



HAL
open science

Enseignement / apprentissage de l'arabe destiné aux enfants nés en France : enjeux identitaires, sociolinguistiques et didactiques

Akima Briss Soltani

► **To cite this version:**

Akima Briss Soltani. Enseignement / apprentissage de l'arabe destiné aux enfants nés en France : enjeux identitaires, sociolinguistiques et didactiques. Linguistique. Université d'Angers, 2017. Français. NNT : 2017ANGE0062 . tel-02484298v2

HAL Id: tel-02484298

<https://theses.hal.science/tel-02484298v2>

Submitted on 19 Feb 2020

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

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

2016-2017

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
**grade de Docteur en sciences du langage et fle
de l'Université d'Angers**

Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire.

École doctorale : Sociétés, Cultures, Echanges (496)

Discipline : Lettres, langues et sciences humaines et
sociales Spécialité : Sciences du langage,
sociolinguistique et didactique des langues Unité de
recherche : Laboratoire CIRPaLL– EA 7457

Enseignement/apprentissage de l'arabe destiné aux enfants nés en France

Enjeux identitaires, sociolinguistiques et didactiques

Akima BRISS

Sous la direction de :

M. **Julien MUSINDE KILANGA**, Professeur, Université d'Angers
et M. **Wassim AL CHAAR**, Maître de conférences, Université Catholique de
Lyon, co-encadreur.

Membres du jury

M. Abdelhak JABER | Professeur, Université Chouib Doukkali, El Jadida (Maroc)
Mme Aino NIKLAS SALMINEN | Maître de Conférences, HDR, Université d'Aix-Marseille, rapporteur
M. Jonas BENA MAKAMINA | Professeur, Université de Lubumbashi, rapporteur
M. Julien KILANGA MUSINDE | Professeur des universités, Université d'Angers, directeur
M. Wassim AL CHAAR | Maître de conférences, Université Catholique de Lyon, co-encadreur

Soutenu publiquement le 28 juin 2017

Volume I



L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :



- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

**Consulter la licence creative commons complète en français :
<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>**

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.



Dédicace

Je dédie ce modeste travail à mes parents et à mon fils Ilyes

REMERCIEMENTS

Mes plus vifs remerciements à Monsieur Julien MUSINDE KILANGA mon directeur de thèse, pour sa contribution, sa disponibilité, son ouverture d'esprit, son savoir, sa confiance et sa patience. À Monsieur Wassim AL CHAAR mon co-encadrant pour ses précieux conseils, sa disponibilité et tout ce qu'il m'a appris. Aux membres du jury pour leur contribution à l'évaluation de ce mémoire.

À l'Association du Comité Social des Parents et Amis d'apprenants Musulmans à Lyon 5^e qui a accepté de mettre en œuvre mes recherches et qui a adopté mes manuels avec une grande confiance. Aux apprenants et à tous les enquêtés dont Toumi DJAIDJA et le prêtre Christian DELORME, pour leurs participations et sans qui cette recherche n'aurait pas pu aboutir.

À l'équipe du laboratoire CIRPaLL et au directeur de l'école doctorale Yves DENECHERE.

À mes amies Abla. M, Anissa. Z, Chaïma. CH, Emeline. N, Isabelle. L, Hiba. B, Malika. S, Nadjah. H, Wafa. D, Yasmina. M,...pour leur encouragement. Enfin, à ma famille et particulièrement mes chers parents, mon époux aimant, mon fils unique Ilyes, mon frère Nordine, mes sœurs : Souad, Rachida, Fahima, Nassera et Nahima et mon oncle Aoun pour leur amour, leur indéfectible soutien moral et leur patience. Et tous ceux qui m'ont aidée, de près ou de loin, pour l'élaboration de ce modeste travail ;

Qu'ils trouvent tous ici l'expression de ma profonde gratitude et de mon éternelle reconnaissance.

Sommaire

DEDICACE

REMERCIEMENTS

AVANT-PROPOS

LISTE DE SIGLES

TABLES DE SCHEMAS

LISTE DE TABLEAUX

INTRODUCTION GENERALE

PARTIE I/ CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

CHAPITRE I/ Cadre théorique

CHAPITRE II/ Cadre méthodologique

PARTIE II/ ANALYSE DES RESULTATS DE LA SITUATION D'INTERVENTION INTERNE ET EXTERNE

Chapitre III/ Situation d'intervention externe

Chapitre IV Situation d'intervention interne : étude du terrain associatif religieux

PARTIE III/ VERS L'USAGE D'UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME DANS UN MILIEU ASSOCIATIF RELIGIEUX DESTINÉ AUX ENFANTS NÉS EN FRANCE

CHAPITRE V/ Approches favorisant l'interculturalité et la langue première en classe

CHAPITRE VI/ Didactique du plurilinguisme et conception d'un manuel d'enseignement de l'arabe

CONCLUSION GÉNÉRALE

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUTRES REFERENCES

SOURCES INTERNET

INDEX DES NOTIONS PRINCIPALES

INDEX DES AUTEURS CITES

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ

ABSTRACT

Avant-propos

Cet avant-propos expose le choix du système de transcription. Nous nous sommes basée sur deux systèmes de transcriptions. Le premier se centre sur la transcription arabica internationale dans le cadre de ce travail. La seconde transcription a été utilisée dans le manuel et les exploitations en classe. Cela permet d'avoir une meilleure saisie de la lecture et de la réalisation de certains traits phonétiques arabes qui n'existent pas en français. Effectivement, nous avons choisi de mettre en place un système le plus proche en français afin de faciliter la compréhension des enfants. Ci-contre les tableaux récapitulatifs des différents types de transcriptions et celle choisie au cours de ce travail :

VOYELLES

		Transcription internationale (revue Arabica) utilisée dans le corpus	Transcription phonétique utilisée dans le manuel	Transcription internationale (revue Arabica) utilisée dans le corpus	Transcription phonétique utilisée dans le manuel
Voyelles courtes	ـ	Fatḥa	Fatha	a	
	ـِ	kassra	Kasra	i	
	ـُ	ḍamma	Dammah	u	ou
Voyelles longues¹	ا			ā	â
	ي			ī	î
	و			ū	oû
Voyelles doubles	ــ	Tanwīn	Tanwine	an	ane
	ــِ			in	ine
	ــُ			un	oune
	س	šada	Chaddah	س est transcrit bb . On double la consonne comme c'est le cas du mot immobile en français.	

¹ Cf. L'explication des voyelles longues, pp 232-233.

