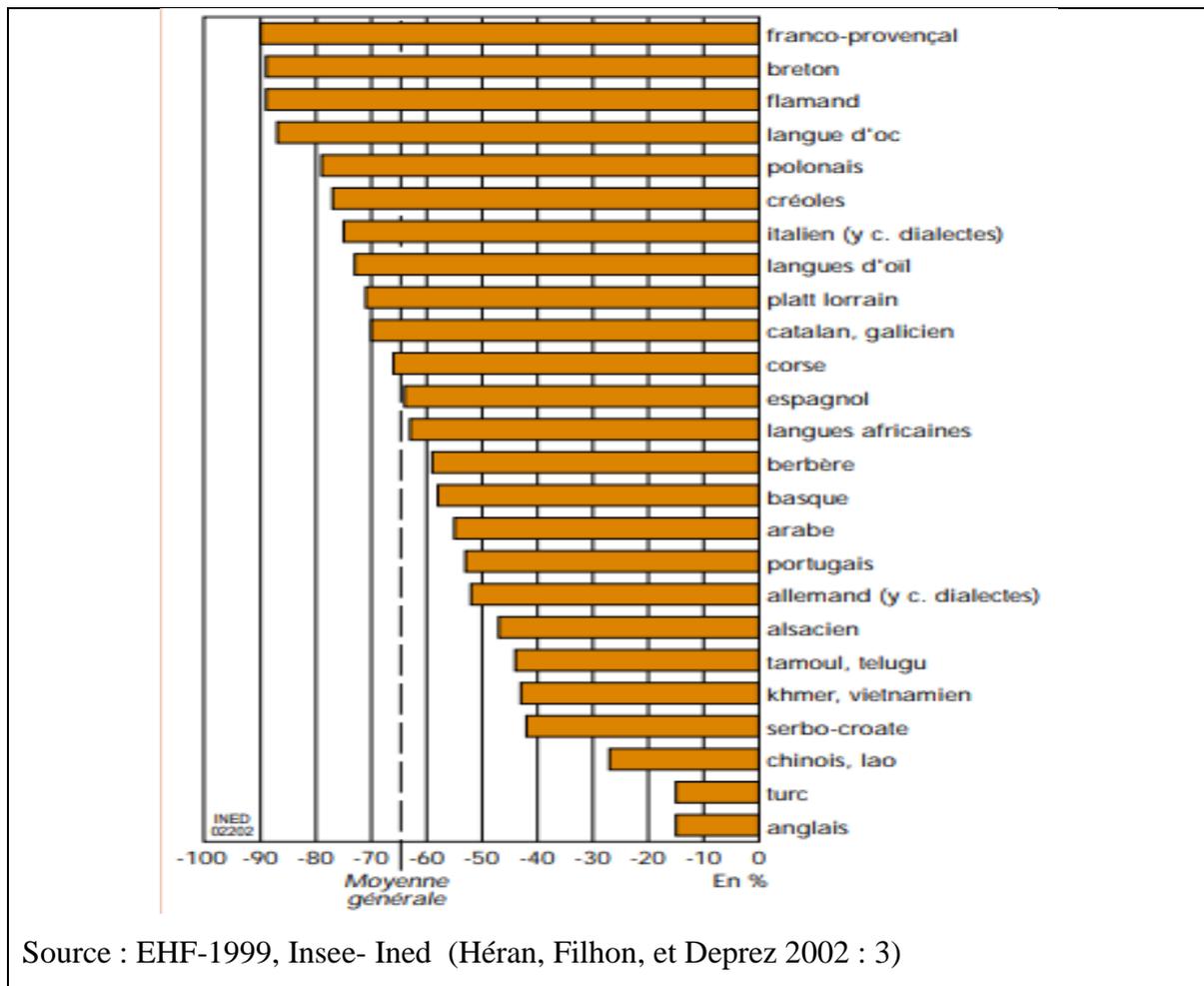
PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

2002 : 1). Il en va de même pour les autres langues d'immigration, à l'exception de l'anglais dont la proportion de transmission « occasionnelle » est légèrement supérieure à celle de sa transmission « habituelle ». Cette situation pour l'anglais peut s'expliquer par le fait que cette langue est socialement valorisée et occupe une place prépondérante dans le paysage linguistique mondial ; c'est pourquoi certains parents non anglophones d'origine veillent à la transmettre à leurs enfants aux côtés de leurs propres langues, alors que les langues de l'immigration, peu valorisées, ne sont transmises que par leurs propres locuteurs.

Dans un deuxième temps, afin de mesurer le degré de « maintien des langues » (Filion, 2009 : 91), les adultes interrogés ont été invités à nommer les langues qu'ils transmettaient à leur tour à leurs enfants au même âge.

La figure 9, ci-dessous, illustre le recul des proportions de la retransmission habituelle des langues héritées des parents aux générations suivantes.

Figure 9 : Érosion des proportions de retransmission des langues sur une génération



PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Les langues les plus délaissées par leurs locuteurs sont les langues régionales. Le franco-provençal, le breton, le flamand et la langue d'oc se sont révélés être les langues les moins habituellement retransmises aux générations suivantes. En revanche, l'alsacien reste la seule de ces langues qui continue à se défendre contre la non-transmission intergénérationnelle.

En tête des langues les plus retransmises figurent l'anglais et le turc. 85% des adultes ayant reçu le turc dans leur enfance l'ont retransmis à leurs enfants de manière habituelle. Ce qui prouve que les familles turques sont très attachées à leur langue d'origine.

L'arabe est arrivé en dixième position, sa retransmission habituelle a baissé de 55%. Ce recul est certainement au profit de la langue française, qui continue à gagner du terrain dans l'espace familial. En effet, les familles d'origine maghrébine, qui sont en principe plus concernées par la pratique et la transmission de l'arabe, donnent plus de priorité au français. Ce qui facilite la mise en œuvre de ce choix linguistique, c'est que les Maghrébins ont plus de contacts avec la langue française, et ce avant même leur immigration, car le français occupe une place importante dans le paysage linguistique maghrébin. Ce qui n'est pas le cas, par exemple, pour les familles d'origine turque ; celles-ci, même si elles ont de fortes motivations pour transmettre le français à leurs enfants, n'y parviennent pas toujours car leur profil linguistique, souvent caractérisé par une faible maîtrise du français, constitue une des principales raisons qui obligent les parents à recourir à leur langue d'origine dans leurs pratiques linguistiques au sein de la famille comme le souligne Filhon (2010 : 212) : « les parents qui ont le sentiment de ne pas bien parler français ou/et qui sont gênés dans son utilisation vont davantage se tourner vers leur langue première et la léguer à leur progéniture ».

Certes, l'arabe est quantitativement très présent dans le paysage linguistique français, notamment dans la sphère familiale, où il se transmet principalement par « l'héritage familial ». Cela est prouvé par les résultats de l'enquête EHF-1999, qui ont montré qu'en Ile de France, plus de 90% des personnes pratiquant l'arabe l'ont hérité par la voie familiale, contrairement à celles qui parlent l'anglais, cette situation ne concerne que 8% (Burrinand et Filhon, 2003 : 4). Cependant son statut dans la hiérarchie des langues est fragile, car l'arabe demeure une langue de peu d'importance aux yeux de la société et des institutions publiques.

3. Les politiques linguistiques des familles maghrébines

3.1 Le défi linguistique des familles maghrébines en France

On peut dire que la plupart des familles du Maghreb ont des caractéristiques communes qui se manifestent dans l'identité culturelle, linguistique et religieuse, ainsi que dans les coutumes et traditions. Toutefois, certains facteurs peuvent faire en sorte que certaines familles diffèrent des autres, comme le niveau d'instruction, le niveau social et économique, le mariage mixte et la diversité des origines des familles. Ces facteurs, ajoutés à la nature de « la place accordée à la langue française » au sein de la famille (Filhon, Zegnani, 2019 : 129), ont évidemment une influence directe sur les pratiques linguistiques mises en œuvre dans la sphère familiale.

L'un des défis les plus importants pour les familles maghrébines aujourd'hui est de trouver un équilibre entre l'intégration réussie de leurs enfants dans le pays de résidence et la préservation de l'identité, de la culture et des coutumes du pays d'origine.

Si la maîtrise de la langue officielle du pays est l'un des principaux facteurs facilitant une intégration sociale réussie en France, l'arabe pour sa part, a une double fonction : c'est un moyen permettant de maintenir les liens avec le pays d'origine ainsi qu'un instrument essentiel pour la compréhension et la pratique de la religion.

Pour parvenir à cette difficile équation, les parents sont tenus de prendre des décisions cruciales en ce qui concerne le choix des langues à utiliser que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la famille. Ces choix linguistiques s'inscrivent dans le cadre de ce que l'on appelle la politique linguistique familiale (PLF).

3.2 La notion de politique linguistique familiale

Cette notion a été évoquée pour la première fois par Christine Deprez dans sa communication lors d'un colloque organisé à Dakar en 1995 (Matthey, 2017 : 31), où elle fait la distinction entre la politique linguistique étatique et celle de la sphère privée. Dans la première, les États mettent en place des législations sur le « statut, les domaines d'emploi et la norme des langues parlées sur leur territoire ». Ces politiques étatiques peuvent avoir des effets sur la « vie publique », mais pas forcément sur la sphère privée où l'on peut trouver d'autres politiques linguistiques différentes (Deprez, 1996 : 35). Pour illustrer cette distinction, Deprez

évoque le sujet de « l'interdiction officielle » de « l'usage du catalan pendant le franquisme », qui n'a pas réussi à empêcher les Catalans de continuer à parler et à transmettre le catalan à leurs descendants.

Pour traduire le mode de gestion des langues par les familles bilingues, Deprez propose le terme PLF qu'elle définit comme suit : « Cette politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos, notamment par les parents » (Deprez, 1996 : 35).

Nous citons également une autre définition qui nous semble très précise et claire, celle de Shahzaman Haque (2010 : 31) :

La politique linguistique familiale (PLF) comprend les décisions prises par les parents : quelle(s) langue(s) sont à transmettre, quelle(s) langue(s) sont à employer à l'intérieur du foyer. Elle fixe ainsi le rôle, la fonction et la place de chaque langue selon leur utilité ou leur valeur pour les membres de la famille.

De leur côté, Filhon et Zegnani, (2019 : 126) considèrent que la PLF renvoie « aux choix opérés entre parents et enfants pour savoir quelles langues sont utilisées au quotidien ».

Les PLF portent donc sur : « la gestion des langues », les « stratégies de communication » et les « représentations des parents ». Selon Abric (1994), la représentation est constituée d'« un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » (Bouchés, 2017 : 57). Les représentations que les parents se font vis-à-vis des langues peuvent en effet exercer une influence majeure sur les choix et les pratiques linguistiques de la famille (Ibid.).

3.3 Les caractéristiques des PLF

Dans la pratique, Il n'existe pas de politique linguistique familiale typique et clairement définie permettant de guider les familles dans leurs choix linguistiques. Comme le rappelle Spolsky (2004), une grande partie des informations dont nous disposons sur les PLF sont issues et tirées des histoires de vie ou de « l'ethnographie » des sociétés « multilingues » (Haque, 2010 : 31).

Chaque famille a sa propre politique linguistique régie par des principes et des fondements liés à l'idéologie, l'identité, la culture et à des ambitions socio-économiques. C'est pourquoi « les stratégies mises en œuvre pour favoriser ces usages ne sont ainsi pas les mêmes dans l'ensemble des familles » (Filhon, Zegnani, 2019 : 126). Par exemple, les PLF des arabophones diffèrent de celles des anglophones, car l'arabe et l'anglais ne sont pas évalués socialement de la même manière et parce que les deux groupes n'ont pas les mêmes caractéristiques « sociodémographiques » : la plupart des arabophones en France appartiennent à la classe ouvrière⁴⁰, contrairement aux anglophones qui sont dans leur majorité des cadres (Filhon et Zegnani 2019 : 12).

En outre, les PLF évoluent avec le temps et sont toujours exposées à des changements, qui peuvent être apportés par les parents eux-mêmes (par exemple, suite à l'évolution de leurs profils sociolinguistiques) ou par les enfants (par exemple, à cause de l'influence de la langue de scolarisation sur leurs comportements linguistiques).

4. Les caractéristiques sociolinguistiques des familles maghrébines

4.1 Les profils des parents transmetteurs

De nombreuses études et recherches se sont intéressées aux pratiques linguistiques et culturelles des familles d'origine nord-africaine dans différents contextes. Parmi les travaux qui ont enrichi nos connaissances sur les caractéristiques sociolinguistiques des individus appartenant à ces familles, nous citons à titre d'exemple ceux de Filhon qui ont permis d'identifier de nombreux « profils de transmetteurs » au sein de ces familles à partir d'entretiens menés avec des arabophones et des berbérophones originaires du Maghreb (Filhon, Zegnani, 2019 : 127).

Filhon et Zegnani (2019) divisent les profils des transmetteurs en trois groupes principaux :

Le premier groupe est constitué de « migrants non francophones », peu instruits, récemment installés en France, dont la plupart sont des femmes entrées au pays dans le cadre du regroupement familial. Leur statut sociolinguistique ne leur permet de transmettre que la

⁴⁰ Selon l'enquête « Trajectoires et origines » menée par l'INED et l'INSEE en 2008, 73% des pères de descendants d'immigrés provenant de l'Algérie et 71% de ceux venant du Maroc et de la Tunisie appartenaient à la classe ouvrière (INED et INSEE, 2010 : 65).

« langue natale⁴¹ » à leurs enfants. Le français est ultérieurement introduit dans la sphère familiale par les enfants via leurs communications avec la fratrie, les amis et le monde extérieur. Cette introduction pourrait sûrement entraver la transmission de l'arabe et du berbère.

Le deuxième groupe comprend des parents plus « francophones » et plus « familiarisés au français » depuis leur arrivée en France. Ils favorisent le recours au français au détriment de l'arabe dans le but d'assurer la réussite scolaire de leurs enfants. La principale stratégie suivie par ce groupe de parents est de continuer, quand cela est possible, à utiliser l'arabe ou le berbère dans la famille sans essayer de forcer les enfants à faire pareil. Toutefois, dans certains cas, il arrive que ces parents enfrennent la stratégie suivie en demandant à leurs enfants de répondre à leur interlocuteur dans la même langue que celui-ci utilise, surtout lors de la communication avec les autres proches qui ne parlent pas français.

La troisième catégorie regroupe les « parents diplômés et francophones » qui choisissent de rompre avec leur « langue natale » sous prétexte qu'elle est socialement stigmatisée. Ils privilégient donc l'utilisation du français et d'autres langues plus valorisées comme l'anglais.

4.2 Les identités ethnoculturelles et linguistiques des jeunes issus de l'immigration maghrébine

En se servant des résultats d'une série d'enquêtes menées auprès des adolescents⁴² issus de l'immigration dans la région de Grenoble en 1984, Dabène et Billiez (1987 : 66- 67) sont arrivées à catégoriser les « identités ethno-culturelles » et les « pratiques langagières en langue d'origine » de ces jeunes. Les résultats de cette catégorisation sont les suivants :

Les deux linguistes répartissent les jeunes issus de l'immigration selon leur représentation identitaire en quatre groupes :

- Les « *militants* », ce sont les personnes qui sont très conscientes d'avoir une « double appartenance » et qui ont un « projet de vie » défini, soit en prévoyant un retour dans le pays d'origine, soit en continuant à vivre dans le pays d'accueil mais en veillant à

⁴¹ D'après Filhon, cette expression renvoie « aux langues parlées par les parents depuis leur prime enfance avant la migration ». Elle préfère ici l'utilisation du terme « langue natale » au lieu de celui de « langue native » du fait que l'adjectif « natal » dans la première expression peut avoir la même signification lorsqu'on évoque le « pays natal », et que l'adjectif « natif » fait plus référence à « une dimension naturelle et non sociale » (Fihon, Zegnani, 2019 : 127).

⁴² Il s'agit de 60 adolescents âgés de 15 à 21 ans appartenant à trois communautés d'immigration : algérienne, espagnole et portugaise.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

démontrer leur appartenance à une minorité particulière et en préservant leur héritage langagier et culturel.

- Les « *indécis* », il s'agit des sujets qui hésitent entre le pays de résidence et le pays d'origine pour définir leur appartenance. Ils trouvent souvent des difficultés pour accéder au domaine professionnel. C'est pourquoi ils sont susceptibles de se réorienter facilement dans la définition de leur situation et de leur appartenance identitaire.
- Les « *panachés* », ce sont les personnes qui reconnaissent leur « double appartenance » et qui la vivent en « complémentarité » et en paix. Elles mettent sur un pied d'égalité le pays de résidence en tant que lieu de travail et de résidence et le pays d'origine comme lieu de vacances, de fêtes et de rencontres familiales. Et la chose la plus importante est qu'elles ne projettent pas de regagner définitivement leur pays d'origine.
- Les « *assimilés* », ce sont ceux qui se considèrent comme complètement français en refusant toute appartenance au pays dont ils sont originaires. Ces derniers sont souvent déconnectés de leur pays d'origine et en ont une vision négative.

En ce qui concerne les pratiques linguistiques de ces jeunes en langue d'origine, Dabène et Billiez distinguent quatre types :

- La « *pratique intense* », c'est l'usage fréquent de la langue d'origine dans le pays de résidence pour communiquer avec les parents et dans le pays d'origine pendant les périodes de visite.
- La « *pratique moyenne* », c'est le recours alternatif à la langue d'origine pour communiquer en fonction de situations telles que, par exemple, le cas des jeunes qui sont obligés de parler la langue d'origine afin de pouvoir communiquer avec leurs proches qui ne comprennent pas le français.
- La « *pratique non-réciproque* » ici, la personne comprend la langue d'origine mais elle ne la parle pas. C'est le cas de certains enfants qui répondent à leurs parents en français même si ces derniers s'adressent à eux en langue d'origine.
- La « *pratique nulle* » qui signifie qu'il n'y a aucune trace de la langue d'origine dans les communications familiales.

Chapitre V : Analyse et traitement des résultats de l'enquête auprès des parents d'élèves inscrits aux cours d'arabe dans le milieu scolaire ou associatif

1. Rappel des objectifs de l'enquête

Par le biais de cette enquête, nous avons voulu atteindre les objectifs suivants :

- Connaître les caractéristiques sociolinguistiques des parents de familles plurilingues soucieux de transmettre l'arabe à leurs enfants.
- Déterminer la place de l'arabe dans les pratiques linguistiques des membres de ces familles.
- Se faire une idée du statut de l'arabe dans les politiques linguistiques familiales de ces familles.
- Connaître les raisons poussant ces parents à vouloir transmettre l'arabe à leurs enfants.
- Comparer les milieux d'apprentissage de l'arabe selon les perceptions de ces parents.
- Connaître les efforts déployés par les parents pour transmettre l'arabe à leurs enfants.
- Mesurer le degré d'attachement de ces familles à leur pays d'origine et son effet sur l'apprentissage de la langue arabe par les enfants.

2. Déroulement de l'enquête

Nous avons pu mener cette enquête par questionnaire auprès de 60 pères et mères de familles qui ont accepté volontairement de répondre à nos questions, au cours de la période du 20 mars 2019 au 14 mars 2020. Nous les avons tous rencontrés dans le milieu scolaire et associatif en Ile de France : 41 à Argenteuil, 8 à Franconville, 6 à Sannois et 5 à Saint Ouen.

Dans l'administration des questionnaires à nos enquêtés, nous avons suivi en général la démarche suivante :

- Rencontrer la personne interrogée et lui expliquer le contexte et l'objectif de l'enquête.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

- Lui demander de participer à l'enquête.
- Lui faire comprendre la nécessité de signer le contrat régissant l'utilisation de ses réponses.
- Lui communiquer le questionnaire à remplir ainsi que le contrat à signer, et les récupérer ultérieurement.

3. Les caractéristiques civiles de la population enquêtée

- **Âge et sexe**

Tableau 5 : Répartition des enquêtés par âge et sexe

Tranches d'âge	Femmes		Hommes		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
28-30 ans	3	5%	0	0%	3	5%
31-35 ans	10	16,67%	2	3,33%	12	20%
36-40 ans	7	11,67%	5	8,33%	12	20%
41-45 ans	9	15%	7	11,67%	16	26,67%
46-50 ans	2	3,33%	7	11,67%	9	15%
51-55 ans	0	0%	5	8,33%	5	8,33%
56-61 ans	0	0%	2	3,33%	2	3,33%
Sans réponse	1	1,67%	0	0%	1	1,67%
Total	32	53,33%	28	46,67%	60	100%

Notre échantillon se compose de 60 parents, dont 53,33% sont des femmes et 46,67% sont des hommes.

Les âges de nos enquêtés varient entre 28 et 61 ans. Ainsi, plus d'un quart d'entre eux (26,67%) font partie du groupe d'âge des 41-45 ans.

Il s'avère ainsi que les femmes sont plus jeunes que les hommes, leurs âges varient entre 28 et 50 ans, et ceux des hommes entre 31 et 61 ans. Chez les femmes, la tranche d'âge la plus représentative est celle des « 31-35 ans », soit 16,67% de de l'ensemble de l'échantillon, tandis que chez les hommes, c'est le cas pour deux groupes d'âge avec une même proportion de 11,67%, à savoir les tranches d'âge des « 41-45 ans » et des « 46-50 ans ».

- **Pays de naissance**

Tableau 6 : Répartition des enquêtés par leur lieu de naissance

Lieux de naissance		Nombre	%
Europe	France	14	23,34%
	Italie	2	3,33%
	Total	16	26,67%
Maghreb	Maroc	27	45%
	Algérie	11	18,33%
	Tunisie	6	10%
	Total	44	73,33%
Total		60	100%

En ce qui concerne les lieux de naissance, la grande majorité de nos enquêtés, soit 73,33%, sont nés dans des pays maghrébins (45% au Maroc, 18,33% en Algérie et 10% en Tunisie) contre 26,67% qui sont nés en Europe (23,33% en France et 3,33% en Italie).

- **Durée du séjour en France**

46 répondants sur 60, soit 76,66%, sont nés hors de France. Le tableau suivant donne des détails sur la durée de leurs séjours :

Tableau 7: Durée de séjour en France pour les enquêtés nés à l'étranger

Durée	Femmes		Hommes		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
1-10 ans	8	17,39%	5	10,87%	13	28,26%
11-20 ans	6	13,04%	8	17,39%	14	30,43%
21-30 ans	3	6,52%	7	15,22%	10	21,74%
30+ans	4	8,70%	1	2,17%	5	10,87%
Sans réponse	3	6,52%	1	2,17%	4	8,70%
Total	24	52,17%	22	47,83%	46	100%

La durée moyenne de séjour de nos répondants en France se situe autour de 17 ans. La plus courte est d'un an, observée chez deux parents (une femme et un homme) qui se sont tous

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

deux récemment installés en France en venant d'Italie. En revanche, la plus longue durée de séjour est remarquée chez une femme qui vit en France depuis 42 ans.

Les durées de séjour qui varient entre 1 et 10 ans sont les plus mentionnées par les femmes, avec une proportion de 17,39%, alors que chez les hommes, ce sont celles de 11 à 20 ans qui sont plus fréquentes, avec une proportion de 17,39%.

- **Pays d'origine**

Tableau 8 : Répartition des enquêtés par pays d'origine

Pays d'origine	Nombre	%
Maroc	32	53,33%
Algérie	14	23,33%
Tunisie	7	11,67%
France	6	10,00%
Italie	1	1,67%
Total	60	100%

La plupart des parents interrogés déclarent qu'ils sont originaires des pays maghrébins : environ la moitié, soit 53,33%, proviennent du Maroc, 23,33% d'Algérie et 11,67% de Tunisie. En revanche, 10% d'entre eux affirment être d'origine française.

Ce groupe de parents déclarant être originaires de France est constitué comme suit :

- Deux personnes non originaires du Maghreb car elles portent un nom et un prénom non arabe et non maghrébin et leur langue maternelle est le français. Le seul lien qui les relie au Maghreb est le fait qu'ils ont une relation matrimoniale avec un ressortissant maghrébin.
- Quatre personnes portent un nom et un prénom arabe et l'arabe fait partie de leur langue maternelle, ce qui suppose qu'elles ont des liens d'appartenance avec le Maghreb mais préfèrent se déclarer comme originaires de France.

- **Nationalité**

Tableau 9 : Répartition des enquêtés par nationalité

	Nationalité	Nombre	%	
Nationalité française	Française	30	50%	
	Double nationalité	Franco-marocaine	3	5%
		Franco-algérienne	2	3,33%
		Franco-tunisienne	3	5%
		Total des binationaux	8	13,33%
	Total des Français	38	63,33%	
Nationalité étrangère	Marocaine	11	18,33%	
	Algérienne	4	6,67%	
	Tunisienne	3	5%	
	Italienne	3	5%	
	Néerlandaise	1	1,67%	
	Total des étrangers	22	36,67%	
Total		60	100%	

Près des deux tiers des parents interrogés (63,33%) ont la nationalité française : la moitié des répondants citent uniquement leur nationalité française tandis que 13,33% déclarent avoir une double nationalité⁴³ (franco-marocaine, franco-algérienne, franco-tunisienne).

Il convient de noter que, parmi ceux qui ne déclarent que la nationalité française, un grand nombre d'entre eux sont des binationaux mais ils préfèrent ne citer que celle de leur pays de résidence⁴⁴.

⁴³En France, la loi autorise la double nationalité. Les personnes étrangères ayant acquis la nationalité française ne sont pas tenues de renoncer à leur nationalité d'origine. Par conséquent, la combinaison de la nationalité française avec une autre nationalité par un immigré naturalisé est tout à fait légale (INED, <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/memos-demo/focus/double-nationalite-identite-nationale/>, consulté le 21/06/2021).

⁴⁴ Selon le dictionnaire juridique de Serge Braudo, le "pays de résidence", est « l'État où une personne demeure et où généralement elle a ses occupations professionnelles et ses intérêts. Mais, ce n'est pas nécessairement celui dont on possède la nationalité. » (www.dictionnaire-juridique.com)

Pour les répondants ayant uniquement la nationalité étrangère, les Marocains sont les plus nombreux (18,33%), suivis par les Algériens (6,67%).

- **Niveau d'étude**

Tableau 10 : Répartition des enquêtés selon leur niveau d'étude

Niveaux d'études ⁴⁵	Nombre	%
Niveau <Bac	6	10%
Bac	21	35%
Bac +2	10	16,67%
Bac+3	7	11,66%
Bac+ 4	9	15%
Bac+5	4	6,67%
Sans réponse	3	5%
Total	60	100%

Les données du tableau ci-dessus montrent que nos répondants n'ont pas le même niveau d'études ni de formation. Le niveau d'études le plus fréquent est le baccalauréat, avec une représentation de 35%. Viennent ensuite celui du bac plus 2 (16,67%) et celui du bac plus 3 (15%).

Les parents qui ne sont pas titulaires du baccalauréat représentent 10% de notre échantillon, alors que la proportion de ceux qui ont atteint le niveau le plus élevé chez eux (bac plus 5) ne dépasse pas 6,67%.

⁴⁵ La question adressée à nos répondants à ce propos vise à déterminer leurs niveaux d'études. Cette question n'a pas pour but de se pencher sur l'impact du niveau d'études sur les pratiques et les politiques linguistiques familiales de nos répondants, mais plutôt de se faire une idée générale de leur niveau d'études. Leurs réponses ont été variées, certains ont cité l'intitulé de leurs diplômes et d'autres le nombre d'années d'études après le baccalauréat. Donc, pour faciliter le dépouillement et la présentation des résultats, nous avons privilégié de faire figurer leurs niveaux d'études tels qu'ils sont présentés dans ce tableau.

- **Situation matrimoniale**

Tableau 11 : Répartition des enquêtés selon leur situation matrimoniale

Situation	Nombre	%
Marié(e)	44	73,33%
Divorcé(e)	3	5%
Veuf(ve)	3	5%
En couple	1	1,67%
Sans réponse	9	15%
Total	60	100%

En ce qui concerne la situation matrimoniale, la grande majorité des parents interrogés (73,33%) affirment qu'ils sont mariés. Seuls 5% déclarent être divorcés, et il en va de même pour ceux qui sont veufs. En revanche, 15% d'entre eux ne donnent pas de précisions sur leur situation matrimoniale.

- **Informations sur les enfants**

Nous avons également demandé aux parents de donner des informations sur leurs enfants, à savoir leur nombre, leur sexe, leur âge et l'endroit où ils apprennent l'arabe s'ils suivent des cours d'arabe. En voici les données recueillies :

Tableau 12 : Répartition des enquêtés selon le nombre d'enfants

Nombre d'enfants	Fréquence	%
1 enfant	3	5%
2 enfants	20	33,33%
3 enfants	22	36,67%
4 enfants	10	16,67%
5 enfants	3	5%
6 enfants	2	3,33%
Total	60	100%

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Plus des deux tiers des parents interrogés (70%) ont 2 ou 3 enfants et 16,67% en ont 4. Seulement 8,33% ont plus de 4 enfants.

Tableau 13 : Répartition des enfants des enquêtés selon leur sexe

Sexe	Nombre	%
Filles	84	47,73%
Garçons	92	52,27%
Total	176	100%

Au total, nous avons recensé 176 enfants, avec une moyenne de 3 enfants par famille. 52,27% sont des garçons et 47,73% des filles.

À propos de la fréquentation des cours d'arabe, le tableau qui suit donne un aperçu sur le suivi⁴⁶ ou non des cours d'arabe par les enfants des enquêtés, en fonction de leur groupe d'âge.

Tableau 14 : Répartition des enfants selon l'âge et le suivi ou non des cours d'arabe

Tranches d'âge	Enfants suivant des cours d'arabe		Enfants ne suivant pas de cours d'arabe		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Age < 6	2	4,54%	42	95,46%	44	25%
6 à 10 ans (âges de l'école élémentaire)	71	83,53%	14	16,47%	85	48,30%
11 à 14 ans (âges du collège)	9	36%	16	64 %	25	14,20%
15 à 17 (âges du lycée)	4	28,57%	10	71,43%	14	7,95%
18 et plus (âges d'adulte)	1	12,5%	7	87,5%	8	4,55%
Total	87	49,43%	89	50,57%	176	100%

Près de la moitié des enfants (48,30%) sont en âge de scolarisation primaire. Et les enfants ayant un âge inférieur à 6 ans composent un quart de l'ensemble (25%).

⁴⁶ Ce que nous voulons dire ici par le suivi des cours, c'est la prise des cours en arabe de façon régulière et continue, que ce soit dans un cadre institutionnel ou privé.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

En outre, les enfants ayant l'âge du collège et celui du lycée représentent respectivement 14,20% et 7,95%. Quant aux enfants adultes, leur proportion ne dépasse pas 4,55 %.

De plus, près de la moitié des enfants (49,43%) suivent des cours d'arabe. Parmi tous les enfants de moins de 6 ans, seuls 2 sur 44, soit 4,54%, fréquentent les cours d'arabe, et cela nous paraît normal puisque les cours ne sont ouverts aux enfants qu'à partir de 5 ou 6 ans dans le secteur associatif et à partir de 7 ans dans le milieu scolaire.

Par ailleurs, il ressort des résultats que les cours d'arabe sont plus fréquentés par les enfants ayant l'âge de l'école primaire, 83,53 % d'entre eux y assistent.

Il est intéressant aussi de noter qu'à partir de l'âge de 6 ans, plus les enfants grandissent, moins ils suivent les cours d'arabe.

Tableau 15 : Répartition des enfants selon les lieux où ils suivent les cours d'arabe

Lieux	Nombre	%
École primaire	52	59,77%
École coranique ou associative	17	19,54%
École primaire + École coranique ou associative	12	13,79%
Collège	3	3,45%
Collège+ École coranique ou associative	1	1,15%
Lycée + École coranique ou associative	1	1,15%
Cours particuliers	1	1,15%
Total	87	100%

Plus de la moitié des enfants des parents interrogés (59,77%) assistent à des cours d'arabe dans les écoles primaires, et 19,54% dans le secteur associatif. Les enfants qui fréquentent parallèlement l'école primaire et le secteur associatif représentent 13,79%. Cependant, le suivi des cours au collège et au lycée reste très faible.

4. Les langues maternelles des parents

La règle logique et naturelle dans la transmission intergénérationnelle des langues est que les ascendants transmettent leur langue maternelle aux descendants. Mais cette règle peut être enfreinte par les parents en transmettant d'autres langues à leurs enfants pour des raisons

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

multiples (sociales, politiques, économiques, religieuses, etc.). C'est le cas, par exemple, des parents de familles issues de l'immigration qui préfèrent parler à leurs enfants dans la langue dominante du pays d'accueil au détriment de la langue familiale afin de leur assurer une réussite scolaire et professionnelle.

De plus, le fait que les deux parents n'aient pas la même langue maternelle peut représenter aussi une situation problématique pour eux. Cette situation peut être rencontrée souvent, dans les couples mixtes où se confrontent deux langues maternelles différentes. Dans un tel cas, deux possibilités se présentent aux parents : soit transmettre les deux langues simultanément, soit faire un choix.

La connaissance de la langue maternelle des parents est très importante pour faciliter la compréhension des pratiques linguistiques au sein des familles. C'est pourquoi nous avons demandé aux parents interrogés de citer leur langue maternelle et celle de leur conjoint⁴⁷. Le tableau ci-dessous présente leurs réponses :

Tableau 16 : Répartition des parents selon leur langue maternelle

Langues maternelles des parents interrogés			Langues maternelles des conjoints(es)		
Langues	Nombre	%	Langues	Nombre	%
Arabe	32	53,33%	Arabe	31	51,67%
Berbère	13	21,67%	Berbère	12	20%
Français et arabe	6	10%	Français	6	10%
Français	5	8,33%	Français et arabe	4	6,67%
Arabe et berbère	3	5,00%	Arabe et berbère	4	6,67%
Italien	1	1,67%	Polonais	1	1,67%
***	***	***	Sans réponse	2	3,33%
Total	60	100%	Total	60	100%

Les résultats montrent que l'arabe est la langue maternelle de plus de la moitié des répondants et leurs conjoints. Il est suivi par le berbère en tant que langue maternelle de 21,67% des répondants et de 20% des conjoints.

⁴⁷ Le conjoint peut ici être l'autre parent de l'enfant de la personne interrogée ou son beau-père ou sa belle-mère.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Le français arrive en troisième et quatrième position, étant la langue maternelle de 8,33% des répondants et de 10% des conjoints.

5. La place de l'arabe dans les communications familiales

5.1 Langues de communication entre les enquêtés et leurs conjoints

Le tableau ci-après présente les langues utilisées par les répondants pour communiquer avec leurs conjoints :

Tableau 17 : Langues de communication entre les enquêtés et leurs conjoints

Langues	Nombre	%
Français et arabe	21	35%
Français	16	26,67%
Arabe	10	16,67%
Berbère	5	8,33%
Français et berbère	3	5%
Français et arabe et berbère	1	1,67%
Italien	1	1,67%
Français et anglais	1	1,67%
Sans réponse	2	3,33%
Total	60	100%

Plus des deux tiers des personnes interrogées déclarent utiliser le français seul ou avec d'autres langues pour communiquer avec leurs conjoints.

Le recours au français en alternance avec l'arabe est le plus fréquent : 35% des répondants se servent à la fois du français et de l'arabe pour parler à leurs conjoints.

Même si l'arabe est la langue maternelle de plus de la moitié des parents, son usage exclusif dans les communications conjugales est moins fréquent que le français : seulement 16,67% des répondants affirment n'utiliser que l'arabe, alors que pour le français c'est le cas pour 26,67% des enquêtés.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

En outre, le tableau suivant expose les langues de communication dans 23 couples de parents qui partagent tous l'arabe en tant que langue maternelle :

Tableau 18 : Langues de communication dans les couples dont les deux parents partagent l'arabe comme langue maternelle

Langues	Nombre	%
Français et arabe	10	43,48%
Français	5	21,74%
Arabe	8	34,78%
Total	23	100%

Nous constatons que le français prédomine également dans les communications entre ces parents, seuls 34,78% d'entre eux continuent à utiliser exclusivement l'arabe. Deux facteurs peuvent expliquer l'usage du français en exclusivité ou en alternance avec la langue familiale dans la communication conjugale entre les couples ayant la même langue maternelle autre que le français. Le premier est la durée de leur installation dans le pays d'accueil ; plus cette durée est longue - et c'est le cas pour la majorité des parents interrogés - plus ils deviennent « familiarisés avec la langue officielle qu'ils utilisent de plus en plus fréquemment » (Filhon, 2009 : 173). L'autre facteur est la scolarisation des enfants, qui contribue énormément à introduire dans la « sphère familiale » la langue de scolarisation, qui devient pour eux « leur principale langue de communication » (Ibid.).

5.2 Langues parlées aux enfants

Pour savoir comment les parents enquêtés se comportent linguistiquement avec leurs enfants et afin de déterminer la place de l'arabe dans les échanges familiaux, nous leur avons demandé de nous préciser les langues qu'eux et leurs conjoints utilisent pour parler à leurs enfants à la maison et en dehors de la maison. Le tableau ci-dessous détaille les résultats obtenus :

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Tableau 19 : Langues parlées aux enfants par les enquêtés et leurs conjoints

Langues	À la maison				En dehors de la maison			
	Nb des enquêtés	Nb de conjoints	Total		Nb des enquêtés	Nb de conjoints	Total	
			Nb	%			Nb	%
Français et arabe	30	27	57	47,50%	24	21	45	37,50%
Français	16	13	29	24,17%	24	17	41	34,17%
Français et berbère	6	7	13	10,83%	4	7	11	9,17%
Français, berbère et arabe	2	1	3	2,50%	1	1	2	1,67%
Arabe	1	3	4	3,33%	0	1	1	0,83%
Berbère	1	1	2	1,67%	1	1	2	1,67%
Arabe et berbère	1	1	2	1,67%	1	1	2	1,67%
Français et portugais	0	1	1	0,83%	0	0	0	0%
Français et polonais	0	1	1	0,83%	0	0	0	0%
Français, arabe et portugais	1	0	1	0,83%	0	0	0	0%
Arabe et italien	1	1	2	1,67%	0	0	0	0%
Italien	0	0	0	0%	1	1	2	1,67%
Sans réponse	1	4	5	4,17%	4	10	14	11,67%
Total	60	60	120	100%	60	60	120	100%

La lecture des données montre que plus de 80% des parents utilisent le français seul ou avec d'autres langues pour communiquer avec leurs enfants, que ce soit au foyer ou à l'extérieur.

L'utilisation du français avec l'arabe est la plus fréquente dans leurs échanges, presque la moitié d'entre eux (47,50%) adressant leurs enfants simultanément en arabe et en français à la maison. En dehors de la maison, c'est le cas pour 37,50% d'entre eux.

En outre, l'utilisation exclusive du français est très fréquente par rapport à d'autres langues : 24,17 % des parents s'en servent à la maison et 34,17% à l'extérieur.

Nous constatons également que le recours à l'arabe pour communiquer avec les enfants en dehors de la maison est légèrement réduit par rapport à son usage au foyer.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Le mélange de l'arabe et du français semble la stratégie la plus facile à appliquer par les parents souhaitant transmettre à la fois la langue d'héritage ou la langue familiale et la langue d'accueil comme on peut le constater dans le témoignage suivant, cité par Biichlé (2020 : 155), d'une mère enquêtée :

Je le mélange, la petite fille elle a 12 ans, donc je le mélange un peu (arabe/français) [...] je le prends [lui apprend] le français et tac l'arabe pour qu'elle comprenne ici, où elle est sa place... je veux pas qu'elle va être français à 100 %, je veux pas aussi qu'elle parle l'arabe X pour qu'elle va à l'école, se débrouiller aussi [...] donc je fais mon mieux pour parler tous les deux (corpus Biichlé 2007).

Enfin, il convient de noter que certains des parents interrogés ou leurs conjoints font recours à l'usage combiné du français avec deux autres langues. Cela se produit souvent lorsque les deux parents constituent un couple linguistiquement mixte et que le français n'est pas leur première langue. Dans ce cas, ils utilisent le français en tant que langue d'accueil et les deux autres langues en tant que langue d'origine de leurs enfants.

5.3 Langues de communication entre enfants

Tableau 20 : Langues de communication entre les enfants d'après les déclarations des parents interrogés

Langues	Nombre	%
Français	44	73,33%
Français et arabe	11	18,33%
Français et berbère	2	3,33%
Italien	1	1,67%
Pas de communication (enfant unique)	1	1,67%
Sans réponse	1	1,67%
Total	60	100%

Sur le tableau ci-dessus figurent les langues dont se servent les enfants des parents enquêtés pour communiquer entre eux.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Là aussi, nous constatons que le français est la langue de communication prédominante entre les enfants. La très grande majorité des répondants affirment que leurs enfants l'utilisent pour communiquer entre eux.

73,33% des enfants ne font usage que du français et 21,66% d'entre eux le combinent avec l'arabe ou le berbère.

Cependant, l'usage exclusif de l'arabe est totalement absent chez les enfants, seuls 18,33% d'entre eux y font recours mais en association avec le français.

Une seule personne déclare que ses enfants parlent italien entre eux, mais en retraçant son histoire familiale, nous trouvons qu'elle appartient à une famille d'origine maghrébine qui s'est récemment installée en France après une migration temporaire en Italie.

Nous constatons donc que, même si l'arabe est la langue maternelle de plus de la moitié des parents enquêtés, sa pratique par les enfants est presque négligeable au détriment de la langue d'accueil et de scolarisation qui exerce une forte influence sur leurs pratiques linguistiques.

6. Importance et utilité des langues

Les enquêtés ont été invités à citer la(les) langue(s) qu'ils pensent être importantes et utiles pour leurs enfants. Nous désignons ici par « langue utile et importante », la langue qui peut apporter à la personne qui la possède un avantage ou un bénéfice dans sa vie présente ou future, et par laquelle elle peut atteindre des objectifs déterminés tels que l'intégration réussie dans une communauté ou une société donnée, la réussite dans la vie scolaire ou professionnelle, etc.

Les résultats obtenus et présentés dans le tableau ci-dessous révèlent que les trois langues, le français, l'arabe et l'anglais, sont les langues jugées les plus importantes et les plus utiles pour les enfants, avec des proportions proches.

Tableau 21 : langues jugées importantes et utiles pour les enfants d'après les parents interrogés

Langues*	Nombre	%
Français	53	88,33%
Arabe	51	85%
Anglais	47	78,33%
Berbère	9	15%
Espagnol	6	10%
Allemand	2	3,33%
Italien	2	3,33%
Polonais	1	1,67%
Mandarin	1	1,67%
Portugais	1	1,67%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

En tant que langue du pays d'accueil, de la scolarisation et de l'insertion sociale, le français figure en tête de liste, de sorte que 88,33% des répondants le citent comme étant utile et important pour leurs enfants⁴⁸.

Avec une légère différence, l'arabe vient en deuxième place, il est perçu comme utile et important par 85% des répondants. L'explication de ce pourcentage réside dans le fait que l'arabe est la langue du pays d'origine des enfants des parents interrogés.

Quant à l'anglais, mentionné par 78,33% des personnes interrogées, il occupe la troisième position grâce à son statut prestigieux⁴⁹ sur la scène linguistique mondiale.

Le berbère qui est quantitativement présent dans les pays d'origine des enfants des parents interrogés (surtout au Maroc et en Algérie) ne reçoit d'importance et d'utilité que de ses locuteurs car il s'agit d'une langue vernaculaire dont l'utilité se limite à son usage dans les

⁴⁸ L'importance et l'utilité de l'arabe pour nos familles enquêtées deviendront plus claires lorsque nous aborderons la question des motivations et des raisons qui poussent ces parents à vouloir transmettre l'arabe à leurs enfants.

⁴⁹ Dans le contexte de la hiérarchie des langues, la notion de « prestige » renvoie aux « représentations qui sont en relation avec leurs positions au sein du marché mondiale des langues, des marchés linguistiques intermédiaires et des micro-marchés »(Derivry, 2015 : 21).

échanges entre individus parlant le même dialecte berbère. Seulement 15% des enquêtés le trouvent utile pour leurs enfants.

7. L'arabe littéral et l'arabe dialectal

En vue de comparer le statut des deux variétés d'arabe, à savoir l'arabe littéral et l'arabe dialectal, dans les politiques linguistiques familiales de nos enquêtés, nous leur avons demandé de déterminer la variété d'arabe qu'ils préfèrent que leurs enfants apprennent dans leur vie. Les résultats sont comme suit :

Tableau 22 : *Les variétés d'arabe que les parents préfèrent voir leurs enfants apprendre*

Variétés	Nombre	%
Arabe littéral	16	26,67%
Arabe dialectal	5	8,33%
Les deux variétés	37	61,67%
Sans réponse	2	3,33%
Total	60	100%

L'observation des résultats montre qu'une grande majorité des parents (61,67%) désirent que leurs enfants apprennent les deux variétés.

Nous pouvons également lire que 26,67% d'entre eux souhaitent que leurs enfants apprennent uniquement l'arabe littéral, contrairement à une minorité (8,33%) qui opte pour l'arabe dialectal. La préférence d'une variété au détriment de l'autre est, en effet, liée aux perceptions et aux représentations que les parents entretiennent à l'égard de chaque variété, ainsi qu'à la fonction que chacune d'entre elles remplit.

Afin d'approfondir cette comparaison entre l'arabe littéral et l'arabe dialectal, nous avons demandé à nos enquêtés, dans un second temps, de déterminer la variété d'arabe qui leur semble la plus importante et la plus utile pour leurs enfants. Leurs réponses sont présentées dans le tableau suivant :

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Tableau 23 : Variété d'arabe la plus importante et la plus utile pour les enfants, du point de vue des parents interrogés

Variétés	Nombre	%	Nombre de répondants justifiant leurs réponses
Arabe littéral	46	76,67%	31
Arabe dialectal	8	13,33%	6
Les deux variétés	4	6,67%	2
Sans réponse	2	3,33%	***
Total	60	100%	39

Les résultats révèlent que la majorité des parents (76,67%) pensent que l'arabe littéral est plus important pour leurs enfants, tandis que 13,33 % croient le contraire et trouvent que c'est l'arabe dialectal qui est plus essentiel.

Seulement 4 personnes, soit 6,67%, qui jugent que les deux variétés sont égales en niveau d'importance.

39 répondants sur 60, soit 65% de l'ensemble, ont étayé leurs réponses par des justifications présentées ci-après.

Pour l'arabe littéral, nous comptons 31 répondants sur 39 qui justifient que cette variété est la plus importante :

- P.1 : « *Pour réussir leur parcours scolaire et professionnel et pouvoir communiquer avec le reste du monde arabe qui n'ont pas les mêmes dialectes* »
- P.2 : « *Parce que c'est une langue qu'on puisse pratiquer dans le milieu professionnel* »
- P.3 : « *Langue littéraire comprise dans tous les pays arabophones* »
- P.4 : « *Pour la communication dans le monde arabe. Le dialecte est propre à chaque pays, tandis que le littéral est universel.* »
- P.5 : « *Pour lire les livres en arabe* »
- P.6 : « *Pour savoir écrire et lire* »
- P.7 : « *Car c'est la langue universelle du monde arabe* »

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

- P.8 : « *Principalement pour la religion* »
- P.9 : « *Pour sa lecture* »
- P.10 : « *Car plus de facilité à parler dans plusieurs pays* »
- P.11 : « *Pour dialoguer avec tout pays arabe* »
- P.12 : « *Il permet de comprendre et de se faire comprendre dans tous les pays arabes et donne aussi accès à la littérature arabe* »
- P.13 : « *Parce que c'est la base pour apprendre la religion et comprendre les autres dialectes. C'est la base de la langue arabe* »
- P.14 : « *Commun à l'ensemble des pays arabo-musulmanes* »
- P.15 : « *Pour la religion, et le dialecte est différent d'un pays à un autre* »
- P.16 : « *Pour pratiquer la religion* »
- P.17 : « *(Il) permet de communiquer avec le monde arabe* »
- P.18 : « *Échange internationaux* »
- P.19 : « *Pour les études. Lire et écrire comme (la) langue française* »
- P.20 : « *Pour un parcours professionnel* »
- P.21 : « *Pour réussir dans sa vie professionnelle* »
- P.22 : « *Pour l'aider dans son parcours professionnel* »
- P.23 : « *Afin de communiquer avec plus d'arabophones* »
- P.24 : « *Pour qu'il ait une langue en plus dans ces études plus tard* »
- P.25 : « *Pour savoir lire* »
- P.26 : « *C'est la langue du coran et aussi la langue utilisée pour écrire* »
- P.27 : « *Car elle englobe toutes les langues arabes dialectales* »
- P.28 : « *Meilleure compréhension de la culture arabe et (il) permet l'ouverture sur des opportunités professionnelles, [...] de communiquer avec d'autres personnes arabes* »
- P.29 : « *Pour moi c'est une langue d'avenir* »
- P.30 : « *Pour la religion* »
- P.31 : « *Non dénaturé* »

Ces justifications données par les répondants qui pensent que l'arabe littéral est plus important, peuvent être réparties en six grands titres selon les caractéristiques et les fonctions spécifiques de cette variété :

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

<ul style="list-style-type: none">• La fonction religieuse de l'arabe littéral en tant que moyen indispensable pour appréhender et pratiquer certains rituels religieux	<ul style="list-style-type: none">- P.8 : « <i>Principalement pour la religion</i> »- P.13 : « <i>Parce que c'est la base pour apprendre la religion [...]</i> »- P.15 : « <i>Pour la religion [...]</i> »- P.16 : « <i>Pour pratiquer la religion</i> »- P.26 : « <i>C'est la langue du coran [...]</i> »- P.30 : « <i>Pour la religion</i> »
<ul style="list-style-type: none">• La fonction communicationnelle de l'arabe littéral comme langue véhiculaire servant à la communication avec le monde arabo-musulman	<ul style="list-style-type: none">- P.1 : « <i>[...] pouvoir communiquer avec le reste du monde arabe qui n'ont pas les mêmes dialectes</i> »- P.3 : « <i>Langue littéraire comprise dans tous les pays arabophones</i> »- P.4 : « <i>Pour la communication dans le monde arabe. Le dialecte est propre à chaque pays [...]</i> »- P.10 : « <i>[...] plus de facilité à parler dans plusieurs pays</i> »- P.11 : « <i>Pour dialoguer avec tout pays arabe</i> »- P.12 : « <i>Il permet de comprendre et de se faire comprendre dans tous les pays arabes</i> »- P.13 : « <i>[...] c'est la base pour [...] comprendre les autres dialectes [...]</i> »- P.14 : « <i>Commun à l'ensemble des pays arabo-musulmanes</i> »- P.15 : « <i>[...] le dialecte est différent d'un pays à un autre</i> »- P.17 : « <i>(Il) permet de communiquer avec le monde arabe</i> »- P.18 : « <i>Échange internationaux</i> »- P.23 : « <i>Afin de communiquer avec plus d'arabophones</i> »

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

	<ul style="list-style-type: none"> - P.28 : « [...] <i>mais aussi permettre de communiquer avec d'autres personnes arabes</i> »
<ul style="list-style-type: none"> • Rôle de l'arabe littéral dans la réussite scolaire et professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - P.1 : « <i>Pour réussir leur parcours scolaire et professionnel [...]</i> » - P.2 : « <i>Parce que c'est une langue qu'on puisse pratiquer dans le milieu professionnel</i> » - P.19 : « <i>Pour les études [...]</i> » - P.20 : « <i>Pour un parcours professionnel</i> » - P.21 : « <i>Pour réussir dans sa vie professionnelle</i> » - P.22 : « <i>pour l'aider dans son parcours professionnel</i> » - P.24 : « <i>Pour qu'il ait une langue en plus dans ces études plus tard</i> » - P.28 : « [...] <i>permet l'ouverture sur des opportunités professionnelles [...]</i> » - P.29 : « <i>Pour moi c'est une langue d'avenir</i> »
<ul style="list-style-type: none"> • L'arabe littéral est une langue de base sur laquelle les dialectes arabes ont été fondés 	<ul style="list-style-type: none"> - P.13 : « [...] <i>C'est la base de la langue arabe</i> » - P.27 : « <i>car elle englobe toutes les langues arabes dialectales</i> » - P.31 : « <i>non dénaturé</i> »
<ul style="list-style-type: none"> • L'arabe littéral est une langue écrite et lisible 	<ul style="list-style-type: none"> - P.5 : « <i>Pour lire les livres en arabe</i> » - P.6 : « <i>Pour savoir écrire et lire</i> » - P.9 : « <i>pour sa lecture</i> » - P.19 : « [...] <i>Lire et écrire comme (la) langue française</i> » - P.25 : « <i>pour savoir lire</i> » - P.26 : « [...] <i>la langue utilisée pour écrire</i> »

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

<ul style="list-style-type: none">• L'arabe littéral est une langue universelle et de culture	<ul style="list-style-type: none">- P.4 : « [...] <i>le littéral est universel.</i> »- P.7 : « <i>Car c'est la langue universelle du monde arabe</i> »- P.12 : « [...] <i>donne aussi accès à la littérature arabe</i> »- P.28 : « <i>meilleure compréhension de la culture arabe</i> [...] »
---	--

Concernant les justifications données par les enquêtés qui trouvent que l'arabe dialectal est plus important pour leurs enfants, elles s'articulent toutes autour du poids de cette variété dans les communications quotidiennes au sein de la famille et dans le pays d'origine :

- P.1 : « *Pour pouvoir communiquer seul à l'oral* »
- P.2 : « *Pour parler avec sa famille* »
- P.3 : « *Parce que c'est l'arabe qu'on parle souvent* »
- P.4 : « *Pour communiquer avec la famille et s'intégrer dans leur pays d'origine* »
- P.5 : « *Pour la communication de tous les jours* »
- P.6 : « *Pour communiquer avec leur grands-parents et en vacances dans leur pays d'origine* »

Quant à la minorité qui considère que les deux variétés sont égales en niveau d'importance, les deux réponses justifiant cette perspective mettent en évidence que chaque variété a une fonctionnalité particulière et différente :

- P.1 : « *Dialectal, pour parler en famille. Littéral, pour la lecture et l'écriture* »
- P.2 : « *L'arabe littéral pour pratiquer la religion. L'arabe dialectal pour communiquer avec la famille* » ;

8. Motivations et raisons de vouloir transmettre l'arabe aux enfants

Comme nous l'avons déjà mentionné, tous les parents interrogés ont inscrit au moins un de leurs enfants dans un cours d'arabe. De plus, nous avons constaté qu'une grande majorité d'entre eux croient que l'arabe est utile et important pour leurs enfants, tout comme l'anglais et le français. Cette réalité et ce constat nous prouvent qu'ils sont tous motivés pour que leurs

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

enfants apprennent l'arabe. Toutefois, les raisons et les motivations peuvent varier d'une famille à l'autre.

Pour obtenir plus de détails sur ce point, nous avons demandé à nos enquêtés de déterminer les raisons de vouloir que leurs enfants apprennent l'arabe. Les résultats obtenus sont les suivants :

Tableau 24 : Les raisons poussant les parents à vouloir que leurs enfants apprennent l'arabe

Raisons*	Nombre	%
Pour communiquer avec la famille	48	80%
Pour faciliter leur intégration dans le pays d'origine	36	60%
Pour pratiquer la religion	35	58,33%
C'est la langue de leur pays d'origine	31	51,66%
Pour communiquer avec les arabophones	21	35%
Pour réussir dans leur vie professionnelle	17	28,33%
Pour réussir leur parcours scolaire	13	21,67%
Autre réponse	1	1,67%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

Pouvoir communiquer avec la famille en arabe reste la première ambition que la plupart des parents interrogés (80%) cherchent à réaliser à travers l'apprentissage de cette langue par leurs enfants.

En effet, le recours à l'arabe dans des communications familiales devient parfois nécessaire pour les enfants qui peuvent se trouver dans des situations de communication avec des membres de leur famille ne connaissant pas le français, comme par exemple, les grands-parents.

Lors des séjours dans le pays d'origine ou en cas de retour définitif, la connaissance de la langue officielle du pays d'origine, qui est l'arabe pour les enfants de nos enquêtés, constitue sans doute un élément très positif qui facilite leur intégration dans leur pays d'origine. À cet égard, 60% des répondants ont exprimé le souhait de transmettre la langue arabe à leurs descendants pour cette raison.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

En troisième position figure une autre raison qui motive 58,33% des parents interrogés. Il s'agit de leur volonté que leurs enfants puissent pratiquer la religion.

En Islam, la transmission de la religion aux enfants est en effet un devoir et une responsabilité des parents, et comme la langue arabe dans sa forme littéraire est un outil essentiel et indispensable pour mieux appréhender les questions religieuses et pour pratiquer certains rites, tels que la récitation du Coran et les prières, beaucoup de parents font de leur mieux pour que leurs enfants apprennent cette langue. Cet empressement se traduit le plus souvent sur le terrain par l'inscription des enfants dans les écoles coraniques.

Une autre raison qui motive nos enquêtés et qui se classe en quatrième position est tout simplement le fait que l'arabe est la langue officielle de leur pays d'origine ; cette raison a été indiquée par un peu plus de la moitié des parents interrogés (51,67%).

Nous constatons également que les parents qui croient que l'arabe peut jouer un rôle instrumental dans la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants sont peu nombreux. En effet, les proportions de parents qui ont exprimé le souhait que leurs enfants apprennent l'arabe en vue de réussir leur parcours scolaire et leur vie professionnelle ne sont que de 21,67% et 28,33% respectivement.

Enfin, il est intéressant de savoir que les motivations des parents peuvent aussi être doubles, c'est-à-dire qu'ils inscrivent leurs enfants aux cours d'arabe non seulement pour qu'ils apprennent cette langue mais aussi pour d'autres raisons qui n'ont rien à voir avec cet apprentissage. Par exemple, d'après notre expérience en tant qu'enseignants ELCO/EILE, certains parents profitent des séances de cours d'arabe organisées en dehors du temps scolaire pour s'en servir également comme « garderie » pour leurs enfants. Ce constat concorde à peu près avec celui fait par une enseignante d'arabe au Lycée Voltaire à Paris, citée par E. Talon (2012 : 3) : « des parents préfèrent que leurs enfants étudient l'anglais ou l'espagnol à l'école. Mais, comme il faut aussi les occuper pendant leur temps libre (...), ils les inscrivent à un cours d'arabe hors du cadre public ».

9. Lieux favorisés par les parents pour l'apprentissage de l'arabe à leurs enfants

En vue de comparer les milieux d'apprentissage de l'arabe, nous avons demandé à nos enquêtés de nous citer les endroits où ils préfèrent que leurs enfants apprennent l'arabe et de justifier leurs réponses. Les résultats sont illustrés dans le tableau suivant :

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Tableau 25 : Les lieux favorisés par les parents pour l'apprentissage de l'arabe à leurs enfants

Lieux	Nb	%	Nombre de répondants justifiant leurs réponses
École publique	32	53,33%	14
École publique + école coranique ou associative	12	20%	3
École publique + cours particuliers	5	8,33%	2
École coranique ou associative	3	5%	2
École privée + école coranique ou associative	1	1,67%	0
École publique + école privée	1	1,67%	0
Cours particuliers	1	1,67%	0
Peu importe le lieu	3	5%	1
Sans réponse	2	3,33%	***
Total	60	100%	22

Plus de la moitié des répondants (53%) préfèrent que leurs enfants apprennent l'arabe à l'école publique.

En outre, 20% d'entre eux sont favorables à ce que leurs enfants fréquentent à la fois les cours d'arabe dans les écoles publiques et dans les écoles coraniques ou associatives.

De plus, 8,33% des parents interrogés pensent qu'il est plus approprié pour leurs enfants de suivre des cours d'arabe dans le cadre scolaire public et/ou de recevoir des cours particuliers.

D'autre part, seuls 5% de l'échantillon trouvent que les écoles associatives ou coraniques sont les meilleurs endroits pour enseigner l'arabe à leurs enfants.

Enfin, une minorité qui représente également 5% des répondants indique qu'elle n'a pas de préférences particulières et trouve que le milieu d'apprentissage est peu important.

22 répondants sur 60, soit 36,66%, ont justifié leur préférence comme suit :

- Justifications liées à la préférence accordée à l'école publique :
- P.1 : « *Parce que pour moi, il apprend la langue arabe essentielle* »

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

- P.2 : « *Les langues et la culture doivent être accessibles à tous ceux que ça intéresse dans un cadre non religieux* »
- P.3 : « *Moins contraignant et gratuite* »
- P.4 : « *L'école publique c'est l'endroit idéal où les enfants seront plus encadrés et pour donner du prestige à la langue arabe qui doit être apprise pas seulement par les personnes d'origine maghrébine* »
- P.5 : « *Par ce que à l'école il apprend beaucoup de choses* »
- P.6 : « *Pour réussir dans sa vie professionnelle* »
- P.7 : « *C'est gratuit et c'est encadré par les responsables de l'école et l'autorité publique* »
- P.8 : « *Pour un meilleur suivi et un meilleur apprentissage avec des professeurs qualifiés* »
- P.9 : « *Pour ne pas changer leur habitude scolaire* »
- P.10 : « *Dans les écoles publiques, les enfants assimilent très bien les cours et les professeurs ont une bonne méthodologie d'apprentissage* »
- P.11 : « *Langue importante pour nos enfants et pourquoi ne pas être comme les autres langues* »
- P.12 : « *À cause de la proximité* »
- P.13 : « *Pour la neutralité* »
- P.14 : « *Je n'ai pas de préférences particulières* »

- Justifications portant sur la préférence apportée au milieu scolaire public ainsi qu'au secteur associatif :
 - P.1 : « *Car ils sont en classe avec un professeur et des camarades, contrairement aux cours particuliers, le cadre n'est pas le même* »
 - P.2 : « *Pour mieux s'imprégner de la langue et dialoguer avec les autres élèves* »
 - P.3 : « *Pour qu'il reste dans le cadre de l'école et pour apprendre la religion* »

- Justification associée à la préférence pour l'école publique et les cours particuliers :
 - P.1 : « *Situation de l'école publique [...] accès plus facile* »
 - P.2 : « *Environnement et sureté* »

- Justifications liées à la préférence accordée à l'école coranique ou associative :

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

- P.1 : « *C'est un lieu symbolique* (la mosquée) »
- P.2 : « *Parce qu'ils vont apprendre aussi la religion* »
- Justification de ceux qui n'ont pas de préférences particulières :
- P.1 : « *Peu importe, du moment que l'enseignement est optimal chacun à sa particularité* »

10. Efforts fournis par les parents pour transmettre l'arabe à leurs enfants

Le fait d'inscrire un enfant à un cours d'arabe ne garantit pas que cette langue sera effectivement apprise et transmise. La famille et l'entourage ont également un très grand rôle dans ce cadre. En effet, pour que l'apprentissage de l'arabe littéral soit réussi, les parents doivent exercer un suivi continu de ces cours, car les opportunités de pratiquer cette variété sont très rares. Aussi, la transmission de l'arabe dialectal, qui se passe souvent dans la sphère familiale, suppose que les parents veillent à le pratiquer continuellement avec leurs enfants.

À ce sujet, nous avons adressé une série de questions à nos enquêtés afin de connaître et de jauger leurs efforts dans les processus de transmission de cette langue à leurs enfants. Les résultats sont les suivants :

10.1 Réviser les cours d'arabe au domicile

Le tableau ci-après présente les réponses des parents quant à savoir si eux-mêmes ou leurs conjoints passent en revue les cours d'arabe avec leurs enfants qui les suivent dans le cadre institutionnel.

Tableau 26 : Révision des cours d'arabe avec les enfants à la maison

Réponses des parents enquêtés	Nb	%			
Oui	54	90%	La fréquence	Nb	%
			Souvent	29	53,70%
			Quelquefois	25	46,30%
			Total	54	100%
Jamais	6	10%			
Total	60	100%			

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Nous constatons que l'écrasante majorité de nos répondants (90%) affirment qu'eux-mêmes ou leurs conjoints revoient les cours d'arabe avec leurs enfants à la maison : 53,70% d'entre eux le font habituellement et 46,30% occasionnellement. En revanche, seuls 10% des parents déclarent n'avoir jamais fait cela auparavant.

10.2 Apprendre aux enfants à parler arabe

Sur le plan pratique, nous avons voulu savoir si les parents interrogés ou leurs conjoints parlent arabe à leurs enfants pour le leur apprendre.

Les résultats obtenus sont affichés dans le tableau ci-dessous et révèlent aussi que 90% des parents veillent à pratiquer l'arabe avec leurs enfants : 51,85% d'entre eux font cela régulièrement et 48,15% le font occasionnellement.

Tableau 27: Apprendre à parler arabe aux enfants par leurs parents

Réponses des parents enquêtés	Nb	%			
Oui	54	90%	La fréquence	Nb	%
			Souvent	28	51,85%
			Quelquefois	26	48,15%
			Total	54	100%
Jamais	6	10%			
Total	60	100%			

10.3 Acheter des livres écrits en arabe pour les enfants

Personne ne peut nier l'importance et les bienfaits du livre et de la lecture dans l'apprentissage d'une langue, surtout s'il s'agit d'une langue écrite à caractère culturel et littéraire comme l'arabe littéral qui suscite notre intérêt.

Pour savoir si les parents sondés sont conscients de l'importance des livres dans l'apprentissage de l'arabe, nous leur avons demandé s'ils achètent des livres écrits en arabe pour leurs enfants. Leurs réponses sont comme suit :

Tableau 28 : Achat de livres écrits en arabe pour les enfants

Réponses	Nombre	%
Oui	34	56,67%
Non	26	43,33%
Total	60	100%

Plus de la moitié des répondants (56,67%) affirment acheter des livres en arabe pour leurs enfants, alors que 43,33 % de l'échantillon affirment le contraire.

Par ailleurs, les 34 parents qui affirment acheter des livres écrits en arabe ont été invités à préciser le genre de ces livres. En voici ce qu'ils ont évoqué :

Tableau 29 : Types de livres en langue arabe achetés par les parents pour leurs enfants

Type de livres*	Nombre	%
Manuels scolaires	23	67,65%
Histoires d'enfants	21	61,76%
Livres religieux	17	50%
Dictionnaires	7	20,59%
Magazines pour enfants	4	11,76%
Romans	1	2,94%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

La lecture du tableau montre que les manuels scolaires suivis des histoires d'enfants, sont les plus achetés pour les enfants, ils ont été cités respectivement par 67,65% et 61,76% des parents répondants.

Les livres à caractère religieux figurent également sur la liste des catégories de livres les plus fréquemment mentionnées par nos répondants. En effet la moitié d'entre eux (50%) affirment les avoir achetés pour leurs enfants.

