L'enseignement de l'arabe en France

Les voies de transmission

Yahya Cheikh

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/870>

DOI : 10.4000/hommesmigrations.870

ISSN : 2262-3353

Éditeur

Musée national de l'histoire de l'immigration

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2010

Pagination : 92-103

ISSN : 1142-852X

Référence électronique

Yahya Cheikh, « L'enseignement de l'arabe en France », *Hommes & migrations* [En ligne], 1288 | 2010, mis en ligne le 29 mai 2013, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/870> ; DOI : 10.4000/hommesmigrations.870

L'enseignement de l'arabe en France

Les voies de transmission

Par Yahya Cheikh, professeur agrégé d'arabe, Académie de Paris

Peau de mots © Isabelle Niot

Baisse des effectifs, fermeture de classes, suppression du Capes, l'enseignement de l'arabe en France semble peu à peu échapper à l'institution scolaire. Depuis le début des années deux mille, de nombreuses associations culturelles ou cultuelles tentent de répondre à la demande et de combler le vide laissé par l'Éducation nationale. S'il est difficile d'évaluer le nombre d'élèves scolarisés dans ces structures, l'augmentation de la publication de manuels conçus, en France, par les écoles associatives, montre que l'enseignement dispensé a gagné en cohérence et en autonomie.

La transmission de l'arabe en France est devenue une tradition bien enracinée dans l'histoire du pays. Si elle a été pendant longtemps un domaine réservé à l'Éducation nationale, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Elle échappe désormais à la vigilance de l'État. De nombreuses écoles associatives se développent en dehors du système scolaire, élaborent leur propre pédagogie et conçoivent des manuels de plus en plus performants. Ces établissements qui se créent partout en France, en devenant les premiers acteurs de la transmission de la langue arabe aux jeunes Français issus de l'immigration, méritent que l'on s'intéresse davantage à eux, d'autant que les références les concernant sont rares.

Mais que signifie le mot "transmission" quand il s'agit de l'arabe, cette langue "immigrée", minoritaire en France et en Europe, et *"un peu plus étrangère que les autres"*, selon l'expression de Michèle Falip et Benoît Deslandes⁽¹⁾ ? Est-ce un legs affectif qui se transmet de père en fils ? Est-ce le reflet d'un souci identitaire ? Est-ce une mode ? Une manœuvre idéologique ? Par ailleurs, pourquoi cette langue ne cesse-t-elle d'occuper davantage d'espace ? Est-ce pour combler un vide ou pallier des lacunes et des insuffisances liées à la manière dont elle a été transmise jusqu'à présent ?

En fonction de leur statut juridique et de leur fonctionnement, de leur approche pédagogique et de leurs programmes, les organismes qui veillent sur la transmission de l'arabe en France peuvent être classés en cinq catégories : l'Éducation nationale, les associations culturelles (religieuses), les associations culturelles (communautaires ou laïques), l'enseignement des langues et cultures d'origine (Elco), d'autres structures (mairies⁽²⁾, centres de formation⁽³⁾, écoles intercommunautaires⁽⁴⁾, etc.).

Vu la complexité de la question, il nous est difficile de traiter de manière exhaustive un sujet aussi vaste et délicat. C'est pourquoi nous n'allons aborder que de façon globale les divers problèmes, notamment didactiques et pédagogiques, liés à l'enseignement de l'arabe dans ces structures de transmission.

L'arabe en France : un enseignement pluriel

S'agissant de l'enseignement de l'arabe en France, je me suis souvent posé cette question, pourtant banale, avant même de devenir enseignant de cette langue au sein de l'Éducation nationale : qu'enseignons-nous ? Aussi, si l'arabe est l'objet d'un enseignement commun à tous les acteurs cités ci-dessus, alors de quel registre linguistique s'agit-il ? De l'arabe littéral ou de l'arabe dialectal ? De la langue de communication, de la langue de l'érudition ou de celle de la culture religieuse ? De l'arabe vocalisé ou de l'arabe sans voyelles ? Quels supports pédagogiques et quels programmes proposer aux apprenants ? L'expérience en matière d'enseignement des langues nous a appris qu'aucun consensus n'est durable, surtout dans le cas de l'arabe,

et bien plus encore quand il est question de l'enseignement de l'arabe en France. On le sait bien, cette langue n'est pas seulement celle adoptée officiellement par les 22 pays de la Ligue arabe, et donc disputée par les 22 nationalités formant la communauté arabe de France, mais la langue qui constitue le référent identitaire (langue/religion) des Arabes immigrés et de leurs enfants français issus de l'immigration. Cela implique des enseignements diversifiés dans leurs approches pédagogiques et leurs programmes.

Les origines géographiques des arabophones de France expliquent aussi, en partie, la complexité de cet enseignement. Le régionalisme et les conflits dans le monde arabe, les rivalités historiques entre *Machreq* (Orient) et *Maghreb* (Occident), ainsi que les querelles entre pays arabes voisins (Algérie/Maroc, Syrie/Liban, etc.), ont considérablement modifié le statut de l'arabe, d'une langue "unique" et "commune" à tous les arabophones vers une langue "plurielle" et "privatisée".