TABLEAU DE TRANSCRIPTION DE L'ALPHABET ARABE

Lettres arabes Transcription	Transcription internationale (revue Arabica) utilisée dans le corpus	Transcription phonétique utilisée dans le manuel
ء Hamza	,	Relâchement vocalique
ا Alif	a	
ب Bâ'	b	
ت Tâ'	t	
ث <u>Tha'</u>	ṭ	th
ج Jîm	ġ	j
ح <u>Hâ'</u>	ħ	hâ
خ <u>Khâ'</u>	ħ	kh
د Dâl	d	
ذ <u>Dhâl</u>	ḍ	dza
ر Râ'	r	
ز Zâ'	z	
س Sîne	s	
ش <u>Chîn</u>	š	ch
ص Sâd	ʂ	sâ
ض <u>Dâd</u>	ḍ	dzâ
ط <u>Tâ'</u>	ṭ	tâ
ظ <u>Zâd</u>	ʒ	dzha
ع 'Aine (eâyn)	ʕ	râ
غ <u>Ghayn</u>	ġ	ghr
ف Fâ'	f	
ق Qâf	q	
ك Kâf	k	
ل Lâm	l	
م Mîm	m	
ن Nûn	n	
و Wâw	w	
ه Hâ'	h	H expiré
ي Yâ'	y	

Liste de sigles

ALE : Arabe Langue Etrangère
ANAEM : L'Agence Nationale de l'Accueil des Etrangers et des Migrations
ASSFAM : L'Association Service Social Familial Migrants
CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration
CCCE : Caisse Centrale de Coopération Economique
CEDH : Convention Européenne des Droits de l'Homme
CEFISEM : Centre d'Etude de Formation et d'Information sur la Scolarisation des Enfants Migrants
CECRL : Cadre Commun de Référence pour les Langues
CECR : Cadre Européen Commun de Référence
CFCM : Le Conseil Français du Culte Musulman
CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques
DC : Didactique Convergente
DGESCO : La Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
EILE : Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères
E.P.LV : Enseignement Précoce des langues Vivantes
ELV : Enseignement des Langues Vivantes
DAIC : Direction de l'Accueil et de l'Intégration et de la citoyenneté.
DILF : Diplôme Initial de Langue Française
ELCO : Enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine
ELAN : Ecole et Langues Nationales en Afrique
ENAF : Elèves Nouvellement Arrivés en France
FAS : Fonds d'Action Sociale
FASILD : Fonds d'Action Sociale d'Intégration et de Lutte contre les Discriminations
FASTIF : Fonds d'Action Sociale pour les Travailleurs Immigrés et leur Familles
FLE : Français Langue Etrangère
FLI : Français Langue d'Intégration
FLM : Français Langues Maternelle
FLN : Le Front de Libération Nationale
GISTI : Groupe d'Information et de Soutien aux Travailleurs Immigrés
HCI : Haut Conseil à l'Intégration
LA : Langue Arabe
LE : Langue Etrangère
LM : Langue Maternelle
LV : Langue Vivante
ILV : L'Initiation aux Langues Vivantes
INSEE : L'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
OCDE : L'Organisation de coopération et de développement économique
OFII : L'Office Français d'Accueil et d'Intégration
OMI : L'Office des Migrations Internationales

ONI : L'Office National d'immigration
OS : L'Ouvrier Spécialisé
REP : Réseaux d'Education Prioritaire
SSAE : Service Social d'Accueil des Etrangers
UNESCO : L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
ZEP : Zone d'Education Prioritaire

Tables de schémas

Schéma 1 : prototype du protocole de recherche _____	107
Schéma 2: Rupture dans le processus d'acquisition ou de transmission de la langue d'origine _____	179
Schéma 3: Réinitialisation du processus d'acquisition par l'apprentissage d'une langue principale d'appartenance/spirituelle _____	182
Schéma 4: Utilisateur élémentaire A1 _____	275
Schéma 5: Schématisation de la situation de compréhension orale _____	283

Liste de tableaux

Tableau n° 1: Répartition du nombre d'élèves apprenant l'arabe dans le Grand Lyon	134
Tableau n° 2: Les pratiques langagières des parents	170
Tableau n° 3 : Les pratiques langagières des enfants	176
Tableau n° 4: Répartition des apprenants inscrits à l'association « Comité Social des Parents et Amis Musulmans » selon les niveaux entre 2012 et 2015	189
Tableau n° 5: Répartition selon l'origine (enquête réalisée auprès des parents en 2013)	191
Tableau n° 6 : Répartition selon l'âge des apprenants	192
Tableau n° 7: Identité, biographie langagière et parcours scolaire	193
Tableau n° 8: Représentations et répertoires linguistiques	194
Tableau n° 9 : Représentation du français	197
Tableau n° 10 : Récapitulatif des objectifs principaux des apprenants	213
Tableau n° 11 : Réflexions des apprenants sur l'apprentissage de l'arabe dans les associations religieuses	213
Tableau n° 12: Discrimination visuelle des lettres	223
Tableau n° 13 : Les six lettres non liées	223
Tableau n° 14 : Les voyelles longues (auditive et visuelle)	224
Tableau n° 15 : Discrimination auditive des sons	224
Tableau n° 16 : Stratégie collective, moyens mnémotechniques: chiffres, lettres et ponctuations en français	225
Tableau n° 17 : Stratégie collective, moyens mnémotechniques: référence en arabe	226
Tableau n° 18 : Stratégie collective, moyens mnémotechniques: l'univers culturel et objet	227
Tableau n° 19 : Stratégie individuelle, différents moyens mnémotechniques	227
Tableau n° 20 : Interférence en classe	231
Tableau n° 21: Différences phonétique et morphologique entre l'arabe dialectal et littéraire	238
Tableau n° 22 : Différence de prononciation et de signification entre le dialecte et l'arabe littéraire	239
Tableau n° 23: Langues premières des apprenants	239
Tableau n° 24 : Mots en arabe dialectal ayant le même sens qu'en arabe littéraire	240
Tableau n° 25 : L'usage de la transcription phonétique simplifiée en français pour l'apprentissage des lettres arabes vocalisées	287
Tableau n° 26 : Les lettres isolées dans un mot	292

INTRODUCTION GENERALE

Dans les années 70, la vague migratoire qu'a connue la France a favorisé l'émergence de la formation aux langues et aux cultures d'origine (ELCO), destinée aux enfants d'immigrés, pour favoriser leur intégration dans la société française et leur société d'origine. Suite aux accords bilatéraux conclus entre la France et les pays du Maghreb (1974-1982), le dispositif ELCO a été mis en place dans les établissements publics français. Parallèlement à cela, d'autres structures ont vu le jour. L'enseignement de l'arabe est aussi dispensé par les associations religieuses musulmanes où des parents, nés en France, d'origine arabe ou autre, préfèrent inscrire leurs enfants. Malgré les dispositifs mis en place par l'État pour encourager l'apprentissage de l'arabe et l'éveil aux langues, nous constatons une demande croissante vis-à-vis des associations religieuses.

Ce regain d'intérêt pour l'apprentissage de l'arabe dans le milieu religieux nous a poussée à nous interroger sur les raisons de ce sursaut. Ce secteur pouvait-il mieux répondre aux attentes et aux exigences des parents ? L'enseignement visé était-il mieux assuré par ces structures ? Quelles sont les méthodes existantes pour enseigner la langue aux côtés de la religion ?

Toutes ces questions nous ont conduit à réaliser une immersion interne (observation-participante) dans le secteur religieux et une enquête en observatrice externe auprès de l'enseignement public. Nous avons procédé au moyen d'une étude comparative des deux secteurs, dans le but de comprendre le fonctionnement du processus d'enseignement/apprentissage de la langue arabe et de comprendre la motivation des parents à se diriger vers les associations religieuses.

Dans le secteur public, l'objectif du dispositif ELCO était l'enseignement de la langue et de la culture d'origine, d'ordre pratique, identitaire et politique. Autrement dit, ce dispositif visait à assurer l'intégration des ressortissants maghrébins par le biais de la maîtrise de la langue arabe et de la culture d'origine en cas de retour au pays.