Enfin, nous notons qu'en dépit de leur rôle et de leur importance dans l'apprentissage des langues, les dictionnaires n'ont été cités que par 20 % des répondants.

10.4 Suivre les médias arabes

Dans le monde actuel, les médias, par leurs différents moyens, sont devenus omniprésents dans notre vie quotidienne grâce aux rôles considérables qu'ils jouent dans plusieurs domaines. Parmi ces rôles se trouvent ceux relatifs à la facilitation des échanges entre les peuples et à la transmission des savoirs (cognitifs, linguistiques, culturels, etc.).

Afin de vérifier si les parents interrogés recourent aux médias arabes en tant que moyen de s'ouvrir à la culture arabo-musulmane et comme un outil facilitant l'apprentissage de la langue arabe à leurs enfants, nous les avons interrogés sur les points suivants :

- **Suivre les chaînes de télévision arabes avec les enfants**

Tableau 30 : Regarder les chaînes de télévision arabes avec les enfants

Réponses des parents enquêtés	Nb	%			
Oui	46	76,66%	La fréquence	Nb	%
			Souvent	11	23,91%
			Quelquefois	35	76,09%
			Total	46	100%
Jamais	12	20%			
Sans réponse	2	3,33%			
Total	60	100 %			

Comme le montre le tableau ci-dessus, un peu plus des trois quarts des parents interrogés suivent les chaînes de télévision arabes avec leurs enfants, contrairement à 20% qui ne l'ont jamais fait.

La majorité des parents (76,09%) affirmant regarder les chaînes arabes avec leurs enfants indiquent qu'ils ne le font que de manière occasionnelle, alors que seulement 23,91 % d'entre eux déclarent les suivre fréquemment.

○ **Faire écouter la musique et les chansons arabes aux enfants**

Tableau 31 : Faire écouter la musique et les chansons arabes aux enfants

Réponses des parents enquêtés	Nb	%			
Oui	51	85%	La fréquence	Nb	%
			Souvent	15	29,41%
			Quelquefois	36	70,59%
			Total	51	100%
Jamais	8	13,33%			
Sans réponse	1	1,67%			
Total	60	100%			

En observant le tableau ci-dessus, il apparaît que les résultats obtenus sur ce point sont un peu similaires à ceux concernant le suivi des chaînes de télévision arabes.

La plupart de nos enquêtés, soit 85%, déclarent qu'ils écoutent de la musique et des chansons arabes en présence de leurs enfants, contre seulement 13,33% qui disent le contraire.

Toutefois, la fréquence d'écoute chez les 51 parents ayant répondu affirmativement reste plus occasionnelle (70,59%) qu'habituelle (29,41%).

○ **Type de programmes suivis par les parents avec leurs enfants dans les médias en langue arabe**

Il ressort des résultats exposés dans le tableau ci-dessous que plus d'un quart des parents interrogés (26,67%) ne suivent aucun programme en langue arabe avec leurs enfants dans les médias, contrairement à environ deux tiers d'entre eux (68,33%) qui font partager cette habitude avec leurs enfants.

Tableau 32 : Suivre des programmes en arabe dans les médias

Réponses des parents enquêtés	Nb	%			
Ne suivre aucun programme	16	26,67%			
Sans réponse	3	5%			
Suivre des programmes	41	68,33%	Types de programmes*	Nb	%
			Films et séries	23	56,10%
			Émissions culturelles	14	34,15%
			Émission d'informations	14	34,15%
			Émissions musicales	12	29,27%
			Émissions religieuses	12	29,27%
			Émissions sportives	12	29,27%
			Émission pour enfants	2	4,88%
Total	60	100%	* Possibilité de donner plusieurs réponses		

En ce qui concerne le type de programmes suivis, les films et les séries arrivent en tête, étant mentionnés par 56,10% de ceux qui ont répondu affirmativement.

Ensuite, nous trouvons les émissions culturelles et celles d'information, qui se partagent la deuxième place avec une proportion de 34,15%.

En troisième position, figurent trois types de programmes qui ont été cités sur un pied d'égalité par nos répondants avec une proportion de 29,27%, à savoir les émissions musicales, religieuses et sportives.

En revanche, malgré leur valeur pour les enfants, les programmes destinés à ces derniers sont assez négligés par les familles, seulement deux parents sur 41, soit 4,88% qui en font mention.

11. Effet de l'attachement au pays d'origine sur l'apprentissage de la langue arabe

La mobilité régulière des familles issues de l'immigration vers leur pays d'origine, que ce soit au titre des visites familiales, du tourisme ou pour d'autres raisons, est un véritable indicateur qui prouve qu'elles y sont attachées.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Se rendre régulièrement dans le pays d'origine permet d'augmenter les chances de s'approprier son patrimoine linguistique et culturel, et donc de resserrer les liens avec ce pays.

À ce sujet, nous avons demandé à nos répondants, dans un premier temps, à quelle fréquence ils visitent leur pays d'origine ou celui de leur conjoint avec leurs enfants et, dans un deuxième temps, s'ils pensent que ces visites répétées ont un effet positif sur l'apprentissage de l'arabe pour leurs enfants. En voici les résultats :

Tableau 33 : Rendre visite aux pays d'origine par les familles

Réponses des parents enquêtés	Nb	%			
Oui	58	96,67%	La fréquence	Nb	%
			Deux fois par an	3	5,17%
			Une fois par an	37	63,79%
			Une fois tous les 2 ans	12	20,69%
			Quelquefois	6	10,34%
			Total	58	100%
Jamais	2	3,33%			
Total	60	100%			

Comme le montre le tableau ci-dessus, l'écrasante majorité des parents enquêtés (96,67%) affirment qu'ils accompagnent leurs enfants lors de leurs visites au pays d'origine.

En ce qui concerne la fréquence des visites, 20,69% et 63,79% des répondants indiquent qu'ils ont l'habitude de visiter le pays d'origine respectivement deux fois par an et une fois par an. De même, 5,17% d'entre eux s'y rendent tous les deux ans. Alors qu'une minorité (10,34%) ne s'y rend que rarement et irrégulièrement.

Nous pouvons donc déduire de ces données que nos familles enquêtées tiennent à maintenir et à renforcer leurs contacts et leurs liens avec leur pays d'origine.

À propos de l'effet de ces visites sur l'apprentissage de l'arabe, le tableau ci-dessous reprend les opinions et justifications des 58 parents qui déclarent avoir effectué des visites avec leurs enfants au pays d'origine :

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Tableau 34 : Opinion des parents sur l'impact des visites fréquentes au pays d'origine sur l'apprentissage de l'arabe

Les visites ont impact positif sur l'apprentissage de l'arabe	Nb	%		Nb	%
Oui	54	93,1%	Justifications des répondants*		
			Les enfants y trouvent des occasions pour pratiquer l'arabe	38	70,37%
			Les enfants y sont obligés de parler l'arabe pour communiquer	27	50%
			Les enfants y apprennent facilement l'arabe	38	70,37%
Non	3	5,17%	On ne parle pas l'arabe dans la famille	3	100%
			Les enfants ne trouvent pas d'occasions pour pratiquer l'arabe	1	33,33%
			Les enfants ne font pas d'efforts pour apprendre l'arabe	1	33,33%
Sans réponse	1	1,73%			
Total	58	100%			

* Possibilité de donner plusieurs réponses

La très grande majorité des répondants (93,1%) pensent que la fréquentation régulière du pays d'origine par leurs enfants, a un impact positif sur leur apprentissage de l'arabe, contre seulement 5,17% qui sont d'avis contraire.

Par ailleurs, la possibilité d'apprendre facilement l'arabe dans le pays d'origine et le fait que les enfants y trouvent des occasions pour le pratiquer sont les deux arguments les plus fréquemment évoqués par ceux qui ont répondu par l'affirmative, avec une proportion identique de 70,37%, alors que le fait de devoir y parler arabe pour pouvoir communiquer est une justification citée par la moitié des répondants.

Pour les trois personnes qui pensent que les visites effectuées dans le pays d'origine n'ont aucune incidence positive sur l'apprentissage de l'arabe par leurs enfants, toutes expliquent que cela est dû au fait que dans leur pays d'origine, l'arabe n'est pas une langue de communication dans leur famille. En revenant à leur profil, nous remarquons que ces répondants appartiennent tous à des familles berbérophones dans lesquelles, dans certains cas, le recours à l'arabe au sein de la famille est totalement inexistant.

12. Conclusions

Nous avons mené cette enquête auprès d'un échantillon composé de 60 parents rencontrés dans le milieu scolaire et associatif. Ces parents ont en commun d'avoir tous des liens avec le Maghreb, soit par leur appartenance à cette zone géographique, ce qui est le cas de la grande majorité d'entre eux, soit par leur relation matrimoniale avec des ressortissants maghrébins. Ils partagent aussi un intérêt commun pour la langue arabe et sa transmission à leurs enfants, puisqu'ils ont tous au moins un enfant fréquentant un cours d'arabe dans un cadre institutionnel.

Même si plus des trois quarts des parents sont nés en dehors de la France, la durée moyenne de leur séjour en France se situe autour de 17 ans, ce qui montre que nos enquêtés appartiennent à des familles migratoires installées de manière stable en France.

En ce qui concerne leurs enfants, nous avons recensé un total de 176 enfants, avec une moyenne de 3 enfants par famille. Près de la moitié d'entre eux, y compris les enfants de moins de 6 ans, suivent des cours d'arabe dans un cadre institutionnel. Nous avons remarqué par ailleurs que la proportion de la fréquentation de ces cours au collège et au lycée est très faible par rapport à celle de l'école primaire. Cela reflète la situation générale de l'enseignement de l'arabe dans le second degré, qui est marqué par l'insuffisance de l'offre d'enseignement de cette langue, contrairement au premier degré, où l'arabe est davantage enseigné grâce au dispositif ELCO/EILE.

En ce qui concerne les comportements linguistiques des membres de nos familles enquêtées, en dépit du fait que l'arabe soit la langue maternelle de plus de la moitié des répondants et de leurs conjoints, c'est le français qui domine généralement dans les communications qui se produisent entre les membres. Les communications entre parents ainsi qu'entre ceux-ci et leurs enfants se déroulent le plus fréquemment à travers l'usage alternatif du

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

français et de l'arabe, puis à travers l'usage exclusif du français. Alors que la grande majorité des enfants n'utilisent que le français pour se parler entre eux.

Au niveau de l'importance et de l'utilité des langues pour ces familles, le français occupe la première place comme langue du pays d'accueil, suivie de l'arabe en tant que langue du pays d'origine, puis en troisième position l'anglais comme étant la langue la plus prestigieuse sur la scène mondiale.

Les parents interrogés attribuent une valeur importante à l'arabe et sont convaincus de son utilité pour l'avenir de leurs enfants. Toutefois, cette valorisation ne peut pas atteindre celle du français, qui conserve toujours sa place prioritaire en tant que langue dominante dans tous les domaines y compris la sphère familiale.

D'autre part, l'arabe littéral jouit, au sein des familles enquêtées, d'un prestige et reçoit plus d'intérêt que l'arabe dialectal, compte tenu de ses caractéristiques linguistiques, de sa fonction religieuse, de son statut formel et de son rôle dans la communication avec le monde arabo-musulman.

Malgré son rôle important dans les communications quotidiennes au sein de la famille et dans le pays d'origine, l'arabe dialectal est perçu par plus des trois quarts de nos enquêtés comme une variété inférieure et moins importante par rapport à l'arabe littéral. Ceci est un reflet concret du statut bas et informel de cette variété dans tous les pays, y compris ceux où l'arabe est une langue officielle. Néanmoins, cela n'a pas empêché la majorité de parents d'exprimer leur souhait de voir leurs enfants apprendre l'arabe dialectal à côté de l'arabe littéral.

Par ailleurs, nous avons remarqué que les parents sont motivés pour que leurs enfants apprennent l'arabe, en premier lieu pour des raisons intégratives, à savoir pour leur permettre de communiquer avec la famille et pour faciliter leur intégration dans le pays d'origine. Puis vient la raison religieuse pour laquelle les parents veulent que leurs enfants puissent appréhender et pratiquer, au moyen de cette langue, leur religion. En revanche, pouvoir réussir dans la vie scolaire ou professionnelle via l'apprentissage de l'arabe ne convainc que moins d'un

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

tiers des parents. Cela peut être expliqué par le fait que l'arabe n'est pas une des langues les plus recherchées sur le marché du travail français⁵⁰.

La comparaison des milieux d'apprentissage de la langue arabe effectuée à partir des points de vue des parents, a montré que les écoles publiques sont les plus privilégiées en raison de la qualité de l'enseignement qu'elles offrent et dans des conditions appropriées, de leur gratuité et de leur proximité. La préférence accordée aux écoles coraniques ou associatives est souvent liée à leur offre d'enseignement religieux qui n'est pas dispensée dans les écoles publiques laïques.

Il ressort également des résultats de cette enquête que les parents, en général, au-delà de l'inscription de leurs enfants à des cours d'arabe, déploient des efforts pour les aider à apprendre l'arabe. La plupart d'entre eux prennent soin de parler à leurs enfants en arabe et de revoir avec eux les cours de cette langue de façon régulière ou occasionnelle. Ainsi, ils sont plus de la moitié à acheter des livres écrits en arabe pour leurs enfants. Ces livres sont le plus souvent des manuels scolaires et des histoires pour enfants.

Nous avons aussi observé que ces familles sont en contact avec le monde arabomusulman par le biais des médias, mais ce contact n'est pas assez fort. Même si plus des trois quarts des parents écoutent de la musique et des chansons arabes et regardent les chaînes de télévision arabes avec leurs enfants, cela ne se fait que de manière sporadique pour la plupart d'entre eux. Quant au type de programmes suivis dans les médias, nous avons trouvé que ce sont les films et les séries qui suscitent le plus grand intérêt, puis les émissions culturelles et d'actualité, tandis que les émissions destinées aux enfants, en dépit de leur importance pour ces derniers, sont largement ignorées par les familles.

Enfin, il ressort des résultats de l'enquête qu'en général, les parents des familles interrogées tiennent à maintenir leurs enfants en contact avec leur pays d'origine à travers les visites qu'ils y effectuent régulièrement. La grande majorité des parents pensent que la fréquentation régulière du pays d'origine contribue positivement à l'appropriation de la langue arabe par leurs enfants, car ceux-ci y trouvent davantage d'occasions pour la pratiquer et

⁵⁰ En septembre 2016, un moteur de recherche d'emploi en ligne appelé Adzuna a mené une étude sur près de 700000 offres d'emploi disponibles sur son site dans le but de connaître les langues étrangères les plus recherchées par les recruteurs en France. Les résultats montrent que l'anglais est la langue la plus demandée par les recruteurs (87% des offres d'emploi), suivie de l'allemand (9% des offres) et de l'espagnol (4%). Quant à l'arabe, il se classe en 6^e position (0,7 %), derrière l'italien (2,7 %) et le russe (0,9 %) (Source : www.defi-metiers.fr , consulté le 1/10/2020).

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

notamment avec des locuteurs natifs, ce qui leur permet de l'apprendre plus facilement. Cependant, cette fréquentation peut n'avoir aucune incidence sur l'apprentissage de l'arabe car pour certaines familles, il arrive que cette langue soit inexistante dans toutes les communications familiales, même dans leur pays d'origine, ce qui est le cas, par exemple, de certaines familles berbérophones enquêtées.

Chapitre VI : Enquête auprès d'adultes de deuxième génération issus de familles plurilingues d'origine maghrébine

1. Rappel des objectifs et de l'échantillon de l'enquête

Nous avons voulu, à travers cette enquête, parvenir aux objectifs suivants :

- Connaitre les caractéristiques sociolinguistiques des locuteurs de seconde génération issus de familles plurilingues d'origine maghrébine ;
- Savoir comment ils se comportent linguistiquement au quotidien dans le pays de résidence ou dans le pays d'origine ;
- Se faire une idée de la situation et du statut de l'arabe au sein des familles auxquelles ils appartiennent ;
- Connaitre les processus ou modalités suivis pour apprendre l'arabe ;
- Connaître les raisons et les motivations les ayant amenés à apprendre cette langue ;
- Se faire une idée des liens unissant les enquêtés à leur pays d'origine et au monde arabe.

Pour la constitution de notre échantillon, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage non probabiliste qui consiste à choisir les personnes interrogées sur la base de critères définis. Ces critères sont les suivants :

- Être un adulte appartenant à une famille plurilingue d'origine maghrébine ;
- Être né et avoir grandi en France ;
- Avoir un contact avec l'arabe : en le pratiquant (activement ou passivement) ; en l'ayant étudié ; en faisant partie des langues de sa famille, etc.

2. Le déroulement de l'enquête

Notre questionnaire a été administré à 41 personnes remplissant les critères requis et résidant en Île de France, pendant la période du 20 mai 2019 au 16 octobre 2021.

35 sur 41 répondants, soit 85,37% de l'échantillon, ont été rencontrés directement par nous-même dans différents endroits tandis que pour les 6 restants (14,63%), nous leur avons administré le questionnaire à l'aide d'intermédiaires (amis, collègues et proches de la famille).

Concernant les endroits où les informateurs et les intermédiaires ont été rencontrés, le tableau ci-dessous en donne des précisions :

Tableau 35 : Lieux où les enquêtés et les intermédiaires ont été rencontrés

Lieux	Nombre	%
Lieu public	20	48,78%
Lieu scolaire	2	4,88%
Lieu associatif	14	34,15%
Lieu universitaire	3	7,32%
Espace familial	2	4,88%
Total	41	100%

Le questionnaire a été administré à nos enquêtés par deux méthodes : l'auto-administration, ce qui a été le cas pour 27 enquêtés (65,85%), et l'administration en « face à face »⁵¹ pour 14 enquêtés (34,15%).

3. Les profils des enquêtés

Nos répondants sont tous des adultes issus de familles plurilingues d'origine maghrébine et appartiennent à la catégorie des descendants d'immigrés de deuxième ou de troisième génération.

La grande majorité de nos répondants (85,37%) sont des hommes (voir tableau 36) et ceci est dû au fait que la plupart d'entre eux ont été rencontrés dans un espace public et comme

⁵¹Ce sont les répondants qui ont souhaité ou ont choisi de répondre au questionnaire en face à face parce que les conditions de leur rencontre l'ont permis. Ce qui distingue cette méthode d'administration de l'autre est que dans celle-ci, le répondant cherche souvent à donner plus de détails et de précisions à ses réponses.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

nous étions obligés de signer un contrat régissant l'utilisation de leurs réponses, nous avons préféré administrer le questionnaire dans cet espace à des hommes plutôt qu'à des femmes, car pour ces dernières il y avait une forte probabilité qu'elles refusent de répondre au questionnaire ou de signer un contrat avec un enquêteur rencontré dans un lieu public.

Tableau 36 : Répartition des enquêtés par sexe

Sexe	Nombre	%
Hommes	35	85,37%
Femmes	6	14,63%
Total	41	100%

Les adultes que nous avons interrogés sont majoritairement jeunes, la plupart d'entre eux (63,41%) font partie de la tranche d'âge 18-25 ans (voir tableau 37).

Tableau 37 : Répartition des enquêtés par âge

Tranches d'âge	Nombre	%
18-25 ans	26	63,41%
26-35 ans	7	17,07%
36-45 ans	6	14,63%
46-52 ans	2	4,88%
Total	41	100%

Ils sont tous nés en France, sauf une personne qui est née au Maroc mais qui, lorsqu'elle est arrivée en France, était encore bébé. Ils ont tous affirmé avoir la nationalité française. Seuls 11 d'entre eux, soit 26,83%, ont déclaré avoir, en plus de la nationalité française, la nationalité de leur pays d'origine.

Tous nos répondants, sans exception, appartiennent à des familles d'origine maghrébine. Pour la grande majorité d'entre eux (85,37%), leurs deux parents sont originaires du même pays maghrébin, tandis que 14,63% d'entre eux sont issus de couples mixtes dont l'un des deux parents est originaire d'un pays non maghrébin (voir tableau 38).

Tableau 38 : Répartition des enquêtés par pays d'origine

Pays d'origine	Nombre	%
Enquêtés issus de deux parents originaires du Maroc	11	26,83%
Enquêtés issus de deux parents originaires de l'Algérie	22	53,66%
Enquêtés issus de deux parents originaires de la Tunisie	2	4,88%
Enquêtés issus d'un couple mixte, dont l'un des parents est originaire du Maghreb	6	14,63%
Total	41	100%

Quant à leur niveau d'études, la majorité d'entre eux (70,73%) ont un niveau universitaire, seuls 12% disposent d'un niveau inférieur au baccalauréat (voir tableau 39).

Tableau 39 : Répartition des enquêtés selon leur niveau d'études

Niveau d'études	Nombre	%
Niveau < Bac	5	12,20%
Bac	7	17,07%
Niveau universitaire	29	70,73%
Total	41	100%

En outre, près de la moitié des répondants (48,78%) déclarent être étudiants, en revanche 43,90% d'entre eux indiquent qu'ils exercent une activité professionnelle. Par ailleurs, 7,32% des répondants n'ont pas indiqué leur profession (voir tableau 40). Cette absence de réponse peut être interprétée comme signifiant qu'ils sont inactifs.

Tableau 40 : Répartition des enquêtés selon leur situation professionnelle au moment de l'enquête

Situation professionnelle	Nombre	%
Étudiants	20	48,78%
Exerçant une activité professionnelle	18	43,90%
Non réponse	3	7,32%
Total	41	100%

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

En ce qui concerne leur situation matrimoniale, la plupart de nos répondants (70,73%) se déclarent célibataires, 21,95% mariés et 4,88% divorcés (voir tableau 41).

Tableau 41 : Répartition des enquêtés selon leur situation matrimoniale

Situation	Nombre	%
Célibataires	29	70,73%
Mariés	9	21,95%
Divorcés	2	4,88%
Sans réponse	1	2,44%
Total	41	100%

4. Les caractéristiques linguistiques des enquêtés

4.1 La langue maternelle

Tableau 42 : Répartition des enquêtés selon leur langue maternelle⁵²

Langues	Nombre	%
Arabe	9	21,95%
Berbère	2	4,88%
Français et arabe	10	24,39%
Français	14	34,15%
Arabe et berbère	1	2,44%
Français et berbère	4	9,76%
Français, arabe et berbère	1	2,44%
Total	41	100%

Il ressort des résultats du tableau ci-dessus que le français est la langue maternelle pour environ un tiers de nos répondants (34,15%) et l'arabe pour 21,95% d'entre eux. Cependant, pour près d'un quart d'entre eux, exactement 24,39%, les deux langues constituent à la fois leur langue maternelle.

⁵² Nous considérons ici comme langue maternelle, la ou les langues premières apprises par le répondant à la maison dans l'enfance.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Le français est déclaré comme étant la ou l'une des langues maternelles de la plupart des répondants, soit 70,73% (n=29). Pour l'arabe, c'est le cas pour environ la moitié d'entre eux, soit 51,21% (n=21). Quant au berbère, c'est le cas pour 8 répondants, soit 19,51%.

4.2 Les enquêtés et leurs rapports aux langues de leurs parents

37 sur 41 de nos enquêtés, soit 90,24%, sont issus de deux parents partageant la même langue maternelle, tandis que seulement 4 individus, soit 9,76%, sont issus de couples linguistiquement mixtes en termes de langue maternelle.

Le tableau ci-dessous peut nous donner des précisions sur la transmission ou non de l'arabe par les parents à leurs descendants en tant que langue maternelle de l'un ou des deux parents :

Tableau 43 : Répartition des enquêtés selon qu'ils ont reçu ou non l'arabe comme langue maternelle de leurs parents

	Enquêtés ayant reçu l'arabe comme langue maternelle (ou l'une des langues maternelles)		Enquêtés n'ayant pas reçu l'arabe comme langue maternelle (ou l'une des langues maternelles)		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
L'arabe est la langue maternelle de l'un ou des deux parents	21	51,22%	13	31,71%	34	82,93%
L'arabe n'est la langue maternelle d'aucun des parents	0	0,00%	7	17,07%	7	17,07%
Total	21	51,22%	20	48,78%	41	100%

Pour la grande majorité de nos répondants (82,93%), l'arabe est la langue maternelle d'un ou des deux parents, tandis que pour 17,07% d'entre eux, l'arabe ne constitue la langue maternelle d'aucun de leurs parents.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

21 sur 34 répondants, soit 61,76%, pour lesquels l'arabe est la langue maternelle d'un ou des deux parents, ont hérité l'arabe comme langue maternelle. Quant au reste, 13 sur 34 (38,24%), ils ont reçu une ou des langues autres que l'arabe.

En revanche, aucun de nos répondants dont les parents n'ont pas l'arabe comme langue maternelle ne l'a reçu comme langue maternelle.

La question qui se pose à cet égard est de savoir ce qui peut empêcher ou motiver les parents à transmettre l'arabe en tant que langue natale⁵³. Plusieurs facteurs sont en fait en cause. En voici quelques-uns, cités par Barontini et Caubet (2008), relatifs à la transmission familiale de l'arabe maghrébin en France :

- *la plus ou moins grande compétence des parents, ou de l'un des deux, en français ;*
- *une volonté parentale consciente de transmission, qui suppose de sa part une forme de sécurité linguistique ;*
- *des séjours réguliers (pour les vacances, par exemple) dans le pays d'origine des parents ou grands-parents ;*
- *l'absence de stigmatisation et l'accompagnement dans l'apprentissage par l'entourage, en France ou dans les pays du Maghreb, où bien souvent les enfants sont accusés de mal parler l'arabe et ainsi éviter d'éventuels blocages ;*
- *un rôle primordial des grands-mères, avec lesquelles les enfants entretiennent souvent des liens affectifs forts ;*
- *le rôle d'intermédiaires joué par certains enfants entre leurs parents, certains membres de la famille ou mêmes des amis de leurs parents et les administrations françaises ;*
- *un entourage arabophone (amis des parents, proches hébergés temporairement à leur arrivée en France, employés de maison, « nounous », etc.) (Barontini et Caubet. 2008 : 46-47).*

Une autre situation qui peut également constituer un obstacle à la transmission de la langue natale par les parents est le cas des couples mixtes, comme le souligne A. Filhon :

⁵³ Voir *supra* note 41, p. 92

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

La difficulté à transmettre sa langue natale est effectivement d'autant plus grande lorsqu'un seul des parents en est l'héritier. Ainsi, parmi les couples linguistiquement mixtes, c'est très majoritairement la langue dominante [...] qui est la seule variété transmise aux enfants (Filhon, 2010 : 212).

Ce qui corrobore ce propos dans notre enquête, c'est que nos six répondants, issus de couples mixtes linguistiquement et originairement, ont tous reçu le français seul comme langue maternelle.

5. Langues de communication au sein de la famille

5.1 Langue(s) de communication avec les parents

Tableau 44 : Langue(s) de communication avec les parents

Langue de communication avec le père			Langue de communication avec la mère		
Langues	Nombre	%	Langues	Nombre	%
Français et arabe	20	48,78%	Français et arabe	14	34,15%
Français	10	24,39%	Français	11	26,83%
Arabe	4	9,76%	Arabe	8	19,51%
Berbère	2	4,88%	Berbère	3	7,32%
Arabe et berbère	3	7,32%	Arabe et berbère	2	4,88%
Français et berbère	1	2,44%	Français et berbère	1	2,44%
Français, arabe et berbère	1	2,44%	Français, arabe et berbère	2	4,88%
Total	41	100,00%	Total	41	100%

L'observation du tableau ci-dessus montre que nos enquêtés utilisent davantage le français pour parler à leurs parents.

Près de la moitié d'entre eux (48,78%) utilisent conjointement le français et l'arabe pour parler à leurs pères, et environ deux tiers d'entre (34,15%) eux font de même pour communiquer avec leurs mères.

En outre, environ un quart de nos répondants n'utilisent que le français pour communiquer avec leurs deux parents. Quant à l'usage exclusif de l'arabe, il est faible, puisque seulement 9,76% s'en servent pour parler à leurs pères et 19,51% pour échanger avec leurs mères.

5.2 Langue(s) de communication avec la fratrie

Tableau 45 : Langue(s) de communication avec les frères et sœurs

Langues	Nombre	%
Arabe	1	2,44%
Français et arabe	10	24,39%
Français	27	65,85%
Français et berbère	2	4,88%
Français, arabe et berbère	1	2,44%
Total	41	100%

Les résultats montrent que c'est le français qui prédomine dans les communications qui se déroulent au sein de la fratrie de nos enquêtés. Tous nos répondants se servent du français seul ou en alternance avec l'arabe ou le berbère pour parler avec leurs frères et sœurs, à l'exception d'une personne, représentant une proportion de 2,44%, qui déclare utiliser uniquement l'arabe.

Près des deux tiers des répondants (65,85%) parlent exclusivement le français avec leurs frères et sœurs. Cela s'explique évidemment par la forte influence de la langue de socialisation sur leurs pratiques linguistiques. En effet, les personnes appartenant à la deuxième ou à la troisième génération se comprennent beaucoup mieux en utilisant le français comme l'illustre la déclaration d'un enquêté d'origine algérienne appartenant à la troisième génération, citée dans un article par Chahrazed Meryem Ouhassine (2017) : « Entre frères, on parle essentiellement français, parce que depuis qu'on était enfants, on s'est toujours parlé en français, et c'est resté comme ça ! Puis voilà, on est quand même plus à l'aise dans cette langue, on ne se prend pas trop la tête avec ! ». Alors que dans leurs communications avec leurs parents, elles sont parfois obligées de s'exprimer en arabe en raison du manque de maîtrise du français par leurs parents, ou parce que ces derniers imposent l'arabe comme langue de communication avec leurs enfants.

5.3 Langue(s) de communication avec les autres proches de la famille

Tableau 46 : Langue(s) de communication avec les proches de la famille

Langues	Nombre	%
Arabe	4	9,76%
Français	13	31,71%
Français et arabe	20	48,78%
Français et berbère	2	4,88%
Français et arabe et turque	1	2,44%
Français et arabe et berbère	1	2,44%
Total	41	100%

Par ailleurs, pour communiquer avec les autres proches de la famille, près de la moitié des répondants (48,78%) utilisent simultanément l'arabe et le français, et 31,71% d'entre eux ne se servent que du français (voir tableau 46).

En effet, le choix d'utiliser ou non l'arabe dans les communications par des personnes faisant partie de la même catégorie que nos enquêtés est lié, d'une part, à leur pratique effective ou réceptive de l'arabe et, d'autre part, à la maîtrise ou non du français par leurs interlocuteurs, tels que les grands-parents et les membres de la famille vivant dans le pays d'origine.

5.4 Langue(s) de communication avec les amis et les collègues de travail ou d'études

Tableau 47 : Langue(s) de communication avec les amis

Langues	Nombre	%
Français et berbère	1	2,44%
Français et arabe	10	24,39%
Français	29	70,73%
Français, berbère et anglais	1	2,44%
Total	41	100%

D'autre part, nous pouvons voir dans les résultats du tableau ci-dessus que les communications entre nos interrogés et leurs amis sont caractérisées par la domination du

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

français. La majorité des répondants (70,73%) déclarent un usage exclusif du français dans leurs échanges avec leurs amis. En revanche, l'arabe est peu utilisé par nos enquêtés, 24,39% seulement d'entre eux s'en servent mais conjointement avec le français.

En réalité, plus on quitte ou on s'éloigne de la sphère familiale, plus l'usage de l'arabe diminue, comme le montre le tableau ci-dessous portant sur les langues utilisées par nos répondants dans leurs communications avec leurs collègues de travail ou d'études :

Tableau 48 : Langue(s) de communication avec les collègues de travail ou d'études

Langues	Nombre	%
Sans réponse	1	2,44%
Français	34	82,93%
Français et arabe	2	4,88%
Français et anglais	1	2,44%
Anglais	1	2,44%
Français, arabe et anglais	1	2,44%
Français, berbère et anglais	1	2,44%
Total	41	100%

Seuls deux répondants, soit 4,88%, affirment utiliser à la fois l'arabe et le français lorsqu'ils parlent avec leurs collègues de travail ou d'études. Le français demeure donc la langue prédominante dans les communications de nos enquêtés dans le contexte professionnel ou scolaire.

On remarque également une présence de l'anglais, évoqué ici par 4 répondants, soit 9,75%, qui déclarent recourir à cette langue pour communiquer avec leurs collègues. Cette présence est bien sûr liée au rôle important de cette langue en tant que langue véhiculaire dans le monde, notamment lorsqu'il s'agit de situations de communication entre des interlocuteurs ne partageant pas la même langue maternelle ou de socialisation.

6. Les processus ou modalités d'apprentissage de l'arabe

Étant donné que l'arabe existe sous deux formes linguistiques principales, à savoir l'arabe littéral et l'arabe dialectal, et que chacune de ces deux variétés a ses propres rôles ou fonctions spécifiques et a un statut différent, les milieux dans lesquels se déroule son

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

apprentissage/transmission sont également très divers. Le tableau ci-dessous montre les contextes dans lesquels nos répondants ont appris l'arabe au cours de leur vie :

Tableau 49 : Les milieux d'apprentissage ou d'étude de l'arabe par les enquêtés

Milieux d'apprentissage de l'arabe	Nombre	%
Milieu familial ou social	29	70,73%
École associative ou coranique	25	60,98%
École publique	12	29,27%
École privé	5	12,20%
À l'étranger, dans le pays d'origine pendant les vacances	4	9,76%
Université	3	7,32%
Cours privés	2	4,88%
Service militaire	1	2,44%

Le milieu familial ou social où se transmet principalement l'arabe dialectal est le milieu dans lequel nos enquêtés ont appris davantage l'arabe. La majorité d'entre eux (70,73%) déclarent l'avoir appris dans ce milieu.

En deuxième position vient le milieu associatif, 60,98% de nos répondants avaient suivi des cours d'arabe au sein d'écoles associatives ou coraniques.

Nos enquêtés ont donc plus étudié l'arabe dans le secteur associatif que dans le secteur scolaire publique, puisque seulement 29,27% d'entre eux ont étudié l'arabe dans les écoles publiques, ce qui témoigne encore une fois du rôle important du secteur associatif dans l'apprentissage de l'arabe et de la faiblesse de celui de l'école publique.

Ce qui attire également l'attention dans ces résultats est le rôle de la mobilité vers le pays d'origine dans l'apprentissage de l'arabe, 9,76% déclarent avoir appris l'arabe pendant les vacances dans leur pays d'origine. En effet, certaines familles profitent de leur présence dans leur pays d'origine pendant les vacances pour inscrire leurs enfants dans des écoles privées ou des mosquées pour y apprendre cette langue ou le Coran.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Nous avons demandé aux 29 répondants qui ont appris l'arabe dans le milieu familial ou social de citer les personnes qui ont joué un rôle dans leur apprentissage de l'arabe dans leur vie. Leurs réponses sont détaillées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 50 : Les personnes ayant aidé les enquêtés à apprendre l'arabe dans leur vie

Les personnes*	Nombre	%
Parents	25	86,21%
Frères et sœurs	0	0,00%
Grands-parents	7	24,14%
Amis(es)	1	3,45%
Collègues de travail ou d'études	1	3,45%
Conjoint(e)	1	3,45%
Oncles et cousins	1	3,45%
Voisins	1	3,45%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

La plupart de ces enquêtés (86,21%) déclarent que ce sont leurs parents qui ont joué le rôle le plus important dans leur apprentissage de l'arabe.

Les grands-parents jouent le deuxième rôle dans le processus de transmission de l'arabe à nos répondants, avec une proportion de 24,14%.

Le rôle de la fratrie dans ce processus pour nos répondants est totalement inexistant. Aucun d'entre eux ne mentionne que ses frères et sœurs l'ont aidé à apprendre cette langue. Cela s'explique par le fait que les échanges au sein de la fratrie se font souvent en français.

Ce que l'on peut tirer de ces constats, c'est que la transmission familiale et sociale de l'arabe se passe principalement par voie intergénérationnelle et verticale et très peu par voie horizontale via l'intermédiaire d'autres membres de l'entourage tels que les amis, les voisins, etc.

D'autre part, nous avons demandé à nos répondants qui avaient suivi des cours d'arabe dans leur vie d'indiquer l'âge auquel ils ont commencé leur premier cours, leurs réponses ont été les suivantes :

Tableau 51 : L'âge auquel les enquêtés ont commencé leur premier cours d'arabe

Tranches d'âge	Nombre	%
3- 5 ans	7	18,92%
6-10 ans	15	40,54%
11-17 ans	7	18,92%
Âge adulte	7	18,92%
Sans réponse	1	2,70%
Total	37	100,00%

La majorité des répondants ont commencé à suivre des cours d'arabe dès leur plus jeune âge, notamment à l'âge de l'école primaire. Alors que ceux qui ont commencé à l'étudier à l'âge adulte ne sont que 7 sur 37, soit 39%.

Le temps passé à étudier l'arabe par nos répondants varie de moins d'un an à 15 ans, avec une durée moyenne d'environ 4 ans et demi (voir tableau 52).

Tableau 52 : Temps passé par les enquêtés à suivre des cours d'arabe

Les durées	Nombre	%
2 ans et moins	12	32,43%
3 à 4 ans	10	27,03%
5 à 6 ans	9	24,32%
10 à 15 ans	6	16,22%
Total	37	100%

Plus de la moitié de ceux qui ont suivi des cours d'arabe (59,46%) ont passé 4 ans ou moins à étudier cette langue. Ce temps nous semble insuffisant pour une maîtrise suffisante de l'arabe, surtout de la variété littéraire, qui ne se pratique pas souvent dans la vie quotidienne de nos enquêtés.

7. Le niveau de maîtrise de la langue arabe

Afin de mesurer le degré de connaissance de l'arabe par nos enquêtés, nous leur avons demandé de préciser s'ils étaient capables de lire et d'écrire l'arabe et aussi de déterminer leur

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

niveau de maîtrise des deux variétés d'arabe. Les deux tableaux ci-dessous (19 et 20) présentent leurs réponses :

Tableau 53 : Répartition des enquêtés selon leur capacité à lire et écrire en arabe

	Nombre	%
Enquêtés sachant lire et écrire l'arabe	29	70,73%
Enquêtés ne sachant ni lire ni écrire l'arabe	11	26,83%
Enquêtés sachant lire et non écrire l'arabe	1	2,44%
Total	41	100%

La grande majorité de nos répondants déclarent savoir lire et écrire l'arabe. Cela s'explique par le fait que la plupart d'entre eux ont suivi des cours d'arabe dans un cadre institutionnel, notamment dans des écoles associatives ou coraniques, où l'on accorde plus d'importance à la lecture et à l'écriture.

Tableau 54 : Répartition des enquêtés selon leur niveau de maîtrise de l'arabe dialectal et de l'arabe littéral

Niveaux de maîtrise	L'arabe dialectal		L'arabe littéral	
	Nombre	%	Nombre	%
Débutant (A0)	9	21,95%	20	48,78%
Élémentaire (A1)	8	19,51%	8	19,51%
Pré-intermédiaire (A2)	3	7,32%	4	9,76%
Intermédiaire (B1)	5	12,20%	3	7,32%
Intermédiaire-avancé (B2)	3	7,32%	4	9,76%
Avancé (C1)	6	14,63%	2	4,88%
Supérieur (C2)	6	14,63%	0	0%
Sans réponse	1	2,44%	***	***
Total	41	100,00%	41	100%

D'autre part, la comparaison des niveaux déclarés dans les deux variétés d'arabe montre que nos enquêtés maîtrisent mieux l'arabe dialectal que l'arabe littéral. Près de la moitié des

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

interrogés (48,78%) déclarent avoir le niveau le plus faible en arabe littéral et à peine 4,88% possèdent un niveau avancé dans cette variété.

En revanche, pour l'arabe dialectal nous constatons une hétérogénéité des niveaux de nos enquêtés puisque nous relevons tous les niveaux avec des taux rapprochés. En effet, cet écart entre la connaissance de l'arabe dialectal et celle de l'arabe littéral peut s'expliquer par le fait que le premier constitue la langue de communication dans la vie quotidienne des arabophones, tandis que le second – même s'il est majoritairement étudié par nos enquêtés – ne peut être pratiqué que dans des occasions très rares et exceptionnelles.

8. La connaissance de l'arabe et son impact positif sur la vie des enquêtés

Les enquêtés ont été invités à indiquer si leur apprentissage de l'arabe avait eu ou non un impact positif sur leur vie et à déterminer, en cas de réponse par l'affirmative, le ou les domaines dans lesquels cet impact positif s'est concrétisé. Le tableau ci-après détaille leurs réponses :

Tableau 55 : L'apprentissage de l'arabe et son impact positif sur la vie des enquêtés

Réponses	Nb	%		Nb	%
Oui	38	92,68%	Domaines*		
			Intégration familiale	24	63,16%
			Acquisition de la culture du pays d'origine	24	63,16%
			Intégration sociale	13	34,21%
			Intégration professionnelle	8	21,05%
			Intégration scolaire	7	18,42%
			Domaine religieux	6	15,79%
			Épanouissement personnel /projet personnel	2	5,26%
Non	3	7,32%			
Total	41	100%			

* Possibilité de donner plusieurs réponses

L'écrasante majorité de nos répondants (92,68%) considèrent que leur connaissance de l'arabe a un impact positif sur leur vie. Seulement 7,32% ayant affirmé le contraire.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Cet impact positif s'est produit principalement pour ceux qui ont répondu positivement dans leur intégration familiale et dans l'acquisition de la culture du pays d'origine avec une proportion de 63,16%, et puis dans leur intégration sociale avec un pourcentage de 34,21%.

Alors que le rôle de cette connaissance dans l'intégration scolaire et professionnelle et dans le contexte religieux ne concerne qu'une minorité de nos répondants.

Cependant, cette intégration dans le domaine professionnel peut se concrétiser largement lorsqu'il s'agit d'une expérience professionnelle dans un pays arabe ou dans le pays d'origine, comme on peut le voir dans ce témoignage de la même personne interrogée par C. M. Ouassine, déjà citée plus haut :

« Je pense oui. Parmi mes collègues français sur le projet de TGV à Tanger, c'est nous "beurs" qui sommes plus à l'aise avec les collègues marocains, les techniciens non francophones, les marchands etc. Donc pour moi, c'est un gros plus ! Je me suis intégré très rapidement dans mon boulot grâce à l'arabe ! » (Ouassine, 2017).

9. Motivations et raisons d'apprendre l'arabe

Après avoir révélé dans l'enquête précédente les motivations des parents de vouloir transmettre l'arabe à leurs descendants en tant que transmetteurs de la langue, nous avons également voulu connaître celles de nos répondants en tant que récepteurs et apprenants de cette langue. Le tableau ci-après illustre les résultats obtenus :

Tableau 56 : Les motivations ou les raisons de l'apprentissage de l'arabe par les enquêtés

Motivations ou raisons*	Nombre	%
C'est la langue de mon pays d'origine	24	58,54%
Pour comprendre ou pratiquer la religion	21	51,22%
C'est ma langue maternelle	20	48,78%
Pour communiquer avec les arabophones	20	48,78%
Pour découvrir le monde et la culture arabo-islamique	15	36,59%
Pour des projets professionnels	6	14,63%
Obligé(e) par mes parents	6	14,63%
L'amour de la langue arabe	1	2,44%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

La première raison pour laquelle nos enquêtés ont appris l'arabe dans leur vie est que cette langue constitue pour eux la langue du pays d'origine, elle a été citée ici par 58,54% d'entre eux. En effet, même si l'arabe n'est pas la langue maternelle de certains enquêtés, tels que ceux ayant le berbère comme langue maternelle, ces derniers sont poussés à apprendre l'arabe car c'est la langue véhiculaire dans leur pays d'origine, alors que le berbère reste une langue vernaculaire. La méconnaissance de la langue véhiculaire du pays d'origine peut devenir un véritable obstacle pour les descendants d'immigrés au niveau de leur intégration familiale et sociale lorsqu'ils se trouvent dans leur pays d'origine, car ils y seront souvent perçus comme des étrangers et non comme des ressortissants du pays comme en témoigne cette déclaration d'un adolescent d'origine algérienne citée par J. Billiez, (1985 : 98) : « Si on passe ses vacances où il y a de la famille, il vaut mieux parler l'arabe... Si j'arrive devant eux je leur parle en français, ils vont dire, qu'est-ce que c'est celui-là, c'est un étranger, tout ça, euh, alors je pense que c'est vraiment important ».

La deuxième raison qui a conduit environ la moitié des répondants (51,22%) à apprendre l'arabe est leur désir de comprendre ou de pratiquer leur religion, puisque l'arabe est un moyen essentiel dans la pratique de certains rites religieux.

D'autre part, près de la moitié des répondants (48,78%) ont appris l'arabe tout simplement parce qu'il s'agit de leur langue maternelle.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

On enregistre une même proportion de nos enquêtés (48,78%) qui ont été poussés à apprendre l'arabe pour s'en servir dans leur communication avec les arabophones, que ce soit dans leur pays de résidence ou ailleurs.

Un peu plus d'un tiers de nos répondants (36,59%) signalent également que la raison de leur envie d'apprendre l'arabe était de pouvoir découvrir le monde arabe et la culture arabo-musulmane.

Cependant, l'apprentissage de l'arabe pour des motivations professionnelles ne concerne qu'une minorité de nos répondants (14%).

Enfin, on note que certains répondants (14,63%), avouent que leur apprentissage de l'arabe s'est fait sous la contrainte de leurs parents plutôt que du fait de leurs motivations.

10. La place et le statut de l'arabe dans la vie des enquêtés

10.1 Langues importantes et utiles pour les enquêtés

En vue de déterminer la place et le statut de l'arabe dans la vie de nos enquêtés, nous leur avons demandé de citer la ou les langues qu'ils considèrent comme importantes et utiles pour eux. Les résultats obtenus sont les suivants :

Tableau 57 : Langues considérées comme importantes et utiles par les enquêtés

Langues*	Nombre	%
Français	37	90,24%
Arabe	36	87,80%
Anglais	32	78,05%
Berbère	7	17,07%
Espagnol	9	21,95%
Mandarin	1	2,44%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

Comme nous l'avons révélé dans l'enquête menée auprès des parents et avec des taux semblables, les trois langues les plus utiles et les plus importantes aux yeux de nos répondants adultes de seconde génération sont : le français en tant que « langue de l'environnement »

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

(Billiez, 1985 : 101), l'arabe en tant que langue du pays d'origine et l'anglais comme étant par excellence la langue véhiculaire du monde, avec des proportions respectives de 90,24%, 87,80% et 78,05%.

Avec une proportion de 17,07%, le berbère est à nouveau en quatrième position en tant que langue utile et importante uniquement pour les personnes appartenant à des familles berbérophones.

10.2 La perception des deux variétés d'arabe

Tableau 58 : Variété d'arabe jugée la plus importante et la plus utile par les enquêtés

Variétés	Nombre	%	Nombre de répondants justifiant leurs réponses
Arabe littéral	28	68,29%	25
Arabe dialectal	11	26,83%	9
Les deux variétés	2	4,88%	2
Total	41	100%	36

La comparaison des deux variétés d'arabe selon la perception de nos répondants montre que la majorité d'entre eux (68,29%) considèrent que la variété littérale est plus importante et plus utile dans leur vie pour les raisons suivantes :

- Pour sa fonction religieuse :

- P1 : « *pour ma religion* » ;
- P4 : « *pour des raisons religieuses* » ;
- P8 : « *parce que c'est la langue de la religion, du pays, ...* » ;
- P9 : « *langue du Coran* » ;
- P11 : « *pour comprendre la religion* » ;
- P12 : « *langue du coran* » ;
- P14 : « *pour apprendre le coran* » ;
- P15 : « *c'est la langue du Coran* » ;
- P17 : « *Pour lire le coran, c'est la langue de tous les arabes* » ;
- P18 : « *religion* » ;

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

- P19 : « [...] *parce que c'est la langue de religion* » ;
- P21 : « *c'est la langue du Coran* » ;
- P23 : « *pour la religion* » ;
- P25 : « *dans le milieu professionnel c'est ce qui est recherché. Et pour l'apprentissage de la religion* » ;

- Pour sa fonction en tant que langue véhiculaire des arabophones :

- P2 : « *pour communiquer avec les arabophones* » ;
- P6 : « *c'est la plus utilisé (e) pour communiquer* » ;
- P7 : « *il s'agit de l'arabe international* » ;
- P10 : « *c'est la variété utilisée dans tous les pays arabes* » ;
- P13 : « *c'est la langue comprise par tous les arabes* » ;
- P16 : « *tout le monde l'a (la) comprend* » ;
- P19 : « *Langue commune entre les arabes [...]* » ;
- P20 : « *c'est le langage commun* » ;
- P22 : « *car c'est la langue la plus utilisée pour communiquer* » ;

- Pour ses caractéristiques :

- P3 : « *la base de l'arabe est mieux* » ;
- P24 : « *car c'est une belle langue* » ;

- Étant la variété d'arabe enseignée :

- P5 : « *car c'est la langue où j'ai le plus étudié (e) étant petit* » ;

Quant à l'arabe dialectal, il ne constitue la variété la plus importante et la plus utile que pour environ un quart de nos répondants (26%). Les justifications qu'ils ont données s'articulent principalement autour de son importance dans les communications quotidiennes au sein de la famille ou dans leur pays d'origine :

- P1 : « *Celle que j'utilise dans mon pays d'origine* » ;
- P2 : « *pour communiquer avec les membres de la famille* » ;
- P3 : « *pour communiquer avec les arabophones* » ;
- P4 : « *c'est l'une des langues parlées dans mon pays d'origine* » ;

- P 5 : « *par ce que c'est la langue que je parle tout (tous) les jours* » ;
- P 6 : « *c'est la seul(e) que j'ai appris(e)* » ;
- P7 : « *pour communiquer avec la famille* » ;
- P8 : « *car elle vari (e) en fonction des pays* » ;
- P9 : « *utile pour voyager au Maroc et se faire comprendre* » ;

En revanche, une minorité de nos enquêtés (4,88%) place les deux variétés sur un pied d'égalité puisque chacune a son utilité, à savoir la fonction religieuse pour l'arabe littéral et celle de moyen de communication au sein de la famille pour l'arabe dialectal :

- P1 : « *famille et religion* » ;
- P2 : « *l'arabe littéral pour pratiquer la religion et l'arabe dialectal pour communiquer avec la famille* » ;

10.3 La langue comme marqueur d'identité

La langue est un élément important qui, « au même titre que la race et la religion, fait partie des caractéristiques culturelles qui symbolisent l'ethnicité » (Dabène, 1994 : 22). Dans le contexte migratoire, la « fonction identitaire » (Ibid. : 23) de la langue peut se concrétiser à travers le lien que la personne issue de l'immigration entretient avec sa langue d'origine. Cette dernière, selon J. Billiez, « acquiert une valeur symbolique indéniable. Elle est la trace des racines, on la conserve en soi comme le sang et on souhaite la transmettre aux générations suivantes » (Billiez, 1985 : 101).

En vue de connaître la situation de l'arabe en tant que « langue d'appartenance⁵⁴ » (Dabène, 1994 : 22) auprès de nos enquêtés, nous leur avons demandé de citer la ou les langues qu'ils considèrent ou ressentent comme étant un marqueur de leur identité. Leurs réponses sont les suivantes :

⁵⁴ Une expression que Louise Dabène préfère utiliser « pour désigner la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire » (Dabène, 1994 : 24).

Tableau 59 : Langue(s) considérée(s) par les enquêtés comme un marqueur de leur identité

langues	Nombre	%
Arabe	15	36,59%
Français et arabe	10	24,39%
Français	9	21,95%
Berbère	4	9,76%
Arabe et berbère	2	4,88%
Français, arabe et berbère	1	2,44%
Total	41	100%

Plus de deux tiers des répondants (70,73%) considèrent que l'arabe est la langue ou l'une des langues qui marque leur identité.

36,59% des interrogées ont le sentiment que l'arabe est la seule langue qui marque leur identité. Si nous revenons sur les profils linguistiques de ceux-ci, nous découvrons qu'ils sont tous issus de couples dont les deux parents appartiennent aux pays magrébins et que l'arabe est la ou l'une de leurs langues maternelles, à l'exception d'une personne issue d'un couple franco-algérien dont la langue maternelle du père est l'arabe et celle de la mère est le français.

En outre, près d'un quart de ces personnes (24,39%) considèrent que les deux langues, l'arabe et le français, participent à la définition de leur identité. En effet, pour cinq de ces individus, les deux langues constituent leur langue maternelle et pour quatre d'entre eux, c'est le français uniquement, mais la langue maternelle des deux parents de ces derniers est l'arabe. Quant à la dernière personne, sa langue maternelle est uniquement l'arabe, mais le français est l'une des langues maternelles de son père.

Par ailleurs, 21,95% des interrogés considèrent que c'est uniquement le français qui marque leur identité. Six individus de ce groupe ont exclusivement le français comme langue maternelle. Concernant les trois autres cas : pour le premier, le français et l'arabe constituent sa langue maternelle et celle de son père, mais celle de sa mère est uniquement le français ; le deuxième a les deux langues comme langue maternelle, mais celle de ses parents est seulement l'arabe ; et pour le troisième, le français n'est pas sa langue maternelle ni celle de ses parents.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Quant à la minorité des répondants (9,76%) qui affirment que c'est le berbère qui marque leur identité, cette langue constitue pour eux et pour leurs deux parents leur seule langue maternelle.

Donc, les raisons qui peuvent amener nos enquêtés à ressentir que l'arabe est un marqueur de leur identité sont : soit cette langue est la langue ou une de leurs langues maternelles ou celle de moins d'un de leurs deux parents, soit ils ressentent cela « symboliquement » (Billiez, 1985) si cette langue n'est pas leur langue maternelle ni celle de leurs parents.

11. La pratique de l'arabe dans la vie quotidienne

Tableau 60 : Variété d'arabe pratiquée par les enquêtés dans leur vie quotidienne

Variétés	Nombre	%
Aucune variété	3	7,32%
Arabe littéral	5	12,20%
Arabe dialectal	28	68,29%
Les deux variétés	5	12,20%
Total	41	100,00%

Au niveau de la pratique effective de l'arabe dans la vie quotidienne par nos enquêtés, le tableau ci-dessus montre que l'écrasante majorité d'entre eux recourent à l'utilisation de l'arabe dans leur vie quotidienne. Seuls 7,32% d'entre eux affirment ne pas utiliser aucune variété d'arabe. Ce qui caractérise ces derniers, c'est qu'ils ont tous suivi des cours d'arabe mais cette langue ne fait pas partie de leurs langues maternelles ni de celles de communication au sein de la famille.

Cependant, la pratique de l'arabe chez nos enquêtés concerne plutôt l'arabe dialectal que l'arabe littéral. En effet, 68,29% d'entre eux déclarent utiliser uniquement la variété dialectale contre seulement 12,20% qui utilisent la variété littérale et une même proportion l'utilise mais en parallèle avec la variété dialectale.

D'autre part, en vue de savoir les contextes dans lesquels nos enquêtés se servent des deux variétés d'arabe, nous leur avons demandé de nous indiquer les occasions dans lesquelles ils les ont pratiquées (pratiquent). Le tableau ci-dessous expose les résultats obtenus :

Tableau 61 : Les occasions de pratiquer l'arabe dialectal et l'arabe littéral par les enquêtés

Les occasions*	L'arabe dialectal		L'arabe littéral	
	Nombre	%	Nombre	%
Aucune occasion	2	4,88%	13	31,71%
En famille	32	78,05%	8	19,51%
Au pays d'origine	28	68,29%	6	14,63%
Avec les amis	20	48,78%	6	14,63%
À la mosquée	19	46,34%	18	43,90%
Lors de pratiquer la religion	17	41,46%	22	53,66%
Avec les collègues de travail	3	7,32%	1	2,44%
À l'école	3	7,32%	12	29,27%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

L'observation générale des données exposées dans ce tableau montre que nos répondants trouvent plus d'opportunités pour pratiquer l'arabe dialectal que l'arabe littéral.

La famille et le pays d'origine demeurent les principaux milieux dans lesquels nos enquêtés pratiquent davantage l'arabe dialectal, avec des proportions respectives de 78,05% et 68,29%. En effet, dans ces deux milieux, les occasions pour nos enquêtés de se retrouver dans des situations de communication nécessitant le recours à l'arabe dialectal sont très nombreuses, notamment face à des interlocuteurs ne parlant pas le français ou le berbère.

Près de la moitié de nos répondants (48,78%) indiquent également qu'ils ont des occasions de pratiquer l'arabe dialectal lorsqu'ils se réunissent avec leurs amis.

En effet, l'arabe peut être utilisé, dans le cercle amical ou dans les groupes de pairs, de manière inverse, c'est-à-dire non pas pour faciliter la communication et l'intercompréhension, mais plutôt pour jouer une « fonction cryptique » (Biichlé, 2014 : 205) sous forme de « codes secrets » (Billiez, 1985 : 99) à des fins particulières, notamment pour ne pas être compris par les autres, et cela on peut le constater dans les déclarations suivantes, citées par Dabène et Billiez (1987), Biichlé (2014) et Ouhassine (2017) :

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

- « Avec les copains algériens, si on a plutôt quelque chose à cacher on parle en arabe mais c'est rare... quand il y a du monde et qu'on veut parler devant eux, dans le car, et puis ça énerve les gens qu'on parle arabe, je sens que ça les énerve, alors j'aime bien » (Dabène et Billiez, 1987 : 69).
- « Des fois dehors on parle arabe pour pas qu'on nous comprenne » (deuxième génération ; Lambert, *ibid.* (2005), 184) (Biichlé, 2014 : 205).
- « À Grand'Place, on parle en arabe (avec les copains) parce que les gens comprennent pas ce qu'on dit » (migrant ; Biichlé, *ibid.* (2007), 315) (*Ibid.*).
- « Mais il y a aussi autre chose, quand on veut parler sans que les gens autour de nous comprennent ce qu'on dit, on utilise l'arabe (rires) » (Ouhassine 2017).
- « Parfois lorsqu'on ne veut pas être compris par les gens autour, ou quand certaines choses sont intraduisibles, car pour moi il y a des choses, ou des mots qu'on ne dit qu'en arabe, en français ça passe pas ! Surtout quand je suis énervé, je jure qu'en arabe ! » (*Ibid.*).

La mosquée, citée ici par 46,34% des répondants, est également un lieu dont on profite pour pratiquer l'arabe dialectal étant donné que ce lieu est souvent fréquenté par les communautés arabophones.

Par ailleurs, 41,46% des répondants affirment se servir de l'arabe dialectal lors de la pratique de la religion.

Enfin, nous remarquons que les opportunités pour nos répondants de pratiquer cette variété sont rares dans le milieu scolaire et professionnel.

Quant à l'arabe littéral, les occasions de le pratiquer sont rares, près d'un tiers de nos répondants déclarent n'avoir jamais pratiqué la variété littérale en aucune occasion.

Les personnes interrogées sont plus nombreuses à pratiquer l'arabe littéral lors de leurs rites religieux, à la mosquée et à l'école, avec des proportions respectives de 53,66%, 43,90% et 29,27%. En effet, certains rites religieux nécessitent de faire usage de l'arabe littéral, comme par exemple, lors de l'accomplissement des cinq prières quotidiennes pour lesquelles la

récitation de certains versets coraniques est indispensable. La mosquée et l'école sont également des lieux où il y a plus d'occasions de pratiquer l'arabe littéral puisque celui-ci y est enseigné.

12. Rapports avec le pays d'origine et les pays arabes

12.1 Lien avec le pays d'origine et l'usage de l'arabe là-bas

Afin d'avoir une idée sur le degré d'attachement de nos répondants descendants d'immigrés à leur pays d'origine, nous leur avons demandé s'ils effectuent des visites dans leur pays d'origine. Les résultats sont les suivants :

Tableau 62 : Rendre visite au pays d'origine par les enquêtés

Réponses des enquêtés	Nb	%			
Oui	39	95,12%	La fréquence	Nb	%
			Deux ou plusieurs fois par an	3	7,69%
			Une fois par an	18	46,15%
			Une fois tous les 2 ans	9	23,08%
			Quelquefois	9	23,08%
			Total	39	100,00%
Jamais	2	4,88%			
Total	41	100,00%			

Une large majorité de nos répondants (95,12%) affirment visiter leur pays d'origine, tandis que seuls 4,88% n'y sont jamais allés.

En outre, plus de la moitié de ceux qui rendent visite à leur pays le font au moins une fois par an. Ce qui montre que même si nos enquêtés sont nés et ont vécu en France, leur attachement à leur pays d'origine reste encore fort.

Au sujet de leur comportement linguistique pendant leur présence dans leur pays d'origine, le tableau ci-dessous montre les langues que nos répondants utilisent le plus pour communiquer là-bas :

Tableau 63 : Langue(s) la (les) plus utilisée(s) par les enquêtés pour communiquer dans leur pays d'origine

langues	Nombre	%
Arabe	19	48,72%
Français et arabe	10	25,64%
Berbère	3	7,69%
Français	2	5,13%
Français, arabe et berbère	2	5,13%
Arabe et berbère	1	2,56%
Français et berbère	1	2,56%
Français, arabe et turc	1	2,56%
Total ⁵⁵	39	100%

Contrairement à ce qui se passe dans le pays de résidence, où leurs pratiques linguistiques sont dominées par le français, les résultats obtenus montrent que nos répondants se servent davantage de l'arabe pour communiquer dans leur pays d'origine. Près de la moitié d'entre eux (48,72%) indiquent qu'il s'agit de la langue la plus utilisée dans leurs échanges et environ un quart d'entre eux (25,64%) y recourent mais en alternance avec le français.

Le berbère est aussi utilisé, mais faiblement, par les individus dont il constitue la langue d'origine, soit seul, soit en combinaison avec l'arabe ou le français. Quant à l'usage exclusif du français, seuls 5% le déclarent comme la langue la plus utilisée.

Nous avons également demandé à nos répondants, dans le cas où ils utilisent l'arabe dans leur pays d'origine, de nous dire s'ils rencontrent ou non des difficultés lorsqu'ils échangent avec des locuteurs arabophones, et si oui, de préciser la nature de ces difficultés. Voici leurs réponses :

⁵⁵ Nous n'avons pas inclus ici les deux enquêtés qui n'ont jamais visité leur pays d'origine.

Tableau 64 : Difficultés de communication avec les arabophones dans le pays d'origine

Réponses	Nb	%			
Oui	17	45,95%	Type de difficultés rencontrées	Nb	%
			Lexique ou vocabulaire	13	76,47%
			Prononciation	8	47,06%
			Grammaire ou conjugaison	7	41,18%
			Comprendre l'interlocuteur	1	5,88%
Non	20	54,05%	* Possibilité de donner plusieurs réponses		
Total	37	100,00%			

Sur les 41 personnes interrogées, il y en a 37 qui se rendent dans leur pays d'origine et qui y utilisent l'arabe pour communiquer avec des arabophones.

Plus de la moitié de ceux-ci (54,05%) déclarent qu'ils ne rencontrent aucune difficulté dans leurs échanges avec les arabophones de leur pays d'origine. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'arabe parlé en France et celui parlé dans le Maghreb sont presque pareils.

Quant à ceux qui rencontrent des difficultés, ils représentent une proportion de 45,95%. Les difficultés rencontrées concernent en premier lieu le vocabulaire et le lexique, ensuite la prononciation, puis la grammaire et la conjugaison. En revanche, seulement une personne déclare avoir des difficultés dans la compréhension de ses interlocuteurs arabophones.

Donc, en général, nos enquêtés n'ont pas de difficultés dans la compréhension de l'arabe parlé dans leur pays d'origine, mais ils éprouvent quelques difficultés dans sa pratique active, car ils sont souvent habitués à le pratiquer passivement (bilinguisme réceptif)⁵⁶ dans leur pays de résidence.

⁵⁶ Dans les situations de bilinguisme passif, appelé également bilinguisme « réceptif » la personne bilingue ne pratique pas réellement l'une des deux langues mais elle est en mesure de la comprendre (Filhon et Paulin, 2015 : 13). La réception et la compréhension de cette langue se réalisent grâce à la faculté de « décoder des messages oraux ou écrits » (Paulin, 1994 : 124). En revanche, dans le cas de bilinguisme actif ou « productif », le bilingue pratique effectivement la seconde langue ; il ne se limite pas à décoder les messages reçus, mais il est aussi capable de produire ou de communiquer « oralement ou par écrit » dans cette langue (Paulin, 1994 : 126).

12.2 L'intention de s'installer définitivement dans le pays d'origine

Pour en savoir plus sur la relation qu'entretiennent nos enquêtés avec leurs pays d'origine, nous les avons interrogés sur leur éventuelle intention de s'y installer définitivement dans le futur. Voici leurs réponses :

Tableau 65 : Avoir l'attention de s'installer définitivement dans le pays d'origine

Réponses	Nombre	%
Oui	4	9,76%
Non	23	56,10%
Hésitant (e)	12	29,27%
Sans réponse	2	4,88%
Total	41	100%

Même si nos enquêtés ont montré qu'ils sont très attachés à leur pays d'origine à travers les visites qu'ils y effectuent régulièrement, plus de la moitié d'entre eux affirment ne pas avoir l'intention de s'y installer et de plus, 29% d'entre eux expriment une hésitation. Tandis que seuls 9% d'entre eux ont déjà pris la décision et projettent d'y retourner.

13. Le rapport avec le monde arabe

À ce sujet, nous avons demandé dans un premier temps aux personnes interrogées si elles avaient déjà visité un ou plusieurs pays arabes autres que leur pays d'origine et de nommer, dans l'affirmative, les pays visités. Le tableau ci-dessous détaille les résultats obtenus :

Tableau 66 : Visite des pays arabes autres que le pays d'origine par les enquêtés

Réponses	Nb	%			
Oui	23	56,10%	Pays visités*	Nb	%
			Arabie Saoudite	7	30,43%
			Émirats arabes	6	26,09%
			Tunisie	6	26,09%
			Maroc	5	21,74%
			Égypte	3	13,04%
			Liban	1	4,35%
			Syrie	1	4,35%
			Algérie	1	4,35%
			Jordan	1	4,35%
			Lybie	1	4,35%
Non	17	41,46%	* Possibilité de donner plusieurs réponses		
Sans réponse	1	2,44%			
Total	41	100%			

La lecture de ce tableau montre que plus de la moitié des répondants (56,10%) ont déjà visité au moins un pays arabe autre que leur pays d'origine. Les pays les plus visités sont les deux pays du Golfe, l'Arabie Saoudite et les Émirats Arabes Unis, suivis par les deux pays du Maghreb, la Tunisie et le Maroc, visités par ceux qui n'en sont pas originaires.

