UFR Sciences de l'Homme et de la société

Département des Sciences de l'éducation

Master 1 sciences de l'éducation

«Comment comprendre et répondre aux difficultés d'apprentissage de la langue arabe chez les élèves francophones - exemple de cours de l'enseignement de la langue arabe et culture d'origine (ELCO)- »

BOUSSOUAB Rachida

Numéro étudiant : 21511514

Enseignant référent :

Mme Emmanuelle ANNOOT

Année universitaire : 2015-2016

Attestation d'authenticité

Je, soussigné(e) : Rachida BOUSSOUAB

Étudiant(e) de : M1 sciences de l'éducation

Établissement : Université de Rouen

Certifie par la présente que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à : Rouen le : 09/05/2016

Signature de l'étudiant(e)

L'ALPHABET ARABE

ف	FA	ر	RA	أ	ALIF
ق	QAF	ز	ZAY	ب	BA
ك	KAF	س	SIN	ت	TA
ل	LAM	ش	SHIN	ث	THA
م	MIM	ص	SAD	ج	JIM
ن	NOUN	ض	DAD	ح	HHA
ه	HA	ط	TAA	خ	KHA
و	WAW	ظ	ZHA	د	DEL
ي	YA	ع	AYIN	ذ	DHEL
ALEA		غ	GHAYIN		

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance et mes vifs remerciements à ma Directrice Madame Emmanuelle ANNOOT, pour tous ses conseils précieux et ses encouragements.

J'adresse mes remerciements également à Madame Anne DIZERBO, pour l'honneur qu'elle me fait en acceptant de juger ce travail.

Toute ma reconnaissance à mes parents et ma famille qui m'ont encouragée durant cette année.

Mes remerciements et ma profonde gratitude se tournent également vers Madame Marie Louise Martinez, et vers Madame Laurence THOUROUDE pour leurs conseils et leurs orientations tout au long de l'année.

Enfin, je tiens à remercier tous les apprenants de la langue arabe et les enseignants que j'ai interrogés et qui m'ont apportée beaucoup d'éléments précieux et d'une grande richesse.

Table des matières

Remerciement……3

Table des matières……4

Introduction……..……..6

Première partie : cadre de la recherche……..8

1. **Contexte et rappel du sujet ……..8**
2. **Problématique……...8**
3. **Conclusion de la première partie……9**

Deuxième partie : cadre théorique et conceptuel ……10

1. **Définition des concepts : bilinguisme et difficultés d'apprentissage…10**
   - **1.1 Le concept de « bilinguisme »……10**
   - **1.2 La notion de « difficultés d'apprentissage »……11**
2. **L'enseignement de la langue arabe en France……..12**
   - **2.1 Dispositif de diffusion de l'arabe en France…….....12**
   - **2.2 Objectifs et contenus des enseignements……..14**
   - **2.3 Des ELCO intégrés aux ELCO différés……...14**
3. **Difficultés d'apprentissage de la langue arabe……....15**
   - **3.1 Sur le plan linguistique et pédagogique……16**
   - **3.2 Sur le plan psychologique et culturel……..18**
4. **Conclusion de la deuxième partie……19**

Troisième partie : cadre méthodologique.....20

1. **Raisons du choix de la méthodologie……20**
2. **Observation dirigée. 21**
   - **2.1 Présentation du contexte. 21**
   - **2.2 Interprétation de données. 21**
3. **Questionnaire comme outil fondamental de recueil de données……...25**
   - **3.1 Choix du public et l'élaboration du questionnaire……...25**

3.2 Analyse du questionnaire…….....26

4. Entretien comme outil complémentaire de recueil de données…….32

4.1 Les conditions et la réalisation de l'entretien……32

4.2 Analyse de l'entretien…….....33

5. Synthèse des résultats……...38

6. Propositions pour remédier les difficultés……39

Conclusion…….....40

Bibliographie..... 42

Les Annexes.....44

Introduction :

« La langue Arabe, en qualité de langue vivante dans les pays de l'union européenne, s'est mise à occuper une place de qualité, importante et stratégique au sein des pays de l'union européenne et de ses organismes »[1]. L'alphabet arabe se compose essentiellement de 28 lettres s'écrivant de droite à gauche, dont la plupart changent de forme selon la place qu'elles occupent dans le mot : isolée, initiale ou médiane.[2] Cette spécificité de la langue arabe, qui la diffère des autres langues latines, peut être considérée comme une source de difficultés de l'apprentissage de cette langue. « *Phonétiquement, la difficulté majeure que rencontrent les débutants consiste à distinguer les différentes consonnes. Pour ces enfants nés en France, il faut au minimum deux ans pour arriver à prononcer correctement instamment les lettres de la gorge. »*[3] **(**METIDJA, B., 2010)

Le but de l'enseignement de la langue arabe est de permettre aux apprenants d'acquérir les capacités de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale. L'enseignement de cette langue nous semble un peu complexe par rapport à l'enseignement des autres langues. Tout d'abord, parce que le public visé connait une diversité au niveau d'âge de niveaux et d'attitudes, à cela s'ajoute la spécificité de la langue arabe qui est totalement différente de celles parlées par ces apprenants.

Etant qu'étudiante arabophone, ayant exercé le métier d'enseignante de la langue arabe au Maroc pour une durée de neuf ans, nous nous sommes intéressée à l'enseignement de cette langue en France à des élèves francophones. D'après nos contacts avec les professeurs d'arabe, nous avons constaté que les élèves éprouvent d'énormes difficultés dans leur apprentissage de la langue arabe. Cette langue, comme nous l'avons précisé plus haut, est totalement différente de celles parlées par les élèves (l'arabe dialectal et le français). Pour ces raisons, et en vu de savoir plus sur ce sujet, nous avons décidé de travailler sur les difficultés d'apprentissage de la langue arabe chez les élèves francophones. Partant de cela nous nous sommes posée de nombreuses questions sur ce thème. Dans un premier temps, nous nous sommes interrogée sur le concept de bilinguisme et de difficultés d'apprentissage, puisque ces deux concepts constituent les notions clés de notre objet de recherche. Dans un second temps, nous nous sommes demandée comment et pourquoi ces élèves éprouvent-ils des difficultés dans leur apprentissage de cette langue ? Quelle est la nature de ces difficultés ? Et comment peut-on y répondre ?

---

[1] « L'enseignement de la langue arabe aux non-arabophones conformément à la méthode complémentaire, à la lumière du cadre Européen commun de référence pour les langues (Niveaux C1 et C2) », acte du 9eme colloque annuel de l'institut Avicenne des sciences humaines, 25-26 juillet 2015, Lille

URL: http://www.saphirnews.com/agenda/L-enseignement-de-la-langue-arabe-aux-non-arabophones_ae358256.html. Consulté le: 28/04/2016.

[2] METIDJA, B., (2010), *Langues et cultures d'origine en France, Expérience d'enseignement de l'arabe en région parisienne*, Paris : L'Harmattan, p.9

[3] METIDJA, B., (2010), *Langues et cultures d'origine en France, Expérience d'enseignement de l'arabe en région parisienne*, Paris : L'Harmattan, p.9

Dans ce sens, nous avons abouti à notre problématique, à savoir : **« *comment peut-on comprendre et expliquer les difficultés de l'apprentissage de la langue arabe chez les élèves francophones ?*** ». Pour y répondre, nous avons émis plusieurs hypothèses. La première était que les difficultés de l'apprentissage de la langue arabe sont liées aux difficultés intrinsèques de cette langue, qui est totalement étrangère aux élèves qui l'apprennent, vu que ces derniers sont nés ou ont grandi en France et sont scolarisés dans des établissements français, ce qui ne leur permet pas de pratiquer la langue arabe dans le milieu scolaire, contrario au milieu familial où ils ont la possibilité de parler l'arabe dialectal, pour les élèves issus des familles maghrébines, même si l'arabe parlé est différent de l'arabe littéraire que les élèves veulent apprendre.

Nous avons pensé également au problème de bilinguisme comme source de difficultés, nous nous sommes donc dit que le problème est lié à l'origine des élèves et à leurs milieux culturels familiaux qui sont pour la plupart mixtes, arabes et européens. En outre, nous avons soupçonné que le problème est lié au degré d'intérêt que les élèves accordent à cet apprentissage, ou encore à l'inadéquation de la méthode d'enseignement de cette langue.

L'apprentissage de la langue arabe en tant que langue étrangère enseignée dans les établissements français, nécessite alors une réflexion sur la méthodologie d'enseignement de celle-ci. L'objectif de notre recherche est d'étudier les conditions d'apprentissage de la langue arabe, de comprendre les difficultés de l'apprentissage de cette langue, et de donner quelques propositions pour y remédier.

Ainsi, le développement de notre sujet sera structuré en trois parties. La première partie présentera le cadre de la recherche : le contexte et rappel du sujet ainsi que la problématique. La deuxième partie exposera le cadre théorique et conceptuel de notre recherche. Dans ce cadre nous allons définir, dans un premier temps, le concept de bilinguisme et de difficultés d'apprentissage. Dans un second temps, nous discuterons l'enseignement de la langue arabe en France (objectifs, contenus d'enseignement, dispositif de diffusion de l'arabe en France), ensuite nous étudierons les difficultés de l'apprentissage de cette langue chez les élèves francophones.

La troisième partie de notre propos se concentrera sur le cadre méthodologique, dans lequel nous préciserons nos choix méthodologiques qui nous permettrons de répondre à la problématique. Par la suite, nous analyserons les données et nous ferons une synthèse des résultats, avant de finir par donner quelques propositions pour remédier les difficultés.

Première partie : cadre de la recherche

Dans cette partie nous exposerons le cadre de notre recherche. Nous allons commencer par présenter le contexte de notre étude, faire un rappel du sujet, avant de présenter notre problématique et formuler nos hypothèses initiales.

1. Contexte et rappel du sujet

Le sujet de notre recherche porte sur les difficultés d'apprentissage de la langue arabe chez les élèves francophones. Ces élèves peuvent être d'origine maghrébine ou européenne, ils sont nés et/ ou ont grandi en France, et parlent la langue française comme langue officielle. Les établissements scolaires sur lesquels porte l'enquête sont des établissements français, d'une ville en Normandie et ses communes voisines, dans lesquels un dispositif de l'enseignement de la langue arabe est intégré. Nous nous somme intéressée plus précisément aux élèves du collège pour deux raisons. Premièrement, parce que l'effectif des élèves qui apprennent la langue arabe au collège est plus élevé que celui du lycée[4]. Deuxièmement, car nous pensons que ce public a un niveau suffisant pour pouvoir répondre à nos questions, en le comparant avec celui du primaire.

Avant d'aborder le sujet de notre recherche, il nous semble important d'abord de le situer. Notre étude s'inscrit donc dans le cadre de la didactique des langues, qui est née de la linguistique appliquée, elle-même issue de la linguistique. Partant de la définition donnée par le dictionnaire actuel de l'éducation (1993) sur la didactique des langues « *partie de la didactique qui s'intéresse à la planification de l'enseignement-apprentissage des langues maternelles et secondes.* » (p.366), nous pouvons donc dire, que la didactique des langues est l'ensemble des méthodes et des pratiques pédagogiques que l'enseignant mis en œuvre pour améliorer la situation ou le processus de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Ce qui nous intéresse, c'est l'apprentissage de la langue arabe, cette langue qui est totalement ou quasiment étrangère aux élèves qui l'apprennent, puisque la plupart d'entre eux, même s'ils sont issus des pays du Maghreb, ils ne parlent pas l'arabe littéraire dans leurs familles et avec leurs proches. Les langues parlées sont : le français, l'arabe dialectal et le berbère. La différence entre ces langues parlées et l'arabe littéraire, que l'élève veut apprendre, constitue l'une des raisons qui rend l'apprentissage de l'arabe difficile. Pour cela nous nous intéressons, dans notre recherche, à savoir et à comprendre les difficultés d'apprentissage de la langue arabe, les raisons de ces difficultés, leurs origines, et par la suite donner des propositions pour les remédier.

2. Problématique :

Comme nous l'avons précisé précédemment, la véritable langue maternelle des élèves qui apprennent la langue arabe dans les établissements français est la langue parlée par la famille, soit l'arabe dialectal soit le berbère ou la langue française. Pour les familles immigrées magrébines on trouve très souvent la situation d'un parler mixte.[5] En effet, ces familles utilisent dans leurs paroles un mélange de

---

[4] Entretien exploratoire avec M R. professeur d'arabe à Rouen.

[5] OBDEIJN, H., et RUITER, J. J., (1998), *le Maroc au cœur de l'Europe, L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens,* Tilburg: Syntax Datura, ISBN 90-361-9729-5, p. 51.

l'arabe dialectal et le français ou le berbère et le français, ce que Silvia LUCCHINI (2005) a appelé « *phénomène d'interpénétration des langues* », qui consiste à mettre en contact la langue d'origine, standard ou régionale, avec la langue du pays de résidence, donnant lieu à des mélanges de codes[6]. Concernant les élèves, la plupart d'entre eux sont nés ou ont grandi en France et sont scolarisés dans des établissements français, il n'est pas donc étonnant qu'ils ne maîtrisent généralement que la langue française et qu'ils comprennent seulement ces langues parlées dans leurs familles[7]. En effet, « *le français n'est plus une langue subordonnée à la soi-disant langue maternelle, c'est la langue dominante* ».[8]

La problématique de l'apprentissage de la langue arabe, soulève de nombreuses questions. Dans ce sens, nous nous sommes demandée comment et pourquoi ces élèves éprouvent-ils des difficultés dans leur apprentissage de la langue arabe? Quelle est la nature de ces difficultés ? Et comment peut-on y répondre? A partir des constats précédents, nous allons donc chercher à comprendre et expliquer les difficultés que les élèves éprouvent dans leur apprentissage de l'arabe. Ainsi nous allons formuler notre problématique de recherche par la question suivante :

« ***Comment peut-on comprendre et expliquer les difficultés de l'apprentissage de la langue arabe chez les élèves francophones ?*** ».

3. Conclusion de la première partie.

Cette partie a été consacrée à l'étude du contexte général, dans le but de situer notre recherche et d'éclairer la situation linguistique, sociologique et culturel des enfants francophones. Une étape de la présentation de la problématique était nécessaire, afin d'aborder le sujet sous ses différentes facettes et parvenir à le problématiser, avant de passer au contexte spécifique de notre recherche, à savoir : les objectifs de l'enseignement de l'arabe en France, le dispositif et le contenu des enseignements, ainsi que les difficultés d'apprentissage de cette langue sur le plan linguistique et pédagogique, psychologique et culturel, l'objet de la deuxième partie.

---

[6] LUCCHINI, S., (2005), *l'enfant entre plusieurs langues à la recherche d'une langue de référence*, Enfance, vol57, pp. 299-315.

[7] OBDEIJN, H., et RUITER, J. J., op. cit., p. 51.

[8] OBDEIJN, H., et RUITER, J. J., op. cit., p. 51.

Deuxième partie : cadre théorique et conceptuel.

1. Définition des concepts : bilinguisme et difficultés d'apprentissage.

1.1 Le concept de « bilinguisme ».

Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage « LAROUSSE » (2012), nous présente sept entrées pour définir le concept de bilinguisme. D'abord il commence par une définition générale de bilinguisme comme « *une situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes.* » (p.66). En plus de cette définition générale, le dictionnaire donne des exemples de quelques types de bilinguisme : un bilinguisme dû au déplacement massif de la population ou de « *contacts de langues* », qui est définit par ce dictionnaire comme « *la situation dans laquelle chacune des communautés (parfois l'une seulement), tout en donnant à sa propre langue un caractère officiel, est conduite à pratiquer assez couramment la langue de l'autre communauté* » (p.66).

Un autre type de bilinguisme évoqué par le dictionnaire de linguistique et sciences du langage, celui d'un parler indigène/ langue officielle qui veut dire le bilinguisme dialecte/ standard. Le dictionnaire le précise comme suivant : « *le bilinguisme est la situation de la plupart des habitants qui pratiquent plus ou moins, dans la vie quotidienne, le parler indigène, mais dans beaucoup d'autres cas la langue officielle. Ce type de bilinguisme est le plus répondu, et la grande majorité des êtres humains est en ce sens plus ou moins bilingue.* » (p.66)

Nous poursuivons la liste des définitions de bilinguisme donnée par le dictionnaire de linguistique, nous nous arrêtons à une définition qui considère le bilinguisme comme « *l'ensemble des problèmes linguistiques, psychologiques et sociaux, qui se posent aux locuteurs conduits à utiliser, dans une partie de leurs communications, une langue ou un parler qui n'est pas accepté à l'intérieur, et, dans une autre partie, la langue officielle ou la langue communément acceptée* » (P.66). Il s'agit ici des problèmes qui peuvent être liés au bilinguisme, à savoir le mélange des langues. Le dictionnaire donne ici l'exemple des familles immigrées qui utilisent un mélange de langues dans leurs paroles, la langue d'origine et celle du pays de résidence.

