



HAL
open science

L'enseignement de l'arabe en France: entre complexité et défis

Ali Ennasiri

► **To cite this version:**

Ali Ennasiri. L'enseignement de l'arabe en France: entre complexité et défis. Langue, langage et société en mutation: regards multi/interdisciplinaires, 2025, 978-9920-25-390-1. <hal-05451343>

HAL Id: hal-05451343

<https://hal.science/hal-05451343v1>

Submitted on 9 Jan 2026

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

L'ouvrage suivant est le premier tome issu des travaux d'un colloque international organisé les 22 et 23 avril 2025 au sein de l'École Supérieure de Technologie d'Essaouira. Supervisé par le Laboratoire Langues, Communication, Société et Ingénierie de la Formation (LCSIF), ce colloque avait pour thématique principale la relation dialectique entre le langage et le social.

Il vise à souligner que le langage est à la fois un instrument de catégorisation du réel et un révélateur des rapports de force, des enjeux identitaires et des clivages sociaux. La sociolinguistique y est positionnée comme une discipline clé pour aborder des défis sociétaux majeurs (inclusion, genre, diversité).

L'ensemble des articles de ce premier tome, s'articule autour de deux grands axes interconnectés: les fondements théoriques du langage et les défis concrets posés par les enjeux sociolinguistiques, didactiques et de formation professionnelle, principalement dans le contexte marocain.

Ainsi, la majorité des travaux, divisés en trois axes, se concentre sur les Enjeux Sociolinguistiques et Didactiques au Maroc, un terrain caractérisé par un plurilinguisme complexe (arabe, amazigh, français, anglais). Ce contexte génère à la fois une richesse culturelle et des tensions éducatives.

ZARI Hicham est Maître de Conférences Habilité en Communication au sein du Département Gestion, Tourisme et Communication à l'École Supérieure de Technologie d'Essaouira-Université Cadi Ayyad de Marrakech, Maroc. En plus de son Diplôme des Etudes Supérieures Approfondies (DESA) en Communication des organisations et de son CAES en Techniques d'Expression et de Communication, il a soutenu une thèse doctorale en sciences de l'éducation à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat-Université Mohamed V- Souissi. Auteur de nombreux articles scientifiques, créateur du Master U Communication des Organisations et Soft Skills et Responsable du Groupe d'Action et de Recherche en Communication, Culture et Organisations (GARCCO) au sein de l'EST d'Essaouira, ses centres de recherches portent naturellement sur les sciences de l'information et de la communication, des sciences de l'éducation, de la littérature et de la culture.



ZARI Hicham

Langue, langage et société en mutation: regards multi/interdisciplinaires

Édition 2025



المدرسة العليا
للتكنولوجيا- الصويرة
L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE
TECHNOLOGIE - ESSAOUIRA



Publication de l'École Supérieure de Technologie d'Essaouira
Université Cadi Ayyad de Marrakech

Sous la direction de ZARI Hicham

Langue, langage et société en mutation: regards multi/interdisciplinaires

Mutating Language, Speech, and Society: Multi/interdisciplinary Perspectives



Édition 2025

L'enseignement de l'arabe en France: entre complexité et défis

Ennasiri Ali

Enseignant-chercheur

Faculté de Charia, Université Ibn Zohr, Agadir

a.ennasiri@uiz.ac.ma

Résumé: Malgré l'ancienneté de l'enseignement de la langue arabe en France, qui remonte au XVI^e siècle sous le règne de François 1^{er}, et bien qu'il s'agisse d'une langue quantitativement présente sur le paysage linguistique français, étant la deuxième langue la plus parlée dans le pays avec environ quatre millions de locuteurs, la réalité actuelle de son enseignement demeure préoccupante. Cette situation s'explique par un ensemble de facteurs complexes et interconnectés.

L'objectif de cette communication est d'analyser les défis et les problématiques entravant cet enseignement à travers une approche pluridimensionnelle. Sur le plan politique, l'arabe se trouve au centre de débats polémiques, notamment en lien avec la laïcité, l'idéologie monolingue française et les politiques linguistiques familiales. Sur le plan institutionnel, le manque de reconnaissance et de valorisation officielles, l'insuffisance des ressources allouées à cet enseignement, ainsi que la multiplicité des canaux et des organismes impliqués compliquent considérablement la situation. Cette analyse examine également les dimensions culturelles et identitaires où l'arabe est souvent perçu de manière réductrice en tant que langue de religion, de migration ou d'origine, ce qui contribue à renforcer les représentations négatives. Sociolinguistiquement, la langue arabe subit une dévalorisation sociale, exacerbée par des stéréotypes et des préjugés, constituant ainsi un frein majeur à son intégration. Enfin, les défis pédagogiques s'avèrent tout aussi complexes. Ils incluent notamment la gestion de la pluriglossie de l'arabe, avec la coexistence de différentes variétés dialectales et de l'arabe standard, l'hétérogénéité des profils des apprenants, ainsi que la divergence des objectifs, qu'il s'agisse de ceux des apprenants eux-mêmes ou des différentes instances et organismes supervisant cet enseignement.