Nous avons ensuite demandé à ceux-ci de préciser le contexte ou les raisons de leurs visites à ces pays arabes. Les résultats obtenus figurent dans le tableau ci-après :

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Tableau 67 : Les contextes dans lesquels les répondants ont visité les pays arabes concernés

Les contextes	Nombre	%
Visite touristique	14	60,87%
Visite religieuse	7	30,43%
Visite familiale	5	21,74%
Visite culturelle	5	21,74%
Visite de travail	1	4,35%
Passager	1	4,35%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

La majorité des visites effectuées par ces répondants dans ces pays arabes se sont faites dans le cadre de voyages touristiques, notamment vers des destinations touristiques telles que la Tunisie, le Maroc, l'Égypte et la ville de Dubaï dans les Émirats Arabes Unis. Le deuxième motif le plus cité est les visites religieuses, qui ont toutes été effectuées vers l'Arabie saoudite, surtout pour effectuer le pèlerinage. En troisième position, figurent les visites effectuées dans des contextes familiaux et culturels.

Enfin, nous avons demandé aux personnes qui se sont rendues dans ces pays arabes de nous dire si elles arrivaient à communiquer en arabe avec des arabophones dans ces pays et, si oui, de nous préciser quelle variété d'arabe elles utilisaient pour y parvenir :

Tableau 68 : La communication en arabe avec les arabophones des pays arabes visités

Réponses	Nb	%			
Oui	15	65,22%	Variété d'arabe utilisée	Nb	%
			Arabe dialectal	6	40 %
			Arabe littéral	2	13,33%
			Mélanger les deux variétés	7	46,67%
			Total	15	100%
Non	8	34,78%			
Total	23	100%			

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Il ressort des réponses recueillies que la majorité des répondants concernés (65,22%) parviennent à communiquer en arabe avec des locuteurs natifs de ces pays.

Toutes les personnes qui déclarent ne pas pouvoir communiquer avec les arabophones des pays visités sont en effet des individus qui n'ont visité que des pays du Moyen-Orient et du Golfe où l'on parle un arabe dialectal oriental très différent de l'arabe parlé par nos répondants, ce qui peut être un obstacle pour échanger avec les locuteurs natifs de ces pays. De plus, ces répondants ne disposent pas d'un bon niveau d'arabe littéral (6 d'entre eux ont le niveau A0 et 2 ont le niveau A1) pour l'utiliser comme moyen de communication.

Pour ceux qui ont répondu par l'affirmative, en précisant qu'ils n'utilisent que l'arabe dialectal, ils ont visité davantage des pays maghrébins où on parle l'arabe maghrébin, donc il n'y aura pas de difficulté au niveau de l'intercompréhension entre nos enquêtés et leurs interlocuteurs natifs. Quant à ceux qui déclarent mélanger les deux variétés d'arabe, ce sont des individus ayant un profil linguistique caractérisé généralement par une bonne maîtrise de l'arabe dialectal et une maîtrise moyenne de la variété littérale. Ils recourent donc au mélange des deux variétés pour se faire mieux comprendre par leurs interlocuteurs.

14. Suivre les médias arabes

Enfin, afin de savoir si nos répondants recourent aux médias pour se familiariser avec la langue arabe en tant que support de leur culture d'origine ou de la culture arabo-musulmane, nous leur avons demandé d'indiquer s'ils regardent les chaînes de télévision arabes, s'ils écoutent de la musique et des chansons arabes, et enfin de préciser la nature des programmes qu'ils suivent dans les médias. Les trois tableaux ci-après reprennent les résultats recueillis :

Tableau 69 : Regarder des chaînes de télévision en langue arabe

Réponses des parents enquêtés	Nb	%			
Oui	30	73,17%	La fréquence	Nb	%
			Souvent	7	23,33%
			Quelquefois	23	76,67%
			Total	30	100%
Jamais	11	26,83%			
Total	41	100%			

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Les résultats figurant dans le tableau ci-dessus montrent que près des trois quarts (73,17%) de nos répondants affirment qu'ils regardent les chaînes de télévision arabes. Pour la plupart de ceux-ci, cela se fait de manière plutôt occasionnelle que régulière.

Les 26,83% de ceux qui déclarent ne jamais regarder les chaînes de télévision arabes sont pour la plupart (7 sur 11) des individus dont la langue maternelle n'est pas l'arabe et qui utilisent davantage le français dans leurs communications dans la sphère familiale.

En outre, 56,10% des personnes interrogées déclarent écouter de la musique et des chansons arabes, mais de manière plus occasionnelle qu'habituelle (voir tableau 70).

Tableau 70 : Écouter de la musique et des chansons arabes

Réponses des parents enquêtés	Nb	%			
Oui	23	56,10%	La fréquence	Nb	%
			Souvent	9	39,13%
			Quelquefois	14	60,87%
			Total	23	100%
Jamais	18	43,90%			
Total	41	100%			

Quant à leurs réponses concernant la nature des programmes qu'ils suivent en arabe dans les médias (tels que la radio, la télévision, le cinéma, l'Internet, la presse, etc.), les résultats obtenus (voir tableau 71) montrent que les programmes sportifs arrivent en tête comme étant les plus suivis par nos répondants, avec une proportion de 36,59%. Cela peut s'expliquer par le fait que la grande majorité de nos répondants sont de sexe masculin, qui s'intéressent beaucoup plus à ce genre de programme. De plus, leur suivi de ce type de programmes en arabe se fait davantage lorsqu'il s'agit de compétitions sportives en rapport avec leur pays d'origine qui sont souvent diffusées en arabe et rarement dans d'autres langues.

Tableau 71 : Suivre des programmes en arabe dans les médias

Types de programmes*	Nombre	%
Aucun programme	9	21,95%
Émissions sportives	15	36,59%
Émissions religieuses	14	34,15%
Émissions culturelles	11	26,83%
Films et séries	9	21,95%
Émission d'informations	4	9,76%
Émissions musicales	5	12,20%
Émissions de cuisine	1	2,44%
Dessins animés	1	2,44%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

Les émissions religieuses suscitent aussi l'intérêt de nos répondants, qui arrivent en deuxième position avec une proportion de 34,15%. Ceci est dû à l'abondance et à la profusion des programmes religieux en langue arabe dans les médias et à la relation étroite qui existe entre cette langue et la religion de nos enquêtés.

En troisième position, on trouve les programmes culturels, suivis des films et séries avec des proportions respectives de 26,83% et 21,95%.

Suivre les actualités en arabe est peu répandu chez nos répondants car dans les médias des pays d'origine dont la majorité de nos enquêtés sont originaires, à savoir le Maroc, l'Algérie et la Tunisie, les actualités qui pourraient les intéresser sont souvent diffusées en français comme en arabe.

15. Conclusions

À travers cette enquête, nous avons pu définir les profils sociolinguistiques d'un échantillon d'adultes français d'origine maghrébine de deuxième génération, majoritairement jeunes et ayant un contact avec l'arabe soit par une pratique active ou passive, soit tout simplement parce qu'il s'agit d'une langue qui marque leur identité puisqu'elle fait partie des langues de leurs ascendants.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Nous avons constaté qu'en général, les attitudes et les représentations que suscite l'arabe chez nos enquêtés en tant que récepteurs de langue de deuxième génération sont presque pareilles à celles des parents que nous avons récemment enquêtés en tant que transmetteurs de langue dont la plupart sont des immigrés de première génération, et ce, au niveau de la place accordée à cette langue, de son importance et de son utilité, des motivations pour sa transmission/son apprentissage, ainsi qu'au niveau de la perception de ses deux variétés.

Nous avons relevé la présence dans les répertoires linguistiques de nos répondants d'un bilinguisme plus important constitué de français et d'arabe et un peu moins d'un plurilinguisme formé de français, de berbère et d'arabe.

Nous avons également constaté que l'arabe n'est pas toujours hérité des parents en tant que langue maternelle, même s'il s'agit de la langue natale de ces derniers pour diverses raisons (par exemple, donner la priorité au français, absence de volonté parentale de le transmettre, présence de stigmatisation envers cette langue, ne pas la parler dans l'entourage familial, etc.). Cette non-transmission est plus souvent observée chez les couples mixtes qui transmettent davantage la langue dominante dans le pays de résidence, qui est le français dans le cas de nos enquêtés.

L'utilisation des langues de communication dans le contexte familial et social de la plupart de nos enquêtés se fait le plus souvent par le recours alternatif à l'arabe et au français.

Dans la sphère familiale, l'arabe est souvent utilisé pour communiquer avec les ascendants ou les proches ne maîtrisant pas le français, et cette pratique peut être active ou passive. Toutefois, au sein de la fratrie, c'est le français qui prédomine dans les échanges. Par ailleurs, plus on s'éloigne de la sphère familiale, plus le recours à l'arabe décroît, comme nous l'avons relevé dans les communications de nos enquêtés dans les réseaux amical et professionnel ou scolaire, qui se caractérisent également par un usage accru du français.

De plus, le réseau familial reste le milieu dans lequel l'arabe parlé est davantage pratiqué et transmis verticalement par la voie intergénérationnelle, notamment par les parents, qu'horizontalement par le biais des amis, des voisins, etc. En revanche, le milieu associatif quant à lui demeure celui où l'arabe littéral est plus enseigné, puisque la grande majorité de nos enquêtés l'avaient étudié dans ce milieu.

PARTIE 2 : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL

Concernant le niveau de maîtrise de l'arabe par nos enquêtés, nous avons constaté que la variété littérale est moins maîtrisée que la variété dialectale car nos enquêtés trouvent plus d'occasions de pratiquer cette dernière, notamment dans la sphère familiale et pendant leurs séjours réguliers dans leurs pays d'origine, alors que l'arabe littéral, même si la majorité de nos enquêtés l'ont étudié, reste relativement peu maîtrisé par la plupart d'entre eux et cela est dû principalement à la rareté des occasions de le parler qui se limitent souvent à son usage dans les milieux de son enseignement et lors de la pratique de la religion.

Pour une très grande majorité de nos répondants, la connaissance de l'arabe a eu un impact positif sur leur vie, notamment au niveau de leur intégration familiale et de leurs liens avec leur pays d'origine. Plus l'arabe est maîtrisé et utilisé dans la vie quotidienne, plus sa fonction utilitaire se concrétise.

Grâce à leur connaissance de l'arabe, et en particulier d'un arabe parlé semblable à celui parlé dans leur pays d'origine, la plupart de nos répondants affirment ne pas rencontrer de difficultés lorsqu'ils échangent avec des locuteurs natifs de leur pays d'origine. Les difficultés rencontrées par une minorité d'entre eux ne portent pas souvent sur la compréhension de leurs interlocuteurs mais plutôt sur la pratique active de l'arabe (prononciation, vocabulaire, grammaire, conjugaison., etc.). En revanche, la communication avec les arabophones des pays arabes non-maghrébins semble un peu plus difficile car les dialectes arabes qui y sont utilisés sont très éloignés de ceux de nos enquêtés, et dans ce cas, l'arabe littéral reste le moyen le plus pratique pour pouvoir communiquer avec eux, mais il n'est pas suffisamment maîtrisé par nos enquêtés comme nous l'avons déjà évoqué.

En outre, si nos répondants ont montré qu'ils sont très attachés au pays d'origine et à sa culture à travers les visites qu'ils y effectuent régulièrement, la plupart d'entre eux ne projettent pas de s'y installer dans le futur ou sont encore hésitants.

Enfin, quant à leur relation avec les médias arabes en tant que moyen de s'ouvrir à la culture d'origine et à la culture arabo-musulmane, nous avons relevé que nos enquêtés les suivent de manière plus occasionnelle, et ce suivi varie en fonction de leurs centres d'intérêt, du degré de leur maîtrise de l'arabe et de l'existence ou non de programmes suscitant leur intérêt en langue française.

TROISIÈME PARTIE :
L'ENSEIGNEMENT DE
L'ARABE EN FRANCE

Chapitre VII : Enseignement de l'arabe dispensé par l'école publique

1. Bref aperçu historique de l'enseignement de l'arabe en France

L'enseignement de l'arabe en France ne date pas d'hier, il est très ancien et remonte au XVI^e siècle qui, pour des raisons politiques et commerciales, a vu la création de la première chaire d'arabe en 1530 par François 1^{er} au sein du « Collège des Lecteurs Royaux » qui deviendra plus tard le Collège de France.

À cette époque, la France entretenait des relations diplomatiques et commerciales avec l'Empire ottoman et la Perse, ce qui nécessitait la présence dans les ambassades et consulats de fonctionnaires chargés de la fonction de « drogmans » (interprètes) des langues orientales usuelles à cette période, à savoir le turc, l'arabe et le persan (Troupeau, 1997).

La situation de l'enseignement de la langue arabe en France n'a pas été affectée par la Révolution, au contraire, elle a été encouragée par la République à travers la création de l'École spéciale des langues orientales en 1795 pour les mêmes raisons (Quénet, 2008 : 119). Cette école deviendra en 1971, par décret, une institution publique de nature scientifique et culturelle, et portera le nom d'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) (Troupeau, 1997).

En 1906, l'enseignement de l'arabe se renforce par la création du concours d'agrégation d'arabe, qui a donné la preuve de l'existence d'une orientation officielle de l'État pour enseigner cette langue dans l'enseignement scolaire et universitaire. L'existence d'une volonté du pouvoir public d'intégrer l'arabe dans le système éducatif s'est confirmée par la création du CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) en 1973 (Quénet, 2008 : 119).

D'un autre côté, après la deuxième guerre mondiale, le nombre des familles migrantes a fortement augmenté sur le territoire français. Il y avait donc un intérêt à maintenir les enfants de ces familles en contact avec leur langue et culture d'origine afin de faciliter leur intégration en cas de retour dans leur pays d'origine. À cette fin, il a été créé dans le système éducatif français le dispositif ELCO (enseignement de langue et culture d'origine). Parmi les langues enseignées dans ce cadre figure l'arabe dont son enseignement

est assuré et supervisé par les trois pays maghrébins depuis leur signature des accords bilatéraux avec la France : l'Algérie en 1981, le Maroc en 1983 et la Tunisie en 1986.

Ces dernières décennies, en raison de la forte demande d'apprentissage de la langue arabe en France et de l'insuffisance de l'offre d'enseignement dispensée par l'Éducation nationale et de celui organisé dans le cadre ELCO, le secteur associatif a pu renforcer son rôle dans ce domaine en attirant un nombre croissant d'apprenants désireux d'apprendre l'arabe, notamment ceux qui souhaitent apprendre leur religion à travers cette langue.

2. Enseignement de l'arabe dans le premier degré

2.1 État des lieux de l'enseignement de l'arabe à l'école primaire

L'arabe fait partie des langues vivantes étrangères qui sont depuis longtemps enseignées dans les écoles primaires, dans lesquelles les élèves reçoivent une heure et trente minutes d'enseignement hebdomadaire de langue vivante.

Depuis la rentrée scolaire 2015/2016, cet enseignement est devenu obligatoire à partir de la classe de cours préparatoire (CP) du fait de la *loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République (8 juillet 2013)* qui précise dans l'article 39 que « tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère ». Le même article met l'accent sur la nécessité d'assurer la continuité des apprentissages en langues vivantes entre le primaire et le collège⁵⁷. Le niveau qui doit être atteint par les élèves à la fin de l'école primaire est le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

À l'école élémentaire, les langues étrangères ne sont pas uniquement apprises dans le cadre de l'enseignement dispensé par l'Éducation nationale pendant le temps scolaire réglementaire. Les élèves peuvent aussi bénéficier d'un enseignement facultatif dans certaines langues étrangères en dehors du temps scolaire dans le cadre des Enseignements Internationaux de Langues Étrangères (EILE) organisés par certains pays étrangers (nous donnerons plus de détails sur cet enseignement dans le chapitre que nous consacrons à l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'EILE).

⁵⁷ » LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984/> (consulté le 12/11/2020).

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Au-delà de ces enseignements, l'Éducation nationale œuvre également à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle au sein de l'école, comme le souligne encore l'article 39 de la loi du 8 juillet 2013 : « Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin ».

La langue étrangère vivante la plus massivement apprise est l'anglais. Mais les élèves peuvent aussi avoir le choix entre cinq autres langues qui sont : l'allemand, l'arabe, l'espagnol, l'italien et le portugais.

Durant l'année scolaire 2019/2020, la proportion d'élèves qui étudient l'anglais dans les écoles primaires publiques et celles privées sous contrat atteint respectivement 96,4% et 97,9%. En deuxième position figure l'allemand, qui est appris par 3,3 % des élèves du secteur public et 2,2 % de ceux du secteur privé. Quant à l'arabe, il arrive en dernière place avec une proportion extrêmement faible (moins de 0,1%) dans les deux secteurs (DEEP⁵⁸, 2020 : 70-71).

Il est à noter que seulement 567 élèves qui ont appris l'arabe dans ce cadre au cours de l'année scolaire 2017/2018⁵⁹. C'est un chiffre très modeste qui témoigne clairement de la marginalisation de l'enseignement de l'arabe à l'école primaire. Cela ne date pas d'hier, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, qui illustre l'évolution de la proportion d'élèves bénéficiant de l'enseignement des langues vivantes en fonction de la langue enseignée au cours de ces dernières vingt années :

Tableau 72 : Évolution de la proportion d'élèves ayant bénéficié d'un enseignement de langues vivantes dans le primaire selon la langue enseignée au cours de la période 2001-2020, en %

	Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais
Public						
2001-2002	18,6	76,4	0,1	2,0	1,1	0,2
2002-2003	16,4	78,6	0,1	2,2	1,3	0,3
2003-2004	15,1	79,6	0,2	2,4	1,0	0,2

⁵⁸ DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

⁵⁹ Source : Réponse du ministre de l'Éducation nationale à la question écrite n° 12368 posée par M. Jean-Louis Masson à l'Assemblée nationale. <http://www.assemblee-nationale.fr> (consulté le 14/11/2020)

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

2004-2005	11,5	81,6	0,1	2,0	1,1	0,3
2005-2006	13,1	82,6	0,1	2,3	1,1	0,3
2006-2007	10,6	86,0	0,2	1,8	0,9	0,2
2007-2008	11,3	87,3	-	1,7	1,0	0,2
2008-2009	10,8	87,7	ε	1,6	0,9	0,2
2009-2010	9,1	89,3	ε	1,5	0,8	0,1
2010-2011	8,6	90,1	-	1,5	0,7	0,1
2011-2012	7,6	91,0	-	1,3	0,7	0,1
2012-2013	6,2	92,8	-	1,2	0,6	0,1
2013-2014	6,0	91,4	-	1,3	0,6	0,1
2014-2015	6,0	91,4	ε	1,2	0,8	0,1
2015-2016	6,2	92,0		1,1	0,7	0,1
2016-2017	9,4	91,7	ε	0,9	0,7	0,1
2017-2018	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2018-2019	3,2	97,7	ε	0,5	0,4	ε
2019-2020	3,3	96,4	ε	0,5	0,4	0,1
Privé sous contrat						
2007-2008	7,2	94,0	0,1	1,8	0,4	ε
2008-2009	9,0	92,2	ε	1,8	0,3	0,1
2009-2010	5,9	95,1	-	1,3	0,3	-
2010-2011	5,9	95,3	ε	1,3	0,1	-
2011-2012	4,4	96,1	-	1,7	0,2	-
2012-2013	6,7	92,2	-	1,2	0,7	0,1
2013-2014	4,2	93,0	-	1,7	0,2	-
2014-2015	3,4	96,8	ε	1,2	0,2	-
2015-2016	4,2	98,1	-	1,9	0,3	-
2016-2017	4,3	97,3	0,1	2,1	0,4	0,8
2017-2018	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2018-2019	2,1	98,2	0,1	0,5	0,1	ε
2019-2020	2,2	97,9	ε	0,7	0,1	ε
Champ : France métropolitaine + DROM (y compris Mayotte à partir de 2018), y compris les CP à partir de 2016.						

Note : la somme des pourcentages peut être supérieure à 100, car un élève peut bénéficier d'enseignements dans deux langues différentes, dans le cadre du programme « Deux langues pour tous ».

Signification des signes conventionnels utilisés

ε	Résultat très petit mais non nul
-	Pas d'effectif
n.d.	Information non disponible
(blanc)	Aucun résultat ne peut être inscrit

Source : DEPP, *Repères et références statistiques*, 2020, page : 71

L'observation générale de cette évolution fait apparaître une domination continue et croissante de l'anglais durant cette période au détriment des autres langues, notamment de l'allemand, qui a connu une forte baisse au niveau de la proportion de son enseignement dans le secteur public, passant de 18,6% en 2001 à 3,3% en 2020. Il en va de même dans le secteur privé. C'est une évolution qui va dans le sens contraire de la volonté de l'Éducation Nationale de promouvoir la diversité linguistique au sein de l'école primaire.

Au cours de cette période, l'arabe semble être inexistant dans les statistiques. La proportion la plus élevée d'élèves ayant appris l'arabe est de 0,2%, mais elle n'a été recensée qu'au cours de deux années scolaires seulement, 2003-2004 et 2006-2007, dans les écoles publiques.

2.2 Quel arabe est enseigné dans le premier degré ?

Le programme de langues étrangères pour l'école primaire (BO n°8 du 30 août 2007)⁶⁰ prévoit pour l'enseignement de l'arabe, le recours à « l'arabe parlé » dans les activités de communication orale :

Le maître propose donc aux élèves d'aborder l'étude de l'arabe à partir du registre de l'arabe parlé qui restera le registre de référence jusqu'à l'entrée au collège. Il met en place des activités liées à la vie quotidienne ; qui favorisent le plaisir de découvrir, de comprendre, de parler.

⁶⁰Programmes de langues étrangères pour l'école primaire, Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, n° 8, hors-série, 30 août 2007, <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm> (consulté le 16/11/2020).

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Ce programme prend aussi en considération la spécificité de l'arabe en tant que « langue plurielle » et diverse qui varie en fonction des situations communicationnelles :

[...] l'arabe est une langue plurielle et il est indispensable, afin d'éviter toute situation artificielle, que les élèves, à l'instar des locuteurs natifs arabophones, aient conscience de cette réalité dès le début de leur apprentissage : pluralité des dialectes parlés dans le monde arabe, mais aussi pluralité des registres et variétés de langue en fonction des situations de communication. Le choix du dialecte de référence est laissé à l'équipe enseignante qui devra d'emblée l'envisager dans la durée. Mais cela n'exclut pas le recours aux autres dialectes : contes, poésies, chansons, proverbes, publicités, extraits de films...

Par ailleurs, le programme n'écarte pas la variété littérale dans cet enseignement, le recours à celle-ci se fait principalement dans l'écrit et dans certains apprentissages :

Quant à l'arabe littéral, il doit naturellement trouver la place qui est la sienne : l'écrit est (sauf exception) en littéral, mais l'élève apprend aussi des poésies, des proverbes... en littéral [...] Dès le début, le maître place ainsi les élèves dans la perspective d'un parcours linguistique dont l'objectif, à l'issue de la scolarité, n'est pas seulement l'apprentissage d'un parler arabe, mais bien l'accès à tous les registres de la communication en arabe, y compris celui de la communication standard voire de la communication académique, par la maîtrise de la langue orale et écrite.

À notre avis, le recours simultané à la variété littérale et celle dialectale pour enseigner l'arabe nous semble didactiquement inadéquat, car il serait difficile de réaliser une cohérence et harmonisation entre les activités orales faites en arabe parlé et celles de lecture et d'écriture faites en arabe littéral. Cela peut également entraîner une confusion linguistique chez les élèves car il s'agit d'une langue plurielle (arabe littéral et plusieurs arabes dialectaux) et entre ces variétés, il existe de grandes différences de nature phonologique, grammaticale et lexicale.

3. Enseignement de l'arabe dans le second degré

3.1 État des lieux de l'enseignement de l'arabe dans le secondaire

Apparemment, l'offre d'enseignement des langues vivantes dans le secondaire est assez diversifiée étant donné le nombre élevé de langues étrangères et régionales dispensées par le système éducatif (38 langues en 2018). Mais en termes de répartition des effectifs selon la langue étudiée, on assiste à une forte domination de l'anglais, comme on peut le constater dans le tableau ci-dessous où figurent les effectifs des langues vivantes étrangères les plus étudiées au cours de l'année scolaire 2018-2019 :

Tableau 73 : Les langues étrangères les plus étudiées (tous statuts LV1, LV2, ...) dans le second degré au cours de l'année scolaire 2018/2019 (hors LV étudiée par correspondance)

Les langues étrangères	Effectifs des élèves	%
Anglais	5 577 243	99,3%
Espagnol	3 232 297	57,6%
Allemand	895 997	16,0%
Italien	281 075	5,0%
Chinois	44 694	0,8%
Portugais	18 635	0,3%
Arabe	14 786	0,3%
Russe	12 182	0,2%
Hébreu	6 699	0,1%
Néerlandais	4 678	0,1%
Japonais	4 562	0,1%

Source : DEEP, *les langues vivantes et régionales dans le second degré public et privé sous contrat : France métropolitaine et DOM, 2018-2019* <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>

La lecture de ce tableau montre que l'anglais est la langue étrangère la plus étudiée par les élèves du secondaire avec une proportion de 99,3 %, suivie de l'espagnol avec 57% et de l'allemand avec 16%. Quant à l'arabe, il occupe la 7^e place avec 14786 élèves inscrits, ce qui représente une proportion d'environ 0,3%. Le chinois est la langue non européenne la plus

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

étudiée dans l'enseignement secondaire, avec près de trois fois le nombre d'élèves étudiant l'arabe.

Au cours de l'année scolaire 2018/2019, le nombre global des élèves étudiant l'arabe dans l'enseignement secondaire atteint 15885 (y compris ceux qui l'étudient par correspondance) : 7192 d'entre eux l'ont étudié dans les collèges, 8537 dans les lycées généraux et technologiques et 156 dans les lycées professionnels.

Dans le tableau ci-dessous figure la répartition des élèves étudiant l'arabe dans le secondaire à la rentrée 2018 en fonction des statuts : LV1, LV2, LV3.

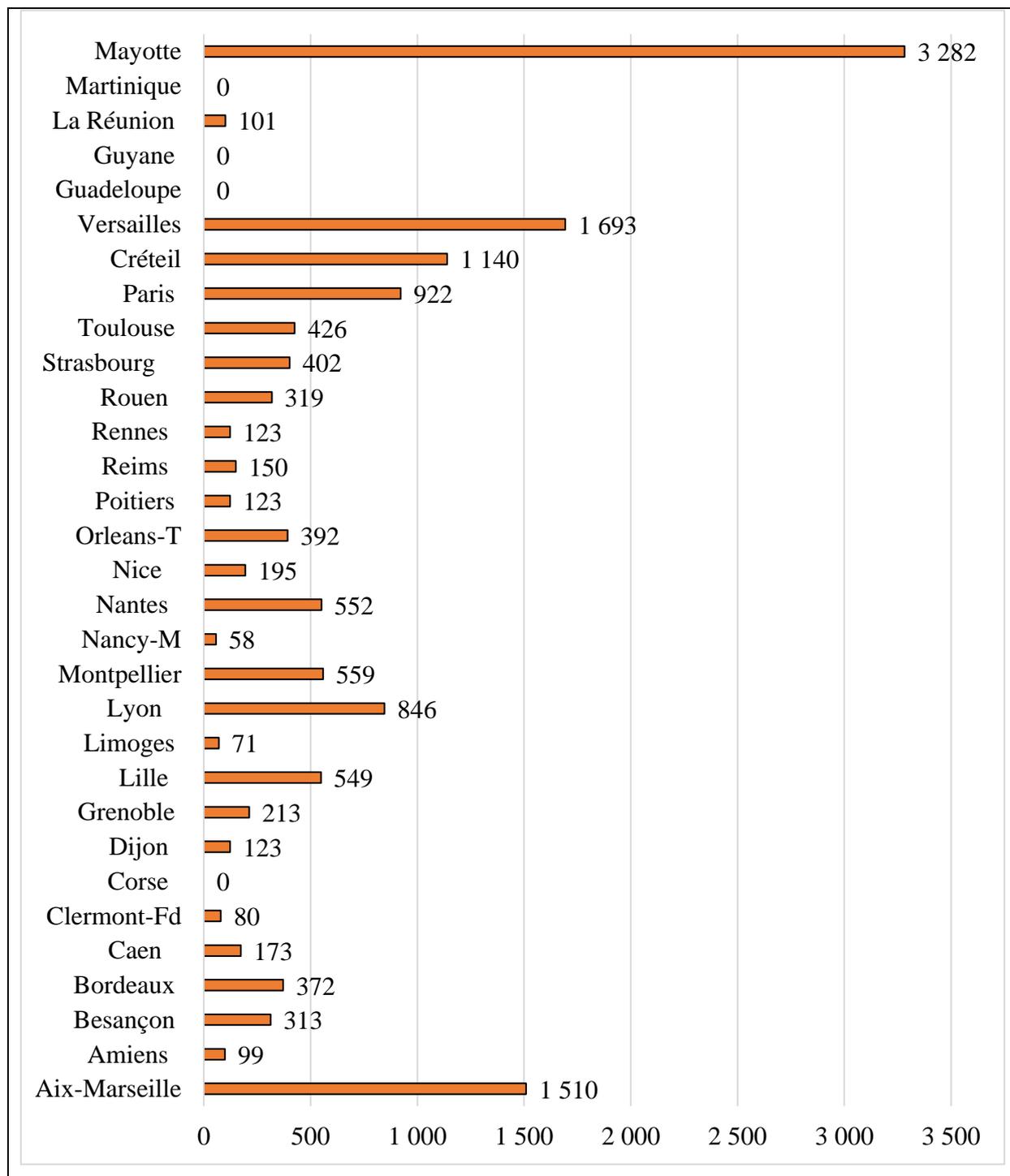
Tableau 74 : Étude de l'arabe à la rentrée 2018 (statuts : LV1, LV2, LV3)

Les statuts	Étude l'arabe hors correspondance	Étude l'arabe par correspondance	Total	%
LV1	1 367	62	1429	9%
LV2	8771	932	9703	61,08%
LV3	4648	105	4753	29,92%
Total	14786	1099	15885	100%

À la rentrée 2018, la majorité des élèves suivant un enseignement en langue arabe dans le cycle secondaire, soit 61,08%, l'étudient au titre de la LV2 et 29,92% au titre de la LV3, alors que ceux qui l'étudient au titre de la LV1 ne sont que 9%.

En ce qui concerne la répartition géographique de ces effectifs, le graphique ci-après illustre cette répartition par académie pour l'année scolaire 2018/2019 :

Figure 10 : Répartition des élèves étudiant l'arabe dans le second degré à la rentrée 2018 par académie (hors LV par correspondance)⁶¹



⁶¹ Nous avons établi ce graphique ainsi que les deux autres qui suivront à partir des données statistiques publiées par DEEP, *les langues vivantes et régionales dans le second degré public et privé sous contrat : France métropolitaine et DOM, 2018-2019* <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Il ressort de ce graphique qu'environ la moitié (51,56%) des élèves qui étudient l'arabe font partie de quatre académies seulement (Mayotte, Versailles, Aix-Marseille et Créteil).

L'arabe est davantage enseigné à Mayotte avec 3282 apprenants, alors que dans les autres académies des DOM-TOM, l'enseignement de la langue arabe est totalement absent. Ce chiffre élevé à Mayotte s'explique tout simplement par le fait que 95% de la population de cette île est musulmane⁶², il est donc normal que les élèves choisissent largement d'apprendre la langue de leur religion.

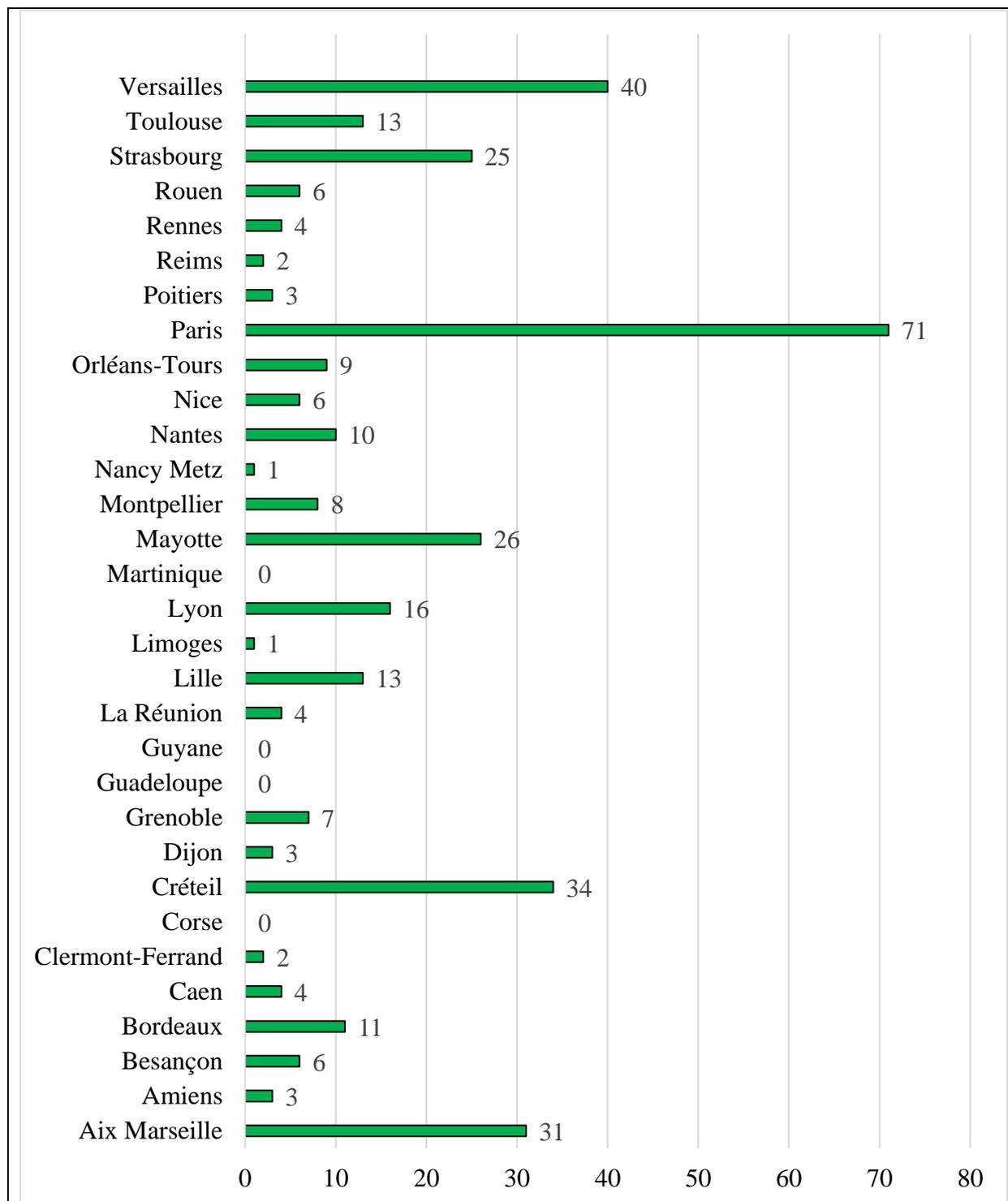
En France métropolitaine, c'est dans l'académie de Versailles que les élèves du secondaire apprennent davantage l'arabe avec un total de 1693 élèves, suivie par l'académie d'Aix Marseille avec 1510 élèves puis l'académie de Créteil avec 1140 élèves. Ces chiffres, très élevés par rapport à ceux des autres académies, sont également dus à la présence importante dans les régions couvertes par ces trois académies, de la population d'origine maghrébine ou de confession musulmane qui s'intéresse davantage à la langue arabe.

D'autre part, et toujours pour la même année scolaire, l'enseignement de l'arabe dans le secondaire est dispensé dans 359 établissements répartis géographiquement comme le présente le graphique suivant :

⁶² <http://www.mayotte.gouv.fr> (consulté le 29/11/2020)

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Figure 11 : Répartition des établissements offrant l'enseignement de la langue arabe par académie pour l'année scolaire 2018/2019 (hors LV par correspondance)



Source : DEEP, *les langues vivantes et régionales dans le second degré public et privé sous contrat* : France métropolitaine et DOM, 2018-2019, <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr>

Les données figurant dans ce graphique indiquent que l'académie de Paris compte le plus grand nombre d'établissements proposant l'enseignement de l'arabe, avec 71 établissements, suivie par l'académie de Versailles avec 40 établissements. En revanche, à Mayotte, où les effectifs des élèves qui étudient l'arabe sont assez élevés, il n'y a que 26 établissements qui offrent cet enseignement. Ce qui donne une moyenne de 126 élèves par établissement, tandis que cette moyenne à Paris n'est que d'environ 13 élèves par établissement.

3.2 L'arabe dans les sections internationales

Il convient également de savoir que l'arabe est l'une des langues enseignées dans les « sections internationales »⁶³ mises en place dans le primaire et le secondaire dans le cadre des accords bilatéraux liant la France et certains pays étrangers.

Ces sections sont créées dans le but de permettre aux élèves issus de familles étrangères de mieux s'intégrer dans le milieu scolaire français et de faciliter leur « éventuel retour » dans leur pays d'origine⁶⁴, et de permettre ainsi « aux élèves français qui y sont admis d'apprendre et de pratiquer une langue étrangère de façon approfondie, en particulier par l'utilisation de cette langue dans certaines disciplines »⁶⁵.

En plus de ces élèves étrangers, ces sections sont aussi ouvertes aux élèves français ayant des compétences particulières dans les langues et les cultures qui y sont enseignées. L'admission des élèves se fait par l'étude de leur dossier puis par la réussite d'un examen de compétences linguistiques dans la langue de la section⁶⁶.

Les élèves de ces sections dans le secondaire bénéficient de six heures supplémentaires de formation bilingue et biculturelle en langue et littérature et en histoire-géographie dans la langue de la section⁶⁷.

⁶³ On compte 17 langues et cultures qui sont enseignées à travers « des sections allemandes, américaines, arabes, britanniques, brésiliennes, chinoises, coréennes, danoises, espagnoles, italiennes, japonaises, néerlandaises, norvégiennes, polonaises, portugaises, russes et suédoises » (<https://eduscol.education.fr>, consulté le 03/01/2020).

⁶⁴ www.education.gouv.fr

⁶⁵ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n° 47 du 20 décembre 2012.

⁶⁶ Brochure de présentation des sections internationales, Juillet 2015, <https://eduscol.education.fr/687/les-sections-internationales>

⁶⁷ <https://www.education.gouv.fr/les-sections-internationales-au-lycee-2606>

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Les sections internationales arabes sont ouvertes dans 18 établissements secondaires (10 collèges et 8 lycées) répartis dans les académies suivantes :

Tableau 75 : Répartition des sections internationales arabes dans le second degré par académies

Académies	Sections arabes au collège	Sections arabes au lycée
Académie d'Aix-Marseille	- Collège cité scolaire Marseilleveyre	- Lycée Marseilleveyre
Académie de Créteil	- Collège international	- Lycée international de l'Est parisien
Académie de Grenoble	- Collège Cité scolaire international Europole	- Lycée international Europole
Académie de Lille	- Collège Antoine de Saint-Exupéry	- Lycée Faidherbe
Académie de Lyon	- Collège Cité scolaire internationale	- Lycée cité scolaire internationale
Académie de Montpellier	- Collège Louis Germain	- Lycée international Jules Guesde
Académie de Nice	- Collège international Joseph Vernier	***
Académie de Paris	- Collège international Honoré de Balzac - Collège Claude Monet	- Lycée international Honoré de Balzac
Académie de Versailles	- Collège Les Renardières	- Lycée Lucie Aubrac

Source : Ministère de l'Éducation Nationale

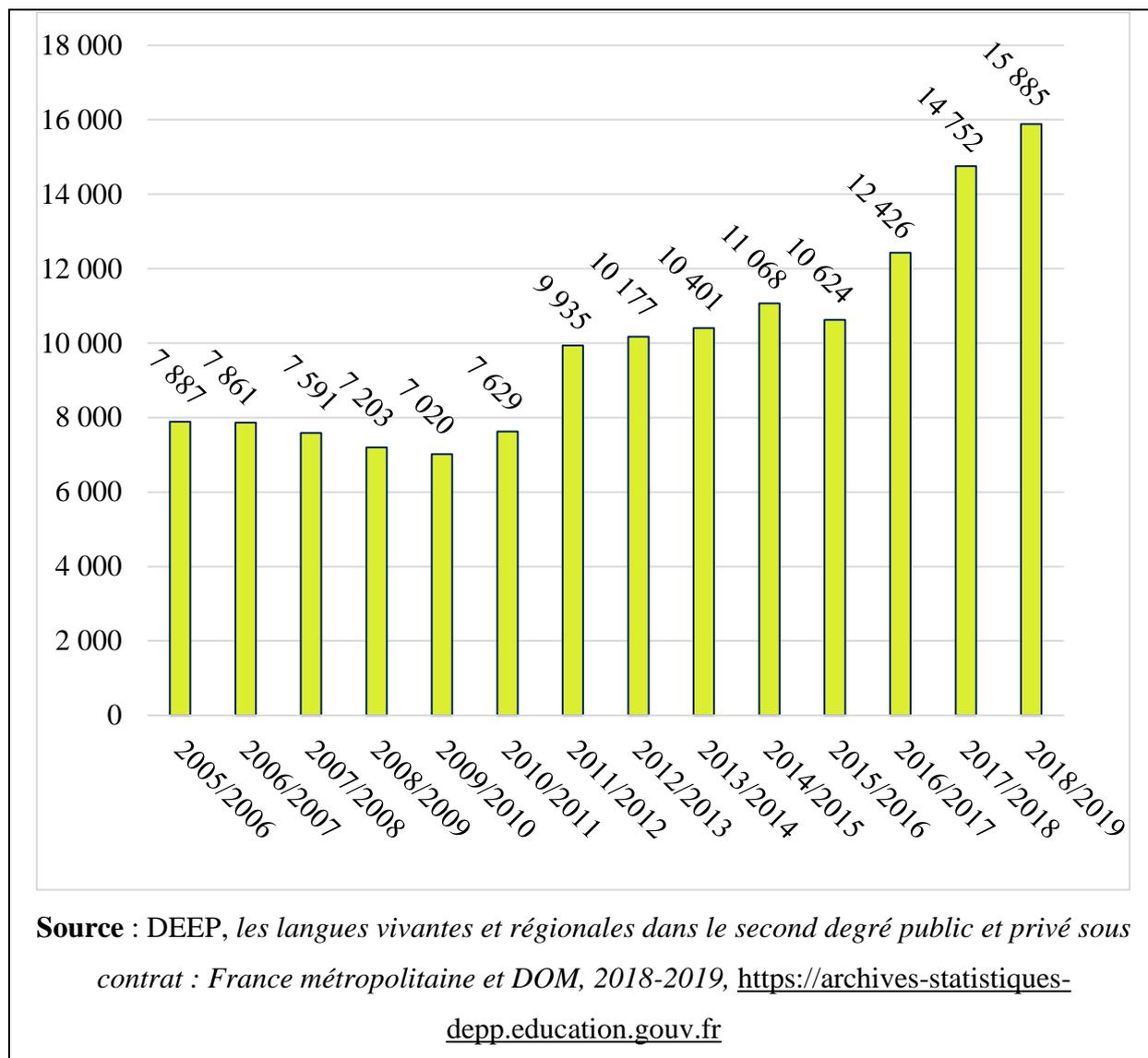
Dans les sections internationales arabes, on vise à faire acquérir aux élèves, à la fin de l'enseignement secondaire, « une véritable compétence de bilinguisme et de biculturalisme » et on ambitionne également de les faire progresser vers le niveau C1 du CECRL en langue arabe⁶⁸.

⁶⁸ Programme d'enseignement de langue et littérature dans les sections internationales arabes, Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n°31 du 27 août 2015

3.3 Évolution quantitative de l'enseignement de l'arabe dans le secondaire

Le graphique suivant retrace l'évolution des effectifs d'élèves suivant un enseignement en langue arabe dans le second degré au cours de la période 2005-2019 :

Figure 12 : *Évolution des effectifs d'élèves étudiant l'arabe dans le second degré entre 2005 et 2019 (y compris ceux qui l'ont étudié par correspondance)*



Sur ce graphique, nous pouvons distinguer deux périodes principales pour cette évolution :

- La période 2005-2010, caractérisée par une légère diminution des effectifs de 7887 à 7020.

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

- La période 2010-2019, marquée par une augmentation progressive des effectifs, qui ont atteint en 2018 le double de ceux de 2010.

Pour pouvoir mieux cadrer cette évolution, nous avons comparé le taux d'évolution des effectifs de la langue arabe avec ceux des autres principales langues enseignées dans le second degré au cours de la même période (2005-2019). Les résultats obtenus sont les suivants :

Tableau 76 : *Évolution des effectifs des principales langues vivantes étrangères dans le second degré entre 2005 et 2019*

Langues	Année scolaire 2005/2006	Année scolaire 2018/2019	Évolution des effectifs	Taux d'évolution
Anglais	5303993	5578413	+274420	+5,17%
Espagnol	2162726	3233735	+1071009	+49,52%
Allemand	844502	896640	+52138	+6,17%
Italien	242135	283873	+41738	+17,23%
Chinois	10588	46303	+35715	+337,31%
Portugais	12449	19346	+6897	+55,40%
Arabe	7887	15885	+7998	+101,40%
Russe	15153	12804	-2349	-15,50%
Hébreu	6039	6781	+742	+12,28%
Japonais	2983	4873	+1890	+63,35%
Néerlandais	1499	4839	+3340	+222,81%
Polonais	365	518	+153	+41,91%

Source : DEEP, *les langues vivantes et régionales dans le second degré public et privé sous contrat : France métropolitaine et DOM, 2018-2019*, <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>

Il ressort du tableau ci-dessus que, à l'exception du russe, toutes ces langues ont connu une augmentation au niveau des effectifs, mais à des rythmes différents. Le chinois est la langue qui a connu la plus forte évolution des effectifs au cours de cette période, le nombre des élèves l'étudiant a quadruplé entre 2005 et 2019. Il est suivi par le néerlandais, dont les effectifs ont triplé. L'arabe occupe la troisième place, avec un doublement des effectifs.

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Même si on observe une amélioration notable des statistiques concernant l'enseignement de l'arabe dans le secondaire au cours des dernières années, ces chiffres sont encore décevants et ne reflètent pas la situation dans laquelle devrait se trouver l'enseignement de la deuxième langue parlée en France, surtout si on sait que le nombre d'élèves qui étudient actuellement l'arabe dans le second degré est équivalent ou inférieur à celui des années 1980. Le rapport de Jacques Berque, *l'immigration à l'École de la République*, publié en 1985 a estimé le nombre d'apprenants de la langue arabe dans l'enseignement secondaire à cette époque entre 15000 et 17000 (El Karoui, 2016 : 151). Mais ces effectifs ont ensuite connu une diminution progressive jusqu'en 2010, d'environ la moitié. Il faut savoir aussi que les données statistiques concernant l'enseignement de l'arabe dispensé par le service public sont très faibles par rapport à celle de l'enseignement dispensé dans le cadre ELCO/EILE ou dans le secteur associatif.

L'enseignement de l'arabe au niveau secondaire souffre d'un manque aigu d'offre. Une situation qui a amené le Comité interuniversitaire des études arabes (CIDÉA) et l'Association française des arabisants (AFDA) à adresser des alertes successives au gouvernement sur la situation préoccupante de cet enseignement.

Dans leur communication publiée sous le titre « "La masse manquante" : L'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport CIDÉA) » dans les actes du colloque *Centenaire de l'agrégation d'arabe* organisé à Paris les 17 et 18 novembre 2006, Luc-Willy Deheuvels et Joseph Dichy soulignent que :

L'état des lieux auquel nous sommes parvenus nous conduit à alerter les ministères de tutelle de la gravité de la situation générale de ces enseignements au sein du service public d'éducation. Le CIDÉA souligne l'urgence qu'il y a à réagir particulièrement dans le secondaire. L'ampleur des besoins non satisfaits, les dangers pour l'avenir, la forme d'injustice sociale qui en résulte, seule une décision politique au plus haut niveau permettrait de répondre à ce qui constitue à nos yeux une exigence à l'échelle nationale. (Deheuvels et Dichy, 2008 : 87-88).

La secrétaire de l'AFDA, Marie Varin, a expliqué dans une interview accordée à LCI en 2018, que :

L'AFDA se bat depuis des années parce qu'il n'y a pas d'offre dans l'Éducation nationale, en tout cas beaucoup moins que dans l'enseignement supérieur. Les

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

familles font des demandes d'ouverture de classes d'arabe qui ne sont pas suivies, d'abord à cause de choix politiques. Seuls quatre postes ont été ouverts au Capes et trois pour l'agrégation en 2018. C'est largement insuffisant. L'Éducation nationale dira qu'il n'y a pas de demande, mais les parents disent que leurs demandes ne sont pas acceptées⁶⁹.

Le rapport de l'Institut Montaigne de 2016, à son tour, met en évidence le rôle mineur du service public dans l'enseignement de la langue arabe et recommande d'« accélérer le développement de l'enseignement » de cette langue dans les écoles publiques, dans le but de « réduire l'attractivité des cours d'arabe dans les écoles coraniques et dans les mosquées » (El Karoui, 2016 : 149).

Ce rapport attribue le recul quantitatif de l'offre d'enseignement de la langue arabe dispensé par le service public après 1985, aux facteurs suivants :

- La langue arabe est souvent perçue comme « mineure » par rapport aux langues « prestigieuses » ;
- La « mise en place de la carte scolaire a mené à la diminution des effectifs des disciplines minoritaires » ;
- La domination d'une idée qui considère que l'apprentissage de l'arabe constitue un obstacle pour les politiques d'assimilation ;
- L'existence d'une idéologie dans les politiques d'enseignement qui a duré pendant longtemps et qui voit qu'il n'est pas raisonnable d'enseigner l'arabe aux originaires maghrébins tant que les langues régionales ne sont pas enseignées aux « populations locutrices » et que, au contraire, « la pratique de l'arabe doit diminuer pour s'assimiler » ;
- La suppression depuis les années 1980 de nombreuses classes de langue arabe par les directeurs des établissements scolaires et aussi leur répugnance à ouvrir de nouvelles classes car celles-ci supposent d'attirer un public considéré comme « problématique » (El Karoui, 2016 :151-152) ;

⁶⁹ <https://www.lci.fr/societe/enseignement-cours-d-arabe-a-l-ecole-il-est-enseigne-en-france-depuis-francois-ier-2098205.html> (consulté le 05/11/2020)

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Ce qui a également participé à cette situation décevante de l'enseignement de l'arabe au sein des écoles publiques, c'est qu'institutionnellement, une mauvaise image de cette langue est largement véhiculée, comme le souligne Eric Soriano :

L'opposition publique à l'enseignement de l'arabe s'est souvent accompagnée d'une tendance à considérer la culture et la langue d'origine de ces élèves comme un fondement de leur déficit de performance. La langue arabe est ainsi aujourd'hui perçue par une partie des professionnels comme la langue de l'échec contre lequel il faut lutter (Soriano, 2019 : 3).

Sur le même sujet, lors d'une table ronde⁷⁰, Bruno Levallois, en réponse à une question sur les raisons pour lesquelles l'arabe est peu enseigné en France, a déclaré que :

Cette situation reste néanmoins anormale et s'explique par le fait que l'institution scolaire porte un regard globalement négatif sur la langue arabe. La demande se reporte donc sur l'offre communautaire. Il n'est pas sain qu'une grande langue en soit réduite à un tel traitement. [...] En comparaison, le chinois bénéficie à juste titre d'une image positive qui est encouragée par l'institution scolaire, car son apprentissage permet de préparer l'avenir. [...] Il devrait en être de même pour la population d'origine arabe en France (DGLFLF, 2013 : 50).

Un autre facteur contribuant à fragiliser la situation de la langue arabe dans les écoles publiques, c'est qu'elle est souvent associée à la religion, comme l'explique Marie Varin :

L'arabe a mauvaise réputation. Dans la tête des gens, surtout en France, il est lié à l'islam alors que c'est aussi une langue moderne et de communication, parlée sous formes de plusieurs dialectes. Certains directeurs d'établissement refusent d'ouvrir des classes d'arabe par peur d'une ghettoïsation⁷¹.

⁷⁰Table ronde 3 « Des langues pour l'éducation : de la petite enfance à l'institution scolaire », organisée à l'occasion de la Journée d'étude : « Migrer d'une langue à l'autre ? », le 25 septembre 2013 à la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration d'étude.

⁷¹<https://www.lci.fr/societe/enseignement-cours-d-arabe-a-l-ecole-il-est-enseigne-en-france-depuis-francois-ier-2098205.html> (consulté le 05/11/2020)

3.4 Quel arabe est enseigné dans le second degré ?

Le programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères au palier 1 du collège (BO n° 6 du 25 août 2005)⁷² indique explicitement que c'est l'arabe littéral moderne standard qui est enseigné au collège du fait qu'il constitue la langue officielle du monde arabe et en raison de sa fonctionnalité en tant que langue orale et écrite.

Le programme souligne également que le cours d'arabe doit refléter la réalité pluriglossique de la langue arabe, qui se caractérise par la coexistence de trois niveaux d'arabe : l'arabe dialectal, l'arabe littéral et l'arabe moyen qui constitue « un produit des interférences entre le littéral moderne et le dialectal ».

Pour plus de clarté sur cet arabe moyen, Joseph Dichy en distingue deux types :

- *L'arabe moyen de type 1* qui est « le produit de l'insertion de syntagmes appartenant au parler régional du locuteur [...] dans des phrases dont la syntaxe relève globalement de l'arabe littéraire moderne » ;
- *L'arabe moyen de type 2* qui est « caractérisé, à l'inverse de la glose précédente, par l'insertion de syntagmes de l'arabe LM (littéraire moderne) dans des phrases dont la syntaxe relève globalement du parler régional du locuteur » (Dichy 1994 : 28-29) ;

L'arabe moyen est aussi le registre privilégié dans ce programme en tant que langue de communication orale en classe. Toutefois, l'enseignant peut recourir aux deux autres registres (littéral et dialectal) pour communiquer avec ses élèves. L'usage du français est également toléré dans certains cas, comme par exemple, dans les explications grammaticales.

La mise en place d'une méthodologie d'enseignement qui se concentre principalement sur l'enseignement de la langue standard tout en tenant compte d'autres variations linguistiques apparentées, ne concerne pas uniquement la langue arabe dans le secondaire comme l'explique Bruno Levallois :

L'arabe enseigné dans le second degré est principalement l'arabe standard, mais ménage une large part à la langue spontanée de l'oral. Les élèves sont initiés aux

⁷² Programmes des collèges, langues vivantes étrangères au palier 1, Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, n° 6, hors-série, 25 août 2005, <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs6/default.htm> (consulté le 10/12/2020).

principaux traits caractéristiques, maghrébins et proche-orientaux, de sorte qu'ils puissent reconnaître quelle variété est utilisée par leur interlocuteur ou par l'émission de télévision qu'ils regardent. De la même manière, l'enseignement scolaire de l'espagnol ne se réduit pas au castillan, mais présente les grands traits des variantes latino-américaines. (DGLFLF, 2013 : 56).

De plus, le programme d'enseignement des langues vivantes du lycée accorde une importance particulière à la variation linguistique pour toutes les langues enseignées, comme le montre le passage suivant :

Les élèves sont entraînés à reconnaître et à utiliser, à bon escient, les divers registres de la langue [...] et à différencier les codes de l'écrit et de l'oral, qui connaissent des écarts souvent considérables [...]. Même si les normes de la langue conventionnellement considérée comme standard restent la référence, les élèves sont aussi confrontés à des documents variés de par leur origine géographique et sociale, qui peuvent comporter des particularismes marqués, voire des réalisations dialectales, qui font la richesse des langues.⁷³

Une autre façon de présence de la variété dialectale arabe dans l'enseignement secondaire, c'est qu'à une époque, elle figurait parmi les langues non enseignées qui font l'objet des épreuves facultatives au baccalauréat. Mais en 2000, il a été définitivement supprimé de cette épreuve.

3.5 La suppression de l'arabe dialectal dans les épreuves facultatives du baccalauréat

Jusqu'en 1994, l'arabe dialectal faisait l'objet d'épreuves orales facultatives au baccalauréat. Cette épreuve permettait aux élèves connaissant l'arabe dialectal (au même titre que d'autres langues maternelles non enseignées dans les établissements secondaires français, comme le berbère), de gagner des points additionnels au baccalauréat.

Cette épreuve orale qui se déroulait sous forme de conversation a connu un grand succès en attirant un nombre important et croissant de candidats.

⁷³ Programmes d'enseignement de la classe de seconde, Bulletin officiel spécial du ministère de l'éducation nationale, n° 4, 29 avril 2010, <https://www.education.gouv.fr/pid23972/special-n-4-du-29-avril-2010.html> (consulté le 18/12/2020).

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Cela a rendu la continuation de l'organisation de cette épreuve sous forme orale très difficile et compliquée car le nombre d'examineurs était trop faible pour couvrir tous les candidats. C'est pourquoi, à partir de la session de 1995, cette épreuve devient une épreuve écrite organisée et supervisée par l'INALCO (avec 5225 candidats en session de 1995).

Concernant les sujets et les textes, il a été décidé d'utiliser une double graphie :

- La graphie arabe afin de respecter les élèves qui la connaissent et qui constituent une minorité ;
- La graphie latine pour permettre à tous les élèves un accès sans entrave aux textes, notamment pour ceux qui ne savent pas lire et écrire la graphie arabe ; (Caubet, 2004)

Toutefois, cette épreuve a été accusée de « vouloir diviser la langue arabe dans son intégrité » (Caubet, 2001 : 208). Voici quelques-uns des arguments invoqués par les opposants à l'adoption de l'arabe dialectal et du script latin dans cette épreuve :

- « *L'arabe dialectal n'a pas d'existence possible en dehors de l'arabe littéral, il suffit d'en minorer la valeur : sans arabe littéral, l'arabe dialectal ne vaut rien* » ;
- « *Donner l'illusion à des jeunes gens, issus dans leur immense majorité de l'immigration maghrébine, que leur connaissance très partielle de l'arabe est suffisante, est une attitude criminelle : ils sont en réalité analphabètes en arabe* » ;
- « *Sans cette formation en arabe moderne commun, on est totalement analphabète* » ;
- « *L'arabe dialectal étant de l'arabe il ne devait s'écrire qu'en graphie arabe* » ;
- « *Cette attitude [...] favorise la recherche, par les mêmes jeunes, d'un enseignement de l'arabe coranique, senti comme le seul complément possible à une langue dévalorisée, le dialectal, parce que non porteuse d'une culture écrite à vocation universelle* » ; (Caubet, 2004)

En revanche, D. Caubet considère que ces accusations « niaient la réalité linguistique » que l'on ne trouve qu'en France, où beaucoup de jeunes d'origine maghrébine pratiquent l'arabe

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

dialectal qu'ils ont reçu par la voie familiale, mais ignorent totalement la variété littéraire et son écriture. Elle ajoute aussi que l'arabe dialectal n'a pas de système orthographique qui lui est propre, et qu'il a toujours été écrit historiquement « dans la graphie dont disposaient ses locuteurs (graphie arabe, hébraïque, latin) » (Caubet, 2001 : 208-209).

Finalement, l'épreuve d'arabe dialectal a été supprimée de la « liste des langues facultatives possibles dans cette épreuve » par le bulletin officiel du 16 septembre 1999, dans lequel il a été déclaré que « l'épreuve facultative orale d'arabe littéral et l'épreuve facultative écrite d'arabe dialectal, mises en place par la note de service n° 96-243 du 16 octobre 1996, sont annulées et remplacées, à compter de la session 2000, par une épreuve unique orale d'arabe »⁷⁴.

L'épreuve a donc été remplacée par une épreuve orale en « arabe (sans adjectif) » (Caubet, 2001 : 210) qui vise à évaluer la compétence du candidat dans la compréhension de documents rédigés exclusivement en arabe littéral (sans signes vocaliques)⁷⁵ ainsi que sa capacité à dialoguer à partir de ces mêmes documents. En ce qui concerne cette dernière compétence, le candidat a le choix de « s'exprimer dans le registre qui lui paraît le plus adapté, arabe littéral, arabe dialectal, ou registre intermédiaire »⁷⁶.

Suite à cette réforme de 1999, les effectifs des candidats aux épreuves facultatives en langue arabe ont connu une forte diminution de près de 60% (11006 en 1999 et 4608 en 2001) (Caubet, 2004). Une décision surprenante qui a été prise juste après environ quatre mois de la date de la reconnaissance de l'arabe dialectal comme une langue de France et qui s'oppose également à la politique éducative actuelle visant à valoriser la langue familiale dans les écoles publiques. De plus, cela pourrait aussi avoir des effets négatifs sur le rapport et la perception de ces jeunes arabophones envers leur langue, et risquerait de les « renvoyer [...] à l'auto-dévalorisation de leurs connaissances » (Barontini, 2007 : 25).

⁷⁴ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n° 32 du 16 septembre 1999, <https://www.education.gouv.fr/bo/1999/32/ensel.htm> (consulté le 21/12/2020).

⁷⁵ Alors que les chiffres concernant l'épreuve d'arabe dialectal pendant la période 1995-1999, montrent que la majorité des élèves ne savent pas lire l'écriture arabe (Caubet, 2001 : 209).

⁷⁶ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n° 32 du 16 septembre 1999.

Chapitre VIII : L'arabe dans l'enseignement supérieur

1. État des lieux de l'enseignement de l'arabe dans le supérieur

La France est considérée comme le seul pays occidental où la langue et la civilisation arabe sont enseignées à tous les niveaux du système éducatif, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur. Dans ce dernier, l'arabe est enseigné dans plus de vingt universités, dans la majorité des grandes écoles et dans de nombreux instituts supérieurs (Deheuvels, 2009 : 8) . Voici les noms de certains établissements supérieurs qui offrent l'enseignement de cette langue :

- **Universités** : Université Paris III Sorbonne nouvelle ; Université Paris-Sorbonne (Paris IV) ; Université Paris VIII Vincennes-Saint-Denis ; Universités Lumière - Lyon-II et Jean-Moulin-Lyon-III ; Aix-Marseille Université ; Université Bordeaux Montaigne ; Université de Lille ; Université de Strasbourg ; Université Toulouse-II Jean Jaurès ; Université de Nantes ; Université Rennes-II ; ...
- **Grandes écoles** : Écoles de commerces (École des hautes études commerciales HEC), (École supérieure des sciences économiques et commerciales ESSEC) ; École spéciale militaire de Saint-Cyr ; École polytechnique ; École nationale d'administration ; Écoles normales supérieures de lettres et sciences humaines ; École des hautes études en sciences sociales ; ...
- **Instituts supérieurs** : INALCO, Instituts d'études politiques (notamment de Paris, Lyon et Aix) ; ...

Sur la situation de l'enseignement de cette langue par rapport aux autres langues étrangères enseignées, le tableau suivant présente la répartition des étudiants selon les langues étrangères les plus étudiées pour l'année universitaire 2000/2002 :

Tableau 77 : Enseignement des langues étrangères dans l'enseignement supérieur 2000-2001

Anglais	63,0%
Espagnol	28,4%
Allemand	13,2%
Italien	6,0%
Arabe	3,5%
Chinois	2,5%
Japonais	2,4%
Russe	2,3%
Portugais	1,5 %

Comme dans l'enseignement secondaire, l'anglais continue d'être la langue étrangère la plus enseignée dans les établissements supérieurs, mais avec une proportion moindre (que celle qu'on trouve dans le secondaire). Durant l'année universitaire 2001/2002, 63 % des étudiants de l'enseignement supérieur ont étudié l'anglais et 28,4 % ont appris l'espagnol. Alors que la proportion de ceux qui ont étudié l'allemand a atteint 13,2%. Quant à l'arabe, il est venu en cinquième position avec une proportion de 3,5%. Le tableau montre également que certaines langues minoritaires telles que l'arabe, le chinois et le japonais sont plus présentes dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement secondaire (Legendre, 2004).

L'offre d'enseignement de l'arabe dispensée dans les établissements supérieurs en France couvre tous les niveaux, à partir du niveau « débutant en arabe » ou de la première année de licence jusqu'au niveau Master 2, que ce soit dans la filière LCE (langues et cultures étrangères) ou la filière LEA (Langues étrangères appliquées) (Dehevels et Dichy, 2008 : 95).

En 2002, le nombre d'étudiants⁷⁷ ayant suivi un enseignement supérieur en langue arabe dans 18 universités (y compris l'INALCO) a atteint 3396 étudiants, répartis comme suit : 66,67% des étudiants l'ont suivi dans la discipline LLCE (langues, littératures et civilisations étrangères) et 33,33% dans la filière LEA. À ce nombre, s'ajoutent également les étudiants qui préparent des diplômes universitaires (DU) et qui ne sont pas pris en compte dans les

⁷⁷ Nous n'avons pas pu trouver des données chiffrées plus récentes concernant les étudiants apprenant l'arabe dans l'enseignement supérieur, le seul chiffre le plus récent que nous avons relevé par notre recherche est celui de l'année 2009, qui correspond à 7000 étudiants (soit une proportion de 3,5% de l'ensemble des étudiants), mentionné par Alain Messaoudi dans son article de 2013 « L'arabe à l'école, une langue mal-aimée » pour 2013 (Messaoudi, 2013 : 13)

« statistiques universitaires générales », et dont leur nombre varie entre 1500 et 2000 (Ibid. : 96).

D'autre part, certains établissements supérieurs assurent des préparations aux concours du CAPES et de l'agrégation d'arabe, comme par exemple⁷⁸ :

- « La préparation de Paris » qui associe sous un accord interuniversitaire l'INALCO, les universités de Paris IV et Paris VIII et les INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) ;
- « La préparation de Lyon » organisée à l'Université de Lyon 2-Lumière ;
- « La préparation d'Aix » organisée à l'Université de Provence Aix-Marseille ;

Il convient également de préciser que 90% des étudiants qui apprennent l'arabe dans l'enseignement supérieur sont souvent diplômés ou ont déjà fait des études dans cette langue, contre seulement 10% qui sont des débutants (Messaoudi, 2013 : 13).

Dans la formation de licence, il est souvent proposé aux étudiants qui n'ont pas étudié l'arabe dans le second degré de suivre au préalable « une année préparatoire » conduisant à l'obtention d'un diplôme universitaire (Deheuvels, 2009 : 8).

L'enseignement de la langue arabe dans l'enseignement supérieur est souvent associé à « la culture et la civilisation arabo-islamique dans ses différents aspects » et s'appuie essentiellement sur l'arabe littéral mais sans négliger, bien sûr, l'importance de « l'acquisition d'une compétence active dans les différents registres de l'arabe, conditionnée par l'apprentissage d'un dialecte » (Ibid.).