Le dictionnaire considère aussi le bilinguisme comme « *l'ensemble des dispositions officielles qui assurent ou tendent à assurer à chacune des langues parlées dans le pays un statut officiel* » (p.66), c'est ce qu'on trouve dans certains pays comme la Belgique.

Le bilinguisme peut être aussi « *un mouvement par lequel on essaie de généraliser, par des mesures officielles et par l'enseignement, l'usage courant d'une langue étrangère en plus de la langue maternelle* » (p.67).

Finalement, le dictionnaire de linguistique, définit le bilinguisme personnel comme suivant : « *sur le plan individuel, le bilinguisme est l'aptitude à s'exprimer facilement et correctement dans une langue étrangère apprise spécialement* » (p.67). Dans cette dernière définition, le dictionnaire utilise le verbe « *s'exprimer* » sans préciser la nature de l'expression, ce qui veut dire qu'un bilingue est une personne

qui possède une bonne compétence de la production orale et écrite en une langue étrangère. L'emploi des deux adverbes « *facilement* » et « *correctement* » suppose que la personne doit avoir une aisance et une facilité, ainsi qu'une bonne maîtrise de la langue étrangère pour être d'une personne bilingue.

Robert BERTHELIER, dans son ouvrage « *enfants de migrants à l'école Française* », (2006), parle de deux types de bilinguisme : « *le bilinguisme simultané* », qui consiste à acquérir deux langues en même temps, dans un statut d'égalité ou presque, ce qui signifie qu'aucune langue n'est réellement dominante sur l'autre. Dans ce type d'acquisition l'enfant acquière les deux langues rapidement et sans difficultés. Le deuxième type, selon BERTHELIER, est « *le bilinguisme consécutif précoce* ». Dans ce cas, l'acquisition des deux langues est successive, ce qui impose une bonne maîtrise de la langue maternelle par l'enfant, pour faciliter l'acquisition d'une langue seconde.[9] « *L'âge frontière entre ces deux types d'acquisition étant situé par la plupart des chercheurs à trois ans* »[10]. Avant cet âge on peut parler d'une acquisition simultanée, et après l'âge de trois ans c'est plutôt une acquisition successive.

1.2 La notion de « difficultés d'apprentissage ».

Afin de mieux comprendre la notion de difficultés d'apprentissage, il nous semble important de la comparer à la notion de l'échec, puisque les deux sont très convergentes.

Le dictionnaire actuel de l'éducation (1993), nous donne la définition de difficulté d'apprentissage comme « *un retard d'acquisition dans l'une ou l'autre des matières scolaires ou dans leur ensemble* » (p.371). A partir de cette définition, nous pouvons constater que le dictionnaire qualifie la difficulté d'apprentissage comme un retard d'acquisition, une acquisition qui survient plus tard que prévu. Ce retard peut être dans une seule matière scolaire, tout en réussissant dans les autres, ou dans l'ensemble des matières.

En comparant la notion de difficulté d'apprentissage à celle de l'échec, nous pouvons dire qu'un apprenant en échec scolaire est un apprenant qui souffre de difficultés d'apprentissage, tandis qu'éprouver des difficultés dans son apprentissage n'aboutit pas nécessairement à un échec. La notion de difficultés d'apprentissage couvre donc « *une dimension beaucoup moins conclusive, sanctionnante et clôturante que celle d'échec scolaire, qui stigmatise l'apprenant et l'enferme dans un état définitif* ».[11]

---

[9] BERTHELIER, R., (2006), *Enfants de migrants à l'école française*, paris : L'Harmattan, pp. 76-80

[10] GROSJEAN, F., (1992, septembre), *Bilinguisme et biculturalisme : théories et pratiques professionnelles*, acte du 2eme colloque d'orthophonie / logopédie, Neuchâtel, repéré à :

URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412724.pdf. Consulté le: 15/02/2016.

[11] ITMA, M., (2010), *Les difficultés d'apprentissage du FLE dans le discours des étudiants palestiniens : analyse des causes et des enjeux*, thèse en sciences du

Retournons au dictionnaire de l'éducation, nous remarquons que WINZER (1990) établit une classification de la notion de difficultés d'apprentissage, à partir de trois niveaux de ces difficultés : léger, modéré et sévère. Le premier niveau permet aux élèves qui éprouvent des difficultés dans leur apprentissage, d'être intégrés en classe ordinaire, tout en adaptant la pédagogie à leur niveau et à leur situation. Dans le deuxième cas, les élèves restent en classe ordinaire avec la possibilité d'être retirés aux fins d'intervention spécialisée dans une ou plusieurs matières qui représentent une difficulté pour ces élèves. Dans le dernier cas les élèves bénéficient d'une intervention spéciale à plein temps.[12]

2. L'enseignement de la langue arabe en France

La présence d'un nombre très important des familles immigrées en France, scolarisant leurs enfants dans des écoles françaises, a amené le gouvernement français, à penser aux droits culturels des enfants de ces familles, en favorisant, dès 1975, l'organisation d'un enseignement qui vise à introduire la langue arabe et la culture d'origine au profit des enfants immigrés arabes. Dans cette partie de notre recherche, nous allons présenter le dispositif de diffusion de la langue arabe en France, les objectifs généraux de ce dispositif, ainsi que le contenu des enseignements, avant de préciser la différence entre les deux catégories des ELCO (intégrés et différés).

2.1 Dispositif de diffusion de l'arabe en France

Comme nous l'avons dit plus haut, et suite à l'augmentation de l'effectif des élèves étrangers dans les écoles françaises, qui est dû principalement au regroupement familial, plusieurs textes ont été diffusés suite à des accords bilatéraux signés par la France et les pays arabes partenaires : le Maroc (accord du 14/11/1983)[13], l'Algérie (accord du 1er/12/1981)[14], la Tunisie (accord du 12/03/1986)[15], dans le but d'organiser et de développer les moyens permettant aux

---

langage, Université de FRANCHE-COMTE, vol 1, ss. Dir. Marion PERREFORT, p. 44.

[12] Dictionnaire actuel de l'éducation, (1993), ss. Dir. Renald Legendre, paris, Montréal, p. 371.

[13] 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, publié par le décret n°91-774 du 7 aout 1991, (entre en vigueur le 1er septembre 1990). *Cf.* : annexe1

[14] 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 a l'intention des élèves algériens en France, signé à Alger le 1er décembre 1981, publié par le décret n°84-1101 du 6 décembre 1984, (entre en vigueur à la date de sa signature).

[15] Accord entre la République française et la République tunisienne concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves tunisiens résidant

enfants immigrés maghrébins de suivre un enseignement de la langue arabe et la culture d'origine (ELCO).

Il nous semble important, dans ce cadre, de noter la distinction entre les accords franco-marocains et franco-algériens d'une part, et les accords signés avec les autres pays concernés d'autre part. Les termes utilisés dans les deux premiers accords, engagent les autorités françaises à organiser un ELCO dans le cadre de l'enseignement officiel,[16] alors que les accords signés avec les autres pays partenaires, ne constitue pas une contrainte juridique, autrement dit, les textes qui organisent cet accord n'imposent pas l'organisation d'un dispositif d'ELCO.[17]

Comme nous l'avons vu plus haut, le dispositif de l'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) a été instauré pour répondre aux besoins des familles maghrébines et de donner à leurs enfants un enseignement qui favorise leur langue et culture d'origine, ce qui pourrait faciliter l'insertion de ces enfants dans le système éducatif français. En ce qui concerne l'organisation de cet enseignement, nous pouvons dire que les programmes et le financement sont assurés par les pays d'origine. Les enseignants qui assurent les cours d'arabe sont recrutés et rémunérés par leurs gouvernements.[18] En effet, leur statut dépond de chaque pays partenaire. Pour le Maroc et la Tunisie, les professeurs assurant le cours d'arabe sont des professeurs sélectionnés après avoir passé un concours de recrutement dans les postes d'ELCO, et qui sont qualifiés pour accomplir la mission d'enseignement de la langue arabe et culture d'origine. Par ailleurs, le recrutement des professeurs algériens chargés d'assurer le cours d'arabe concerne les agents locaux recrutés exclusivement en France après avoir passé un concours.[19]

Concernant la durée du cours d'arabe, les élèves bénéficient d'une durée maximum de trois heures par semaine. Ces cours sont organisés soit en dehors du temps scolaire, soit intégrés dans ce temps.[20]D'autre part, l'ouverture d'un cours d'arabe par l'inspection académique, nécessite un seuil de quinze élèves de la même nationalité. Les élèves des autres origines ou nationalités peuvent eux aussi participer à ce cours, à condition que la classe d'arabe existe déjà, et après concertation avec la direction de l'école.[21] « *Les autres nationalités ne comptent donc pas dans le nombre d'effectifs indispensable à l'ouverture d'un cours d'arabe* ».[22]

---

en France, fait à Paris le 12 mars 1986, publié par le décret n°87-22 du 12 janvier 1987, (entre en vigueur le 11 juin 1986).

[16] LANIER, V., (2011), *l'accueil des enfants d'immigrés dans les écoles françaises : éducation entre culture familiale et culture du pays d'arrivée*, thèse en Science Politique, Université de BOURGOGNE, ss. Dir. Jean-Claude FRITZ, p. 143.

[17] OBDEIJN, H. et RUITER, J. J., op. cit., p. 21.

[18] MOHAMED, A., (2003), *langue et identité : les jeunes maghrébins de l'immigration*, Paris : SIDES éditions, p. 129.

[19] D'après l'entretien exploratoire fait avec M R. professeur d'arabe à Rouen.

[20] Entretien avec M R. professeur d'arabe à Rouen.

[21] OBDEIJN, H. et RUITER, J. J., op. cit., p. 43.

[22] OBDEIJN, H. et RUITER, J. J., op. cit., p. 43.

2.2 Objectifs et contenus des enseignements

L'instauration du dispositif de l'ELCO a pour objectif principal d'assurer aux enfants des familles immigrées, la connaissance de leur langue et culture d'origine, afin de garder le lien avec les pays d'origine de leurs familles. Il s'agit donc de maintenir « *des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et culture d'origine (ce qui) peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français* »[23]. Il ressort de cet extrait de la circulaire du 9 avril 1975, que la connaissance de la langue et la culture d'origine, peut même aider ces enfants à bien s'adapter et s'intégrer dans le système scolaire français, par la reconstruction de leur identité culturelle d'origine, ce qui peut favoriser leur réussite scolaire. D'autre part, en cas de retour au pays d'origine, il s'agit d' « *assurer une meilleure insertion des enfants de travailleurs étrangers tout en conservant les possibilités d'un retour au pays* »[24]. L'insertion dans ce cas renvoie à l'intégration de l'enfant dans le système éducatif du pays d'origine, dans le cas d'un retour.

Nous pouvons donc résumer les objectifs de cours d'arabe dans le cadre de l'ELCO, dans la construction de l'identité linguistique et culturelle des enfants concernés, ainsi que l'acquisition et la maîtrise de la langue arabe (lecture, écriture, expression orale).

S'agissant des contenus des enseignements, nous pouvons dire que ceux-ci dépondent des niveaux d'apprentissage. Ils sont généralement de deux ordres : linguistiques et culturels. Pour les contenus linguistiques, il s'agit, pour le premier niveau, d'acquérir un vocabulaire en lien avec l'environnement et la vie familiale des élèves, à savoir : l'école, la famille, la rue, les traditions, ainsi que l'acquisition des compétences de communication et de l'expression orale en langue arabe. Les moyens employés pour atteindre ces objectifs sont divers : les jeux de questions et de réponses, la mise en situation, décrire les images, dialogue entre les élèves.[25]

Dans le niveau suivant, les élèves consolident leurs connaissances au niveau du lexique et du vocabulaire, et passent à l'étape suivante qui concerne l'acquisition des bases de l'orthographe, ainsi que l'étude de l'alphabet arabe, et les composantes de la phrase.[26]

Les contenus culturels sont liés aux traditions, à l'histoire et à la géographie du pays d'origine. On trouve par exemple, pour le cours Marocain, des thèmes tels que le Maroc et ses valeurs, les différentes régions du Maroc, les institutions marocaines, les traditions et les coutumes de ce pays.[27]

2.3 Des ELCO intégrés aux ELCO différés.

On entend par les ELCO intégrés, l'intégration des cours d'arabe et culture d'origine dans les horaires scolaires, conformément aux dispositions de la circulaire du 9 avril 1975 « *au tiers temps pédagogique (….) à raison de trois heures*

---

[23] Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975 relative à l'enseignement des langues nationales à l'intention des élèves immigrés.

[24] LANIER, V., op. cit., pp. 137-138.

[25] METIDJA, B., op. cit., pp. 50-51.

[26] Entretien avec M R. Professeur d'arabe à Rouen

[27] LANIER, V., op. cit., p. 190.

hebdomadaires non consécutives »[28]. Dans ce cas, le cours d'arabe se donne en tant que cours intégré à l'horaire scolaire, en remplaçant d'autres disciplines, ce qui peut rencontrer parfois une résistance du corps enseignant français[29], qui peuvent refuser de libérer les élèves concernés par ces cours, même si l'accord est entré en vigueur. L'implantation donc de ces cours dans le temps scolaire peut avoir des effets négatifs sur les élèves concernés. En effet, en retirant l'apprenant de la classe pour suivre le cours d'arabe risque de le stigmatiser par rapport aux autres élèves. De plus, cet élève manque une partie du cours parfois importante en l'arrachant de sa classe pour suivre le cours d'arabe. Ces raisons ont donc contribué à l'apparition des cours en temps différé (ELCO différés), qui consistent à donner des cours d'arabe après les heures de classe en tant que cours supplémentaires. Ces cours ont lieu, comme nous l'avons précisé en haut, le soir après la classe ou le mercredi après midi, ou samedi.

Théoriquement les cours différés sont organisés dans le cas où l'intégration des cours intégrés paraît impossible à mettre en place, ou lorsque l'intégration de la totalité des horaires (3 heures) Pause des difficultés. Dans ce cas, l'enseignant peut assurer une ou deux heures de temps prévu en différé.[30] Nous pouvons donc dire que le principe est l'intégration des cours de la langue arabe et culture d'origine dans le temps scolaire, et c'est à cause des difficultés citées en haut que ces cours intégrés avaient disparu, en faveur des cours différés.

Suite à cette partie, dans laquelle nous avons présenté la situation de l'enseignement de la langue arabe en France, nous proposons dans la partie suivante, de nous pencher sur les différentes difficultés que les apprenants confrontent dans leur apprentissage de la langue arabe.

3. Difficultés d'apprentissage de la langue arabe.

La problématique de l'apprentissage de la langue arabe chez les élèves francophones soulève de nombreuses questions. En effet, depuis l'instauration des cours d'arabe dans les établissements français, les élèves se voient confrontés à des difficultés énormes dans leur apprentissage de cette langue, d'où la nécessité d'étudier la source et la nature de ces difficultés, afin de mieux comprendre la situation de l'apprentissage de cette langue. Nous nous basons sur nos lectures, et nous nous intéressons, dans un premier temps, aux difficultés de l'apprentissage de la langue arabe sur le plan linguistique et pédagogique (3.1), puis sur le plan psychologique et culturel (3.2).

---

[28] Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975 relative à l'enseignement des langues nationales à l'intention des élèves immigrés.

[29] METIDJA, B., op. cit., p. 103.

[30] OBDEIJN, H. et RUITER, J. J., op. cit., p. 23.

3.1 Sur le plan linguistique et pédagogique.

Comme nous l'avons vu ci-avant, l'apprentissage de la langue arabe se trouve souvent confronté à des difficultés dont les natures sont diverses. Sur le plan linguistique, nous pouvons dire, d'après notre expérience de l'enseignement de la langue arabe, que le problème est lié avant tout à la difficulté intrinsèque de cette langue. L'alphabet arabe se compose de vingt huit lettres, s'écrivant de droite à gauche, dont la plupart changent de forme selon la place occupée dans le mot : isolée, initiale ou médiane[31], l'apprenant doit donc maîtriser la structure de chacune de ces lettres pour pouvoir les employer dans des phrases, « *et c'est à lui d'ajouter spontanément au texte les consonnes et les voyelles brèves nécessaire* »[32], ce qui lui impose la disposition d'un vocabulaire suffisant pour pouvoir répondre au problème posé.

Généralement dans les cours d'arabe, « *l'alphabet est enseigné après quelques semaines de travail oral* »[33], les apprenants expriment leur « *joie des premiers contacts avec leur langue d'origine* »[34], ce qui constitue une motivation et un facteur positif dans leur apprentissage de cette langue.