Cette analyse multidimensionnelle vise à établir un diagnostic complet de la situation actuelle de l'enseignement de la langue arabe en France. Elle ambitionne de stimuler des réflexions constructives permettant d'élaborer des propositions et des recommandations pouvant promouvoir cet enseignement et lui donner la place qu'il doit occuper dans le système éducatif, en conformité avec son poids sociolinguistique et culturel.

Mots clés: langue arabe- enseignement -défis – pluridimensionnalité- contexte français

Abstract:

Despite the long history of Arabic language teaching in France, which dates back to the 16th century under the reign of King Francis I, and despite its quantitative presence in the French linguistic landscape, being the second most-spoken language in the country with approximately four million speakers, the current reality of its instruction remains a cause for concern. This situation is explained by a set of complex and interconnected factors. The objective of this paper is to analyze the challenges and issues hindering this instruction through a multidimensional approach.

At the **political level**, Arabic is at the center of polemical debates, particularly in connection with secularism (*laïcité*), the French monolingual ideology, and family language policies.

At the **institutional level**, the lack of official recognition and valorization, the inadequacy of resources allocated to this instruction, as well as the multiplicity of channels and organizations involved, considerably complicate the situation.

This analysis also examines the **cultural and identity dimensions** where Arabic is often reductively perceived as a language of religion, migration, or origin, which helps to reinforce negative representations.

Sociolinguistically, the Arabic language suffers from social devaluation, exacerbated by stereotypes and prejudices, thus constituting a major obstacle to its integration.

Finally, the **pedagogical challenges** are equally complex. They include, in particular, managing the pluriglossia of Arabic, with the

L'enseignement de l'arabe en France: entre complexité et défis. _____ Ennasiri Ali
coexistence of different dialectal varieties and Standard Arabic, the heterogeneity of learner profiles, as well as the divergence of objectives, whether those of the learners themselves or of the various bodies and organizations overseeing this instruction.

This multidimensional analysis aims to establish a complete diagnosis of the current state of Arabic language teaching in France. It seeks to stimulate constructive reflection, allowing for the development of proposals and recommendations that can promote this instruction and give it the place it should occupy in the educational system, in accordance with its sociolinguistic and cultural weight.

Keywords: Arabic language - teaching - challenges - multidimensionality - French context

Introduction

La présente communication a pour objectif d'analyser, dans une approche pluridimensionnelle, les défis et les problématiques auxquels l'enseignement de l'arabe en France est confronté. En dépit de son ancienneté dans ce pays et de la présence quantitativement importante de cette langue dans le paysage linguistique français, la situation de cet enseignement demeure préoccupante et ne répond pas aux attentes en termes de développement et de valorisation.

Nous commencerons notre présentation par un bref aperçu historique de l'enseignement de cette langue en France, et mettrons en lumière les principales modalités de son enseignement aujourd'hui. Nous détaillerons ensuite, sur plusieurs plans, les défis et les problématiques liés à son développement. Enfin, nous conclurons par quelques recommandations qui nous semblent nécessaires à la promotion et au renforcement de cet enseignement.

Bref aperçu historique de l'enseignement de l'arabe en France et ses modalités

Les débuts de l'enseignement de l'arabe en France remontent au XVI^e siècle, avec la création de la première chaire d'arabe par François Ier en 1530 au Collège de Lecture Royaux, devenu plus tard le Collège de France (Deheuvels, 2009). À cette époque, la France entretenait des relations diplomatiques et commerciales avec l'Empire ottoman et la Perse, et les langues orientales les plus utilisées à l'époque étaient le turc, l'arabe et le persan, ce qui nécessitait l'emploi de « drogmans » (interprètes) dans les ambassades et les consulats (Troupeau, 1997).

Après la Révolution, l'enseignement de l'arabe en France continue de conserver son importance. Pour les mêmes raisons, la République crée en 1795 l'École spéciale des langues orientales (Quénet, 2008), qui sera transformée en 1971 en un établissement public à caractère scientifique et culturel sous le nom d'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO) (Troupeau 1997).

En 1906, l'enseignement de l'arabe a été renforcé par la création du concours d'agrégation d'arabe, qui témoignait de l'engagement officiel de

L'enseignement de l'arabe en France: entre complexité et défis. _____ Ennasiri Ali
l'État en faveur de l'enseignement de cette langue dans son système éducatif. Cette volonté d'intégrer l'arabe dans l'enseignement public a été réaffirmée en 1973 avec la création du CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) (Quénet, 2008).