Devons-nous voir dans cette diversité et ces contradictions entre les différents "enseignements de l'arabe en France" une vraie richesse ou les prémices d'une crise ?

Quel arabe pour quel public ?

C'est le premier point de divergence entre nombre d'arabisants. Si, en France, la majorité d'entre eux plaident pour l'enseignement de l'arabe littéral, les partisans de l'arabe dialectal ne sont pas en reste. Les arguments ne manquent pas. Les premiers pensent que l'arabe littéral permet non seulement de se constituer une base solide pour communiquer avec tout arabisant et pour comprendre, par la même occasion, les autres dialectes, mais aussi de lire tout le patrimoine culturel arabe représenté par un grand héritage littéraire. Les seconds, au contraire, estiment que seul l'apprentissage de l'arabe dialectal permet de communiquer réellement car les arabophones ne s'expriment qu'en arabe dialectal⁽⁵⁾. Or il n'existe pas un dialecte arabe unique mais plutôt des familles de langues : le maghrébin, l'égyptien et le syro-libano-palestinien. Ce débat qui a opposé entre eux, à un moment donné, des enseignants à l'Institut national des langues et civilisations orientales (Inalco), demeure tout à fait marginal en France, et ce pour deux raisons : d'abord, parce que le problème arabe littéral *versus* arabe dialectal ne se pose pas avec vigueur au sein de la communauté française des arabisants. Ensuite, parce que, comme dans les pays arabes⁽⁶⁾, c'est l'arabe littéral qui est enseigné au sein de l'institution scolaire française. Dans les universités de France, excepté l'Inalco, il n'y a pas de véritables départements où l'on enseigne les dialectes arabes. La tradition orientaliste française, celle d'Henri Pères, de Charles Pellat et de Régis Blachère, l'a probablement emporté sur les pionniers français en matière de dialectologie arabe que sont Marçais, Colin et Mercier.

Sur la question du choix du littéral, les différents organismes énumérés ci-dessus sont unanimes. Si l'institution scolaire, laïque, a opté pour le littéral, pourquoi faire autrement quand on est une école associative, culturelle ou tout simplement communautaire, libre de choisir l'un ou l'autre registre linguistique ?

Le désengagement de l'institution scolaire

Tous ceux qui plaident pour la promotion de l'arabe en France soulignent l'enracinement de l'enseignement de cette langue dans le paysage culturel français en rappelant des faits historiques que nul ne peut ignorer⁽⁷⁾.

Aujourd'hui, une nouvelle page est en train de s'écrire : suppression du Capes à la rentrée scolaire 2010-2011, fermeture programmée de classes d'arabe, régression du nombre de professeurs, baisse constante du nombre d'élèves, etc. De ce fait, si l'on n'y prend garde, l'enseignement de la langue arabe dispensé par l'Éducation nationale remplit toutes les conditions pour être, dans un avenir proche, qualifié de symbolique ! Pourrait-il en être autrement alors qu'en France il y a moins de 200 enseignants d'arabe pour couvrir tout le territoire⁽⁸⁾ et qu'il y a des départements où l'arabe n'est pas du tout enseigné ?

La baisse des effectifs au sein de l'institution scolaire est un fait que nul ne peut contester⁽⁹⁾. Quelles en sont les raisons ? Est-ce la conjoncture internationale : l'image de l'Islam et des Arabes dans le monde ? Est-ce le statut de l'arabe, langue de minorités et d'immigration ? Est-ce l'intérêt des élèves pour les autres langues proposées à l'école publique ? Est-ce la concurrence des Elco et des écoles communautaires de tout genre, qui présentent plus d'attrait pour le public concerné, essentiellement issu de l'immigration maghrébine ?

Il est toujours possible de désigner un ou plusieurs responsables parmi ceux que nous venons d'énumérer. Mais ces mêmes raisons ont toujours existé depuis la création du Capes, sans que cela ait empêché l'enseignement de l'arabe de s'implanter dans plusieurs académies, pour régresser par la suite, et de manière significative depuis 2003-2004.

À notre sens, la baisse des effectifs par laquelle on justifie la fermeture des classes est due, avant tout, à la gestion de l'enseignement des langues étrangères dans les établissements publics (collèges et lycées). L'arabe, qui est rarement proposé aux élèves, échappe même aux recommandations des recteurs et de l'Inspection académique, pourtant souvent favorables à cet enseignement, pour devenir l'affaire des chefs d'établissements et des conseillers principaux d'éducation (CPE)⁽¹⁰⁾.