Au niveau phonétique, la principale difficulté que les élèves rencontrent, surtout les débutants, consiste à faire la différence entre les consonnes, ainsi que la prononciation de certaines lettres de la gorge, « *pour ces élèves nés en France, il faut au minimum deux ans pour arriver à prononcer correctement instamment les lettres de la gorge* », METIDJA (2010), p9. C'est ce que nous avons remarqué lors de notre observation d'un cours d'arabe dans le cadre de l'ELCO. Les apprenants éprouvaient des difficultés à prononcer la lettre étudiée, puisque c'était une lettre de la gorge, il est donc évident qu'elle nécessite un entraînement et demande un temps suffisant pour que les élèves arrivent à la prononcer facilement et correctement.

Un autre phénomène linguistique qui nous semble important de l'évoquer, concerne les parents maghrébins. Ces parents, surtout ceux qui ne maîtrisent pas bien la langue française, utilisent un mélange de l'arabe dialectal et le français dans leurs paroles, ce que Silvia LUCCHINI (2005) a appelé « *phénomène d'interpénétration des langues* », qui consiste à mettre en contact la langue d'origine, standard ou régionale, avec la langue du pays de résidence (dans notre cas la langue française), donnant lieu à des mélanges de codes.[35] Ce phénomène ne favorise pas l'apprentissage de la langue arabe chez l'enfant.

GOMBERT (1990), considère que les activités métalinguistiques se développent en trois phases : d'abord par les interactions avec l'entourage (aspect communicatif), ensuit par des feed-back correctifs qui peuvent être implicites ou explicites, et enfin on peut atteindre l'étape de la conscience métalinguistique de la langue[36]. Partant de cela, nous pouvons dire que c'est difficile pour ces apprenants d'apprendre la langue arabe dans leur milieu familial, avec l'existence du phénomène de mélange de langues, que nous avons présenté précédemment, qui empêche ces

---

[31] METIDJA, B., op. cit., p.9
[32] METIDJA, B., op. cit., p. 9.
[33] METIDJA, B., op. cit., p. 9.
[34] METIDJA, B., op. cit., p. 9.
[35] LUCCHINI, S., op. cit., pp. 299-315
[36] LUCCHINI, S., op. cit., pp. 299-315

parents de transmettre un modèle linguistique bien stabilisé (l'arabe) à leurs enfants, et à leur fournir des feed-back implicites et explicites. Ces constats nous amènent à considérer l'école comme le seul et le véritable lieu d'apprentissage de la langue arabe.

Au niveau pédagogique, nous constatons également que l'apprentissage de la langue arabe confronte des problèmes nombreux. En ce qui concerne les enseignants, nous pouvons dire, d'après nos entretiens exploratoires avec quelques-uns, qu'ils n'ont pas reçu de formation spécifique, ni dans leur pays ni en France, en vue de les préparer à enseigner l'arabe en tant que seconde langue à des enfants francophones, qui ont des caractéristiques spécifiques par rapport à leurs élèves dans les pays d'origine. Ce manque de formation constitue pour ces enseignants un obstacle à l'adaptation et à l'insertion dans le système éducatif français, et par la suite, cela influence d'une façon indirecte l'apprentissage de cette langue.

De la part des apprenants, les cours différés donnés après les heures de classe constituent « *une surcharge pour eux, et ne font l'objet d'aucune liaison avec les autres cours de l'école française* »[37], ce qui peut entraîner un désintérêt de la part de ces élèves. Par ailleurs, l'implantation des cours intégrés, peut rencontrer, comme nous l'avons signalé avant, une résistance de la part des enseignants français. On note également que l'obligation d'enseigner dans plusieurs établissements est également un handicap pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue arabe, puisqu'il ne permet pas aux enseignants de bien connaître les difficultés de leurs élèves, au vue de la multitude des établissements et la diversité des élèves et de leurs niveaux.[38]

A propos des programmes, nous notons une grande différence entre les programmes de l'enseignement de l'arabe et ceux de l'école française, ainsi que les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants de l'arabe et leurs collègues français. En effet, on reproche aux enseignants de l'arabe « *parfois d'avoir des habitudes pédagogiques dépassées et rigides, basées sur l'apprentissage par cœur et la répétition* ».[39]

Cette différence entre les deux types d'enseignements, soit au niveau des programmes ou de méthodes pédagogiques utilisées, peut être l'une des raisons de découragement des élèves. Concernant ces méthodes, il est primordial que le contenu d'apprentissage soit centré sur l'apprenant et il doit partir de son expérience familiale et environnementale, mais ce n'est pas le cas pour ces élèves francophones, puisque les pays organisateurs de ces cours d'arabe ne publient pas des manuels spécifiques pour ce type d'enseignement et pour son public, ce qui amène les enseignants à se référer aux manuels emportés de leurs pays[40], avec des contenus inadaptés au niveau de ces élèves, qui n'ont pas le même niveau ni les mêmes conditions de vie des élèves concernés par ces manuels. Cependant, même lorsque les manuels sont élaborés spécifiquement pour les élèves francophones, ils

[37] METIDJA, B., op. cit., p. 103.
[38] Entretien avec M Y. professeur d'arabe à Rouen.
[39] OBDEIJN, H. et RUITER, J. J., op. cit., p. 61.
[40] LANIER, V., op. cit., p. 193.

ne prennent pas en considération la spécificité de l'environnement socio-culturel dans lequel vivent ces enfants.[41]

Outre ces difficultés étudiées, au niveau linguistique et pédagogique, l'apprentissage de la langue arabe confronte également des difficultés sur le plan psychologique et culturel.

3.2 Sur le plan psychologique et culturel.

Un enfant français issu d'une famille maghrébine, scolarisé dans un établissement français et qui apprend sa langue d'origine (l'arabe) en parallèle avec les autres cours assurés par l'école française, se trouve face à deux langues différentes, représentant deux cultures différentes. Ce statut peut amener cet enfant à un conflit d'identités : «qui suis-je ? » arabe ou français ? Ou les deux à la fois ?[42] Amin Malouf (1998), a évoqué la question du conflit d'identités en disant : « *Moitié français, donc, et moitié libanais? Pas du tout! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre.*»[43], l'auteur explique qu'une personne ne peut pas avoir deux identités à la fois, elle ne peut pas assumer son appartenance multiple. C'est le cas des enfants francophones d'origine maghrébine. Ces enfants se trouvent entre deux langues, deux cultures et deux identités différentes. Cette pluralité culturelle peut être la cause de décrochage et d'abandon de la langue d'origine chez ces enfants.

Parfois, on trouve que l'élève qui apprend la langue arabe n'a pas choisi personnellement d'apprendre cette langue qui le *« renvoie de manière violente à son histoire familiale tout en le stigmatisant encore d'avantage* »[44]. La famille parfois exerce son autorité et impose à l'enfant des cours d'arabe dans le but de garder le lien avec le pays d'origine, mais l'enfant ne comprend pas forcément l'intérêt de cette langue qui est étrangère pour lui. Nous pouvons donc déduire que, l'absence de la volonté chez l'enfant d'apprendre sa langue d'origine, qui le renvoie parfois à un passé ou une histoire douloureuse, peut être un facteur entraînant le décrochage chez cet apprenant.

CATHRINE PINON (2013), considère que « *la langue arabe est une langue chargée émotionnellement* ». Elle a étudié les prétextes évoqués par les élèves pour justifier leur abandon de la langue arabe. La plupart d'entre eux affirment que l'arabe est une langue difficile à comprendre, et qu'ils ont des difficultés au niveau de la lecture et de l'écriture. Pour CATHRINE PINON (2013), le problème est plutôt lié à l'amour et à la volonté d'apprendre cette langue. C'est donc les facteurs affectifs qui sont mis en avant par PINON (2013) pour expliquer l'abandon de la langue arabe, d'où le rôle du professeur de donner plus d'importance aux refus de prendre la

---

[41] LANIER, V., op. cit., p. 193.

[42] MOHAMED, A., op. cit., p. 137.

[43] MALOUF, A., (1998), *« Les identités meurtrières »,* Paris : Grasset et Fasquelle, p. 8.

[44] PINON, C., (2013), *Gérer la charge émotionnelle liée à la langue arabe : un défi pour le professeur de langue étrangère*, *Lidil* [En ligne], 48, p. 124, mis en ligne le 01 mai 2015, consulté le 15 février 2016. Repéré à :
URL : http:// lidil.revues.org/3321.

parole chez l'apprenant, qui signifie une « *insécurité linguistique* »[45]. Cette insécurité peut être expliquée par la peur de faire des fautes, de ne pas bien parler une langue qui est normalement sa langue d'origine.[46]

Au sujet de l'apprentissage de la langue arabe, on ne devrait jamais négliger l'aspect culturel qui entoure cet apprentissage et qui paraît comme un facteur déterminant dans l'assimilation aisée et correcte de cette langue. Dans ce cadre, le rôle de la famille et de l'environnement culturel de l'enfant est important dans l'apprentissage de cette langue. À cet égard, plusieurs questions se posent : l'enfant a t-il des livres arabes à consulter chez lui ? La famille dispose-t-elle d'une bibliothèque qui permet à l'enfant d'enrichir sa culture, en dehors des livres proposés par son professeur d'arabe. Personne ne peut ignorer l'importance de la lecture dans l'apprentissage d'une langue, surtout pour ces enfants d'origine maghrébine qui sont exposés à des variétés de langues : française, berbère et l'arabe dialectal. Pour ce dernier cas (l'arabe dialectal), la culture de la lecture permet à l'enfant de distinguer les deux parlers dialectal et littéral, et d'avoir directement accès à un arabe correct.

Enfin, la question de l'intervention des parents dans le processus d'apprentissage de l'arabe s'impose d'elle-même, puisqu'il est évident pour n'importe quel apprentissage, que l'intervention et l'encadrement pédagogique des parents permettent d'améliorer le niveau des enfants, et ils leurs permettent aussi d'assimiler plus rapidement les contenus, par rapport à ceux qui ne bénéficieront pas d'un tel suivi.

4. Conclusion de la deuxième partie.

Dans cette partie, nous avons ciblé les orientations théoriques et les notions clés à notre problématique. Nous avons alors cherché à définir le concept de bilinguisme et celui de difficultés d'apprentissage, de comparer ce dernier à la notion de l'échec. L'interrogation s'est portée ensuite sur l'enseignement de la langue arabe en France, sur le dispositif de diffusion de cette langue créé suite à des accords bilatéraux signés par la France et les pays arabes partenaires, dans le but d'organiser et de développer les moyens permettant aux enfants immigrés maghrébins de suivre un enseignement de la langue arabe et la culture d'origine (ELCO). Après, nous avons abordé la question des objectifs et contenus des enseignements. Pour les objectifs, nous pouvons les résumer dans la construction de l'identité linguistique et culturelle des enfants concernés, ainsi que l'acquisition et la maîtrise de la langue arabe (lecture, écriture, expression orale). S'agissant des contenus des enseignements, nous pouvons dire que ceux-ci dépondent des niveaux d'apprentissage, ils sont généralement de deux ordres : linguistiques et culturels.

Le dispositif d'ELCO s'il a vraiment permis à la langue arabe de pénétrer dans l'enceinte scolaire, le cours d'arabe reste toujours particulier pour un public spécifique, qui se donne en tant que cours différé, séparé du reste de la vie scolaire. Ces modifications dans les modalités d'organisation des cours d'arabe (de cours intégrés aux cours différés), peuvent être l'une des sources de difficultés de l'enseignement et l'apprentissage de cette langue.

---

[45] PINON, C., op. cit., p. 126.
[46] PINON, C., op. cit., p. 126.

Avant de présenter le cadre méthodologique de notre travail, il nous semble important de rappeler la question par laquelle nous avons formulé notre problématique, à savoir :

« ***Comment peut-on comprendre et expliquer les difficultés de l'apprentissage de la langue arabe chez les élèves francophones ? ».***

Nous allons essayer de répondre à cette question en partant des hypothèses suivantes :

H1 : Les difficultés de l'apprentissage de la langue arabe chez les élèves sont liées aux difficultés intrinsèques de cette langue qui est totalement étrangère aux élèves qui l'apprennent.

H2 : le problème est lié à l'origine des élèves et à leurs milieux culturels familiaux mixtes, arabes et européens (problème de bilinguisme)

H3 : le problème est lié au degré d'intérêt (motivation) que les élèves accordent à cet apprentissage.

H4 : Les difficultés de l'apprentissage de cette langue sont liées à l'inadaptation de la méthode d'enseignement de la langue arabe.

Troisième partie : cadre méthodologique.

1. Raisons du choix de la méthodologie

Notre recherche empirique sera fondée, d'abord, sur l'observation auprès des élèves collégiens qui apprennent la langue arabe, pour voir de près les conditions d'apprentissage de cette langue, ainsi que les difficultés que ces élèves peuvent rencontrer. Ensuite, un questionnaire sera destiné aux élèves concernés (élèves de collèges). L'application du questionnaire a pour objectif majeur de cerner la problématique. Pour ce faire, nous allons élaborer des questions qui étudient leurs pratiques d'apprentissage et leurs difficultés. À l'aide de ce questionnaire, notre objectif est de recueillir des données permettant d'apporter plus d'informations sur la situation.

Nous avons fait le choix sur le questionnaire comme outil préliminaire de recueil de données afin de donner aux élèves, l'occasion de s'exprimer librement et d'une manière anonyme. Etant bien établi, il permettra de collecter des informations précises, ciblées et plus objectives en soumettant les enquêtés exactement aux mêmes instructions.

Pour compléter nos données et pour bien approfondir notre recherche, nous avons choisi l'entretien comme outil complémentaire de recueil de données, afin de recueillir les données de deux sources différentes (élèves et professeurs), et pour savoir plus sur les difficultés que ses professeurs rencontrent dans leur métier d'enseignant de la langue arabe, et leurs effets sur l'apprentissage des élèves. L'entretien sera fait avec un professeur d'arabe.

Concernant le public, nous avons choisi les élèves du collège pour répondre à notre questionnaire pour deux raisons. Premièrement, parce que l'effectif des élèves

qui apprennent la langue arabe au collège est plus élevé que celui du lycée. Deuxièmement, car nous avons intérêt à interroger un public qui a une connaissance et un niveau suffisant pour pouvoir répondre à nos questions d'une manière satisfaisante.

2. Observation dirigée.

2.1 Présentation du contexte.

L'observation porte sur les élèves collégiens d'une ville en Normandie, pendant un cours d'arabe. À notre arrivée au collège, nous avons rencontré tout d'abord le professeur d'arabe qui nous a bien accueillie. Nous n'avons pas eu l'occasion de nous présenter à la directrice puisqu'elle était occupée lors de notre arrivée, mais elle était déjà au courant de notre visite. C'est donc le professeur qui s'est chargé de nous présenter à la directrice qui est venue nous rejoindre au milieu du cours.

La classe était une salle de réunion bien équipée. L'organisation spatiale de celle-ci est sous forme de U. Elle regroupe huit élèves différents les uns des autres, au niveau d'âge, de niveau scolaire, d'origine et de compétences linguistiques en arabe. Nous nous sommes assise au fond de la salle, pour pouvoir bien observer et le professeur était devant. C'était une séance de lecture dont l'objectif est d'être capable de lire la lettre étudiée isolée, dans un mot, puis dans une phrase. L'apprenant doit être capable aussi de comprendre le sens des mots et des phrases lus.