Chaque pays confectionnait son propre programme et son manuel, et ses cours étaient assurés par des enseignants qualifiés en provenance du pays d'origine. Les cours ELCO étaient des cours différés² enseignés environ trois heures par semaine, ce qui rendait ce dispositif contraignant pour les élèves, car les plages horaires étaient placées hors du temps scolaire. Il relevait aussi de critères de nationalité et d'origine, cause de marginalisation, et favorisant un certain communautarisme.

En ce qui concerne les associations religieuses, l'objectif était d'ordre pratique et religieux ; il visait l'apprentissage de la langue du Coran à travers la mémorisation des versets coraniques. A notre grande surprise, nous nous sommes aperçue que les cours étaient assurés par des professeurs bénévoles, et qu'ils ne disposaient d'aucune méthodologie. Ainsi, toute personne connaissant l'arabe pouvait donner des cours dans ce genre d'association, ce qui, faute de pédagogie, nuit à la qualité de l'enseignement dispensé.

Pour optimiser et accélérer l'apprentissage de l'arabe, nous avons réalisé une intervention de terrain au sein de l'association du " Comité Social des Parents et Amis Musulmans " à Lyon 5^e, afin de combler ces lacunes. Dès lors, la nécessité de proposer une alternative facilitant l'apprentissage de l'arabe aux enfants nés en France s'est imposée à nous. Dans le contexte religieux, quelles sont les ouvertures linguistiques possibles pour l'acquisition de la langue arabe par ces enfants ?

L'approche basée sur la didactique du plurilinguisme semblait pour nous la plus apte à remédier au déficit lié à l'apprentissage de l'arabe. Il s'agira à travers cette thèse de répondre à la problématique suivante : *pour les enfants nés en France, comment faciliter l'apprentissage de l'arabe dans les associations par une mise en pratique de la didactique du plurilinguisme ?*

Pourquoi l'approche du plurilinguisme ?

Le concept de plurilinguisme a été abordé par plusieurs chercheurs dans le cadre de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ainsi, des chercheurs comme Mackey, 1976 ;

² Dispensés hors du temps scolaire.

Cummins, 1978 ; Besse, 1984 ; Castelloti, 2005 ; Beacco, 2008 ... admettent l'importance de transmettre une langue étrangère en tenant compte de la langue d'origine.

Cependant, le concept "langue d'origine" ne s'intègre pas dans le contexte migratoire puisque nous sommes face à des enfants d'origines diverses, tous nés en France et d'origine linguistique française ; ce qui signifie que leur langue première est le français.

Dans ce contexte, le français, langue enseignée officiellement à l'école, devient la langue d'origine par « adoption » parce qu'elle est la langue de communication à l'école comme à la maison. Certes, la famille transmet une langue et une culture, mais c'est l'école qui transmet une langue, une culture et un savoir partagés. Ce savoir, cette langue et cette culture vont devenir une référence commune entre les apprenants, qui se manifesteront dans la société (agir, communiquer, penser...) et dans la vie sociale et culturelle de l'enfant. Il est nécessaire de favoriser l'usage de la langue d'origine (le français) dans les associations religieuses pour créer une dynamique plurilingue, avec un travail sur les représentations et les connaissances antérieures des apprenants, afin d'éviter une sorte « d'autisme culturel »³, et dépasser le stade du monolinguisme. Il faut donc profiter du potentiel déjà acquis par l'enseignement de la langue d'origine, et prendre en compte ce savoir pour l'apprentissage d'un nouveau code. Cette approche ne serait pas une réponse définitive, mais, pour apprendre l'arabe, l'apprenant pourrait prendre conscience des différences des langues et des cultures.

Dans le cadre de cette recherche, nous allons recourir à certaines notions de la pédagogie convergente (PC)⁴ et partir de la langue première des apprenants, en l'occurrence le français, pour aller vers l'arabe (L2). Même si certains auteurs⁵ critiquent le fondement de la PC, l'approche convergente⁶ est un atout dans l'élaboration d'une méthode qui combine les deux langues (français et arabe) et favorise leur contact dans l'apprentissage de la langue arabe. Samba Traoré (2001 : 3) précise que cette méthode a pour objectif de faciliter le passage de la L1 à L2 : « [...] À la base de cette stratégie, l'utilisation des techniques d'expression et de communication est censée **faciliter** tout apprentissage et le rendre plus **agréable et pertinent** »

³ (SPAËTH, 2008: 71)

⁴ Ce concept a été forgé au Mali en 1987 par M. Wamach. Selon B. Maurer, l'auteur parle parfois en terme de « convergence méthodologique ». (2007 : 14).

⁵ Cf. Partie III. Chapitre V. 5.1.1 Didactique du plurilinguisme. Bruno Maurer.

⁶ M. Wambach qualifie de « convergente » toute pédagogie appliquée à l'ensemble des activités d'apprentissage pratiquées dans les différentes disciplines de l'enseignement » in MAURER, (2007 : 15)

à la vie quotidienne des élèves »⁷. De ce fait, le fait de combiner des langues ne constitue pas un obstacle dans l'apprentissage d'une autre langue, bien au contraire : cela permet d'accéder à la langue cible plus rapidement.

L'apprenant peut se sentir en sécurité grâce à sa connaissance de la langue première. À ce sujet, Blomart, 1983 in Crutzen et Manço, (2003 : 84) insiste « sur les effets positifs d'une rencontre "aménagée" des langues [dans un contexte plurilinguistique inégalitaire], tant pour l'apprentissage lui-même que pour le développement harmonieux de la personnalité des apprenants ». Étant donné que notre projet consiste à optimiser l'apprentissage de l'arabe dans les associations religieuses en conciliant les deux langues (arabe et française), la rencontre des langues et des cultures peut favoriser, chez l'apprenant, la réflexion sur le processus de comparaison entre les deux codes linguistiques et culturels. Des études réalisées dans des écoles primaires ont montré que « L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les apprenants une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage (Menser, 2002c, p.77) » In Auger, (2008 : 266).

Lorsque les apprenants sont dans une situation d'altérité, recourir à la langue principale pour apprendre une langue étrangère devient fondamental, même si certains puristes (grammairiens) de la langue s'y opposent. L'enseignant doit valoriser ce type d'approche pour réussir sa tâche, mais rester également conscient de l'écart qui existe entre le français et l'arabe. Il faut alors être prudent quant à l'utilisation du français, pour ne pas tomber dans la translittération de certains traits phonétiques en arabe. Dans ce contexte, le français sera la langue d'interaction, un pont, ou un médiateur, entre l'apprenant et l'enseignant dans l'apprentissage de la langue arabe. L'utilisation du français comme langue médiatrice entre l'enseignant et l'apprenant suppose que ce dernier la maîtrise. Il s'agit d'une méthode d'apprentissage basée sur une stratégie conversationnelle où l'enseignant utilise le français pour enseigner la langue cible (l'arabe). Le français permettrait ainsi de maintenir une interaction en commun entre l'enseignant et les apprenants, tout en gardant à l'esprit la langue arabe pour que cela ne devienne pas un cours d'apprentissage du français. Pour que cette méthode soit efficace et réponde à la diversité des publics (références culturelles et

⁷ http://fastef.ucad.sn/LIEN18/liens18_sezelio.pdf. (Consulté le 09/08/2016).

linguistiques), il faut reconnaître les langues des apprenants et évaluer leur degré de maîtrise. Pour répondre à notre problématique, nous avons élaboré un plan de travail comportant **trois parties**. La première est scindée en deux chapitres et aborde le cadre théorique et méthodologique.