D'autre part, après la Seconde Guerre mondiale, la France a connu une forte augmentation du nombre de familles issues de l'immigration. Par conséquent, il paraissait pertinent de maintenir les enfants de ces familles en contact avec leur langue et leur culture d'origine afin de faciliter leur intégration en cas de retour dans leur pays d'origine. C'est dans ce but que le dispositif ELCO (Enseignement de langue et culture d'origine) a été introduit dans le système éducatif français. Parmi les langues enseignées dans ce cadre, se trouve l'arabe, enseigné et supervisé par les trois pays maghrébins depuis la signature d'accords bilatéraux avec la France: l'Algérie en 1981, le Maroc en 1983 et la Tunisie en 1986. Toutefois, les ELCO ont été largement critiqués par différentes parties depuis leur lancement, raison pour laquelle ils ont été remplacés à partir de la rentrée 2020 par un nouveau dispositif appelé EILE (enseignements internationaux de langues étrangères).

Au cours des dernières décennies, face à la demande croissante d'enseignement de la langue arabe en France et à l'offre insuffisante de l'Éducation nationale, ainsi qu'à la limitation de celle du dispositif ELCO, le secteur associatif a connu un essor important dans ce domaine. Celui-ci a réussi à attirer un nombre croissant d'apprenants, en particulier ceux qui souhaitent développer leur compréhension et pratique religieuse à travers l'apprentissage de cette langue.

Aujourd'hui, suite à cette évolution historique, on distingue trois grandes modalités d'enseignement de la langue arabe en France:

- L'enseignement public français, intégré dans le temps scolaire ;
- Les EILE, supervisés conjointement avec les trois pays maghrébins (Maroc, Algérie, Tunisie), sous forme de cours différés.
- L'enseignement privé et associatif, dispensé principalement sous forme de cours extrascolaires (Ennasiri, 2024).

Dans la suite de cette étude, notre réflexion portera sur les défis et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France dans une perspective centrée sur ces trois formes d'enseignement.

Enseignement d'une langue dévalorisé institutionnellement et socialement

Bien qu'elle soit la cinquième langue la plus parlée au monde et la deuxième langue la plus parlée en France, elle demeure insuffisamment reconnue et valorisée sur le plan officiel. Il est indéniable que l'arabe a été reconnu par le ministère de la Culture comme l'une des « langues non territoriales⁸¹ » de la France (DGLFLF, 2011) au même titre que les langues régionales, mais cette reconnaissance reste « administrative » et « morale » (Barontini et Caubet, 2008) puisque la France n'a pas ratifié la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, qu'elle a signée le 7 mai 1999, suite à la décision du Conseil constitutionnel qui a finalement jugé que la Charte est incompatible avec la Constitution en se référant à l'article 2 de la Constitution française qui stipule que « la langue de la République est le français » et que cette Charte « comporte des clauses contraires à la Constitution » (Ennasiri, 2022a). De plus, cette reconnaissance en tant que langue de France ne concerne que l'arabe dialectal sous sa forme maghrébine, qui est rarement enseigné en France, et exclut l'arabe littéral, qui y est généralement enseigné.

L'arabe fait également l'objet d'une dévalorisation sociale, car il est souvent perçu comme la « langue du colonisé » (Talon, 2012) ou celle des immigrés et pas comme « une langue de grande culture, dont le poids international est considérable » (Deheuvels et Dichy, 2008). Ce statut inférieur est lié aux caractéristiques socioprofessionnelles de ses locuteurs, majoritairement issus de l'immigration, souvent peu qualifiés et appartenant à la classe ouvrière (INED et INSEE, 2010).

On peut aussi parler d'une « auto-dévalorisation » (Barontini, 2007) émanant de ses locuteurs eux-mêmes, notamment à l'égard de l'arabe parlé.

⁸¹Les « langues non territoriales » sont des langues parlées par un grand nombre de Français, issues de l'immigration, non rattachées à une zone géographique précise, dépourvues de statut officiel dans d'autres pays et implantées en France depuis longtemps. Elles forment, avec les langues régionales, ce que l'on appelle les « langues de France » (DGLFLF, 2016).

En effet, ce dernier est souvent qualifié de « dialecte, de patois, d'arabe de la rue ou d'argot » (Caubet, 2003), de langue impure, car elle est souvent mêlée au français. Il est même parfois considéré comme ne constituant pas une véritable langue, puisqu'il s'agit d'une langue principalement orale, rarement écrite et sans codification (Biichlé, 2020).

Cette dévalorisation se constate également dans le fait que certains arabophones en France font exprès de cacher leur connaissance de cette langue ou de ne pas la déclarer. À titre d'exemple, dans le domaine du travail, certains demandeurs d'emploi omettent de mentionner leur maîtrise de l'arabe sur leur CV, car ils estiment qu'il ne constitue pas un atout, mais plutôt un inconvénient susceptible de les exposer à des « discriminations à l'embauche » (Derœux, 2020).