2.2 Interprétation de données

Le cours a duré 1heure 30 min, nous avons établi la grille d'observation suivante avec des thèmes bien précis, le détail des indicateurs et les résultats, pour bien guider notre observation et pour marquer nos remarques :

Tableau 1: Grille d'observation du cours d'arabe

Les thèmes observés	Les points d'observation (les indicateurs)	Résultats
L'organisation de la classe	**Gestion de l'espace :** - Place des élèves - Place du professeur - Aménagement des espaces de la classe.	**Gestion de l'espace :** -L'organisation de l'espace : sous forme de U. -Le tableau et le professeur devant

	<u>Gestion des outils de la classe :</u> - Manuels - Matériel pédagogique, jeux - Tableau - Supports écrits (Cahiers, productions)	**<u>Gestion des outils de la classe :</u>** -**Outils utilisés par le professeur :** -Le tableau -Les outils multimédia (télé, DVD), sont disponibles, mais ils ne sont pas utilisés par le professeur. -Posters, illustrations -**Outils utilisés par les élèves :** -Supports écrits : cahiers
Mise en œuvre de la séance observée	**<u>Les objectifs de la séance :</u>** **<u>Les consignes :</u>** **-** (verbales - écrites - implicites) **<u>les interventions :</u>** -Immédiates -Différées -Différenciées	**<u>Les objectifs de la séance :</u>** -L'apprenant doit être capable de lire la lettre isolée, dans un mot, puis dans une phrase. -L'apprenant doit être capable de comprendre le sens des mots et des phrases lus. **<u>Les consignes :</u>** -**Consigne orale :** lecture des mots et des phrases écrites sur le tableau contenant la lettre étudiée -**Consigne écrite :** les exercices de renforcement **<u>Les interventions :</u>** -Intervention immédiate du professeur pour corriger les fautes des apprenants

	<u>Gestion du groupe :</u> -Classe collective - Groupes -Ateliers -Individualisation	**<u>Gestion du groupe :</u>** Travail individuel puis correction collective avec le professeur
Comportement face à la consigne	-Écoute jusqu'au bout -Commence à faire avant la fin de la consigne -Demande toujours qu'elle soit répétée -Besoin de consigne individuelle	-Les élèves écoutent la consigne jusqu'au bout, la plupart des apprenants demandent au professeur de la répéter et de réexpliquer ce qui est demandé. -La plupart du temps le professeur utilise un mélange de la langue française et arabe pour expliquer la consigne.
Compréhension de la consigne	-Comprend la consigne -Besoin de lui expliquer la consigne	-à part une seule élève, les autres apprenants ont besoin de leur expliquer la consigne, et parfois leur donner les éléments de réponse.
Capacité à aller au bout de la tâche	-Peut faire seul -A besoin d'aide -A besoin qu'on vérifie -Persévère dans l'activité	-Les élèves ne sont pas capables de faire l'exercice seuls, ils ont toujours besoin de l'intervention et de l'aide du professeur -Difficulté de prononcer la lettre étudiée.
Relations pédagogiques	-Elèves-élèves -Elèves- professeur -Temps de parole élève - maître	-Bonnes relations entre les élèves (ils s'entraident) -Concernant le temps de parole : les interventions du professeur occupent la majorité du temps.
	-Intérêt, attention, écoute -Bavardage	-La plupart des apprenants sont motivés, intéressés par le cours, écoutent attentivement

L'attention des élèves	-Motivation	-Nous remarquons aussi que deux élèves sont arrivés en retard, ils n'étaient pas motivés ni intéressés par le cours.

Pour interpréter les données recueillies nous allons suivre les thèmes de notre grille d'observation. Nous allons donc commencer par l'organisation spatiale de la salle. Celle-ci était une salle de réunion bien équipée, les tables étaient organisées sous forme d'un U, le professeur et le tableau devant. Cette organisation nous semble la plus adaptée à ce genre d'enseignement surtout les apprentissages à l'oral, puisqu'elle permet le maximum d'échanges entre le professeur et les élèves, et elle favorise les interactions entre eux. Cette observation confirme cela. En effet, le professeur avait la possibilité de se déplacer partout dans la salle pour échanger avec les élèves et contrôler leurs travaux.

Pour les outils, Le professeur utilise le tableau pour la lecture des mots et des phrases proposés, ainsi que des illustrations pour clarifier la signification de certains mots. D'autre part, les apprenants utilisent les cahiers comme supports écrits. Dans ce sens, nous avons remarqué que les exercices de renforcement proposés par le professeur sont extraits d'un manuel d'arabe importé du Maroc, ce qui signifie l'absence des manuels spécifiques pour ce public. Cela peut être l'une des raisons qui expliquent les difficultés rencontrées par ces apprenants dans leur apprentissage de cette langue.

Les objectifs de la séance, comme nous les avons déjà précisés, sont d'une part, être capable de lire la lettre étudiée isolée, dans un mot, puis dans une phrase. D'autre part, l'apprenant doit être capable de comprendre le sens des mots et des phrases lus. Notre observation nous a permis de nous rendre compte de la difficulté que les apprenants rencontrent au niveau de la prononciation. En effet, la lettre étudiée était une lettre de la gorge, ce qui nécessite, d'après METIDJA (2010), au minimum deux ans pour arriver à prononcer correctement ce genre de lettres.[47] Nous avons observé également que la majorité des apprenants sont d'origine française, nous pouvons donc en déduire que l'école est le seul lieu d'apprentissage de l'arabe pour eux, ce qui rend l'apprentissage de cette langue et la prononciation de ses lettres un peu plus difficile. Face à ces difficultés, l'enseignant tente de réexpliquer et de répéter la consigne sur la demande des apprenants, et parfois il utilise un mélange des deux langues (française et arabe) pour expliquer et pour s'assurer de la bonne compréhension de la consigne. Dans ce sens nous évoquons le « *phénomène d'interpénétration des langues* » développé par Silvia LUCCHINI (2005)[48]. Ce phénomène de mélange de langues, ici l'arabe littéraire et le français, ne peut pas favoriser l'apprentissage de la langue arabe. Cela peut donc remettre la méthode d'enseignement adoptée par l'enseignant en cause. Pour les interventions du professeur nous avons marqué qu'elles étaient immédiates pour corriger les fautes des apprenants et qu'elles occupaient la majorité du temps par rapport aux interventions des élèves.

[47] METIDJA, B., op. cit., p. 9.
[48] LUCCHINI, S., op. cit., pp. 299-315.

Concernant l'ambiance générale de travail, nous pouvons dire qu'elle était studieuse. Pour les relations pédagogiques, nous avons remarqué une bonne relation entre les élèves et leur professeur, ce qui les encourage à poser beaucoup de questions, à la fois à leur enseignant, et entre eux. Nous avons noté également une forte interaction entre les élèves qui s'entraident. En général, la majorité des élèves étaient motivés et intéressés par le cours, ils avaient à cœur de réussir et d'apprendre la langue arabe, malgré une minorité qui avait l'air de s'ennuyer en attendant la fin de l'heure.

3. Questionnaire comme outil fondamental de recueil de données.

3.1 Choix du public et l'élaboration du questionnaire.

Notre population est constituée de quarante élèves du collège, se sont des élèves français d'origine maghrébine ou française. Le public interrogé a un niveau suffisant pour pouvoir répondre à nos questions d'une manière satisfaisante. Les élèves du primaire ne sont pas encore suffisamment conscients de leurs pratiques d'apprentissage de la langue arabe et leur expérience n'aurait pas apporté d'informations supplémentaires. D'autre part les élèves du lycée sont peu nombreux dans les cours d'arabe. C'est pourquoi ces deux publics ne font pas partie de l'échantillon retenu pour l'enquête.

Les entretiens exploratoires et les discussions que nous avons faits avec les professeurs d'arabe nous ont servi pour élaborer notre questionnaire. La raison du choix de ce type d'instrument, comme nous l'avons précisé plus haut, est d'une part, le caractère standardisé du questionnaire qui permet de donner aux sujets les mêmes instructions et de collecter des informations précises et ciblées. D'autre part, le questionnaire, étant anonyme, permet aux apprenants de prendre le temps de réfléchir aux questions et d'y répondre en toute confiance, sans être gênés par notre présence, ni par la présence de leur professeur, vu que le questionnaire contient des questions qui portent sur l'enseignant et l'adéquation de sa méthode de travail.

Pour valider notre questionnaire et tester la compréhension des questions, la première version a été soumise à deux tests. L'objectif était de modifier les choix de réponses et éventuellement l'ordre des questions. Le premier test a été soumis à notre professeure pour avoir son avis sur le contenu. Le deuxième test a été soumis à un échantillon de cinq élèves. Ces deux tests nous ont amené à faire les modifications suivantes :

- Pour les questions C1 et C2, nous avons changé les modalités de réponse oui et non par : souvent, parfois, pas du tout
- Pour la question C13, nous l'avons changé d'une question ouverte à une question fermée avec trois modalités de réponse.

Après avoir modifié le questionnaire, nous l'avons appliqué sur notre population (quarante élèves de différents collèges) dans les salles de classes et pendant une durée de quatre jours, puisqu'il s'agit de plusieurs classes et trois professeurs. Nous avons donc fixé les dates avec chacun de ces professeurs. Nous avons procédé de la même façon avec toutes les classes : consacrer quinze minutes

vers la fin du cours, expliquer l'objectif de l'enquête, la démarche à suivre, et enfin faire passer le questionnaire[49].

3.2 Analyse du questionnaire.

Comme nous l'avons précisé quelques lignes avant, nous avons fait le choix de mener notre enquête sur quarante élèves du collège. Après avoir étudié les réponses nous pouvons dire que les élèves qui ont participé à l'enquête l'on fait sérieusement, puisque les questionnaires ont été remplis de manière complète. Nous notons presque un équilibre entre les deux sexes. En effet, sur la totalité des réponses, nous comptons 21 garçons et 19 filles. Par ailleurs, nous remarquons aussi que la majorité des répondants sont en classe de quatrième (15 élèves) et sixième (14 élèves). Effectivement, seules neuf personnes sont en classe de cinquième et seules deux sont en troisième. En outre, nous constatons que près de 68% des individus de la population sont des français, seuls 27% ont la double nationalité, française et autre (9 personnes sont aussi Marocaines et 2 personnes Algériennes), nous notons également qu'une personne n'a que la nationalité espagnole et une autre la nationalité syrienne.

Pour mener notre enquête, nous avons émis plusieurs hypothèses que nous souhaitions vérifier avec le questionnaire. Afin d'analyser les données de la manière la plus simple, nous allons présenter les résultats en fonction de ces hypothèses.

Notre première hypothèse était que Les difficultés de l'apprentissage de la langue arabe chez les élèves sont liées aux difficultés intrinsèques de cette langue qui est totalement étrangère aux élèves qui l'apprennent. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons créé une partie uniquement centrée sur les difficultés des élèves. Avant tout, nous voulions savoir si les apprenants confrontaient des difficultés dans leur apprentissage de l'arabe (question C7). Les statistiques montrent clairement que ces élèves ont vraiment des difficultés à apprendre cette langue (75%). Cependant, nous devons noter que peu d'individus de la population déclarent le contraire, puisque seulement 25% des personnes interrogées affirment qu'elles n'ont pas de difficultés[50].

Toujours en lien avec cette supposition, nous avons porté notre attention sur la question C8. Avec celle-ci, nous nous sommes intéressée aux genres de difficultés rencontrées. La réponse qui revient le plus souvent, est celle relative aux difficultés au niveau de la lecture (16 réponses) et la prononciation (15 réponses). De la même manière, les étudiants semblent aussi avoir quelques difficultés au niveau de l'expression orale et de la compréhension de la consigne. En général, nous pouvons dire que les élèves éprouvent des difficultés dans leur apprentissage de la langue arabe sur tous les niveaux.

Par ailleurs, concernant cette hypothèse, nous avons aussi étudié les résultats de la question C10 portant sur la difficulté de la langue arabe par rapport aux autres langues étudiées. Ainsi, 55% des élèves interrogés déclarent que la langue arabe est plus difficile que les autres langues, face à cela, seulement 32% des interrogés

---

[49] *Cf.* Annexe n°2 : Questionnaire.

[50] *Cf*. Annexe n°3 : Diagramme circulaire, Répartition des élèves selon leur confrontation aux difficultés de l'apprentissage de la langue arabe.

affirment que cette langue est moins difficile que les autres, et 12,5% de la population déclare que la langue arabe a autant de difficulté que les autres langues[51]. Ces premiers résultats semblent valider notre hypothèse dans la partie concernant les difficultés intrinsèques de cette langue. Il reste donc à savoir si cette langue est totalement étrangère aux élèves qui l'apprennent.

Dans la deuxième partie de notre questionnaire, intitulée « *votre regard sur les cours d'arabe* », nous demandons aux élèves de préciser s'ils ont déjà pris des cours d'arabe (question B1). Après analyse des réponses, il nous est apparu que 72,5% des personnes interrogées affirment que oui, dont 65% l'ont pris pour plus deux années, 17,24% l'ont pris pour une durée de 2 années et le même pourcentage concerne ceux qui ont pris la langue arabe pour une durée d'une année. Alors que seulement 27,5% répondent par non. D'après ces réponses, nous pouvons dire que, contrairement à ce que nous pensions, la langue arabe n'est pas complètement étrangère aux élèves concernés, vu que la majorité d'entre eux ont déjà eu de contact avec cette langue.

Afin de mieux vérifier cette hypothèse, nous avons posé d'autres questions. Avant tout, nous voulions savoir si les apprenants parlaient l'arabe à la maison ou avec leurs camarades (question C1). Pour que les résultats soient significatifs et pour avoir une réponse précise sur le nombre d'élèves qui pratiquaient la langue arabe hors de l'école, nous avons regroupé deux modalités de réponse, à savoir la modalité « *souvent*» et la modalité « *parfois* ». Une fois cela fait, nous avons pu constater que 62,5% des personnes avaient choisi une de ces deux modalités, alors que 37,5% de la population affirme qu'elle ne parlait pas l'arabe à la maison ni avec les camarades. A partir de ces résultats, nous pouvons constater que la majorité des élèves ont déjà eu de contact avec la langue arabe puisqu'ils utilisent l'arabe[52] comme un moyen de communication hors de l'école.

Pour savoir plus sur les pratiques de ces élèves hors de l'école et en lien avec la langue arabe, nous leur avons demandé s'ils regardaient les émissions télévisées en arabe (question C2). De la même manière que la question précédente et pour le même but, nous avons regroupé les deux modalités de réponse suivantes : « *souvent*» et « *parfois* ». Nous avons donc remarqué que 45% Des élèves avaient choisi une de ces deux modalités, tandis que 55% de ces apprenants ne regardaient pas les émissions en arabe. Ces résultats ne suffisent pas pour vérifier notre hypothèse. Pour cela nous avons interrogé les élèves sur la possibilité de trouver chez eux des livres arabes à lire autres que les livres de l'école (question C3). Ainsi les résultats montrent que 62,5% des individus ne disposent d'aucun livre d'arabe en dehors de l'école, alors que seulement 37,5% de la population affirme le contraire. Concernant ce sujet, nous voulions savoir le genre des livres dont disposent ceux qui ont répondu par l'affirmative à cette question, c'est donc la question C4 qui nous a renseignée. Les réponses sont partagées entre les histoires et les livres

---

[51] *Cf*. Annexe n°4 : Graphique sur la difficulté de la langue arabe par rapport aux autres langues étudiées.

[52] L'arabe concerné ici c'est l'arabe dialectal, celui parlé par les familles maghrébines, même s'il est différent de l'arabe littéraire, mais il permet aux apprenants d'apprendre et de mémoriser quelques mots qui sont communs entre les deux parlers.

d'apprentissage de la langue arabe, un seul élève affirme la disposition des dictionnaires d'arabe.

D'après les résultats précédents, nous pouvons dire que la langue arabe n'est pas complètement étrangère pour la majorité des élèves concernés, puisque ils ont déjà fréquenté les cours de cette langue pour des durées variées. A cela s'ajoute, la pratique de l'arabe « *dialectal* » en dehors de l'école, même s'il est différent de l'arabe littéraire, mais il permet aux apprenants de mémoriser quelques mots communs entre les deux parlers. Nous pouvons donc confirmer que les difficultés rencontrées par les élèves sont liées, d'une part, aux difficultés intrinsèques de la langue arabe qui est différente des langues parlées par les apprenants. Et d'autre part, du fait que les élèves ne pratiquent pas la langue arabe littéraire en dehors de l'école, celle parlée dans les émissions télévisées arabes, et figure dans les livres. La langue française et la langue arabe dialectale restent donc tout à fait dominantes. Gombert (1990), considère que les activités métalinguistiques se développent en trois phases : d'abord par les interactions avec l'entourage (aspect communicatif), ensuit par des feed-back correctifs qui peuvent être implicites ou explicites, et enfin on peut atteindre l'étape de la conscience métalinguistique de la langue[53]. Le fait donc de ne parler que l'arabe dialectal et le français dans leur entourage, ne permet pas à ces apprenants de maîtriser l'arabe littéraire.

Notre deuxième hypothèse admet que le problème est lié à l'origine des élèves et à leurs milieux culturels familiaux mixtes, arabes et européens (problème de bilinguisme). Pour valider, ou, au contraire invalider cette hypothèse, nous allons porter notre attention sur les questions A6, A7, A8, A9 et C7. Nous avons donc croisé les questions A6, A8 et C7 dans le but de savoir si l'origine mixte des parents (française/ arabe) pourrait être une source de difficulté d'apprentissage de la langue arabe. Pour ce faire, nous avons établi le tableau suivant :

Tableau 2 : Confrontation des difficultés par les élèves selon l'origine des parents.

	Parents de même origine			**Parents d'origines différentes**			
Difficultés	Arabe	Français	Autre	Arabe[54]	Arabe/Français	Autre	**Total**
Oui	16	9	1	1	3	0	30
Non	9	0	0	0	1	0	10
Total	25	9	1	1	4	0	40

[53] LUCCHINI, S., op. cit., pp. 299-315.