2. Le rôle de premier plan de l'INALCO dans l'enseignement de la langue arabe

L'INALCO, appelé aussi « Langues' O », est un établissement public d'enseignement supérieur et de recherche qui est connu pour son offre d'enseignement très riche et diversifiée dans le domaine des langues et des civilisations. Plus de cent langues y sont enseignées : 56 dans le cadre de la licence et 57 dans le cadre du master⁷⁹.

⁷⁸ <http://www.concours-arabe.paris-sorbonne.fr/prepas/prepas.html> (consulté le 30/12/2020).

⁷⁹ www.inalco.fr

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Les enseignements et les recherches à l'INALCO sont principalement axés sur la connaissance des langues des pays d'Europe centrale et orientale, du Moyen-Orient, d'Asie, d'Océanie, d'Afrique et d'Amérique. Ils portent également sur la géographie, l'histoire et les institutions de ces pays, ainsi que sur la vie politique, économique et sociale de leurs populations⁸⁰.

L'enseignement de l'arabe à l'INALCO est très ancien. L'arabe fait partie des trois premières langues à y être enseignées à côté du turc et du persan. Depuis sa création en 1795, l'enseignement de la langue arabe dans l'Institut est assuré à la fois par des enseignants d'origine française et par des enseignants issus de différents pays arabes (Bourgey, 2001 : 181).

Ce qui différencie cet Institut des autres établissements offrant des enseignements en langue arabe, c'est qu'il est le seul d'entre eux qui accorde une grande importance à l'enseignement de l'arabe dialectal en proposant un programme d'études complet en arabe maghrébin, de la licence au doctorat (Barontini, 2007 : 25). Il faut savoir que le premier professeur d'arabe dans l'histoire de l'Institut, Antoine-Isaac Silvestre de Sacy, a été nommé « professeur d'arabe littéraire et vulgaire » (Bourgey, 2001 : 181).

L'arabe égyptien est le premier dialecte arabe enseigné à l'Institut, et cela remonte à 1803. Après 16 ans de cette date (en 1819)⁸¹, il a été créé une chaire indépendante portant le nom d'« arabe vulgaire ». Cette appellation sera conservée jusqu'en 1916, où la chaire sera renommée « arabe maghrébin ». Quant à la chaire d'« arabe oriental », elle a vu le jour un peu plus tôt, en 1909 (Caubet, 2001 : 205).

Aujourd'hui, le département « Études arabes » accueille environ 900 étudiants⁸² encadrés par 45 enseignants⁸³. Les formations dispensées sont très diverses et couvrent tous les registres de la langue arabe : arabe littéral (l'arabe classique, l'arabe moderne), arabes maghrébins (l'algérien, le marocain, le tunisien) et arabes orientaux (l'égyptien, le syro-libanais

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Les sources que nous avons consultées citent différentes dates de création de la chaire d'« arabe vulgaire » : 1819 (Caubet, 2001 : 205), 1921 (Barontini, 2007 : 25) et 1824 (Brochure de la Licence LLCER d'arabe maghrébin de 2020/2021).

⁸² Même s'il paraît élevé, ce nombre reste très inférieur à celui de 2001, où le nombre d'étudiants inscrits en arabe a atteint plus de 1600 (Bourgey, 2001 : 177)

⁸³ Le corps enseignant se compose de professeurs d'universités, de maîtres de conférences, d'attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER), de professeurs agrégés, de professeurs certifiés affectés à l'enseignement supérieur, de répétiteurs et d'enseignants contractuels (www.inalco.fr).

et l'irakien), sans oublier des cours complémentaires en sciences sociales (histoire, géographie, sociologie, islamologie⁸⁴).

L'enseignement de la langue arabe à l'INALCO est actuellement assuré dans le cadre de plusieurs formations différentes :

- **Formations de licence**, telles que :
 - *Licence LLCER (Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales) d'arabe littéral, diplôme d'initiation et diplôme intensif*
 - *Licence LLCER d'arabe maghrébin*
 - *Licence LLCER d'arabe oriental*
 - *Double licence hébreu-arabe.*
 - *Licence bilangue arabe + langue X⁸⁵*

- **Formations de master**, comme :
 - *Master LLCER d'Études arabes (arabe littéral et dialectal)*
 - *Master LLCER d'arabe maghrébin*

- **Diplôme d'établissement** (Diplôme de langue et civilisation)

Les étudiants de l'INALCO peuvent également suivre des formations en langue arabe sanctionnées par des diplômes d'établissement :

- *Diplôme d'initiation (DI)*

Il s'agit d'une année préparatoire à la licence en langue arabe. Il est destiné aux étudiants débutants qui souhaitent acquérir les compétences nécessaires pour suivre le cursus de licence.

⁸⁴ Cette appellation fait référence à la « discipline qui étudie l'islam dans ses divers aspects » (<https://www.larousse.fr>).

⁸⁵ On distingue deux types de licences bilangues pour l'arabe : celles où l'arabe est proposé en tant que langue majeure (arabe-amharique, arabe-haoussa, arabe-hébreu, arabe-turc) et celles où l'arabe est proposé comme langue mineure (amharique-arabe, hébreu-arabe, swahili-arabe).

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

- *Diplôme intensif*

C'est une formation d'un an qui rassemble à la fois les enseignements du diplôme d'initiation et ceux de la première année de licence (L1). L'obtention de ce diplôme donne un accès direct à la deuxième année de licence (L2).

- *Diplôme de Langue (DL)*

Quatre niveaux sont proposés pour ce diplôme et chaque niveau correspond à une année d'apprentissage.

- *Diplôme de Langue et Civilisation (DLC)*

Il s'agit d'un diplôme similaire au précédent, mais les enseignements proposés associent l'apprentissage de la langue arabe à la connaissance de sa civilisation.

- **« Passeport Langues O' »**

C'est une formation non sanctionnée par un diplôme qui permet de suivre des enseignements en langues et/ou civilisations enseignées dans l'institut. Elle est ouverte aux bacheliers et aux non-bacheliers mais sans possibilité de validation pour ces derniers.

- **Formation continue**

C'est une formation qui s'adresse en premier lieu aux salariés, aux particuliers et aux personnels des entreprises qui cherchent à développer leurs compétences dans les langues demandées. Dans le cadre de cette formation, toutes les variétés d'arabe sont enseignées⁸⁶.

⁸⁶ <http://www.inalco.fr/> (consulté le 09/01/2021)

Chapitre IX : L'enseignement de l'arabe dans le cadre ELCO/EILE

Un autre cadre permettant l'apprentissage de l'arabe actuellement en France est le dispositif EILE, qui vient de remplacer l'ancien dispositif ELCO.

1. La genèse des ELCO

Les enseignements de langue et culture d'origine (ELCO) sont des activités d'enseignement qui ont été introduites dans le système éducatif français dans le cadre de la politique de regroupement familial, à destination des enfants issus de l'immigration, dans le but de faciliter leur intégration dans le pays d'accueil et de leur assurer une scolarisation normale s'ils retournent dans leur pays d'origine.

Le principe sur lequel ces cours ont été fondés au départ, c'est que la maîtrise de la langue maternelle ou de la langue d'origine par l'enfant constitue un catalyseur favorisant la bonne connaissance d'une autre langue (Berque, 1985 : 12).

Le dispositif ELCO tire son origine de la circulaire du 12 juillet 1939, par laquelle le ministère de l'instruction publique a autorisé la dispense de « cours d'histoire-géographie et de grammaire dans la langue parlée par les élèves » par des « moniteurs étrangers reconnus aptes à enseigner dans leur patrie d'origine » dans les écoles et en dehors des heures de cours. (Maire-Sandoz, 2008 : 5) . Mais à partir de 1973 et jusqu'en 2016, les ELCO seront réglementées par des accords bilatéraux liant la France et des pays étrangers. La plupart de ces accords prennent appui sur la directive du Conseil des Communautés européennes du 25 juillet 1977 concernant la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. Cette directive prévoit dans l'article 3 que :

Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants⁸⁷.

⁸⁷Directive Européenne n°77-486 du 25 juillet 1977, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:31977L0486>

Ces accords bilatéraux⁸⁸ ont été conclus pendant la période 1973-1986, avec huit pays : l'Espagne (1973), l'Italie (1973), le Portugal (1977), la Yougoslavie⁸⁹ (1978), la Turquie (1979) l'Algérie (1981), le Maroc (1983) et la Tunisie (1986).

2. Les accords régissant l'enseignement de l'arabe dans le cadre ELCO

L'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'ELCO est supervisé par les trois pays maghrébins, l'Algérie, le Maroc et la Tunisie dans le cadre des accords bilatéraux signés avec la France.

2.1 L'accord avec l'Algérie (1981)⁹⁰

Cet accord conclu avec l'Algérie souligne le désir des deux parties de renforcer le dialogue et l'entente entre « les peuples français et algérien » et d'étendre la collaboration entre les deux pays.

L'accord met l'accent sur l'importance de maintenir les enfants issus de l'immigration en lien avec leur culture d'origine qui constitue un élément important favorisant le développement de leur personnalité et « l'adaptation à leur milieu de vie », ainsi que leur réintégration dans leur pays d'origine.

Selon cet accord, les élèves algériens reçoivent, dans le premier degré, un enseignement « complémentaire spécifique » et « intégré à l'horaire officiel », de trois heures au minimum par semaine, sur la connaissance de la « langue nationale » et de la culture et civilisation algériennes. La possibilité de suivre ces cours en dehors des heures scolaires est également évoquée.

L'élaboration des programmes, des manuels et des supports didactiques est à la charge de la partie algérienne au regard des principes généraux du système éducatif français. En outre, les

⁸⁸ On distingue pour ces accords deux types : « accords de coopération » (avec le Portugal, l'Algérie, le Maroc et la Tunisie) et « procès-verbaux des réunions des commissions mixtes » (avec l'Italie, l'Espagne, la Yougoslavie et la Turquie) (David et Levallois, 2006 : 3)

⁸⁹ Après la désintégration de la Yougoslavie en 1992, l'État français a signé aussi des accords séparés et analogues avec la Croatie en 1994 et la Bosnie-Herzégovine en 2002.

⁹⁰ Accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République algérienne démocratique et populaire relatif à la coopération dans le domaine de l'enseignement à l'intention des élèves algériens en France, signé à Alger le 1^{er} décembre 1981.

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000699551>

résultats obtenus par les élèves sont pris en compte dans l'appréciation globale de leurs activités scolaires.

Dans le cycle secondaire, les élèves d'origine algérienne sont invités à choisir leur « langue nationale » comme première ou deuxième langue étrangère dans leur établissement. Dans le cas où leur langue n'est pas enseignée dans leur établissement, ils peuvent bénéficier du même enseignement spécifique que celui dispensé dans le primaire, mais en dehors du temps scolaire.

Quant aux enseignants, ils reçoivent un « certificat de résidence » de deux ans après leur recrutement par les autorités algériennes, ils sont intégrés aux équipes pédagogiques des établissements et leur travail est contrôlé par les autorités des deux pays.

Enfin, il est souligné qu'un comité mixte sera formé, dont la mission sera de suivre la mise en œuvre des dispositions de l'accord et de résoudre les problèmes rencontrés.

2.2 L'accord avec le Maroc (1983)⁹¹

C'est un accord de coopération entre la France et le Maroc portant sur la scolarisation des élèves marocains résidant en France. Ses dispositions reprennent presque les mêmes termes que ceux de l'accord signé avec l'Algérie, en prévoyant les mêmes modalités d'organisation et de fonctionnement pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine. Les principaux nouveaux points apportés par cet accord sont les suivants :

- L'accord des familles est nécessaire pour l'inscription de leurs enfants à ces cours.
- Les résultats obtenus par les élèves sont inscrits dans leur livret scolaire et communiqués à leur famille.
- Les enseignants sont installés par l'inspecteur d'académie et affectés à une école de rattachement.
- La formation et l'inspection des enseignants marocains et la facilitation de leur participation aux événements éducatifs.

⁹¹ Accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume du Maroc concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves marocains résidant en France, signé à Paris le 14 novembre 1983, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000709473>

2.3 L'accord avec la Tunisie (1986)⁹²

C'est un accord similaire à ceux signés avec l'Algérie et le Maroc, qui traitent presque les mêmes points. Cependant, il souligne que cet enseignement se rapportant à la langue arabe et à la connaissance de la culture de la Tunisie doit adhérer aux principes républicains du système éducatif français.

Il propose également la mise en œuvre de cet enseignement sous forme de cours « intégrés aux activités d'éveil des écoles françaises » ou sous forme d'« activités scolaires différées » afin de permettre aux enfants provenant d'autres écoles de suivre ces cours.

Les résultats obtenus par les élèves sont également inclus dans le livret scolaire et communiqués aux familles au même titre que les autres matières.

Les enseignants tunisiens sont nommés et rémunérés par la partie tunisienne et sont contrôlés conjointement par les autorités éducatives des deux pays.

En marge des accords conclus avec les pays partenaires, de nombreuses notes et circulaires ont été publiées par l'Éducation nationale portant sur l'organisation et le fonctionnement des ELCO. En conséquence, le dispositif a connu des évolutions importantes.

3. Les objectifs de l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'ELCO

3.1 Objectifs de l'État français

La mise en place des ELCO maghrébins dans le système éducatif français s'inscrit dans le cadre d'une politique éducative poursuivie par l'État français au sein des communautés étrangères vivant en France visant essentiellement la scolarisation des enfants issus du Maghreb.

D'après les textes réglementaires encadrant les ELCO, la partie française a pour objectif, à travers l'enseignement de la langue arabe dans les écoles françaises, de faciliter l'intégration des enfants étrangers qui accompagnent leurs familles dans leurs déplacements, que ce soit en France ou dans leur pays d'origine en assurant leur scolarisation dans des conditions favorables.

⁹² Accord entre la République française et la République tunisienne concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves tunisiens résidant en France, fait à Paris le 12 mars 1986, publié par le décret n°87-22 du 12 janvier 1987, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000699982>

Elle vise également à « structurer » la langue familiale, « favoriser l'épanouissement personnel des jeunes issus d'autres cultures » et « valoriser la diversification des langues à l'école »⁹³.

3.2 Objectifs des pays maghrébins

Les pays maghrébins partagent presque les mêmes objectifs pour la mise en place de ce dispositif. S'il s'agissait au départ de faciliter le retour des familles migrantes dans leur pays d'origine, aujourd'hui, étant donné que les familles n'envisagent plus ce retour, ces États visent à les maintenir et à les garder en contact avec leur pays d'origine via l'apprentissage de la langue et de la culture de celui-ci.

La partie algérienne souhaite à travers l'enseignement de la langue et de la culture algériennes initier les élèves originaires d'Algérie aux « valeurs de leur culture et civilisation d'origine »⁹⁴. Selon le responsable des ELCO algériens que nous avons interrogé dans le cadre de notre enquête de terrain, « *l'enseignement de la langue arabe fait partie des liens que l'Algérie souhaite garder, retenir avec sa communauté établie en France* »⁹⁵.

Pour sa part, la partie marocaine vise, à travers l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux jeunes d'origine marocaine résidant à l'étranger, à « préserver et valoriser l'identité linguistique et culturelle » de ces jeunes et à développer chez eux « des compétences bilingues et biculturelles dans le but de devenir des acteurs du développement de la société du pays d'accueil »⁹⁶.

Quant à la partie tunisienne, les objectifs généraux fixés pour l'enseignement de la langue arabe et de la culture tunisienne sont les suivants :

- « *Garder et consolider le lien culturel et la diaspora avec le pays d'origine ;*

⁹³ <https://eduscol.education.fr/1114/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco> (consulté le 10/01/2021)

⁹⁴ <http://www.amb-algerie.fr/linstitut-culturel-algerien/> (consulté le 22 /02/2021)

⁹⁵ Entretien avec le responsable de l'ELCO/EILE algérien : Il s'agit d'un entretien semi-directif conduit avec un responsable de l'ELCO/EILE algérien. Cet entretien a été enregistré et a duré 22 minutes. Il a également été transcrit par la suite.

⁹⁶ https://www.amb-maroc.fr/culture/ELCO_culturel.html (consulté le 22 /02/2021)

- *Faire connaître aux enfants de la deuxième et troisième génération leur pays d'origine, qui est la Tunisie, son histoire, sa géographie et ses différents éléments culturels ;*
- *Favoriser et encourager le retour au pays d'origine pour un soutien économique ; »*⁹⁷

En rapport avec ce dernier point, les États maghrébins visent par l'enseignement de la langue et de la culture d'origine à leurs ressortissants, à consolider leurs liens avec leurs pays d'origine et par conséquent à contribuer à leur développement en y effectuant des visites périodiques et régulières, en y envoyant des fonds, en y réalisant des projets d'investissement, etc.

4. Évolution des effectifs d'élèves suivant des cours d'arabe dans le cadre de l'ELCO

Le tableau ci-dessous illustre l'évolution des effectifs⁹⁸ des ELCO maghrébins dans le primaire et le secondaire au cours des vingt dernières années :

⁹⁷ Entretien avec le responsable de l'ELCO/EILE tunisien : Il s'agit d'un entretien semi-directif mené avec un responsable de l'EILE/ELCO tunisien le 27 janvier 2020 à la Maison de la Tunisie à Paris. C'est un entretien non enregistré car notre enquête a refusé d'être enregistré, mais, en revanche, nous avons fait une prise de notes au cours de cet entretien.

⁹⁸ Nous ne disposons pas des effectifs des ELCO pour certaines années scolaires car ils ne sont pas publiés. Nous nous limiterons donc aux chiffres publiés relatifs aux périodes suivantes :

- 1999-2004 (source : Rapport de l'IGEN n° 2005-090, « L'enseignement de la langue et de la culture d'origine »)
- 2005-2009 (source : Rapport du Haut conseil à l'intégration de 2010, « Les défis de l'intégration à l'école »)
- 2011-2012 (source : Rapport du Haut conseil à l'intégration de 2013, « Étude relative à l'avenir de l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) »)
- 2016 -2017 (source : Infographie du Ministère de l'Éducation, « L'apprentissage des langues vivantes à la rentrée 2016 »)
- 2019-2020 (source : article de Sophie Tardy de 2020, « Des ELCO aux EILE : genèse et enjeux d'une transformation »)

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Tableau 78 : *Évolution des effectifs d'élèves inscrits aux cours d'arabe dans le cadre de l'ELCO entre 1999 et 2020*

Années scolaires	Effectifs des élèves
1999-2000	45987
2000-2001	41060
2001-2002	40340
2002-2003	40406
2003-2004	42898
2004-2005	40706
2005-2006	43670
2006-2007	47102
2007-2008	48960
2008-2009	49756
2011/2012	60309
2016/2017	48129
2019-2020	59616

En observant ce tableau, on constate que l'offre d'enseignement de la langue arabe dans le cadre de l'ELCO est quantitativement très importante par rapport à celle assurée par le service public puisque, au cours des vingt dernières années, les effectifs de cet enseignement n'ont jamais été inférieurs de 40.000 élèves. Cette période d'évolution peut être divisée en deux phases :

- La période 1999-2005, qui a vu une légère diminution des effectifs d'environ 5 000 élèves.
- La période 2005-2020, qui a connu une augmentation considérable des effectifs de près de 20000 élèves.

En comparaison avec les autres langues, l'arabe demeure la langue la plus largement enseignée dans le cadre de l'ELCO. Durant l'année scolaire 2017-2018, les élèves ayant appris l'arabe dans ce cadre représentaient 68% du total des effectifs, suivis par ceux ayant étudié le turc, qui en constituaient 18% (Tardy, 2020 : 112). Et cette domination de l'arabe peut s'expliquer par les considérations suivantes :

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

- La supervision de l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'ELCO par trois pays organisateurs assure la mise à disposition des enseignants en nombre suffisant.
- Le nombre assez important des enfants de descendants d'immigrés maghrébins⁹⁹ qui sont scolarisés et qui sont davantage intéressés par l'apprentissage de l'arabe.
- Le manque d'offre d'enseignement de l'arabe assuré par l'école publique, ce qui oblige les élèves à se diriger vers l'ELCO ou le secteur associatif.

D'autre part, certaines langues de migration ancienne telles que l'espagnol et l'italien sont moins enseignées dans le cadre de l'ELCO car, à l'inverse de l'arabe, elles sont davantage enseignées par l'Éducation nationale dans le secondaire, comme nous l'avons déjà vu dans les statistiques concernant le second degré.

5. Les principales évolutions que les ELCO maghrébins ont connues

- **Des cours intégrés aux cours différés**

Au début de la mise en place des ELCO, la circulaire du 12 juillet 1939 qui est le premier texte officiel réglementant leur organisation, prévoit la dispense de ces enseignements en dehors du temps scolaire. Mais à la demande de certains pays partenaires et en vue de surmonter les difficultés liées à ces cours différés, le ministère de l'Éducation a autorisé par la circulaire de 1975 la mise en place des cours intégrés « au tiers temps pédagogique »¹⁰⁰.

Deux ans plus tard, la circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977 souligne la possibilité d'adapter l'horaire de ces cours et de les dispenser en dehors des heures scolaires en cas d'impossibilité de les intégrer au temps normal¹⁰¹.

Depuis lors, les cours ELCO se dispensent sous deux formes : des cours intégrés et des cours différés. Cependant, le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de 2005 sur l'enseignement de la langue et de la culture d'origine constate que « les cours, qui devaient être intégrés [...] sont devenus minoritaires » et que, à l'exception des cours d'italien et de

⁹⁹ Selon une étude menée par l'INSEE en 2015, la proportion de descendants d'immigrés issus du Maghreb représente en France 31% (15% sont originaires d'Algérie, 11% du Maroc et 5% de Tunisie). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2575541#titre-bloc-4> (consulté le 16/01/2021)

¹⁰⁰ C. n° 75-148 du 9 avril 1975, http://dcalin.fr/textoff/lco_1975.html (consulté le 17/01/2021)

¹⁰¹ http://dcalin.fr/textoff/eleves_yougoslaves_1977.html

portugais, la majorité des cours sont assurés sous forme de cours différés¹⁰², comme c'est le cas pour les cours de turc (79%) et d'arabe (76% des cours d'ELCO marocain, 86% d'ELCO algérien et 97% d'ELCO tunisien) en 2004/2005 (David et Levallois, 2006 : 3).

Actuellement, et même dans le cadre du nouveau dispositif EILE, les cours d'arabe sont toujours dispensés sous forme d'activités extrascolaires.

- **Évolution des programmes**

Les accords que l'État français a conclus avec les trois pays maghrébins stipulent que chaque pays organisateur est chargé d'élaborer son propre programme d'enseignement ainsi que les manuels et les moyens didactiques « dans le respect des principes généraux de l'éducation nationale française »¹⁰³, Mais suite à des recommandations demandant de redéfinir les programmes adoptés (David et Levallois, 2006 : 24), et afin d'assurer une harmonisation entre les ELCO et les enseignements des langues vivantes à l'école primaire, un programme commun pour la langue arabe a été élaboré en juin 2010, grâce à une collaboration entre l'Éducation nationale française et les autorités des trois pays concernés (Algérie, Maroc et Tunisie)¹⁰⁴.

- **Le public cible**

Dans un premier temps, ces cours étaient destinés en priorité aux élèves originaires du pays organisateur, mais après la ratification par la France de la Convention internationale des droits de l'enfant en 1990, « qui garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle »¹⁰⁵ et en raison du manque d'inscriptions et l'augmentation des taux de décrochage, les cours deviennent accessibles à tous les élèves dont les parents font la demande d'inscription, sous réserve des places disponibles (HCI, 2010 : 25).

- **La transformation des ELCO**

En 2016, le ministère de l'Éducation déclare sa décision de transformer progressivement les ELCO en cours de langues vivantes étrangères.

¹⁰² Voir plus de détails sur ce point dans la section intitulée « Cours majoritairement différés » dans le chapitre dans le chapitre suivant celui-ci.

¹⁰³ Article 4 de l'accord franco-algérien de 1981

¹⁰⁴ Programme d'enseignement pour la langue arabe, juin 2010

¹⁰⁵ Réponse du ministre de l'Éducation nationale à la question écrite n°12171 posée par M. Louis Aliot à l'Assemblée nationale (publiée au JO le : 08/01/2019), <http://www.assemblee-nationale.fr> (consulté le 25/01/2021)

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Dans la circulaire de rentrée 2016¹⁰⁶, il est mentionné que les ELCO vont évoluer vers un nouveau « dispositif inspiré des sections internationales » existant déjà dans le premier degré, et que ces enseignements seront dispensés en dehors du temps scolaire ordinaire. La circulaire précise également que ce nouveau système sera dans un premier temps appliqué à titre expérimental dans quelques académies, en coordination avec le Maroc et le Portugal, puis sera généralisé à la rentrée 2018.

Au niveau juridique, la mise en place du nouveau dispositif a nécessité la signature de nouveaux accords avec les pays partenaires. Concernant la langue arabe, c'est la Tunisie qui a signé le premier accord avec la France en mars 2017, suivie par le Maroc en octobre 2020, tandis que les négociations se poursuivent avec la partie algérienne.

À la rentrée 2020, l'Éducation nationale annonce officiellement la suppression définitive des ELCO et leur remplacement par l'EILE.

6. Pourquoi les ELCO ont-ils été transformés en EILE ?

La décision de transformer les ELCO en EILE dans le système éducatif s'inscrit dans le cadre de la réponse du ministère aux critiques qui l'accompagnaient depuis sa création, ainsi qu'aux appels à sa réforme ou à sa suppression émanant de divers horizons : rapport Berque de 1985 « L'immigration à l'école de la République », rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale¹⁰⁷ (IGEN), rapports du Haut conseil à l'intégration¹⁰⁸ (HCI), rapports sénatoriaux¹⁰⁹, rapport Stasi de 2003¹¹⁰, rapport de l'Institut Montaigne de 2016¹¹¹, recherches académiques et même certains discours politiques.

¹⁰⁶ Circulaire n° 2016-058 du 13 avril 2016,

https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo14/MENE1608893C.htm?cid_bo=100720 (consulté le 21-01-2021)

¹⁰⁷ Rapport de l'IGEN de 1994 ; rapport de l'IGEN n° 2005-090 « L'enseignement de la langue et de la culture d'origine » ; rapport de l'IGEN-IGAENR de 2005 « Pilotage et cohérence de la carte des langues » ;

¹⁰⁸ Rapport de 1995 « Liens culturels et intégration : rapport au premier ministre ; rapport de 2000 « L'Islam dans la République » ; rapport de 2010 « Les défis de l'intégration à l'école et recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République » ; rapport de 2013 « Étude relative à l'avenir de l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) » ;

¹⁰⁹ Rapport Legendre de 2004 « L'enseignement des langues étrangères en France » ; rapport Gasperrin de 2015 « Rapport fait au nom de la commission d'enquête (1) sur le fonctionnement du service public de l'éducation, sur la perte de repères républicains que révèle la vie dans les établissements scolaires et sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur profession » ;

¹¹⁰ Rapport au Président de la République, de la « Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République »

¹¹¹ Le rapport est intitulé « Un islam français est possible » et est écrit par Hakim El Karoui.

Ces critiques sont dues principalement à « l'incertitude du statut des ELCO et à l'ambiguïté de leurs missions », qui résultent elles-mêmes de « l'évolution des politiques de l'immigration et du passage d'une visée d'insertion à une visée intégrative » (Bertucci, 2007 : 35).

Les ELCO sont souvent abordés dans des sujets relatifs à la scolarisation des enfants des immigrés, à la laïcité dans les écoles publiques et à l'intégration dans le pays d'accueil.

Dans ce qui suit, nous exposons les principales problématiques liées à l'enseignement de la langue arabe dans le cadre des ELCO, les critiques et les recommandations adressées à ce dispositif.

6.1 Les critiques adressées aux ELCO

- Marginalisation et isolement du dispositif

Le rapport Berque de 1985 est le premier à signaler que le dispositif est marginalisé et que cela risque de renforcer la stigmatisation des enfants d'immigrés :

Trop souvent en effet, les actions spécifiques mises en œuvre, souvent avec les meilleures intentions, révèlent des effets pervers, qui au lieu de rétablir une relative égalité des chances, conduisent en fait à renforcer la marginalité des enfants d'immigrés, à stigmatiser encore davantage leurs différences de plus en plus perçues comme handicap (Berque 1985 : 43).

Le rapport du HCI de 1995 souligne à son tour que la mise en œuvre des ELCO sous forme de cours intégrés est préjudiciable à l'intégration complète de ces enfants. Le fait de retirer ces élèves de leur classe pour suivre ces cours, les empêche de participer à la totalité des activités de la classe et les prive de certains « cours valorisants et attractifs » (HCI, 1995 : 83) . Ce qui peut établir, selon Alain Seksig, « une distinction entre les élèves d'origine étrangère et les autres au sein d'un lieu qui devrait rassembler » (Grosperin, 2015 : 53) et les exposer à l'exclusion et à la marginalisation.

Les enseignants d'ELCO sont également marginalisés et sont rarement intégrés dans les équipes pédagogiques des écoles où ils interviennent. En fait, ils sont fréquemment dispersés dans plusieurs écoles (HCI, 1995 : 83) et souvent ne participent pas aux différents conseils des

établissements, soit parce qu'ils ne sont pas invités, soit en raison de leurs emplois du temps différés » (David et Levallois, 2006 : 17).

La plupart des textes¹¹² que nous avons consultés évoquent le problème du manque de maîtrise du français par certains enseignants. Toutefois, les reproches s'adressent particulièrement aux enseignants turcs¹¹³. Ce problème est aussi considéré comme une entrave à leur intégration et à leur participation à la vie de l'école.

Un autre aspect de la marginalisation de ces cours est leur non-prise en compte dans l'élaboration de la carte académique des langues, comme le souligne le rapport IGEN-IGAENR¹¹⁴ de 2005 :

[...] il faut constater que, mis à part pour l'italien, ils (les ELCO) ne sont jamais intégrés dans la carte des langues, ni dans une réflexion globale sur leur insertion dans les cursus scolaires [...] La carte des implantations des ELCO est établie en dehors de toute logique globale. Il s'agit en somme d'un investissement important qui n'est pas mis en valeur (IGEN et IGAENR, 2005 : 12).

La marginalisation des ELCO va être accentuée avec la généralisation de l'enseignement précoce des LVE dans le primaire, à une période qui a connu une forte baisse au niveau des effectifs. (Billiez, 2009 :10). Cette généralisation a abouti à la présence de deux types d'enseignement des langues étrangères, l'un facultatif sous forme d'enseignement de la langue et de la culture d'origine et l'autre obligatoire sous forme d'enseignement obligatoire de langue vivante. Ce qui a créé une concurrence entre ces deux types d'enseignement (HCI, 1995 : 83).

M-M. Bertucci attire l'attention sur le fait qu'au-delà de cette concurrence, les cours de langues vivantes à l'école primaire

sont venus s'ajouter au reste des enseignements sans que soit construite une relation didactique avec le français [...], ce qui témoigne d'une conception de l'enseignement fondée moins sur la construction d'une complémentarité que sur l'addition. Ces processus additifs conduisent à des cloisonnements préjudiciables

¹¹² Voir *supra* les notes 107-111, p. 207

¹¹³ Les textes abordant la question de la maîtrise insuffisante du français par les enseignants de l'ELCO évoquent souvent des cas d'enseignants turcs, comme par exemple, le rapport de l'IGEN de 2005

¹¹⁴ IGAENR : L'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche

aux élèves, à des ruptures entre les pratiques langagières bilingues des élèves (français / langue d'origine) et la conception globale du dispositif didactique, qui les masque ou les stigmatise (J. Billiez et al., ibid. (2003) : 304) (Bertucci, 2007 : 36-37).

D'autre part, selon Viviane Bouysse, cette concurrence instaurée à l'école primaire est la principale raison du maintien des ELCO en dehors du temps scolaire (Bouysse, 2004 : 92). Le maintien de la majorité des ELCO sous forme de cours différés a aussi fait l'objet de critiques sous le prétexte que cette situation risque de « reléguer certaines cultures » pendant que d'autres sont en train de prendre leur place dans l'enseignement des langues vivantes comme le chinois et le japonais (HCI, 2013)¹¹⁵.

- **La question de la langue enseignée : s'agit-il de la langue d'origine, de la langue familiale ou de la langue officielle du pays organisateur ?**

Comme nous l'avons déjà vu, l'un des objectifs visés par la partie française à travers la mise en place des ELCO est de faciliter l'intégration des enfants des immigrés dans le pays d'accueil via l'apprentissage de leur langue d'origine, qui suppose d'être aussi leur langue familiale, en partant de l'idée que la maîtrise de la première langue peut favoriser celle de la seconde, qui est le français. Toutefois, cette idée est souvent remise en cause en raison de l'absence d'études, de statistiques et d'évaluations permettant de confirmer ce propos (Ibid.).

La problématique de la langue enseignée dans les ELCO maghrébins est souvent abordée. Jacques Berque a indiqué dans son rapport de 1985 que l'arabe enseigné dans le cadre ELCO ne prend pas en considération les « pratiques langagières » et les langues utilisées dans l'entourage des enfants (Berque 1985 : 11). En effet, il y a un grand décalage entre l'arabe enseigné qui est l'arabe standard ou la langue officielle des pays organisateurs et les langues familiales des enfants, comme le souligne le rapport du HCI de 1995 :

L'IGEN notait que "la langue est de moins en moins maternelle". Souvent les enfants s'expriment entre eux en français. D'ailleurs, la langue enseignée est parfois différente de celle utilisée dans les familles. L'arabe enseigné est ainsi

¹¹⁵ <https://www.laicite-republique.org/etude-relative-a-l-avenir-de-l.html>

l'arabe littéral fort différent de l'arabe dialectal parlé par les familles (HCI, 1995 : 83).

Cette situation est problématique, surtout pour les enfants d'immigrés berbérophones dont leur langue est totalement différente de la langue enseignée.

En outre, les enfants issus de l'immigration maghrébine « sont de plus en plus francophones » (Mohamed, 2003 : 130). L'usage de l'arabe au sein de la famille est en érosion continue. Cette « mutation de la langue d'origine en langue étrangère » (Ibid.) est prouvée par les résultats¹¹⁶ de l'enquête EHF (étude de l'histoire familiale) menée en 1999 par l'INED et l'INSEE dont il ressort que le taux de retransmission de l'arabe a reculé de 55%.

Le rapport de l'IGEN de 2005 note que les enseignements ne prennent pas en compte la diglossie de l'arabe et ses « variétés et registres de communication » et que la langue enseignée est strictement « scolaire » et « normative ». Ce qui donne aux communications orales des caractères « artificiels, fictifs et improductifs » (David et Levallois, 2006 : 14).

Le rapport déplore également la non-exploitation dans les enseignements de la parenté génétique existant entre l'arabe standard enseigné et l'arabe dialectal pratiqué pour faciliter la compréhension et le passage de l'un à l'autre :

La langue de la classe est souvent le français ; lorsque c'est la variété dialectale d'usage du maître et des élèves, aucune relation n'est établie avec la norme "standard", et aucune réflexion n'est menée pour trouver les clefs de passage de l'une à l'autre (David et Levallois, 2006 : 14).

- **Le contenu culturel enseigné**

Les contenus culturels des enseignements sont principalement liés au pays d'origine et ne prennent souvent pas en compte les spécificités du milieu socioculturel des élèves qui diffèrent de celui du pays d'origine (Mohamed, 2003 :130). Dans son rapport, Berque remarque que les contenus culturels transmis par ces enseignements ne tiennent pas toujours compte les changements culturels entraînés par les phénomènes d'immigration (Berque 1985 : 43).

¹¹⁶Résultats déjà traités et analysés dans la partie intitulée : « L'arabe dans le paysage linguistique français ».

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

De son côté , le rapport de l'IGEN de 2005 souligne que la culture du pays d'origine se présente souvent dans les cours sous forme d'une « construction idéalisée, aseptisée, et fort appauvrie » (David et Levallois, 2006 : 15).

Plus encore, le « référent culturel de l'arabe » dans cet enseignement reste étroit et limité puisqu'il ne couvre pas l'ensemble du monde arabe (Bouysse, 2004 : 96).

- Programmes et méthodes inadaptés

Les méthodes d'enseignement et les programmes adoptés par les enseignants d'ELCO ont également fait l'objet de critiques. Ils sont parfois perçus comme « trop éloignés des valeurs de la République », (El Karoui, 2016 : 152) et « inadaptée aux enjeux de la politique d'intégration » (HCI, 2000 : 78).

Le rapport du HCI de 1995 a indiqué que les programmes conçus pour cet enseignement ne sont pas conformes au système éducatif français et que les méthodes utilisées sont « dépassées ». Cette inadaptation, selon ce rapport, concerne surtout les cours d'arabe, dont les élèves qui les fréquentent éprouvent de l'ennui résultant du recours à « l'apprentissage par cœur » et à « la répétition », ce qui les conduit à ne pas suivre correctement ces cours ou à les abandonner par la suite (HCI, 1995 : 83). Le HCI note aussi dans son rapport de 2010 que les contenus et les objets de cet enseignement « sont trop rarement expertisés et validés » (HCI, 2010 : 27).

Le rapport IGEN de 2005, à son tour, attire l'attention sur le problème de l'affectation dans les établissements secondaires d'enseignants formés à l'origine pour enseigner dans le primaire, ce qui entraîne l'utilisation de méthodes d'enseignement inappropriées. (David et Levallois, 2006 : 13). À cela s'ajoute aussi « leur manque de formation en didactique des langues vivantes » (Mohamed, 2003 :130)

- La mutation des objectifs

Le maintien du dispositif ELCO dans sa forme initiale sans réformes, alors que les objectifs visés par celui-ci ne sont plus les mêmes, a aussi été largement décrié. Le rapport Domergue de 2004 soumis à l'Assemblée nationale souligne que cet enseignement « ne vise plus depuis longtemps à favoriser le retour dans le pays d'origine. Aujourd'hui sa finalité est de favoriser l'épanouissement des jeunes d'origine étrangère en valorisant la langue et la culture

de la famille » (Domergue 2004 : 11). Les objectifs ont évolué car les familles immigrées ne souhaitent plus regagner leur pays d'origine en raison de l'amélioration de leurs conditions sociales et économiques dans le pays d'accueil. Une situation qui a poussé le HCI à s'interroger dans son rapport de 2010 sur la viabilité des objectifs de l'ELCO :

Aujourd'hui, les familles immigrées sont durablement installées en France, sans projet de retour définitif au pays. Aussi, de fait, a-t-on assigné d'autres objectifs aux ELCO : faire découvrir et valoriser une culture d'origine lointaine dans l'esprit de l'élève, en développant des activités interculturelles. Apprend-on alors encore l'histoire et la géographie du pays comme cela était indiqué dès le début du dispositif et prévu dans les accords de coopération ? (HCI, 2010 : 26-27).

- La discontinuité entre le primaire et le secondaire

La disparité des effectifs d'élèves apprenant l'arabe dans le cadre d'ELCO dans le primaire et le secondaire a soulevé de nombreuses questions sur la continuité des enseignements. En effet, la majorité des ELCO maghrébins sont assurés dans le premier degré tandis que dans le second degré, l'offre d'enseignement de l'arabe est très faible. À cet égard, le rapport du HCI de 2013 précise que « L'étude des effectifs sur plusieurs années permet de relever tant l'écart de fréquentation entre les différents ELCO que l'écart de fréquentation entre le premier degré et le second degré ». À titre d'exemple, en 2011/2012, 57145 élèves (94,75%) étaient inscrits dans les ELCO maghrébins dans le premier degré, contre 3164 (5,25%) seulement dans le second degré (HCI, 2013). De plus, avant cette date, le rapport IGEN de 2005 a constaté que « le suivi au collège est rarement assuré, ni même envisagé, d'où une rupture très préjudiciable aux élèves, ce que les parents n'ont pas manqué de relever à chaque réunion » (David et Levallois, 2006 : 10).

Cette situation anormale soulève de nombreuses interrogations sur le devenir des élèves qui ont suivi des cours d'arabe à l'école primaire et qui découvrent lors de leur entrée dans le secondaire que leur établissement ne leur offre pas la possibilité de poursuivre l'étude de cette langue. Les deux scénarios les plus envisageables pour ces enfants dans ce cas sont : soit ils abandonnent provisoirement ou définitivement l'apprentissage de cette langue, soit ils se dirigent vers les écoles coraniques ou associatives.

- Les ELCO et le communautarisme

Les ELCO (en particulier les ELCO maghrébins et turcs) ont souvent été perçus comme un obstacle aux politiques d'intégration et d'assimilation sous prétexte que ces enseignements encouragent le communautarisme, comme le souligne le rapport Stasi de 2003 :

[...] sur fond de droit à la différence, on a glissé vers le devoir d'appartenance. Cet enseignement (ELCO) relève d'une logique communautariste [...]. Ce dispositif va souvent à l'encontre de l'intégration des jeunes issus de l'immigration, de la promotion de la langue française, et de la valorisation de l'enseignement de l'arabe, du turc et d'autres langues (Stasi, 2003 : 53).

Dans la même veine, le rapport du HCI de 2010 alerte que les ELCO risquent de conduire au communautarisme ou de se transformer en « catéchismes islamiques » :

Susceptibles de renforcer les références communautaires, les ELCO peuvent conduire au communautarisme alors que la République qui doit être enseignée ne peut pas être un conglomérat de groupes. Certains interlocuteurs craignent même que certains ELCO deviennent des "catéchismes islamiques" (HCI, 2010 : 28).

- Manque de contrôle et d'inspection

Le dernier point qui a été abordé par plusieurs rapports et observateurs est le manque de contrôle du dispositif de la part des autorités éducatives françaises. Le rapport IGEN de 2005, note une insuffisance au niveau de « l'évaluation pédagogique » de leur part. Il faut savoir qu'en 2003, seulement 32 inspections¹¹⁷ ont été effectuées dans l'ensemble des départements (David et Levallois, 2006 : 17).

Pour sa part, le rapport 2010 du HCI constate que, du fait que la grande majorité de ces cours sont assurés en différé, leur contrôle est faible et ne se fait que lorsque des anomalies

¹¹⁷ Sophie Tardy, inspectrice générale de l'éducation, affirme dans son article de 2020 « Des ELCO aux EILE : genèse et enjeux d'une transformation », que le nombre moyen d'inspections effectuées chaque année auprès des enseignants de l'ELCO est de 90 (Tardy, 2020 : 110). Un chiffre qui reste encore faible par rapport au nombre important d'enseignants en poste.

sont signalées ou quand un enseignant rencontre des difficultés d'autorité auprès de ces élèves (HCI, 2010 : 27).

6.2 Les recommandations

Au-delà de ces critiques, de nombreuses propositions et recommandations ont également été adressées aux autorités éducatives et politiques concernant les ELCO ; certaines appelant à la réforme et à l'intégration de ce dispositif, d'autres à sa suppression définitive. Dans ce qui suit, nous exposons les plus importantes de ces propositions visant à surmonter les problématiques liées à ce dispositif :

- La suppression ou la transformation des ELCO en enseignements de langues vivantes étrangères

Cette recommandation a été fréquemment émise par le Haut conseil à l'intégration dans plusieurs rapports, à différentes époques, dans lesquels les ELCO sont souvent jugés comme un obstacle qui entrave les processus d'intégration et d'assimilation et qui devrait disparaître :

- *Un véritable enseignement de ces langues en tant que langue étrangère et non d'origine est souhaitable.* (HCI, 1995 : 85)

- *Ces enseignements devraient être transformés en enseignements de langues étrangères, [...] inscrits dans un cycle complet d'apprentissage d'une langue et non cantonnés essentiellement au primaire* (HCI, 1995 : 25).

- *Le HCI préconise la suppression des ELCO, ce qui implique la dénonciation des accords bilatéraux les encadrant. En revanche, l'apprentissage au collège comme au lycée des langues d'origine comme langue vivante étrangère doit être encouragé* (HCI, 2000 : 80).

- *[...] les conditions sont réunies pour mettre un terme aux ELCO dans leur forme actuelle et proposer l'apprentissage au collège comme au lycée des langues d'origine comme langue vivante étrangère* (HCI, 2010 : 28).

- *Depuis son premier rapport de 1991, le HCI a toujours préconisé la suppression des enseignements des langues et cultures d'origines tant ils lui paraissent*

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

contraires à l'objectif d'intégration. Il renouvelle ici cette recommandation qu'il considère comme l'expression d'une volonté forte d'intégrer les populations immigrées à la société française et de développer l'enseignement de ces langues inscrites dans le cursus commun d'enseignement des langues vivantes, singulièrement en langue vivante 2 et langue vivante 3 (HCI, 2010 : 29).

De leur côté, le rapport Stasi de 2003 et celui de l'IGEN de 2005 proposent aussi une transformation progressive des ELCO en enseignements de langues vivantes :

- La commission recommande la suppression progressive des ELCO au fur et à mesure de leur remplacement par un enseignement de langues vivantes de droit commun (Stasi, 2003 : 53).

- Nous recommandons de fondre progressivement ces enseignements dans le dispositif des langues vivantes dans le premier degré [...], de le supprimer dans le second degré (David et Levallois, 2006 : 27).

Toujours dans la même optique, le rapport Groperrin de 2015 appelle également à la suppression du dispositif et à son remplacement par un enseignement intégré à l'enseignement ordinaire des LVE :

[...] votre rapporteur recommande la suppression des ELCO et leur remplacement par un enseignement qui [...] serait intégré à l'enseignement ordinaire des langues vivantes étrangères (Groperrin, 2015 : 52).

- L'intégration des ELCO

Il convient de préciser ici que le terme « intégration » recouvre, selon le rapport de IGEN de 2005, trois réalités :

- L'intégration dans le temps scolaire (cours intégrés).
- L'intégration dans le cadre de l'enseignement de langues vivantes à l'école primaire.
- L'intégration pédagogique (des enseignants, des programmes, des méthodes, etc.) (David et Levallois, 2006 : 20).

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

La recommandation du rapport de l'IGEN de 2005 sur ce sujet est la suivante :

Nous proposons [...] que les cours ELCO soient intégrés, chaque fois que cela est possible, aux cours de langue vivante, comme c'est le cas pour la majorité des cours d'italien et de portugais, à la condition de disposer de professeurs dont la compétence aura été certifiée par le ministère de l'éducation nationale (David et Levallois, 2006 : 20).

Toutefois, l'intégration des cours d'ELCO aux cours de langues vivantes ne semble pas facile à réaliser sur le terrain, surtout dans le premier degré où les cours de langues vivantes sont dispensés pendant le temps scolaire et où les élèves ne peuvent choisir qu'une seule langue vivante. Le choix de ces derniers se porte le plus souvent sur les langues les plus valorisées dans le contexte scolaire, notamment l'anglais. Il serait donc très probable que les langues moins valorisées, comme l'arabe qui est souvent considéré comme une langue de migration, ne figurent pas dans leurs choix. Cela pourrait également inciter les parents à se diriger davantage vers le secteur associatif pour permettre à leurs enfants de bénéficier d'un enseignement facultatif de l'arabe en dehors du temps scolaire.

De son côté, le HCI propose, dans son rapport de 2010, que les ELCO soient supervisés unilatéralement par l'Éducation nationale :

La prise en charge par le ministère de l'Éducation nationale de ces enseignements est la condition d'une véritable liberté dans le choix des langues enseignées et dans le recrutement des enseignants. Comme les autres enseignements de langues vivantes, ces enseignements seront assurés par des enseignants qui relèvent de la législation et de la réglementation françaises en matière de recrutement (concours), de formation et d'évaluation (HCI, 2010 : 28).

De son côté, le rapport de l'Institut Montaigne de 2016 recommande que les ELCO soient intégrés aux sections internationales¹¹⁸ : « Afin de valoriser l'enseignement de l'arabe et de le rendre plus ouvert, les ELCO devraient progressivement être intégrées aux sections internationales proposées à l'école primaire » (El Karoui, 2016 : 154).

¹¹⁸ Voir *supra* la section « L'arabe dans les sections internationales » dans le chapitre VII.

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Toutefois, cette dernière recommandation ne prend pas en considération la spécificité des sections internationales qui, en principe, ne sont pas accessibles à tous les élèves. En effet, pour intégrer une section internationale, les élèves doivent réussir les tests de sélection qui évaluent leur niveau en français et dans la langue de la section. Ce qui pourrait exclure les élèves les plus défavorisés de ces sections et par conséquent intensifier leur sentiment de ségrégation.

- Recrutement d'enseignants bien formés et maîtrisant la langue française

Pour faire face aux problèmes liés au manque de maîtrise du français des enseignants intervenant dans le cadre de l'ELCO, le rapport du HCI de 1995 et le rapport de l'IGEN de 2005 recommandent de ne recruter que des enseignants bien formés et maîtrisant suffisamment le français :

- Il n'est pas acceptable que les enseignants soient non francophones. La bonne intégration de ces enseignements dans le système éducatif français impose que les enseignants comprennent et parlent français (HCI, 1995 : 84).

- une meilleure intégration des enseignants dont la parfaite maîtrise du français doit être requise (HCI, 1995 : 86).

- [...] améliorer le recrutement et la formation pédagogique des enseignants (David et Levallois, 2006 : 24).

En revanche, le rapport de l'Institut Montaigne de 2016 recommande de procéder, à terme, à « un remplacement progressif des professeurs étrangers par des enseignants français » (El Karoui, 2016 : 153).

- Élaboration de programmes adaptés au système scolaire français

Cette recommandation a été émise par le HCI dans son rapport de 1995 où il souligne qu' « une harmonisation des programmes et un respect des principes régissant le service public de l'éducation doivent être pleinement assurés » (HCI, 1995 : 86).

Toutefois, en ce qui concerne l'enseignement de l'arabe, depuis l'élaboration du programme de juin 2010, les préoccupations relatives aux programmes ne se posent plus car il est adossé au CECRL.

-Accessibilité des enseignements à tous les élèves

Le rapport de l'IGEN de 2005 souligne que la réussite de l'intégration des ELCO est conditionnée par l'accessibilité de cet enseignement à tous les élèves : « Toute solution d'intégration implique impérativement que cet enseignement, une fois ouvert, soit proposé à tous les élèves des classes concernées, quelles que soient leurs origines (David et Levallois, 2006 : 21).

En outre, cela pourrait également atténuer les problèmes de marginalisation et de discrimination envers les élèves issus de l'immigration, résultant de leur catégorisation dans le cadre de ce dispositif, renforcer la place des langues dévalorisées dans le milieu scolaire et assurer l'égalité des chances pour tous les élèves.

- Assurance de la continuité des apprentissages entre le primaire et le secondaire

Le rapport de l'IGEN de 2005 recommande, pour résoudre le problème de la discontinuité des apprentissages entre le primaire et le secondaire, d'ouvrir « des options assurant la continuité avec le premier degré dès la classe de sixième » (David et Levallois, 2006 : 27).

Dans le même sens, le rapport de l'Institut Montaigne de 2016, souligne que « les élèves ayant suivi l'enseignement de ces langues à l'école primaire devraient être incités à poursuivre cet apprentissage tout au long de leur scolarité » (El Karoui, 2016 : 153) », et propose « d'organiser cette continuité entre le primaire et le collège, via les classes bi-langues dès la première année dans le secondaire, afin d'éviter la fuite d'élèves entre le CM2 et la 6^{ème} » et « la déperdition de ces élèves au profit des mosquées » (El Karoui, 2016 : 154).

- Révision des accords signés avec les pays partenaires

Enfin, la dernière recommandation que nous citons et qui concerne l'aspect législatif des ELCO est celle émanant du rapport du HCI de 2013, qui préconise « la révision des accords bilatéraux qui fondent encore le fonctionnement des ELCO » (HCI, 2013).

Du fait que les pays d'origine sont fortement impliqués dans cet enseignement et parce que l'Éducation nationale ne dispose pas du personnel enseignant nécessaire pour assurer unilatéralement l'enseignement des langues concernées, les ELCO n'ont pas été définitivement abolis, mais transformés en EILE. Ces derniers continuent à être supervisés par les mêmes pays étrangers, avec les mêmes structures organisationnelles et humaines.

7. Quels changements apporte le nouveau dispositif EILE pour l'enseignement de l'arabe ?

- **Signature de nouveaux accords avec les pays partenaires**

Juridiquement, le passage de l'ELCO vers l'EILE a nécessité la signature de nouveaux accords abrogeant l'ancien dispositif et régissant le nouveau. Concernant l'enseignement de l'arabe, le premier accord dans ce nouveau cadre a été signé avec la Tunisie le 31 mars 2017, puis avec le Maroc le 6 octobre 2020. Cependant les négociations avec l'Algérie à ce jour (février 2021) sont toujours en cours. Par conséquent, la reprise des cours dans ce nouveau cadre pour l'année scolaire 2020/2021 par les enseignants algériens n'a pas encore eu lieu car la partie française la conditionne par la signature effective d'un nouvel accord.

- ***L'accord franco-tunisien du 31 mars 2017***

Il s'agit d'un accord bilatéral qui abroge l'ancien accord conclu en 1983 et qui s'inscrit dans le cadre de la volonté des deux parties de poursuivre leur coopération dans les domaines éducatif et culturel, ainsi que dans la politique éducative de la partie française visant la « diversité linguistique dans le premier degré » et sa « continuité au second degré ». À l'instar du précédent accord, il porte sur les principaux points suivants :

- L'organisation de l'enseignement de la langue arabe : la nature de l'enseignement ; le public cible ; la durée des cours ; le référent linguistique et culturel des enseignements ; les résultats des élèves ; la continuité des apprentissages ;

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

- Les enseignants mobilisés : leur recrutement et leur rémunération ; les compétences linguistiques et professionnelles requises ; leur intégration ; leur contrôle ;
- Les modalités de coopération et de coordination des deux parties pour assurer la bonne application des dispositions de l'accord ;
- ***L'accord franco-marocain du 6 octobre 2020***

Cet accord aborde les mêmes points susmentionnés dans l'accord franco-tunisien, mais avec plus de détails et de précisions.

L'accord présente le nouveau dispositif dans lequel l'arabe sera enseigné sous le nom d'EILE, à la différence de l'accord franco-tunisien où il est nommé¹¹⁹ « enseignement complémentaire d'une langue étrangère »¹²⁰. Il détermine le type d'enseignement scolaire concerné par l'EILE, le temps scolaire des cours et le programme à adopter. Il donne également des détails sur le niveau de maîtrise du français requis pour les enseignants, sur leur inspection et sur la législation applicable à ceux-ci en matière fiscale et de sécurité sociale.

- **Un enseignement facultatif et différé au primaire de durée réduite**

Avec l'EILE, l'enseignement de l'arabe continue d'être dispensé en tant qu'un enseignement facultatif de la langue étrangère en dehors du temps scolaire. La mise en œuvre de cet enseignement sous forme de cours intégrés n'est plus envisagée. Quant à la durée des cours, elle ne devrait plus dépasser une heure et demie par semaine, à l'inverse de l'ancien dispositif, qui permettait d'assurer jusqu'à 3 heures de cours hebdomadaires.

De plus, selon l'article 10 de l'accord franco-marocain, « les EILE ne sont pas déployés » dans le secondaire. La continuité de l'enseignement de la langue arabe dans ce dernier est désormais confiée uniquement aux enseignants de l'Éducation nationale française dans le cadre des langues vivantes¹²¹.

¹¹⁹ Cette différence au niveau de la dénomination du dispositif peut s'expliquer par le fait qu'au moment de la signature de l'accord franco-tunisien (2017), l'évolution de l'ELCO vers l'EILE était encore dans son stade initial et l'intitulé du dispositif n'était pas encore fixé.

¹²⁰ Article 1 de l'accord franco-tunisien : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000041841288/> (consulté le 15/02/2021)

¹²¹ Article 10 de l'accord franco-marocain sur l'EILE (voir l'annexe 6)

- **Un enseignement ouvert à tous les élèves**

Même si les cours étaient déjà accessibles à tous les élèves au cours des dernières années de l'ancien dispositif, la priorité était souvent accordée aux élèves originaires du pays organisateur. L'accueil d'autres élèves ne se faisait souvent que pour remplir les places disponibles. Mais dorénavant, avec l'EILE, l'enseignement est ouvert à tous les élèves volontaires de l'école primaire sans distinction.

- **Des programmes et des contenus plus adaptés au CECRL**

Dans l'article 4 de l'accord franco-tunisien, il est précisé que les cours proposés se réfèrent « à la culture arabe, notamment à des éléments de la culture tunisienne » et que « les contenus de cet enseignement sont adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues et visent le niveau A1¹²² ».

Quant à l'accord franco-marocain, il ne mentionne rien sur le référent culturel, mais il désigne le programme adopté dans les enseignements, qui est le programme commun pour la langue arabe, élaboré conjointement par la France et les pays partenaires en juin 2010, et qui est conforme au CECRL. Concernant les manuels et les outils pédagogiques utilisés, ils doivent répondre aux objectifs et au contenu de ce programme¹²³.

Cette limitation ne semble pas prendre en considération le cas des élèves qui intègrent les cours d'EILE et dont leur niveau dépasse parfois celui du A1 ou du A2. Ceux-ci sont souvent des élèves qui ont commencé l'apprentissage de l'arabe en dehors de l'école publique et à un âge précoce.

- **Renforcement de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis des élèves**

L'Éducation nationale et ses partenaires comptent également renforcer la reconnaissance des acquis des élèves qui n'étaient pas clairement définis et évalués dans le cadre de l'ELCO. Désormais, les compétences acquises doivent être évaluées par l'enseignant de l'EILE et les

¹²²Toutefois, cette limitation ne semble pas prendre en considération le cas des élèves qui intègrent les cours d'EILE et dont leur niveau dépasse parfois celui du A1 ou du A2. Ceux-ci sont souvent des élèves qui ont commencé l'apprentissage de l'arabe en dehors de l'école publique et à un âge précoce.

¹²³ Article 6 de l'accord franco-marocain sur l'EILE (voir l'annexe 6)

informations attestant le niveau atteint par l'élève doivent être portées à la connaissance de sa famille via le livret scolaire unique¹²⁴.

- **Renforcement des modalités de recrutement des enseignants**

Avec le dispositif EILE, les enseignants seront toujours recrutés et rémunérés par les pays organisateurs, mais ils devront désormais être des enseignants titulaires ayant une formation bilingue (arabe/français) et disposant « des compétences pédagogiques et linguistiques nécessaires à l'enseignement de l'arabe en France »¹²⁵.

Contrairement à ce qui était le cas auparavant, les enseignants devront avoir une bonne connaissance du français équivalente au moins au niveau B2 du CECRL qui leur permettra d'exercer leurs fonctions dans une école française.

Pour les enseignants tunisiens qui ont été précédemment recrutés localement et qui sont toujours en fonction, l'accord franco-tunisien soulève la possibilité d'examiner leur situation par les académies afin de leur trouver des solutions contractuelles¹²⁶.

- **Intégration des enseignants dans les équipes pédagogiques des écoles**

Même si les anciens accords avec les pays partenaires stipulaient tous que les enseignants devaient être intégrés dans les équipes éducatives des écoles, la réalité a montré le contraire, comme nous l'avons vu. L'Éducation nationale envisage donc d'assurer avec l'EILE une véritable intégration des enseignants mobilisés pour cet enseignement aux équipes pédagogiques des établissements scolaires.

- **Renforcement du contrôle des enseignements par les autorités françaises**

Contrairement à la situation précédente, qui était caractérisée par une insuffisance du contrôle pédagogique des enseignements, les nouveaux accords prévoient que les inspections seront effectuées conjointement par les inspecteurs des deux pays partenaires ou leurs représentants¹²⁷, qu'un plan d'inspection annuel sera établi par les inspecteurs de l'éducation

¹²⁴ Article 5 de l'accord franco-tunisien ; article 9 de l'accord franco-marocain

¹²⁵ Article 7 de l'accord franco-tunisien ; article 13 de l'accord franco-marocain

¹²⁶ Article 7 de l'accord franco-tunisien

¹²⁷ Article 11 de l'accord franco-tunisien

nationale, que les nouveaux enseignants seront inspectés dès leur première année d'affectation et que la fréquence des inspections sera en moyenne d'une fois tous les trois ans¹²⁸.

- **Prendre des mesures pour assurer la continuité des apprentissages**

Afin de surmonter le problème de la discontinuité des apprentissages que connaissent les ELCO, les deux accords bilatéraux prévoient qu'une continuité de l'enseignement de l'arabe sera progressivement assurée au collège et que les familles des élèves de CM2 inscrits en EILE seront informées sur la possibilité de cette continuité.

En tant qu'enseignant ayant travaillé dans le cadre des deux dispositifs, hormis quelques changements formels et organisationnels (tels que le changement de nom du dispositif, la réduction de la durée hebdomadaire des cours, le renforcement de l'inspection des enseignants, etc.), il est encore difficile de voir se concrétiser des changements touchant au fond des questions problématiques de l'ELCO, notamment celles concernant la langue enseignée, les programmes et les méthodes d'enseignement, le référent culturel, la marginalisation du dispositif, etc. Cette observation rejoint celle faite par Houria Ellouzi (2022 : 59) :

Dans les faits, seule l'appellation a changé, il s'agit toujours de considérer l'arabe comme étant la langue d'origine des élèves, et non comme une langue étrangère, dans les pratiques, les représentations, et les contenus à enseigner. En tant qu'enseignante d'ELCO au moment du passage aux EILÉ, nous avons pu le constater sur le terrain : les directives cadrant notre enseignement n'ont pas été modifiées.

Enfin, il peut être intéressant de clore ce chapitre par un tableau reprenant, dans un ordre chronologique et un cadre législatif, les principales étapes de l'évolution du dispositif ELCO en ce qui concerne l'enseignement de l'arabe :

Tableau 79 : Principales étapes de l'évolution du dispositif ELCO en ce qui concerne l'enseignement de l'arabe

Dates	Événements et législations les plus marquants
1939	Circulaire du 12 juillet 1939 : premier texte officiel réglementant l'organisations des ELCO, en dehors du temps scolaire.

¹²⁸ Article 15 de l'accord franco-marocain

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

1975	Circulaire de 1975 : le ministère de l'Éducation a autorisé la mise en place des cours intégrés « au tiers temps pédagogique ».
1977	Directive du Conseil des Communautés européennes du 25 juillet 1977 : Orienter les États membres à prendre des mesures adéquates pour promouvoir l'enseignement de la langue et de la culture d'origine aux enfants.
	La circulaire du 22 novembre 1977 : Souligner la possibilité d'adapter l'horaire des cours, c'est-à-dire organiser ceux-ci en dehors des heures scolaires en cas d'impossibilité de les intégrer au temps normal.
1981	La signature de l'accord franco-algérien
1983	La signature de l'accord franco-marocain
1986	La signature de l'accord franco-tunisien
1990	La ratification de la Convention internationale des droits de l'enfant par la France en 1990 : les cours deviennent accessibles à tous les élèves quelle que soit leur origine, mais sous réserve des places disponibles.
Juin 2010	L'élaboration d'un programme commun pour la langue arabe en collaboration entre l'Éducation nationale française et les autorités des trois pays concernés (Algérie, Maroc et Tunisie).
2016	La circulaire du 13 avril 2016 : le ministère de l'Éducation déclare sa décision de transformer progressivement les ELCO en cours de langues vivantes étrangères.
Mars 2017	La signature d'un nouvel accord franco-tunisien régissant l'EILE tunisien
Rentrée 2020	L'Éducation nationale annonce officiellement la suppression définitive des ELCO et leur remplacement par l'EILE
Octobre 2020	La signature d'un nouvel accord franco-marocain régissant l'EILE marocain

Chapitre X : Organisation et fonctionnement de l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'EILE/ELCO : analyse et traitement des résultats de l'enquête de terrain

Dans ce chapitre, en nous appuyant sur les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès des enseignants d'EILE/ELCO¹²⁹ et sur ceux de deux entretiens semi-directifs menés avec un responsable de l'EILE/ELCO algérien et un responsable de l'ELCO/EILE tunisien¹³⁰, nous nous penchons sur l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'EILE/ELCO.

1. Déroulement de l'enquête auprès des enseignants de l'EILE/ELCO

Cette enquête a été menée sur la période allant de fin 2019 à début 2022. C'est une période qui était marquée par le début de la mise en œuvre de la transformation de l'ELCO en EILE, ainsi que par la signature de nouveaux accords (comme par exemple ceux conclus avec le Maroc et la Turquie) et aussi par une perturbation au niveau du déroulement des cours EILE : tantôt suspendus, tantôt retardés, tantôt mis en place à distance en raison de conditions sanitaires ou en raison du retard ou de la non signature de nouveaux accords entre la France et certains pays partenaires, comme ce qui s'est passé avec l'EILE/ELCO algérien pour lequel les cours ont été suspendus pendant toute l'année scolaire 2020-2021 en raison de la non signature d'un nouvel accord abrogeant l'ancien dispositif et régissant le nouveau.

En raison de ces conditions exceptionnelles et de la difficulté de rencontrer des enseignants algériens et tunisiens, la majorité des enseignants interrogés étaient marocains. Cependant, nous avons pu réaliser deux entretiens semi-directifs avec deux responsables des ELCO tunisiens et algériens et nous avons pu nous servir de leurs résultats en tant que compléments à ceux du questionnaire puisqu'ils portent sur les mêmes thématiques.

Quant au mode de passation, nous avons commencé par administrer les questionnaires papier aux enseignants rencontrés à différentes occasions et dans différents lieux, mais en raison

¹²⁹ Nous continuons dans ce chapitre à utiliser les deux sigles (EILE et ELCO) pour faire référence au dispositif car les résultats que nous allons traiter sont issus de l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants pendant la période de transition des ELCO vers les EILE et il y a des enseignants que nous avons interrogés avant le passage officiel aux EILE et des enseignants interrogés après ce passage.

¹³⁰ Sur ces deux entretiens, voir *supra* les notes 95 et 97, pp. 202-203.

des conditions exceptionnelles susmentionnées, nous avons aussi administré le questionnaire et le contrat à d'autres enseignants via des courriers électroniques.

2. Profils des enseignants interrogés

24 sur 30 des enseignants interrogés, soit 80%, sont des hommes et 20% sont des femmes. 86,67% (n= 26) de ces enseignants sont membres de l'EILE/ELCO marocain et 13,33% (n=4) appartiennent à l'EILE/ELCO algérien. Ils sont tous nés dans leur pays d'origine. Leurs âges varient de 30 à 57 ans, et la majorité d'entre eux se situent dans la tranche d'âge 30-40 ans (voir tableau 80).