La manière d'orienter les élèves contribue elle aussi à la baisse systématique des effectifs. Quant à la concurrence associative avancée par certains⁽¹¹⁾, il n'est pas sûr que "*l'arabe ait été chassé des classes*", selon les propos de Brigitte Perucca⁽¹²⁾, parce qu'il est

enseigné ailleurs. Au contraire, ces écoles associatives devraient être perçues, dans l'état actuel des choses, comme un enrichissement, dans la mesure où leur existence a toujours été profitable pour alimenter l'enseignement de l'arabe au sein de l'institution scolaire. Beaucoup de nos élèves arabisants, au collège comme au lycée de la République, ne viennent-ils pas des Elco et des écoles associatives ?

Nous partageons les arguments de ceux qui demandent à l'État de s'occuper de l'arabe au sein de l'institution scolaire afin que cet enseignement ne lui échappe pas complètement. C'est le point de vue de l'Association française des arabisants (Afdä) et des sénateurs qui plaident pour cette cause⁽¹³⁾.

L'arabe dans sa version associative

La plupart de ces organismes que j'appelle "écoles associatives", fonctionnent selon la loi de 1901. Sont exclus de cet ensemble les Elco, qui ont un statut particulier, les centres de formation et les établissements musulmans en quête de reconnaissance⁽¹⁴⁾. Nous allons nous abstenir d'entrer dans la bataille des chiffres concernant le nombre d'élèves scolarisés dans ces écoles associatives : 100 000, 200 000, 300 000⁽¹⁵⁾ ? Quel que soit leur degré de crédibilité, ces chiffres sont révélateurs. Ils peuvent même être réalistes sachant que, à elles seules, six écoles associatives d'Île-de-France dispensent des cours d'arabe à 14 000 élèves (soit deux fois les effectifs d'élèves arabisants de l'Éducation nationale) : L'Avenir (*al-Mustaqbal*) à La Courneuve (93) (2 000 élèves), La Réussite (*al-Najâh*) d'Asnières et *al-Ihsân* (Bienfaisance) du Val-d'Argenteuil (95) (environ 1 000 élèves chacune), L'Espoir (*al-Amal*) à Vitry-sur-Seine (94), L'École (*al-Madrasa*) de Paris (4 000 chacune) et l'Institut européen des sciences humaines (l'IESH) à Saint-Denis (93) (2 000 élèves). Indépendamment de ces chiffres, il est acquis que les écoles associatives sont très nombreuses et se multiplient, depuis 1994, à grande vitesse, car la demande est de plus en plus forte, tout comme la quête identitaire en temps de crise politique et sociale.

Lorsque je dirigeais La Réussite (*al-Najâh*), l'école d'arabe d'Asnières (92) entre 1988 et 1996, le nombre d'associations dispensant des cours d'arabe, en Île-de-France, était fort limité. Elles accueillaient même beaucoup moins d'élèves que les Elco⁽¹⁶⁾. En dehors de ce dispositif, les espaces culturels (les mosquées⁽¹⁷⁾) et quelques amicales de travailleurs maghrébins étaient presque les seuls à se charger de cet enseignement, suivant presque à la lettre les méthodes d'apprentissage en vigueur dans les pays d'origine (Maroc, Algérie, Tunisie). Dispensé les mercredis, samedis et dimanches, cet enseignement proposait une initiation à l'arabe et quelques notions élémentaires du culte musulman. Plus tard, en raison d'événements inédits à l'échelle internationale (les deux guerres du Golfe), les années deux mille ont marqué le début d'une ère nouvelle pour

l'enseignement associatif de l'arabe en métropole, avec son extension sur l'ensemble du territoire. En France, nombre d'événements ont contribué, dès la fin des années quatre-vingt-dix, à un repli identitaire assez prononcé chez les enfants issus de l'immigration. Parmi ces derniers, on signale l'affaire du foulard (Creil, 1989), l'affaire de la publication des *Versets sataniques* de Salman Rushdie⁽¹⁸⁾, la loi Pasqua (1993)⁽¹⁹⁾, etc. Cette ferveur identitaire, cette soif de culture d'origine qui ne cherchait qu'à se désaltérer en puisant dans ses sources culturelles les plus profondes (langue et foi), a "bénéficié" de trois apports de taille : l'arrivée en France depuis 1991 d'intellectuels maghrébins, opposants politiques algériens et tunisiens, qui ont souvent fondé les instituts et écoles associatives d'arabe les plus renommés⁽²⁰⁾ ; le changement de regard porté sur la communauté arabo-musulmane, à la suite des attentats du 11 septembre 2001, ressenti comme une stigmatisation, de même que certains discours à l'encontre de l'immigration maghrébine, ont contribué au renforcement du repli identitaire chez les Arabes et assimilés, alors qu'ils étaient plutôt censés servir la cause de l'intégration ; la place croissante de l'immigration et de l'Islam dans les médias depuis l'affaire Salman Rushdie, la guerre du Golfe, le 11 septembre 2001, et, tout récemment, les caricatures danoises.