[54] Nous désignons par parents d'origines arabes différentes : MAROC/ Algérie, Maroc/ Tunisie, Algérie/ Tunisie.

Ce qui nous intéresse le plus dans ce tableau c'est la partie concernant les parents d'origines différentes. Si au total 75% des élèves déclarent avoir des difficultés dans leur apprentissage de la langue arabe, parmi eux, 10% sont issus des familles dont les deux parents sont d'origines mixtes arabes et françaises. Au vu de ces résultats, nous pouvons dire que l'origine mixte des parents n'influence pas négativement l'apprentissage de la langue arabe chez les élèves, vu que 86,66% des apprenants qui ont déclaré avoir des difficultés sont issus des familles dont les parents sont de même origine, dont 53,33% sont issus des parents d'origine arabe, 30% issus des parents français, et 3,3% des apprenants sont issus des parents d'autre nationalité.[55]

Avec l'étude de ces questions, nous pouvons dire que notre hypothèse n'est pas admissible, il n'y a pas donc, selon ces résultats, de relation entre l'origine des parents et les difficultés rencontrées par les apprenants. Nous devons tout de même nuancer cela, puisque l'effectif des élèves qui sont issus des familles d'origines mixtes n'est pas assez important dans notre public, d'où la nécessité d'élargir l'échantillon de notre étude pour avoir des résultats plus fiables.

L'hypothèse suivante disait que le problème est lié au degré d'intérêt (motivation) que les élèves accordent à cet apprentissage. Grâce à la question B4 « *globalement, que pensez-vous de l'apprentissage de la langue arabe ?* », nous avons constaté que la majorité des élèves sont beaucoup intéressés par l'apprentissage de la langue arabe (26 élèves). Pour que les résultats soient significatifs, nous avons par la suite regroupé les modalités de réponse «elle m'intéresse parfois » et « elle m'intéresse un peu », les résultats relèvent que 9 personnes avaient choisi une de ces deux modalités, alors que, pour seulement 5 élèves la réponse est négative. Par ailleurs, la question suivante (B5) avait pour but de savoir les raisons pour lesquelles ces apprenants ont répondu par la négative. Nous avons analysé les réponses à cette interrogation, il ressort que les apprenants considèrent que le cours d'arabe exige beaucoup de travail. Une élève répond « je ne suis pas venue au début de l'année, donc je ne comprends rien » un autre justifie son désintérêt par le fait qu'il ne comprend rien. Pour CATHRINE PINON (2013), le problème est plutôt lié à l'amour et à la volonté d'apprendre cette langue, c'est donc les facteurs affectifs qui sont mis en avant par PINON (2013) pour expliquer l'abandon de la langue arabe. Les réponses de ces élèves peuvent donc être expliquées par une « *insécurité linguistique* »[56], qui est due à la peur de faire des fautes et de ne pas bien parler une langue qui est pour la plupart de ces apprenants leur langue d'origine.

Ces résultats, en général, montrent que les élèves présentent un intérêt à apprendre la langue arabe, ils sont motivés malgré une minorité qui a affirmé le contraire pour des raisons de difficultés rencontrées.

Les résultats précédents sont renforcés par les réponses à la question C11 « *En classe, comment vous définissez-vous ?».* Le critère principalement mis en avant par les répondants est le caractère du sage. Mais ce n'est pas la seule caractéristique dominante. En effet, les individus insistent beaucoup sur d'autres

[55] Ici, on parle des familles d'origine sénégalaise.
[56] PINON, C., op. cit., p. 126.

aspects. La majorité d'entre eux déclarent aussi être travailleurs, motivés, intéressés malgré les difficultés rencontrées.

Notre troisième hypothèse peut donc être invalidée au vu de ces résultats. Nous pouvons donc affirmer que la population est vraiment motivée et intéressée par l'apprentissage de la langue arabe. D'ailleurs, c'est ce que nous est apparu lors de notre observation du cours d'arabe. Mais nous devons tout de même nuancer ces résultats avec le témoignage du professeur d'arabe enquêté, qui a affirmé que parmi les causes les plus fréquentes des difficultés, on trouve que certains élèves ayant ces problèmes ne portent pas un intérêt à l'égard du cours d'arabe. Par conséquent, ils réagissent négativement en perturbant leurs camarades ou en posant des questions hors sujet du cours pour rediriger le groupe de la classe vers le sujet qui les intéresse.

Enfin, notre dernière hypothèse était que Les difficultés de l'apprentissage de la langue arabe relèvent de l'inadaptation de la méthode d'enseignement de la langue arabe. Pour répondre à cette hypothèse, nous avons soumis aux élèves la question suivante : « *que pensez-vous de la manière dont le cours d'arabe est donné ?* ». Grâce à cette question, nous voyons que 77,5% des individus affirment que la méthode d'enseignement de cette langue est adéquate et elle leur convient bien. Alors que, seulement 22,5% déclarent qu'elle est compliquée.

Les résultats ne nous permettent pas de valider l'hypothèse. En effet, il apparait clairement que la majorité des élèves considère la manière, dont le cours d'arabe est donné, adéquate est convenable à leurs niveaux et leurs capacités. L'observation que nous avons menée dans la classe confirme cela. En effet, la salle de classe était bien équipée et le professeur encourage la participation active et implique les apprenants dans les situations d'apprentissage, par le travail individuel qui favorise l'autonomie, ainsi que le travail collectif qui permet de mettre en commun les travaux des élèves et leur offre la possibilité de discuter et d'échanger leurs idées. Mais, nous pouvons tout de même nuancer ces résultats, au vu de statut des enseignants qui n'ont pas reçu une formation spécifique pour enseigner la langue arabe aux élèves francophones. À cela s'ajoute, le manque de manuels spécifiques pour ce public et « le phénomène d'interpénétration des langues »[57], qui ne permet pas de transmettre une langue stabilisée et correcte. Tous ces arguments peuvent donc remettre en cause la méthode d'enseignement de la langue arabe en France.

Le reste des questions figurant dans notre questionnaire, ne sont pas forcément liées aux hypothèses, mais nous les avons posé dans le but de comprendre et de savoir les autres raisons liées aux difficultés rencontrées par les élèves.

Pour la question B6, « Globalement, que pensez-vous des créneaux horaires de cours d'arabe ? », nous voulions savoir si les horaires de ce cours peuvent être une des raisons de difficultés. Les statistiques relèvent que, pour 42,5% des individus, les créneaux horaires leur conviennent parfaitement. Face à cela, 27,5% Des élèves affirment qu'ils leur conviennent souvent. A partir de ces résultats nous pouvons dire que les créneaux horaires ne défavorisent pas l'apprentissage de la

[57] LUCCHINI, S., op. cit., pp. 299-315.

langue arabe pour la majorité des apprenants. Par contre, nous ne pouvons pas ignorer que 30% de la population note un impact négatif de ces créneaux soit sur leur apprentissage de cette langue, ou bien sur leurs études en général. Il est donc évident que les horaires du cours d'arabe ont un impact sur l'apprentissage de l'arabe, même si la plupart des étudiants ne semblent pas l'admettre. Pour savoir les raisons qui ont poussé ces individus à répondre par la négative, nous leur avons soumis la question B5. Effectivement, ces élèves trouvent que deux heures de cours d'arabe sont fatigantes, et elles les empêchent de faire leurs devoirs. Un élève dit : « car je trouve que finir à 17h30 pour un sixième c'est trop », deux autres justifient leurs réponses par le faite que les cours d'arabe sont sur le temps de déjeuner. Contrairement à cela, un élève trouve que les heures de cours d'arabe ne sont pas suffisantes pour apprendre cette langue.

La question C5 « A la maison qui vous aide à faire vos devoirs d'arabe ? », nous semble aussi importante dans la mesure où elle nous permet de savoir si les élèves travaillent leurs devoirs seuls ou à l'aide d'une autre personne. En regardant les résultats, nous pouvons noter que plus de la moitié de la population travaille ses devoirs d'arabe seule à la maison. Effectivement, 55% des personnes interrogées ont choisi cette réponse, alors que 45% restants reçoivent l'aide de leurs parents. Au vu de ces premiers résultats, nous pouvons faire une autre hypothèse selon laquelle les difficultés de l'apprentissage de l'arabe sont liées au fait que la plupart des apprenants travaillent seuls leurs devoirs sans aucune aide extérieure. Pour la vérifier, nous avons croisé la question C5 avec la question C7 « confrontez-vous des difficultés dans votre apprentissage de l'arabe ? », suite à cela nous avons établi le tableau suivant :

Tableau 3 : Confrontation des difficultés, par les élèves, par rapport à leur mode de travail

	Faire les devoirs à l'aide des :				
Difficultés	**parents**	**Frères/sœurs**	**Tout seul**	**Autre**	**Total**
Oui	11	0	19	0	30
Non	6	0	4	0	10
Total	17	0	23	0	40

Après avoir fait les calculs nécessaires, nous avons constaté que, si au total 75% des élèves déclarent avoir des difficultés dans leur apprentissage de la langue arabe, parmi eux, 63,33% travaillent seuls leurs devoirs. Face à cela, seulement 36,66% des élèves ayant des difficultés déclarent bénéficier de l'aide des parents. D'autre part, si au total 25% de la population ignore avoir des difficultés dans l'apprentissage de l'arabe, parmi eux, 60% des élèves reçoivent l'aide aux devoirs de

la part de leurs parents, alors que seulement 40% ne bénéficient d'aucune aide extérieure[58].

Avec l'étude de ces deux questions, nous pouvons affirmer que notre hypothèse est admissible. La majorité des apprenants qui ont des difficultés ne reçoivent pas de l'aide aux devoirs. Le fait donc de travailler seul ses devoirs risque d'être parmi les raisons de difficultés rencontrées par ces apprenants.

4. Entretien comme outil complémentaire de recueil de données.

4.1 Les conditions et la réalisation de l'entretien.

Nous avons varié les outils de recueil de données, à savoir l'observation, le questionnaire et l'entretien, afin d'enrichir les données et de les recueillir de deux sources différentes, vu la complexité de notre terrain d'enquête. Notre entretien est considéré comme un outil complémentaire au questionnaire, pour nous permettre d'approfondir notre recherche.

Concernant le choix, nous avons opté pour l'entretien semi-directif en compagnie d'un professeur d'arabe, car il nous semble le plus adapté au niveau des enseignants en général, en leur permettant de s'exprimer librement tout en nous offrant la possibilité d'introduire les thèmes du guide d'entretien[59] non abordés spontanément par l'enquêté.

Notre réseau relationnel nous a permis de fixer un rendez-vous avec le professeur concerné, le mercredi 23 mars 2016. Agé de 32 ans, l'enquêté possède une ancienneté de 5 ans dans son poste actuel (enseignant de la langue arabe). Nous avons recueilli ces informations de façon informelle, à la fin de l'entretien, c'est pourquoi le lecteur ne trouvera pas trace de ce type de questions dans la retranscription de l'entretien.

L'entretien a eu lieu dans la salle de classe de l'enseignant après le cours. Avant de commencer l'enregistrement, nous avons débuté par des explications détaillées de la procédure de l'entretien : le thème, l'objectif de notre recherche, tout en garantissant l'anonymat, la confidentialité de ses propos et la liberté de répondre. Pour la conduite de notre entretien, nous avons tenté de faire preuve de la neutralité, de l'objectivité, de patience et d'attente.

Avant de commencer, nous nous sommes assurée que l'interviewé avait bien saisi l'objet de l'entretien, et avec son accord nous avons mis en marche l'enregistrement. L'entretien a duré une quinzaine de minutes, nous avons pu

---

[58] *Cf*. Annexe n°5 : Graphique : confrontation aux difficultés, par les élèves, par rapport à leur mode de travail.

[59] L'entretien semi- directif est mené sur la base d'une consigne de départ et d'un guide d'entretien constitué de différents « thèmes et sous thèmes » préalablement élaborés en fonction des hypothèses. *Cf.* Annexe n°6.

L'enregistrer à l'aide de notre téléphone portable dans lequel est intégré un dictaphone.

Une fois notre entretien terminé, nous avons réécouté quelques morceaux de l'enregistrement afin de nous assurer de bon fonctionnement. Pour la retranscription[60] nous l'avons effectué le plus fidèlement possible, l'enquêté s'est exprimé clairement et sans hésitation. Les rares moments de silences nous les avons marqués par les trois points, et la ponctuation a été faite dans le but de faciliter la compréhension des propos.

4.2 Analyse de l'entretien

Pour l'analyse, nous avons procédé à une analyse thématique et catégorielle de contenu, à l'aide d'un tableau qui relève les propos les plus significatifs de l'enquêté, relatifs à chacun des thèmes et catégories déjà précisés dans notre guide d'entretien.

Tableau 4 : les propos de l'enquêté selon les thèmes et catégories du guide d'entretien

Catégorie/ thèmes	Propos relevés (Extraits)
Difficultés au niveau linguistique : ➢ **Prononciation**	**2Y : «** *… je cite que les élèves trouvent des difficultés à prononcer certaines lettres de gorge***»** **2Y : «** *…ce qui constitue parfois un obstacle pour les élèves qui n'arrivent pas à les prononcer correctement* »
➢ **Déchiffrage**	**2Y : «** *je peux dire que euh les apprenants de la langue arabe trouvent des difficultés à euh à s'adapter avec certaines exigences des règles linguistiques, par exemple, euh je vous donne l'exemple du prolongement de certaines voyelles quand il est nécessaire euh ce qui n'existe pas dans la langue française par exemple ».*

[60] *Cf.* Annexe n°7

➢ **Ecriture**	**2Y : «** *… l'élève se trouve face à une langue totalement étrangère euh une longue qui s'écrit avec des lettres entièrement différentes de celles de la langue fran*çaise » **2Y : «** *La spécificité de l'alphabet arabe constitue alors euh un autre obstacle à l'apprentissage de cette langue ».* **2Y : «** *… L'écriture de l'alphabet arabe se fait de droite à gauche contrairement aux langues latines. Donc euh donc cette particularité de la langue arabe au niveau de l'écriture pose également un problème pour les élèves qui n'ont pas euh l'habitude d'écrire à l'envers».*
➢ **Expression orale**	**2Y : «** *… de la difficulté liée à la mémorisation et l'exploitation du vocabulaire appris pendant le cours, sachant que l'arabe littéraire étudié en classe est différent du dialecte parlé ou entendu en dehors de la classe ».* **2Y : «** *…certains élèves euh confondent le vocabulaire de l'arabe dialectal avec le vocabulaire de l'arabe standard ».*
➢ **Production écrite**	**2Y : «** *…les apprenants de la langue arabe se trouvent confrontés à un problème euh celui de la projection des règles spécifiques à la langue française sur la langue arabe* ». **2Y : « …** *Les élèves réfléchissent en français afin de traduire à la lettre en arabe, même si les structures des deux langues sont différentes ».*

Difficultés au niveau Pédagogique : ➢ **Emploi du temps**	**4Y : «** *… la plupart des cours d'arabe dispensés sont programmés en différé, soit à la période de midi soit à la fin de l'après-midi, donc euh… »* **4Y : «** *… cela se justifie par le fait que euh la classe du cours d'arabe est composée des apprenants de différents niveaux scolaires au sein du collège… ».* **4Y : «** *on peut dire que les créneaux horaires réservés aux cours d'arabe soulèvent un grand problème, lié à la fois à la motivation des élèves et euh à leur capacité de rester en pleine concentration pendant le cours, après une longue journée d'étude ».* **4Y : «** *…on constate que certains élèves, ne sont pas prêts moralement à accomplir les taches et à répondre aux consignes sollicitées par le professeur d'arabe ».* **4Y :** *« …Je précise également, que chaque groupe bénéficie d'une seule séance de deux heures par semaine, ce qui est insuffisant surtout qu'il s'agit d'une langue étrangère qui est totalement différentes des autres langues étudiées par les élèves concernés… ».*
➢ **Effectif des élèves (nombre d'établissements de travail)**	**4Y : «** *…je précise que le professeur d'arabe assure cet enseignement dans plusieurs établissements, et euh avec plusieurs groupes d'élèves, ce qui l'empêche de mieux connaître ses élèves et de suivre les devoirs demandés hors de la classe ».*
➢ **Formation des enseignants**	**4Y : «** *… Dans le même sens je précise que la plupart des professeurs chargés de l'enseignement de la langue arabe n'ont pas bénéficié d'une formation spécifique pour enseigner la langue arabe aux enfants francophones ».* **4Y : «** *…cela constitue encore un autre problème lié au choix de la méthode adéquate et particulière à une telle situation ».* **8Y : «***… j'ai pas bénéficié d'une formation spécifique pour enseigner l'arabe aux élèves francophones, donc ça pose un problème ».* **8Y : «** *… J'avais donc des problèmes dès le début de mon parcours professionnel ici en France »*

➢ **Manuels spécifiques pour ce public**	**4Y :** *«… le professeur de la langue arabe se trouve face à une pluralité de niveaux au sein d'une même classe, ce qui l'oblige à préparer au préalable le cours en prenant en considération l'hétérogénéité de la classe ».* **4Y :** *«… C'est pour cette raison que le fait d'importer les manuels des pays d'origine risque d'être contraire aux principes de ce cadre européen commun de référence pour les langues ».*
Méthode d'enseignement : ➢ **Quelle est la méthode adéquate pour l'enseignement de l'arabe.**	**4Y : «** *... Je tiens à préciser également que le professeur d'arabe n'adopte pas une méthode particulière ou euh précise puisque cela dépond de l'interaction des élèves avec le professeur au sein de la classe…».* **4Y : «** *…en définitive, je peux vous dire que, pour moi, la meilleure méthode adoptée est la méthode qui convient à mes élèves …. ».*
Propositions pour remédier le problème :	**8 Y : «** *…d'abord pour l'organisation du programme, je pense que euh qu'il faut recruter d'autres professeurs d'arabe, parce que le fait de travailler dans plusieurs établissement n'est pas rentable ».* **8Y : «** *… j'insiste aussi sur la formation des professeurs».* **8Y : «** *quant aux manuels et aux programmes en général, il faut euh il faut adopter des manuels spécifiques ….* ».