Le **premier chapitre** expose le cadre théorique. Il nous paraît primordial de définir dès le départ ce qu'on entend par enseignement et apprentissage des langues étrangères.

Nous présenterons ensuite l'évolution de la langue arabe, ce qui nous semble essentiel pour comprendre quelles sont les variétés de l'arabe (classique, littéraire/moderne et dialectal), et saisir la relation qui existe entre la langue arabe et la religion musulmane. Nous aborderons aussi l'évolution sociolinguistique de l'enseignement de l'arabe en France, pour identifier les objectifs des différents dispositifs existants tant dans les établissements scolaires publics et qu'en milieu associatif religieux. Cette étude comparative nous renseignera sur les divergences et les convergences dans ces structures. Nous évoquerons enfin le profil linguistique et social des premières familles d'immigrés résidants en France. Ce point nous permettra de cerner la spécificité du public cible (enfants nés en France) et les retombées qui peuvent en découler.

Le **deuxième chapitre** porte sur le cadre méthodologique. Nous y exposons la méthodologie de recherche, comme la réalisation des enquêtes soit le mode d'observation (interne et externe), les modalités de recueil des données, les différents acteurs (internes et externes) tels que les parents, les enseignants, les enfants..., qui constituent le corpus de notre champ d'intervention ainsi que les conditions de réalisation de ce corpus.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse des résultats de la situation d'intervention externe et interne. Ce travail sera exposé dans les chapitres **trois et quatre**.

Dans le troisième chapitre, nous traiterons des divers corpus issus des enquêtes externes de l'enseignement de la langue arabe (enseignants, responsable d'ELCO, associations religieuses de Lyon, etc.) et des questionnaires distribués⁸ aux parents. Ces questionnaires nous ont

⁸ Cf. Annexes. Questionnaires.

permise d'identifier les pratiques langagières des enfants et des parents, leurs attentes, leurs besoins et leurs motivations.

Le chapitre quatre consiste dans l'analyse de l'étude du terrain qu'est l'association du "Comité Social des Parents et Amis Musulmans" à Lyon 5^e par le biais de l'observation participante. Cette situation d'intervention interne nous a renseignée sur les compétences acquises en arabe, assimilées ou non, sur les stratégies adoptées et sur le rythme d'apprentissage. Ces éléments sont essentiels dans nos propres choix didactiques et dans l'élaboration des activités en question.

La confrontation des résultats des enquêtes externe et interne était déterminante, car elle nous a conduite vers une méthodologie et nous a guidée vers des activités qui prennent en compte le contexte et les erreurs commises par les apprenants (phonétique, mémorisation, graphique, ...).

La troisième partie est divisée en deux chapitres.

Dans le cinquième chapitre, nous présentons les différentes approches plurilingues qui peuvent favoriser l'usage des langues premières en classe. Nous exposons les approches du plurilinguisme telles que la didactique convergente, l'interculturalité, l'alignement sur le cadre européen, l'approche communicative, qui nous ont aidé à la mise en application d'un manuel "Je parle français et j'apprends l'arabe" destiné à optimiser l'acquisition de l'arabe dans les associations religieuses.

Enfin, *dans le sixième chapitre*, nous exposons et mettons en évidence la conception du manuel "Je parle français et j'apprends l'arabe" qui combine les deux univers linguistiques et culturels (arabe et français). Nous montrons également comment les argumentations antérieures nous ont permises de déboucher vers ce manuel didactique "contextualisé" qui répond à la fois aux attentes des parents et de leurs enfants et à celles des enseignants.

Nous terminerons ce chapitre par un bilan synthétique de la mise en place du manuel, afin d'évaluer sa qualité pédagogique et d'explorer les pistes permettant d'en combler les éventuelles lacunes.

PARTIE I/ CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

CHAPITRE I/ Cadre théorique

Dans cette première partie théorique, nous présenterons les différents concepts de cette recherche, soit ce que nous entendons par “Enseignement/apprentissage de l’arabe destiné aux enfants nés en France“. Nous exposerons les différentes structures qui peuvent enseigner l’arabe. L’enseignement de l’arabe implique forcément des didactiques diversifiées dans leurs approches pédagogiques et dans leurs programmes. Nous avons choisi de placer le travail dans l’espace associatif religieux, cadre idéal pour toutes les activités de recherche, inexploité jusqu’à présent. Le but de cette recherche est de montrer qu’il est possible d’enseigner à partir de stratégies tirées des connaissances antérieures des enfants nés en France. Les enfants scolarisés ont déjà un bagage linguistique consolidé, ou développé, à l’école. Ce qui signifie que leur degré de compétence et de maîtrise du français leur permet d’exploiter des stratégies. L’apprenant pourrait s’appuyer sur ses connaissances antérieures dans la langue française pour intégrer progressivement de nouveaux éléments de la langue cible. Lorsque l’on reconnaît la langue de l’apprenant, il devient plus facile de lui apprendre la langue étrangère, il peut même s’ouvrir et devenir compétent dans les deux langues : « moins l’apprenant est confiné dans le “*no man’s land*” linguistique, plus la compétence dans la langue d’origine ou dans la langue maternelle devient une ressource pour l’apprentissage de la langue d’enseignement » (CRUTZEN et MANÇO, 2003 : 83). L’enseignant doit aider les apprenants à se donner les moyens de réussir dans leurs apprentissages, quel que soient leur âge et leur niveau. Pour comprendre davantage le public cible (les enfants nés en France) et le lien qui existe entre la religion musulmane et l’apprentissage de l’arabe, nous avons consacré une partie à l’histoire de la langue arabe, de l’Islam et des premiers migrants en France.

1.1. L’enseignement et apprentissage d’une langue étrangère

1.1.1. L’enseignement des stratégies d’apprentissage

Par enseignement des stratégies d’apprentissage d’une langue étrangère, nous entendons l’initiative prise par l’enseignant en vue de développer chez les apprenants des capacités intellectuelles pouvant favoriser chez eux le transfert judicieux de connaissances. Nous

savons qu'il existe aujourd'hui, des stratégies d'apprentissage qui favorisent l'acquisition et l'utilisation des connaissances par les apprenants.

Le terme « stratégies d'apprentissage », s'est répandu dans divers domaines, dont celui de l'enseignement, où il a fait son apparition au début des années soixante-dix. Avant cette période, les chercheurs ont privilégié des termes tels que méthodes, techniques, approches. Dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde ou étrangère, plusieurs auteurs ont défini les stratégies d'apprentissage comme étant :

Des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales, conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage, (CYR, 1998 : 4).

Les didacticiens (Cyr (1998), Boulet et Coll (1996), Legendre (1993) Romainville (1993)...) utilisent généralement le terme de « stratégie » pour désigner :

Un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. L'apprentissage d'une seconde langue (L2) peut être vu comme tout autre traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information dans sa mémoire. Enfin il la récupère afin de la réutiliser (CYR, 1998 : 5).