Tableau 80 : Répartition des enseignants enquêtés par âge

Tranches d'âge	Nombre	%
30-35 ans	17	56,67%
36-40 ans	8	26,67%
43 ans	1	3,33%
55-57 ans	3	10%
Sans réponse	1	3,33%
Total	30	100%

Le fait que la majorité de ces enseignants soient jeunes est dû aux conditions de leur recrutement et à la limitation de la durée de leur mission. Avant 2019, les enseignants marocains ne devaient pas dépasser l'âge de 35 ans lors de leur recrutement. Mais depuis cette date, la limite d'âge est devenue 45 ans¹³¹. Pour les enseignants tunisiens, l'âge maximum requis est aussi de 45 ans¹³². Quant aux enseignants algériens, le critère de l'âge n'est pas pris en compte dans leur recrutement.

Tous nos enquêtés affirment posséder la nationalité de leur pays d'appartenance, à l'exception d'une enseignante algérienne qui déclare avoir la nationalité française. En effet, la

¹³¹ <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Note0501930052019.pdf> (consulté le 11/03/2022).

¹³² Communiqué du recrutement des enseignants pour enseigner la langue arabe et la culture tunisienne aux enfants des Tunisiens vivant en Europe pour l'année scolaire 2020/2021

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

partie algérienne recrute des enseignants localement en France et ceux-ci sont parfois franco-algériens.

Quant à leurs niveaux d'étude, la grande majorité de ces enseignants ont au moins la licence. Seuls 2 sur 30 possèdent seulement un niveau baccalauréat (voir tableau 81) et ces deux derniers sont les plus âgés de ces enseignants et aussi les plus anciens à travailler en tant qu'enseignants d'ELCO/EILE depuis de nombreuses années en France.

Tableau 81 : Répartition des enseignants enquêtés selon leurs niveaux d'études

Niveau d'étude	Nombre	%
Master 1 ou 2	19	63,33%
Licence	8	26,67%
Bac	2	6,67%
Sans réponse	1	3,33%
Total	30	100%

En ce qui concerne leurs profils linguistiques, l'arabe est la langue maternelle de la majorité, suivi du berbère, qui est également celle d'environ la moitié de ces enseignants. Une seule personne déclare que le français est sa langue maternelle conjointement avec l'arabe (voir tableau 82). Mais le point commun de ces enseignants est qu'ils partagent tous l'arabe comme langue de scolarisation et de socialisation.

Tableau 82 : Répartition des enseignants enquêtés selon leur langue maternelle

Langues	Nombre	%
Arabe	13	43,33%
Berbère	11	36,67%
Arabe et berbère	5	16,67%
Français et arabe	1	3,33%
Total	30	100%

En ce qui concerne le français, il constitue pour eux tous, la première langue étrangère apprise.

3. Profils académiques et professionnels des enseignants intervenant dans le cadre EILE/ELCO

À l'exception d'un enseignant qui déclare ne pas avoir de diplôme d'enseignement et ne pas avoir d'expérience d'enseignement dans son pays d'origine, tous les autres enseignants sont titulaires d'un diplôme d'enseignement et avaient exercé la profession d'enseignant dans leur pays avant de venir en France, avec des durées d'expérience allant de 4 à 20 ans (voir tableau 83).

Tableau 83 : Répartition des enseignants enquêtés selon la durée de leur expérience d'enseignement dans le pays d'origine

Durées	Nombre	%
Aucune expérience	1	3,33%
4 - 5 ans	5	16,67%
6-10 ans	14	46,67%
11-15 ans	7	23,33%
16-20 ans	3	10%
Total	30	100%

En outre, ces expériences d'enseignement avaient lieu majoritairement dans le cycle primaire, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 84 : Le(les) cycle(s) scolaire(s) dans le(s)quel(s) les enseignants enquêtés avaient enseigné dans le pays d'origine

Cycles	Nombre	%
Primaire	25	86,21%
Lycée	1	3,45%
Primaire et collège	3	10,34%
Total	29	100%

4. Le recrutement des enseignants

D'après la dernière note¹³³ ministérielle de l'Éducation nationale marocaine régissant le concours de recrutement des enseignants missionnés pour enseigner l'arabe et la culture marocaine en Europe, les candidats doivent être des enseignants bilingues du cycle primaire, être âgés de moins de 46 ans, être titulaires d'une licence, avoir une expérience d'enseignement d'au moins quatre années successives au Maroc et maîtriser la langue du pays d'affectation ou, si possible, le langage de la communauté marocaine dans ce pays. Ensuite, ils doivent réussir une épreuve écrite et une autre orale.

La désignation et le recrutement des enseignants tunisiens se font soit en Tunisie, soit en France. Ceux qui sont recrutés en Tunisie doivent d'abord être sélectionnés sur la base de leur note pédagogique, puis ils doivent réussir trois épreuves : un QCM (questions à choix multiples), une épreuve écrite et une épreuve orale. Quant à ceux qui sont recrutés localement, leur nomination se fait par des « arrêtés administratifs ». Concernant les critères requis pour enseigner dans le cadre de l'EILE, les enseignants tunisiens doivent être des enseignants du primaire et avoir enseigné dans leur pays d'origine pendant plusieurs années¹³⁴.

Par ailleurs, nous notons que les deux parties, française et tunisienne, semblent se diriger vers l'arrêt du recrutement local des enseignants et l'intégration de ceux qui sont en poste en qualité d'enseignants contractuels, comme on peut le lire dans l'article 7 de l'accord franco-tunisien de 2017 :

*Concernant les enseignants locaux en poste à la date de la signature du présent accord, leur situation peut être examinée par les académies où ils exercent, afin de leur proposer les solutions de contractualisation qui peuvent leur être ouvertes, en fonction des besoins des académies et dans le respect de la réglementation française en vigueur*¹³⁵.

Contrairement aux enseignants marocains et tunisiens, les enseignants algériens sont recrutés uniquement en France. Beaucoup d'entre eux sont des universitaires titulaires de

¹³³ <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Note0501930052019.pdf> (consulté le 11/03/2022).

¹³⁴ Entretien avec le responsable de l'ELCO/EILE tunisien.

¹³⁵ Article 7 de l'accord franco-tunisien : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000041841288/> (consulté le 11/03/2022).

« diplômés de post-graduation ». Ils sont engagés sur la base de « contrats de vacances » horaires¹³⁶.

D'autre part, étant donné que beaucoup de ceux qui sont recrutés par la partie algérienne pour enseigner ne sont pas toujours des enseignants de formation et manquent souvent d'expérience dans le domaine de l'enseignement (David et Levallois, 2006 : 15), le responsable algérien interviewé nous a signalé que le côté algérien intervenait pour contourner ce manque en assurant des formations continues en faveur de ces enseignants.

5. L'organisation des cours

5.1 Établissements d'intervention

Les résultats de l'enquête menée auprès des 30 enseignants d'EILE/ELCO montrent que ceux-ci exercent l'enseignement de l'arabe dans un total de 174 écoles, avec une moyenne d'environ 6 établissements par enseignant. Cependant, la grande majorité de leurs cours sont dispensés dans des écoles primaires (voir tableau 85).

Tableau 85 : Type et nombre d'établissements dans lesquels les enquêtés dispensent des cours d'arabe

Types d'établissements	Nombre	%
École primaire	152	87,36%
Collège	3	1,72%
Lycée	2	1,15%
Centre associatif	17	9,77%
Total	174	100%

Les enseignants marocains interviennent principalement dans les établissements publics, notamment ceux du premier degré. Mais pour compléter leurs heures de travail hebdomadaires, un nombre important d'entre eux sont mis à la disposition des associations pour dispenser des cours d'arabe, surtout pendant les jours de samedi et dimanche où les associations organisent davantage leurs activités d'enseignement. Apparemment, cette situation ne changera

¹³⁶ Entretien avec le responsable de l'EILE/ELCO algérien.

pas même avec la signature du nouvel accord entre la France et le Maroc, comme on peut le constater dans l'article 14 de cet accord : « la partie marocaine peut mobiliser ses enseignants sur d'autres prestations d'enseignement », ce qui veut dire qu'ils seront chargés d'exercer d'autres activités d'enseignement en dehors du dispositif EILE.

D'autre part, seuls deux enseignants parmi nos répondants affirment enseigner l'arabe dans le secondaire en plus du primaire, et ceux-ci, nous les avons interrogés avant la signature de l'accord franco-marocain du 6 octobre 2020, dans lequel il est souligné que, contrairement à ce qui était le cas auparavant, les EILE ne seront pas mis en place dans le secondaire et que la continuité de ces enseignements y sera assurée par des enseignants de l'Éducation nationale française¹³⁷.

Concernant les enseignants algériens, puisqu'ils sont des vacataires, ils sont libres de choisir les établissements dans lesquels ils veulent intervenir et leur activité d'enseignement entre souvent dans le cadre d'un travail supplémentaire puisqu'ils ont la possibilité d'exercer une autre activité professionnelle. Ainsi, leur intervention peut avoir lieu dans des associations et aussi dans des écoles publiques.

Quant à l'EILE tunisien, selon le responsable interviewé, les cours sont dispensés en majorité dans les écoles publiques et en minorité dans les associations.

5.2 Cours majoritairement différés

Tableau 86 : Répartition des enquêtés selon les types des cours dispensés dans le cadre EILE/ELCO

Type de cours dispensé	Nombre	%
Tous les cours sont intégrés au temps scolaire	0	0%
Tous les cours sont des cours différés	27	90%
Certains cours sont intégrés et d'autres sont différés	2	6,67%
Sans réponse	1	3,33%
Total	30	100%

¹³⁷ Article 10 de l'accord franco-marocain

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

La grande majorité des répondants dispensent l'ensemble de leurs activités d'enseignement dans le cadre de l'EILE/ELCO sous forme de cours différés en dehors du temps scolaire, seuls deux enseignants dispensent parallèlement des cours intégrés et des cours différés. De plus, aucun d'entre eux ne dispense uniquement des cours intégrés.

Historiquement, les ELCO ont démarré sous forme de cours intégrés au temps scolaire, mais au fil du temps, ils sont devenus majoritairement des cours différés. Même si l'intégration de cet enseignement dans le temps scolaire peut avoir des effets positifs sur les apprentissages et sur la « démarginalisation » du dispositif, les nouveaux accords régissant les EILE ne prévoient pas leur mise en œuvre que sous la forme de cours différés¹³⁸. À notre avis, c'est un choix qui est lié plutôt aux questions organisationnelles qu'à des considérations pédagogiques, car il sera difficile d'organiser ces cours dans le temps scolaire puisque cet enseignement demeure facultatif et ne concerne qu'une minorité de l'ensemble des élèves d'un même établissement.

5.3 Critères considérés dans la constitution des groupes d'élèves

Contrairement à ce qui est appliqué dans le secteur associatif, où les élèves sont souvent regroupés selon les critères de l'âge et du niveau en arabe, la majorité des enseignants interrogés (60%) affirment que, dans le cadre de l'EILE/ELCO, aucun critère ne s'applique lors de la constitution de leurs groupes de classe (voir tableau 87).

Tableau 87 : Les critères les plus souvent pris en compte dans la formation des classes d'EILE/ELCO, d'après les enseignants enquêtés

Critères*	Nombre	%
Aucun critère, tous les élèves du même établissement sont regroupés dans une seule classe, quels que soient leur âge et leur niveau	18	60%
Regroupement par niveau en arabe	13	43,33%
Regroupement par âge	1	3,33%
Regroupement par âge et niveau en arabe	1	3,33%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

¹³⁸ Article 4 de l'accord franco-marocain et article 3 de l'accord franco-tunisien

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Ceci est dû au fait que, dans la plupart des cas, seulement un enseignant de l'EILE/ELCO intervient une fois par semaine en dehors du temps scolaire dans une école, donc celui-ci n'a pas d'autre choix que de mettre tous ses élèves dans un seul groupe de classe, sans tenir compte de leur niveau en arabe ou de leur âge. En effet, les groupes de classes connaissent une hétérogénéité dans l'âge des élèves et dans leur niveau dans la langue enseignée certainement des difficultés aux enseignants au niveau du processus et de la qualité des apprentissages. L'adoption de la pédagogie différenciée dans les classes reste la meilleure solution applicable pour dépasser ces difficultés.

Cependant, les enseignants répartissent parfois leurs élèves en fonction de leur niveau en arabe, comme c'est le cas pour (43,33%) de nos répondants, mais cela ne se fait que lorsque le nombre d'élèves inscrits est important et nécessite de les répartir en plus d'un groupe, surtout pour les cours dispensés les jours de mercredi et de samedi, ou pendant la semaine en cas de présence de deux enseignants d'EILE/ELCO dans le même établissement.

5.4 Un temps hebdomadaire réduit et insuffisant

La majorité des enseignants interrogés dispensent leurs cours d'EILE (63,33%) pour des durées hebdomadaires allant d'une heure et demie à deux heures pour chaque groupe et rarement supérieures à deux heures (voir tableau 88).

Tableau 88 : Temps hebdomadaires consacrés à l'enseignement de l'arabe dans les établissements scolaires publics

Temps hebdomadaires*	Nombre	%
1h30	19	63,33%
2h	19	63,33%
2h30	2	6,67%
3h	3	10,00%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

Il faut rappeler que ces cours ont commencé avec la mise en place des ELCO à raison de trois heures par semaine, puis cette durée a été réduite à deux heures et actuellement avec le nouveau dispositif EILE, elle est passée à une heure et demie.

Selon la grande majorité des enseignants interrogés (28 sur 30), le temps hebdomadaire consacré à l'enseignement de l'arabe est encore insuffisant pour assurer un enseignement efficace. C'est également l'avis du responsable algérien interviewé :

« [...] le volume horaire pour les EILE n'est pas suffisant, parce que le problème entre les EILE et les ELCO, pour les ELCO nous avons un volume horaire par enseignant et par groupe de 3h par semaine, les EILE, c'est 1h30, nous avons posé le problème et on a dit que ça passe pas »¹³⁹.

En outre, les cours d'EILE démarrent souvent tardivement dans l'année scolaire car l'affectation des enseignants et les démarches d'organisation des cours se font souvent en septembre, donc le temps scolaire annuel est aussi réduit. De plus, la majorité des classes d'EILE/ELCO sont composées d'élèves de différents niveaux en arabe, ce qui amène souvent les enseignants à adopter la pédagogie différenciée, qui consiste à travailler avec plusieurs groupes dans la même classe, ce qui entraîne également une réduction du temps d'apprentissage pour les élèves.

Les services pédagogiques des ambassades des pays partenaires incitent souvent les enseignants à étendre le temps hebdomadaire des cours afin de compléter le nombre d'heures de travail, tandis que la partie française, de son côté, leur demande souvent de réduire ce temps pour ne pas fatiguer les élèves, notamment pour les cours dispensés dans la semaine en soirée.

6. Quel arabe enseigné dans le cadre de l'EILE/ELCO ?

À l'exception d'un enseignant qui affirme enseigner les deux variétés d'arabe, tous les autres enseignants déclarent enseigner uniquement l'arabe littéral. En effet, dans le programme d'arabe de juin 2010, qui continue à être adopté pour l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'EILE, il est souligné que « le registre de langue qui sera enseigné se réfère à l'arabe standard sous ses formes orales et écrites »¹⁴⁰ sans faire aucune allusion à la variété dialectale contrairement aux programmes d'enseignement de l'arabe dispensé par l'Éducation nationale dans le primaire et le secondaire, qui, comme nous l'avons déjà évoqué, incitent à prendre aussi en compte les variétés de l'arabe parlé dans les activités d'enseignement.

¹³⁹ Entretien avec le responsable de l'EILE/ELCO algérien

¹⁴⁰ Programme d'enseignement pour la langue arabe, juin 2010, https://lve-rhone.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/arabe_programme.pdf (consulté le 14/02/2022)

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Concernant les langues utilisées par nos enseignants enquêtés dans leur communication avec leurs élèves en classe, le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus :

Tableau 89 : langue(s) utilisée(s) par les enseignants enquêtés pour communiquer avec leurs élèves en classe

Langues*	Nombre	%
Arabe littéral	28	93,33%
Français	24	80%
Arabe dialectal	15	50%
Berbère	1	3,33%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

Les enseignants interrogés utilisent davantage l'arabe littéral dans leurs communications avec leurs élèves en classe car cela s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage et de la pratique de la langue enseignée, caractérisée par la rareté des occasions de sa pratique qui se limite souvent aux salles des classes. Une grande majorité de ces enseignants déclarent recourir également au français dans leurs échanges avec leurs élèves en classe et ceci se passe souvent lorsque la communication en arabe littéral devient très difficile, notamment avec des élèves issus de familles dans lesquelles on ne parle pas l'arabe. En effet, le recours des enseignants au français, qui est souvent la langue maternelle ou l'une des langues maternelles des élèves fréquentant les classes d'ELCO/EILE, se fait essentiellement lorsque ceux-ci, comme le souligne Véronique Castellotti, cherchent à :

- [...] *gérer les activités et de faciliter la progression des échanges.*
- [...] *contrôler, infirmer et confirmer la compréhension.*
- [...] *mener une réflexion et une explication métalinguistique* (Castellotti, 2001 : 63).

Quant à l'arabe dialectal, qui fait aussi partie des langues maternelles de nombreux élèves, il est moins utilisé par les enseignants car il n'est pas pris en compte dans l'enseignement de l'arabe et parce que les enseignants préfèrent souvent, pour pouvoir communiquer facilement avec leurs élèves, recourir au français, qui est la langue la plus partagée par les élèves, comme le précise V. Castellotti :

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

le fait que cette langue (langue première) soit partagée au même titre et avec un haut degré de compétence par l'ensemble des apprenants et, dans la plupart des cas, par l'enseignant lui-même, et qu'elle soit en temps normal la langue de communication ordinaire de la classe renforce sans doute son usage (Ibid. : 50).

D'autre part, les résultats montrent que tous les enseignants interrogés utilisent le français en tant que langue auxiliaire dans leurs enseignements. Deux tiers d'entre eux l'utilisent occasionnellement et un tiers d'entre eux s'en servent habituellement (voir tableau 90).

Tableau 90 : Usage du français dans les cours pour donner des consignes ou des explications aux élèves

Fréquence	Nombre	%
Jamais	0	0%
Quelquefois	20	66,67%
Souvent	10	33,33%
Total	30	100%

Dans la pratique en classe, en l'absence d'outils pédagogiques (images, vidéos, objets, etc.) facilitant l'explication et la compréhension, ainsi qu'en cas d'impossibilité d'y parvenir à l'aide de « gestes pédagogiques »¹⁴¹, le recours à la traduction en français reste le moyen le plus facile pour l'enseignant dans sa tâche d'explication et pour les élèves dans leur tâche de compréhension.

Notre consultation de plusieurs documents et supports pédagogiques que les enseignants marocains utilisent et partagent entre eux dans leurs groupes sur les réseaux sociaux nous a également permis de constater que dans plusieurs de ces documents, la langue française et l'écriture latine sont utilisées comme langue et écriture auxiliaires. En voici quelques exemples :

¹⁴¹Selon Marion Tellier, le geste pédagogique est « principalement un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique. L'objectif premier est de faciliter l'accès au sens » en langue étrangère (Tellier, 2008 : 41).

7. Programmes et manuels

7.1 Continuation avec le programme de l'ancien dispositif ELCO

Il faut savoir qu'avant 2010, il y avait un souci avec les programmes adoptés dans les enseignements dispensés dans le cadre de l'ELCO. En effet, Ils étaient de deux sortes : des programmes élaborés unilatéralement par les autorités éducatives des pays partenaires (comme c'était le cas du programme de l'ELCO tunisien) et des programmes élaborés conjointement avec la partie française (comme c'était le cas du programme de l'ELCO marocain et du programme de l'ELCO algérien) qui sont conformes aux principes généraux de l'école française. Mais, il a été reproché au premier type de s'inspirer souvent des principes de la politique éducative adoptée dans les pays d'origine et de ne pas se conformer au système éducatif français, et au second de se renfermer sur la culture du pays d'origine et d'ignorer les autres cultures maghrébines et arabes en général (David et Levallois, 2006 :13-14). En vue de réaliser un rapprochement entre les ELCO et l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, et d'adapter les programmes d'enseignement au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) en juin 2010, la coopération entre le ministère français de l'Éducation nationale et les autorités des trois pays maghrébins (Algérie, Maroc et Tunisie) a donné naissance à un programme commun de langue arabe destiné au premier degré.

Si l'on compare ce programme avec celui de de l'Éducation nationale à l'école primaire, on découvre que le premier a été élaboré sur le même modèle que le second au niveau de la forme et aussi au niveau des activités langagières couvertes (compréhension orale ; compréhension écrite ; expression orale en interaction ; expression orale en continu ; expression écrite) et des capacités et compétences visées. Toutefois, on note quelques différences que nous détaillons dans le tableau ci-dessous :

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Tableau 91 : Points de divergence entre le programme d'enseignement de l'arabe dans le cadre ELCO et celui de l'Éducation nationale dans le premier degré

	Programme de l'Éducation nationale de 2007 ¹⁴²	Programme de l'ELCO de 2010 ¹⁴³
L'arabe enseigné	L'arabe parlé dans les activités orales et l'arabe littéral dans les activités écrites	L'arabe standard
Niveau visé	Niveau A1 du CECRL	Niveau A1 vers A2 du CECRL
Lexique	Utilisation, dans la mesure du possible, de « termes communs à l'ensemble des parlers arabes »	Utilisation des termes de l'arabe littéral standard qui font référence aux « choses concrètes soumises à l'expérience quotidienne de l'apprenant » sans toutefois exclure certains termes abstraits dont la fonction est très importante dans l'expression des idées.
Contenu culturel	Le contenu culturel proposé prend la forme de « la découverte » de la culture arabe par un public d'élèves supposé ne posséder aucun pré-requis.	Le contenu culturel proposé prend la forme de « la prise de conscience » à la fois de la culture du pays d'origine et du mode de vie dans le pays d'accueil.

Sur le terrain, les 30 enseignants que nous avons interrogés déclarent tous adopter un programme conforme au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). De même, le responsable algérien interviewé nous a confirmé que les enseignants algériens utilisent le programme de 2010 dans leurs enseignements. En revanche, le

¹⁴² Programmes de langues étrangères pour l'école primaire, Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, n° 8, hors-série, 30 août 2007, <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm> (consulté le 16/02/2022).

¹⁴³ Programme d'enseignement pour la langue arabe, juin 2010, https://ve-rhone.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/arabe_programme.pdf (consulté le 14/02/2022)

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

responsable tunisien interviewé nous a signalé que les enseignants tunisiens se basent sur le programme traduit dans les manuels scolaires offerts gratuitement aux élèves par l'État tunisien.

Le premier accord régissant l'enseignement de l'arabe dans le cadre du nouveau dispositif EILE est l'accord franco-tunisien. Dans celui-ci, il n'y a aucune allusion au programme adopté dans l'enseignement et le seul point qui y est mentionné à ce sujet est que « Les contenus de cet enseignement sont adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues et visent le niveau A1 »¹⁴⁴.

Mais ce point a été clarifié par la suite dans l'accord franco-marocain dans lequel il est signalé la continuation de l'adoption du programme de 2010 dans les enseignements : « Le programme d'enseignement, adossé au CECRL, est le programme élaboré en 2010 conjointement entre la France et les pays partenaires, dont le Maroc, mettant à disposition les enseignants de langue arabe »¹⁴⁵.

7.2 Usage de manuels spécifiques

Tableau 92 : Usage de manuels spécifiques dans l'enseignement de l'arabe dans le cadre d'EILE/ELCO par les enseignants enquêtés

Réponses	Nombre	%			
Non	21	70%	Documents alternatifs utilisés	Nb	%
			Documents produits par l'enseignant enquêté	21	100%
			Documents produits par ses collègues enseignants	13	61,90%
			Documents téléchargés à partir des sites web éducatifs	10	47,62%
			Documents fournis par les autorités éducatives du pays d'origine	5	23,81%
OUI	9	30%			
Total	30	100%			

¹⁴⁴ Article 14 de l'accord franco-tunisien

¹⁴⁵ Article 6 de l'accord franco-marocain sur l'EILE

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que la grande majorité des enseignants interrogés (70%) déclarent ne pas utiliser de manuels spécifiques pour l'enseignement de l'arabe. En effet, les autorités éducatives marocaines et algériennes ne mettent pas, jusqu'à présent, de manuels spécifiques à la disposition des enseignants. Elles leur laissent donc le choix d'utiliser les supports pédagogiques qu'ils jugent appropriés.

Pour pallier ce manque, les enseignants concernés font en premier lieu usage de documents produits par eux-mêmes, suivis de documents que d'autres enseignants partagent avec eux, puis de documents téléchargés sur des sites web éducatifs et enfin de documents fournis par les autorités éducatives du pays d'origine.

En revanche, 9 sur 30 des enseignants interrogés (30%) déclarent se servir de manuels dans leur enseignement de l'arabe et 7 sur 9 de ces derniers prétendent que ces manuels sont conformes au Cadre européen.

8. Qualité de relations établies avec les parents d'élèves

À l'exception d'un seul d'entre eux, tous les enseignants interrogés déclarent effectuer des rencontres avec les parents de leurs élèves.

Quant aux types de ces rencontres (voir tableau 93 ci-dessous), on retrouve en tête les rencontres circonstanciées qui se déroulent lors de l'entrée ou de la sortie des élèves, avec une proportion de 89,66%. Ces rencontres sont souvent routinières et de courte durée, et ne conduisent pas toujours à établir des relations étroites avec les parents. Elles se limitent souvent à échanger des salutations, à donner des explications sur les retards ou les absences des élèves ou d'autres choses similaires. Les questions liées à l'apprentissage de leurs enfants sont rarement abordées dans ce genre de rencontres.

En deuxième position viennent les rencontres sollicitées par l'enseignant, avec une proportion de 48,28%. Elles ont souvent lieu pour discuter le comportement de l'élève, son assiduité ou ses résultats.

Il y a aussi les réunions collectives regroupant l'ensemble des parents d'élèves, citées ici par 41,38% des enseignants concernés, qui se tiennent généralement au début de l'année scolaire à la demande des autorités éducatives françaises ou de la direction de

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

l'établissement. Ces réunions sont souvent consacrées à échanger sur des points relatifs à l'organisation et au déroulement des cours et à répondre aux différentes interrogations des parents sur cet enseignement et ses contenus.

Enfin, on trouve en dernière position les rencontres sollicitées par les parents, citées ici par une minorité d'enseignants (13,79%). Ces rencontres constituent des occasions pour les parents de discuter des difficultés et des problèmes liés à l'évolution du niveau de leur enfant ou de ses relations avec les autres élèves.

Tableau 93 : Types de rencontres effectuées avec les parents d'élèves

Types de rencontres*	Nombre	%
Rencontres circonstancielle (à l'entrée et à la sortie des élèves)	26	89,66%
Rencontres sollicitées par l'enseignant	14	48,28%
Réunions collectives avec les parents	12	41,38%
Rencontres sollicitées par les parents	4	13,79%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

9. Qualité de relations établies avec les personnels des établissements scolaires publics

9.1 Avec les chefs des établissements scolaires

En vue de se faire une idée sur la relation qui s'établit entre les enseignants d'EILE/ELCO et les directeurs des écoles où ils interviennent, nous leur avons demandé si ces derniers échantent avec eux sur certains sujets en rapport avec leurs cours. Le tableau ci-dessous détaille leurs réponses :

Tableau 94 : Sujets discutés par les enseignants enquêtés et les chefs des établissements

Sujets	Jamais		Quelquefois		Souvent		Sans Réponse		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Contenu de l'enseignement	11	36,67%	13	43,33%	4	13,33%	2	6,67%	30	100%
Comportement des élèves	1	3,33%	16	53,33%	13	43,33%	0	0%		
Assiduité des élèves	3	10%	19	63,33%	5	16,67%	3	10%		
Déroulement des cours	13	43,33%	14	46,67%	2	6,67%	1	3,33%		
Résultats des élèves	15	50%	10	33,33%	5	16,67%	0	0%		
Conditions de travail	8	26,67%	13	43,33%	9	30%	0	0%		

La lecture du tableau montre que les rencontres et les discussions se déroulant entre les enseignants d'EILE/ELCO et les chefs des établissements scolaires tournent principalement et de manière plus occasionnelle, autour de ce qui est administratif, à savoir le comportement et l'assiduité des élèves. En revanche, le contenu des enseignements et les résultats des élèves sont rarement évoqués. Ceci peut s'expliquer par les raisons suivantes :

- La méconnaissance de la langue enseignée par les chefs d'établissement les empêche le plus souvent de discuter le contenu de son enseignement.
- Le fait qu'il s'agit d'un enseignement facultatif et non obligatoire ne suscite pas beaucoup d'intérêt ou de suivi de leur part.
- Le fait que la majorité des cours sont dispensés sous forme de cours différés ne permet pas toujours aux directeurs d'être en contact permanent avec les enseignants et de suivre de près le déroulement des cours, notamment les mercredis où les directeurs ne se présentent pas aux écoles.

9.2 Les enseignants et leur intégration aux équipes pédagogiques des écoles

Si les rapports officiels que nous avons déjà évoqués et qui abordent le sujet des ELCO ont tous signalé l'existence d'une marginalisation des enseignants d'ELCO et de leur manque d'intégration au sein des équipes pédagogiques des établissements. Cette situation persiste encore, comme le montre le tableau ci-dessous, qui présente les réponses de nos enseignants enquêtés à la question de savoir s'ils se sentent intégrés dans les équipes pédagogiques des établissements où ils interviennent :

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Tableau 95: *Sentiment des enseignants d'être intégrés ou non aux équipes pédagogiques des écoles où ils enseignent*

Réponses	Nombre	%
Non	14	46,67%
Dans certains établissements oui, dans d'autres non	10	33,33%
Oui, dans tous les établissements	5	16,67%
Sans réponse	1	3,33%
Total	30	100%

Seuls 5 enseignants, soit 16,67%, déclarent avoir le sentiment d'être intégrés dans les équipes pédagogiques de toutes les écoles où ils dispensent leurs cours. Et un tiers (33,33%) d'entre eux ont la même impression mais uniquement dans certains établissements et pas dans d'autres. Alors que près de la moitié d'entre eux (46,67%) se considèrent non intégrés dans toutes les écoles où ils interviennent. D'après notre expérience en tant qu'enseignant d'ELCO/EILE, de nombreux facteurs peuvent expliquer ce manque au niveau de l'intégration des enseignants d'EILE/ELCO :

Les professeurs des écoles sont souvent peu informés sur le dispositif EILE/ELCO. C'est pourquoi ils gardent souvent une distance avec les enseignants d'EILE/ELCO qu'ils considèrent parfois comme des étrangers à l'école et non comme faisant partie de l'équipe enseignante. De ce fait, ils ne leur proposent pas de participer à des projets éducatifs menés au sein de l'établissement comme le montre le tableau ci-dessous portant sur les réponses de nos répondants quant à savoir s'ils ont déjà coopéré avec des enseignants des établissements où ils interviennent dans réalisation des activités ou des projets éducatifs :

Tableau 96 : *La collaboration ou non des enseignants enquêtés avec les enseignants des établissements où ils enseignent dans des activités ou des projets éducatifs*

Les réponses	Nombre	%
Non	24	80%
Oui	6	20%
Total	30	100%

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

En effet, la plupart de nos répondants (80%) déclarent n'avoir jamais collaboré avec les autres enseignants des écoles dans une activité ou un projet éducatif. Seuls 6 enseignants, soit une proportion de 20%, affirment l'avoir fait. Les exemples de collaboration cités par ces derniers sont les suivants :

- E1 : « *Séances d'observation (mutuellement), séquences d'apprentissage, projets de classe* »
- E2 : « *Enseignement de l'anglais en utilisant les méthodes ludiques* »
- E3 : « *Travail sur les contes du Maroc avec participation des parents* »
- E4 : « *Fêtes de l'école et fin d'année* »
- E5 : « *Ateliers de calligraphie/chansons/ ...* »
- E6 : « *Projet en art et en géométrie* »

D'autre part, le rôle exercé par le chef d'établissement dans la réalisation des liens et de la coordination entre tous les intervenants de l'établissement est aussi un élément très important dans l'intégration des enseignants de l'EILE ; moins ce rôle est joué en ce qui concerne le dispositif EILE, moins l'enseignant qui en fait partie est intégré, et *vice-versa*.

L'intégration des enseignants d'EILE peut également se concrétiser par leur participation aux réunions et aux événements éducatifs organisés dans les écoles. Or, les résultats obtenus par notre enquête à ce sujet ne témoignent pas de cette intégration, comme on peut le constater dans le tableau ci-dessous :

Tableau 97 : La participation ou non des enseignants enquêtés aux réunions et événements éducatifs organisés dans les établissements scolaires

Participation aux :	Oui		Non		Sans réponse		Total	%
conseils des classes	6	20,00%	23	76,67%	1	3,33%	30	100%
conseils des écoles	9	30,00%	21	70%	0	0%		
réunions pédagogiques	5	16,67%	24	80%	1	3,33%		
fêtes organisées au sein des écoles	14	46,67%	16	53,33%	0	0%		

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Les résultats obtenus montrent que la participation de nos répondants aux événements organisés dans les écoles est généralement faible, surtout en ce qui concerne les rencontres à caractère pédagogique. Les rencontres à caractère festif restent les événements auxquels nos répondants ont le plus participé, mais avec une proportion qui ne dépasse pas la moitié d'entre eux.

Nous avons également interrogé nos répondants sur ce qui pourrait les empêcher de participer ou d'assister à de telles rencontres. Leurs réponses sont présentées ci-dessous :

Tableau 98 : Raisons pouvant empêcher les enseignants enquêtés de participer aux rencontres organisées dans les écoles

Les raisons*	Nombre	%
Aucune raison	1	3,33%
Ne pas recevoir l'invitation à participer	21	70%
Coïncidence de ces rencontres avec les horaires des autres cours	21	70%
Ne pas considérer l'enseignant concerné par ces rencontres	5	16,67%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

Les deux raisons les plus citées par nos répondants, avec une proportion égale de 70%, qui, selon eux, pourraient les empêcher de participer à ces réunions organisées dans les écoles sont : d'une part, le fait de ne pas avoir reçu d'invitation de l'école pour y participer et, d'autre part, la coïncidence de ces rencontres avec les horaires des autres cours dans d'autres établissements. Ce qui montre encore une fois l'effet négatif de l'organisation des cours en dehors du temps scolaire sur l'intégration des enseignants.

10. Conditions d'enseignement

Les conditions de travail des enseignants d'EILE/ELCO peuvent varier d'un établissement à l'autre. Concernant les lieux dans lesquels se déroulent les cours, le tableau ci-dessous présente les différents types de salles que nos répondants occupent dans les écoles publiques :

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Tableau 99 : *Types de salles mises à disposition des enseignants enquêtés dans les établissements scolaires publiques*

Types de salles*	Nombre	%
Salle de classe ordinaire	29	96,67%
Salle polyvalente	6	20%
Salle d'informatique	4	13,33%
Réfectoire (cantine)	1	3,33%
Bibliothèque	1	3,33%

* Possibilité de donner plusieurs réponses

Comme on peut le constater ci-dessus, l'écrasante majorité de nos enquêtés (96,67%) affirment exercer leur travail, en premier lieu, dans des salles de classe ordinaires. Mais il faut souligner que, d'habitude, ces classes ne sont pas réservées aux enseignements de langues. En effet, puisque la grande majorité des cours de l'EILE se déroule en dehors du temps scolaire, les élèves sont souvent accueillis dans les classes que les autres enseignants occupent pendant le temps scolaire normal.

La dispense des cours de l'EILE dans la même classe qu'un enseignant de l'école occupe pendant le temps scolaire normal peut parfois créer des problèmes et des difficultés pour les enseignants de l'EILE. En effet, l'enseignant de l'école considère souvent que la classe lui appartient et traite parfois l'enseignant de l'EILE comme un « visiteur ». C'est pourquoi il arrive qu'on demande à ce dernier de ne pas apporter de changements ou de modifications à l'organisation de l'espace de la classe. Il arrive également que le travail des enseignants soit handicapé par les affiches et les documents qui recouvrent le tableau et par l'organisation de l'espace de la classe, qui n'est parfois pas approprié à leur enseignement, ainsi que par le fait de ne pas leur laisser d'espaces pour placer leurs affiches ou des endroits pour ranger les documents, les outils ou les objets qu'ils utilisent dans leurs cours.

Les enseignants d'EILE peuvent également se retrouver dans d'autres types de salles qui ne sont pas toujours adaptées pour dispenser des cours, comme les salles polyvalentes et les salles d'informatique, citées ici, respectivement, par 20% et 13,33% de nos répondants. Et cela se fait surtout lorsqu'il est difficile de trouver une salle de classe ordinaire libre, comme par exemple, lorsque les autres enseignants occupent leurs classes en dehors du temps scolaire pour

effectuer des activités de soutien ou lorsqu'ils ne veulent pas partager leurs classes avec les enseignants d'EILE.

11. Formation et contrôle des enseignants

Tableau 100 : La participation ou non des enquêtés à des formations continues au cours de leur carrière en tant qu'enseignants d'ELCO/EILE

Réponse	Nombre	%			
Oui	20	66,67%	Organisateur de la formation*	Nombre	%
			Les autorités éducatives françaises	16	80%
			Les autorités éducatives du pays d'origine	10	50%
			En partenariat entre les deux parties	3	15%
Non	9	30%	* Possibilité de donner plusieurs réponses		
Sans réponse	1	3,33%			
Total	30	100%			

Deux tiers de nos répondants déclarent avoir bénéficié au moins d'une formation continue en France en tant qu'enseignant EILE/ELCO. La majorité de ces formations ont été organisées par les autorités éducatives françaises, suivies de celles organisées par les services pédagogiques du pays d'origine. En effet, la mission des autorités éducatives du pays partenaire ne se limite pas à des tâches administratives ou de contrôle, mais comprend également des tâches de formation et de suivi des enseignants. C'est le cas, par exemple, pour les enseignants algériens :

« [...] c'est une disposition contractuelle avec les enseignants. Donc nous disposons une formation continue aux enseignants tous les ans, on sélectionne certain nombre d'enseignants et l'on leur dispense »¹⁴⁶.

Quant aux formations organisées dans le cadre du partenariat entre les deux parties, seuls trois enseignants les ont citées. Il y a donc un manque de coordination entre l'Éducation

¹⁴⁶ Entretien avec le responsable de l'EILE/ELCO algérien

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

nationale française et les autorités éducatives des pays partenaires sur cette question, comme nous le souligne le responsable algérien interviewé :

« [...] il y a les Français qui font les formations, mais là, c'est-à-dire, il n'y a pas de coordination. Là dans le cadre des EILE il va y avoir une coordination. Il faudrait que la formation soit complémentaire parce que, nous, il y a des choses que nous pouvons nous faire, des Français ne peuvent pas faire par exemple, nous, nous attachons beaucoup d'importance à dissocier l'enseignement de la langue de la culture algérienne. Et la culture algérienne, c'est à nous de définir le référent culturel pour enseigner la langue arabe »¹⁴⁷.

En ce qui concerne les enseignants tunisiens, le responsable interrogé nous a signalé que ceux-ci bénéficient de formations organisées par les autorités éducatives françaises sans faire allusion aux formations organisées par la partie tunisienne.

Par ailleurs et comme nous l'avons déjà abordé, l'une des questions qui a fait couler beaucoup d'encre autour des ELCO est le manque de contrôle des enseignements par les autorités éducatives françaises. À cet égard, nous avons demandé à nos répondants de nous dire s'ils ont déjà été inspectés par les autorités éducatives et, si oui, de préciser combien de fois :

Tableau 101 : L'inspection ou non des enseignants enquêtés par des autorités éducatives

Réponses	Nombre	%			
Oui	18	60%	Nombre d'inspections	Nombre	%
			Une fois	12	66,67%
			Deux fois	5	27,78%
			Trois fois	1	5,56%
			Total	18	100%
Non	12	40%			
Total	30	100%			

¹⁴⁷ Ibid.

Il ressort des résultats que 60% des enseignants interrogés ont déjà été inspectés par les autorités éducatives. Et, pour la plupart de ceux-ci, ce contrôle a été effectué une fois au cours de leur carrière d'enseignant ELCO/EILE.

Nous pouvons donc constater que, dans cette phase de transition des ELCO vers les EILE, il y a un certain renforcement du contrôle des enseignements comparativement à ce qui était le cas auparavant. Ainsi, nous pouvons également noter que l'Éducation nationale vise véritablement à surmonter les problèmes liés à ce sujet et ceci se voit clairement dans les nouveaux accords signés avec les pays partenaires où l'accent est largement mis sur ce renforcement.

12. Problèmes et difficultés rencontrés

Le dernier point sur lequel nous avons interrogé les enseignants enquêtés concerne les difficultés et les problèmes¹⁴⁸ qu'ils rencontrent le plus fréquemment dans leur travail. Ci-après, nous présentons par thème, seulement les difficultés les plus citées par la majorité (plus de la moitié) des répondants :

- Conditions de travail

Tableau 102 : Difficultés liées aux conditions de travail

Les difficultés les plus citées	Nombre	%
L'éloignement du lieu de résidence par rapport aux lieux de travail	19	63,33%
Les établissements scolaires sont géographiquement éloignés les uns des autres	18	60%

La difficulté la plus évoquée par nos enseignants au niveau des conditions de travail est l'éloignement du lieu de résidence par rapport aux lieux de travail. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants d'EILE/ELCO exercent dans plusieurs écoles et ce problème semble très difficile à surmonter, surtout lorsque les écoles sont géographiquement très éloignées les unes des autres, comme c'est le cas pour la majorité (60%) de nos répondants.

¹⁴⁸ Nous avons introduit dans le questionnaire administré aux enseignants une liste d'éventuels problèmes et difficultés regroupés selon leur nature et nous avons leur demandé de cocher les cases correspondant à ceux rencontrés le plus souvent ou d'en mentionner d'autres.

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

- Organisation des cours

Tableau 103 : Difficultés liées à l'organisation des cours

Les difficultés les plus citées	Nombre	%
Les temps hebdomadaires consacrés à l'apprentissage de cette langue sont insuffisants	25	83,33%
Les jours et les horaires des cours ne sont pas convenables	16	53,33%

Le problème que nos répondants placent en première position au niveau de l'organisation des cours est l'insuffisance du temps hebdomadaire dédié à cet enseignement car il s'agit de l'enseignement d'une langue (l'arabe littéral) qui est rarement pratiquée en dehors des lieux de son enseignement ce qui ne permet pas aux enseignants de percevoir facilement les fruits de leurs efforts. À cela s'ajoute le problème de l'organisation des cours en dehors du temps scolaire car dans de tels créneaux se pose continuellement le problème de la fatigue des élèves, notamment lors des cours du soir, et celui de leur démotivation pendant les jours où ils n'ont pas école, à savoir les mercredis et les samedis.

- Difficultés liées aux élèves

Tableau 104: Difficultés liées aux élèves

Les difficultés les plus citées	Nombre	%
Absence ou manque de motivation des élèves pour apprendre l'arabe	21	70%
Hétérogénéité des âges des élèves	19	63,33%
Disparité significative des niveaux d'élèves appartenant au même groupe	19	63,33%
Manque de discipline des élèves	17	56,67%
Absence fréquente des élèves	17	56,67%

En ce qui concerne les difficultés liées aux élèves, ce qui gêne et inquiète le plus les enseignants enquêtés est l'absence ou le manque de motivation des élèves à apprendre l'arabe. Et cette démotivation peut être causée par plusieurs facteurs, tels que la nature non obligatoire de l'enseignement, le déroulement des cours en dehors du temps scolaire, l'adoption de

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

méthodes d'enseignement inappropriées et les attitudes et représentations négatives que les élèves ont à l'égard de cette langue.

Les écarts d'âge entre les élèves d'un même groupe peuvent également représenter un véritable obstacle pour les enseignants en termes de rythmes d'apprentissage, de nature des activités proposées ainsi que d'entente et d'harmonie entre les élèves.

En plus du problème de l'hétérogénéité des âges des apprenants de la même classe, la disparité significative des niveaux de ceux-ci pose également un grand problème car en cas d'impossibilité de répartir les élèves par niveau (par exemple, à cause du faible nombre d'inscrits), tous les élèves seront rassemblés dans un seul groupe de classe quel que soit leur niveau. Par conséquent, il arrive que l'on trouve côte à côte, dans la même classe, des élèves n'ayant jamais eu de contact avec la langue arabe avec d'autres possédant un niveau très élevé et dépassant parfois le niveau visé par les EILE dans le cycle primaire. Et puis, même si l'enseignant multiplie ses efforts et adopte des méthodes pédagogiques pouvant satisfaire les besoins de tous ses élèves, le temps consacré à l'enseignement demeurant insuffisant ne permet pas d'atteindre facilement les objectifs fixés.

En outre, plus de la moitié de nos répondants déclarent que leur travail se heurte au manque de discipline des élèves en classe. Et cela aussi peut provenir de plusieurs causes : il y a d'abord celles liées aux élèves, qui peuvent se résumer dans la démotivation de ceux-ci pour l'apprentissage de la langue enseignée (pour les raisons que nous venons d'évoquer), ce qui les conduit à tenter de rompre l'ennui qu'ils ressentent en jouant ou en faisant des émeutes. Il arrive aussi que l'élève se retrouve dans un cours d'EILE avec ses frères et sœurs, ses cousins, ses voisins ou ses amis de quartier et, comme il a l'habitude de plaisanter et de jouer avec eux, il profite d'être avec eux pour faire de même. L'existence de grandes différences entre les élèves en termes d'âge peut aussi facilement entraîner des conflits et des disputes entre eux. Ensuite, il y a des causes liées aux enseignants, comme par exemple, leur manque d'expérience dans la façon de gérer un public d'élèves différent de celui qu'ils ont l'habitude d'enseigner dans leur pays d'origine, ce qui est notamment le cas pour les nouveaux enseignants qui débutent leur mission.

Quant au problème de l'absentéisme, également mentionné par la même proportion de nos répondants, il est souvent dû au fait que les familles n'attachent pas d'importance à l'assiduité de leurs enfants car il s'agit d'un enseignement non obligatoire et gratuit.

- **Difficultés liées aux programmes et aux manuels**

29 sur 30 de nos répondants, soit 96,67%, considèrent que l'absence de manuels spécifiques traduisant le programme adopté pour enseigner l'arabe dans le cadre d'ELCO/EILE constitue un grand obstacle pour eux. En effet, cette situation les contraint à fournir de gros efforts et à passer énormément de temps pour élaborer les documents servant de support aux activités dispensées. De plus, les documents qu'ils utilisent sont souvent des photocopies de documents produits par eux-mêmes ou par leurs collègues. Et ces documents se caractérisent souvent par une apparence moins attrayante (document en noir et blanc) et par l'incohérence des activités qui y sont présentées.

- **Difficultés liées à l'apprentissage et à la pratique de l'arabe enseigné**

Tableau 105 : Difficultés liées à l'apprentissage et à la pratique de l'arabe enseigné

Les difficultés les plus citées	Nombre	%
Les élèves ne trouvent pas d'occasions pour pratiquer l'arabe littéral en dehors des cours	26	86,67%
Difficultés de prononciation	25	83,33%
Difficultés liées à l'expression orale	24	80%
Les élèves ne font pas la distinction entre l'arabe littéral et l'arabe dialectal	18	60%

La plupart de nos enquêtés soulignent le problème que pose l'enseignement d'une langue (l'arabe littéral) dont les apprenants ne trouvent pas d'occasions de la pratiquer, car le français, l'arabe dialectal et le berbère sont les langues les plus utilisées dans leur vie quotidienne. Donc, la pratique de l'arabe littéral se limite souvent aux murs de la salle de cours.

En outre, le fait que l'arabe enseigné soit une langue principalement lue et écrite et rarement parlée ou entendue dans l'entourage des apprenants peut aussi être une source de difficultés rencontrées lors des activités d'expression orale, comme l'indiquent 80% de nos répondants.

D'autre part, une grande majorité de nos enquêtés affirment que leurs élèves éprouvent des difficultés dans la prononciation de la langue enseignée et cela peut s'expliquer par le fait que les élèves fréquentant les cours d'arabe sont généralement francophones et ne pratiquent

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

pas activement l'arabe dans leur famille et, comme le système phonétique de l'arabe comprend des sons qui n'existent pas dans la langue française, ils rencontrent des difficultés à articuler correctement et facilement des mots contenant ces sons.

Enfin, le dernier problème évoqué aussi par la plupart de nos répondants concerne la confusion qu'entretiennent les apprenants entre les deux variétés d'arabe. En effet, ce problème est rencontré notamment chez les apprenants issus de familles où l'on parle l'arabe dialectal et qui ne sont pas conscients de l'existence de deux variétés d'arabe ou qui n'arrivent pas à faire la distinction entre les deux variétés. Cette confusion peut également porter sur l'arabe et le berbère, en particulier chez les élèves issus de familles berbérophones qui considèrent parfois des mots berbères comme étant des mots arabes.

Chapitre XI : L'enseignement de l'arabe dans le secteur associatif

Dans ce chapitre, nous allons faire l'état des lieux de l'enseignement de l'arabe dans le secteur associatif, en nous appuyant sur les résultats de nos entretiens menés avec les responsables de quelques écoles et organismes associatifs dispensant des cours d'arabe en Île de France, ainsi que sur quelques-unes de nos observations lors de nos visites dans les locaux de ces institutions, et sur les résultats de notre recherche documentaire.

1. Présentation générale des institutions enquêtées

Après avoir élaboré le guide d'entretien, nous avons adressé des demandes aux organismes que nous avons choisis pour faire l'objet de notre enquête. Au total, nous avons sollicité dix écoles associatives. Huit d'entre elles ont répondu favorablement et ont accepté nos demandes d'entretiens avec leurs responsables. Les tableaux ci-après fournissent des renseignements sur ces établissements et donnent également quelques informations sur les entretiens réalisés et les personnes interviewées.

Dans le cadre de l'anonymisation des personnes interviewées, nous avons tenu à ne pas mentionner dans les extraits d'entretiens qui figurent dans nos textes des informations qui pourraient permettre de les identifier ainsi que les institutions auxquelles elles sont affiliées. Nous avons donc attribué des noms fictifs à ces écoles associatives, en utilisant des acronymes qui font référence à leur type et leur nature et aussi des numéros pour les désigner.

Les établissements que nous avons visités et dont nous avons interviewé les responsables se distinguent en deux types : écoles associatives gérées par des associations culturelles et instituts privés.

1.1 Les écoles associatives gérées par des associations culturelles

Tableau 106 : EAGAMI (École associative gérée par une association de mosquée 1)

Lieu	Ile de France
Type	École associative supervisée par l'association qui gère la mosquée ;

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Date de création	1993
Activités de l'institution	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement de l'arabe - Enseignement de l'éducation religieuse - Mémorisation du Coran
Lieu des cours	Locaux de la mosquée
Public bénéficiaire	Enfants et adultes
Nombre d'apprenants d'arabe	950
Nombre d'enseignants	16
L'interviewé	Le directeur pédagogique de l'école, un ancien enseignant d'ELCO marocain dont la mission a pris fin en 2018. Il est devenu directeur de cette école en 2017 dans le cadre d'un contrat avec l'association.
Date et lieu de l'entretien	Le 07/04/ 2019 à l'école associative
Langue d'entretien	Le français
Durée de l'enregistrement de l'entretien	26 minutes et 33 secondes

Tableau 107 : EAGAM2 (École associative gérée par une association de mosquée 2)

Lieu	Ile de France
Type	École associative supervisée par l'association qui gère la mosquée ;
Date de création	1997
Activités de l'institution	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement de l'arabe - Enseignement de l'éducation religieuse - Mémorisation du Coran
Lieu des cours	Locaux de la mosquée
Public bénéficiaire	Enfants et adultes
Nombre d'apprenants de l'arabe	1190
Nombre d'enseignants	16
L'interviewé	Le responsable de l'école au sein de l'association, il gère l'école à titre bénévole.
Date et lieu de l'entretien	Le 18 mai 2019 à l'école associative

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Langue d'entretien	Le français
Durée de l'enregistrement de l'entretien	13 minutes et 54 secondes

Tableau 108 : EAGAC1 (École associative gérée par une association culturelle 1)

Lieu	Ile de France
Type	École associative gérée par une association de parents d'élèves
Date de création	1988
Activités de l'institution	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement de l'arabe - Enseignement du français pour adultes - Organisation d'activités culturelles
Lieu des cours	Locaux de la mairie
Public bénéficiaire	Enfants et adultes
Nombre d'apprenants d'arabe	500
Nombre d'enseignants	13
L'interviewé	Le directeur de l'école
Date et lieu de l'entretien	Le 20/ 04 /2019 à l'école associative
Langue d'entretien	Le français
La durée de l'entretien	12 minutes

Tableau 109 : EAGAC2 (École associative gérée par une association culturelle 2)

Lieu	Ile de France
Type	École associative gérée par une association culturelle qui est en partenariat avec deux autres associations. Celles-ci fonctionnent de la même manière qu'elle et utilisent les mêmes programmes et manuels.
Date de création	1986
Activités de l'institution	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement de l'arabe - Enseignement de l'éducation religieuse - L'enseignement de la jurisprudence islamique

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Lieu des cours	Les locaux de l'association
Public bénéficiaire	Enfants et adultes
Nombre d'apprenants d'arabe	3000
Nombre d'enseignants	68
L'interviewé	Le directeur de l'école (l'un des fondateurs de l'association)
Date et lieu de l'entretien	Le 01/06/2019 à l'école associative
Langue d'entretien	Le français
Durée de l'enregistrement de l'entretien	19 minutes et 30 secondes

1.2 Les instituts privés

Tableau 110 : IPF1 (Institut privé de formation 1)

Lieu	Ile de France
Type	Institut privé
Date de création	1997
Activités de l'institution	<ul style="list-style-type: none">- Enseignement de l'arabe- Cours de soutien en mathématiques et en physique- Formation des enseignants- Enseignement d'autres langues vivantes (français, anglais, espagnol, italien)- Cours d'informatique
Lieu des cours	Les locaux de l'institut
Public bénéficiaire	Enfants et adultes
Nombre d'apprenants d'arabe	500 à 600
Nombre d'enseignants	10
L'interviewé	La responsable pédagogique de l'institut
Date et lieu de l'entretien	Le 14/05/2019 à l'institut
Langue d'entretien	Le français

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Durée de l'enregistrement de l'entretien	29 minutes et 55 secondes
---	---------------------------

Tableau 111 : IPF2 (Institut privé de formation 2)

Lieu	Ile de France
Type	Institut privé
Date de création	1998
Activités de l'institution	<ul style="list-style-type: none">- Enseignement de l'arabe- Formations en d'autres langues- Activités culturelles et récréatives
Lieu des cours	Les locaux de l'institut
Public bénéficiaire	Enfants et adultes
Nombre d'apprenants d'arabe	450
Nombre d'enseignants	< 20
L'interviewé	Enseignant, formateur et directeur pédagogique de l'institut
Date et lieu de l'entretien	Le 18/06/2019 à l'institut
Langue d'entretien	Le français
Durée de l'enregistrement de l'entretien	27 minutes et 58 secondes

Tableau 112 : IPF3 (Institut privé de formation 3)

Lieu	Ile de France
Type	Institut privé
Date de création	2005
Activités de l'institution	<ul style="list-style-type: none">- Cours d'arabe- Cours d'anglais- Cours de français langue étrangère (FLE)- Activités culturelles et récréatives
Lieu des cours	Les locaux de l'institut
Public bénéficiaire	Enfants et adultes
Nombre d'apprenants d'arabe	250

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Nombre d'enseignants	8
L'interviewé	Le directeur de l'institut (Cofondateur de l'institut et auteur de ses manuels)
Date et lieu de l'entretien	Le 04/12/2019
Langue d'entretien	Le français
Durée de l'enregistrement de l'entretien	16 minutes et 30 secondes

Tableau 113 : IPF4 (Institut privé de formation 4)

Lieu	Ile de France
Type	Organisme privé spécialisé dans l'enseignement de la théologie musulmane et de la langue arabe.
Date de création	1991
Activités de l'institution	<ul style="list-style-type: none">- Enseignement de la langue arabe- Enseignement des sciences islamiques en arabe et en français- L'apprentissage du Coran
Lieu des cours	Les locaux de l'institut
Public bénéficiaire	Adultes
Nombre d'apprenants d'arabe	1000
Nombre d'enseignants	15
L'interviewé	Le chef du département de langue arabe au sein de l'institut. Il est également professeur de langue arabe.
Date et lieu de l'entretien	Le 10/06/2019 à l'institut
Langue d'entretien	L'arabe
Durée de l'enregistrement de l'entretien	22 minutes

Nous avons donc visité et enquêté huit institutions du secteur associatif dispersées en Ile de France, dont la moitié sont des écoles gérées par des associations culturelles et l'autre moitié sont des instituts privés œuvrant dans le domaine de l'enseignement et de la formation.

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Les entretiens ont été menés avec des responsables ayant des fonctions pédagogiques et/ou administratives dans ces institutions. Ils y étaient tous enseignants avant d'assumer leurs responsabilités actuelles.

Tous les entretiens ont été réalisés en français, à l'exception de l'entretien avec le responsable de l'IPF4, qui a été conduit en arabe, car ce dernier l'a préféré.

La durée des entretiens a varié entre 12 et 30 minutes. Même si nous avons posé les mêmes questions à nos interviewés, nous constatons qu'il existe une disparité au niveau de la durée des entretiens enregistrés. Ceci est lié en fait à la façon dont ils ont répondu à nos questions. Certains ont répondu à nos questions longuement, avec beaucoup de détails et d'explications, et d'autres ont fourni des réponses brèves sans détails supplémentaires.

Tous les responsables que nous avons interrogés déclarent que les seules ressources financières destinées aux activités d'enseignement dispensées au sein de leurs établissements sont les cotisations des apprenants ou de leurs familles.

Les quatre instituts privés disposent tous de leurs propres sites web et de leurs pages de réseaux sociaux sur lesquels ils diffusent des informations sur leurs offres d'enseignement, leurs tarifs, leurs programmes et méthodes d'enseignement, leurs manuels scolaires, leurs horaires, etc. Ces instituts publient également des photos et des extraits vidéos illustrant la qualité de leurs cours et de leurs activités, ainsi que de leurs locaux, afin d'attirer plus de public. Quant aux quatre écoles gérées par des associations qui offrent souvent un enseignement non lucratif, il n'y en a qu'une seule qui possède un site sur lequel elle diffuse presque les mêmes types d'informations que celles susmentionnées pour les instituts privés.

2. Le public qui fréquente les cours d'arabe dans le secteur associatif

2.1 Des effectifs qui ne cessent de croître

Lors des entretiens, nous avons demandé à nos répondants de nous dire le nombre d'apprenants inscrits aux cours d'arabe dans leurs institutions ; le tableau suivant présente les effectifs de chaque institution au titre de l'année 2019 :

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Tableau 114 : Effectifs des apprenants suivant les cours d'arabe dans les institutions enquêtées en 2019

Institutions	Nombre d'apprenants de l'arabe
EAGAM1	950
EAGAM2	1190
EAGAC1	500
EAGAC2	3000
IPF1	500
IPF2	450
IPF3	250
IPF4	1000
Total	7840

En 2019, le nombre total d'apprenants dans ces institutions tourne autour de 7 840, un chiffre qui représente environ la moitié des apprenants d'arabe dans l'enseignement dispensé par l'Éducation nationale dans le secteur public. Et cela montre que le secteur associatif est bien plus attractif. En effet, tous nos interlocuteurs nous ont informés que, durant ces dernières années, le nombre d'apprenants dans leurs institutions est continuellement en augmentation :

- « [...] nous avons 730 élèves l'année dernière, cette année il y a une augmentation qui tend vers 950 élèves, au niveau des élèves. Il y a une augmentation parce qu'il y a une massive demande pour l'apprentissage de la langue d'arabe. Donc pour l'année prochaine on est envisagé d'avoir presque 1200 élèves » (le responsable de l'EAGAM1).

- « Au début nous avons commencé par dix élèves seulement, en 1997. C'était dix élèves et une petite classe de rien, mais bien sûr nous avons remarqué que c'est une demande, c'est une bonne demande, les parents s'attendent à ça, ils veulent vraiment que leurs enfants ne soient pas complètement en rupture avec leur valeur, de la famille, leur religion ... » (la responsable de l'IPF1)

- « Oui, constamment. On n'arrive pas à répondre à la demande » (le responsable de l'EAGAC2)

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

- « *Il a augmenté, c'est une hausse de 5% à peu près après chaque année par rapport aux années précédentes. D'une année à l'autre, en fait, on a une augmentation de 5%* » (le responsable de l'IPF3)

Il convient également de noter que dans certaines de ces institutions, les effectifs sont devenus fixes car la demande est plus forte que leur capacité d'accueil, ce qui les oblige à ne pas répondre à toutes les demandes d'inscription ou à créer des listes d'attente :

- « *Au contraire, on a eu beaucoup de monde, vu l'école elle-même qui n'est pas très grande, on a que six classes, on peut pas accueillir beaucoup plus que ce qu'on peut, parce qu'on a démarré cette année avec une trentaine d'élèves par classe, et parfois on a dépassé ce nombre, et on était obligé de refuser pas mal d'inscription pour les gens qui sont arrivés un peu en retard pour s'inscrire* » (le responsable de l'EAGAC1).

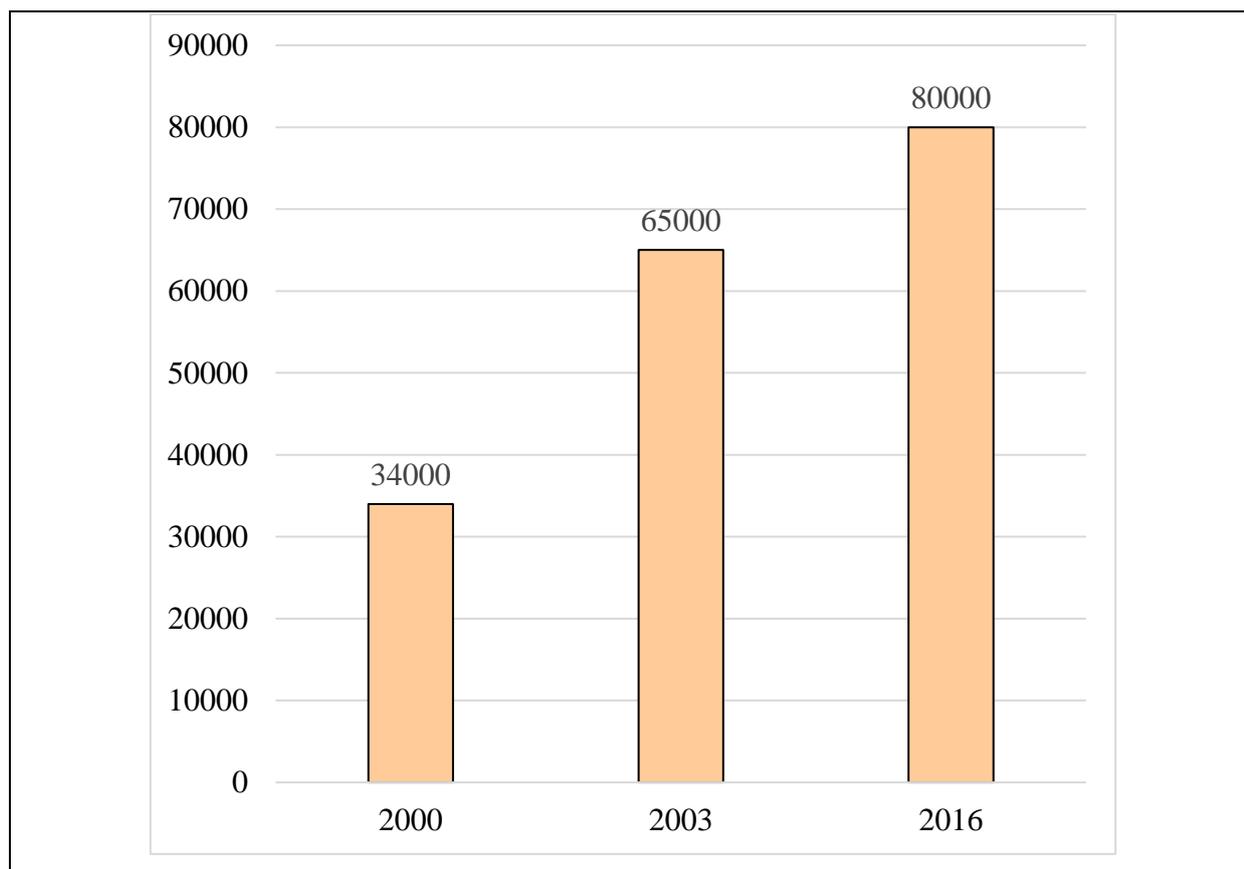
- « *En fait la capacité d'accueil ..., on n'a pas d'augmentation ou une diminution parce que on a pas un équilibre entre l'offre et la demande ; il y a beaucoup de monde mais malheureusement on peut pas présenter plus que notre capacité parce que on a pas des locaux et malheureusement c'est la capacité maximale que nous accueille c'est 1000* » (le responsable de l'EAGAM2).

- « [...] *l'année dernière on a ouvert les inscriptions, 943 enfants qui ont été inscrits, c'est évident on va pas pouvoir prendre cette année 943, on va prendre ce que l'on peut cette année, les autres vont rester sur les listes d'attente et puis ceux qui s'inscriront cette année passeront eux aussi en liste d'attente et on les prend par ordre d'inscription [...] il y a un délai qui peut aller de un à deux ans pas plus que ça, parce que s'il y en a trop sur les attentes on ouvre pas les inscriptions. Il y a des années, il n'y a pas des inscriptions du tout* » (le responsable de l'EAGAC2).

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

On peut également constater cette forte demande pour l'enseignement de la langue arabe et l'augmentation continue des effectifs dans le secteur associatif sur le graphique¹⁴⁹ ci-après qui illustre l'évolution des effectifs d'apprenants de cette langue dans l'ensemble du pays au cours de ces vingt dernières années :

Figure 13 : Évolution des effectifs d'apprenants inscrits aux cours d'arabe dans le secteur associatif entre 2000 et 2016



Comme on peut le voir sur ce graphique, les effectifs d'apprenants étudiant l'arabe dans le secteur associatif sont très élevés par rapport à ceux des autres types d'enseignement dispensant des cours de cette langue (l'ELCO/EILE et l'enseignement dispensé par l'Éducation

¹⁴⁹ Nous avons conçu ce graphique à partir des chiffres publiés et cités séparément dans différentes sources :

- Le chiffre correspondant à l'année 2000 est une estimation du ministère de l'Intérieur citée par Nathalie Guibert dans un article publié dans *Le Monde* le 22 décembre 2000, https://www.lemonde.fr/archives/article/2000/12/22/le-gouvernement-doit-trancher-la-polemique-sur-l-epreuve-d-arabe-au-bac_3708523_1819218.html
- Le chiffre indiqué pour l'année 2003 est aussi une estimation du ministère de l'Intérieur citée par Deheuvels et Dichy dans leur communication au colloque *Centenaire de l'agrégation d'arabe* organisé à Paris les 17 et 18 novembre 2006 (Deheuvels et Dichy, 2008 : 90).
- Pour celui de l'année 2016, il s'agit d'un chiffre évoqué par le rapport de l'Institut Montaigne de 2016 (El Karoui, 2016 : 153).

nationale) et . On constate également que les effectifs de ce secteur augmentent de manière très significative. Durant cette courte période, ils ont plus que doublé pour atteindre 80 000 en 2016.