En ce qui concerne l'édition spécialisée dans les affaires "arabo-musulmanes", il fut un temps où seules les éditions Sindbad de Pierre Bernard présentaient au lecteur francophone des œuvres traduites en français. Cette époque est révolue car toutes les grandes maisons d'édition françaises (Gallimard, Robert Laffont, Seuil, Grasset, Actes Sud) publient sur l'Islam, l'immigration et le monde arabe d'hier et d'aujourd'hui.

Du côté musulman, des librairies et des maisons d'édition sont nées et ont évolué partout en France. Rien que dans le XI^e arrondissement de Paris on en compte une trentaine dont la plupart éditent également une littérature communautaire et des livres scolaires.

Voilà donc les facteurs de l'éveil associatif arabe tel qu'il s'est produit en France depuis le début de cette décennie. Il est né en même temps que la fondation de l'Institut du monde arabe (IMA) dont l'apport est indéniable car il a largement contribué, lui aussi, à la promotion de la culture et de la langue arabes en France.

Enracinement urbain et autonomie des écoles associatives

Aujourd'hui, l'enseignement de l'arabe en France n'est plus concentré, comme autrefois, dans les mains d'associations culturelles (les mosquées et les écoles coraniques afférentes), dans les quelques centres culturels (Syrie, Égypte, Algérie) et écoles arabes étrangères de Paris (Irak, Libye, Arabie saoudite), mais s'est largement étendu à

plusieurs centaines d'associations culturelles (loi 1901), de plus en plus autonomes et affranchies de la tutelle traditionnelle de leurs pays d'origine.

Depuis 2002, nous avons visité une cinquantaine d'instituts et d'écoles associatives et établi des correspondances avec les responsables et les dirigeants de nombre d'entre eux, dans le but de préparer une étude exhaustive sur cet univers avec lequel nous partageons des activités communes mais que nous ne connaissons pas suffisamment⁽²¹⁾. Dans la même optique, une équipe de chercheurs autonomes est en train d'effectuer un travail semblable. Il s'agit de l'Observatoire européen de l'enseignement de la langue arabe (*al-Marsad*)⁽²²⁾ qui, depuis sa création en 2007, forme des professeurs pour les associations, partout en Europe et recense les écoles d'arabe en France.

Aujourd'hui, nous connaissons mieux les mosquées de France⁽²³⁾. Mais nous manquons de documents recensant les écoles associatives exclusivement dédiées à l'enseignement de l'arabe. Les espaces culturels, qui sont d'abord des lieux de prière, ne mentionnent pas souvent leurs activités éducatives. Parfois ces structures abritent un institut, comme c'est le cas de la mosquée de Paris (V^e arrondissement) qui englobe l'Institut *Ghazâlî*, chargé de la formation des imams et de l'enseignement de l'arabe⁽²⁴⁾.

Selon notre enquête, la plus grande concentration de ces écoles associatives se trouve en Île-de-France et dans les grandes villes comme Marseille, Lyon, Lille, Toulouse et Strasbourg. Certaines d'entre elles ont pris l'habitude de tenir des stands au rassemblement annuel des associations musulmanes du Bourget (93).

Toutes les écoles d'arabe se ressemblent par leur fonctionnement associatif, leurs horaires (mercredi, samedi, dimanche) et cours du soir pour les instituts supérieurs, *al-Lisân* (94) et l'Institut européen des sciences humaines (93), leur personnel enseignant d'origine arabe, notamment maghrébine⁽²⁵⁾, leurs programmes et leur manière de travailler qui va à l'encontre des approches pédagogiques préconisées par l'Éducation nationale. Il existe cependant une différence majeure entre elles : la qualité de l'enseignement. Certaines écoles font un énorme effort pour améliorer leur niveau, tandis que d'autres sont toujours à la recherche de l'efficacité qui tarde à venir faute de moyens.

Des enseignements de langue et de religion

Le public qui fréquente ces écoles associatives est principalement issu de l'immigration maghrébine. On y trouve également des enfants africains de confession musulmane, des Turcs, quelques Arabes d'Orient (Liban, Syrie, Égypte) et de jeunes Pakistanais déjà familiarisés à l'alphabet arabe, surtout ceux initiés à l'ourdou. Contrairement aux instituts supérieurs d'enseignement d'arabe, les élèves sont répartis par tranches d'âge et rarement par niveaux. C'est pourquoi des manuels scolaires conçus pour les associations indiquent l'âge sur la couverture du livre⁽²⁶⁾.

Contrairement aux Elco⁽²⁷⁾, tous les élèves qui en font la demande sont acceptés auprès des écoles associatives d'arabe quels que soient leur sexe et leur origine.