Conclusion sur l'entretien :

Les constats faits jusqu'ici mettent l'accent sur la difficulté intrinsèque de la langue arabe comme facteur principal qui rend l'apprentissage de la langue arabe difficile. L'enquêté confirme cela. En effet, Les apprenants éprouvent d'énormes difficultés dans leur apprentissage de la langue arabe. D'abord sur le plan linguistique, ses élèves éprouvent des difficultés à prononcer les lettres de la gorge, « *Phonétiquement, la difficulté majeure que rencontrent les débutants consiste à distinguer les différentes consonnes. Pour ces enfants nés en France, il faut au minimum deux ans pour arriver à prononcer correctement instamment les lettres de la gorge. »*[61] **(**Bachir METIDJA, 2010). Concernant le déchiffrage, les apprenants trouvent des difficultés à respecter quelques règles linguistiques spécifiques à la langue arabe comme le prolongement de certaines voyelles, chose qui n'existe pas dans la langue française. On peut donc considérer la différence entre les deux

[61] METIDJA, B., op. cit., p. 9.

langues (arabe et française) comme une source de difficulté. À cela s'ajoute la spécificité de l'alphabet arabe qui s'écrit de droite à gauche, dont certaines lettres changent de forme selon la place qu'elles occupent dans le mot, cette spécificité est déclarée par l'enquêté comme obstacle à l'apprentissage de cette langue.

Parallèlement à ces problèmes, l'enfant se trouve aussi confronté à des difficultés au niveau de l'expression orale qui sont dues, selon l'enquêté, à la difficulté de mémoriser et d'exploiter le vocabulaire déjà utilisé pendant le cours. Certains élèves se trouvent familiarisés avec l'arabe dialectal, il est donc difficile pour eux de s'exprimer en arabe littéraire. Par ailleurs, les apprenants ne sont pas conscients de la différence entre la structure de la langue arabe et celle de la langue française, ils essaient donc d'appliquer quelques règles spécifiques à la langue française sur la langue arabe dans leurs productions écrites.

Sur le plan pédagogique, l'enquêté nous a cité un ensemble de problèmes qui défavorisent l'apprentissage de la langue arabe. En effet, la plupart des cours d'arabe sont programmés en différé, après les heures de classe, pour des raisons liées à l'hétérogénéité des niveaux des élèves, cela peut engendrer un mécontentement de la part des élèves, qui peuvent considérer ces cours comme « *une surcharge pour eux, et ne font l'objet d'aucune liaison avec les autres cours de l'école française* »[62] Dans ce sens, Youssef déclare que les horaires de ce cours soulèvent un grand problème[63]. En effet, après une longue journée d'étude, les apprenants n'arrivent plus à se concentrer sur le cours d'arabe à cause de la fatigue, ils ne se sentent donc plus motivés, ce qui peut diminuer leur rendement et rend l'apprentissage de cette langue plus difficile. L'enquêté affirme également que les créneaux horaires (deux heures par semaine) consacrés aux cours d'arabe ne sont pas suffisants pour apprendre une langue assez difficile et totalement différente des autres langues étudiées par les élèves concernés.

L'enquêté a précisé un autre point qui nous semble important de le rappeler à savoir : l'écart significatif entre la culture française et la culture arabe, cela peut être considéré comme une source de difficultés d'apprentissage, dans la mesure où il risque de mettre les apprenants dans une situation de choc ou de blocage une fois la culture arabe leur est présentée. Cela arrive souvent aux élèves qui ne sont pas d'origine maghrébine et n'ont jamais eu de contact avec la culture arabe. Par ailleurs, pour les enfants d'origine maghrébine, le fait de se trouve face à deux langues différentes, représentant deux cultures différentes peut amener ces enfants à un conflit d'identités. Malouf Amine dans son ouvrage *« Les identités meurtrières »,* (1998), évoque la question de conflit d'identités en disant : « *L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre.*»[64].

En ce qui concerne l'effectif des élèves, l'enquêté affirme que le fait d'enseigner dans plusieurs établissements, avec plusieurs groupes d'élèves, constitue pour lui une difficulté qui l'empêche de bien accomplir sa tâche. A cela s'ajoute le manque de formation qui consiste à préparer le professeur à enseigner la

---

[62] METIDJA, B., op. cit., p. 103.

[63] Les résultats du questionnaire ont confirmé ce constat. En effet, 30% de la population note un impact négatif des créneaux horaires du cours d'arabe sur leur apprentissage.

[64] MALOUF, A., op. cit., p. 8.

langue arabe à un public spécifique, et à choisir les méthodes adéquates et les outils qui peuvent simplifier l'enseignement et l'apprentissage de cette langue. Quant aux programmes, l'enquêté souligne qu'il n'existe pas des manuels spécifiques à ce public qui prennent en considération les besoins et le milieu culturel des apprenants, ainsi que l'hétérogénéité de la classe d'arabe, cela donc oblige le professeur à faire un effort supplémentaire pour choisir les contenus qui prennent en considération ces conditions, puisque le fait d'importer des manuels des pays d'origine risque d'être, selon l'enquêté, contraire aux principes du cadre européen commun de référence pour les langues.

Les propos de l'enquêté relèvent que les enseignants de la langue arabe n'adoptent pas une seule méthode considérée comme adéquate et convenable pour toutes les situations. C'est-à-dire que le choix de la méthode ce fait selon les besoins des apprenants et à partir de leurs interactions avec leur professeur et avec les savoirs enseignés.

5. Synthèse des résultats.

A travers l'analyse de nos outils de recueil de données, nous avons pu vérifier toutes nos hypothèses :

Les apprenants de la langue arabe éprouvent d'énormes difficultés dans leur apprentissage de la langue arabe, cela est dû principalement à la difficulté intrinsèque de la langue arabe qui est totalement différente des autres langues étudiées par ces élèves. En outre, nous avons invalidé la deuxième partie de notre première hypothèse selon laquelle on considère que la langue arabe est totalement étrangère aux élèves qui l'apprennent. Il est vrai que la majorité des apprenants questionnés avaient déjà pris des cours d'arabe pour des durées variées.

Par ailleurs, nous avons supposé que le problème est lié à l'origine des élèves et à leurs milieux culturels familiaux qui sont pour la plupart mixtes, arabes et européens. Cette étude nous a démontré que ce n'était pas forcément le cas. La majorité des apprenants (86,66%) qui ont déclaré avoir des difficultés sont issus des familles dont les parents sont de même origine. Nous devons tout de même nuancer cela, puisque l'effectif des élèves qui sont issus des familles d'origines mixtes n'est pas assez important dans notre public, d'où la nécessité d'élargir l'échantillon de notre étude pour avoir des résultats plus fiables.

Pour la troisième hypothèse, nous avons pu nier, à partir de l'analyse du questionnaire, le fait que le problème est lié au degré d'intérêt (motivation) que les élèves accordent à cet apprentissage. Nous nous sommes donc dit que la population est vraiment motivée et intéressée par l'apprentissage de la langue arabe, malgré l'existence de quelques élèves qui disent le contraire et le témoignage du professeur d'arabe enquêté, qui a affirmé que parmi les causes les plus fréquentes des difficultés, on trouve que certains élèves ayant ces problèmes ne portent pas un intérêt à l'égard du cours d'arabe.

Finalement, Les réponses au questionnaire n'ont pas permis de valider la dernière hypothèse, selon laquelle Les difficultés de l'apprentissage de la langue arabe relèvent de l'inadaptation de la méthode d'enseignement de cette langue. En effet, la majorité de la population considère la manière dont le cours d'arabe est donné, adéquate est convenable à leurs niveaux et leurs capacités. D'ailleurs c'est

ce que nous avons constaté après l'analyse de notre entretien. Le professeur d'arabe n'adopte pas une seule méthode avec tous les groupes d'élève, la meilleure méthode, selon lui, est celle qui répond aux besoins de ces élèves.

L'analyse du questionnaire fait apparaître une autre hypothèse selon laquelle, les difficultés de l'apprentissage de l'arabe sont liées au fait que la plupart des apprenants travaillent seuls leurs devoirs sans aucune aide extérieure. Les résultats de l'enquête ont validé cette supposition. La majorité des apprenants qui ont des difficultés ne reçoivent pas de l'aide aux devoirs. Le fait donc de travailler seul ses devoirs risque d'être parmi les raisons de difficultés rencontrées par ces apprenants.

Nous devons tout de même nuancer les résultats de notre enquête, car seules quarante personnes y ont participé. Il s'agit donc plus d'un sondage que d'un recensement, puisque notre étude ne concerne qu'une partie de la population.

A travers le témoignage du professeur d'arabe, nous avons pu constater que les créneaux horaires du cours d'arabe constituent une source considérable de difficultés que les élèves rencontrent dans leur apprentissage. Le fait de programmer ces cours en différé ne permet pas aux apprenants de se concentrer et risque de diminuer leur motivation. Les résultats du questionnaire ont confirmé ce constat, en effet, 30% de la population note un impact négatif de ces créneaux sur l'apprentissage de l'arabe. D'autre part, le manque de formation des professeurs et de manuels spécifiques pour ce public influence d'une façon indirecte l'apprentissage de cette langue.

6. Propositions pour remédier les difficultés.

Le deuxième objectif de cette étude est de donner quelques propositions qui peuvent remédier les difficultés rencontrées par les apprenants de la langue arabe. Nous avons interrogé le professeur de cette langue, en lui laissant la possibilité de s'exprimer librement. La réponse que nous avons obtenue est basée sur deux types de solutions : des solutions déterminées par le recrutement et la formation des professeurs, et d'autre par l'organisation du programme en général.

Les résolutions liées aux professeurs portent tout d'abord sur la nécessité de recruter d'autre enseignants de la langue arabe, afin de remédier le problème lié à la pluralité des établissements d'intervention, et par la suite, offrir au professeur un bon climat de travail qui va lui permettre de contrôler les travaux de ses élèves et de connaître leurs lacunes. Dans le même sens, une formation spécifique des professeurs d'arabe s'impose, dans la mesure où elle permet de les préparer à enseigner l'arabe à des élèves francophones qui ont des besoins spécifiques.

Au niveau de l'organisation du programme, le professeur enquêté insiste sur l'importance d'adopter des manuels spécifiques qui prennent en considération les besoins, le niveau cognitif et le milieu culturel des apprenants, Puisque le fait d'importer les manuels des pays d'origine risque d'être contraire aux principes du cadre européen commun de référence pour les langues. Pour notre part, nous insistons sur la motivation comme facteur de résolution de tout problème lié à l'apprentissage. Le professeur doit donc motiver et encourager les apprenants à parler et à participer au cours, pour améliorer leurs capacités linguistiques et communicationnelles en langue arabe, il doit aussi changer, d'une manière continue, la méthode d'enseignement pour que le cours ne devienne pas ennuyeux.

Conclusion

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères. La problématique de cette étude était formulée ainsi : « *comment peut-on comprendre et expliquer les difficultés de l'apprentissage de la langue arabe chez les élèves francophones ?* ». Nos recherches bibliographiques nous ont permis d'inscrire cette recherche dans un cadre conceptuel, de définir les concepts : bilinguisme et difficultés d'apprentissage. Par la suite, nous avons abordé la question de l'enseignement de l'arabe en France ainsi que les difficultés que rencontrent les apprenants de cette langue. La triangulation méthodologique choisie nous a offert la possibilité de recueillir de nombreuses données et de trouver de nouvelles pistes d'indication qui pourraient être développées ultérieurement. Par ailleurs, l'analyse de ces données nous a permis de confirmer l'une des hypothèses initiales, ainsi qu'une autre que nous avons découverte lors de l'analyse. En effet, les résultats montrent bien que les difficultés d'apprentissage de la langue arabe sont liées essentiellement aux difficultés intrinsèques de cette langue qui est totalement différente des autres langues étudiées. Les résultats de l'enquête ont également validé la supposition selon laquelle, les difficultés de l'apprentissage de l'arabe sont liées au fait que la plupart des apprenants travaillent seuls leurs devoirs sans aucune aide extérieure. En effet, La majorité des apprenants qui ont des difficultés ne reçoivent pas de l'aide aux devoirs. Le fait donc de travailler seul ses devoirs risque d'être parmi les raisons de difficultés rencontrées par ces apprenants.

Dans un deuxième temps, nous voulions savoir les propositions qu'un professeur d'arabe peut nous donner pour remédier le problème lié à l'apprentissage de l'arabe. Il est donc primordial, selon lui, de revoir l'organisation des programmes, ainsi que le recrutement et la formation des enseignants. Nous pouvons même s'appuyer sur la motivation comme moyen d'améliorer la situation d'apprentissage, d'où le rôle du professeur d'encourager ces élèves et de changer sa méthode de travail pour que le cours ne soit pas ennuyeux.

D'autre part, nous pensons que l'échantillon de notre étude n'était pas trop important (40 élèves et un professeur d'arabe), Il s'agit donc, pour le questionnaire, plus d'un sondage que d'un recensement, puisque notre étude ne concerne qu'une partie de la population. Il conviendrait donc de continuer nos recherches, soit en élargissant notre échantillon et en interrogeant plus que les élèves du collège, ceux du lycée, soit en augmentant le nombre de professeurs interrogés en nous orientant vers une recherche qualitative plus approfondie. La principale limite rencontrée était au niveau du traitement de données et d'analyse du questionnaire. Le fait de ne pas disposer d'un logiciel constitue pour nous une difficulté qui nous a demandé beaucoup plus de temps pour faire ce travail.

Cette première année de Master a permis donc d'aller au bout de cette recherche dans sa phase exploratoire. La réflexion en deuxième année sera approfondie d'une façon à élargir, comme nous l'avons déjà précisé, l'échantillon de notre étude, et de questionner la deuxième dimension de processus de l'enseignement-apprentissage, à savoir l'enseignement de la langue arabe, d'une manière plus approfondie. Nous pouvons également nous intéresser au climat scolaire est-il motivationnel favorable à l'enseignement et l'apprentissage de la langue arabe ? La place et le rôle des émotions dans l'enseignement et l'apprentissage de cette langue ? Nous pouvons aussi nous interroger sur la laïcité et

le cours d’arabe à l’école de la république. Autant de questions que nous analyserons dans le cadre de notre Mémoire de Master 2.

Bibliographie.

Auteurs et chercheurs :

- BERTHELIER, R., (2006), *Enfants de migrants à l'école française*, paris : L'Harmattan.

- CHEIKH, Y., (2010), *l'enseignement de l'arabe en France*, Homme et migration, n° 1288, pp. 92-103.

- ITMA, M., (2010), *Les difficultés d'apprentissage du FLE dans le discours des étudiants palestiniens : analyse des causes et des enjeux*, thèse en sciences du langage, Université de FRANCHE-COMTE, vol 1, ss. Dir. Marion PERREFORT.

- LANIER, V., (2011), *l'accueil des enfants d'immigrés dans les écoles françaises : éducation entre culture familiale et culture du pays d'arrivée*, thèse en Science Politique, Université de BOURGOGNE, ss. Dir. Jean-Claude FRITZ.

- LUCCHINI, S., (2005), *l'enfant entre plusieurs langues à la recherche d'une langue de référence*, Enfance, vol57, pp. 299-315.

- MALOUF, A., (1998), *Les identités meurtrières,* Paris : Grasset et Fasquelle.

- METIDJA, B., (2010), *Langues et cultures d'origine en France, Expérience d'enseignement de l'arabe en région parisienne*, Paris : L'Harmattan

- MOHAMED, A., (2003), *langue et identité : les jeunes maghrébins de l'immigration*, Paris : SIDES éditions.