Le choix du concept de « stratégie d'apprentissage » dans le domaine de la didactique peut s'expliquer par le fait que les chercheurs se focalisent davantage sur l'apprenant. Ils pensent que l'heure est venue, dans l'apprentissage des langues, pour placer l'apprenant au centre des préoccupations. Le but de cette initiative est de rendre l'apprenant plus autonome dans son apprentissage. Ce concept se centre davantage sur *l'apprenant-sujet*⁹, lui permettant de s'investir davantage dans son apprentissage. Ce qui nous importe, ce n'est pas seulement la théorie qui expose et classe ces stratégies selon différents auteurs et courants. Il s'agit plutôt, à travers ce concept, de nous inscrire dans une perspective plus pratique. Il est question de s'interroger sur la façon d'inculquer ces stratégies aux apprenants et de faire de l'enseignement de ces dernières une réalité pour eux. C'est à l'enseignant de conscientiser les

⁹ Christian PUREN, in CORTIER, (2005 : 483).

apprenants sur leurs propres stratégies d'apprentissage et c'est d'ailleurs la tâche dévolue à ce concept.

Des études (Cyr (1998), Castelloti, (2005) Beacco, (2008), *etc.*) ont montré que la majorité des apprenants ignorent les stratégies qu'ils emploient dans leur apprentissage. Ils procèdent par déduction, sans structuration, ni méthodologie.

L'enseignement des stratégies d'apprentissage vise justement à amener les apprenants à structurer leurs stratégies en les aidant à apprendre avec plus ou moins d'exactitude le type de stratégie qu'il conviendra de mettre en œuvre lorsqu'ils se trouveront en face d'une situation d'apprentissage déterminée : « Dans cette perspective, enseigner les stratégies consistera à proposer des pratiques susceptibles de générer chez les apprenants des stratégies de plus en plus autonomisantes » (CUQ et GRUCA, 2002 : 113-114).

Le concept d'enseignement des stratégies d'apprentissage, tel que nous le concevons, vise à promouvoir l'autonomie des apprenants en les rendant totalement conscients des habiletés cognitives acquises. Enseigner les stratégies d'apprentissage c'est en outre entraîner l'apprenant à savoir les utiliser. Si on lui montre le type de stratégie auquel il doit avoir recours en cas de difficulté, il pourra utiliser la stratégie la plus propice dans son apprentissage. Plus il s'exerce à vouloir résoudre les difficultés qu'il rencontre dans telle ou telle situation, plus il apprend les stratégies les plus adéquates à son contexte. Cet entraînement pousse les apprenants à devenir responsables de leur apprentissage. Leur enseigner les stratégies d'apprentissage permet de les aider à structurer les connaissances qu'ils ont acquises qu'elles soient présentes et antérieures. L'objectif est de développer chez eux cette capacité à changer en s'adaptant au nouveau monde du savoir. L'enseignement des stratégies n'a pas pour but d'exclure le savoir antérieur, mais bien de le transformer en y intégrant de nouveaux éléments. Il s'agit de fournir aux apprenants des moyens méthodologiques qui vont leur permettre d'accéder à de nouveaux savoirs en réorganisant les anciens. L'enseignement des stratégies d'apprentissage n'aurait pas de sens sans la présence de l'enseignant. Celui-ci est le principal acteur de l'acte enseignement/apprentissage, il doit être conscient que son rôle n'est pas d'inculquer uniquement des savoirs mais de proposer des pratiques concrètes et de consolider le savoir préexistant des apprenants. Il doit tenir compte des diversités qui les caractérisent : diversité du point de vue socioculturel, linguistique et des circonstances de communication.

1.1.2. L'apprentissage

Dans tous les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères, les langues premières sont omniprésentes en classe. L'enfant ne vient pas vierge à l'école, mais en ayant déjà acquis la/les langue(s) première(s) dans son environnement. L'apprentissage se fait dans un cadre formel, scolaire, qu'il ne faut pas confondre avec l'acquisition.

L'acquisition, contrairement à l'apprentissage, se fait dans un contexte informel, sans aucune intervention didactique, c'est-à-dire de façon non guidée. Dans ce processus, la langue est acquise « sur le tas ». Le processus d'apprentissage évoque au contraire un procédé à travers lequel un individu apprend une langue (première ou autre que sa langue maternelle). Ce processus, qui se fait de manière consciente, se trouve en situation d'apprentissage et implique de la part de l'apprenant une connaissance de la structure, du système de règles qui régissent cette langue ; ceci pour favoriser chez lui la compréhension du fonctionnement de la langue cible qu'il est en train d'apprendre. Pour ce faire, des démarches d'apprentissage doivent être mises en œuvre. Elles sont définies comme « la mise en jeu de diverses aptitudes de l'apprenant en vue de lui faire acquérir une maîtrise, une compétence, un savoir » (BOYER, 1990 : 34).

Il est donc clair que l'apprenant a besoin d'être guidé et orienté dans son apprentissage. Il doit bénéficier d'un encadrement adéquat pour réussir son apprentissage. Pour cela, tout apprentissage doit tenir compte non seulement du niveau des apprenants et de leurs objectifs, mais aussi du choix des activités et des supports y utilisés : « [...] Cela signifie que les orientations méthodologiques et les matériels proposés doivent être mieux ciblés, c'est-à-dire de mieux en mieux adaptés à la spécificité et aux besoins des groupes d'apprenants précis » (BOYER, 1990 : 34).

Les systèmes d'acquisition et d'apprentissage sont deux mécanismes d'assimilation distincts. Pour Gombert, c'est dès le plus jeune âge que l'enfant développe le comportement métalinguistique. Il l'établit en *4 phases successives*¹⁰ :

¹⁰« Modèle de Gombert, 1990 d'après e.a. Karmiloff-Smith, 1980-89 » in DE MAN-DE VRIENDT, (2000 : 25-26)

- 1- phase 1 : l'acquisition des premières habiletés linguistiques.
- 2- phase 2 : Acquisition de la maîtrise épilinguistique¹¹.
- 3- phase 3 : Acquisition de la maîtrise métalinguistique¹².
- 4- phase 4 : Automatisation des métaprocessus.

Nous pensons, cependant, que les deux mécanismes peuvent contribuer mutuellement à l'apprentissage d'une langue étrangère. Lorsqu'un enfant assimile la langue de la maison ou de l'environnement, il l'acquiert spontanément, naturellement, il ne commence pas par l'alphabet, mais il va vers la langue (les phrases, les sons, le sens, *etc.*) qui s'assimile sans aucun effort.

Alors que l'assimilation et le maniement d'une langue étrangère dans un cadre formel passent par l'alphabet, la phrase, la grammaire, *etc.*

À ce sujet, Vygotski dans BANGE (2005 :58) écrit que [...] l'enfant assimile sa langue maternelle *de manière non consciente et non intentionnelle* alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. C'est pourquoi on peut dire que *le développement de la langue maternelle se fait de haut en bas*.

L'importance d'avoir une maîtrise structurée de la langue permet à l'apprenant d'avoir une structure consolidée. Il lui permet d'établir des liens surtout dans le domaine d'apprentissage d'une langue étrangère. En transposant et en développant des stratégies cognitives adaptées en L2 (l'arabe). Même s'il adapte des stratégies pour apprendre la langue arabe, il faut qu'il prenne conscience qu'il s'agit de deux systèmes distincts. Pour mobiliser les compétences assimilées en L1 (le français), il faut qu'il sélectionne les éléments pertinents de la langue (L1) qui pourront lui faciliter l'apprentissage de l'arabe.