Quant au problème de la laïcité, il ne se pose pas. La plupart de ces associations perpétuent la tradition maghrébine en matière d'enseignement, à savoir des cours de langue d'une heure et demie (grammaire, conjugaison, expression et compréhension orales et écrites) et un cours d'éducation islamique d'une demi-heure (initiation au culte musulman et apprentissage de quelques sourates). D'autres se contentent d'un manuel de langue comportant parfois des illustrations religieuses. Quelques rares écoles suppriment la partie religieuse et n'enseignent que la langue. C'est le cas de l'association la Maison Averroès à Dreux qui compte parmi ses élèves un certain nombre d'enfants issus de couples mixtes.

Les instituts tels que l'IESH qui assurent essentiellement des formations sur cinq ans après le baccalauréat, en langue arabe mais aussi en sciences religieuses, fonctionnent suivant un programme beaucoup plus dense, inspiré d'universités étrangères du Caire, d'Arabie saoudite et de la *Zaytouna* de Tunisie.

Conscients des bienfaits de la collaboration culturelle intermaghrébine, beaucoup de responsables d'écoles d'arabe ont délibérément abandonné leur étiquette géographique, politique ou doctrinale pour élaborer des programmes communs.

Une profusion de manuels

Si l'enseignement de l'arabe au sein de l'institution scolaire a toujours fonctionné selon des programmes bien définis, il n'y a cependant jamais eu de véritables manuels scolaires programmés. Des collègues ont tenté de combler partiellement ce vide en proposant aux enseignants une sélection de textes, comme c'était le cas de la revue pédagogique *TextArab* (1990-1999) ou des méthodes de langue telles que *Du Golfe à l'Océan* (1993), *bi al-'arabî al-fasîh* (1999), *Ma'a* (Avec) *Mounira* (IMA, plusieurs éditions), *al-Manhaj* (2004), *Kollu Tamâm* (Delagrave, 2005), *Masâlik "Itinéraires"* (IMA, 2005), *Badreddine et Jamila* et autres publications du CRDP.

Le *Manuel d'arabe moderne* (L'Asiathèque, plusieurs éditions) de Luc-Willy Deheuvels est également utilisé dans les établissements scolaires, bien qu'il soit conçu pour un public d'adultes. Or, si *Ma'a* (Avec) *Mounira*, utilisé d'abord à l'IMA, a eu un grand succès au collège et au lycée, la plupart des professeurs d'arabe choisissent les supports pédagogiques qu'ils jugent intéressants pour leurs élèves en ayant souvent recours à des textes authentiques extraits de la presse ou de la littérature arabes modernes.

La question des programmes, des manuels scolaires et des choix pédagogiques se situe à l'opposé de ce qui se fait habituellement au sein de l'Éducation nationale. À titre d'exemple, les documents écrits proposés aux élèves, au collège comme au lycée, ne

sont pas vocalisés. Dans l'enseignement associatif à l'inverse, que ce soit dans les écoles pour enfants ou les instituts, tous les documents sont vocalisés pour faciliter la lecture. Ainsi, une voyelle marquée n'est jamais un signe en trop. De la même manière, les approches pédagogiques comme les thèmes abordés sont différents de ceux de l'Éducation nationale. Il suffit d'analyser les manuels des deux parties pour s'en rendre compte. À propos des manuels, on peut parler de deux catégories : les manuels importés de l'étranger et ceux qui sont conçus en France et en Europe.

Les manuels importés

Avant les années deux mille, peu d'écoles associatives avaient un programme d'enseignement, et *a fortiori* des manuels scolaires. Les plus chanceuses d'entre elles suivaient les méthodes en vigueur dans les pays d'origine. C'était aussi le cas des ELCO, qui peinent jusqu'à nos jours à se distinguer de la masse en se dotant d'un véritable manuel scolaire⁽²⁸⁾.

Les écoles arabes parisiennes, d'Irak, de Libye (fermées pendant un temps) et d'Arabie saoudite, réputées pour la qualité de leur enseignement, se référaient aux programmes scolaires de leur ministère de l'éducation, qui couvraient tous les cycles d'apprentissage de la maternelle au baccalauréat. Chaque association ou école se référait ainsi à un pays étranger : on parlait alors d'école irakienne, libyenne, saoudienne, marocaine, algérienne, tunisienne, etc. Chacune avait recours aux manuels utilisés dans le pays d'origine. L'école Mohammed V d'Asnières utilisait les livres scolaires marocains⁽²⁹⁾, toujours en vente dans les librairies communautaires ; des associations algériennes travaillaient avec des manuels venus d'Algérie et distribués par les consulats de ce pays entre 1992 et 1996. Les manuels saoudiens et émiratis, distribués gratuitement au premier Salon du livre à l'IMA⁽³⁰⁾, ont fait leur apparition pendant un temps dans les écoles d'Île-de-France, notamment à Asnières, sans trouver pour autant le succès escompté auprès des enseignants, et encore moins auprès des jeunes Français issus de l'immigration maghrébine. En effet, ces manuels avaient plusieurs défauts : format imposant, contenu austère, documents archaïques, progression grammaticale, le tout accompagné de consignes assez complexes.