Cette dévalorisation s'étend également au milieu scolaire en influençant les perceptions des enfants issus de l'immigration, pour qui l'apprentissage de l'arabe peut constituer une source de « honte » (Hélot, 2006 ; Wakim, 2020) et de stigmatisation (Pinon, 2013), les conduisant à être catégorisés dans la « case d'élève Arabes » (Ellouzi, 2024) plutôt que comme Français.

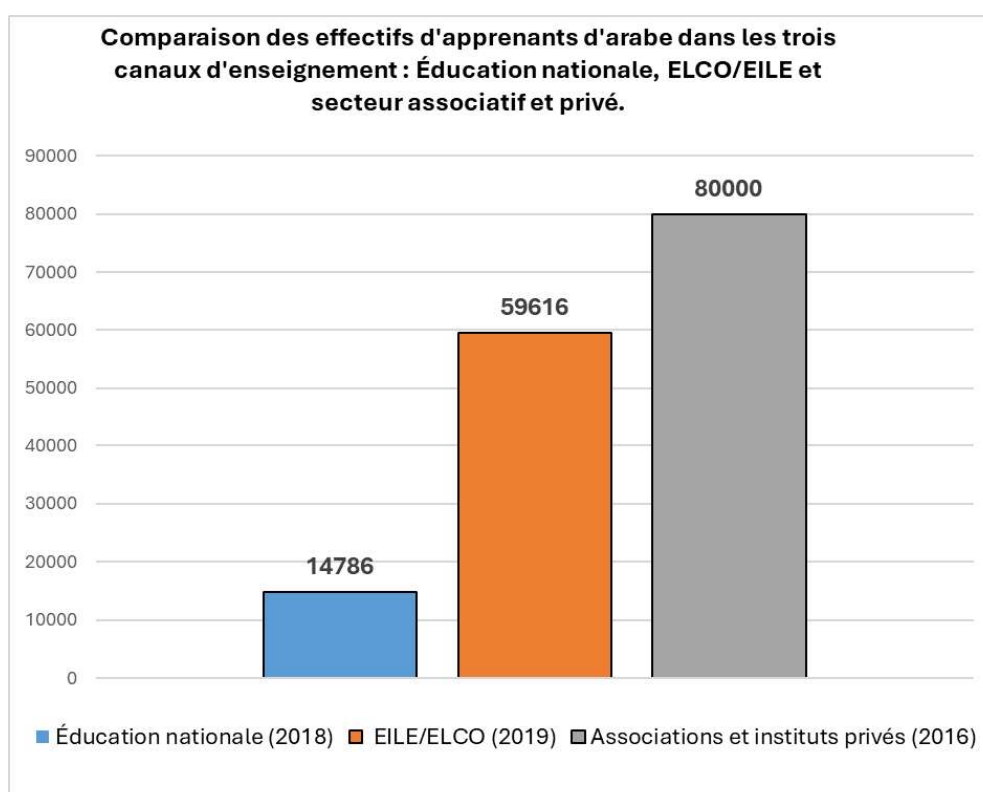
Cette perception se manifeste également dans le comportement de certains élèves qui refusent d'affirmer qu'ils sont bilingues, bien qu'ils maîtrisent l'arabe dialectal en plus du français (Caubet, 2001). Ce statut inférieur de la langue arabe pourrait être à l'origine de la déclaration d'une lycéenne d'origine maghrébine qui a affirmé, lors d'une enquête menée par la DGLFLF (Délégation générale de la langue française et des langues de France), qu'elle parle le français, l'anglais et l'espagnol, sans mentionner l'arabe, qu'elle maîtrise pourtant parfaitement (DGLFLF, 2013).

L'influence de l'idéologie monolingue de la France

L'enseignement de l'arabe en France se heurte également à l'idéologie monolingue de la France qui règne depuis longtemps sur le paysage linguistique du pays dans tous les aspects de la vie. Cette idéologie influence non seulement les représentations et les comportements linguistiques de la population, mais aussi les politiques linguistiques familiales (PLF). Cette idéologie oblige les familles issues de l'immigration à s'adapter à ce contexte

L'enseignement de l'arabe en France: entre complexité et défis. _____ Ennasiri Ali linguistique pour assurer la réussite scolaire et professionnelle, ainsi que l'insertion sociale. Pour cela, elles accordent une grande place à la langue d'accueil dans leurs PLF, au détriment des langues moins valorisées socialement et institutionnellement, allant parfois jusqu'à sacrifier la « langue première » (Filhon et Zegnani, 2019), comme c'est le cas de l'arabe en France. Pour preuve, l'enquête EHF⁸² (étude de l'histoire familiale) de 1999 a montré que le taux de retransmission de l'arabe a chuté de plus de la moitié (Héran, Filhon, et Deprez 2002). De plus, l'absence de place privilégiée pour l'arabe dans les PLF entraîne un désintérêt des familles pour son enseignement, ce qui constitue également un obstacle à sa transmission aux futures générations.