Après avoir cerné les deux concepts (enseignement et apprentissage). Il nous semble indispensable d'aborder la variation linguistique en arabe.

¹¹ « Les activités épilinguistiques consistent [pour Gombert] "en une connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques"» in (BROSSARD, 1994 : 30).

¹² Gombert considère que « les activités métalinguistiques [...] consistent "en une connaissance consciente et en un contrôle délibéré de nombreux aspects du langage". Par opposition aux activités épilinguistiques, elles sont facultatives et apparaissent plus tardivement : la maîtrise fonctionnelle des activités linguistiques en étant, bien évidemment, un pré-requis, Op.cit. : 30.

1.2. Les différents statuts de la langue arabe

Les premières traces écrites de la langue arabe apparaissent avec la poésie de « Muhalhil », qui date de l'an 500 avant J.C. Son développement est lié à l'apparition de l'Islam et du Coran en 622.

C'est en 656 avec 'Uthmân¹³ qu'il y a eu la durée de conservation et de fixation des règles du Coran. Après cette période, entre 760 et 860, il y a eu le mouvement de conservation de la tradition arabe et l'établissement de la première grammaire arabe, et aussi l'apparition des traductions de l'héritage perse, iranien, grec, *etc.*

Dès lors, commence la civilisation arabo-musulmane. A cette époque, ni l'État, ni les citoyens, n'étaient arabophones mais la langue arabe était la langue officielle. Cependant, l'expansion de la langue arabe et de la civilisation arabo-musulmane va cesser de croître en 1300 avec l'invasion des mongols dans cette période. Cette invasion a détruit presque la totalité de l'héritage arabo-musulman. C'est ainsi que le statut de la langue arabe a régressé et qu'il est redevenu une langue orale jusqu'en 1850, cédant sa place aux autres civilisations (persane et turque).

1.2.1. L'origine sémitique de la langue arabe

Aujourd'hui, l'arabe compte environ quatre cent vingt-deux millions de locuteurs¹⁴. Actuellement, 22 pays arabes, l'utilisent comme langue officielle qui véhicule des savoirs scientifiques, culturels et religieux. Elle s'est propagée grâce à l'expansion de l'islam dans les quatre coins du monde. L'origine de cette langue et du peuple arabe est sémitique. Le philologue allemand A.L. Von Schlözer¹⁵ classe les langues l'hébreu, l'araméen, l'arabe, le syriaque, l'akkadien, le cananéen, le phénicien, *etc.* dans la famille des langues sémitiques. Cette théorie des langues sémitiques date du XVIII^e siècle.

¹³ Troisième Calife. Cf. Partie I. Chapitre I.1.4. L'Islam à travers l'histoire.

¹⁴ https://fr.wikipedia.org/wiki/Arabe#cite_note-Ethnologuecode (consulté le 20/04/2016).

¹⁵ (MOUSSAOUI, 2012 : 22).

L'appellation de l'arabe tient son nom de l'espace géographique de la péninsule « arabique »¹⁶. Les Bédouins qui sont restés dans le désert ont pu conserver de façon intacte leurs traditions, leur culture et leur langue, desquelles cette appellation nous parvient : « الْعَرَبِيَّة » « al-'arabiyya ».

La population arabe figure dans certains textes akkadiens et hébraïques où est décrite l'existence d'une population qui vivait dans le désert : « Syro-mésopotamien et au nord-ouest de l'Arabie, nommée en akkadien : Aribi, Arubu, Urbu, et en hébreu : 'Arbi... [...] Certains grammairiens arabes voient, dans la racine du nom, le sens de "l'expression" » (MOUSSAOUI, 2012 : 36). Ce qui affirme l'existence d'une population nommée 'arab et qui confirme aussi l'existence de la langue arabe avant le IX^e siècle avant Jésus Christ¹⁷.

La langue arabe a dépassé le stade d'une langue orale bédouine. Elle est devenue une langue d'enseignement et d'apprentissage. L'arabe classique s'est détaché des parlers bédouins/mecquois. Celui-ci est devenu une langue mature qui s'est imposée peu à peu comme langue internationale. L'arabe est devenu une langue indépendante des autres langues parlées grâce à l'aboutissement d'une grammaire qui s'est inspirée de la poésie¹⁸ préislamique et du Coran. À ce sujet, 'Umar¹⁹ a recommandé aux musulmans, lors d'une assemblée, de se référer à leur patrimoine linguistique :

Référez-vous à votre patrimoine linguistique (*diwân*), vous ne vous égarerez pas ? Ils demandèrent : « mais quel est notre patrimoine ? » 'Umar répondit : « C'est la poésie préislamique car c'est en elle que vous trouverez l'explication [linguistique] de votre livre (Coran) et les significations de votre discours, (MOUSSAOUI, 2012 : 97).

L'instauration des règles de la grammaire a commencé avec les nouveaux convertis de diverses origines et le besoin de leur apprendre la religion et faire comprendre le livre coranique. Le processus d'arabisation est ainsi entamé, mais avant il fallait que l'arabe passe d'un état oral²⁰ à celui de l'écrit et devienne une langue normalisée pour être enseignée. Il était difficile d'identifier le fondateur de la grammaire (puisqu'au début toute la tradition et la science arabe se transmettait oralement). Il était vital d'établir des règles grammaticales pour

¹⁶(MOUSSAOUI, 2012 : 26).

¹⁷ *Ibid.*, 36.

¹⁸ Selon Angehelescu la poésie est considérée comme « une première matrice normative » (1988 : 41).

¹⁹ Deuxième Calife. Cf. Partie I. Chapitre I. 1.4. L'Islam à travers l'histoire.

²⁰ (Cf. Partie I. Chapitre I. 1.4. L'Islam à travers l'histoire).

éviter toute déformation et « altération »²¹ de la langue arabe, car la langue première des convertis influence considérablement l'arabe. C'est par un travail méticuleux que la grammaire normative fit son irruption dans le monde islamique, dite en arabe «an-naḥw» (النحو). Le découpage grammatical « *ism* “nom”, *fi'l* “verbe”, *harf* “particule”²² a été établi par Abu l-A'swad ad-Du'alī.²³ D'autres savants ont suivi sa lignée. Parmi eux, « Abou 'Umr bn al-Ālā » (687/780), qui a transmis sa science et son savoir à ses disciples à Basra et a contribué à la création de l'école de Koufa. C'est dans cette ville que la grammaire va se développer et va atteindre sa maturité. Parmi les élèves d'Abou 'Umr, « Abou Zayed al-Nsari » qui est considéré comme étant l'homme le plus important de son siècle car il est l'un des premiers grammairiens et linguistes. La science et les connaissances de l'arabe furent établies grâce à ces deux savants. Le premier ouvrage qu'Abou Zayed al-Nssari a écrit est « Les mots rares de la langue », suivi d'un livre réunissant la thématique de « La pluie ».