Les manuels conçus en France et en Europe

Ce qui témoigne de la bonne santé de l'enseignement de l'arabe dans les écoles associatives, en plus des effectifs impressionnants, est sans doute l'abondance de manuels scolaires, leur diversité, la qualité de l'édition et le tirage (plus de 150 000 exemplaires pour certains, selon les imprimeurs). Quelques-uns, ceux de l'Espoir, étaient déjà à leur 8^e édition en 2009. D'autres ont été réédités plusieurs fois et distribués en Europe et au Canada. Cette effervescence est récente et remonte à l'année 2000, car avant cette date il n'y avait que peu de manuels associatifs conçus en France

pour les enfants issus de l'immigration, notamment maghrébine. Le manuel le plus demandé et largement diffusé était alors celui de Hafedh Jouiro, composé de quatre niveaux. Intitulé *J'apprends l'arabe*, il a été édité pour la première fois en 1999 à Villeurbanne, par le centre culturel Errahma, puis réédité en 2003 à Lyon (éd. L'Univers du savoir). Le même concepteur a également publié, chez le même éditeur (Lyon, 2003), un ensemble de livres bilingues d'éducation islamique. Les écoles laïques n'utilisent généralement que les quatre livres se rapportant à la langue.

La même année (1999), Habib Affes, docteur en sciences de l'éducation, conçoit un ensemble de manuels d'apprentissage de l'arabe assez complet. Cet ensemble est composé de plusieurs séries intitulées, elles aussi, *J'apprends l'arabe* (trois niveaux : 1-3) ; *J'aime l'arabe et je l'apprends* (cinq niveaux : 4-8) ; *L'arabe pour jeunes* (quatre niveaux : 1-4), en plus des manuels *Orthographe* et *Dictée*. Chaque manuel est composé de deux livres (le livre de l'élève et le livre d'exercices) et d'un CD. Publiés pour la première fois par Jeunesse sans frontières (Paris, 1999), ces manuels ont été réédités en 2008, également en anglais et en allemand.

Aussi importante que les précédentes, la série de manuels *al-Amal*, conçue par l'école de L'Espoir (*al-Amal*), l'un des plus grands établissements associatifs d'enseignement de l'arabe en France (Vitry-sur-Seine), est la plus diffusée en métropole et en Europe, tout comme celle de Habib Affes. Composée de deux livres pour chaque niveau (le livre de lecture et d'expression et le livre d'exercices) et accompagnée d'un CD, la série *al-Amal* est publiée à Paris par les éditions Granada, et bénéficie du soutien de l'Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture (Isesco).

L'institut de formation l'Avenir (*al-Mustaqbal*)(93) a conçu des manuels pour ses 2000 élèves en augmentation constante. Il s'agit de douze manuels rédigés par Saoussen Sadfi (Publications de l'Institut, à partir de 2002), codirectrice de l'établissement, correspondant à six niveaux : un livre pour la langue, l'autre pour l'éducation religieuse. Le tout est complété par des recueils de chansons et des enregistrements. L'Institut a par ailleurs formé une chorale et produit des cassettes audio.

Nous trouvons également sur le marché les manuels scolaires marocains, notamment le livre d'Ahmad Boukmakh (1 à 3), utilisé dans les écoles marocaines peu de temps après l'indépendance. On trouve aussi les nouveaux livres de lecture du ministère marocain de l'Éducation et la série *Ma langue arabe* (*Dâr al-thaqâfa*, Casablanca, s.d.).

Sortir de l'impasse

Il est inutile de rappeler que la langue arabe se trouve, aujourd'hui plus que jamais, fragilisée par l'image que l'on a de ses locuteurs, en Europe comme dans d'autres régions du monde. Si les pouvoirs publics n'interviennent pas pour réanimer à temps

cette langue qui s'éteint aujourd'hui au sein de l'institution scolaire, le jour viendra où elle sera abandonnée à la sphère privée et disparaîtra de l'École de la République. Des voix s'élèvent aujourd'hui pour plaider en faveur de l'arabe⁽³¹⁾, tout en rappelant les promesses de M. Xavier Darcos pour promouvoir son enseignement, lors des dernières Assises (9 octobre 2008)⁽³²⁾. Il faut donc sortir de l'impasse en se penchant réellement sur la question afin de trouver les solutions les plus adaptées à cette situation de crise. Au sein de l'Association française des arabisants, nous avons rédigé dix propositions que nous avons adressées au ministre. Nous sommes convaincus qu'elles sont toujours d'actualité⁽³³⁾. ■