Politiques linguistiques éducatives décevantes pour l'enseignement de l'arabe



La pression de cette idéologie monolingue et la dévalorisation

⁸²Cette enquête a été réalisée parallèlement au recensement de 1999 auprès d'un large échantillon de 360000 adultes vivant en France métropolitaine. Un questionnaire sur l'histoire familiale leur a été administré en plus de la fiche individuelle de recensement, afin de réaliser une étude sur la transmission des langues et parlers dans les familles (Filhon, 2009).

L'enseignement de l'arabe en France: entre complexité et défis. _____ Ennasiri Ali
institutionnelle et sociale de l'arabe contribuent également à affaiblir sa position dans les politiques éducatives. Il y a indéniablement des politiques linguistiques en faveur de l'arabe dans le système éducatif français, comme son enseignement du primaire au supérieur, son inclusion dans les épreuves facultatives du baccalauréat, et son enseignement dans le cadre EILE/ELCO. Toutefois, les effectifs de cet enseignement au sein de l'Éducation nationale restent décevants et ne reflètent pas la place qu'il devrait réellement occuper la deuxième langue la plus parlée en France. Cet enseignement reste très inférieur à celui dispensé dans le cadre d'EILE/ELCO ou dans le secteur associatif, comme le montre le graphique⁸³ suivant:

De plus, il existe un déséquilibre dans la répartition géographique des effectifs de l'enseignement dispensé par l'Éducation nationale, près de la moitié (52 %) des élèves étudiant l'arabe proviennent de seulement quatre académies (Mayotte, Versailles, Aix-Marseille et Créteil) sur 30 (Ennasiri, 2022b). Un fossé existe également entre les effectifs de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement primaire, qui n'ont pas dépassé 567 élèves lors de l'année scolaire 2017/2018⁸⁴. Ces chiffres extrêmement faibles s'expliquent par le fait que l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire se limite généralement à une seule langue pendant le temps scolaire et que, compte tenu de son statut élevé dans la hiérarchie linguistique mondiale, c'est l'anglais qui est majoritairement choisi. Par exemple, la proportion d'élèves étudiant l'anglais dans le premier degré a atteint 96,4 % pour l'année scolaire 2019-2020 (DEPP, 2020). Par conséquent, les familles désirant que leurs enfants apprennent l'arabe se tournent souvent vers son

⁸³Nous avons établi ce graphique sur la base de chiffres cités séparément dans différentes sources:

- Chiffres de l'Éducation nationale: DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), *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/>
- Chiffres de l'EILE/ELCO: article de Sophie Tardy en 2020, « Des ELCO aux EILE: genèse et enjeux d'une transformation ».
- Chiffres du secteur associatif: Rapport de l'Institut Montaigne en 2016, *Un islam français est possible*.

⁸⁴Source: 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>

L'enseignement de l'arabe en France: entre complexité et défis. _____ Ennasiri Ali
enseignement en dehors du temps scolaire, soit dans le cadre EILE/ELCO,
soit dans le cadre du secteur associatif.

Un autre point problématique est la discontinuité de l'enseignement dispensé dans le cadre EILE/ELCO. Comme nous l'avons vu dans le graphique ci-avant, il existe un écart important entre le nombre d'élèves qui apprennent l'arabe dans le cadre d'EILE/ELCO au niveau primaire et celui de ceux qui le suivent au niveau secondaire. Cette situation, sans doute anormale, suscite de nombreuses interrogations quant au devenir des élèves ayant étudié l'arabe à l'école primaire et qui se trouvent, à l'entrée au collège, sans possibilité de poursuivre l'étude de cette langue. La question devient d'autant plus préoccupante avec la signature de nouveaux accords régissant ce dispositif qui prévoient que les EILE ne sont plus déployés dans le secondaire⁸⁵. Deux scénarios semblent alors possibles pour ces élèves: soit ils arrêtent provisoirement ou définitivement l'apprentissage de l'arabe, soit ils se dirigent vers les écoles associatives ou les institutions privées.

Ce manque aigu de l'offre d'enseignement de l'arabe dans le secondaire est dû à plusieurs facteurs, dont les plus importants sont:

- La suppression des cours de langue arabe par les chefs d'établissement ou leur réticence à en ouvrir de nouveaux en l'absence d'une volonté politique décisive pour ouvrir davantage de postes aux concours du Capes et de l'agrégation. (À titre d'exemple, pour la session 2025, les concours d'enseignement de l'arabe ne proposent au total que 12 postes: 5 pour l'agrégation et 7 pour le CAPES⁸⁶).