- OBDEIJN, H., et RUITER, J. J., (1998), *le Maroc au cœur de l'Europe, L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens,* Tilburg: Syntax Datura, ISBN 90-361-9729-5

- TAPIERO, N., (1976), *pour une didactique de l'arabe moderne*, partie 1, Paris.

- YANNI, E., (2001), *comprendre et aider les élèves en échec : l'instant d'apprendre*, paris : ESF Editeur, collection pédagogies.

Actes de colloque :

- GROSJEAN, F., (1992, septembre), *Bilinguisme et biculturalisme : théories et pratiques professionnelles*, acte du 2eme colloque d'orthophonie / logopédie, Neuchâtel, repéré à :

  URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412724.pdf. Consulté le: 15/02/2016.

- « *L'enseignement de la langue arabe aux non-arabophones conformément à la méthode complémentaire, à la lumière du cadre Européen commun de référence pour les langues (Niveaux C1 et C2)* », acte du 9eme colloque annuel de l'institut Avicenne des sciences humaines, 25-26 juillet 2015, Lille

  URL: http://www.saphirnews.com/agenda/L-enseignement-de-la-langue-arabe-aux-non-arabophones_ae358256.html. Consulté le: 28/04/2016.

Dictionnaires :

- Dictionnaire actuel de l'éducation, (1993), ss. Dir. Renald Legendre, paris, Montréal, ISBN : 2869111290.

- Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage « LAROUSSE » (2012), paris, ISBN : 978-2-03-588845-7.

Références électroniques :

- PINON, C., (2013), *Gérer la charge émotionnelle liée à la langue arabe : un défi pour le professeur de langue étrangère*, *Lidil* [En ligne], 48, p. 115-135, mis en ligne le 01 mai 2015, consulté le 15 février 2016. Repéré à :
  URL : http:// lidil.revues.org/3321.

- EURYDICE, (2009), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe* : *dispositifs en faveur de la communication avec les familles immigrantes et l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants*, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, Bruxelles. Repéré à : http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/101FR.pdf, consulté le 9 Mai 2016.

LES ANNEXES :

Annexe 1 : 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, publié par le décret n°91-774 du 7 aout 1991, (entre en vigueur le 1er septembre 1990).

Annexe 2 : Questionnaire.

Annexe 3 : Diagramme circulaire, Répartition des élèves selon leur confrontation aux difficultés de l'apprentissage de la langue arabe.

Annexe 4 : Graphique sur la difficulté de la langue arabe par rapport aux autres langues étudiées.

Annexe 5 : Graphique : confrontation aux difficultés, par les élèves, par rapport à leur mode de travail.

Annexe 6 : la consigne de départ et le guide d'entretien.

Annexe 7 : la retranscription de l'entretien.

Annexe 1 : 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, publié par le décret n°91-774 du 7 aout 1991, (entre en vigueur le 1er septembre 1990).

A C C O R D

ENTRE LE ROYAUME DU MAROC ET LA REPUBLIQUE FRANCAISE

CONCERNANT

LA COOPERATION DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT POUR LES ELEVES MAROCAINS RESIDANT EN FRANCE.

- 1 -

Le Gouvernement du Royaume du Maroc et le Gouvernement de la République française

désireux de resserrer leurs liens d'amitié, d'approfondir la compréhension entre les peuples français et marocains et d'intensifier leur coopération dans le domaine de l'éducation,

considérant que l'enseignement du français au Maroc et de l'arabe en France sont de nature à favoriser les échanges souhaités entre civilisations

Convaincus de ce que le maintien des enfants vivant à l'étranger dans la connaissance de leur langue et de leur culture constitue un facteur de l'épanouissement de leur personnalité et d'adaptation à leur milieu de vie ainsi qu'un élément important pour leur réinsertion dans leur pays d'origine.

- sont convenus des dispositions suivantes:

CHAPITRE I

Enseignement primaire

ARTICLE 1

En accord avec les familles les autorités scolaires françaises organisent en coopération avec les Autorités marocaines à l'intention des élèves marocains inscrits dans les écoles primaires en France, un enseignement se rapportant à la langue arabe, à la connaissance de leur pays et de leur culture.

ARTICLE 2

Cet enseignement est dispensé indistinctement le matin ou l'après-midi pour assurer le plein emploi du corps enseignant marocain. Il est intégré à l'horaire officiel des programmes français sur la base d'un horaire minimum de 3 heures hebdomadaires.

ARTICLE 3

Les résultats obtenus par les enfants marocains dans les activités prévues à l'article 1 sont pris en compte au même titre que les autres disciplines dans l'appréciation générale de leur travail scolaire. Ils sont inscrits sur le livret scolaire et portés à la connaissances des familles.

ARTICLE 4

Afin de garantir une cohérence globale entre les enseignements régulièrement dispensés dans les écoles françaises et les enseignements visés à l'article 1, les deux Parties décident d'organiser une coopération pédagogique. Pour l'élaboration des manuels et instruments didactiques la procédure est la suivante: la Partie marocaine communique à la Partie française en vue des réunions du groupe de travail mixte prévu à l'article 16 les programmes qu'elle a élaborés. Les modalités de leur mise en oeuvre sont arrêtées conjointement par les deux Parties.

ARTICLE 5

Les enseignants désignés par le Maroc dans le cadre du présent accord font l'objet d'une présentation aux Autorités françaises par les voies administratives régulières. ils sont intégrés dans l'équipe éducative de l'école après installation par l'inspecteur d'académie et sont affectés à une école de rattachement. Ils sont soumis aux lois et règlements en vigueur dans les établissements où ils exercent.

ARTICLE 6

Les autorités pédagogiques des deux pays assurent conjointement la formation continue et le contrôle des personnels enseignants marocains exerçant dans les écoles françaises.

Par ailleurs la Partie française facilite dans la mesure du possible la participation des enseignants marocains aux séminaires, stages et rencontres pédagogiques organisés à l'intention du personnel français notamment dans le domaine des techniques modernes d'éducation, afin de renforcer et de rénover les enseignement en arabe.

../...

ARTICLE 7

Un enseignement se rapportant à la langue arabe, à la connaissance du Maroc et de sa culture peut être organisé par les établissements français, à l'intention des élèves marocains, sous forme d'activités scolaires différées en coopération avec les Autorités marocaines.

CHAPITRE II

Enseignement secondaire, technique et professionnel

ARTICLE 8

Les élèves marocains inscrits dans les établissements français

du second degré (collèges, lycées d'enseignement professionnel, lycées) sont informés de la possibilité de choisir l'arabe comme première, deuxième ou troisième langue.

ARTICLE 9

Les élèves n'ayant pu bénéficier des dispositions de l'article 8 ci-dessus, peuvent être appelés à suivre dans les collèges et les lycées d'enseignement professionnel des cours d'arabe et de civilisation marocaine en dehors des heures de classe. Ces cours sont dispensés par des enseignants marocains désignés à cet effet.

CHAPITRE III

Personnel enseignant

ARTICLE 10

Le Gouvernement du Maroc, désigne et rémunère les enseignants marocains titulaires des cadres du Ministère marocain de l'éducation nationale en fonction des besoins. La mission de ces enseignants est une mission limitée dont la durée sera définie par les deux Parties. Ces enseignants bénéficient des dispositions mentionnées dans la Convention générale de la Sécurité Sociale du 9 juillet 1965.

ARTICLE 11

Le Gouvernement français réserve aux enseignants marocains exerçant en France la même protection que celle accordée au personnel enseignant français.

ARTICLE 12

Les enseignants marocains bénéficient des dispositions relatives à la délivrance par le Ministère des relations extérieures de la carte "En mission" qui les place en situation de mission éducative en France.

CHAPITRE IV

Dispositions générales

ARTICLE 13

Les Autorités marocaines peuvent être autorisées à organiser des examens en France et à délivrer des diplômes aux ressortissants marocains. Les Autorités françaises compétentes accordent à cet effet les facilités nécessaires, notamment par la mise à disposition de salles d'examens.

ARTICLE 14

Les Parties contractantes encouragent la coopération directe en matière d'échanges de documents pédagogiques et de formation du personnel enseignant. Il peut être organisé à cet effet, un programme de coopération pédagogique comportant des études, des recherches et travaux en commun se rapportant à l'enseignement de l'arabe, dans les écoles primaires et les établissements secondaires en France. Ce programme est examiné par le groupe de travail mixte prévu à l'article 16.

ARTICLE 15

Les manuels et les documents pédagogiques (cartes, films éducatifs, destinés aux enseignements qui font l'objet de l'accord) peuvent être importés en franchise selon une procédure figurant en annexe.

ARTICLE 16

Pour assurer la bonne application de cet accord, un groupe de travail franco-marocain est créé. Il a pour mission d'arrêter un programme d'application et de décider toutes actions nécessaires en vue de la mise en oeuvre des articles précités. Le groupe de travail dont les membres sont choisis par leur gouvernements respectifs se réunit deux fois par an. Une réunion se tient au printemps en vue de la préparation de la rentrée scolaire de façon à permettre aux Autorités françaises de mettre en place en temps voulu les enseignements.

ARTICLE 17

Chacune des Parties contractantes notifiera à l'autre l'accomplissement des formalités requises par sa constitution pour l'entrée en vigueur du présent accord laquelle interviendra le premier jour du deuxième mois suivant la date de la dernière de ces notifications.

Fait à Paris, le 14 Novembre 1983

en double exemplaires chacun en français et en arabe, les deux textes faisant également foi.

Pour le Gouvernement du
Royaume du Maroc

Pour le Gouvernement de la
République Française

Annexe 2 : **Questionnaire.**

Questionnaire

Bonjour,

Vous êtes des apprenants de la langue arabe. A ce titre, nous lançons une enquête, dans le cadre de notre formation en master 1 sciences de l'éducation, dont l'objectif est d'étudier vos conditions d'apprentissage de la langue arabe, et de comprendre vos difficultés d'apprentissage de cette langue.

Nous vous demandons de bien vouloir y participer, en répondant avec la plus grande précision possible. Bien sûr, vos réponses demeureront strictement confidentielles et leur traitement sera anonyme.

Merci d'avance.

A. Votre identité et celle de votre famille

[A1] Quel est votre sexe ?

- ○ masculin
- ○ féminin

[A2] Quelle est votre nationalité

- ○ française
- ○ autre

[A3] Si autre précisez

[A4] En quelle classe êtes-vous ?

- ○ sixième
- ○ cinquième
- ○ Quatrième
- ○ autre

[A5] Si autre précisez

[A6] Quel est le pays d'origine de votre père ?

- ○ La France
- ○ Le Maroc
- ○ Autre
- ○ L'Algérie
- ○ La Tunisie

[A7] Si autre précisez

[A8] Quel est le pays d'origine de votre mère ?

- ○ La France
- ○ Le Maroc
- ○ L'Algérie
- ○ La Tunisie
- ○ Autre

[A9] Si autre précisez

B. Votre regard sur les cours d'arabe

[B1] Avez-vous déjà pris des cours d'arabe ?

- ○ oui
- ○ non

[B2] Si oui, combien de temps ?

- ○ une année
- ○ deux années
- ○ plus de deux années

[B3] Avez-vous :

- ○ choisi d'apprendre l'arabe
- ○ été fortement obligé d'apprendre l'arabe

[B4] globalement, que pensez-vous de l'apprentissage de la langue arabe ?

- ○ elle m'intéresse beaucoup
- ○ elle m'intéresse parfois
- ○ elle m'intéresse un peu
- ○ elle ne m'intéresse pas du tout

[B5] Si vous avez choisi la quatrième réponse, précisez pourquoi ?

[B6] Globalement, que pensez-vous des créneaux horaires de cours d'arabe ?

- ○ Les créneaux horaires me conviennent parfaitement
- ○ Les créneaux horaires me conviennent souvent
- ○ Les créneaux horaires ne me conviennent pas du tout

[B7] Si vous avez choisi la troisième réponse, précisez pourquoi

C. Vos difficultés

[C1] Parlez-vous l'arabe à la maison ou avec vos camarades ?

- ○ souvent
- ○ parfois
- ○ pas du tout

[C2] Regardez-vous les émissions télévisées en arabe ?

- ○ souvent
- ○ parfois
- ○ pas du tout

[C3] Trouvez-vous à la maison des livres arabes à lire autres que les livres de l'école ?

- ○ oui
- ○ non

[C4] si oui, lesquels ?

[C5] A la maison qui vous aide à faire vos devoirs d'arabe?

- ○ mes parents
- ○ mon frère ou ma sœur
- ○ Tout seul
- ○ Autre

[C6] si autre, précisez ?

[C7] Confrontez-vous des difficultés dans votre apprentissage de l'arabe ?

- ○ oui
- ○ non

[C8] Quelles genre de difficultés avez-vous ? (*Répondre à cette question seulement si vous avez répondu oui à la question C7)*

- ○ difficultés au niveau de l'expression orale
- ○ difficultés au niveau de l'écrit
- ○ difficultés au niveau de la lecture
- ○ difficultés au niveau de la prononciation
- ○ difficulté au niveau de la compréhension de la consigne
- ○ autre

[C9] Si autre précisez

[C10] Par rapport aux autres langues que vous étudiez, pensez- vous que l'arabe est :

- ○ plus difficile que les autres langues
- ○ moins difficile que les autres langues
- ○ autant de difficulté que les autres langues

[C11] En classe, comment vous définissez-vous (3réponses maximum) ?

- ○ je suis sage
- ○ j'ai des difficultés
- ○ je suis travailleur
- ○ je suis bavard
- ○ je suis motivé
- ○ je suis découragé
- ○ j'apprends facilement, j'ai des facilités
- ○ je suis intéressé
- ○ je ne comprends pas ce que demande mon enseignant
- ○ je m'ennuie
- ○ autre

[C12] Si autre précisez

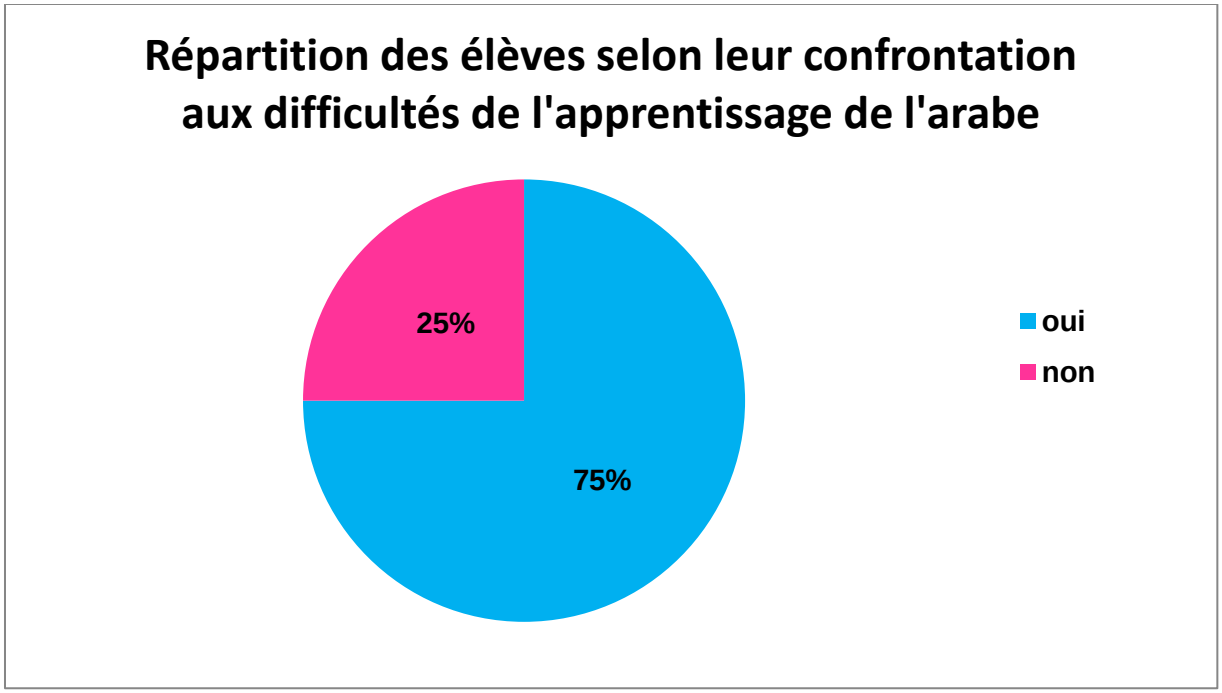
[C13] Que pensez-vous de la manière dont le cours d'arabe est donné ?