2.2 Les causes de l'augmentation continue des effectifs

Plusieurs facteurs et réalités peuvent expliquer ces chiffres élevés et croissants pour ce secteur. La forte demande pour l'apprentissage de l'arabe en France est due principalement à la réalité linguistique et religieuse de ce pays, qui se caractérise par une présence importante de communautés arabophones et/ou musulmanes. Il faut rappeler que l'arabe est la deuxième langue parlée en France et que l'islam y est la religion la plus pratiquée après le catholicisme¹⁵⁰ et comme il existe une relation très étroite entre l'islam et l'arabe, puisque ce dernier est considéré comme un instrument de base pour la compréhension et la pratique de cette religion, il est logique que l'apprentissage de cette langue fasse l'objet d'un grand intérêt.

Cette forte demande n'a pas été accompagnée d'une véritable politique éducative de la part de l'Éducation nationale envers cette langue, comme le souligne le rapport de l'Institut Montaigne de 2016 :

[...] si l'on compare la carte des associations culturelles musulmanes enseignant l'arabe avec celle des collèges dispensant cet enseignement dans le département de la Seine-Saint Denis, il est aisé de constater que l'Éducation nationale pousse paradoxalement les jeunes Français vers les mosquées, tant l'enseignement de la langue arabe est à la fois peu présent à l'école publique et fort dans les mosquées (El Karoui, 2016 : 154).

En effet, cette carence a motivé des organismes associatifs à s'intéresser de plus en plus à l'enseignement de l'arabe. Pour les mosquées, cet enseignement entre dans le cadre des responsabilités qu'elles doivent assumer en faveur de la religion. Quant aux autres organismes intervenant en dehors des lieux de culte, les revenus des cours d'arabe constituent souvent pour eux leur principale source de financement (Ibid.).

¹⁵⁰Selon les estimations de l'enquête TeO-2008, le catholicisme demeure la première religion en France, revendiquée par 11,5 millions de personnes âgées de 18 à 50 ans, suivie par la religion musulmane en tant que "première religion minoritaire avec 2,1 millions de fidèles (INED et INSEE, 2010 : 124).

En outre, le secteur associatif attire plus d'apprenants que l'enseignement public car ce dernier ne répond souvent pas à tous les besoins spécifiques des apprenants ou de leurs familles, notamment ceux liés à la religion, puisqu'il s'agit d'un enseignement laïc. Pour cette raison, de nombreux parents préfèrent inscrire leurs enfants dans des écoles associatives afin qu'ils puissent également recevoir une éducation religieuse. L'enquête que nous avons menée auprès des parents de familles a fait apparaître qu'il y a des parents qui inscrivent leurs enfants simultanément dans des écoles associatives et dans des écoles publiques afin de satisfaire le besoin religieux. En effet, le secteur associatif compte énormément sur ce dernier point pour attirer davantage d'apprenants. Tous les établissements que nous avons enquêtés offrent, en plus de l'enseignement de la langue arabe, un enseignement religieux, à l'exception de l'EAGAC1, qui ne le propose pas car les cours dispensés se déroulent dans les locaux de la mairie, ce qui impose que l'enseignement soit laïque.

2.3 Les caractéristiques du public fréquentant les écoles associatives

À l'instar des autres cadres, déjà présentés, dans lesquels l'arabe est enseigné, la majorité des apprenants qui fréquentent les cours d'arabe dans le secteur associatif sont originaires du Maghreb. Quant au reste, ce sont des ressortissants d'origines diverses mais de confession musulmane, comme le déclare la responsable de l'IPF1 :

« [...] oui, plusieurs origines et parfois, par exemple des Indiens, peut-être des Pakistanais, mais ils sont pas du tout nombreux, c'est quelques-uns seulement, mais essentiellement des originaires nord-africaines » (la responsable de l'IPF1).

Le public fréquentant les cours d'arabe dans le secteur associatif est différencié, mais en général, il se répartit en deux grandes catégories : adultes et enfants. Toutes les institutions que nous avons enquêtées proposent des cours de langue arabe aux enfants et aux adultes, à l'exception de l'IPF4 qui n'accueille que des adultes dans ses locaux.

À la différence du secteur public, où les élèves ne peuvent commencer à apprendre l'arabe qu'à partir de l'âge du CE1, soit 7 ans, la majorité des écoles visitées accueillent les enfants à partir d'un âge très précoce comme le montre le tableau suivant :

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Tableau 115 : Âge minimum requis pour s'inscrire au cours d'arabe dans les établissements associatifs enquêtés

Institutions	Âge minimum autorisé
EAGAM1	5 ans
EAGAM2	5 ans
EAGAC1	5 ans
EAGAC2	7 ans
IPF1	5 ans
IPF2	4 ans
IPF3	4 ans
IPF4	Âge adulte

Le regroupement ou la répartition des apprenants dans ces institutions se fait souvent d'abord par niveau puis par âge. Nous avons remarqué que ces écoles prennent en considération la problématique de l'écart d'âge entre les apprenants et essaient souvent de séparer les adolescents et les plus jeunes, comme le souligne la responsable de l'IPF1 :

« [...] nous essayons au maximum possible de prendre en considération le facteur de l'âge parce que l'enfant, par exemple, s'il a 6 ans, on peut pas le mettre avec (les élèves de) 15 ans [...], et ce sont eux-mêmes, les jeunes et leurs parents, qui décident parfois ... Ça nous arrive, ce genre d'embarras, si l'on peut dire, en général, on répartit tous ceux qui ont 6,7,8 ans par exemple ensemble, ceux qui ont 9 ans, pré-ados jusqu'à 10, 12 ans et ceux qui sont ados, et bien sûr, les adultes ensemble » (la responsable de l'IPF1).

Cela nous paraît être un point très positif en comparaison avec la façon dont se fait le regroupement des élèves d'EILE/ELCO dans les écoles publiques. Ils y sont souvent rassemblés dans une seule classe, quels que soient leur âge et leur niveau, car à l'inverse des écoles associatives, il n'y a souvent qu'un seul enseignant qui se charge une fois par semaine d'enseigner la langue concernée.

Outre l'âge et le niveau, il arrive que la répartition des apprenants se fasse par sexe, notamment dans les cours d'adultes, comme c'est le cas, par exemple, à l'EAGAC2, où on trouve des classes réservées aux femmes et des classes réservées aux hommes.

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

Un autre point positif constaté dans le secteur associatif est la multiplicité des niveaux d'arabe enseignés, comme l'illustre le tableau ci-dessous :

Tableau 116 : Niveaux d'arabe enseignés dans les établissements associatifs enquêtés

Institutions	Nombre de niveaux enseignés
EAGAM1	7 niveaux
EAGAM2	7 niveaux
EAGAC1	6 niveaux
EAGAC2	6 niveaux + 1 année de cours de <i>fikh</i> (jurisprudence) ¹⁵¹
IPF1	6 niveaux
IPF2	8 niveaux (niveau Maternelle ¹⁵² , niveau Préparatoire ¹⁵³ + 6 niveaux)
IPF3	6 niveaux

Quant à l'IPF4, étant donné qu'il propose un enseignement de l'arabe similaire à celui dispensé dans l'enseignement supérieur et qu'il est destiné uniquement aux adultes, la répartition des étudiants se fait selon les trois types de formation suivis :

- La formation intensive, dont l'inscription est conditionnée par la possession d'un baccalauréat ou d'un DAEU (Diplôme d'accès aux études universitaires), car il s'agit d'une formation reconnue par une académie de la région parisienne. La formation dure 3 ans et est sanctionnée par un certificat de langue, littérature et civilisation arabes.
- Les cours du soir ;
- Les cours de la fin de semaine ;

Nous avons également constaté, d'après nos entretiens avec les responsables interrogés et notre consultation des pages web de certains de ces établissements et de celles d'autres

¹⁵¹ Le *fikh*, dans l'islam, signifie la « "compréhension" de la charia, à savoir le droit positif regroupant tous les aspects de la vie, religieux, politiques et privés » (<https://www.larousse.fr>).

¹⁵² Selon le site web de l'IPF2, ce niveau accueille les enfants de 3 à 5 ans et a pour objectif de les « initier à la langue arabe ».

¹⁵³ Ce niveau vise, selon le même site web, à initier les apprenants aux techniques de prononciation des sons arabes et à l'écriture de l'arabe.

institutions similaires, que la détermination et la définition des niveaux d'arabe enseignés se font essentiellement sur la base des compétences liées à la lecture et à l'écriture. En outre, les objectifs et les programmes exposés sur ces sites sont davantage focalisés sur les activités de lecture et d'écriture.

Les compétences communicatives sont souvent négligées car l'arabe parlé dans la vie quotidienne est rarement pris en compte dans les enseignements. C'est l'arabe littéral – qui est une langue plus lue et écrite que parlée – qui est enseigné. C'est pourquoi les compétences visées par les enseignements dispensés sont principalement des compétences de lecture et d'écriture.

3. Les enseignants et leur recrutement

3.1 Profils des enseignants exerçant dans les écoles associatives enquêtées

Lors de nos entretiens, nous avons demandé à nos interlocuteurs de nous parler des profils des enseignants dispensant les cours d'arabe dans leurs établissements. Le tableau suivant récapitule ces informations pour chaque institution :

Tableau 117 : Profils des enseignants intervenant dans les écoles associatives selon les déclarations des responsables interrogés

Institutions	Types d'enseignants	Leurs profils académiques et professionnels
EAGAM1	<ul style="list-style-type: none">- Anciens enseignants de l'ELCO- Jeunes diplômés- Enseignants avec une longue expérience au sein de l'école	<ul style="list-style-type: none">- Ce sont des enseignants ayant des diplômes universitaires et/ou ayant reçu des formations dans le domaine de l'enseignement ;- Ils ont des expériences d'enseignement de l'arabe en France et/ou à l'étranger ;
EAGAM2	<ul style="list-style-type: none">- Enseignants contractuels- Enseignants bénévoles	<ul style="list-style-type: none">- Enseignants titulaires de Master 1 ou Master 2 en langue arabe ou en sciences islamiques ;
EAGAC1	<ul style="list-style-type: none">- Enseignants de l'EILE/ELCO mis à la disposition de	<ul style="list-style-type: none">- Enseignants titulaires de diplômes universitaires et de diplômes dans le domaine de l'enseignement ;

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

	l'association par l'ambassade d'un pays magrébin	- Ils sont tous expérimentés dans le domaine de l'enseignement de l'arabe dans leur pays d'origine ;
EAGAC2	- Anciens élèves de l'école associative	- Non renseignés par l'interrogé
IPF1	- Enseignants bénévoles - Enseignants contractuels - Stagiaires	- Enseignants titulaires de diplômes allant du baccalauréat au doctorat ; - Enseignants ayant de l'expérience ; - Enseignants ayant une bonne maîtrise de l'arabe et du français ;
IPF2	- Enseignants contractuels	- Enseignants ayant des diplômes « <i>d'aptitude à l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones</i> » ¹⁵⁴ ; - Tous formés par l'institut ;
IPF3	- Enseignants contractuels	- Enseignants titulaires au moins de la licence ; - Ils sont « <i>spécialisés en langue, littérature et civilisation arabes, ce qu'on appelle LEA (langue étrangère appliquée)</i> » ¹⁵⁵ ; - Enseignants ayant une expérience d'enseignement dans le monde arabe ;
IPF4	- Enseignants contractuels	- Enseignants titulaires de diplômes universitaires

Les résultats des entretiens ont révélé que le corps enseignant dans la plupart des établissements enquêtés se caractérise par une grande diversité en termes de statut des enseignants, de leurs profils académiques et professionnels, de leurs origines et des lieux d'obtention de leurs diplômes.

Au niveau du statut contractuel des enseignants, on trouve quatre types d'enseignants :

¹⁵⁴ Le responsable de l'IPF2.

¹⁵⁵ Le responsable de l'IPF3

▪ **Enseignants bénévoles**

Ce sont des personnes qui s'engagent à assurer des cours en faveur des apprenants des écoles associatives dans le cadre du bénévolat au sein des associations. C'est le cas à l'EAGAM1 et à l'EAGAM2. Il arrive aussi qu'ils interviennent dans les instituts privés, comme c'est le cas à l'IPF1, selon la déclaration de sa responsable pédagogique.

▪ **Enseignants salariés ou les contractuels**

Ce sont ceux qui ont signé des contrats avec ces institutions pour y enseigner l'arabe. La plupart d'entre eux sont diplômés en langue et littérature arabes ou en sciences islamiques, ou sont des anciens enseignants à l'étranger.

▪ **Enseignants de l'EILE/ELCO mis à disposition des associations**

Il convient également de noter que des enseignants étrangers dont la mission principale est d'enseigner l'arabe dans le cadre de l'EILE/ELCO, sont mis au service de certaines associations par leur pays pour compléter leurs heures de travail hebdomadaires, comme c'est le cas à l'EAGAC1 où tous les enseignants sont mis à sa disposition par l'ambassade d'un pays maghrébin¹⁵⁶.

▪ **Stagiaires**

On se sert aussi parfois des stagiaires pour enseigner l'arabe, dans le cadre de leur formation et entraînement, comme nous l'a affirmé la responsable de l'IPF1.

Les profils académiques et professionnels des enseignants sont également diversifiés et diffèrent d'une institution à l'autre. Les différents types de profils d'enseignants mentionnés par nos répondants sont les suivants :

- Enseignants titulaires de diplômes (obtenus à l'étranger ou en France), allant du baccalauréat au doctorat, en langue et littérature arabes et/ou en sciences islamiques et/ou en enseignement ;
- Enseignants ayant des expériences ou des formations variées en enseignement ;

¹⁵⁶ Dans le cadre de l'anonymisation des écoles associatives, je ne mentionne pas ici le nom de ce pays.

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

- Anciens élèves de l'école associative (cas de l'EAGAC2) ;

Il existe également une diversité au niveau de leurs origines et des lieux d'obtention de leurs diplômes. Mais ils sont majoritairement originaires du Maghreb et leurs diplômes sont obtenus soit à l'étranger, soit en France :

- « [...] *c'est un mélange, on a des professeurs et des enseignantes qui sont venus de l'étranger, bien sûr soit l'Algérie, la Tunisie, le Maroc ou ailleurs, et des enseignants qui sont nés ici, ils ont grandi ici* » (le responsable de l'EAGAM2).

- « [...] *tous (les enseignants) ont des diplômes scientifiques dans différents pays : France, Tunisie, Maroc, Algérie, Arabie Saoudite, Égypte... ils sont de nationalités différentes* » (le responsable de l'IPF4)

3.2 Les procédures de recrutement et les compétences requises

En général, les écoles associatives que nous avons visitées exigent que les candidats soient titulaires des diplômes universitaires en langue arabe ou en sciences islamiques, et qu'ils aient des compétences et une expérience en enseignement. Cependant, les procédures de recrutement ou de sélection diffèrent d'une institution à l'autre. Le tableau suivant illustre ces deux points pour chaque institution :

Tableau 118 : Les procédures de recrutement des enseignants et les compétences requises, selon les déclarations des responsables des écoles associatives enquêtées

Institutions	Compétences requises	Procédures de sélection ou de recrutement des enseignants
EAGAM1	- Avoir des compétences dans l'enseignement ; - Avoir « <i>une expérience exceptionnelle dans le domaine d'animation</i> » ¹⁵⁷ ;	- Tout nouvel enseignant doit déposer une demande et un CV. - la sélection ou le recrutement de l'enseignant se fait sur la base des compétences figurant dans son CV.
EAGAM2	« <i>Il faut des compétences, surtout, la compétence si l'enseignant a</i>	- « [...] <i>le recrutement se fait sur la base d'une présentation d'une lettre de</i>

¹⁵⁷ Le responsable de l'EAGAM1

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

	<i>déjà travaillé avec les enfants, la pédagogie de l'enfant, ... on prend tout ça en considération pour sélectionner un enseignant »¹⁵⁸.</i>	<i>motivation et d'un CV, après il y aura un entretien C'est un entretien psychotechnique¹⁵⁹ ».</i>
EAGAC1	***	Pour répondre à ses besoins en termes d'enseignants, l'école associative soumet des demandes auprès de l'ambassade d'un pays maghrébin et cette dernière met gratuitement à sa disposition des enseignants de l'ELCO.
EAGAC2	<i>« [...] les compétences pour enseigner dans le niveau qu'on va leur confier. Les compétences pour enseigner en cinquième et sixième années sont bien différentes de celles qui sont requises pour enseigner aux débutants en première, deuxième ou troisième années »¹⁶⁰.</i>	<i>- « [...] on les recrute justement en interne parce que ce sont des gens que l'on connaît, on connaît leur motivation, leur application leur sérieux et que leur niveau aussi, puisqu'ils sont élèves chez nous »¹⁶¹.</i>
IPF1	<i>« Selon leur personnalité, bien sûr, leur niveau, leur prédisposition en pédagogie, [...] nous exigeons aussi l'animation, la personnalité animatrice, la personne qui est dynamique, qui est jeune, qui a l'esprit ouvert, qui est prête à travailler simplement, à bien transmettre cette langue-là et ses valeurs »¹⁶².</i>	Non renseignés par l'interrogée

¹⁵⁸ Le responsable de l'EAGAM2

¹⁵⁹ La psychotechnique désigne l'« ensemble des tests permettant de mesurer les aptitudes d'un individu, utilisés pour l'orientation et la sélection professionnelles » (<https://www.larousse.fr>).

¹⁶⁰ Le responsable de l'EAGAC2

¹⁶¹ Ibid.

¹⁶² La responsable de l'IPF1

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

IPF2	<p>-Avoir passé la formation dispensée par l'institut ;</p> <p>- Savoir comment utiliser les manuels de l'institut ;</p> <p>- Avoir « <i>les compétences d'un enseignant qui maîtrise les méthodes de l'enseignement de la langue arabe aux non-arabophones</i> »¹⁶³ ;</p>	<p>- La sélection et le recrutement des enseignants se font en deux étapes : d'abord, les candidats doivent suivre la formation dispensée par l'institut, ensuite ils doivent passer des entretiens sur CV.</p>
IPF3	Non renseignés par l'interrogée	<p>Le recrutement se fait par l'organisation d'un concours dans lequel les candidats passent une épreuve écrite et une autre orale. Les personnes retenues suivront « <i>une formation de courte durée préalable à l'embauche, accompagnée d'un stage pratique</i> »¹⁶⁴.</p>
IPF4	<p>-Exigences scientifiques ;</p> <p>- Avoir de l'expérience et de l'expertise dans l'enseignement ;</p>	<p>Les enseignants sont recrutés sur la base de leurs diplômes universitaires et de leur réussite à un entretien avec les responsables de l'institut.</p>

4. Organisation et fonctionnement des cours

4.1 Les procédures d'inscription des apprenants

Tableau 119 : Procédures d'inscription des apprenants dans les écoles associatives enquêtées

Institutions	Procédures d'inscription
--------------	--------------------------

¹⁶³ Le responsable de l'IPF2

¹⁶⁴ Le responsable de l'IPF3

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

EAGAM1	<ul style="list-style-type: none">- Les inscriptions et réinscriptions se font chaque année et commencent au début du mois de juin.- Les moyens utilisés pour faire appel aux inscriptions : mots aux parents ; annonces sur les portails ; envoi d'emails ; annonces sur les réseaux sociaux ;
EAGAM2	<ul style="list-style-type: none">- Les inscriptions débutent au début du mois de mai et se déroulent en deux périodes : la première période, d'une durée d'un mois, est consacrée à la réinscription des élèves qui sont déjà inscrits dans l'établissement pendant l'année scolaire courante, car « <i>ils sont prioritaires</i> » et la seconde période est consacrée à l'inscription des « <i>nouveaux arrivés</i> ».- Moyens utilisés pour appeler à l'inscription : mots aux parents ; annonces dans les locaux de la mosquée et sur les réseaux sociaux ;
EAGAC1	<ul style="list-style-type: none">- Les inscriptions se font durant les mois de mai et juin pour effectuer les préparations et les répartitions des élèves avant le début de l'année scolaire.
EAGAC2	<ul style="list-style-type: none">- L'Association organise une journée d'inscription et d'accueil le premier ou le deuxième dimanche de chaque mois de septembre.- On inscrit seulement le nombre d'élèves que l'école associative peut accueillir, les autres, on les place sur une liste d'attente.
IPF1	<ul style="list-style-type: none">- L'Institut organise au mois de juin des journées portes ouvertes dans le but de faire connaître l'établissement et les différents cursus qu'il propose, ainsi que les méthodes d'enseignement adoptées.- Les inscriptions se font auprès de l'accueil de l'institution- Moyens d'information : le site internet de l'Institut, distribution de flyers ;
IPF2	<ul style="list-style-type: none">- Les inscriptions commencent en mars ;- L'Institut met à la disposition des parents intéressés des informations et des documents relatifs à l'inscription sur son site web et ses pages de réseaux sociaux.- Moyens d'information : site web officiel, réseaux sociaux, « <i>bouche à oreille</i> » ;

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

	<ul style="list-style-type: none">- En cas d'ignorance du niveau des enfants, on leur fait passer des tests afin de les répartir dans les classes adéquates.
IPF3	<ul style="list-style-type: none">- Les inscriptions commencent avant le début de l'année scolaire, en mars et avril ;- Les dossiers d'inscription sont mis à la disposition des parents et des apprenants adultes sur le site officiel de l'Institut ;
IPF4	<ul style="list-style-type: none">- Procédure d'inscription :<ul style="list-style-type: none">o Pré-inscription en ligne sur le site de l'institut ;o Passage d'un entretien avec un professeur et d'un test de niveau pour les candidats ayant déjà étudié la langue arabe ;o Inscription définitive ;- L'Institut organise également des journées portes ouvertes pour se faire connaître.

Il ressort de ces résultats que la majorité des institutions enquêtées entament les procédures d'inscription des apprenants très tôt, parfois plusieurs mois avant le début de l'année scolaire, afin, d'une part, de pouvoir inscrire le plus grand nombre d'apprenants possible, et ce, surtout pour les instituts privés qui dispensent un enseignement à but lucratif, et, d'autre part, de pouvoir préparer l'organisation de la rentrée scolaire dans de bonnes conditions (répartir les apprenants, fournir les enseignants, établir les emplois du temps, préparer les salles, etc.).

Concernant les modes d'information des apprenants ou de leurs parents au sujet de l'ouverture de l'inscription et de ses démarches, ces établissements recourent à des moyens nombreux et variés :

- Mots et messages envoyés (par email, SMS, cahier de liaison, ...) aux parents dont leurs enfants sont déjà inscrits. Ceux-ci sont souvent prioritaires dans les inscriptions afin d'assurer la continuité de leurs apprentissages comme c'est le cas à l'EAGAM2 ;
- Affiches sur les portails des locaux de cours ;
- Annonces sur les réseaux sociaux ;
- Distribution de flyers ;

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

- La mise en place de sections dédiées à la publication d'informations et de données relatives aux inscriptions sur les sites web officiels des institutions qui en disposent ;
- Organisation de journées portes ouvertes
- Profiter de la présence des fidèles dans les mosquées pour leur annoncer des informations sur les inscriptions aux cours d'arabe, comme c'est le cas pour les écoles affiliées aux mosquées.

4.2 Jours et heures des cours

Le tableau ci-dessous illustre les jours et les heures de cours hebdomadaires d'arabe dans les institutions enquêtées :

Tableau 120 : Jours et durées hebdomadaires des cours donnés aux apprenants dans les institutions enquêtées

Institutions	Jours d'enseignements	Durées hebdomadaires des cours
EAGAM1	- Mercredi, samedi et dimanche	- 3 heures par semaine de langue arabe, d'éducation religieuse et de Coran ¹⁶⁵ pour chaque groupe ;
EAGAM2	- Mercredi, samedi et dimanche	- Enfants : 3 heures de cours pour les plus petits et 3h30 pour les autres (dont 1h45 consacrées à l'apprentissage de l'arabe et le reste à l'éducation islamique et au Coran). - Adultes : 2 heures par semaine
EAGAC1	- Mercredi, samedi et dimanche	- « <i>Les enfants bénéficient d'une séance de 3 heures hebdomadaires</i> »
EAGAC2	- Enfants : Mercredi, samedi et dimanche - Adultes : adultes : samedi et dimanche,	- Enfants : o Niveaux 1 et 2 : 4 heures, en deux séances séparées dans la semaine.

¹⁶⁵ En principe, l'étude et la mémorisation du Coran est une activité qui fait partie intégrante de l'éducation islamique, mais en raison de son importance par rapport aux autres activités, elle est souvent considérée comme une matière d'apprentissage indépendante.

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

	pendant la semaine (cours du soir ou du jour)	○ Du niveau 3 au niveau 6 : 4 ou 5 heures de cours en une seule séance par semaine. - Adultes : 3 à 5 heures en une seule séance.
IPF1	- Mercredi, samedi et dimanche	- 3h30 par semaine (3 heures de cours et une demi-heure de pause, de jeux et d'animation)
IPF2	- Mercredi, samedi et dimanche	- 3 heures par semaine (deux heures de langue arabe et une heure d'éducation musulmane).
IPF3	- Enfants : mercredi, samedi et dimanche - Adultes : lundi et dimanche	- Enfants : 3h15 - Adultes : 2 heures par semaine + 1h30 de Coran
IPF4	- Études intensives : pendant la semaine	- 20 heures par semaine
	- Cours du soir : l'étudiant bénéficie de trois séances par semaine (lundi, mercredi et vendredi)	- 8 heures de langue arabe et une heure de sciences du Coran ¹⁶⁶
	- Cours de fin de semaine : Samedi et dimanche	- 4 heures (3 heures de langue arabe et une heure de Coran)

▪ **Cours d'enfants**

En général, les cours d'arabe pour enfants sont organisés les jours où ils sont susceptibles de ne pas aller à l'école, à savoir le mercredi, le samedi et le dimanche. L'organisation des cours pendant les jours où les élèves vont à l'école semble être pratiquement très difficile, vu que les élèves sont souvent scolarisés ou vivent dans des endroits différents, dispersés et parfois très éloignés des écoles associatives, sans oublier la durée des cours, qui peut parfois aller jusqu'à

¹⁶⁶ Les sciences du Coran sont les disciplines qui se rapportent à tout ce qui concerne le Coran et qui servent à sa compréhension, comme par exemple, son histoire, les circonstances de la révélation de ses versets, ses différentes lectures, ses particularités linguistiques, sa transcription, etc.

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

cinq heures en une seule séance. En revanche, cette situation pourrait éviter à ces enfants la fatigue, l'épuisement, et l'ennui qui les affectent souvent lorsqu'ils suivent des cours en fin de journée après l'école, comme c'est le cas dans les cours dispensés dans le cadre de l'ELCO/EILE.

Les écoles associatives proposent souvent plusieurs créneaux d'enseignement et l'apprenant peut donc choisir le temps qui lui convient. Ce qui n'est pas le cas pour les cours organisés à l'école publique.

La durée des cours varie d'une institution à l'autre et peut aller de 3 à 5 heures par semaine. Ce temps est souvent réparti en deux phases : deux tiers du temps sont consacrés à l'enseignement de l'arabe et l'autre tiers à l'enseignement religieux.

Seule l'EAGAC2 assure aux enfants des cours de longue durée allant de 4 à 5 heures par semaine. Compte tenu de leur jeune âge, les élèves des niveaux 1 et 2 de cette institution assistent aux cours à raison de deux séances séparées dans la semaine :

« En première et deuxième année les enfants ont 4 heures de cours par semaine avec un cours le mercredi et un cours pendant le week-end. Ce n'est pas 4h d'affilée, c'est en deux cours qui sont obligatoirement assez séparés ; jamais samedi et dimanche » (le responsable de l'EAGAC2).

Quant aux autres niveaux, les 4 ou 5 heures de cours sont dispensées en une seule période dans la semaine mais avec des pauses.

▪ **Cours d'adulte**

Les jours, le nombre et la durée des cours dispensés aux adultes varient d'une institution à l'autre et en fonction de la nature de la formation et du contenu enseigné. Les cours peuvent avoir lieu tous les jours de la semaine, en journée ou en soirée. La durée minimale des cours est de 2 heures par semaine (par exemple à l'EAGAM2 et à l'IPF3) et la durée maximale est de 20 heures par semaine à l'IPF4, dans le cadre des études intensives.

5. Langues et matières enseignées

Tableau 121 : La variété d'arabe et les matières linguistiques et religieuses enseignées dans les écoles associatives enquêtées

Institutions	Arabe enseigné	Matières linguistiques enseignées	Matières religieuses enseignées
EAGAM1	Arabe littéral	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture - Syntaxe - Grammaire - Conjugaison 	<ul style="list-style-type: none"> - Coran : mémorisation des sourates ; - Biographie du prophète ; - Histoire de l'Islam ; - Les bases du comportement quotidien ; - Savoir-faire les ablutions et les prières rituelles ;
EAGAM2	Arabe littéral	<ul style="list-style-type: none"> - Expression orale - Lecture - Écriture - Grammaire - Conjugaison 	<ul style="list-style-type: none"> - Coran - « Sciences islamiques » en français
EAGAC1	Arabe littéral	<ul style="list-style-type: none"> - Activités linguistiques visant à atteindre les niveaux A1 et A2 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignement religieux n'y est pas assuré ;
EAGAC2	Arabe littéral	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture - Dictée - Grammaire - Conjugaison - Traduction 	<ul style="list-style-type: none"> - Coran : mémorisation, lecture, <i>tajwid</i> (lecture psalmodiée du Coran) - Cours de Hadith (recueil des actes et paroles du prophète) ; - Biographie du prophète, - <i>Fiqh</i> (jurisprudence)

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

IPF1	Arabe littéral	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture - Expression orale - Expression écrite - Grammaire - Conjugaison - Dictée 	<ul style="list-style-type: none"> - Coran : l'apprentissage et l'explication de quelques sourates sélectionnées du Coran - Éducation islamique et civique (y compris les Hadiths)
IPF2	Arabe littéral	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture - Expression orale, - Écriture - Dictée 	<ul style="list-style-type: none"> - Coran : l'exégèse et l'explication du Coran - La « croyance islamique » - Le « bon comportement du musulman »
IPF3	Arabe littéral	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture - Expression orale - Expression écrite - Écriture - Dictée 	<ul style="list-style-type: none"> - Coran : l'apprentissages des sourates ;
IPF4	Arabe littéral	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>Dans le département de langue arabe, toutes les matières de la langue arabe sont enseignées : lecture, écriture, grammaire, conjugaison, dictée, expression orale et expression écrite</i> »¹⁶⁷ ; - Matières complémentaires : histoire du monde arabe et géographie 	<p>En tant que cours complémentaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sciences du coran appliquées - Islamologie (en français) - Jurisprudence

5.1 L'arabe enseigné

C'est l'arabe littéral qui est strictement enseigné dans toutes les institutions enquêtées. Aucun de nos interviewés n'a déclaré ou laissé entendre que l'arabe dialectal est pris en compte

¹⁶⁷ Le responsable de de l'IPF4

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

dans les enseignements dispensés. Bien au contraire, dans l'un de ces établissements, on interdit l'utilisation de l'arabe dialectal en classe lors des communications ou des explications, et on préfère, si nécessaire, recourir au français au lieu de l'arabe dialectal, sous prétexte que ce dernier existe en plusieurs variétés ; ce qui ne facilite pas l'intercompréhension et les échanges en raison de la diversité des origines des élèves et de leurs parlers arabes :

« La variété dialectale est totalement interdite. Seul l'arabe littéral doit être utilisé. Mais si l'enseignant est contraint de ne pas le faire, il est tenu d'utiliser le français. Le règlement prévoit l'utilisation de l'arabe littéral, et si cela est difficile ou impossible pour l'enseignant, il utilisera le français. Le français est plus privilégié que l'arabe dialectal. Pourquoi ? Parce que le français est accessible à tous, alors que l'arabe dialectal est en plusieurs variétés ; il y a le tunisien, le marocain, l'algérien, ... » (le responsable de l'IPF4).

L'usage de l'arabe dialectal, qui peut être la première langue des apprenants, est donc perçu ici comme négatif, ce qui va dans le sens de ce que déclare Véronique Castellotti à cet égard, en ce qui concerne la référence à la langue maternelle dans la classe de langue étrangère :

Une des conceptions très fréquemment attestée dans la plupart des travaux cités est celle de la langue première comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue ; celle-ci apparaît souvent comme une évidence dans les discours des enseignants (Castellotti, 2001 : 33).

Cette absence de prise en compte de la variété dialectale dans ces institutions montre que l'arabe y est enseigné dans une perspective restrictive qui ne le considère pas comme un moyen de communication, mais plutôt comme un instrument permettant la compréhension et l'appropriation de la religion et du répertoire culturel du monde arabo-musulman :

— « [...] *enseigner la langue arabe parlée, à parler l'arabe, ça ne fait pas partie des objectifs de X* (l'EAGAC2) »

— Quel est donc son objectif ?

— « *Qu'ils comprennent la langue. Donc ils peuvent la lire. Ils peuvent l'écrire. Ils peuvent quand ils entendent... On parle du "fusha" (l'arabe littéral) et c'est justement une des raisons pour lesquelles on n'enseigne pas à parler parce que*

parler en arabe "fusha" ou littéraire et puis se retrouver à demander son chemin au Maroc, en l'Algérie où je ne sais où ; où ils ne vont pas comprendre ce qu'ils auraient demandé on ne voyait pas trop l'intérêt » (entretien avec le responsable de l'EAGAC2).

De plus, l'EAGAC2 donne la préférence au recours à l'arabe classique plutôt qu'à l'arabe littéral moderne¹⁶⁸ dans l'enseignement, en accordant plus d'importance au vocabulaire classique et religieux qu'à celui lié à l'arabe moderne contemporain¹⁶⁹.

En général, on enseigne presque les mêmes matières linguistiques dans toutes ces institutions, à savoir la lecture, l'expression orale, l'écriture, la grammaire et la conjugaison. Mais en accordant bien sûr la priorité et l'importance à la lecture.

Les activités de conversation et d'expression orale ne reçoivent souvent pas autant d'importance que celles de lecture. Par exemple, à l'EAGAC2, les activités de conversation ne sont pas prises en compte en raison, selon le fondateur de l'école, du manque de temps et de leur préférence à le consacrer davantage à « l'apprentissage théorique de la langue arabe »¹⁷⁰.

Le principe de progressivité y est aussi pris en compte puisque dans les premiers niveaux, on se limite à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de quelques règles grammaticales, tandis que dans les niveaux avancés, on se penche sur la compréhension de l'écrit, la grammaire et la littérature arabo-musulmane.

5.2 Le contenu religieux enseigné

À l'exception de l'EAGAC1, qui propose un enseignement laïque de l'arabe, comme nous l'avons déjà mentionné, toutes les autres institutions dispensent un enseignement religieux parallèlement à l'enseignement de l'arabe, mais à des degrés différents. Par exemple, à l'IPF3, le contenu religieux est enseigné, selon son directeur, de manière légère et indirecte, et se limite à l'apprentissage des sourates coraniques.

¹⁶⁸ Voir la différence entre les deux variétés linguistiques dans la section consacrée à la catégorisation de l'arabe dans le chapitre II de la première partie de cette thèse.

¹⁶⁹ D'après les déclarations du responsable de l'EAGAC2 dans sa communication à l'occasion des assises sur l'enseignement de la théologie musulmane organisées en 2015 par un institut de théologie à Paris.

¹⁷⁰ Ibid.

Le niveau et l'âge des apprenants sont également pris en compte dans la détermination et la sélection du contenu religieux enseigné. Par exemple, dans les premiers niveaux de la catégorie des enfants, on se limite souvent à l'apprentissage de courtes sourates et de quelques comportements, dictons et actions qu'un musulman pratique dans sa vie quotidienne.

En outre, certains établissements veillent à sélectionner le contenu religieux enseigné afin qu'il soit approprié et conforme au milieu de vie des apprenants :

« [...] ça c'est à côté aussi de l'apprentissage de certaines sourates coraniques qui sont sélectionnés et bien expliquées aussi, ... Bien expliquées ça veut dire en prenant en considération l'environnement Français, l'environnement européen où ils vivent, et tout temps, en étant, comme je vous ai dit, cohérent avec la dimension de leur avenir et avec ce qu'on appelle le vivre ensemble, le respect de l'autre, les valeurs universelles l'amour de la patrie, le respect de différents, etc. [...] S'il y a des textes que nous voyons qu'ils peuvent peut-être se mettre contre ces normes-là, sincèrement nous les écartons, c'est clair et net » (la responsable de l'IFP1).

Par ailleurs, et dans le même sens, le rapport de l'Institut Montaigne de 2016 souligne à son tour que « les mosquées, dans leur immense majorité, ne sont pas des lieux de radicalisation et les valeurs religieuses et éthiques qui s'y enseignent sont compatibles avec le cadre républicain » (El Karoui, 2016 : 153).

Par contre, on reproche souvent aux écoles associatives, notamment celles qui dépendent des mosquées, d'adopter « une pédagogie différente de celle dispensée à l'école publique, fondée notamment sur l'apprentissage par cœur de textes religieux » (Ibid.)

5.3 L'usage du français dans les enseignements

Le français est souvent utilisé comme langue de communication et d'échange en classe, et parfois il joue le rôle de langue d'enseignement, notamment lors de la dispense de cours religieux ou lorsqu'il s'agit de faciliter la compréhension pour les apprenants, comme dans les cours de grammaire par exemple :

- *« Dans le département de la langue arabe, nous n'enseignons que l'arabe. Mais nous avons des matières que nous enseignons en français, comme ce qu'on appelle*

l'islamologie, qui est enseignée en français parce que l'étudiant n'a pas assez de connaissances en arabe pour comprendre tout ce qu'on lui dit et tout ce que le professeur lui transmet » (le responsable de l'IPF4).

— « *On enseigne la langue arabe [...] et la langue d'enseignement c'est le français* ».

— Et pour l'éducation islamique, quelle langue d'enseignement utilisez-vous ?

— « *C'est pareil, les livres sont en arabe, mais les enseignants enseignent en français* » (entretien avec le responsable de l'EAGAC2).

6. L'assiduité des apprenants aux cours

Comme il s'agit d'un enseignement qui ne conduit pas nécessairement à l'obtention de certificats reconnus, le problème de l'assiduité des apprenants aux cours d'arabe dans le secteur associatif se pose fréquemment. Cependant, la dimension de ce problème varie d'une institution à l'autre et reste liée aux motivations des apprenants, à leurs âges et aux règlements internes appliqués à cet égard au sein de chaque établissement.

La plupart de nos interviewés signalent que les apprenants suivent régulièrement et continuellement les cours, et que les absences enregistrées sont le plus souvent liées à des motifs habituels, comme la maladie par exemple. En outre, les absences se produisent davantage pendant les périodes proches des vacances scolaires ou de la fin de l'année scolaire, où les apprenants voyagent énormément (le responsable de l'EAGAM1).

Afin de maintenir l'assiduité des élèves et d'éviter l'abandon des cours, ces institutions veillent à ce que les absences et les retards des élèves soient strictement contrôlés et signalés aux parents.

En cas d'absences successives et injustifiées des élèves, certaines institutions, comme l'EAGAM2, convoquent les parents pour trouver une solution à l'absentéisme de leurs enfants, alors que d'autres les sanctionnent en les excluant des cours, comme c'est le cas à l'EAGAC2 (en cas de trois absences successives injustifiées) et à l'IPF3 (en cas de cinq absences).

Une autre mesure à laquelle recourent ces établissements pour lutter contre l'abandon des cours consiste à exiger le paiement en avance des frais d'inscription et de scolarité dès le

début de l'année scolaire, et à ne pas rembourser la totalité ou une partie de ces frais en cas de départ volontaire ou d'expulsion de l'élève.

D'autre part, selon la responsable de l'IPF1, les élèves les plus jeunes sont plus assidus comparativement aux adolescents qui le sont moins. En effet, dans la plupart des cas, les jeunes enfants assistent aux cours d'arabe pour obéir à leurs parents et non parce qu'ils sont motivés ou intéressés par l'apprentissage de cette langue, mais dès qu'ils passent à l'âge de l'adolescence, cette obéissance se relâche. De plus, c'est à cet âge que les apprenants commencent à découvrir et à prendre conscience de la dévalorisation sociale et institutionnelle¹⁷¹ de la langue qu'ils apprennent, ce qui entraîne chez eux une aversion pour cette langue et une perte de motivation pour son apprentissage, surtout si les cours dispensés ne sont pas attrayants et ne suscitent pas de plaisir.

Un autre problème qui peut conduire les élèves au décrochage, c'est leur échec dans leur apprentissage et leur incapacité à suivre normalement les cours, ce qui provoque également chez eux une aversion envers l'apprentissage de cette langue. Pour surmonter ce problème, l'IPF2 met à la disposition de ses élèves une plateforme digitale pour les accompagner dans leur apprentissage autonome :

« [...] , vu l'effort qu'on fait sur ce qu'on appelle la motivation, sur l'innovation, franchement, on a réussi à fidéliser nos enfants, on a des enfants qui font avec nous 11 ans par exemple, et c'est la plupart, ... Avant, on avait des problèmes des absences parce que l'élève, il ne va pas suivre et il ne pourra pas faire ses devoirs. Et ça après, quand il se trouve décalé par rapport à ses camarades, il ne pourra pas bien sûr..., il va bien sûr décrocher. Mais depuis qu'on a mis en place la plateforme on a réussi à remédier à ce problème-là parce que même s'il s'absente, il peut trouver le cours sur la plateforme et il peut faire ses devoirs et il aura aussi tout de suite des réponses instantanées de la part de cette plateforme et comme ça il ne rate pas son cours » (le responsable de l'IPF2).

Concernant les adultes, leur inscription aux cours d'arabe est déjà un signe qu'ils sont bien motivés et qu'ils ne sont pas contraints d'y assister comme c'est le cas pour la plupart des

¹⁷¹ Voir plus de détails sur ce sujet dans la section intitulée « Une présence sociale mais un statut inférieur » dans le chapitre II de la première partie de cette thèse.

enfants. Ainsi, leur absentéisme ou leur désistement est souvent lié à des raisons impérieuses, comme le souligne le responsable de l'IPF4 qui n'accueille que des apprenants adultes :

« [...] les jeunes enfants sont souvent obligés par leurs parents, ici (l'IPF4) la motivation est autonome, l'étudiant y assiste de son plein gré, et son absence n'est pas une aliénation, mais elle est plutôt due à ses circonstances. Nous avons des absences et nous ne le nions pas, mais lors des examens presque tout le monde y assiste. L'absence des étudiants est due à des raisons impérieuses, que ce soit la maladie, le travail ou le voyage » (le responsable de l'IPF4).

7. Lieux de déroulement des cours

Les cours d'arabe dispensés par les institutions enquêtées se déroulent généralement dans trois types de lieux : mosquées, locaux de mairies et locaux propres aux institutions.

En raison du grand nombre d'apprenants qui fréquentent l'EAGAC2, l'association qui la gère dispose actuellement de six locaux situés à différents endroits.

Les cours se déroulent dans des salles qui ne sont pas toujours standard et dont les capacités d'accueil varient d'un établissement à l'autre. On peut même trouver dans un même local des salles de types et de capacités différents, surtout dans des locaux où les pièces ne sont pas conçues à la base pour être des salles de cours.

Dans les mosquées, parfois en raison du manque de salles dédiées à l'enseignement de l'arabe, les cours sont dispensés dans les salles de prière comme nous l'avons observé lors de nos visites à l'EAGAM1. Cette situation ne pose pas de problème ni pour les parents ni pour l'institution religieuse, car les salles de prière étaient et sont encore un lieu central d'apprentissage et d'instruction pour les musulmans.

Nous avons également remarqué qu'à l'IPF2 et à l'IPF4, les salles de cours portent, en écriture arabe, les noms de certains savants et personnalités ayant marqué l'histoire de la civilisation arabo-musulmane.

Il convient aussi de noter que les locaux des instituts privés sont davantage organisés et équipés que ceux des autres institutions, notamment l'IPF2 qui est doté des équipements les plus modernes :

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

« On a une dizaine de salles, qui sont adaptées à chaque niveau. On a une salle réservée aux classes préparatoires : des petites chaises et des petites tables, avec des poufs et tout ça. Toutes nos salles sont équipées de tableaux numériques interactifs, [...] la projection bien sûr. On a deux cours : cette cour interne là, et une autre à l'extérieur, et même une petite cour ... une troisième cour, derrière [...] ça se passe en bonnes conditions. Du côté des salles, ce sont des salles adaptées, et tout est remis à neuf puisque le local, on vient de l'avoir » (le responsable de l'IPF2).

En revanche, nous avons remarqué, lors de notre visite dans l'un des locaux de l'EAGAC2, que les salles de cours sont équipées de tapis et de tables basses sans chaises, ce qui signifie que les élèves s'assoient à terre, à la manière des écoles coraniques traditionnelles, et ce, en raison de l'usage de ces salles pour les prières, comme nous le confirme le responsable de l'école :

« Ce sont des classes avec des tables, [...] qui se posent par terre, ils font donc environ une trentaine de centimètres de hauteur, on a quelques tables dites normales parce que ça aussi c'est normal pour nous, on a quelques tables normales pour ceux qui ont un problème ; ils ne peuvent pas s'asseoir par terre... et c'est comme ça pour aussi des raisons, [...] on ne va pas faire ça comme ça, tout a été pensé, réfléchi, étudié, et aussi testé. Étant donné qu'on est musulman, on fait aussi "salat" (la prière) et au moment de "salat" si on avait des tables avec chaises ou autres, on ne pourrait pas regrouper celles-ci et superposer les unes sur les autres, et on a toute une salle de classe qui est libérée pour "salat" » (le responsable de l'EAGAC2).

Étant donné que l'institut IPF1 adopte des méthodes d'apprentissage ludiques et interactives, ses locaux sont bien équipés d'outils et de moyens d'animation et de divertissements :

« [...] il y a dans la cour par exemple, une table de ping-pong, deux Babyfoots, deux ou trois toboggans, nous rajoutons exprès [...] tout ce qui plaît aux enfants, comme jeux de divertissement dans la cour surtout, et dans les classes nous essayons au maximum possible de fournir, par exemple des ordinateurs, des rétroprojecteurs, des haut-parleurs... la sonorisation pour chaque enseignant pour qu'il puisse utiliser nos albums (musicaux) » (la responsable de l'IPF1).

Au niveau de la sécurité des locaux et du public qui les fréquente, les établissements enquêtés veillent tous à répondre aux critères de sécurité et à faire respecter strictement la réglementation appliquée en la matière, à l'instar de ce qui se fait dans le secteur public comme par exemple : la sécurisation des accès aux locaux ; la surveillance des élèves à l'intérieur des locaux et de leur entrée et sortie par le personnel de l'école ; la mise en place parfois de gardiens pour renforcer cette surveillance ; l'interdiction pour les élèves de quitter les locaux sans accompagnement ou autorisation parentale.

8. Programmes et manuels

8.1 Des programmes et des manuels de plus en plus adaptés au contexte local

À l'exception de l'EAGAC1, où les enseignants recourent dans leurs cours au programme d'EILE/ELCO de 2010, toutes les écoles associatives enquêtées utilisent des programmes qui leur sont propres. Ces programmes sont souvent élaborés à partir des manuels utilisés.

Dans le secteur associatif, on distingue diachroniquement deux types de manuels : les manuels importés de l'étranger et les manuels produits et commercialisés en France. En effet, avant les années 2000, les écoles associatives manquaient de manuels scolaires et ne disposaient pas souvent de programmes d'enseignement. Les meilleurs d'entre elles avaient recours aux méthodes d'enseignement adoptées dans les pays d'origine (Cheikh, 2010).

Auparavant, les manuels scolaires commercialisés en France étaient importés de l'étranger et ne correspondaient pas au public vivant en France car ils étaient conçus pour s'adresser au public du pays où ils ont été fabriqués :

- « Quand j'ai commencé à enseigner il y a un peu plus d'une trentaine d'années, il n'y a pas tout ça, il fallait que donc prendre ce qu'on trouve dans le commerce, c'était des programmes qui est en général avait été conçus pour des enfants soit au Maroc soit en Algérie soit au Liban, Série, etc. qui pour certaines de ces méthodes étaient correctes on va dire efficaces, etc. avec des petits soucis peut-être mais ça globalement ça marchait .Pour d'autres manuels, c'était beaucoup plus bas au début ..., parce qu'on a choisi des livres pensant que c'était bien et puis finalement quand les enseignants se rendent compte que ça répond pas ni

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

au niveau ni aux attentes de notre public, donc petit à petit il a fallu aménager tout ça et puis, on a fait tout ça » (le responsable de l'EAGAC2).

- « Au début, nous avons des manuels importés des pays arabes. Nous les avons utilisés avec des manuels fabriqués ici... Nous avons essayé de les concilier avec notre programme, mais nous avons trouvé des difficultés, alors l'administration a pensé à élaborer un manuel scolaire, écrit par les enseignants ... De temps en temps, nous notons certaines remarques et nous les gardons pour les prendre en compte dans les éditions suivantes » (le responsable de l'IPF4).

Les associations ont enfin compris que l'arabe en France doit être enseigné en tant que langue étrangère et non comme langue d'origine et que les programmes et les manuels doivent être adaptés au contexte européen et répondre aux besoins et spécificités des apprenants vivant en France :

- « on a commencé à enseigner la langue arabe en se basant sur des manuels étrangers. Tout de suite on a compris que cette langue..., on a pris conscience que cette langue il faut l'enseigner comme une langue étrangère, vu que les apprenants sont des apprenants issus de l'Occident, ce sont des enfants de troisième et quatrième génération et on a fait l'effort de mettre en place des manuels adaptés au contexte européen » (le responsable de l'IPF2).

- « C'est ça la base, c'est pour ça que nous avons élaboré ce manuel parce que les manuels que nous utilisons auparavant ne correspondaient pas à la réalité. La première condition de réussite est qu'il soit convenable pour un étudiant français, donc nous avons élaboré un manuel qui prend en compte la réalité de l'étudiant vivant en France » (le responsable de l'IPF4).

La tendance actuelle pour les écoles associatives est d'utiliser ou d'élaborer des manuels répondant aux normes du Cadre européen commun de référence pour les langues :

- « Pour l'enseignement de la langue arabe, on utilise la série X (nom de la collection), c'est un manuel qui est conçu et inspiré du cadre européen commun de référence pour les langues » (le responsable l'EAGAM1).

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

- « *Nous sommes très bien entrés dans le cadre français et le cadre européen de l'enseignement et vous pourrez voir... facilement dans nos manuels scolaires* » (la responsable de l'IPF1).

Le cercle d'utilisation des manuels élaborés par certaines institutions ne se limite pas aux murs de leurs locaux, ils sont aussi utilisés par d'autres institutions, comme c'est le cas pour les manuels élaborés par l'EAGAC2 et l'IPF2 :

- « *Maintenant le programme de X (l'EAGAC2), il est utilisé en partie ou totalement dans environ 200 associations en France et puis quelques-unes à l'étranger aussi* » (le responsable de l'EAGAC2).

- « *Les manuels qui sont là, sont nos manuels à nous, qui sont des manuels expérimentés utilisés partout dans le monde, il y a au moins une centaine de centres qui l'utilisent en France et plus qu'une centaine en Europe et en Occident, même en Amérique latine et en une partie de l'Asie* » (le responsable de l'IPF2).

Pour les institutions recourant à l'usage de manuels commercialisés sur le marché français ou produits par d'autres institutions, la sélection et le choix des manuels se font, selon les responsables interrogés, en coordination et en concertation avec les équipes enseignantes :

- « *En fait, dans la plupart des cas, on fait toujours une réunion, on la fait chaque année, vers la fin de l'année, pour évaluer notre travail d'une manière générale, et pour préparer l'année suivante, en ce moment-là, on prend la décision pour choisir...* » (le responsable de l'IPF3).

- « *Chaque année on valide si on va continuer avec ce manuel ou non ... On a une expérience de trois ans avec ces livres... cela n'empêche pas de faire des photocopies et des exercices facultatifs parce qu'ils ne sont vraiment pas suffisants et ne répondent pas, 100%, à nos besoins et nos objectifs* » (le responsable de l'EAGAM1).

- « *[...] des manuels qui sont commercialisés en Europe et en France, Belgique, Allemagne etc. Et à chaque année ... chaque mois plutôt, les enseignants de cette association, ils font des réunions mensuelles pour travailler et retravailler les*

programmes : Améliorer quelque chose, voire des difficultés dans certains niveaux et les améliorer s'il est nécessaire » (le responsable de l'EAGAM2).

Actuellement, les écoles associatives, surtout les instituts privés se tournent davantage vers la production de leurs propres manuels. À titre d'exemple, quand nous avons mené notre entretien avec le directeur de l'IPF3, en décembre 2019, celui-ci nous a informés que l'institut utilisait des manuels élaborés par l'IPF2, mais depuis la rentrée scolaire 2020, l'institut a commencé à utiliser ses propres manuels écrits par le responsable que nous avons interviewé.

8.2 Les caractéristiques des manuels utilisés

Nous avons examiné et parcouru certains manuels utilisés dans les institutions que nous avons enquêtées afin de prendre connaissance de leurs caractéristiques, de leur contenu et de les comparer. Il s'agit de ceux utilisés par l'EAGAM1, l'EAGAC2 et l'IPF2.

Les manuels utilisés par l'EAGAM1

L'EAGAM1 utilise une série de manuels élaborés et commercialisés en France pour l'enseignement de l'arabe. Elle se compose de nombreuses collections conçues en fonction de l'âge et du niveau de l'apprenant : une collection pour la maternelle (3 à 5 ans) ; une collection couvrant la catégorie d'âge de 6 à 8 ans (niveau 1,2,3) ; une collection pour celle de 9 à 13 ans (niveau 4,5,6,7,8) et une collection destinée aux jeunes et aux adultes.

Dans l'introduction des manuels, il est mentionné que cette série vise à répondre aux besoins des apprenants non-arabophones vivant en Occident, qu'elle s'inspire du Cadre européen commun de référence pour les langues (sur la couverture de chaque manuel est indiqué le niveau du CECRL y correspondant) et qu'aucune langue intermédiaire n'y est employée (tout est écrit en arabe).

On trouve pour chaque niveau un manuel de l'élève, un cahier d'activités et d'exercices, et aussi un CD dont le contenu est en rapport avec celui des deux livres. On met également à la disposition de l'enseignant une « valise d'enseignement » contenant un guide pédagogique, des posters des unités et des imagiers.

Au niveau du contenu, les thématiques abordées dans les textes et les activités de ces manuels sont diversifiées et se rapportent à la fois à la vie quotidienne de l'apprenant et à la

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

culture arabo-musulmane (contes, traditions et coutumes, géographie, histoire, etc.).

Quant au contenu religieux, les activités et les textes à caractère religieux ne figurent pas dans ces manuels, mais cela n'exclut pas qu'il y ait des activités et des textes liés thématiquement à certaines habitudes et cérémonies religieuses (Ramadan, fêtes religieuses, aller à la mosquée, etc.).

En outre, les matières de l'éducation islamique sont présentées séparément dans des manuels spécifiques à l'enseignement religieux qui sont disponibles en deux versions : l'une en arabe et l'autre en français.

Concernant la façon dont les activités langagières sont présentées, les séquences d'apprentissage commencent toujours par les activités orales qui occupent une grande place dans ces manuels, à travers des textes (souvent sous forme de dialogues) et des illustrations de situations d'expression orale. Ensuite viennent les activités de lecture, puis les autres activités (écriture, grammaire, conjugaison, etc.).

Les manuels utilisés par l'IPF2

Ce sont des manuels produits et élaborés par l'Institut lui-même. Il s'agit d'une série de livres couvrant huit niveaux, de la maternelle à la sixième année, et destinée, selon l'introduction des manuels, aux enfants musulmans résidant en Occident.

Pour chaque niveau, on dispose d'un livre de l'apprenant, d'un CD et d'un guide de l'enseignant. Contrairement aux manuels utilisés par l'EAGAM1, les activités d'exercices et d'entraînement sont intégrées dans le livre de l'apprenant.

Les auteurs ne précisent pas si ces manuels sont en adéquation avec le Cadre européen commun de référence pour les langues, mais sur la couverture de chaque manuel figure le niveau du CECRL auquel il correspond.

Dans ces manuels, la langue intermédiaire n'est pas non plus utilisée et les contenus combinent dans leurs thématiques entre ce qui relève de la culture et de l'identité arabo-islamique et ce qui se rapporte à l'environnement et à la vie quotidienne de l'apprenant.

À la différence des manuels utilisés par l'EAGAM1, dans lesquels on accorde de l'importance et de la priorité aux activités orales, celles-ci n'occupent dans les manuels de l'IPF2

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

qu'une place minimale et ne sont abordées que marginalement et qu'après les activités de lecture. De plus, elles sont souvent consacrées à l'étude de certaines modalités linguistiques rencontrées dans les textes lus, telles que l'interrogation, l'exclamation, l'ordre, la négation, la comparaison, etc.

On constate également que plus on progresse dans les niveaux, plus l'importance est donnée à l'expression écrite au détriment de l'expression orale.

Quant au contenu religieux, il est abordé et présenté dans les manuels de manière similaire à ce que nous avons vu pour les manuels utilisés par l'EAGAM1.

Les manuels utilisés par l'EAGAC2

L'EAGAC2 utilise ses propres manuels. Ceux-ci sont divisés en trois types :

- Une collection de manuels d'apprentissage de la langue arabe composée de trois livres couvrant les niveaux 1, 2 et 3, destinés à toutes les catégories d'âge (enfants et adultes) ;
- Des livres de grammaire destinés aux apprenants qui savent lire ;
- Des livres religieux : trois livres d'éducation islamique ; un livre sur la biographie du prophète Mohamed et un livre sur les histoires des prophètes. Ils sont destinés aux apprenants de niveau intermédiaire et avancé. Les deux derniers livres sont établis pour faire suite aux trois livres d'apprentissage de l'arabe.

Le contenu des livres de langue arabe est caractérisé par la prédominance du caractère religieux et l'usage de l'arabe classique, car donner aux apprenants l'accès au Coran et à tout ce qui est écrit ou dit dans le champ religieux reste l'objectif principal de l'École. Et cette orientation peut expliquer pourquoi on ne trouve aucune trace d'activités orales dans ses manuels, car l'arabe classique reste avant tout une langue écrite, écoutée, lue et non utilisée pour communiquer.

Contrairement aux autres manuels étudiés, l'utilisation du français comme langue intermédiaire et langue d'enseignement apparaît en bonne place dans ces manuels à travers les consignes et les explications. De plus, une bonne partie du temps d'apprentissage est consacrée à la traduction des textes lus.

Enfin, il convient de noter qu'à l'exception de deux livres religieux utilisés par l'EAGAC2, dont l'un des objectifs est de rendre les apprenants capables de lire l'arabe correctement sans recourir aux signes diacritiques, tous les manuels que nous avons consultés et qui sont utilisés par ces institutions sont – quel que soit le niveau ou la matière étudiée – vocalisés pour en faciliter la lecture. Ceci est le cas inverse pour les documents et les manuels proposés aux élèves du secondaire au sein de l'Éducation nationale qui, selon Yahya Cheikh, ne contiennent pas de signes vocaliques (Cheikh, 2010).

9. Les résultats des apprenants

D'après les déclarations de nos interviewés, tous les établissements enquêtés prennent soin d'évaluer les acquis des apprenants qui y sont accueillis. Pour ce faire, toutes ces institutions s'appuient sur deux modalités d'évaluation : contrôle continu et examens (semestriels, trimestriels et terminaux). Le tableau suivant précise ces modalités pour chaque établissement :

Tableau 122 : Modalités d'évaluation des acquis des apprenants dans les écoles associatives enquêtées

Institutions	Modalités d'évaluation
EAGAM1	- Contrôles continus+ deux examens semestriels
EAGAM2	
IPF1	
IPF3	
IPF4	
EAGAC1	- Évaluations mensuelles
EAGAC2	- Contrôles continus + examens trimestriels
IPF2	- Contrôles continus + un examen sommatif - Adoption de la note éliminatoire pour les matières de base (lecture, dictée et expression orale)

Ces établissements veillent aussi à ce que les résultats obtenus par les enfants soient communiqués aux parents par le biais de bulletins, de relevés de notes et de rapports. De plus, à l'instar des écoles publiques, ils organisent des réunions parents-enseignants pour discuter les résultats et la progression de leurs enfants.

Une autre façon de faire découvrir aux parents les résultats de leurs enfants réside dans la présentation, lors des fêtes de fin d'année organisées par certaines institutions, d'activités et de spectacles mettant en valeur les résultats et le niveau atteints par les enfants, comme nous l'explique la responsable de l'IPF1 :

« [...] nous présentons des comptes rendus à la fin de l'année bien sûr, tout en faisant une fête à la fin de l'année, dans l'après-midi par exemple, ou une matinée où les parents assistent, pour voir vraiment le résultat et l'apprentissage concrètement de leurs enfants parce que, des notes, noir sur blanc, c'est pas grand-chose, mais quand leur enfant parle, s'exprime, chante, joue des rôles, joue pratiquement, physiquement le jour de la fête et il chante surtout, ça c'est vraiment, ça fait plaisir aux parents comme aux enfants, et aussi, surtout eux, ça leur donne une idée sur les résultats » (la responsable de l'IPF1).

Concernant les adultes, par exemple à l'IPF4, les étudiants qui suivent des cours du soir ou de fin de semaine peuvent recevoir sur demande un certificat de réussite à la fin de leur formation, et pour ceux qui font des études intensives, dont la durée est de trois ans, ils reçoivent chaque année des relevés de notes et à la fin de leur formation un certificat d'études supérieures équivalent à la licence, leur permettant de poursuivre leurs études dans d'autres établissements :

« Chaque année, ils (les étudiants) reçoivent un relevé de notes et après trois ans, ils obtiennent un certificat de réussite. [...] Lorsque les étudiants réussissent, ils peuvent continuer dans les universités françaises, car la formation ici (IPF4) est de trois ans, ce qui équivaut à une licence » (le responsable de l'IPF4).

10. Contrôle de l'enseignement

L'enseignement de l'arabe dans le secteur associatif donne souvent lieu à des controverses, car il s'agit d'un milieu où l'arabe est davantage enseigné et où l'enseignement dispensé est de nature plus religieuse, et aussi parce qu'il échappe au contrôle de l'État en termes de « méthodes en usage et les idéologies véhiculées » (Messaoudi, 2013 : 12).

À cet égard, nous avons questionné nos interviewés en leur demandant si l'enseignement de l'arabe dans leurs établissements est contrôlé par les autorités éducatives françaises. Leurs réponses viennent confirmer cette absence de surveillance.

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

En revanche, à l'EAGAC1, l'enseignement est contrôlé et supervisé par une autorité pédagogique d'un pays maghrébin car, comme nous l'avons déjà signalé, les enseignants qui y exercent sont tous des enseignants de l'EILE/ELCO.

En outre, certains de nos interviewés évoquent l'existence d'un contrôle et d'une inspection internes des enseignements au sein de leurs institutions :

- « *L'autorité suprême de notre direction c'est le Président de l'association... étant qu'un directeur je travaille sous l'autorité de commission éducative présidée par le Président de l'association* » (le responsable de l'EAGAM1).

- « *Interne, on a l'autorité éducative, on a des inspecteurs de l'intérieur (affiliés à l'institut), c'est eux qui assurent la formation des enseignants, et c'est eux qui forment des enseignants, et c'est eux qui contrôlent, du côté éducatif-pédagogique, l'enseignement de la langue arabe ici* » (le responsable de l'IPF2).

- « *Non, parce que comme il s'agit d'une association, donc ni l'Éducation nationale ni... C'est pourquoi il y a un travail en amont de notre part on fait beaucoup de réunions pédagogiques, on fait des formations pour les enseignants, et là-dessus, il y a beaucoup d'organismes qui assurent des formations sur la pédagogie de l'enfant* » (le responsable de l'EAGAM2).

11. Formation des enseignants

Il est souvent reproché aux enseignants du secteur associatif leur manque de formation dans le domaine de l'enseignement ou de ne pas être formés « dans des conditions analogues à celle de l'Éducation nationale, faute de moyens et faute d'encadrement. Il en résulte très souvent un enseignement de faible niveau de qualité » (Deheuvels et Dichy, 2008 : 90). Cependant, tous les responsables interrogés affirment que les enseignants de leurs établissements reçoivent régulièrement des formations dans ce domaine. Et ces formations prennent plusieurs formes :

- Formations ou réunions pédagogiques internes organisées par les institutions elles-mêmes au profit du personnel enseignant :

« [...] *on a des formations, ce qu'on appelle la formation continue, parce qu'on est conscient que l'enseignant, s'il ne se ressource pas pendant l'année plusieurs*

fois, il va se consumer ; il va lui-même s'éteindre au niveau des connaissances, un jour, il va plus pouvoir donner son savoir... Chaque mois ou chaque mois et demi, une formation. C'est un calendrier qui est fixé dès le début de l'année comme la répartition des cours, on a un planning qui est réparti sur les formations annuelles » (le responsable de l'IPF2).

- « La formation interne existe, nous organisons des réunions presque tous les mois ; des réunions mensuelles, des réunions périodiques, au cours desquelles nous échangeons sur les enjeux éducatifs, comment enseigner les matières, par exemple, telle matière est difficile, telle matière a besoin d'être renforcée, peut-être pouvons-nous changer certains textes, modifier les coefficients des matières » (le responsable de l'IPF4).

- « Nous avons au minimum plusieurs rencontres, deux ou trois minimum officielles et grandes rencontres, minimum, ce n'est pas plus de cinq, peut-être, mais vraiment qui rassemblent tous les enseignants pour leur donner nos consignes et notre manière de faire, notre vision pédagogique, nos méthodes, nos exigences, etc. et aussi, assez souvent, nous les accueillons à la fin de certaines séances, bien sûr, pour leur rappeler quelques consignes, surtout, entre autres, pendant la récréation¹⁷², nous les rassemblons pour leur dire: alors voilà il faut faire une telle chose, ne pas oublier telle chose ... » (la responsable de l'IPF1).