- Les mauvaises images véhiculées en milieu 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 ces cours, jugé souvent « problématique » (El Karoui, 2016).

L'enseignement d'une langue polémique

L'enseignement de l'arabe en France a depuis toujours été la cible de nombreuses critiques, émanant notamment de la presse nationale

⁸⁵ Article 10 de l'accord franco-marocain du 6 octobre 2020 sur l'EILE.

⁸⁶ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>

L'enseignement de l'arabe en France: entre complexité et défis. _____ Ennasiri Ali (Messaoudi, 2013), de rapports officiels (Berque, 1985; Stasi, 2003; David et Levallois, 2006; HCI, 1995, 2010, 2013; Groperrin, 2015; El Karoui, 2016) et de différents horizons politiques. Cette polémique est due à l'association historique de l'arabe avec l'islam et au fait que cette langue véhicule une culture orientale traditionnelle et conservatrice, parfois en contradiction avec la culture occidentale. De ce fait, l'enseignement de l'arabe est souvent perçu comme une menace pour l'identité nationale, la laïcité ainsi que les politiques d'assimilation et d'intégration. Il est aussi une source de crainte face aux risques de «communautarisme» et d'« islamisation de la société »(Lang, 2018). On peut citer, à titre d'exemple, les nombreuses protestations qu'ont suscitées les propositions de la ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem en 2016 de « requalifier l'enseignement de la langue et de la culture d'origine (ELCO) » et de son successeur Jean-Michel Blanquer en 2018 de « relancer l'apprentissage de l'arabe en France ». Ces propositions ont suscité de vives réactions de la part des élus de droite et d'extrême droite⁸⁷.

La pluriglossie de l'arabe et la question de l'arabe enseigné

la pluriglossie de l'arabe, caractérisée par la coexistence de différentes variétés dialectales et de l'arabe littéral, soulève des interrogations sur le type d'arabe enseigné. En effet, dans l'enseignement dispensé par l'Éducation nationale, le programme des langues vivantes étrangères au palier 1 du collège (BO n°6 du 25 août 2005⁸⁸) prévoit l'enseignement de l'arabe littéral moderne (standard), tout en tenant compte de sa réalité pluriglossique, marquée par la coexistence de l'arabe littéral, de l'arabe dialectal et de « l'arabe moyen »⁸⁹. Ce dernier est considéré, selon ce programme, comme le registre privilégié dans les interactions orales en classe. Cela nous amène toutefois à nous interroger sur le risque de confusion linguistique qui peut résulter du recours simultané à la variété littérale et dialectale dans l'enseignement de l'arabe, en particulier chez les élèves non arabophones,

⁸⁷ <https://www.20minutes.fr/societe/2335391-20180912-polemique-favorise-enseignement-arabe-raisons-culturelles-lutter-contre-peur>

⁸⁸ https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2005/hs6/MENE0501647A_annexe04.pdf

⁸⁹ L'arabe moyen se définit comme le « produit de l'interférence entre l'arabe littéraire moderne et l'arabe dialectal » (BO n°6 du 25 août 2005).

L'enseignement de l'arabe en France: entre complexité et défis. _____ Ennasiri Ali
car il existe des différences importantes entre les deux variétés, notamment
aux niveaux morphologique, syntaxique et lexical (Ennasiri, 2020).

Dans les écoles associatives et les institutions privées, ainsi que dans le cadre EILE/ELCO, c'est exclusivement l'arabe littéral qui est enseigné. Or, le fait de ne proposer que l'arabe littéral, qui n'est la langue maternelle de personne et qui n'est pas la langue de communication dans la vie quotidienne des arabophones, ne répond pas toujours aux attentes des élèves. Cette situation est particulièrement problématique pour ceux dont les besoins et les motivations sont principalement orientés vers la réalisation d'une intégration familiale et sociale, que ce soit dans le pays d'accueil ou dans le pays d'origine. Un tel objectif ne peut être pleinement atteint qu'à travers l'apprentissage de l'arabe parlé.

Par ailleurs, l'enseignement de ce dernier qui constitue, dans sa forme maghrébine, l'une des langues de France, demeure très peu dispensé et se limite à quelques associations et établissements d'enseignement supérieur (Barontini, 2009), ainsi qu'à quelques institutions, comme l'Institut du Monde Arabe, qui propose des cours d'arabe dialectal pour adultes.