Bibliographie

- Affes Habib, "Langue et intégration des jeunes d'origine maghrébine", in *Éducation plurielle euro-arabe (De la réflexion à l'action)*, Actes des deux colloques internationaux organisés par l'Afafa à l'Unesco en 1998 et au Palais de l'Europe en 1999, Paris, éd. Jeunesse sans frontières, 1999, pp. 41-56.
- Ammar Sam, *L'Enseignement de l'arabe en France : enquêtes et analyse*, thèse de doctorat d'État, M. Arkoun (dir.), Université de Paris III, 2 t. (inédite), 1988.
- Bendjillali Mimoun, *L'Interculturel : langues et cultures arabes en France*, préface Guy Berger, Paris, Éd. al-Qalam, 1999, 204 p.
- Deheuvels Luc-Willy, Dichy Joseph, "La masse manquante : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDEA)", in *Le Centenaire de l'agrégation d'arabe*, actes du colloque organisé par l'IMA/La Sorbonne les 17 et 18 novembre 2006, CRDP de l'Académie de Versailles, 2008.
- Midad, *Magazine d'information et de documentation sur l'arabe et sa didactique*, CRDP, Académie de Paris (34 numéros), 2009.
- Mohamed Ahmed, *Langues et identité : Les jeunes Maghrébins de l'immigration*, Paris, Sides éditions/IMA, 2003, 210 p.
- Perucca Brigitte, "L'arabe chassée des classes", in *Le Monde* du 9 septembre 2009.
- Reig Daniel, *Homo orientaliste (La langue arabe en France depuis le XIX^e siècle)*, Paris, Maisonneuve & Larose, 1995.
- Tilmatine Mohammed (dir.), *Enseignements de langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : langue maternelle ou langue d'État*, Paris, Inalco/CEDREA-CRB, 1997, 237 p.

Notes

1. Falip Michèle et Deslandes Benoît, "Une langue un peu plus étrangère que les autres : l'enseignement de l'arabe en France, continuités et ruptures", in Dabène Louise (coord.), *LIDIL, Les langues et les cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*, n° 2, PUG, 1989, pp. 51-89.
2. Dans leur programme d'enseignement des langues vivantes, certaines mairies, comme la mairie de Paris, proposent des cours de langue arabe ; à Paris seuls les résidents des vingt arrondissements parisiens peuvent en bénéficier.
3. Il existe de nombreux centres de formation en France qui proposent l'arabe. Ceux qui ne forment qu'en arabe sont rares. C'est le cas de l'Institut *al-Lisân* au Kremlin-Bicêtre (94) qui a le statut d'entreprise et dispense les cours dans un cadre laïque.
4. Nous faisons allusion à deux écoles associatives laïques, que nous avons fondées, où l'on apprend l'arabe et l'hébreu, "Parler en Paix" et "Apprenons ensemble".
5. Voir les recherches de Dominique Caubet sur l'arabe maghrébin : "Vitalité de l'arabe maghrébin et création artistique en France" in *Langues et Cité*, numéro consacré à l'arabe en France, publication de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, octobre 2009, n° 15, pp. 4-5 ; "L'arabe maghrébin à l'Inalco : enseignement et recherche", *ibid.*, p. 9.
6. Contrairement aux arabophones d'autres pays, les Égyptiens ont plus recours au dialectal qu'au littéral, dans les conférences données à l'université comme à la télévision, même lors d'émissions littéraires. Ailleurs, notamment dans les pays du Maghreb, sur les campus universitaires comme dans les médias, on privilégie plutôt l'arabe littéral. Il s'agit là d'une tradition soutenue par la constitution de ces États, toujours sensibles à la question de la cohésion nationale. Dans leur combat pour l'indépendance, les nationalistes maghrébins, dont la plupart étaient nourris d'idées venues d'Orient, plaidaient entre autres pour l'arabité et l'islamité de la nation arabe. Cf. Ali Merad, *Le réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940*, Paris-La Haye Mouton, 1967 ; Aussi : "Islâh, Réforme, réformisme", *E.I.(N.E.)*, vol. 4, pp. 146-179.