➤ Formation par accompagnement ou par tutorat :

« Les nouveaux enseignants sont en général en binôme, donc ils ont avec eux un ancien enseignant, un enseignant senior, on va dire, qui enseigne depuis cinq, dix ans, ou plus que ça, et qui va les aider, les coacher » (le responsable de l'EAGAC2).

➤ Formations externes, organisées par d'autres institutions et organismes, auxquelles participent les enseignants ;

¹⁷² L'utilisation du temps de la récréation pour échanger avec les enseignants.

12. Problèmes et difficultés

Enfin, nos interviewés ont évoqué certains problèmes et difficultés qui représentent des obstacles à l'enseignement de l'arabe dans leurs institutions. Ces difficultés évoquées peuvent être catégorisées en fonction de leur nature comme suit :

- Les difficultés financières :

Les besoins financiers constituent une préoccupation majeure des écoles associatives car l'absence de subventions et la limitation des cotisations des apprenants qui sont souvent symboliques notamment dans les associations à but non lucratif, entravent la satisfaction des besoins et le bon déroulement des enseignements :

- « [...] *ce type d'enseignement des écoles privées liées à une association demande aussi une subvention avec des aides, des financements des pays qui sont déjà engagés dans l'enseignement de la langue arabe [...] même si avec nos propres moyens on essaie de réussir ce chantier d'apprentissage de la langue arabe, ça demande aussi des subventions au niveau de financement, de formation des enseignants périodiquement et mêmes des manuels offerts gratuitement [...]* » (le responsable de l'EAGAM1).

- « *Comme chaque association les difficultés qu'on a toujours sont les subventions, on n'a pas d'aides, donc c'est un combat [...] il y a un déséquilibre entre l'offre et la demande. Si on a des subventions on peut, par exemple, accueillir plus d'enfants et gérer plus d'enfants dans la ville [...]* » (le responsable de l'EAGAM2).

- Le désintérêt des autorités pour ce type d'enseignement :

Certains de nos interviewés déplorent le fait que les écoles associatives ne soient pas soutenues et encouragées par les autorités et les organismes supervisant l'enseignement de l'arabe en France et aussi de ne pas reconnaître le rôle important que ces écoles associatives jouent dans l'instruction des enfants de France :

- « [...] *Il n'y a pas un intérêt de quelques pays, ça aussi pose un problème pour la communauté qui demande massivement l'apprentissage de la langue arabe.*

[...] *On demande chaque fois à des instances soit en France soit ailleurs mais il n'y a pas de réponse* » (le responsable de l'EAGAM1).

- « *Sincèrement, en général, nous ne sentons pas que nous sommes relativement soutenus, nous travaillons tout seuls, [...] nous avons choisi de nous contenter de la cotisation des parents des élèves pour ne pas déranger simplement, pour être autonome, mais vraiment nous sommes très bien entrés dans le cadre français et le cadre européen de l'enseignement* » (la responsable de l'IPF1).

- La limitation de la capacité d'accueil des locaux :

Devant la hausse de la demande d'enseignement de l'arabe et la limitation des places d'accueil, certains responsables déplorent de ne pouvoir répondre à toutes les demandes d'inscription :

- « *Le grand problème qu'on a, c'est que ne pouvons pas élargir les locaux, donc on ne peut pas accueillir beaucoup plus ce qu'il faut. C'est à cause de ça qu'on se limite à peu près à 400 élèves annuellement, parfois on essaye de faire un petit peu plus, mais on ne peut pas faire mieux* » (le responsable de l'EAGAC1).

- « *Les difficultés résident dans le fait que nous cherchons actuellement à agrandir l'Institut. Nous avons de nombreux groupes le samedi et le dimanche, nous cherchons à agrandir nos salles, nous cherchons par exemple à avoir une grande bibliothèque* » (le responsable de l'IPF4).

- Le manque d'implication des parents dans le suivi de l'apprentissage de leurs enfants :

Les parents mettent souvent toute la charge de la tâche d'enseigner l'arabe à leurs enfants sur les épaules des institutions dans lesquelles ils les inscrivent et ne s'impliquent pas beaucoup dans le processus de la transmission de cette langue à leurs enfants ou dans le suivi de leur apprentissage et ce, même s'ils ont des compétences pour le faire, ce qui ne favorise pas l'atteinte des objectifs souhaités :

« [...] *la partie qui est un peu difficile à maîtriser ce sont les parents qui désistent souvent ... parce que, en fait, c'est un terrain sur lequel on est en train d'avancer*

franchement, on a des parents [...] qualifiés pour qu'ils suivent leurs enfants et pour qu'ils donnent plus d'importance à cette langue, et parce qu'on a ceux qui inscrivent leurs enfants dès le début de l'année, après, on ne les voit plus, mais, on exige des réunions, on invite les parents, et on a un cahier de correspondance, on envoie des courriers, on contacte par téléphone, on a la plateforme qui est aussi un lien de correspondance entre nous et les parents. Tout ça, a fait que les parents s'impliquent plus, ça nous fait énormément de plaisir de voir à nos côtés les parents en train de soutenir, pas seulement leurs enfants, mais aussi ce projet éducatif » (le responsable de l'IPF2).

D'autre part, en supposant que les parents soient désireux de s'impliquer et de suivre de près l'apprentissage de leurs enfants, la difficulté réside dans le fait que la plupart d'entre eux n'ont pas de connaissances suffisantes en arabe enseigné (l'arabe littéral), surtout les parents qui ne sont pas arabophones :

« [...] la plupart des parents, en fait, sont francophones ... Ils ne peuvent pas également assurer un suivi à leurs enfants et un accompagnement pédagogique à leurs enfants ... pédagogique peut-être c'est beaucoup comme mot mais un suivi, par exemple pour faire les devoirs » (le responsable de l'IPF3).

-Le manque de motivation chez les apprenants adolescents :

- « [...] la seule difficulté c'est que les élèves qui ne veulent pas apprendre. Comment les faire travailler surtout les adolescents, les petits ça va, les adultes en général c'est eux-mêmes qui viennent donc ils sont motivés, mais les 13,14 ans... » (le responsable de l'EAGAC2).

En effet, comme nous l'avons déjà évoqué à propos de l'assiduité des apprenants, l'âge de l'adolescence est une période très difficile et sensible, durant laquelle les apprenants

commencent à percevoir l'arabe de manière plutôt négative, ce qui affecte par conséquent leur motivation à vouloir continuer à apprendre cette langue.

- L'absence de la pratique de l'arabe dans la vie quotidienne des apprenants :

Étant donné que la langue enseignée est l'arabe littéral qui demeure une langue essentiellement lue et écrite et non pratiquée dans la vie par ses apprenants, ce qui ne permet pas d'atteindre les résultats et le niveau souhaités :

« La première difficulté, je pense, il s'agit d'une langue qui, même si elle est étrangère, n'est pas, en fait, une langue qu'on pratique ... par exemple quelqu'un qui vient de l'étranger mais qui apprend le français ici en France, il va l'utiliser ... Quelqu'un qui apprend l'arabe ... Il va apprendre cette langue mais il ne va pas l'utiliser, donc ça c'est une difficulté très importante. La deuxième difficulté, c'est qu'il est difficile aussi d'atteindre des résultats très importants parce que c'est juste une fois par semaine, vue que ce n'est pas en fait une langue qu'on pratique » (le responsable de l'IPF3).

13. Conclusions

Nos entretiens semi-directifs, ainsi que nos observations et la consultation de certains documents des institutions enquêtées, ont révélé, à propos de l'enseignement de l'arabe dans le secteur associatif, les conclusions suivantes :

Le secteur associatif reste le milieu où l'arabe est majoritairement enseigné, avec des effectifs qui ne cessent d'augmenter, tandis que ceux du secteur public restent plutôt stables et en dessous des attentes.

Ce secteur accueille toutes les catégories d'âge, allant de la petite enfance (5 ans) à l'âge adulte et leur regroupement et répartition se font principalement selon les critères d'âge et de niveau.

Comme dans le secteur public, la majorité du public fréquentant les cours d'arabe dans le secteur associatif est d'origine maghrébine avec une minorité issue d'autres nationalités de confession musulmane.

Les cours dispensés sont principalement financés par les cotisations des apprenants et parfois par des dons, surtout pour les cours organisés dans les mosquées.

Les écoles associatives se ressemblent au niveau de l'organisation et du fonctionnement ; les cours pour enfants se déroulent les jours sans classe, à savoir les mercredis, samedis et dimanches, tandis que les cours pour adultes peuvent avoir lieu en semaine sous forme de cours du soir ou de cours de jour.

Le temps hebdomadaire consacré à l'enseignement de l'arabe varie d'une institution à l'autre et dépend de la catégorie d'âge des apprenants et de la nature de la formation suivie, mais les durées les plus fréquentes se situent entre 3h et 4h. Toutefois, ce temps est souvent réparti entre les activités de langue arabe et celles d'éducation islamique.

Les cours dans ces écoles sont assurés par des enseignants qui sont aussi en majorité d'origine maghrébine. Leur sélection ou recrutement se fait généralement sur la base de leurs diplômes et de leur expérience dans l'enseignement de l'arabe. Ces

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

enseignants interviennent en tant que salariés, bénévoles ou parfois en tant qu'enseignants mis à la disposition des associations par des pays étrangers.

Les enseignements dispensés par la majorité des écoles associatives se caractérisent par la domination du caractère religieux. Mais certaines de ces écoles veillent à ce que les contenus religieux enseignés soient sélectivement adaptés au contexte européen et au milieu de vie des apprenants.

En général, l'arabe enseigné est l'arabe littéral standard, mais parfois on recourt limitativement à la variété classique lorsqu'il s'agit d'enseigner des contenus religieux. L'arabe parlé n'est pas pris en compte dans les enseignements car la langue arabe y est souvent enseignée dans une perspective restrictive la considérant comme un instrument d'accès à la religion et à la culture arabo-musulmane et non comme un moyen de communication et d'intégration.

Concernant les programmes et les manuels, auparavant, les écoles associatives se servaient de manuels importés de l'étranger, mais comme ces programmes et manuels ne répondaient pas aux besoins et aux spécificités des apprenants vivant en France, elles ont commencé, à partir des années 2000, à recourir à des manuels élaborés en France et destinés aux apprenants non arabophones. La tendance actuelle est que les écoles associatives se tournent de plus en plus vers l'utilisation de leurs propres manuels.

Il convient également de noter que cet enseignement n'est pas supervisé par l'État et que la formation des enseignants ne se fait pas dans des conditions similaires à celles de la formation des enseignants intervenant dans le secteur public. Pour surmonter cette problématique, certaines écoles associatives recourent au contrôle interne de l'enseignement et à l'organisation de formations et de réunions pédagogiques en faveur des enseignants.

La continuité de l'apprentissage est plus assurée dans le secteur associatif que dans le secteur public, grâce à la multiplicité des niveaux enseignés et à la possibilité d'accueillir toutes les catégories d'âge.

Enfin, les difficultés les plus courantes évoquées par les responsables interrogés, et qui font obstacles au développement de l'enseignement de l'arabe dans le secteur associatif, sont le manque de ressources financières qui ne permettent pas de faire face à

PARTIE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE

la forte demande d'enseignement de l'arabe dans ce secteur, l'absence de soutien et d'intérêt de l'État pour ce type d'enseignement, la problématique de l'aversion des adolescents pour cette langue et le fait que la variété linguistique enseignée n'est pas pratiquée dans la vie quotidienne des apprenants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Tout au long de cette thèse, nous avons porté notre intérêt sur les questions de la transmission/apprentissage de l'arabe dans un contexte migratoire au sein de familles plurilingues en France. Pour répondre aux questions de notre problématique, nous nous sommes appuyés, d'une part et dans une perspective pluridisciplinaire (sociolinguistique, historique, sociale et socio-didactique), sur une recherche documentaire basée sur des sources diverses et d'autre part et dans une perspective comparative, sur des enquêtes de terrain menées auprès de personnes concernées et impliquées dans les processus de cette transmission en tant que transmetteurs (parents de familles), récepteurs (adultes de deuxième génération) de cette langue ou en tant qu'acteurs intervenant dans le cadre de son enseignement (enseignants et responsables).

Sur le plan national, l'arabe, avec environ 3 à 4 millions de locuteurs, est la deuxième langue parlée sur le territoire français après la langue française. Cette réalité linguistique est réaffirmée par les résultats de la grande enquête EHF réalisée en 1999 par l'INSEE et l'INED, qui ont fait apparaître que l'arabe est la langue la plus reçue par les personnes enquêtées pendant leur enfance.

La présence historique et quantitative de l'arabe dans le paysage linguistique français et notamment la variété dialectale sous sa forme maghrébine ont abouti à la reconnaissance de cette dernière comme langue de France aux côtés d'autres langues minoritaires. Toutefois, cette reconnaissance se limite à une reconnaissance administrative et morale puisque la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires a été rejetée après une décision du Conseil constitutionnel qui l'a jugée incompatible avec la Constitution française.

En outre, le nombre important de ses locuteurs, que ce soit dans le monde ou en France, et sa reconnaissance comme langue de France n'ont pas suffi pour que cette langue reçoive une valorisation sociale et institutionnelle, car elle est souvent perçue comme la « langue du colonisé » (Talon 2012) ou la langue des immigrés et non comme « une langue de grande culture, dont le poids international est considérable » (Deheuvels et Dichy, 2008 : 92). Cette dévalorisation est principalement liée aux profils de ses locuteurs, dont la plupart sont des immigrés faiblement qualifiés et appartiennent à la classe ouvrière (INED et INSEE, 2010).

Même si l'enseignement de l'arabe est très ancien en France et remonte au XVI^e siècle avec la création de la première chaire d'arabe en 1530 par François 1^{er} au Collège de France, des facteurs tels que le statut bas de cette langue, sa pluriglossie (Dichy, 1994) et la pression

CONCLUSION GÉNÉRALE

de l'idéologie monolingue de la France contribuent également à fragiliser sa situation dans les politiques linguistiques éducatives.

Certes, il y a des politiques linguistiques en faveur de l'arabe mises en œuvre dans le système éducatif français, comme son enseignement en tant que langue vivante dans le primaire et le secondaire, sa prise en compte dans les épreuves facultatives au baccalauréat et son enseignement dans le cadre de l'ELCO/EILE. Mais les données statistiques relatives à son enseignement dispensé par l'Éducation nationale sont encore décevantes et ne reflètent pas la situation dans laquelle devrait se trouver l'enseignement de la deuxième langue parlée en France. Cet enseignement reste très faible par rapport aux enseignements dispensés dans le cadre de l'EILE/ELCO ou dans le secteur associatif.

Concernant sa place dans les politiques linguistiques familiales (PLF), les résultats de l'enquête que nous avons menée auprès de parents de familles d'origine maghrébine montrent que ceux-ci accordent une grande place à l'arabe et qu'ils sont également convaincus de son utilité et de sa valeur pour le devenir de leurs enfants. Mais cette valorisation reste inférieure à celle du français, qui continue à conserver sa place prioritaire de langue dominante dans tous les domaines, y compris dans la sphère familiale. De plus, l'importance accordée à l'arabe concerne plutôt la variété littéraire, puisque plus des trois quarts des parents interrogés la jugent supérieure et plus importante pour leurs enfants. En effet, cette variété jouit d'un grand prestige et d'un grand intérêt au sein de ces familles, grâce à ses caractéristiques linguistiques, sa fonction religieuse, son statut formel et son rôle de langue véhiculaire dans le monde arabo-musulman.

D'autre part, nous avons pu constater, à travers l'enquête menée auprès d'adultes de seconde génération, que les attitudes et les représentations de ceux-ci, en tant que « récepteurs », à l'égard de l'arabe sont presque les mêmes que celles des parents enquêtés, en tant que « transmetteurs », au niveau de la place qui lui est accordée, de son importance et son utilité, de la perception de ses deux variétés et des motivations pour le transmettre ou l'apprendre. Concernant ces dernières, ce qui motive le plus souvent les parents ou leurs descendants à transmettre ou à apprendre l'arabe, ce sont d'une part des raisons intégratives, à savoir pouvoir communiquer avec des arabophones afin d'assurer une bonne intégration familiale et sociale, que ce soit dans le pays de résidence ou dans le pays d'origine, et cela concerne plutôt l'arabe dialectal, et d'autre part des raisons religieuses, à savoir le désir de

CONCLUSION GÉNÉRALE

pouvoir comprendre et pratiquer, au moyen de l'arabe, la religion, et ceci concerne plus particulièrement l'arabe littéral.

Notre étude a permis de découvrir quatre principales modalités de transmission de l'arabe en France : la transmission intergénérationnelle, familiale et sociale ; l'enseignement public français ; les ELCO/EILE ; l'enseignement privé et associatif.

La transmission intergénérationnelle, familiale et sociale de l'arabe

Les résultats de notre recherche ont révélé que la transmission de l'arabe se passe principalement dans le milieu familial et de manière plutôt verticale par la voie intergénérationnelle (notamment par les parents) qu'horizontale (par la fratrie, les amis, les voisins, etc.). Cette transmission concerne principalement l'arabe dialectal puisque celui-ci est rarement pris en compte dans l'enseignement institutionnel de l'arabe.

Au niveau du maintien et de la retransmission de l'arabe, nous avons constaté chez les adultes de la deuxième génération enquêtés que l'arabe n'est pas toujours hérité des parents comme langue maternelle, même si cette langue constitue pour ces derniers leur langue natale. Et cette non-transmission est plus souvent observée chez les couples mixtes qui transmettent davantage la langue dominante dans le pays de résidence. De même, les résultats de l'enquête EHF-1999 ont montré que le taux de retransmission de l'arabe a reculé de plus de la moitié.

Plusieurs facteurs contribuent à cette érosion : des facteurs externes, comme l'influence de la langue d'accueil sur les politiques et pratiques linguistiques des familles maghrébines, qui y sont souvent vulnérables en raison de la forte présence du français dans les sociétés maghrébines, et des facteurs internes, comme la priorité donnée au français, l'absence de volonté parentale de transmettre l'arabe, la présence d'une stigmatisation de cette langue, l'absence de sa pratique dans le cercle familial, etc.

Quant aux comportements linguistiques des membres appartenant à des familles plurilingues d'origine maghrébine, les résultats de nos enquêtes de terrain ont fait ressortir que c'est le français qui prédomine généralement dans les communications qui se déroulent au sein de la sphère familiale et sociale et que le recours à l'arabe dans ces communications est souvent alterné avec le français. L'arabe est souvent pratiquée pour communiquer avec les ascendants ou les proches ne maîtrisant pas le français, que ce soit dans le pays d'accueil ou dans le pays d'origine, et cette pratique peut être effective ou réceptive (pratique limitée à la compréhension).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au sein de la fratrie, c'est le français qui prédomine dans les échanges. Par ailleurs, plus on s'éloigne du cercle familial, plus le recours à l'arabe diminue, comme nous l'avons remarqué auprès des adultes enquêtés dans leurs communications au sein des réseaux amicaux et professionnels ou scolaires, qui se caractérisent également par une utilisation très forte du français.

L'enseignement public français de l'arabe

L'enseignement de l'arabe dispensé par l'Éducation nationale est strictement laïc et se concentre principalement sur l'arabe littéral standard tout en tenant compte de sa réalité pluriglossique. En outre, le référent culturel de cette langue couvre l'ensemble du monde arabe.

Même si l'arabe fait partie des langues vivantes étrangères enseignées par l'Éducation nationale dans le primaire, quantitativement, son enseignement dans ce cycle ne peut être considéré que comme inexistant puisque c'est l'anglais qui est massivement étudié par les élèves. Au cours de ces vingt dernières années, la proportion d'élèves étudiant l'arabe dans le premier degré n'a jamais dépassé 0,2%. C'est donc au niveau secondaire que l'arabe est davantage enseigné par l'Éducation nationale. Mais, même si les effectifs ont progressé ces dernières années, cet enseignement souffre toujours d'un manque aigu d'offre, dû à plusieurs facteurs dont les plus importants sont : d'une part, la suppression des classes de langue arabe par les directeurs des établissements scolaires ou leur réticence à en ouvrir de nouvelles en l'absence d'une volonté politique déterminante pour ouvrir plus de postes au Capes et à l'agrégation et d'autre part, les mauvaises images véhiculées dans l'institution scolaire sur la langue arabe (langue mineure, langue de communautarisation, langue de religion), sur les effets de son apprentissage (échec scolaire, obstacle aux politiques d'assimilation et d'intégration) et sur le public fréquentant les cours de cette langue qui est souvent considéré comme « problématique » (El Karoui, 2016).

Cette situation a amené plusieurs voix (CIDÉA, AFDA, rapport de l'Institut Montaigne de 2016, etc.) à alerter continuellement le gouvernement sur la situation préoccupante de cet enseignement et à appeler à son développement, à faire jouer à l'Éducation nationale son rôle moteur et à ne pas le laisser aux mains des structures associatives ou communautaires.

L'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'ELCO/EILE

Dans les écoles publiques, les élèves peuvent également suivre des cours d'arabe dans le cadre du dispositif EILE, qui a récemment remplacé l'ancien dispositif ELCO. Nous avons vu dans

CONCLUSION GÉNÉRALE

notre étude que les ELCO, depuis leur mise en place dans le système éducatif français, ont connu une série d'évolutions et de changements notables, dont le plus important et le plus récent est leur transformation en EILE. Cette décision a été prise pour répondre aux nombreuses critiques qui avaient accompagné ces enseignements depuis leur lancement, ainsi qu'aux différentes voix appelant à leur réforme ou à leur suppression. Ces critiques portent principalement sur les points suivants :

- La persistance de la marginalisation et de l'isolement de ces enseignements à cause de leur nature et du temps de leur déroulement ;
- L'existence d'un grand décalage entre la langue arabe enseignée et les langues familiales des élèves ;
- Le contenu culturel enseigné se rapporte principalement au pays d'origine, ne couvre pas l'ensemble du monde arabe et souvent ne prend pas en compte les spécificités du milieu socioculturel des élèves ;
- Les programmes et les méthodes adoptés ne sont pas toujours conformes au système scolaire français ;
- La discontinuité des enseignements entre le primaire et le secondaire ;
- Ces enseignements encouragent le communautarisme et font obstacle aux politiques d'intégration et d'assimilation ;
- Ces enseignements ne sont pas suffisamment contrôlés par les autorités éducatives françaises ;

Les nouveautés apportées par le nouveau dispositif EILE et qui concernent l'enseignement de l'arabe peuvent être résumées comme suit :

- La signature de nouveaux accords avec les pays partenaires, abrogeant l'ancien dispositif et régissant le nouveau ;
- La mise en œuvre des enseignements uniquement dans le primaire sous forme de cours différés et avec un temps hebdomadaire réduit ;
- Rendre l'enseignement accessible à tous les élèves, quelle que soit leur origine ;

CONCLUSION GÉNÉRALE

- L'arabe y est désormais enseigné en tant que langue vivante étrangère et le référent culturel couvre l'ensemble du monde arabe ;
- Les programmes et les contenus d'enseignement sont conformes au CECRL ;
- Le renforcement des procédures de recrutement des enseignants ;
- Le renforcement de l'évaluation et la reconnaissance des acquis des élèves ;
- L'intégration des enseignants dans les équipes pédagogiques des établissements scolaires ;
- Le renforcement du contrôle des enseignements par les autorités éducatives françaises ;
- La prise de mesures visant à assurer la continuité des apprentissages ;

Sur le plan quantitatif, nous notons que l'arabe est la langue la plus enseignée dans le cadre de l'ELCO/EILE et que l'offre de son enseignement dans ce cadre est plus importante que celle assurée par le service public. En effet, durant ces vingt dernières années, les effectifs des élèves n'ont jamais été inférieurs à 40000. Ceci est dû aux considérations suivantes : la présence d'un nombre important d'enseignants assurant des cours d'arabe car l'enseignement de cette langue est supervisé par trois pays étrangers ; la forte présence d'enfants d'immigrés maghrébins à l'école, qui s'intéressent davantage à l'apprentissage de l'arabe ; et le manque d'offre d'enseignement de l'arabe assuré par l'école publique, ce qui oblige les élèves à se diriger vers l'ELCO/EILE ou le secteur associatif.

Étant donné que ces enseignements sont dispensés dans des écoles publiques et surveillés par les autorités éducatives françaises, il s'agit également d'un enseignement laïc.

Quant à la variété linguistique enseignée, il s'agit uniquement de l'arabe littéral standard. L'arabe parlé ne fait pas l'objet de ces enseignements. Cela ne signifie pas qu'il n'est pas utilisé dans les classes. En effet, comme nous l'avons vu avec les enseignants enquêtés, la moitié d'entre eux y font recours pour échanger avec leurs élèves. Néanmoins, son utilisation reste moins importante que celle de l'arabe littéral et du français. Ce dernier est aussi utilisé par tous les enseignants enquêtés dans leurs cours en tant que langue auxiliaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre étude de terrain nous a permis de cerner plusieurs problèmes et difficultés entravant les processus d'apprentissage de la langue arabe et l'amélioration de la qualité et de la performance de son enseignement dans le cadre de ce dispositif, dont les plus importants sont repris ci-dessous :

- L'organisation des cours en dehors du temps scolaire renforce la marginalisation du dispositif et provoque des problèmes de fatigue et de démotivation des élèves ;
- L'insuffisance du temps hebdomadaire consacré à cet enseignement étant donné qu'il s'agit de l'enseignement d'une variété linguistique qui ne se pratique que rarement en dehors des lieux où elle est enseignée ;
- L'hétérogénéité des âges des élèves et les écarts de leurs niveaux dans la langue enseignée au sein d'un même groupe nuisent certainement aux processus d'enseignement et d'apprentissage ;
- L'absence de manuels spécifiques pour l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'ELCO/EILE représente une lourde charge pour les enseignants qui sont contraints à investir beaucoup d'efforts et de temps dans l'élaboration de documents servant de support aux activités proposées ;
- L'absence ou la rareté des occasions de pratiquer l'arabe enseigné (arabe littéral) par les apprenants ne permet pas souvent de voir des résultats concrets de son enseignement ;

Nous avons également constaté dans nos enquêtes auprès des parents et des adultes de la deuxième génération que de nombreux apprenants suivaient parallèlement des cours d'arabe à l'école publique et dans les écoles associatives, car l'enseignement laïc de l'arabe à l'école publique ne couvre pas toujours tous les besoins des apprenants ou de leurs familles, notamment ceux relatifs à la religion.

L'enseignement privé et associatif de l'arabe

Notre enquête dans le secteur associatif a permis de prouver que ce secteur reste le plus attractif et celui dans lequel l'arabe est davantage enseigné en France. Les effectifs dans ce secteur sont très élevés et en augmentation continue, alors que dans le secteur public les effectifs sont généralement stables et moins importants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce secteur accueille des apprenants de tous âges, de la petite enfance à l'âge adulte. La constitution des groupes de cours se fait principalement sur des critères d'âge et de niveau en arabe. Comme dans l'école publique, la majorité des apprenants qui y étudient l'arabe sont d'origine maghrébine. Les autres apprenants, qui représentent une minorité, sont généralement issus de différentes nationalités de confession musulmane.

Contrairement au secteur public dans lequel l'enseignement de l'arabe est pris en charge par l'Éducation nationale ou par des pays étrangers partenaires à titre gratuit pour les élèves, les cours dispensés dans le secteur associatif sont principalement financés par les cotisations des apprenants et parfois par des dons, surtout pour les cours organisés dans les mosquées. Ce manque de soutien financier externe entraîne parfois des difficultés pour certaines écoles associatives, surtout celles offrant des enseignements à but non lucratif et ne bénéficiant pas de subventions.

Dans la plupart des écoles associatives, les cours dispensés se caractérisent par la domination du caractère religieux. Toutefois, quelques-unes de ces institutions veillent à adapter sélectivement les contenus religieux enseignés au contexte européen et au milieu dans lequel vivent les apprenants.

Quant à l'arabe enseigné, nous avons constaté qu'il s'agit généralement de l'arabe littéral standard, mais lors de l'enseignement des contenus religieux, on se limite souvent à l'arabe classique. Les variétés parlées sont généralement négligées dans les enseignements dispensés car l'arabe est souvent enseigné dans les écoles associatives dans une perspective restrictive, qui ne le perçoit pas comme un moyen de communication et d'intégration mais plutôt comme un outil d'accès à la religion et à la culture arabo-musulmanes. En revanche, le recours au français comme langue de communication et d'échange en classe est très répandu, et il joue parfois le rôle de langue d'enseignement, surtout lorsqu'il s'agit d'enseigner des contenus religieux ou de faciliter la compréhension aux apprenants.

A contrario dans le secteur public, les écoles associatives se servent grandement de manuels spécifiques à l'enseignement de l'arabe. Nous avons décelé que ces manuels sont en évolution continue et s'adaptent de plus en plus au contexte local.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Par ailleurs, nous avons pu constater que grâce aux multiples niveaux enseignés et à la capacité de recevoir toutes les tranches d'âge, la continuité de l'apprentissage de l'arabe est plus assurée dans le milieu associatif que dans le service public.

Notons aussi que la formation des enseignants ne se passe pas dans les mêmes conditions que celle de leurs collègues du secteur public, et que ces enseignements demeurent hors de la surveillance de l'État malgré leur poids considérable.

Enfin, dans notre étude, nous avons décelé le rôle important de l'attachement au pays à travers les visites régulières qui y sont effectuées et le suivi de ses médias dans l'appropriation de l'arabe en tant que langue de communication dans ce pays et en tant que support de sa culture. Plus cet attachement est fort, plus les chances de parvenir à cette appropriation grandissent, et *vice-versa*.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Abdelilah-Bauer, B. (2012). *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris : La Découverte.

Abu-Absi, S. (2012). *Histoire et évolution de la langue arabe* (A. Djebbar, Trad.). Les cahiers de l'Islam. https://www.lescahiersdelislam.fr/Histoire-et-evolution-de-la-langue-arabe_a137.html

Alby, S. (2019). Alternances et mélanges codiques. In J. Simonin & S. Wharton (Éds.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts* (p. 43-70). ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/12402>

Ali Bencherif, M. Z., & Mahieddine, Azzeddine. (2019). Du rôle de la mobilité dans la transmission de la langue-culture d'origine chez les descendants de l'immigration algérienne établis en France In S. Haque (dir.), *Politique linguistique familiale : Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (pp. 201-214). LINCOM GmbH.

Attias-Donfut, C. (1988). La notion de génération : Usages sociaux et concept sociologique. *L'Homme et la société*, 90(4), 36-50. <https://doi.org/10.3406/homso.1988.2365>

Baccouche, T. (2001). L'arabe, d'une koinè dialectale à une langue de culture. In *Mémoires de la société de linguistique de Paris : Vol. IX* (Peeters, p. 87-93).

Barontini, A. (2007). Valorisation des langues vivantes en France : Le cas de l'arabe maghrébin. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 20-27.

Barontini, A. (2009). Pratiques et transmission de l'arabe maghrébin en France. *Langues et cité*, 15, 6-6.

Barontini, A. (2013). *Locuteurs de l'arabe maghrébin - langue de France : Une analyse sociolinguistique des représentations, des pratiques langagières et du processus de transmission* [Thèse de doctorat, Paris, INALCO]. <http://www.theses.fr/2013INAL0012>

Barontini, A. (2014). Approches théoriques du processus de transmission linguistique : Questionner la terminologie des générations. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 6, 39-60.

BIBLIOGRAPHIE

- Barontini, A., & Caubet, D. (2008). La transmission de l'arabe maghrébin en France : État des lieux. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2, 43-48.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : la Découverte.
- Benazzouz, N. B. (2014). Appropriation du français en Algérie : Contact de langues et de cultures. *Revue de la faculté des lettres et des langues*, 14 et 15, 111-133.
- Benrabah, M. (2009). *Devenir langue dominante mondiale : Un défi pour l'arabe*. Librairie Droz. <https://doi.org/10.3917/droz.benra.2009.01>
- Berque, J. (1985). *L'Immigration à l'école de la République*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : La Documentation française, CNDP.
- Bertucci, M.-M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le français aujourd'hui*, 158, 28-38.
- Bertucci, M.-M. (2008). Le plurilinguisme des enfants de migrants en milieu scolaire. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2, 16-24.
- Biichlé, L. (2014). L'« arabe français » ou comment se dessine en France les contours d'une variété locale d'arabe maghrébin. *Revue européenne des migrations internationales*, 30, 201-217. <https://doi.org/10.4000/remi.6987>
- Biichlé, L. (2020). Qu'advient-il de l'arabe de France ? Mise en perspective sociolinguistique... *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 34, 147-160.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2), 95-105. <https://doi.org/10.3406/remi.1985.982>
- Billiez, J. (2007). Être plurilingue, handicap ou atout ? *Écarts d'identité*, 111, 88-90.
- Billiez, J. (2009). La question des ELCO. *Langues et cité*, 15, 10-10
- Billiez, J. (2012). Plurilinguismes des descendants de migrants et école : Évolution des recherches et des actions didactiques. *Les Cahiers du GEPE, Les langues des enfants « issus de l'immigration » dans le champ éducatif français*, 4. <http://cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167>

BIBLIOGRAPHIE

- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien* (2^e édition refondue). Paris : Armand Colin.
- Bouchés, A. (2017). Politiques linguistiques familiales dans des familles francophones résidant en France et apprentissage de l'anglais par l'enfant : Représentations parentales et stratégies scolaires. *Mélanges Crapel*, 38(2). <http://www.atilf.fr/spip.php?article4314>
- Boukous, A. (1999). Le questionnaire. In L.-J. Calvet & J.-M. Barbéris, *L'enquête sociolinguistique* (p. 15-24). L'Harmattan.
- Boukous, A. (2013). Revitalisation de l'amazighe Enjeux et stratégies. *Langage et société*, 143(1), 9-26. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ls.143.0009>
- Boulhaïs, N. (1996). Les Harkis chaouiïas, des Aurès au bassin de la Sambre (1954-1996). *Revue du Nord*, 78(316), 581-604. <https://doi.org/10.3406/rnord.1996.5134>
- Bourgey, A. (2001). Les études arabes à l'INALCO. In M. Pontault (dir.), *Arabofrancophonie* (pp. 177-184). L'Harmattan.
- Bouysse, V. (2004). Quel avenir pour les enseignements des langues et cultures d'origine (Elco)? *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École?*, Actes de l'université d'automne, organisés par l'académie de Créteil les 25-28 octobre 2004, 91-99. https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/61/2/integration_nouveaux_arrivants_109612.pdf
- Boyer, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod. <http://banq.prenumerique.ca/accueil/isbn/9782100766147>
- Breem, Y. (2010). Les descendants d'immigrés. *Infos migrations*, 15, 1-6
- Bretegner, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique : Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues* (Vol. 1-3) [Thèse de doctorat]. Université de la Réunion.
- Burricand, C., & Filhon, A. (2003). *La transmission et la pratique des langues étrangères en Ile-de-France*. <http://www.epsilon.insee.fr:80/jspui/handle/1/4397>

BIBLIOGRAPHIE

- Cadiot, P. (1987). Les mélanges de langue. In G. Vermès & J. Boutet (Éds.), *France, pays multilingue*. t.2 : Pratiques des langues en France (p. 50-61). L'Harmattan.
- Calvet, L.-J. (2005). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Caubet, D. (2001). L'arabe dialectal en France. In M. Pontault (dir.), *Arabofrancophonie* (pp. 199-212). L'Harmattan.
- Caubet, D. (2003a). L'arabe maghrébin. In B. Cerquiglini (dir.), *Les Langues de France* (pp. 193-204). Presses Universitaires de France.
- Caubet, D. (2003b). Réponse au texte de Francis Manzano : « Diglossie », dis-tu ? *Cahiers de sociolinguistique*, 8(1), 67-77. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/csl.0301.0067>
- Caubet, D. (2004). À propos de la linguification de l'arabe dialectal-darja, langue de France. In J.-M. Eloy (dir.), *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques, glottopolitiques de la proximité linguistique* (pp. 511-529). L'Harmattan.
- Caubet, D. (2007a). L'arabe maghrébin-darja, « langue de France », dans les parlers jeunes et les productions culturelles : Un usage banalisé ? In G. Ledegen (dir.), *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues* (pp. 25-46). L'Harmattan.
- Caubet, D. (2007b). Moroccan Arabic. In in Versteegh, K. (dir.), *Encyclopedia of Arabic Language & Linguistics*, Vol. 3, (pp. 273-287). Boston : Brill.
- Caubet, D., & Miller, C. (2016). Quels enjeux sociopolitiques autour de la darija au Maroc ? In Laroussi, F. & Sini, C., (éds.), *Langues et mutations sociales au Maghreb* (pp. 67-90). Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Cerquiglini, B. (1999). *Les Langues de France*. Rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la culture et de la communication. <https://www.vie-publique.fr/rapport/24941-les-langues-de-france-rapport-au-ministre-de-leducation-nationale-de>

BIBLIOGRAPHIE

Cerquiglioni, B. (2006). Du monolinguisme français, et de la diversité. *The French Review*, 79(5), 976-983.

Cheikh, Y. (2010). L'enseignement de l'arabe en France. *Hommes & Migrations*, 1288(6), 92-103.

Comblain, A., & Rondal, J.-A. (2001). *Apprendre les langues : Où, quand, comment ?*. Sprimont : Mardaga.

Condon, S., & Régnard, C. (2010). Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France. *Hommes & Migrations*, 1288(6), 44-56.

Conseil de l'Europe. (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/168007c07e>

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Paris : Hachette.

Dabène, L., & Billiez, J. (1987). Le parler des jeunes issus de l'immigration. In G. Vermès & J. Boutet (Éds.), *France, pays multilingue*. t.2 : Pratiques des langues en France (p. 62-77). L'Harmattan.

Dabène, M., & Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique : Naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 42(1), 10-13. <https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1769>

David, J., & Levallois, B. (2006). *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine*. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche N° 2005-090. <https://www.vie-publique.fr/rapport/36290-lenseignement-de-la-langue-et-de-la-culture-dorigine>

DEEP. (2020). *Repères et références statistiques 2020*. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

Deheuvels, L.-W. (2009). Les études arabes dans l'enseignement supérieur. *Langues et cité*, 15, 8-8.

BIBLIOGRAPHIE

Deheuvels, L.-W., & Dichy, J. (2008). La « masse manquante » : L'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDÉA). In DGES, *Le centenaire de l'agrégation d'arabe* (PP. 87-99). Actes du colloque de la Direction générale de l'Enseignement scolaire (DGES), Institut du monde arabe, La Sorbonne 17-18/11/2006.

Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : Presses Université Laval.

Deprez, C. (1996). Une politique linguistique familiale : Le rôle des femmes. *Éducation et sociétés plurilingues*, 1, 35-42

Derivry, M. (2015). *Les enseignants de langues dans la mondialisation : La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Derœux, I. (2020). Valoriser les langues d'origine. *Le Monde Campus*, jeudi 2 avril, 11-11.

DGLFLF. (2010). *Références 2010 : Les langues de France*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Documentation-administrative/References-2010-les-langues-de-France>

DGLFLF. (2011). *La langue arabe en France*. Ministère de la culture et de la communication Délégation générale à la langue française et aux langues de France. <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Documentation-administrative/References-2010-les-langues-de-France>

DGLFLF. (2013). *Migrer d'une langue à l'autre ?*. Paris : Délégation générale à la langue française et aux langues de France.

Dichy, J. (1994). La pluriglossie de l'arabe. *Bulletin d'études orientales*, 46, 19-42.

Domergue, J. (2004). *Rapport n° 1618 du 26-05-2004 à l'Assemblée nationale*. <https://www.assemblee-nationale.fr/12/pdf/rapports/r1618.pdf>

Dufour, J. (2009). La langue arabe, une et multiple. *Langues et cité*, 15, 2-3.

BIBLIOGRAPHIE

Ellouzi, H. (2022). Assignation identitaire à l'école primaire en France : cas de l'arabe dans les ELCO et EILÉ. *Le français aujourd'hui*, 217, 57-63.

El Karoui, H. (2016). *Un islam français est possible*. Paris : Institut Montaigne. <https://www.institutmontaigne.org/publications/un-islam-francais-est-possible>

Escudé, P. (2013a). Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels. In D. Coste (Dir.), *Les Langues au cœur de l'éducation. Textes officiels, méthodes, propositions* (p. 45-81). E.M.E.

Escudé, P. (2013b). Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales. In G. Kremnitz (Dir.), *Histoire sociale des langues de France* (pp.339-352). Presses universitaires de Rennes.

Evola, R. (2013). *Manuel d'enquête par questionnaire en Sciences sociales expérimentales*. Paris : Publibook.

Fenneteau, H. (2015). *L'enquête : Entretien et questionnaire* (3^e édition). Paris : Dunod.

Filhon, A. (2009). *Langues d'ici et d'ailleurs : Transmettre l'arabe et le berbère en France*. Paris : Ined Éditions.

Filhon, A. (2010). Transmission familiale des langues en France : Évolutions historiques et concurrences. *Annales de démographie historique*, 119(1), 205-222.

Filhon, A., & Paulin, M. (2015). *Migrer d'une langue à l'autre*. Paris : La Documentation française.

Filhon, A., & Zegnani, S. (2019). Le français au cœur des politiques linguistiques familiales. Le cas des parents arabophones et berbérophones. In S. Haque (dir.), *Politique linguistique familiale : Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (pp. 123-134). LINCOM GmbH.

Grosjean, F. (1993). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. *Nouvelles pratiques sociales*, 6(1), 69-82. <https://doi.org/10.7202/301197ar>

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Paris : A. Michel.

BIBLIOGRAPHIE

Grosperin, J. (2015). *Rapport fait au nom de la commission d'enquête (1) sur le fonctionnement du service public de l'éducation, sur la perte de repères républicains que révèle la vie dans les établissements scolaires et sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur profession (N° 590)*. <http://www.senat.fr/rap/r14-590-1/r14-590-1.html>

Hagège, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris : O. Jacob.

Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.

Haque, S. (2010). Transmission des langues natives aux deuxièmes générations : le cas de la diaspora indienne en Europe nordique et occidentale. *Tranel : travaux neuchâtelois de linguistique*, 52, 29-50.

Haut Conseil à l'Intégration. (1995). *Liens culturels et intégration*. Rapport au premier ministre. Paris : La Documentation française (collection des rapports officiels).

Haut Conseil à l'Intégration. (2000). *L'Islam dans la République*. Paris : La Documentation française.

Haut Conseil à l'Intégration. (2010). *Les défis de l'intégration à l'école et recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*. Paris : La Documentation française (collection des rapports officiels).

Haut Conseil à l'Intégration. (2013). *Étude relative à l'avenir de l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO)*. <https://www.laicite-republique.org/etude-relative-a-l-avenir-de-1.html>

Hélot, C. (2006). *Écarts de langue, écarts de culture : À l'école de l'autre*. Frankfurt am Main : P. Lang.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : l'Harmattan.

Héran, F., Filhon, A., & Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle. *Population et Sociétés*, 376, 1-4.

BIBLIOGRAPHIE

IGEN, & IGAENR. (2005). *Pilotage et cohérence de la carte des langues*. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/054000373.pdf>

INED, & INSEE. (2010). *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats*. <https://www.ined.fr/fr/publications/editions/document-travail/trajectoires-et-origines-enquete-sur-la-diversite-des-populations-en-france-premiers-resultats/>

Jones, R. A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.

Khelef, K., & Kebièche, R. (2011). Évolution ethnique et dialectes du Maghreb. *Synergies Monde arabe*, 8, 19-32.

Labov, W. (1992). La transmission des changements linguistiques. *Langages*, 26(108), 16-33. <https://doi.org/10.3406/lgge.1992.1648>

Lafontant, J. (1995). Langues, cultures et territoires, quels rapports? *Cahiers Franco-Canadiens de l'Ouest*, 7(2), 227-248.

Lagarde, C. (2020a). Entretien avec Bernard Cerquiglini. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 34, 27-30.

Lagarde, C. (2020b). « Langues de France ». Au-delà du symbolique? *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 34, 11-26.

Landry, R. (1982). Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(2), 223-244. <https://doi.org/10.7202/900369ar>

Laroussi, F. (2002). La diglossie arabe revisitée. Quelques réflexions à propos de la situation. *Insaniyat*, 17-18, 129-153. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.8583>

Legendre, J. (2004). *L'enseignement des langues étrangères en France*. Rapport d'information, n°63, (2003-2004) fait au nom de la Commission des affaires culturelles du Sénat. www.senat.fr

BIBLIOGRAPHIE

- Maire-Sandoz, M.-O. (2008). Les Enseignements de langues et de cultures d'origine (ELCO), *Ressources*, 31, 5-5. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/ressources/2007-2008/ressources-31-pro.pdf>
- Martin, O. (2009). *L'analyse des données quantitatives : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Matthey, M. (2017). La famille comme lieu de transmission des langues minoritaires ou minorisée. Eléments de réflexion pour un cadrage politico-théorique. *Insanyat*, 21(76), 27-40.
- Messaoudi, A. (2013). L'arabe à l'école, une langue mal-aimée. *Plein droit*, n° 98(3), 12-15.
- Messaoudi, L. (1996). Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques - A. Boukous. - *Langage & société*, 78(1), 107-112.
- Ministère de la Culture. (2017). Repères. *Chiffres clés statistiques de la culture*, 11-29.
- Mohamed, A. (2003). *Langues et identité : Les jeunes maghrébins de l'immigration*. Paris : SIDES.
- Moussaoui, M. (2014). *L'extraordinaire histoire de la langue arabe*. Paris : Sabil.
- Mubārakfūrī, Ṣafī al-Raḥmān. (2014). *Le nectar cacheté : Biographie du Prophète*. Paris : Albouraq.
- Mucchielli, R. (1993). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : Connaissance du problème, applications pratiques*. Paris : ESF.
- Mzoughi, I. (2015). *Intégration des emprunts lexicaux au français en arabe dialectal tunisien* [These de doctorat, Cergy-Pontoise]. <http://www.theses.fr/2015CERG0748>
- Nguyen, A.-M., & Benet, V. (2007). Biculturalism Unpacked : Components, Measurement, Individual Differences, and Outcomes. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 101-114.
- Noiriel, G. (2016). *Le creuset français : Histoire de l'immigration, XIXe-XXe siècle*. Paris : Points.

BIBLIOGRAPHIE

Ouhassine, C. M. (2017). La transmission familiale de la langue d'origine en contexte d'immigration : Le cas de l'arabe algérien. *Insaniyat*, 77-78, 75-90. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.17854>

Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique* (2^e édition). Paris : Presses universitaires de France.

Paulin, C. (1994). Bilinguisme et identité culturelle. *Recherches en linguistique étrangère XVII : n° spécial interdisciplinaire*, 117-142.

Quénet, M. (2008). Allocution d'ouverture. In DGES, *Le centenaire de l'agrégation d'arabe* (PP. 11-12). Actes du colloque de la Direction générale de l'Enseignement scolaire (DGES), Institut du monde arabe, La Sorbonne 17-18/11/2006.

Quitout, M. (2002). *Parlons l'arabe tunisien : Langue et culture*. Paris : L'Harmattan.

Rey, A., & Rey-Debove, J. (2018). *Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouvelle édition millésime 2019). Paris : Le Robert.

Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion.

Ruiter, J. J. de, & Ziamari, K. (2014). *Le marché sociolinguistique contemporain du Maroc*. Paris : L'Harmattan.

Santelli, E. (2004). De la « deuxième génération » aux descendants d'immigrés maghrébins. Apports, heurts et malheurs d'une approche en termes de génération. *Temporalités*, 2, 29-43. <https://doi.org/10.4000/temporalites.714>

Santelli, E. (2016). *Les descendants d'immigrés*. Paris : La Découverte.

Savarese, É. (2006). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Ellipses.

Sayah, M., Nagem, R., & Zaghouni-Dhaouadi, H. (2009). La langue arabe, histoire et controverses. *Synergies Espagne*, 2, 63-78.

Sellier, J. (2019). *Une histoire des langues. Et des peuples qui les parlent*. Paris : La Découverte.

BIBLIOGRAPHIE

Sibille, J. (2019). « Langues de France » et territoires : Raison des choix et des dénominations. In J. Pailhé & A. Viaut (Éds.), *Langue et espace* (pp. 85-107). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. <http://books.openedition.org/msha/6495>

Simonin, J., & Wharton, S. (2013). Diglossie. In Simonin, J., & Wharton, S. (Eds.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 223-244). ENS. <http://books.openedition.org/enseditions/12444>

Soriano, É. (2019). L'arabe à l'école : Hiérarchie des mobilités géographiques, inégalités des conditions linguistiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6889>

Soussi, H. (2018). Diglossie au Maroc : Inter-culturalité et Aménagement Linguistique. In G. Brun-Trigaud (Éd.), *Contacts, conflits et créations linguistiques* (pp. 142-152). Comité des travaux historiques et scientifiques. <http://books.openedition.org/cths/1307>

Stasi, B. (2003). *Rapport au Président de la République de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/034000725.pdf>

Taleb-Ibrahimi, K. (2014). L'Algérie : Coexistence et concurrence des langues. In G. Boyer, F. Abécassis, B. Falaize, G. Meynier, & M. Zancarini-Fournel (Éds.), *La France et l'Algérie : Leçons d'histoire : De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial* (pp. 41-54). ENS. <http://books.openedition.org/enseditions/1270>

Talon, E. (2012). L'arabe, une « langue de France » sacrifiée. *Le Monde diplomatique*, 703(10), 3-3.

Tardy, S. (2020). Des ELCO aux EILE : genèse et enjeux d'une transformation. *Administration & Éducation*, 166(2), 107-113. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.166.0107>

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 40-50.

Troupeau, G. (1997). Deux cents ans d'enseignement de l'arabe à l'école des langues orientales. *Chroniques yéménites* [En ligne], 4-5. <https://doi.org/10.4000/cy.116>

BIBLIOGRAPHIE

UNESCO. (2009). *Diversité culturelle et dialogue interculturel en Tunisie*. Rabat : CLT
<https://unesdoc.unesco.org/images/0021/%20002146/214646f.pdf>

Younes, J., Souissi, E., Hadhémi, A., & Ferchichi, A. (2018). Un état de l'art du traitement automatique du dialecte tunisien. *TAL Traitement Automatique des Langues*, v.59, 3, 93-117.

Zghibi, R. (2002). Le codage informatique de l'écriture arabe : D'ASMO 449 à Unicode et ISO/CEI 10646. *Document numérique*, 6(3-4), 155-182. <https://doi.org/10.3166/dn.6.3-4.155-182>

Ziamari, K., & De Ruyter, J. J. (2016). Les langues au Maroc : Réalités, changements et évolutions linguistiques. In A. Boutaleb, B. Dupret, J.-N. Ferrié, & Z. Rhani (Éds.), *Le Maroc au présent : D'une époque à l'autre, une société en mutation* (pp. 441-462). Centre Jacques-Berque. <http://books.openedition.org/cjb/1068>

INDEX DES AUTEURS

- Abdelilah-Bauer, 21, 318
Abu-Absi, 26, 27, 32, 33, 318
Alby, 21, 318
Ali Bencherif, 11, 318
Arabe moderne standard, 34
Attias-Donfut, 11, 12, 318
Baccouche, 23, 53, 318
Barontini, 10, 37, 44, 45, 47, 138, 191, 195, 318, 319
Beaud, 69, 70, 74, 75, 77, 319
Benazzouz, 41, 42, 319
Benet, 16, 327
Benrabah, 26, 319
Berque, 319
Bertucci, 66, 80, 319, 351, 355, 358, 362
Biichlé, 46, 47, 54, 107, 156, 157, 319
Billiez, 92, 93, 149, 151, 153, 155, 156, 157, 209, 319, 322
Blanc, 20, 325
Blanchet, 60, 67, 68, 75, 320
Bouchés, 90, 320
Boukous, 38, 52, 60, 61, 65, 66, 320, 327
Boulhais, 44, 320
Bourgey, 195, 320
Bouysse, 210, 212, 320
Boyer, 50, 320, 329
Breem, 14, 320
Bretegnier, 47, 320
Brun-Trigaud, 329
Burriland, 88, 320
Cadiot, 21, 321
Calvet, 49, 50, 52, 320, 321
Carcassonne, 44, 45
Castellotti, 236, 283, 321
Caubet, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 138, 190, 191, 195, 319, 321
Cerquiglini, 44, 45, 46, 80, 321, 322, 326
Cheikh, 4, 69, 290, 296, 322
Comblain, 19, 47, 322
Condon, 81, 322
Dabène, 6, 92, 93, 153, 156, 157, 322
David, 3, 199, 206, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 231, 239, 322
Deheuvelds, 47, 185, 192, 193, 194, 265, 298, 308, 322, 323
Dépelteau, 56, 61, 62, 63, 67, 69, 323
Deprez, 79, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 323, 325
Derœux, 47, 323
Dichy, 34, 47, 55, 185, 188, 193, 265, 298, 308, 323
El Karoui, 3, 185, 186, 207, 212, 217, 218, 219, 265, 266, 285, 311, 324
Ellouzi, 324
Escudé, 3, 79, 324
Filhon, 9, 10, 15, 28, 33, 34, 47, 51, 54, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 105, 138, 139, 160, 320, 324, 325
Grosjean, 15, 16, 17, 20, 324
Grosperin, 3, 207, 208, 216, 325
Hagège, 21, 325
Hamers, 20, 325
Haque, 90, 318, 324, 325
Hélot, 18, 19, 21, 48, 79, 85, 325
Héran, 79, 82, 83, 85, 86, 87, 325
Jones, 64, 65, 69, 75, 326
Kebièche, 41, 326
Khelef, 41, 326
Labov, 9, 326
Lafontant, 15, 326
Lagarde, 45, 47, 326
Landry, 47, 326
Laroussi, 53, 321, 326
Legendre, 193, 207, 326
Levallois, 3, 187, 188, 199, 206, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 231, 239, 322
Mahieddine, 11, 318
Maire-Sandoz, 198, 327
Martin, 61, 67, 327
Matthey, 89, 327
Messaoudi, 3, 39, 193, 194, 297, 327
Mohamed, 211, 212, 295, 327
Moussaoui, 23, 24, 25, 29, 327
Mubārakfūrī, 24, 327
Mucchielli, 65, 327
Mzoughi, 43, 327
Nagem, 25, 27, 30, 32, 328
Nguyen, 16, 327
Noiriel, 12, 13, 327

Ouhassine, 140, 148, 156, 157, 328
Paugam, 66, 69, 70, 77, 328
Paulin, 15, 47, 79, 80, 160, 324, 328
Quénet, 170, 328
Quitout, 42, 328
Rhani, 330
Rondal, 19, 47, 322
Ronjat, 18, 328
Ruiter, 38, 39, 40, 41, 328, 330
Santelli, 12, 13, 14, 328
Savarese, 69, 328
Sayah, 25, 27, 30, 32, 328
Sellier, 26, 27, 28, 31, 36, 328
Sibille, 44, 329
Simonin, 50, 318, 329
Soriano, 187, 329
Soussi, 53, 329
Spolsky, 90
Stasi, 3, 207, 214, 216, 329
Taleb-Ibrahimi, 41, 329
Talon, 117, 308, 329
Tardy, 203, 204, 214, 329
Tellier, 237, 329
Troupeau, 329
Weber, 69, 70, 74, 75, 77, 319
Younes, 43, 330
Zaghouani-Dhaouadi, 25, 27, 30, 32, 328
Zghibi, 32, 330
Ziamari, 38, 39, 40, 41, 328, 330

INDEX DES NOTIONS

- Alternance de codes, 20
- Arabe classique, 23, 28, 33, 34, 37, 42, 45, 49, 52, 195, 284, 295, 315
- Arabe dialectal, 3, 28, 34, 35, 37, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 85, 110, 111, 115, 120, 129, 142, 143, 146, 147, 152, 153, 155, 156, 157, 164, 188, 189, 190, 191, 195, 211, 254, 255, 282, 283, 309, 310, 321, 327, 350, 352, 355, 360
- Arabe français, 46
- Arabe littéral, 3, 28, 33, 34, 35, 37, 43, 45, 49, 51, 52, 53, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 120, 121, 129, 142, 146, 147, 153, 155, 156, 157, 158, 164, 167, 168, 175, 188, 190, 191, 194, 195, 196, 211, 235, 236, 240, 252, 254, 270, 282, 283, 284, 302, 303, 305, 310, 311, 313, 314, 315, 351, 352, 355, 360
- Arabe maghrébin, 37, 38, 43, 44, 46, 48, 138, 164, 195, 196, 318, 319, 321
- Arabe moyen, 188
- Biculturalisme, 15, 16, 17, 182
- Bilinguisme, 15, 16, 18, 20, 21, 47, 49, 50, 51, 52, 160, 167, 182, 325, 326
- Cours différés, 205, 206, 210, 232, 233, 244, 312
- Cours intégrés, 205, 208, 216, 221, 225, 233
- Descendants d'immigrés, 12, 13, 14, 83, 84, 91, 133, 149, 158, 205
- Deuxième génération, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 57, 60, 62, 64, 132, 150, 157, 166, 167, 308, 309, 310, 314, 350, 354, 357, 364
- Diglossie, 3, 15, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 211, 326
- Écoles associatives, 7, 58, 63, 67, 68, 69, 70, 72, 118, 143, 146, 256, 267, 268, 270, 272, 273, 275, 279, 280, 281, 285, 290, 291, 293, 296, 300, 304, 305, 314, 315, 364
- Enseignement facultatif, 171, 221, 244
- Enseignements de langue et culture d'origine (ELCO), 2, 3, 5, 7, 58, 59, 61, 63, 64, 67, 68, 72, 73, 74, 117, 128, 170, 171, 185, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 247, 249, 250, 251, 254, 257, 265, 268, 270, 272, 274, 280, 290, 298, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 319, 325, 327, 329, 357, 358, 359, 360
- Enseignements Internationaux de Langues Étrangères (EILE), 2, 3, 5, 7, 56, 58, 59, 61, 63, 64, 67, 68, 72, 73, 74, 117, 128, 171, 185, 198, 202, 203, 206, 207, 214, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 265, 268, 270, 272, 280, 290, 298, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 329, 357, 358, 359, 360
- Harkis, 44, 320
- Héritage, 10, 11, 28, 51, 88, 93, 107
- Ideologie monolingue, 3, 79, 81, 309
- Insécurité identitaire, 47
- Insécurité linguistique, 22, 47, 320
- Langue maternelle, 6, 19, 34, 38, 39, 41, 42, 52, 97, 102, 103, 104, 105, 108, 128, 136, 137, 138, 139, 142, 149, 154, 155, 165, 167, 198, 228, 310, 350, 351, 354, 357
- Langue natale, 92, 138, 139, 167, 310
- Langue native, 92
- Langues de France, 3, 44, 45, 79, 85, 323, 324
- Langues minoritaires, 52, 85, 193, 308, 327
- Langues régionales, 44, 82, 83, 85, 86, 88, 186, 308, 322, 324, 348
- Pédagogie différenciée, 234, 235
- Pluriculturalisme, 6, 9, 15
- Pluriglossie, 55, 308, 323
- Plurilinguisme, 52, 85, 167, 319, 325
- Politique monolingue, 5, 6, 79, 80, 81, 83
- Politiques linguistiques familiales (PLF), 89, 90, 91, 309
- Renaissance arabe, 27

Sections internationales, 181, 182, 207,
217, 218
Transmission, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 47,
55, 56, 57, 61, 64, 69, 81, 82, 83, 86, 87,

88, 92, 102, 117, 120, 123, 128, 137,
138, 143, 144, 167, 301, 308, 310, 318,
319, 320, 324, 326, 327, 328, 348, 350,
354, 357, 364

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE DE TERRAIN.....	8
Chapitre I : Réflexion sur les notions de « transmission », de « seconde génération » de « pluriculturalisme » et sur les stratégies d'utilisation des langues dans les familles plurilingues	9
1. La notion de « transmission ».....	9
2. La notion de « deuxième génération ».....	11
3. Le biculturalisme et le pluriculturalisme	15
3.1 La langue et la culture : quelle relation ?	15
3.2 Qu'est-ce qu'être biculturel ?	15
3.3 Le biculturalisme dans les familles migrantes	17
4. Stratégies d'utilisation des langues dans les familles plurilingues	18
4.1 La stratégie « une personne, une langue ».....	18
4.2 La stratégie « un lieu, une langue ».....	19
4.3 Mélange de langues ou « alternance de codes ».....	20
Chapitre II : La langue arabe : son histoire, ses variétés et sa situation dans le monde	23
1. Histoire et évolution de l'arabe	23
1.1 L'arabe avant la Révélation islamique	23
1.2 L'arabe à partir de la Révélation islamique.....	25
1.3 L'âge d'or de la langue arabe	25
1.4 L'ère ottomane : phase de stagnation de la langue arabe.....	26
1.5 La Renaissance arabe (<i>Nahda</i>).....	27
1.6 Les politiques d'arabisation au Maghreb	28
1.7 Situation actuelle de l'arabe dans le monde	29

1.8	L'écriture arabe	30
2.	La catégorisation de l'arabe.....	33
2.1	L'arabe littéral	33
2.1.1	L'arabe classique.....	33
2.1.2	L'arabe moderne standard.....	34
2.2	L'arabe dialectal	34
3.	L'arabe maghrébin.....	37
3.1	L'arabe marocain.....	38
3.2	L'arabe algérien.....	41
3.3	L'arabe tunisien.....	42
4.	L'arabe maghrébin : une langue de France	43
4.1	Qui parle l'arabe maghrébin en France ?	43
4.2	Comment l'arabe est-il devenu une langue de France ?	44
4.3	Arabe maghrébin ou arabe français ?	46
4.4	Une présence sociale mais un statut inférieur	47
4.5	Visibilité sociale et culturelle de l'arabe en France	48
5.	La diglossie de l'arabe dans les sociétés maghrébines	49
5.1	La notion de diglossie	49
5.2	La diglossie au Maghreb	51
5.2.1	Diglossie arabe littéral/ arabe dialectal	52
5.2.2	Diglossie arabe dialectal /berbère	53
5.2.3	Diglossie français /arabe	53
5.3	La diglossie arabe en France	53
Chapitre III : Méthodologie de l'étude de terrain		56
1.	Contexte.....	56
2.	Enquêtes menées et leurs objectifs	57
3.	Techniques d'enquêtes	59

3.1	Enquêtes par questionnaires	59
3.1.1	Pourquoi des questionnaires ?.....	59
3.1.2	L'échantillonnage.....	61
3.1.3	Les questions.....	64
3.1.4	L'administration des questionnaires	65
3.1.5	La pré-enquête.....	66
3.1.6	Le dépouillement des questionnaires	67
3.2	Enquêtes par entretiens.....	67
3.2.1	Pourquoi ces entretiens ?	67
3.2.2	Entretiens avec des directeurs des écoles associatives.....	68
3.2.3	Entretiens avec des responsables des ELCO/EILE.....	72
3.2.4	L'enregistrement des entretiens	74
3.2.5	La transcription des entretiens	75
4.	Journal de bord des enquêtes	77

DEUXIÈME PARTIE : LA TRANSMISSION DE L'ARABE DANS LE MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL 78

Chapitre IV : La place de l'arabe dans la politique linguistique étatique et dans les politiques linguistiques familiales 79

1.	L'influence de la politique monolingue de la France sur les pratiques linguistiques de la population autochtone et immigrée.....	79
2.	L'arabe dans le paysage linguistique Français	85
3.	Les politiques linguistiques des familles maghrébines.....	89
3.1	Le défi linguistique des familles maghrébines en France	89
3.2	La notion de politique linguistique familiale	89
3.3	Les caractéristiques des PLF.....	90
4.	Les caractéristiques sociolinguistiques des familles maghrébines	91
4.1	Les profils des parents transmetteurs	91

4.2 Les identités ethnoculturelles et linguistiques des jeunes issus de l'immigration maghrébine	92
Chapitre V : Analyse et traitement des résultats de l'enquête auprès des parents d'élèves inscrits aux cours d'arabe dans le milieu scolaire ou associatif	
1. Rappel des objectifs de l'enquête	94
2. Déroulement de l'enquête.....	94
3. Les caractéristiques civiles de la population enquêtée	95
4. Les langues maternelles des parents	102
5. La place de l'arabe dans les communications familiales.....	104
5.1 Langues de communication entre les enquêtés et leurs conjoints	104
5.2 Langues parlées aux enfants.....	105
5.3 Langues de communication entre enfants	107
6. Importance et utilité des langues	108
7. L'arabe littéral et l'arabe dialectal	110
8. Motivations et raisons de vouloir transmettre l'arabe aux enfants	115
9. Lieux favorisés par les parents pour l'apprentissage de l'arabe à leurs enfants	117
10. Efforts fournis par les parents pour transmettre l'arabe à leurs enfants.....	120
10.1 Réviser les cours d'arabe au domicile.....	120
10.2 Apprendre aux enfants à parler arabe.....	121
10.3 Acheter des livres écrits en arabe pour les enfants.....	121
10.4 Suivre les médias arabes	123
11. Effet de l'attachement au pays d'origine sur l'apprentissage de la langue arabe ..	125
12. Conclusions.....	128
Chapitre VI : Enquête auprès d'adultes de deuxième génération issus de familles plurilingues d'origine maghrébine	
.1 Rappel des objectifs et de l'échantillon de l'enquête.....	132
2. Le déroulement de l'enquête	133
3. Les profils des enquêtés.....	133

4.	Les caractéristiques linguistiques des enquêtés.....	136
4.1	La langue maternelle	136
4.2	Les enquêtés et leurs rapports aux langues de leurs parents	137
5.	Langues de communication au sein de la famille.....	139
5.1	Langue(s) de communication avec les parents.....	139
5.2	Langue(s) de communication avec la fratrie	140
5.3	Langue(s) de communication avec les autres proches de la famille	141
5.4	Langue(s) de communication avec les amis et les collègues de travail ou d'études	141
6.	Les processus ou modalités d'apprentissage de l'arabe	142
7.	Le niveau de maîtrise de la langue arabe.....	145
8.	La connaissance de l'arabe et son impact positif sur la vie des enquêtés	147
9.	Motivations et raisons d'apprendre l'arabe	148
10.	La place et le statut de l'arabe dans la vie des enquêtés	150
10.1	Langues importantes et utiles pour les enquêtés	150
10.2	La perception des deux variétés d'arabe.....	151
10.3	La langue comme marqueur d'identité.....	153
11.	La pratique de l'arabe dans la vie quotidienne	155
12.	Rapports avec le pays d'origine et les pays arabes	158
12.1	Lien avec le pays d'origine et l'usage de l'arabe là-bas	158
12.2	L'intention de s'installer définitivement dans le pays d'origine	161
13.	Le rapport avec le monde arabe	161
14.	Suivre les médias arabes	164
15.	Conclusions.....	166
TROISIÈME PARTIE : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE EN FRANCE		169
Chapitre VII : Enseignement de l'arabe dispensé par l'école publique		170
1.	Bref aperçu historique de l'enseignement de l'arabe en France.....	170