Multiplicité des canaux et des objectifs d'enseignement

La diversité des voies et modalités d'enseignement de l'arabe en France, conjuguée à la multiplicité des instances et organismes supervisant cet enseignement avec des objectifs et finalités différents, se trouve confrontée au défi de l'hétérogénéité des profils des apprenants et de la diversité de leurs besoins et motivations pour l'apprentissage de l'arabe. En effet, si la partie française vise, à travers l'enseignement de l'arabe en France, à promouvoir la diversité linguistique, l'ouverture internationale (BO n° 39 du 22 octobre 2015) et l'intégration sociale, les partenaires maghrébins, pour leur part, cherchent à maintenir leurs ressortissants en contact avec leur pays d'origine grâce au dispositif EILE/ELCO. Quant aux organismes du secteur associatif, leur objectif est souvent de faire bénéficier les apprenants d'une formation linguistique répondant à leurs besoins religieux. Cette situation contribue à créer des divergences importantes en termes de programmes, de méthodes et de contenus d'enseignement, notamment en ce qui concerne les aspects culturels. Ces derniers connaissent, dans l'enseignement dispensé par les organismes du secteur

L'enseignement de l'arabe en France: entre complexité et défis. _____ Ennasiri Ali associatif, une forte prédominance du caractère religieux (Ennasiri, 2024). Dans le cadre EILE/ELCO, ils sont souvent limités, étroits (Bouysse, 2004) et principalement liés au pays d'origine⁹⁰. En revanche, dans l'enseignement assuré par l'Éducation nationale, une approche plus large est adoptée, basée sur un référentiel culturel couvrant l'ensemble du monde arabe (BO n°6 du 25 août 2005).

D'autre part, l'enseignement laïque de l'arabe dans les écoles publiques ne couvre pas tous les besoins réels des apprenants ou de leurs familles, notamment ceux liés à la religion. Cela conduit certaines familles à orienter leurs enfants vers des écoles coraniques.

Une organisation imparfaite de l'enseignement de l'arabe

Dans le cadre du dispositif EILE/ELCO, l'organisation des cours en dehors du temps scolaire, le soir après la classe ou le mercredi, renforce la marginalisation et l'isolement du dispositif. Elle provoque également, chez les élèves, des problèmes de fatigue et de démotivation, en particulier lorsque ceux-ci constatent que leurs camarades de classe s'adonnent pendant ces créneaux horaires à des activités plus attrayantes, telles que des activités sportives ou artistiques. Cela a donc un impact sur leur temps de loisirs. La même situation se retrouve dans le secteur associatif où les cours d'arabe pour les enfants sont souvent programmés les jours où ils ne sont pas à l'école, c'est-à-dire les mercredis, samedis et dimanches.

Le cadre EILE/ELCO présente également des problèmes d'ordre organisationnel et pédagogique. En effet, le plus souvent, tous les élèves d'une même école, voire de plusieurs écoles, sont regroupés dans une même classe, quel que soit leur niveau en arabe ou leur âge. Cette situation s'explique par la présence, dans la plupart des cas, d'un seul enseignant qui assure les cours une fois par semaine, en dehors des heures de classe. Cette forte hétérogénéité, en termes d'âge et de niveau linguistique, constitue un défi majeur pour les enseignants et nuit au bon déroulement du processus d'apprentissage et à la qualité de l'enseignement dispensé.

⁹⁰ Article 4 de l'accord franco-tunisien du 31 mars 2017 (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000041841288/>) et article 6 de l'accord franco-algérien du 8 juin 2021 (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000045946278/>) sur les EILE.

Conclusion

À la lumière des analyses développées, il serait utile de formuler quelques recommandations qui nous semblent décisives pour le développement de l'enseignement de l'arabe en France. Tout d'abord, il est nécessaire de repenser les politiques éducatives relatives à cette langue en multipliant les efforts pour élargir l'offre de son enseignement dans le secondaire. Cela se concrétisera par l'ouverture de davantage de classes dédiées et par l'augmentation du recrutement d'enseignants. Une telle politique permettrait à la fois de résoudre le problème de la discontinuité de l'enseignement entre le primaire et le secondaire et de réduire la charge assumée actuellement par le secteur associatif, qui se trouve hors du contrôle de l'État et dont les conditions d'apprentissage ne sont pas toujours favorables et similaires à celles de l'école publique. Une collaboration renforcée entre les autorités publiques et les organismes du secteur associatif apparaît ainsi nécessaire pour surmonter ces difficultés. Par ailleurs, la valorisation institutionnelle et sociale de la langue arabe peut se faire en commençant par changer les mauvaises images véhiculées sur cette langue dans le milieu scolaire à travers l'encouragement et l'organisation d'événements et d'activités parallèles mettant en valeur cette langue et les cultures qui lui sont associées. À cet égard, des initiatives telles que la « Semaine des langues vivantes »⁹¹, qui vise à promouvoir la diversité linguistique et culturelle dans les établissements scolaires, peuvent contribuer à donner une meilleure image de cette langue. Ces actions contribueraient également à résoudre les problèmes liés à la dévalorisation de l'arabe par des personnes pour lesquelles il constitue leur langue familiale ou d'origine. Enfin, il s'avère essentiel d'adapter les variétés d'arabe enseignées ainsi que les méthodes et programmes d'enseignement aux profils et spécificités linguistiques des apprenants, à leurs motivations et à leurs besoins réels, afin d'optimiser l'apprentissage.