7. Cf. Daniel Reig, *Homo orientaliste (La langue arabe en France depuis le XIX^e siècle)*, Paris, Maisonneuve & Larose, 1995.
8. Ce chiffre concerne uniquement les professeurs d'arabe affectés dans les collèges et lycées.
9. Concernant l'état actuel de l'enseignement de l'arabe dans l'institution publique, voir Levallois Bruno, "L'enseignement de l'arabe au sein de l'institution scolaire française", in *Langues et Cité*, *op. cit.* pp. 6-7.
10. C'est le cas au collège Robespierre à Goussainville (95) qui a rejeté les dérogations accordées par l'inspection académique aux élèves demandant à intégrer cet établissement pour y suivre un enseignement d'arabe. En ce qui concerne les problèmes liés au rôle des CPE dans les établissements scolaires, notamment l'orientation des élèves, voir Bentamina Nas E., *Maghrébinologie générale et systématique (Citoyen de troisième classe)*, Paris/Beyrouth, Éd. al-Bouraq, 2004, pp. 174-195.
11. Cf. Deheuvels, L.-W. et Dichy, J., "La masse manquante : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDEA)", in *Le Centenaire de l'agrégation d'arabe*, *op. cit.* pp. 87-99.
12. Cf. "L'arabe chassé des classes", in *Le Monde* du 9 septembre 2009.
13. Il s'agit de Jacques Legendre, Daniel Goldberg, Yannick Bodin et Yvan Renar. Voir leurs questions sur le blog de l'Afda : <http://afdarabisants.blogspot.com/>
14. Nous faisons allusion aux collèges musulmans privés qui œuvrent pour avoir le statut d'établissements conventionnés. C'est le cas aujourd'hui du collège musulman de Vitry-sur-Seine (94).
15. Selon les estimations du ministère de l'Intérieur : "En 2003, environ 65 000 jeunes d'âge scolaire ont suivi des cours de langue arabe dans le secteur associatif". Cf. Deheuvels, L.-W. et Dichy, J., "La masse manquante ...", *op. cit.*, p. 90.
16. À titre d'exemple, en 1992-93, il y avait 55 000 élèves maghrébins qui suivaient des cours d'arabe dans le cadre des ELCO : 32 000 Marocains, 15 500 Algériens et 8 000 Tunisiens ; cf. Affes Habib, "Langue et intégration des jeunes d'origine maghrébine", in *Éducation plurielle euro-arabe (De la réflexion à l'action)*, actes des deux colloques internationaux organisés par l'Afafa à l'Unesco en 1998 et au Palais de l'Europe en 1999, Paris, Éd. Jeunesse sans frontières, pp. 41-56.
17. En règle générale, toutes les mosquées accueillant plus de 500 fidèles disposent d'assez de place pour proposer des cours d'arabe. L'enseignement de la langue, pour certaines d'entre elles, est vu comme une obligation religieuse. En effet, tous les recueils de traditions authentiques contiennent un chapitre se rapportant aux vertus de l'apprentissage et de la science. Cf. Bokhâri, *Les Traditions islamiques*, trad. Houdas O. et Marçais W., Paris, Éd. Maisonneuve, 1977 (1^{re} éd. I. N. Leroux, 1903), chap. "De la science", t. I, pp. 33-65.
18. Paris, Éd. Christian Bourgois, 1989.
19. C'est la loi n° 93-1027 du 24 août 1993. Par rapport à la loi de 1986, elle durcit encore les conditions d'entrée et de séjour en France. À cette époque, des jeunes maghrébins issus de l'immigration ont été expulsés vers leurs pays d'origine.
20. Institut supérieur ne veut pas dire : "réservé exclusivement aux bacheliers" ; au contraire, ces organismes proposent dans la plupart des cas un enseignement aux plus jeunes, voire aux tout-petits.
21. Cette étude, toujours en cours, pourra donner lieu à une publication.
22. Il s'agit d'une association (loi du 1^{er} juillet 1901, dont les objectifs sont : étudier les informations ayant rapport avec la réalité et l'avenir de la langue arabe en Europe ; contribuer à l'essor scientifique et pédagogique de la langue arabe ; faire connaître les meilleures méthodes pédagogiques dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en vue de les appliquer à l'enseignement de la langue arabe ; préparer la création d'un institut de formation de cadres spécialisés dans l'enseignement de l'arabe, langue étrangère, etc. extrait des statuts de l'association.
23. Voir également les annuaires, en particulier : *Annuaire des mosquées*, Paris, Éd. Association la Boussole, 2000 (1^{re} éd.) ; *L'Annuaire musulman*, Paris, Éd. Orientica, 2008.
24. Voir le programme de l'Institut, documentation disponible sur place.
25. Il existe des écoles associatives d'Arabes libanais, syriens et égyptiens, qui emploient des professeurs orientaux. Rares sont les écoles communautaires qui font appel à des enseignants d'origines différentes.
26. C'est le cas de *Madrasati' 'anâ* ("Mon école à moi") 4-5 ans, Paris, Hatier International, juin 2007.
27. Comme son nom l'indique, l'enseignement de langue et culture d'origine (Elco), mis en place à la suite d'accords bilatéraux entre la France et le pays concerné, s'adresse uniquement aux enfants de ressortissants de l'État signataire. Cette mesure est l'une des clauses les plus contestées par les parents d'élèves.
28. Les ELCO marocains, a-t-on appris, seront dotés dès la rentrée 2010-2011 de manuels scolaires.
29. Ces livres seront cités plus bas.
30. Ce premier salon du livre arabe, qui a eu lieu peu de temps après la fondation de l'IMA, a été l'un des plus importants événements culturels de l'établissement. Il est dommage que cette tradition soit définitivement abandonnée.
31. Ce sont les sénateurs précédemment cités, des intellectuels et des journalistes. Le dernier article plaidant en faveur de l'arabe est celui de Véronique Soulé : "Sarkozy a oublié son discours sur l'enseignement de la langue arabe", in *Libération* du 20 juillet 2010.
32. Cf. Blog de l'Afda, *op. cit.*
33. *Ibid.*