2.	Enseignement de l'arabe dans le premier degré	171
2.1	État des lieux de l'enseignement de l'arabe à l'école primaire	171
2.2	Quel arabe est enseigné dans le premier degré ?.....	174
3.	Enseignement de l'arabe dans le second degré	176
3.1	État des lieux de l'enseignement de l'arabe dans le secondaire	176
3.2	L'arabe dans les sections internationales	181
3.3	Évolution quantitative de l'enseignement de l'arabe dans le secondaire.....	183
3.4	Quel arabe est enseigné dans le second degré ?.....	188
3.5	La suppression de l'arabe dialectal dans les épreuves facultatives du baccalauréat	189
Chapitre VIII : L'arabe dans l'enseignement supérieur		192
1.	État des lieux de l'enseignement de l'arabe dans le supérieur	192
2.	Le rôle de premier plan de l'INALCO dans l'enseignement de la langue arabe	194
Chapitre IX : L'enseignement de l'arabe dans le cadre ELCO/EILE		198
1.	La genèse des ELCO	198
2.	Les accords régissant l'enseignement de l'arabe dans le cadre ELCO	199
2.1	L'accord avec l'Algérie (1981)	199
2.2	L'accord avec le Maroc (1983)	200
2.3	L'accord avec la Tunisie (1986).....	201
3.	Les objectifs de l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'ELCO.....	201
3.1	Objectifs de l'État français	201
3.2	Objectifs des pays maghrébins	202
4.	Évolution des effectifs d'élèves suivant des cours d'arabe dans le cadre de l'ELCO 203	
5.	Les principales évolutions que les ELCO maghrébins ont connues.....	205
6.	Pourquoi les ELCO ont-ils été transformés en EILE ?.....	207
6.1	Les critiques adressées aux ELCO	208
6.2	Les recommandations.....	215

7. Quels changements apporte le nouveau dispositif EILE pour l'enseignement de l'arabe ?.....	220
Chapitre X : Organisation et fonctionnement de l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'EILE/ELCO : analyse et traitement des résultats de l'enquête de terrain	
1. Déroulement de l'enquête auprès des enseignants de l'EILE/ELCO	226
2. Profils des enseignants interrogés.....	227
3. Profils académiques et professionnels des enseignants intervenant dans le cadre EILE/ELCO	229
4. Le recrutement des enseignants	230
5. L'organisation des cours.....	231
5.1 Établissements d'intervention	231
5.2 Cours majoritairement différés.....	232
5.3 Critères considérés dans la constitution des groupes d'élèves.....	233
5.4 Un temps hebdomadaire réduit et insuffisant.....	234
6. Quel arabe enseigné dans le cadre de l'EILE/ELCO ?.....	235
7. Programmes et manuels.....	239
7.1 Continuation avec le programme de l'ancien dispositif ELCO	239
7.2 Usage de manuels spécifiques	241
8. Qualité de relations établies avec les parents d'élèves	242
9. Qualité de relations établies avec les personnels des établissements scolaires publics	243
9.1 Avec les chefs des établissements scolaires	243
9.2 Les enseignants et leur intégration aux équipes pédagogiques des écoles.....	244
10. Conditions d'enseignement.....	247
11. Formation et contrôle des enseignants	249
12. Problèmes et difficultés rencontrées	251
Chapitre XI : L'enseignement de l'arabe dans le secteur associatif.....	
1. Présentation générale des institutions enquêtées	256
1.1 Les écoles associatives gérées par des associations culturelles	256

1.2	Les instituts privés.....	259
2.	Le public qui fréquente les cours d'arabe dans le secteur associatif.....	262
2.1	Des effectifs qui ne cessent de croître.....	262
2.2	Les causes de l'augmentation continue des effectifs.....	266
2.3	Les caractéristiques du public fréquentant les écoles associatives.....	267
3.	Les enseignants et leur recrutement.....	270
3.1	Profils des enseignants exerçant dans les écoles associatives enquêtées.....	270
3.2	Les procédures de recrutement et les compétences requises.....	273
4.	Organisation et fonctionnement des cours.....	275
4.1	Les procédures d'inscription des apprenants.....	275
4.2	Jours et heures des cours.....	278
5.	Langues et matières enseignées.....	281
5.1	L'arabe enseigné.....	282
5.2	Le contenu religieux enseigné.....	284
5.3	L'usage du français dans les enseignements.....	285
6.	L'assiduité des apprenants aux cours.....	286
7.	Lieux de déroulement des cours.....	288
8.	Programmes et manuels.....	290
8.1	Des programmes et des manuels de plus en plus adaptés au contexte local ...	290
8.2	Les caractéristiques des manuels utilisés.....	293
9.	Les résultats des apprenants.....	296
10.	Contrôle de l'enseignement.....	297
11.	Formation des enseignants.....	298
12.	Problèmes et difficultés.....	300
13.	Conclusions.....	304
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	307
	BIBLIOGRAPHIE.....	317

INDEX DES AUTEURS	331
INDEX DES NOTIONS	333
TABLE DES MATIÈRES	335
LISTE DES TABLEAUX.....	344
LISTE DES FIGURES.....	349
ANNEXES	350

LISTE DES TABLEAUX

Chapitre II : La langue arabe : son histoire, ses variétés et sa situation dans le monde	
<i>Tableau 1 : Liste des États adoptant l'arabe comme langue officielle</i>	30
Chapitre III : Méthodologie de l'étude de terrain	
<i>Tableau 2 : Les objectifs des enquêtes de terrain.....</i>	57
<i>Tableau 3 : Conventions de transcription</i>	76
Chapitre IV : La place de l'arabe dans la politique linguistique étatique et dans les politiques linguistiques familiales	
<i>Tableau 4 : Langues parlées par les parents aux descendants d'immigrés (en %)</i>	84
Chapitre V : Analyse et traitement des résultats de l'enquête auprès des parents d'élèves inscrits aux cours d'arabe dans le milieu scolaire ou associatif	
<i>Tableau 5 : Répartition des enquêtés par âge et sexe</i>	95
<i>Tableau 6 : Répartition des enquêtés par leur lieu de naissance</i>	96
<i>Tableau 7: Durée de séjour en France pour les enquêtés nés à l'étranger.....</i>	96
<i>Tableau 8 : Répartition des enquêtés par pays d'origine.....</i>	97
<i>Tableau 9 : Répartition des enquêtés par nationalité.....</i>	98
<i>Tableau 10 : Répartition des enquêtés selon leur niveau d'étude</i>	99
<i>Tableau 11 : Répartition des enquêtés selon leur situation matrimoniale</i>	100
<i>Tableau 12 : Répartition des enquêtés selon le nombre d'enfants</i>	100
<i>Tableau 13 : Répartition des enfants des enquêtés selon leur sexe</i>	101
<i>Tableau 14 : Répartition des enfants selon l'âge et le suivi ou non des cours d'arabe</i>	101
<i>Tableau 15 : Répartition des enfants selon les lieux où ils suivent les cours d'arabe.....</i>	102
<i>Tableau 16 : Répartition des parents selon leur langue maternelle.....</i>	103
<i>Tableau 17 : Langues de communication entre les enquêtés et leurs conjoints.....</i>	104
<i>Tableau 18 : Langues de communication dans les couples dont les deux parents partagent l'arabe comme langue maternelle</i>	105
<i>Tableau 19 : Langues parlées aux enfants par les enquêtés et leurs conjoints</i>	106
<i>Tableau 20 : Langues de communication entre les enfants d'après les déclarations des parents interrogés</i>	107
<i>Tableau 21 : langues jugées importantes et utiles pour les enfants d'après les parents interrogés</i>	109
<i>Tableau 22 : Les variétés d'arabe que les parents préfèrent voir leurs enfants apprendre ..</i>	110
<i>Tableau 23 : Variété d'arabe la plus importante et la plus utile pour les enfants, du point de vue des parents interrogés.....</i>	111
<i>Tableau 24 : Les raisons poussant les parents à vouloir que leurs enfants apprennent l'arabe</i>	116
<i>Tableau 25 : Les lieux favorisés par les parents pour l'apprentissage de l'arabe à leurs enfants</i>	118
<i>Tableau 26 : Révision des cours d'arabe avec les enfants à la maison.....</i>	120
<i>Tableau 27: Apprendre à parler arabe aux enfants par leurs parents.....</i>	121
<i>Tableau 28 : Achat de livres écrits en arabe pour les enfants.....</i>	122
<i>Tableau 29 : Types de livres en langue arabe achetés par les parents pour leurs enfants ...</i>	122

<i>Tableau 30 : Regarder les chaînes de télévision arabes avec les enfants</i>	123
<i>Tableau 31 : Faire écouter la musique et les chansons arabes aux enfants</i>	124
<i>Tableau 32 : Suivre des programmes en arabe dans les médias</i>	125
<i>Tableau 33 : Rendre visite aux pays d'origine par les familles</i>	126
<i>Tableau 34 : Opinion des parents sur l'impact des visites fréquentes au pays d'origine sur l'apprentissage de l'arabe</i>	127

Chapitre VI : Enquête auprès d'adultes de deuxième génération issus de familles plurilingues d'origine maghrébine

<i>Tableau 35 : Lieux où les enquêtés et les intermédiaires ont été rencontrés</i>	133
<i>Tableau 36 : Répartition des enquêtés par sexe</i>	134
<i>Tableau 37 : Répartition des enquêtés par âge</i>	134
<i>Tableau 38 : Répartition des enquêtés par pays d'origine</i>	135
<i>Tableau 39 : Répartition des enquêtés selon leur niveau d'études</i>	135
<i>Tableau 40 : Répartition des enquêtés selon leur situation professionnelle au moment de l'enquête</i>	135
<i>Tableau 41 : Répartition des enquêtés selon leur situation matrimoniale</i>	136
<i>Tableau 42 : Répartition des enquêtés selon leur langue maternelle</i>	136
<i>Tableau 43 : Répartition des enquêtés selon qu'ils ont reçu ou non l'arabe comme langue maternelle de leurs parents</i>	137
<i>Tableau 44 : Langue(s) de communication avec les parents</i>	139
<i>Tableau 45 : Langue(s) de communication avec les frères et sœurs</i>	140
<i>Tableau 46 : Langue(s) de communication avec les proches de la famille</i>	141
<i>Tableau 47 : Langue(s) de communication avec les amis</i>	141
<i>Tableau 48 : Langue(s) de communication avec les collègues de travail ou d'études</i>	142
<i>Tableau 49 : Les milieux d'apprentissage ou d'étude de l'arabe par les enquêtés</i>	143
<i>Tableau 50 : Les personnes ayant aidé les enquêtés à apprendre l'arabe dans leur vie</i>	144
<i>Tableau 51 : L'âge auquel les enquêtés ont commencé leur premier cours d'arabe</i>	145
<i>Tableau 52 : Temps passé par les enquêtés à suivre des cours d'arabe</i>	145
<i>Tableau 53 : Répartition des enquêtés selon leur capacité à lire et écrire en arabe</i>	146
<i>Tableau 54 : Répartition des enquêtés selon leur niveau de maîtrise de l'arabe dialectal et de l'arabe littéral</i>	146
<i>Tableau 55 : L'apprentissage de l'arabe et son impact positif sur la vie des enquêtés</i>	147
<i>Tableau 56 : Les motivations ou les raisons de l'apprentissage de l'arabe par les enquêtés</i>	149
<i>Tableau 57 : Langues considérées comme importantes et utiles par les enquêtés</i>	150
<i>Tableau 58 : Variété d'arabe jugée la plus importante et la plus utile par les enquêtés</i>	151
<i>Tableau 59 : Langue(s) considérée(s) par les enquêtés comme un marqueur de leur identité</i>	154
<i>Tableau 60 : Variété d'arabe pratiquée par les enquêtés dans leur vie quotidienne</i>	155
<i>Tableau 61 : Les occasions de pratiquer l'arabe dialectal et l'arabe littéral par les enquêtés</i>	156
<i>Tableau 62 : Rendre visite au pays d'origine par les enquêtés</i>	158
<i>Tableau 63 : Langue(s) la (les) plus utilisée(s) par les enquêtés pour communiquer dans leur pays d'origine</i>	159
<i>Tableau 64 : Difficultés de communication avec les arabophones dans le pays d'origine</i> ..	160
<i>Tableau 65 : Avoir l'attention de s'installer définitivement dans le pays d'origine</i>	161
<i>Tableau 66 : Visite des pays arabes autres que le pays d'origine par les enquêtés</i>	162

Tableau 67 : Les contextes dans lesquels les répondants ont visité les pays arabes concernés	163
Tableau 68 : La communication en arabe avec les arabophones des pays arabes visités....	163
Tableau 69 : Regarder des chaînes de télévision en langue arabe	164
Tableau 70 : Écouter de la musique et des chansons arabes	165
Tableau 71 : Suivre des programmes en arabe dans les médias	166

Chapitre VII : Enseignement de l'arabe dispensé par l'école publique

Tableau 72 : Évolution de la proportion d'élèves ayant bénéficié d'un enseignement de langues vivantes dans le primaire selon la langue enseignée au cours de la période 2001-2020, en %.....	172
Tableau 73 : Les langues étrangères les plus étudiées (tous statuts LV1, LV2, ...) dans le second degré au cours de l'année scolaire 2018/2019 (hors LV étudiée par correspondance)	176
Tableau 74 : Étude de l'arabe à la rentrée 2018 (statuts : LV1, LV2, LV3)	177
Tableau 75 : Répartition des sections internationales arabes dans le second degré par académies	182
Tableau 76 : Évolution des effectifs des principales langues vivantes étrangères dans le second degré entre 2005 et 2019.....	184

Chapitre VIII : L'arabe dans l'enseignement supérieur

Tableau 77 : Enseignement des langues étrangères dans l'enseignement supérieur 2000-2001	193
---	-----

Chapitre IX : L'enseignement de l'arabe dans le cadre ELCO/EILE

Tableau 78 : Évolution des effectifs d'élèves inscrits aux cours d'arabe dans le cadre de l'ELCO entre 1999 et 2020.....	204
Tableau 79 : Principales étapes de l'évolution du dispositif ELCO en ce qui concerne l'enseignement de l'arabe	224

Chapitre X : Organisation et fonctionnement de l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'EILE/ELCO : analyse et traitement des résultats de l'enquête de terrain

Tableau 80 : Répartition des enseignants enquêtés par âge	227
Tableau 81 : Répartition des enseignants enquêtés selon leurs niveaux d'études	228
Tableau 82 : Répartition des enseignants enquêtés selon leur langue maternelle.....	228
Tableau 83 : Répartition des enseignants enquêtés selon la durée de leur expérience d'enseignement dans le pays d'origine	229
Tableau 84 : Le(les) cycle(s) scolaire(s) dans le(s)quel(s) les enseignants enquêtés avaient enseigné dans le pays d'origine.....	229
Tableau 85 : Type et nombre d'établissements dans lesquels les enquêtés dispensent des cours d'arabe.....	231
Tableau 86 : Répartition des enquêtés selon les types des cours dispensés dans le cadre EILE/ELCO	232
Tableau 87 : Les critères les plus souvent pris en compte dans la formation des classes d'EILE/ELCO, d'après les enseignants enquêtés	233
Tableau 88 : Temps hebdomadaires consacrés à l'enseignement de l'arabe dans les établissements scolaires.....	234

Tableau 89 : langue(s) utilisée(s) par les enseignants enquêtés pour communiquer avec leurs élèves en classe.....	236
Tableau 90 : Usage du français dans les cours pour donner des consignes ou des explications aux élèves	237
Tableau 91 : Points de divergence entre le programme d'enseignement de l'arabe dans le cadre ELCO et celui de l'Éducation nationale dans le premier degré	240
Tableau 92 : Usage de manuels spécifiques dans l'enseignement de l'arabe dans le cadre d'EILE/ELCO par les enseignants enquêtés	241
Tableau 93 : Types de rencontres effectuées avec les parents d'élèves.....	243
Tableau 94 : Sujets discutés par les enseignants enquêtés et les chefs des établissements ..	244
Tableau 95 : Sentiment des enseignants d'être intégrés ou non aux équipes pédagogiques des écoles où ils enseignent	245
Tableau 96 : La collaboration ou non des enseignants enquêtés avec les enseignants des établissements où ils enseignent dans des activités ou des projets éducatifs.....	245
Tableau 97 : La participation ou non des enseignants enquêtés aux réunions et événements éducatifs organisés dans les établissements scolaires	246
Tableau 98 : Raisons pouvant empêcher les enseignants enquêtés de participer aux rencontres organisées dans les écoles	247
Tableau 99 : Types de salles mises à disposition des enseignants enquêtés dans les établissements scolaires publiques.....	248
Tableau 100 : La participation ou non des enquêtés à des formations continues au cours de leur carrière en tant qu'enseignants d'ELCO/EILE	249
Tableau 101 : L'inspection ou non des enseignants enquêtés par des autorités éducatives ..	250
Tableau 102 : Difficultés liées aux conditions de travail	251
Tableau 103 : Difficultés liées à l'organisation des cours	252
Tableau 104 : Difficultés liées aux élèves	252
Tableau 105 : Difficultés liées à l'apprentissage et à la pratique de l'arabe enseigné	254

Chapitre XI : L'enseignement de l'arabe dans le secteur associatif

Tableau 106 : EAGAM1 (École associative gérée par une association de mosquée 1).....	256
Tableau 107 : EAGAM2 (École associative gérée par une association de mosquée 2).....	257
Tableau 108 : EAGAC1 (École associative gérée par une association culturelle 1).....	258
Tableau 109 : EAGAC2 (École associative gérée par une association culturelle 2).....	258
Tableau 110 : IPF1 (Institut privé de formation 1)	259
Tableau 111 : IPF2 (Institut privé de formation 2)	260
Tableau 112 : IPF3 (Institut privé de formation 3)	260
Tableau 113 : IPF4 (Institut privé de formation 4)	261
Tableau 114 : Effectifs des apprenants suivant les cours d'arabe dans les institutions enquêtées en 2019	263
Tableau 115 : Âge minimum requis pour s'inscrire au cours d'arabe dans les établissements associatifs enquêtés	268
Tableau 116 : Niveaux d'arabe enseignés dans les établissements associatifs enquêtés	269
Tableau 117 : Profils des enseignants intervenant dans les écoles associatives selon les déclarations des responsables interrogés	270
Tableau 118 : Les procédures de recrutement des enseignants et les compétences requises, selon les déclarations des responsables des écoles associatives enquêtées	273

Tableau 119 : Procédures d'inscription des apprenants dans les écoles associatives enquêtées	275
Tableau 120 : Jours et durées hebdomadaires des cours donnés aux apprenants dans les institutions enquêtées	278
Tableau 121 : La variété d'arabe et les matières linguistiques et religieuses enseignées dans les écoles associatives enquêtées	281
Tableau 122 : Modalités d'évaluation des acquis des apprenants dans les écoles associatives enquêtées	296

LISTE DES FIGURES

Chapitre II : La langue arabe : son histoire, ses variétés et sa situation dans le monde	
<i>Figure 1 : Carte du Moyen-Orient avec les principales langues sémitiques</i>	24
<i>Figure 2 : Image de la plus ancienne inscription connue en langue arabe</i>	31
<i>Figure 3 : Carte des langues parlées dans les territoires de l'Empire romain au II^e siècle</i> ...	35
<i>Figure 4 : Carte linguistique des dialectes arabes</i>	37
<i>Figure 5 : Carte linguistique du Hassani</i>	40
Chapitre IV : La place de l'arabe dans la politique linguistique étatique et dans les politiques linguistiques familiales	
<i>Figure 6 : L'évolution de la transmission familiale du français au cours du XX^e siècle</i>	82
<i>Figure 7 : Taux de transmission de trois langues régionales (alsacien, breton et corse) aux enfants de 5 ans (1915-1986)</i>	83
<i>Figure 8 : Principales langues régionales et migratoires reçues dans l'enfance puis transmises aux descendants</i>	86
<i>Figure 9 : Érosion des proportions de retransmission des langues sur une génération</i>	87
Chapitre VII : Enseignement de l'arabe dispensé par l'école publique	
<i>Figure 10 : Répartition des élèves étudiant l'arabe dans le second degré à la rentrée 2018 par académie (hors LV par correspondance)</i>	178
<i>Figure 11 : Répartition des établissements offrant l'enseignement de la langue arabe par académie pour l'année scolaire 2018/2019 (hors LV par correspondance)</i>	180
<i>Figure 12 : Évolution des effectifs d'élèves étudiant l'arabe dans le second degré entre 2005 et 2019 (y compris ceux qui l'ont étudié par correspondance)</i>	183
Chapitre XI : L'enseignement de l'arabe dans le secteur associatif	
<i>Figure 13 : Évolution des effectifs d'apprenants inscrits aux cours d'arabe dans le secteur associatif entre 2000 et 2016</i>	265

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire : 1

Enquête auprès des adultes appartenant aux familles plurilingues

Dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences du langage à l'Université Cergy-Pontoise, et sous la direction de la professeure Marie-Madeleine Bertucci, nous menons une recherche sur les modalités de transmission de l'arabe dans des familles plurilingues de seconde génération en France. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions de ce questionnaire. Nous tenons à vous confirmer le caractère anonyme des réponses. Nous vous remercions d'avance pour votre aide et pour votre contribution.

Informations personnelles

- Sexe : Masculin Féminin
- Age : _____ ans
- Pays de naissance : _____
- Nationalité : _____
- Niveau d'étude : _____
- Profession : _____
- Pays d'origine du père : _____
- Pays d'origine de la mère : _____
- Situation matrimoniale : _____

Comportements linguistiques

1) Quelle est votre langue maternelle ?

Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre : _____

2) Quelles autres langues avez-vous apprises ou étudiées dans votre vie ?

Langue 2 : _____ Langue 3 : _____ langue 4 : _____ langue 5 : _____

3) Quelle est la langue maternelle de vos parents ?

- **Du père :** Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre : _____
- **De la mère :** Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre : _____

4) Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour communiquer avec les membres de votre famille ?

• **Avec votre père :**

Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre réponse : _____

• **Avec votre mère**

Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre réponse : _____

• **Avec vos frères et sœurs :**

Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre réponse : _____

• **Avec les autres proches :**

Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre réponse : _____

5) Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour communiquer avec vos amis ?

Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre réponse : _____

6) Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour communiquer avec vos collègues du travail ou d'études ?

Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre réponse : _____

Le niveau de maîtrise de la langue arabe

7) Savez-vous lire des mots ou des textes arabes ?

Oui Non Autre réponse : _____

8) Savez-vous écrire l'arabe ?

Oui Non Autre réponse : _____

9) Pouvez-vous déterminer votre niveau de maîtrise de l'arabe dialectal ?

Débutant (A0) Élémentaire (A1) Pré-intermédiaire (A2) Intermédiaire (B1)
Intermédiaire-avancé (B2) Avancé (C1) Supérieur (C2)

ANNEXES

10) Pouvez-vous déterminer votre niveau de maîtrise de l'arabe littéral ?

Débutant (A0) Élémentaire (A1) Pré-intermédiaire (A2) Intermédiaire (B1)
Intermédiaire-avancé (B2) Avancé (C1) Supérieur (C2)

Les processus ou modalités d'apprentissage de l'arabe

11) Pouvez-vous nous indiquer les milieux dans lesquels vous avez appris ou étudié l'arabe ?

Milieu familial ou social École primaire Lycée Université École associative ou coranique
École privé Cours privés À l'étranger Préciser _____

Autre réponse : _____

- Si vous avez appris l'arabe dans le milieu familial ou social, qui sont les personnes qui vous ont beaucoup aidé dans votre apprentissage ?

Parents Frères et sœurs Grands-parents amis(es) conjoint(e)
collègues du travail ou d'études Autres _____

- Si vous avez suivi des cours d'arabe,

- À quel âge avez-vous commencé le 1^{er} cours ? _____ ans

- Combien de temps avez-vous passé à suivre ces cours ?

Moins d'un an 1 an 2 ans 3 ans 4 ans 5 ans 6 ans Plus : _____ ans

12) Pensez-vous que l'apprentissage de l'arabe a eu un impact positif sur votre vie ?

Oui Non

- Si oui, dans quel domaine ?

- Intégration familiale - Acquisition de la culture du pays d'origine
- Intégration sociale - Autre réponse : _____
- Intégration scolaire _____
- Intégration professionnelle _____

Motivations et raisons d'apprendre l'arabe

13) Quelles sont les raisons ou les motivations qui vous ont poussé à apprendre la langue arabe ?

- C'est ma langue maternelle - C'est la langue de mon pays d'origine
- Pour communiquer avec les arabophones - Pour des projets professionnels
- Obligé(e) par mes parents - Autres réponses : _____
- Pour pratiquer la religion _____
- Pour découvrir le monde et la culture arabo-islamique _____

La place et le statut de l'arabe dans votre vie

14) Quelles sont les langues les plus importantes et les plus utiles pour vous ?

Français Arabe Anglais Berbère Allemand espagnole Autre réponse : _____

15) Quelle est la variété d'arabe la plus importante pour vous ?

Arabe dialectal Arabe littéral

- Pourquoi ? _____

16) Quelle est la langue que vous considérez ou ressentez comme un marqueur de votre identité ?

Français Arabe Berbère Anglais Autre réponse : _____

La pratique de l'arabe dans la vie quotidienne

17) Quelle variété d'arabe utilisez-vous dans votre vie quotidienne ?

Arabe dialectal Arabe littéral les deux variétés aucune variété

ANNEXES

18) Quelles sont les occasions dans lesquelles vous avez pratiqué (ou pratiquez) l'arabe dialectal ?

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Aucune occasion <input type="checkbox"/>- En famille <input type="checkbox"/>- Avec les amis <input type="checkbox"/>- Avec les collègues de travail <input type="checkbox"/>- À la mosquée <input type="checkbox"/> | <ul style="list-style-type: none">- Lors de pratiquer la religion <input type="checkbox"/>- À l'école <input type="checkbox"/>- Au pays d'origine <input type="checkbox"/>- Autres réponses : _____
_____ |
|--|--|

19) Quelles sont les occasions dans lesquelles vous avez pratiqué (ou pratiquez) l'arabe littéral ?

N°

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Aucune occasion <input type="checkbox"/>- En famille <input type="checkbox"/>- Avec les amis <input type="checkbox"/>- Avec les collègues de travail <input type="checkbox"/>- À la mosquée <input type="checkbox"/> | <ul style="list-style-type: none">- Lors de pratiquer la religion <input type="checkbox"/>- À l'école <input type="checkbox"/>- Au pays d'origine <input type="checkbox"/>- Autres réponses : _____
_____ |
|--|--|

Rapports avec le pays d'origine et les pays arabes

20) Effectuez-vous des visites à votre pays d'origine ?

- | | | |
|--------------------------------------|--|--|
| Jamais <input type="checkbox"/> | Une fois tous les 2 ans <input type="checkbox"/> | Deux fois par an <input type="checkbox"/> |
| Quelquefois <input type="checkbox"/> | Une fois par an <input type="checkbox"/> | Plusieurs fois par an <input type="checkbox"/> |

21) Quelle (s) langue(s) utilisez-vous le plus pour communiquer dans votre pays d'origine ?

Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre réponse : _____

- Si vous utilisez l'arabe, trouvez-vous des difficultés en communiquant avec les locuteurs arabophones de votre pays d'origine ? Oui Non

- Si oui, quel type de difficultés rencontrez-vous ?

Prononciation <input type="checkbox"/>	Comprendre l'interlocuteur <input type="checkbox"/>
Lexique ou vocabulaire <input type="checkbox"/>	Autre(s) difficulté(s) : _____
Grammaire ou conjugaison <input type="checkbox"/>	_____

22) Avez-vous l'intention de s'installer définitivement dans votre pays d'origine ?

Oui Non hésitant(e)

23) Avez-vous déjà visité un pays arabe autre que votre pays d'origine ?

Oui Non

- Si oui, pouvez-vous citer les pays arabes visités ?

-
- Dans quel cadre avez-vous effectué ces visites ?

Visite familiale <input type="checkbox"/>	Visite religieuse <input type="checkbox"/>	Autre : _____
Visite de travail <input type="checkbox"/>	Visite culturelle <input type="checkbox"/>	
Visite touristique <input type="checkbox"/>	Visite sportive <input type="checkbox"/>	

- Arrivez-vous à communiquer en arabe avec les arabophones de ces pays visités ?

Oui Non

- Si oui, quelle variété d'arabe utilisez-vous lors de vos communications ?

Arabe dialectal Arabe littéral mélanger les deux variétés Autre réponse : _____

24) Regardez-vous les chaînes de télévision arabes ?

ANNEXES

Souvent Quelquesfois Jamais

25) Écoutez-vous la musique et les chansons arabes ?

Souvent Quelquesfois Jamais

26) Quel type de programmes suivez-vous dans les médias en arabe ?

Aucun Émissions sportives Émissions religieuses Émissions musicales
Émissions culturelles Films et séries Autre : _____

Nous vous remercions très vivement d'avoir répondu à ce questionnaire.

ENNASIRI ALI

Annexe 2 : Questionnaire : 2**Enquête auprès des parents d'élèves inscrits aux cours d'arabe dans le milieu scolaire ou associatif**

Dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences du langage à l'Université Cergy-Pontoise, et sous la direction de la professeure Marie-Madeleine Bertucci nous menons une recherche sur les modalités de transmission de l'arabe dans des familles plurilingues de seconde génération en France. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions de ce questionnaire. Nous tenons à vous confirmer le caractère anonyme des réponses. Nous vous remercions d'avance pour votre aide et pour votre contribution.

Informations personnelles

- Sexe : Masculin Féminin
- Age : _____ ans
- Pays de naissance : _____
- Durée du séjour en France : _____ ans (En cas de naissance à l'étranger)
- Nationalité : _____
- Niveau d'étude : _____
- Profession : _____
- Pays d'origine : _____
- Situation matrimoniale : _____
- Nombre d'enfants : _____

Informations sur les enfants

Les enfants	Sexe	Age	Niveau scolaire	Suit-il (elle) actuellement des cours d'arabe ?		Si oui, dans quel cadre ?							
				Oui	Non	E. publique (LVE)			École privée	E. coranique ou associative	Cours particuliers	Autre :	
						E. primaire	Collège	Lycée					
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													

Comportements linguistiques**1) Quelle est votre langue maternelle ?**Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre : _____**2) Quelle est la langue maternelle de votre conjoint ?**Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre : _____**3) Quelles autres langues avez-vous apprises ou étudiées dans votre vie ?**

Langue 2 : _____ Langue 3 : _____ langue 4 : _____ langue 5 : _____

4) Quelle(s) langue(s) parlez-vous avec votre conjoint ?Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre réponse : _____

Annexe 3 : Questionnaire : 3

Enquête auprès des enseignants d'arabe dans le cadre ELCO/EILE

Dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences du langage à l'Université Cergy-Pontoise, et sous la direction de la professeure Marie-Madeleine Bertucci, nous menons une recherche sur les modalités de transmission de l'arabe dans des familles plurilingues de seconde génération en France. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions de ce questionnaire. Nous tenons à vous confirmer le caractère anonyme des réponses. Nous vous remercions d'avance pour votre aide et pour votre contribution.

Informations personnelles

- Sexe : Masculin Féminin
- Age : _____ ans
- Pays de naissance : _____
- Durée du séjour en France : _____ ans (En cas de naissance à l'étranger)
- Nationalité : _____
- Pays d'origine : _____
- Niveau d'étude : _____

Informations linguistiques

- 1) **Quelle est votre langue maternelle ?**
Français Arabe dialectal Arabe littéral Berbère Autre : _____
- 2) **Quelles autres langues avez-vous apprises ou étudiées dans votre vie ?**
Langue 2 : _____ Langue 3 : _____ langue 4 : _____ langue 5 : _____

Informations professionnelles

- 3) **De quel ELCO/EILE faites-vous partie ?**
- L'ELCO/EILE algérien -L'ELCO/EILE marocain -L'ELCO/EILE tunisien
- 4) **Avez-vous un diplôme en enseignement ?**
Oui Non
 - Si oui,
 - Dans quel pays avez-vous obtenu ce diplôme ? _____
 - Quel est l'intitulé de ce diplôme ? _____
- 5) **Avez-vous de l'expérience dans l'enseignement dans votre pays d'origine ?**
Oui Non
 - Si oui,
 - Combien d'années d'expérience avez vous ? _____ an(s)
 - Dans quel(s) cycle(s) scolaire(s) avez-vous enseigné ?
Primaire Collège Lycée Université Autre : _____
- 6) **Où avez-vous été recruté(e) pour enseigner l'arabe en France ?**
France Algérie Maroc Tunisie Autre : _____
- 7) **Depuis quand enseignez-vous l'arabe dans le cadre ELCO/EILE en France ?**
 - Moins d'un an - 2 ans - 4 ans - 6 ans
 - 1 an - 3 ans - 5 ans - Autre réponse : _____ ans
- 8) **Exercez-vous d'autre activité professionnelle que l'enseignement ?**
Oui Non

L'organisation des cours

- 9) **Veillez indiquer le type et le nombre d'établissements dans lesquels vous enseignez actuellement l'arabe en France ?**

Types d'établissement	École primaire	Collège	Lycée	Centre associatif	Autre : _____
-----------------------	----------------	---------	-------	-------------------	---------------

ANNEXES

Nombre	_____	_____	_____	_____	_____
--------	-------	-------	-------	-------	-------

10) Quel genre de cours dispensez-vous dans les établissements scolaires publics ?

Cours intégrés au temps scolaire Cours différés Cours intégrés et différés

11) Combien d'heures enseignez-vous, par semaine, dans le cadre EILE /ELCO ? _____

12) Quels critères sont le plus souvent pris en compte lors de la formation de groupes dans la plupart des établissements scolaires publics où vous enseignez ?

- Aucun critère, tous les élèves du même établissement sont regroupés dans une seule classe, quels que soient leur âge et leur niveau
- Regroupement par âge
- Regroupement par niveau en arabe
- Regroupement par pays d'origine
- Autre(s) critère(s) : _____

13) Cochez les cases correspondant aux temps hebdomadaires consacrés à l'enseignement de l'arabe dans les établissements scolaires publics où vous enseignez :

- Moins d'une heure - 1h 30 - 2h 30 - 3h30 - Autre(s) : _____
- 1h - 2h - 3h - 4h _____

14) À votre avis, ce(ces) temps est(sont)-il(s) suffisant(s) pour un enseignement efficace ?

Oui Non

15) Quelle variété d'arabe enseignez-vous ?

Arabe dialectal Arabe littéral Autre réponse : _____

16) Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour communiquer avec vos élèves en classe ?

Français Arabe dialectal Arabe littéral Autre : _____

17) Utilisez-vous le français dans vos cours pour donner des consignes ou des explications aux élèves ?

Jamais Quelquefois Souvent

Programmes et manuels

18) Le programme que vous adoptez dans votre enseignement dans les établissements scolaires publics est-il conforme au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ?

Oui non Autre réponse : _____

19) Utilisez-vous des manuels spécifiques pour enseigner l'arabe à vos élèves dans les établissements scolaires publics ?

Oui non

• Si oui,

Comment ces manuels ont été sélectionnés ?

- Individuellement par l'enseignant
- Unilatéralement par les responsables du service pédagogique du pays d'origine
- À l'issue de consultations entre le(s) enseignant(s) et les autorités éducatives du pays d'origine
- Autre réponse : _____

- Ces manuels sont-ils conformes aux recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ?

Oui non autre réponse : _____

• Si non,

Quels documents utilisez-vous à leur place ?

- Documents produits par moi-même
- Documents produits par des collègues enseignants
- Documents fournis par les autorités éducatives du pays d'origine
- Documents téléchargés à partir des sites web éducatifs
- Autre : _____

Qualité de relations établies avec les parents d'élèves

20) Rencontrez-vous les parents de vos élèves ?

Oui Non

• Si oui, quel type de rencontres effectuez-vous ?

- Rencontres circonstanciées (à l'entrée et à la sortie des élèves)

ANNEXES

- Réunions collectives avec les parents
- Rencontres sollicitées par l'enseignant (pour évoquer le comportement ou les résultats de l'élève)
- Rencontres sollicitées par les parents
- Autre(s) : _____

Qualité de relations établies avec les personnels des établissements scolaires publics

21) Les Chefs des établissements scolaires discutent-ils avec vous :

- | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| • Le contenu de l'enseignement ? | Jamais <input type="checkbox"/> | Quelquefois <input type="checkbox"/> | Souvent <input type="checkbox"/> |
| • Le comportement des élèves ? | Jamais <input type="checkbox"/> | Quelquefois <input type="checkbox"/> | Souvent <input type="checkbox"/> |
| • L'assiduité des élèves ? | Jamais <input type="checkbox"/> | Quelquefois <input type="checkbox"/> | Souvent <input type="checkbox"/> |
| • Le déroulement des cours ? | Jamais <input type="checkbox"/> | Quelquefois <input type="checkbox"/> | Souvent <input type="checkbox"/> |
| • Les résultats des élèves ? | Jamais <input type="checkbox"/> | Quelquefois <input type="checkbox"/> | Souvent <input type="checkbox"/> |
| • Les conditions de travail ? | Jamais <input type="checkbox"/> | Quelquefois <input type="checkbox"/> | Souvent <input type="checkbox"/> |

22) Vous sentez-vous intégré(e) aux équipes pédagogiques des établissements scolaires où vous enseignez ?

- Non
- Oui, dans tous les établissements
- Dans certains établissements oui, dans d'autres non
- Autre réponse : _____

23) Avez-vous déjà coopéré avec un(e)(des) enseignant(e)(s) (es) de ces établissements scolaires dans des activités ou projets éducatifs ?

Oui Non

- Si oui, pouvez-vous nous citer un exemple ?

24) Dans les établissements scolaires où vous intervenez, avez-vous déjà participé :

- | | | |
|---|------------------------------|------------------------------|
| • Aux conseils des classes ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> |
| • Aux conseils des écoles ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> |
| • Aux réunions pédagogiques ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> |
| • Aux fêtes organisées au sein des écoles ? | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> |

25) Quelles raisons pourraient vous empêcher d'assister à de telles rencontres ?

- Aucune raison
- Ne pas recevoir l'invitation à participer
- Coïncidence de ces rencontres avec les horaires des autres cours
- Ne pas me considérer concerné par ces rencontres
- Autres raisons : _____

Conditions d'enseignement

26) Dans quels types de classes enseignez-vous l'arabe aux élèves des établissements scolaires publics ?

- Salle de classe ordinaire
- Salle polyvalente
- Salle de mairie
- Autre : _____
- Salle d'informatique

27) Quels matériels et équipements pédagogiques sont mis à votre disposition par les établissements scolaires publics ?

- | | | |
|---|--|---|
| - Tableau <input type="checkbox"/> | - Posters éducatifs <input type="checkbox"/> | - Haut-parleur <input type="checkbox"/> |
| - Photocopieuse <input type="checkbox"/> | - Ordinateur(s) <input type="checkbox"/> | - Projecteur <input type="checkbox"/> |
| - Tableau interactif <input type="checkbox"/> | - Téléviseur <input type="checkbox"/> | - Autres : _____ |

Formation continue et contrôle de l'enseignement

28) Depuis que vous êtes enseignant(e) d'ELCO/EILE, avez-vous bénéficié d'une(des) formation(s) continue(s) ?

Oui Non

- Si oui, quel genre de formation ?

- Formation(s) organisée(s) et dispensée(s) par les autorités éducatives françaises

ANNEXES

- Formation(s) organisée(s) et dispensée(s) par les autorités éducatives du pays d'origine
- Formation(s) organisée(s) en partenariat entre les deux parties
- Autre réponse : _____

29) Depuis que vous êtes enseignant(e) d'ELCO/EILE avez-vous déjà été inspecté(e) ?

Oui

Non

● **Si oui,**

- **Combien de fois ?** _____

- **Par quelle(s) autorité(s) ?** _____

Problèmes et difficultés rencontrés
--

30) Cochez les cases correspondant aux problèmes et difficultés que vous rencontrez le plus souvent dans votre enseignement dans le cadre ELCO/EILE :

➤ **Conditions de travail**

- L'éloignement du lieu de résidence par rapport aux lieux de travail
- Les établissements scolaires sont géographiquement éloignés les uns des autres
- Les lieux des cours ne sont pas appropriés
- Absence ou manque de matériel et d'équipement pédagogique
- Absence ou manque de communication avec les membres de l'équipe pédagogique
- Absence ou manque de communication avec les parents d'élèves
- Autre(s) : _____

➤ **Organisation des cours**

- Les temps hebdomadaires consacrés à l'apprentissage de cette langue sont insuffisants
- Les jours et les horaires des cours ne sont pas convenables
- Autre(s) : _____

➤ **Difficultés liées aux élèves**

- Absence ou manque de motivation des élèves pour apprendre l'arabe
- Manque de discipline des élèves
- L'absence fréquente des élèves
- Le nombre élevé de cas d'abandon des cours par les élèves
- L'hétérogénéité des âges des élèves
- Disparité significative des niveaux d'élèves appartenant au même groupe
- Autre(s) : _____

➤ **Programme et manuels**

- Le(s) programme(s) adopté(s) ne correspond(ent) pas aux spécificités des apprenants
- Les manuels utilisés ne correspondent pas aux spécifiés des apprenants
- Absence de manuels spécifiques pour l'enseignement de l'arabe dans le cadre ELCO/EILE
- Autre(s) : _____

➤ **Les élèves et l'apprentissage de l'arabe**

- Difficultés liées à l'expression orale
- Difficultés de prononciation
- Difficultés liées à la lecture
- Difficultés liées à l'écriture
- Les élèves ne trouvent pas des occasions pour pratiquer l'arabe littéral en dehors des cours
- Les élèves ne font pas la distinction entre l'arabe littéral et l'arabe dialectal
- Autre(s) : _____

Annexe 5 :

Contrat

Informations relatives aux droits des informateurs répondant par écrit à un questionnaire écrit dans le cadre d'une enquête par questionnaire ou par oral à un questionnaire écrit ou oral dans le cadre d'un entretien semi-directif¹⁷³

I. Statut juridique de l'informateur.e et /ou des informateur.es¹⁷⁴

L'informateur.e et /ou les informateur.es – sont considérés comme auteur.es lorsqu'ils développent leurs réponses sous forme de phrases (voir infra la section V).

II. Cession des droits à des fins non commerciales et exclusivité

Les droits sur les réponses développées sous forme de phrases sont cédés à titre exclusif et uniquement à des fins non commerciales à Ali Ennasiri, doctorant en première année de doctorat de sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise, à savoir :

- « la totalité [du droit de] **reproduction** » sur [les] réponses « par quelque moyen et sous quelque forme que ce soit, connus ou inconnus, actuels ou futurs, et notamment par impression, procédés analogues sur tout support, et notamment sur papier, support magnétique ou numérique, et site Internet »¹⁷⁵ ;

- « la totalité [du droit de] **représentation sur [les] réponses** par quelque procédé et sous quelque forme que ce soit, connus ou inconnus, actuels ou futurs, et notamment dans le cadre d'une présentation ou d'une projection publique, par affichage, exposition, enregistrement magnétique ou numérique, et site Internet etc.) »¹⁷⁶.

III. Exclusivité

« Le présent contrat est un contrat d'exclusivité » [...] « dans le but notamment d'assurer la gestion de ces droits et la diffusion [scientifique] des informations »¹⁷⁷.

IV. Communicabilité

L'utilisation des réponses données dans le cadre du questionnaire communiqué par le doctorant et leur communicabilité sont libres de droits et immédiates¹⁷⁸.

V. Étendue et durée de la cession

« Cette cession est conclue pour le monde entier et produira ses effets pendant toute la durée de la protection accordée à ce jour et dans l'avenir aux créateurs par les législations françaises et étrangères relatives au droit de la propriété intellectuelle »¹⁷⁹.

VI. Informations sur la finalité du questionnaire et les contextes d'utilisation¹⁸⁰

Le questionnaire proposé a une finalité exclusive de recherche scientifique décrite dans le résumé du projet de thèse joint et ne sera utilisé que dans le contexte scientifique décrit ci-après (thèse de doctorat en sciences du langage, tous types d'articles et de communications scientifiques, tous types d'articles et de communications destinés à la diffusion de la connaissance scientifique, toute forme d'enseignement en présentiel ou à distance, traduction, transcription, adaptation « sur tous les supports connus ou inconnus, actuels ou futurs »¹⁸¹ et dans tous les lieux ou espaces requis par ces différentes productions scientifiques ou de diffusion de la connaissance scientifique – « connus ou inconnus, actuels ou futurs »¹⁸² - à l'intention de la communauté des chercheur.es et des enseignant.es chercheur.es, des étudiant.es ou d'un public plus large intéressé par le sujet abordé).

VII. Informations sur le droit d'auteur¹⁸³

Le questionnaire proposé est une œuvre originale réalisée par Ali Ennasiri, doctorant en première année de doctorat de sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise, sous la direction de Madame Marie-Madeleine Bertucci, Professeure de sciences du

¹⁷³ Rédigé par Marie-Madeleine Bertucci d'après les articles de Florence Descamps et Véronique Ginouvès : *Bien rédiger un contrat de cession de droit pour un enregistrement de terrain*, <https://ethiquedroit.hypotheses.org/545> ; *Le chercheur mène une enquête par questionnaire* <https://ethiquedroit.hypotheses.org/1033> consultés le 3-3-19 et d'après le *Contrat d'exploitation de témoignage oral*, in Conseil Général 13 – Archives Départementales des Bouches-du-Rhône – Maison Méditerranéenne des Sciences de l'Homme_Phonothèque – association Paroles Vives, 2006-2007, *Annexe méthodologique au corpus de 150 heures d'entretiens inédits avec les descendants d'Arméniens à Marseille et dans les Bouches-du-Rhône. Collecter la mémoire orale arménienne dans les Bouches-du-Rhône*, Corpus réalisé en 2006 et 2007, déposé auprès des Archives Départementales des Bouches-du-Rhône et de la phonothèque de la Maison Méditerranéenne des Sciences de l'Homme, URL : <https://phonotheque.hypotheses.org/files/2008/09/annexe-methodo-armeniensPV.pdf>, pp. 36 et suiv. Page consultée le 6-3-19.

¹⁷⁴ La section I est inspirée du *Contrat d'exploitation de témoignage oral* (Ibid. 2006-2007 : 36), voir note 1 et de Descamps, Ginouvès, *Le chercheur mène une enquête par questionnaire*, p. 2-3.

¹⁷⁵ *Contrat d'exploitation de témoignage oral*, in Conseil Général 13 – Archives Départementales des Bouches-du-Rhône – Maison Méditerranéenne des Sciences de l'Homme_Phonothèque – association Paroles Vives, 2006-2007, *Annexe méthodologique au corpus de 150 heures d'entretiens inédits avec les descendants d'Arméniens à Marseille et dans les Bouches-du-Rhône* p. 37.

¹⁷⁶ Ibid.

¹⁷⁷ Ibid. p. 38.

¹⁷⁸ D'après le *Contrat d'exploitation de témoignage oral*, Op. Cit. p. 38.

¹⁷⁹ Ibid. p. 38.

¹⁸⁰ D'après Descamps, Ginouvès, *Le chercheur mène une enquête par questionnaire*, Op. Cit., pp. 1-8.

¹⁸¹ D'après le *Contrat d'exploitation de témoignage oral*, Op. Cit., p. 37.

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ D'après Descamps, Ginouvès, *Le chercheur mène une enquête par questionnaire*, Op. Cit., pp. 1-3.

ANNEXES

langage à l'université de Cergy-Pontoise et Directrice de la thèse. Il est protégé par le droit d'auteur et ne peut être utilisé ou communiqué à une tierce personne sans l'accord du doctorant.

Les réponses des informateur.es¹⁸⁴, lorsqu'elles sont développées sous forme de phrases, constituent une œuvre originale, et sont protégées par le droit d'auteur. Ali Ennasiri s'engage à communiquer aux informateur.es sur leur demande une copie dématérialisée du ou des extraits concerné.es des différents supports sur lesquels figurent leurs réponses.

VIII. Informations sur l'anonymisation¹⁸⁵

L'anonymisation a pour finalité de prémunir les informateur.es des éventuels risques ou préjudices moraux et professionnels qu'ils pourraient encourir à l'issue de leur participation à l'enquête par questionnaire menée par Ali Ennasiri.

Les noms, les prénoms, les adresses, les informations relatives à la situation professionnelle et toutes les autres informations personnelles qui auraient été communiquées par les informateur.es à leur sujet ou à celui de personnes tierces seront supprimées et ne seront conservées que dans le cadre d'une grande catégorie (tranche d'âge, catégories socio-professionnelles, bassins géographiques larges, entrées d'analyse figurant sur le questionnaire) de manière à éviter que les informateur.es ne soient identifiés.es.

Les réponses, lorsqu'elles sont développées sous forme de phrases, seront reproduites dans un format électronique et la version manuscrite, si elle existe, sera considérée comme une des données personnelles abordées supra. Les traces manuscrites visibles dans les réponses aux questionnaires ou toutes les autres traces manuscrites, quelles qu'elles soient, laissées par les informateur.es dans le cadre des différentes étapes de cette recherche, bénéficieront de l'accessibilité limitée décrite ci-après.

Les informateur.es seront cité.es de façon anonyme et référencé.es selon un système de classement numérique et / ou alphabétique ou éventuellement à l'aide d'un prénom fictif et signalé.es dans la thèse avec la mention « témoignage autobiographique de M. ou Mme ... recueilli par Ali Ennasiri, doctorant en première année de doctorat de sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise.

Anonymisation des enregistrements audio des informateurs lors des entretiens semi-directifs

De manière à préserver l'anonymat des informateurs, Ali Ennasiri s'engage à ne pas utiliser les enregistrements audio des entretiens menés dans le cadre de sa thèse dans quelque contexte que ce soit.

IX. Informations sur la confidentialité¹⁸⁶

La confidentialité des données personnelles précédemment mentionnées communiquées au doctorant sera garantie par une accessibilité limitée i aux membres de l'université de Cergy-Pontoise habilités à en prendre connaissance, ii au jury de la thèse, iii aux chercheurs et enseignants chercheurs susceptibles d'avoir à les consulter et iiiii à toute personne en mesure de justifier sa légitimité pour les consulter et s'engageant par écrit à ne pas les diffuser.

X. Informations sur l'archivage¹⁸⁷

Les questionnaires complétés par les informateur.es seront archivés dans leur version imprimée ou électronique sur les différents supports « connus ou inconnus, actuels ou futurs »¹⁸⁸ dédiés à la conservation des thèses et des productions scientifiques ou de diffusion de la connaissance scientifique. Ils seront consultables dans un délai de 50 ans après la date de signature du présent contrat.

XI. Litige et droit applicable

« Le présent contrat est soumis à la loi française. Toute contestation qui résulterait de ce contrat fera dans un premier temps l'objet d'une tentative de conciliation menée par une personne choisie par les deux parties. En cas d'échec de cette conciliation, le litige sera porté devant les tribunaux français compétents pour le présent contrat »¹⁸⁹.

Signatures

L'informateur.e.....,

Nom, prénom

.....

Fait à

Le

Signature

Ali Ennasiri, doctorant en première année de thèse
de sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise

Fait à

Le

Signature

¹⁸⁴ D'après Descamps, Ginouvès, *Le chercheur mène une enquête par questionnaire*, Op. Cit., pp. 2-3.

¹⁸⁵ D'après Descamps, Ginouvès, *Le chercheur mène une enquête par questionnaire*, Op. Cit., pp. 2-8.

¹⁸⁶ D'après Descamps, Ginouvès, *Le chercheur mène une enquête par questionnaire*, Op. Cit., pp. 1-8.

¹⁸⁷ D'après Descamps, Ginouvès, *Le chercheur mène une enquête par questionnaire*, Op. Cit., p. 5.

¹⁸⁸ *Contrat d'exploitation de témoignage oral*, Op. Cit., p. 37.

¹⁸⁹ *Ibid.* p. 38.

ANNEXES

Avenant n° 1 au contrat

Informations relatives aux droits des informateurs répondant par écrit à un questionnaire écrit dans le cadre d'une enquête par questionnaire ou par oral à un questionnaire écrit ou oral dans le cadre d'un entretien semi-directif

La cession des droits au doctorant est faite à titre gracieux par l'informateur qui ne percevra aucune contrepartie de quelque sorte que ce soit pour sa participation à l'enquête.

Signatures

L'informateur.e.....,

Nom, prénom

.....

Fait à

Le

Signature

Ali Ennasiri, doctorant en première année de thèse de sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise

Fait à

Le

Signature

Annexes du contrat

Projet de thèse d'Ali Ennasiri

Titre : Modalités de transmission de l'arabe dans des familles plurilingues de seconde génération

Résumé :

Ce projet de thèse vise à connaître la situation et le statut de la langue arabe au sein des familles plurilingues de seconde génération en France en démontrant les caractéristiques sociolinguistiques de ces familles et en comparant les différentes voies et modalités de transmission de cette langue tel le milieu familial et social, l'institution scolaire, les écoles associatives et les centres culturels.

Il s'agit d'une démarche empirique qui sera réalisée en deux phases : la première sera consacrée à une recherche documentaire basée sur le traitement des éléments divers (chiffres, bibliographie, textes...) liés à l'apprentissage de l'arabe. La deuxième phase sera une recherche de terrain basée sur des études de cas ; entretiens avec les acteurs du domaine ; enquêtes auprès des apprenants, auprès des parents et auprès des enseignants.

Les coordonnées d'Ali Ennasiri

Ali Ennasiri

Doctorant en première année de thèse de sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise

Domicilié à :

Téléphone :

Mail :

Les coordonnées de l'informateur.e

M. ou Mme :

Domicilié.e à :

Téléphone :

Mail :

ACCORD
ENTRE
LE GOUVERNEMENT DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE
ET
LE GOUVERNEMENT DU ROYAUME DU MAROC
PORTANT SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ARABE
DANS LE CADRE DES ENSEIGNEMENTS INTERNATIONAUX
DE LANGUES ETRANGERES (EILE) EN FRANCE

Le Gouvernement de la République française d'une part et d'autre part, le Gouvernement du Royaume du Maroc, ci-après dénommés les « Parties » ;

Désireux de resserrer leurs liens d'amitié et d'intensifier leur coopération dans le domaine de l'éducation ;

Reconnaissant les efforts accomplis par chacune des Parties pour proposer un apprentissage de la langue vivante de qualité aux élèves de leurs systèmes éducatifs respectifs ;

Considérant la Convention bilatérale tendant à éliminer les doubles impositions en vigueur ;

Considérant l'accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume du Maroc concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves marocains résidant en France, signé à Paris le 14 novembre 1983 ;

Considérant la Convention de partenariat pour la coopération culturelle et le développement signée à Rabat entre les deux Gouvernements le 25 juillet 2003, et en particulier leur volonté de coopérer étroitement en faveur d'une amélioration de la qualité des enseignements ;

Considérant la Convention bilatérale de sécurité sociale en vigueur ;

Considérant l'accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume du Maroc portant sur l'appui à la mise en place des sections internationales et du baccalauréat international, option français, signé à Rabat le 18 février 2014 ;

Considérant la Déclaration d'Intention entre le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de la République française, et le Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle du Royaume du Maroc signée à Paris le 28 mai 2015 ;

ANNEXES

Considérant, pour le Maroc, les orientations de la Stratégie 2015-2030 du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle telles qu'adoptées par le Conseil des Ministres du 6 février 2016, relatives à l'enseignement des langues ;

Considérant l'Accord-Cadre entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume du Maroc relatif aux priorités bilatérales en matière de coopération éducative signé à Rabat le 16 novembre 2017 ;

Considérant, pour la France, l'évolution de la politique des langues vivantes, le Plan langues et l'introduction dans les enseignements obligatoires d'une langue vivante dès l'école élémentaire ;

Considérant les engagements dits « de Marseille » pris lors du Sommet des deux rives en juin 2019 appelant à investir dans la jeunesse des pays des deux rives de la Méditerranée ;

Considérant les dispositions de la loi cadre marocaine n° 51-17 du 9 août 2019, relative au système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique notamment l'article 7, alinéa 3 et l'article 31.

Considérant la Déclaration conjointe franco-marocaine adoptée au terme de la Rencontre de Haut Niveau du 19 décembre 2019 et, en particulier, le souhait des deux Gouvernements de renforcer la coopération autour de l'enseignement du français au Maroc et de l'enseignement de l'arabe en France ;

Sont convenus des dispositions suivantes :

CHAPITRE Ier

Développer un enseignement d'EILE de langue arabe inscrit dans la politique globale des langues vivantes, avec le soutien des autorités marocaines.

Article 1^{er}

Dans les écoles d'enseignement public en France, il peut être organisé, en partenariat avec le gouvernement du Royaume du Maroc, un enseignement international de langue étrangère (EILE) se rapportant à la langue arabe.

Cet enseignement doit être assuré dans le respect des principes généraux de l'Education nationale française, notamment la laïcité et la neutralité, et conformément à la législation française en vigueur.

Article 2

La mise en place de cet enseignement est assurée par les autorités françaises en étroite concertation avec les autorités marocaines compétentes.

Article 3

Cet enseignement optionnel est accessible à tous les élèves volontaires, à partir de la classe de cours élémentaire première année jusqu'à la classe de cours moyen deuxième année, après accord de leurs représentants légaux.

Article 4

Cet enseignement est organisé en dehors du temps scolaire, en complément des vingt-quatre (24) heures d'enseignements obligatoires prévus pour tous les élèves par les programmes en vigueur, à raison d'une heure et demie (1,5) par semaine.

CHAPITRE II

Inscrire l'EILE de langue arabe dans la politique globale d'apprentissage des langues vivantes.

Article 5

Les contenus de cet enseignement se rapportant à la langue arabe sont adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et ont pour objectif de permettre aux élèves d'atteindre le niveau A1.

Article 6

Le programme d'enseignement, adossé au CECRL, est le programme élaboré en 2010 conjointement entre la France et les pays partenaires, dont le Maroc, mettant à disposition les enseignants de langue arabe.

Les manuels et outils pédagogiques utilisés sont conformes aux objectifs et aux contenus du programme en vigueur pour les EILE de langue arabe et conformes aux principes visés à l'article 1 alinéa 2 du présent accord.

Article 7

Les Parties encouragent la coopération directe en matière d'échange d'expériences, de ressources pédagogiques et de formation du personnel enseignant et de toute action concourant à l'amélioration de la qualité des enseignements.

Article 8

Le développement de liens, d'échanges et de projets pédagogiques avec des écoles et des classes au Maroc est encouragé dans le cadre de cet EILE de langue arabe.

CHAPITRE III

Renforcer la reconnaissance des acquis de l'élève dans un parcours linguistique.

Article 9

Les compétences acquises par les élèves, dans le cadre du programme d'EILE, sont évaluées par l'enseignant d'EILE. Ces informations, qui attestent du niveau atteint par l'élève, sont transmises à l'enseignant responsable de la classe de chaque élève afin d'être portées à la connaissance de ses représentants légaux via le livret scolaire unique.

Article 10

Les EILE ne sont pas déployés dans le second degré. La continuité de l'enseignement de la langue arabe dans le second degré est exclusivement assurée par les professeurs de l'enseignement secondaire de l'éducation nationale française, dans le cadre de la carte des langues mise en place par les autorités académiques concernées : le recteur d'académie, et par délégation, l'Inspecteur d'académie - directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN).

Les possibilités de continuité de l'enseignement de la langue arabe dans le second degré font l'objet d'une communication aux familles des élèves de cours moyen deuxième année inscrits en EILE.

CHAPITRE IV

Des enseignants mis à disposition par le Maroc au service de la qualité du dispositif : accompagnement des enseignants et intégration aux équipes pédagogiques.

Article 11

Les enseignants mobilisés dans le cadre de cet EILE sont recrutés et rémunérés par le Gouvernement du Royaume du Maroc en fonction des besoins identifiés au cours des opérations de carte scolaire mentionnée à l'article 13.

Recrutés parmi les enseignants bilingues arabe-français de l'enseignement primaire marocain, ils disposent des compétences pédagogiques et linguistiques leur permettant d'exercer leurs fonctions dans une école en France (incluant, en langue française, l'équivalent, pour la partie

française, du niveau utilisateur indépendant-avancé du cadre européen commun de référence pour les langues).

Il est convenu que la partie marocaine procède, pour les enseignants EILE, à des vérifications analogues à celles que le Ministère français chargé de l'Education nationale effectue dans le cadre des obligations légales en vigueur pour le recrutement des enseignants contractuels de droit public. Ces enseignants exercent leur mission dans le respect des principes visés à l'article 1 alinéa 2.

Article 12

Avant l'arrivée sur le territoire français des enseignants recrutés parmi les enseignants titulaires du ministère marocain chargé de l'Education nationale, les autorités marocaines veilleront à ce que les demandes de visa soient formulées suffisamment en amont de la rentrée scolaire auprès des autorités consulaires françaises, et conformément aux procédures établies et communiquées par la partie française. Dans ces conditions, les autorités françaises veillent à ce que les demandes de visa soient traitées avec la diligence et la célérité nécessaires à l'arrivée des enseignants sur le sol français avant la rentrée scolaire.

Les enseignants désignés par le Maroc font l'objet d'une présentation aux autorités françaises par les voies administratives régulières, conformément à la législation française et au droit de l'Union européenne en vigueur ainsi que dans le respect des engagements internationaux des deux parties.

Article 13

La carte scolaire des implantations des EILE est arrêtée par le Ministère français chargé de l'Education nationale, après concertation entre les deux parties.

Les enseignants sont mis à disposition pendant la durée de leur contrat qui les lie avec les autorités marocaines sur la base de la carte scolaire établie en amont, auprès des directions académiques des services de l'Education nationale (DSDEN). L'IA-DASEN affecte les enseignants mis à disposition dans les écoles où ils vont effectuer leur service.

Les enseignants sont soumis aux règlements intérieurs en vigueur dans les écoles où ils exercent.

En cas de manquement par un enseignant aux obligations constitutionnelles et légales énoncées à l'article 1er alinéa 2 et à l'article 11 du présent accord ou lorsqu'un enseignant ne remplit pas l'ensemble des conditions prévues par le présent accord, l'inspecteur d'académie - directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN) peut interrompre la mission de cet enseignant mis à disposition. Dans ce cas, les autorités marocaines sont immédiatement informées des faits et décident des mesures à prendre.

Article 14

Les enseignants mobilisés pour cet enseignement sont intégrés aux équipes pédagogiques après installation par l'Inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'Education nationale (IA-DASEN) avec l'accord de l'ensemble des administrations.

La charge de travail de l'enseignant comprend le temps de présence face aux élèves ainsi que le temps de concertation, de formation et, le cas échéant, de participation au projet d'école. Au-delà du temps de service dédié à l'EILE, la partie marocaine peut mobiliser ses enseignants sur d'autres prestations d'enseignement.

Article 15

Les inspecteurs de l'Education nationale (IEN) et les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), ou leurs représentants des langues concernées programment une inspection durant la première année d'exercice de l'enseignant mis à disposition. Ils établissent un plan annuel d'inspection. Les inspections se déroulent selon une fréquence de trois ans en moyenne. Les inspections se déroulent conjointement avec le personnel d'inspection du Royaume du Maroc ou un représentant désigné par la partie marocaine.

Article 16

La partie française, en complémentarité avec l'offre de formation proposée par la partie marocaine, facilite la participation des enseignants mobilisés pour cet enseignement aux actions de formation organisées à l'intention du personnel enseignant de l'Education nationale, notamment dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

CHAPITRE V

Législation applicable aux personnels enseignants en matière fiscale et de sécurité sociale.

Article 17

En matière de sécurité sociale, les dispositions de la Convention bilatérale de sécurité sociale en vigueur sont applicables.

En matière de fiscalité, les dispositions de la Convention tendant à éliminer les doubles impositions en vigueur sont applicables.

CHAPITRE VI
Dispositions générales.

Article 18

Pour assurer la bonne application de cet accord, un groupe de travail mixte dédié à l'EILE est créé. La désignation des membres de ce groupe de travail mixte sera faite par chacun des gouvernements.

Il a pour mission d'examiner les questions relatives :

- à l'application générale de l'accord ;
- aux conditions d'organisation des enseignements (localisation des implantations, nombre d'enseignants à mobiliser, contenus, etc.) ;
- à la préparation des rentrées scolaires et au bilan de l'année écoulée ;
- à la mise en œuvre de la coopération pédagogique.

Il se réunit à Paris au moins une fois par an pour préparer la rentrée scolaire et autant que de besoin, alternativement à Paris et à Rabat, pour examiner les questions susmentionnées.

Article 19

Tout différend relatif à l'interprétation ou à la mise en œuvre du présent accord est réglé par voie de consultation ou de négociation entre les Parties.

Article 20

Le présent Accord abroge et remplace l'accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume du Maroc concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves marocains résidant en France, signé à Paris le 14 novembre 1983.

Le présent accord sera appliqué à titre provisoire à la date de sa signature et entrera en vigueur à la réception de la dernière notification par voie diplomatique par laquelle les Parties s'informent mutuellement de l'accomplissement des procédures requises pour l'entrée en vigueur de l'Accord.

Le présent accord est conclu pour une durée illimitée.

Chaque Partie peut le dénoncer à tout moment par notification écrite adressée par la voie diplomatique à l'autre Partie au moins 6 mois avant la fin de l'année scolaire en cours. Cette dénonciation prend effet à la fin de l'année scolaire.

Les Parties peuvent apporter à tout moment, par écrit par la voie diplomatique et d'un commun accord, des modifications au présent accord. Tout amendement prend effet après

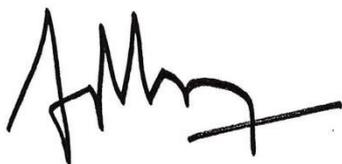
ANNEXES

l'accomplissement par chacune des Parties des procédures requises en ce qui la concerne et fait partie intégrante du présent accord.

Fait à *Rabat* le *06 octobre 2020*, en deux exemplaires, en langues arabe et française, les deux textes faisant foi.

Pour le Gouvernement
de la République française

Jean-Michel BLANQUER



Ministre de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et des Sports

Pour le Gouvernement
du Royaume du Maroc

Saïd AMZAZI



Ministre de l'Éducation nationale,
de la Formation professionnelle,
de l'Enseignement supérieur et de
la Recherche scientifique