⁹¹<https://www.education.gouv.fr/semaine-des-langues-vivantes-11996>

Références Bibliographiques

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., & Caubet, D. (2008). La transmission de l'arabe maghrébin en France : État des lieux. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2, 43-48.

Biichlé, L. (2020). Qu'advient-il de l'arabe de France ? Mise en perspective sociolinguistique... *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 34, 147-160.

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.

Caubet, D. (2001). L'arabe dialectal en France. In M. Pontault (dir.), *Arabofrancophonie*(pp. 199-212). L'Harmattan.

Caubet, D. (2003). 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>

Cheikh, Y. (2010). L'enseignement de l'arabe en France. *Hommes & Migrations*, 1288(6), 92-103.

Deheuvels, L.-W. (2009). Les études arabes dans l'enseignement supérieur. *Langues et cité*, 15, 8-8.

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.

DEPP. (2020). *Repères et références statistiques 2020*.
<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

Derœux, I. (2020). Valoriser les langues d'origine. *Le Monde Campus*,
jeudi 2 avril, 11-11.

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.

DGLFLF. (2013). *Migrer d'une langue à l'autre ?*. Paris: Délégation
générale à la langue française et aux langues de France.

DGLFLF. (2016). *Les langues de France* (2^e éd.). Ministère de la
Culture.

[https://www.culture.gouv.fr/fr/content/download/138305/file/LgdeFr-
2016.pdf](https://www.culture.gouv.fr/fr/content/download/138305/file/LgdeFr-2016.pdf)

El Karoui, H. (2016). *Un islam français est possible*. Paris: Institut
Montaigne. [https://www.institutmontaigne.org/publications/un-islam-
francais-est-possible](https://www.institutmontaigne.org/publications/un-islam-francais-est-possible)

Ellouzi, H. (2024). Le français et l'arabe: Concurrence de deux
langues/cultures/identités sur le terrain français. In *Langues, discours et
identités: Marqueurs et processus de (re)construction* (pp. 63-72). ISBN
978-9920-8894-7-6.

Ennasiri, A. (2022a). L'arabe maghrébin, une langue de France: sa
transmission familiale et son enseignement. *Cahiers de l'ACEDLE*, 2(19–2).
<https://doi.org/10.4000/rdlc.11090>

Ennasiri, A. (2022b). Modalités de transmission de l'arabe dans des
familles plurilingues de seconde génération vivant en Île-de-France [Thèse
de doctorat, Cergy, CY Cergy Paris Université].
<https://www.theses.fr/2022CYUN1132>

Ennasiri, A. (2024). Le rôle des écoles associatives et des instituts
privés dans l'enseignement extrascolaire de l'arabe en France: étude de cas
des institutions en Île-de-France. *Langues Formation Éducation*, 2(2).
<https://doi.org/10.34874/PRSM.lfe-v2i2.52545>

Filhon, A. (2009). *Langues d'ici et d'ailleurs : Transmettre l'arabe et le berbère en France*. Paris:Ined Éditions.

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.

Hélot, C. (2006). *Écarts de langue, écarts de culture : À l'école de l'autre*. Frankfurt am Main: P. Lang.

Héran, F., Filhon, A., & Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle. *Population et Sociétés*, 376, 1-4.

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/>

Lang, J. (2018, septembre 19). Jack Lang: « Développons l'enseignement de l'arabe dans les écoles ». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/09/19/jack-lang-developpons-l-enseignement-de-l-arabe-dans-les-ecoles_5357059_3232.html

Messaoudi, A. (2013). L'arabe à l'école, une langue mal-aimée. *Plein droit*, n° 98(3), 12-15.

Pinon, C. (2013). Gérer la charge émotionnelle liée à la langue arabe: un défi pour le professeur de langue étrangère. *Lidil*, 48, 115-135. <https://doi.org/10.4000/lidil.3321>

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.

Sergent, H. (2018, septembre 12). Avec cette polémique, on ne favorise pas l'enseignement de l'arabe pour des raisons culturelles mais pour lutter contre une peur. *20 Minutes*.

<https://www.20minutes.fr/societe/2335391-20180912-polemique-favorise-enseignement-arabe-raisons-culturelles-lutter-contre-peur>

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>

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>

Wakim, N. (2020). *L'Arabe pour tous: Pourquoi ma langue est taboue en France*. Paris: Seuil.