L'ouvrage de Sibawayhi « Al-Kitāb » (الكتاب) va être un élément incontournable pour les futures générations, pour le fondement des règles d'une grammaire normative. Il fut ainsi le guide et la base de la grammaire pour les successeurs : comment parler, s'exprimer, analyser, écrire,... C'est ainsi qu'a débuté la civilisation arabo-musulmane à Basra, elle s'est élargie en Irak par le biais des traductions des différents ouvrages grecs, syriaques, latins et persans dans les domaines de la médecine, philosophie, *etc.* Les Arabes maîtrisaient plusieurs langues. Ils n'ont pas attendu l'arrivée de l'Islam pour apprendre à lire et à écrire. Au contraire, ils ont appris l'hébreu, le persan, le yéménite, l'araméen, le nabatéen,... Parmi les traducteurs connus, le poète *'Adi bn Zayd*, *laqîṭ bn Ya'mar* et *Wirqa bn Nawfal*²⁴. Parmi les ouvrages de philosophes traduits, on trouve par exemple Platon, Aristote, Gallien,... Cela signifie que les Arabes portaient de l'intérêt à la linguistique et aux philosophies indiennes et grecques. Du point de vue chronologique, la science apportée par les Arabes en est une continuité. Ils ont donné un second souffle aux sciences et aux pensées antérieures.

L'arabe classique s'est enrichi des collectes et des traductions. Celui-ci a été enseigné dans les mosquées puis dans l'école (al-madrasa) (المدرسة). Après l'invasion et la destruction du patrimoine culturel de la civilisation arabo-musulmane par des Mongols en 1258, certains

²¹ (ANGEHELESCU, 1988 : 15).

²² *Ibid.*, 79.

²³ *Op.cit.* 79.

²⁴ *Op.cit.* 84.

auteurs se plaisent à dire que la langue arabe est devenue une langue morte comme le latin car l'arabe classique n'est plus employé spontanément dans l'aire arabophone. C'est « une langue morte, comme le latin, que l'on apprend pour lire le Livre saint »²⁵. L'Islam n'a pas disparu, mais il est exprimé dans d'autres langues tels que le turc, le persan. L'arabe va redevenir à nouveau une langue orale auprès des populations telles que celles présentes en Égypte, au Soudan, en Jordanie et dans les pays du nord de l'Afrique. C'est en 1850, après 5 siècles de sommeil, que la littérature arabe retrouve son épanouissement.

Vers 1850, certains penseurs²⁶ ont précisé qu'il fallait revenir à l'Islam construit sur une identité arabo-musulmane indépendante. Ils voulaient restaurer la place de la langue arabe car elle symbolisait la religion musulmane d'une part, et la langue de la nation arabe (appartenance au monde arabe) d'autre part.

Une forte volonté d'arabisation s'est manifestée dans plusieurs pays, dans le but de revendiquer une décolonisation culturelle. Il fallait donc adapter et réactualiser la langue arabe au profit de la mondialisation.

On retrouve plusieurs termes étrangers à la langue arabe, ces différents vocables ont été calqués ou empruntés à d'autres langues. Ces emprunts ont été encouragés par certains savants, puisqu'Ibn Abbās a fait la découverte de la présence de vocables étrangers non arabes dans le Coran. Le grammairien Sībawayhi a été tolérant par rapport à l'emprunt (ta'rib), il considère que « tout ce que les Arabes emploient est "arabisé" (mu'arab), donc assimilé » (ANGEHELESCU, 1988 : 171).

Certains grammairiens sont très réticents quant à l'utilisation des termes non arabes dans la langue arabe malgré la présence de vocables étrangers dans le Coran (issus du perse, grec, araméen, etc.), par exemple **ḍizā** : **ضيزى**²⁷. L'utilisation de mots étrangers en arabe se soumet actuellement à certaines conditions : à ce que les mots soient arabisés et intégrés à *un schéma arabe*²⁸. L'évolution de la société pousse à ce que la langue se soumette aux besoins de la société et donc aux attentes de l'individu. Certains mots utilisés en **arabe soutenu** sont

²⁵ (GRANDGUILLAUME, 1983 : 25).

²⁶ (Cf. Partie I. Chapitre I. 1.4.4. Le rôle de la colonisation dans le déclin de l'islam dans les pays arabes).

²⁷ Chapitre 53 du Coran, AN-NAJM (L'ÉTOILE) Verset 22 p. 525.

²⁸ (ANGEHELESCU, 1988 : 171).

d'origine étrangère. Ils ont été empruntés ou calqués après avoir subi quelques modifications phonologiques et morphologiques : « film », « stratégie », ces mots appliquent les schémas arabes : au pluriel, « film » devient « aflām » (أفلام), et « stratégies » prend la forme « istrātiġiyāt » (استراتيجيات).

Les linguistes arabes tentent toujours de s'adapter à la modernité tout en utilisant les mots arabes extraits des poésies ou du Coran. En revanche, la langue classique a aussi emprunté et calqué des langues anciennes comme l'araméen, le grec. Ces termes sont liés surtout aux domaines administratif, scientifique et philosophique ; par exemple le terme démocratie vient du grec ancien « *dēmokratía* », *dīmuqrāṭiyya* ديمقراطية. Les langues s'influencent mutuellement depuis la première ère, ce qui consiste à répondre aux besoins communicatifs dans les domaines religieux, civilisationnels, scientifiques, philosophiques,... : « l'arabe empruntait massivement des mots à des langues vivantes ou mortes, elle fournissait de son côté un grand nombre de mots à d'autres langues »²⁹.

Le terme *échec et mat* qui est employé dans les jeux d'échecs vient, semble-t-il, du persan ou de l'arabe *aš-šayh māt* (الشيخ مات), qui se traduit par « le roi est mort ».

Mais qu'importe son étymologie, cet exemple nous confirme que l'influence entre les langues, l'emprunt et le calque existent depuis des siècles dans toutes les civilisations confondues. Ces périodes ont entraîné l'évolution des langues et l'apparition des variétés des langues arabes. C'est ainsi que l'arabe a pris deux formes distinctes : une forme écrite, qui est la langue enseignée dans les écoles et utilisée dans la presse et la littérature mais rarement parlée, et une forme orale, qui est l'arabe dialectal, acquise à la maison, différente d'un pays à l'autre et même d'une région à l'autre.

1.2.2. L'arabe moderne/littéraire

Comme les deux variations linguistiques en arabe (littéraire et dialectale) sont présentes dans notre contexte, il convient d'explicitier le terme de « diglossie »³⁰. Le mot a fait son apparition en 1930, « dans le titre d'un article publié [*la diglossie arabe*] par l'arabisant français

²⁹ *Ibid*, 172.

³⁰ Ferguson, qui a utilisé ce terme, cité dans un article en 1959.

W. Marçais »³¹. Lorsque l'on évoquait la situation linguistique du monde arabe, on ne donnait pas assez d'importance au modèle « *diglotique* »³², alors que c'est grâce à celui-ci que le concept de diglossie est né.

Il a évolué avec Ferguson, pour qui il existe deux variétés de langue dans le monde arabe. Elle se répartit sur deux niveaux linguistiques : un registre oral et un autre écrit. Ferguson explique que la distinction entre « la variété high “supérieure”, “élevée” et la variété low “inférieure”, “basse” est due d'une part, au raffinement des procédés d'analyse, et d'autre part, à la complication de la situation linguistique même »³³. Cette conception de variété s'est ancrée dans les esprits collectifs arabes qui considèrent l'arabe littéraire et classique comme une langue idéale, de prestige, de savoir, tandis que les dialectes sont des langues limitées oralement. Elles n'ont ainsi pas beaucoup de valeur, hormis la communication entre pairs. Dans ce contexte linguistique, les différentes variétés sont ressenties :

[...] comme une source de paradoxes et de tensions, qui engendre des attitudes curieuses [...] Muḥammad Kāmil Ḥusayn [écrit à ce sujet] : c'est une langue transmise oralement (*samā'iyaa*) et que nous n'entendons sous sa forme correcte que dans le Coran. Nous parlons et pensons dans une langue que nous n'écrivons pas, et la langue que nous écrivons, nous ne la parlons pas et nous ne pensons dans cette langue que bien rarement, (ANGEHELESCU, 1988 :175).