- ○ elle est adaptée, elle me convient bien
- ○ elle est compliquée
- ○ autre

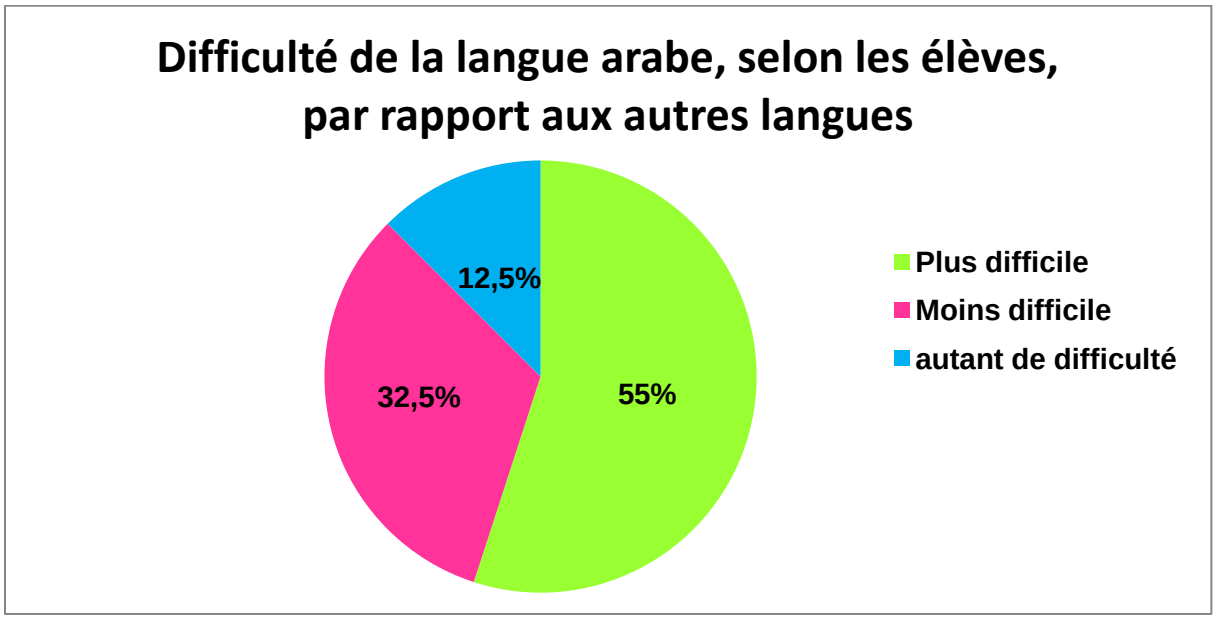
[C14] Si autre précisez ?

A nouveau, nous vous remercions de nous avoir accordé quelques instants.

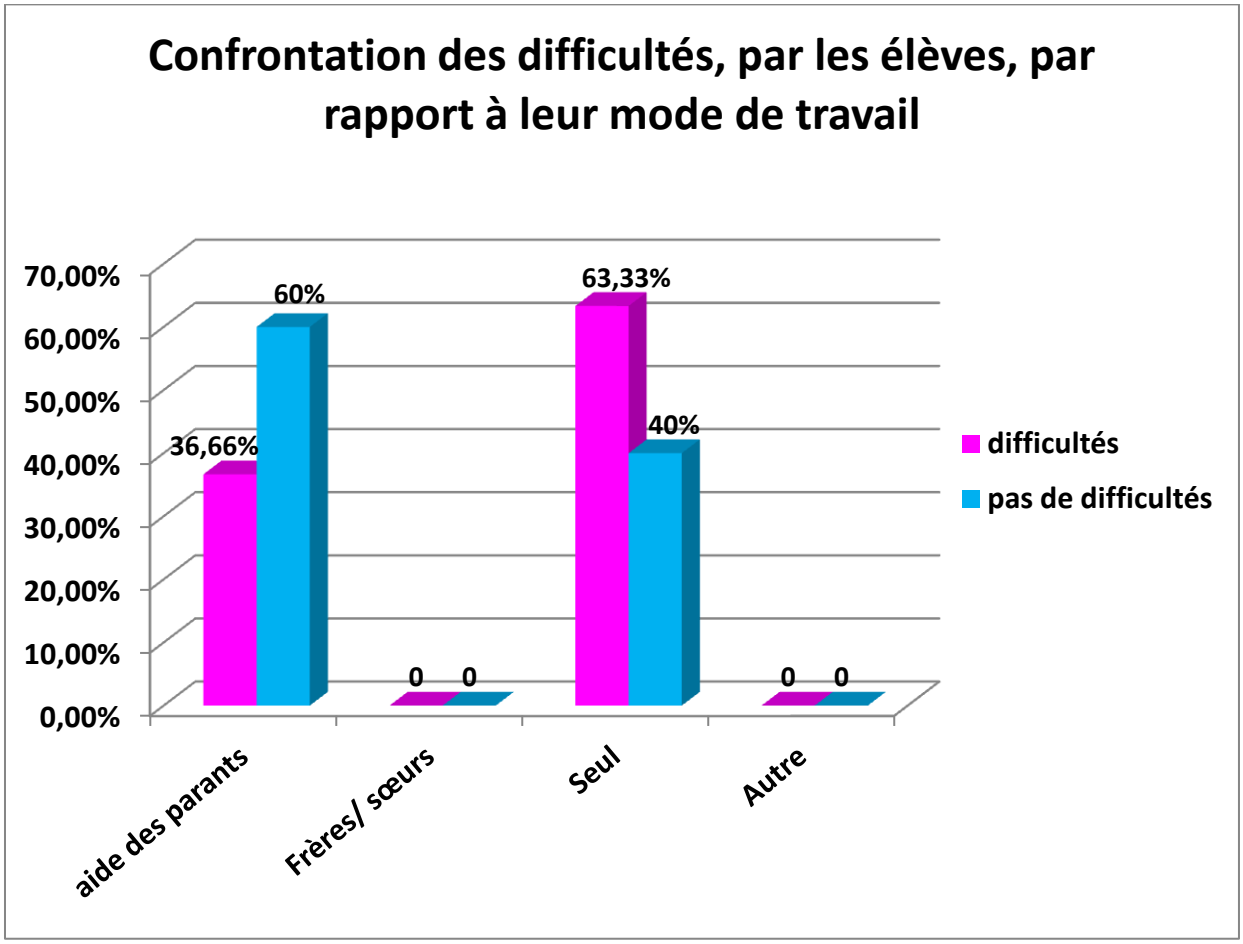
Annexe 3 : **Diagramme circulaire, Répartition des élèves selon leur confrontation aux difficultés de l'apprentissage de la langue arabe.**



Annexe 4 : **Graphique sur la difficulté de la langue arabe par rapport aux autres langues étudiées.**



Annexe 5 : **Graphique : confrontation des difficultés, par les élèves, par rapport à leur mode de travail.**



Annexe 6 : la consigne de départ et le guide d'entretien

Le guide d'entretien

La consigne de départ :

« J'aimerais que vous me parliez de l'apprentissage de la langue arabe chez vos élèves, des difficultés qu'ils peuvent rencontrer et des moyens que vous mobilisez pour y remédier?»

Guide d'entretien

Catégories	Thèmes et sous-thèmes
Difficultés au niveau linguistique	➢ Prononciation ➢ Déchiffrage ➢ Ecriture ➢ Expression orale
Difficultés au niveau Pédagogique	➢ Emploi du temps ➢ Effectif des élèves (nombre d'établissements de travail) ➢ Formation des enseignants (dans leur pays ou dans le pays d'accueil) ➢ Manuels spécifiques pour ce public
Méthode d'enseignement	➢ Adéquate ou non
Propositions pour remédier le problème	➢ Réponse libre

Annexes 7 : la retranscription de l'entretien.

Recueil et transcription de l'entretien (15 minutes 02 s)

Le mercredi 23 Mars 2016, à la salle de classe d'arabe.

R : (Rachida, interviewer)

Y : (Youssef, professeur de la langue arabe, 32 ans et possède une ancienneté de 5 ans dans son poste actuel.)

1 R : Bonsoir, étudiante en master 1 sciences de l'éducation, Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire de recherche, je travaille sur l'apprentissage de la langue arabe, plus précisément sur les difficultés de l'apprentissage de cette langue. J'aimerais donc que vous me parliez de l'apprentissage de la langue arabe chez vos élèves, des difficultés qu'ils peuvent rencontrer et des moyens que vous mobilisez pour y remédier.

2 Y : Bonsoir, Ok [Youssef réfléchit, puis il commence] Alors de prime abord, je précise que la langue arabe enseignée aux élèves francophones est complètement différente des autres langues enseignées dans l'école française, d'où la première difficulté confrontée par nos élèves. Euh donc euh les élèves confrontent des difficultés diverses, au niveau de la prononciation, euh je cite que les élèves trouvent des difficultés à prononcer certaines lettres de gorge, qui exigent un entrainement préalable et euh un effort supplémentaire pour les non arabophones, ce qui constitue parfois un obstacle pour les élèves qui n'arrivent pas à les prononcer correctement. En outre, euh l'élève se trouve face à une langue totalement étrangère euh une longue qui s'écrit avec des lettres entièrement différentes de celles de la langue française et même des autres langues latines comme l'Anglais l'Espagnole et l'Allemand. Euh la spécificité de l'alphabet arabe constitue alors euh un autre obstacle à l'apprentissage de cette langue euh L'écriture de l'alphabet arabe se fait de droite à gauche contrairement aux langues latines. Donc euh donc cette particularité de la langue arabe au niveau de l'écriture pose également un problème pour les élèves qui n'ont pas euh l'habitude d'écrire à l'envers. Dans le même sens, euh je cite euh un autre problème qui rend l'apprentissage de la langue arabe un peu compliqué, Donc euh il s'agit de la difficulté liée à la mémorisation et l'exploitation du vocabulaire appris pendant le cours, sachant que l'arabe littéraire étudié en classe est différent du dialecte parlé ou entendu en dehors de la classe. Euh dans ce cadre euh on constate que certains élèves confondent le vocabulaire de l'arabe dialectal avec le vocabulaire de l'arabe standard. Alors, euh les élèves ont aussi des problèmes au niveau du déchiffrage, je peux dire dans ce cadre que euh les apprenants de la langue arabe trouvent des difficultés à euh à s'adapter aux certaines exigences des règles linguistiques, par exemple, euh je vous donne l'exemple du prolongement de certaines voyelles quand il est nécessaire euh ce qui n'existe pas dans la langue française par exemple… S'agissant de la production écrite les apprenants de la langue arabe se trouvent confrontés à un problème euh celui de la projection des règles spécifiques à la langue française sur la langue arabe,

puisque euh Les élèves réfléchissent en français afin de traduire à la lettre en arabe, même si les structures des deux langues sont différentes…. Parmi les causes les plus fréquentes des difficultés de l'apprentissage, on trouve que euh certains élèves ayant ces difficultés ne portent pas un intérêt à l'égard du cours d'arabe, par conséquent, ils réagissent négativement en perturbant leurs camarades ou euh en posant des questions hors sujet du cours pour rediriger le groupe de la classe vers le sujet qui leur intéresse…

3 R : D'accord, et sur le plan pédagogique, quelles sont les difficultés confrontées par vos élèves?

4 Y : Euh Concernant les difficultés confrontées par les élèves au niveau pédagogique, on trouve que la plupart des cours d'arabe dispensés sont programmés en différé, soit à la période de midi soit à la fin de l'après-midi, euh cela se justifie par le fait que la classe du cours d'arabe est composée des apprenants de différents niveaux scolaires au sein du collège. Donc, on peut dire que les créneaux horaires réservés aux cours d'arabe soulèvent un grand problème, lié à la fois à la motivation des élèves et euh à leur capacité à rester en pleine concentration pendant le cours, après une longue journée d'étude, euh puisqu'on constate que certains élèves, ne sont pas prêts moralement à accomplir les taches et à répondre aux consignes sollicitées par le professeur. Dans le même sens, j'aimerais bien vous parler des euh des difficultés confrontées par le professeur même de la langue arabe, qui peuvent influencer d'une façon indirecte l'apprentissage de la langue arabe. Dans ce cadre, je précise que le professeur d'arabe assure cet enseignement dans plusieurs établissements, et euh avec plusieurs groupes d'élèves, ce qui l'empêche de mieux connaître ses élèves et de suivre les devoirs demandés hors de la classe.euh Je précise également, que chaque groupe bénéficie d'une seule séance de deux heures par semaine, ce qui est insuffisant surtout qu'il s'agit d'une langue étrangère qui est totalement différente des autres langues étudiées par les élèves concernés... Un autre point me semble important de l'aborder, c'est euh c'est l'écart significatif entre la culture française et la culture arabe, cela peut être considéré comme source de difficultés d'apprentissage. Par exemple euh lorsque je propose aux élèves des documents ou des sujets qui traitent la culture arabe, j'ai affaire à des réactions de choc ou euh de blocage surtout pour les élèves qui ne sont pas d'origine maghrébine ou qui n'ont jamais eu de contact avec la culture arabe. On peut donc considérer que la contradiction entre euh les deux cultures peut être une source importante de conflit et de difficultés d'apprentissage…à propos euh des enseignants je veux préciser que la qualification de ces enseignants varie selon les pays. On trouve que certains pays recrutent localement leurs enseignants alors que d'autres pays recrutent des professeurs relevant de l'éducation nationale pour assurer le cours d'arabe en France. Pour ce deuxième cas je cite l'exemple du Maroc. Euh Dans le même sens, je précise que la plupart des professeurs chargés de l'enseignement de la langue arabe n'ont pas bénéficié d'une formation spécifique pour enseigner la langue arabe aux enfants francophones, donc euh cela constitue encore un autre problème lié au choix de la méthode adéquate et particulière à une telle situation. Pour ce fait, nous essayons de choisir d'une manière continue les méthodes d'enseignement convenables à chaque situation d'apprentissage, en prenant en compte les besoins de ces élèves d'une part, et euh la composition du groupe de la classe d'autre part. Dans le même sens, un autre point qui me semble important de l'aborder concerne le programme enseigné. Je peux vous dire que le professeur de la langue arabe se trouve face à une pluralité de niveaux au sein d'une même classe, ce qui l'oblige à préparer au préalable le cours en prenant en considération l'hétérogénéité de

la classe, donc cela exige du professeur de faire un effort supplémentaire pour que le cours euh réponde aux exigences du cadre européen commun de référence pour les langues, qui encadre l'enseignement des langues étrangères en France. Euh c'est pour cette raison que, le fait d'importer les manuels des pays d'origine risque d'être contraire aux principes de ce cadre européen commun de référence pour les langues... Je tiens à préciser également que le professeur d'arabe n'adopte pas une méthode particulière ou euh précise, puisque cela dépond de l'interaction des élèves avec le professeur au sein de la classe, c'est cette interaction qui lui montre le degré de la fiabilité de la méthode adoptée. Euh en définitive, je peux vous dire que, pour moi, la meilleure méthode adoptée est la méthode qui convient à mes élèves….

7 R : L'apprentissage de la langue arabe est donc confronté à des difficultés diverses, avez-vous des propositions pour remédier ces problèmes ?

8 Y : des propositions euh… d'abord pour l'organisation du programme, je pense que euh qu'il faut recruter d'autres professeurs d'arabe, parce que le fait de travailler dans plusieurs établissements n'est pas rentable ni pour le professeur ni pour les élèves. Par exemple euh moi j'enseigne dans des écoles, des collèges et des lycées à Rouen et aussi dans les communes voisines, donc euh je trouve que c'est trop et ça influence la qualité de mon travail, ça ne me permet pas de connaître le niveau de tous mes élèves, et comme j'ai déjà dit, cela ne me permet pas toujours de contrôler tous les devoirs faits hors de la classe. Euh… j'insiste aussi sur la formation des professeurs, je veux dire par la formation, celle qui prépare le professeur à enseigner la langue arabe à un public spécifique. Par exemple, moi j'ai fait deux ans de formation au centre de formation des professeurs, avant d'être recruté dans mon pays comme professeur du primaire, mais euh lorsque j'ai réussi le concours de la mission culturelle, j'ai pas bénéficié d'une formation spécifique pour enseigner l'arabe aux élèves francophones, donc ça pose un problème, puisque le niveau de ces élèves en arabe n'a rien à voir avec le niveau des élèves de mon pays. J'avais donc des problèmes dès le début de mon parcours professionnel ici en France. Euh je peux dire donc qu'il est nécessaire de bien former les professeurs afin de maîtriser leurs sujets. Quant aux manuels et aux programmes en général, il faut euh il faut adopter des manuels spécifiques qui prennent en considération le niveau cognitif et le milieu culturel des apprenants….

9 R : Et bien merci beaucoup de m'avoir accordée du temps pour me parler de la situation d'apprentissage de la langue arabe chez vos élèves.

10 Y : Merci à vous.