Cela pourrait expliquer que la majorité des arabophones s'identifient à la langue arabe littéraire qui regroupe toutes les *gloss*. Pour mieux comprendre les deux variétés de la langue arabe, nous allons mettre en lumière leur évolution dans les points suivants.

L'arabe littéraire ou moderne représente la langue officielle dans 22 pays où elle est considérée pour la plupart des États comme une langue religieuse, de croyance, de rites³⁴. L'arabisation est une préoccupation pour les États colonisés pour revendiquer leur identité. Ils cherchaient à imposer la langue arabe faisant référence à la religion, reflétant ainsi une identité arabo-musulmane. En Algérie, par exemple, l'objectif principal des savants musulmans en 1926 est de défendre « l'idée du respect de l'islam et du développement de la langue arabe dans le cadre de la République française » (BOUAMAMA, 2000 : 62).

³¹ (ANGEHELESCU, 1988 :173-174).

³² (ANGEHELESCU, 1988 : 174).

³³ *Ibid.*, 174-175.

³⁴ (Cf. partie I. Chapitre I. 1.4. L'Islam à travers l'histoire).

La langue arabe a reçu différentes appellations dans les études modernes dont arabe classique, (littéraire ou moderne dit “al fuṣḥā” (الفصحى) en arabe), qui est perçue comme : « La langue de l’unité arabe, la langue faisant le lien avec l’histoire du peuple arabe et de sa religion, jouissant d’un statut très particulier, à la fois sur le plan juridique (elle est la langue officielle de la plupart des pays arabes) et sur le plan symbolique (langue de dieu, de l’éloquence, du paradis...) » (CALVET, 1999 : 255). L’arabe est une langue trilitère (l’origine du mot se compose de trois lettres. Pour les linguistiques il s’agit de **consonnes** par exemple le verbe écrire « **كتب** » (kataba), composé de trois consonnes à partir desquelles peuvent se créer d’autres dérivés).

La langue moderne est une extension de l’arabe classique simplifié ; en d’autres termes, elle est parfois attribuée comme « *troisième langue* »³⁵ qui a évolué avec le temps et qui répond brièvement aux attentes langagières de la société. Nous avons évoqué plus haut que la langue arabe avait disparu de la sphère intellectuelle arabe pendant cinq siècles et que l’arabe classique restait lié au domaine religieux. C’est pourquoi les élites ont eu recours à l’arabe “al fuṣḥā” qu’ils ont allégé car la langue n’était pas d’actualité.

Toutes les langues sémitiques reposent sur ce principe et il est parfois difficile de trouver de nouveaux mots. Le seul moyen était donc de s’adapter en empruntant des autres langues à l’image du terme (Bureaucratie) qui se dit en arabe « **بيروقراطية** » (*bīrūqrāṭīyya*).

L’arabe moderne n’est jamais utilisé dans l’aire arabophone comme moyen de communication dans l’usage quotidien. De nombreuses personnes, surtout les analphabètes, ne comprennent pas cette langue littéraire. Elle reste néanmoins la langue valorisée qui représente la langue de prestige dans les pays arabophones. Elle semble être la langue internationale des lettrés utilisée lors des rencontres politiques, scientifiques, journalistiques, *etc.* : « cette variété de l’arabe est avant tout la langue des mass médias, des débats politiques, d’une littérature moderne qui connaît de plus en plus d’essor en Algérie »³⁶.

³⁵ *Ibid.*, 1983 : 11.

³⁶ (GRANDGUILLAUME, 1983 : 20).

Les linguistes et les grammairiens se sont souvent inspirés des mots extraits du Coran ou de la poésie archaïque en changeant leur signification. Pour « *سيارة* » (*sayyāra*) par exemple, le mot est devenu « voiture » alors qu'à la base dans le Coran, le terme signifie « celui qui marche » : on a gardé une partie du sens qui est « la marche » et on a transposé sur un moyen de transport. « [...] Les linguistes arabes ont expliqué ce type de changement de sens comme une "élévation" (*taṣ'īd*) du concret à l'abstrait. Mais la modification du sens peut refaire aussi le chemin inverse, de l'abstrait au concret ou d'un concret à l'autre [...] »³⁷.

Les changements lexicaux sont une tradition dans l'histoire arabe ; ce qui a poussé la linguistique moderne à s'en préoccuper elle aussi, à réfléchir sur la création et la formation des nouveaux termes en modifiant le sens. Il était impératif de s'adapter à la civilisation moderne tout en retournant au patrimoine de la civilisation arabe : « [la langue arabe a des procédés] internes d'enrichissement du lexique : l'arabe dispose de larges possibilités de dérivation [...] qui donnent naissance aux différents "schémas" de participes actifs et passifs de nom d'action, d'adjectifs de la relation, *etc.* [...] » (ANGEHELESCU, 1988 : 169).

Cette langue orale issue de la péninsule arabe est devenue à travers les siècles une langue littéraire, une langue d'enseignement. L'établissement d'une norme universelle en arabe, nous permet de distinguer l'arabe dialectal de l'arabe littéraire grâce à *la flexion désinentielle (causale et modale) ('i'rab*³⁸).

Sur le plan structural, l'arabe littéraire dispose des préfixes, de la marque du féminin, du duel... alors que dans le dialecte, celles-ci sont absentes. La marque du duel par exemple est une caractéristique de l'arabe moderne.

J. Fück dans ANGEHELESCU (1988 : 165) constate que « la flexion désinentielle n'est souvent qu'un vain ornement destiné à donner un cachet pseudo-classique à un mode d'expression post-classique par sa forme linguistique interne ». L'arabe littéraire dépasse une langue locale, régionale, dialectale, elle devient une langue commune.

L'arabe a retrouvé sa place au sein de la société malgré l'avancée de la technologie et la mondialisation : mass médias, Internet, Facebook. Actuellement, l'arabe est devenu une langue simplifiée. Utilisée surtout dans la presse, cette dernière est dite « *la langue littéraire*

³⁷ (ANGEHELESCU, 1988 : 170).

³⁸ *Ibid.*, 165.

simplifiée“ (*al-fushā al—muhaffafa*)³⁹. Aujourd’hui, la société arabophone n’est pas productrice, elle est plutôt consommatrice des autres langues surtout chez les jeunes qui font un brassage des différentes langues qui existent dans le paysage linguistique. Il n’est pas évident de rattraper les cinq siècles sans compter les périodes successives de colonisation occidentale dans les pays arabes.

De ce fait, les pays arabes sont en retard culturellement et linguistiquement car l’arabe dialectal est resté une langue dévalorisée par la population, surtout pour les Maghrébins.

La coexistence des trois variétés de langue arabe (l’arabe classique du Coran, la langue moderne et les langues parlées), dans le paysage algérien par exemple, entraîne une certaine dualité entre l’oral et l’écrit. Elle est vécue comme un complexe, contrairement aux pays du Moyen-Orient où cela ne pose aucun problème : « Au Moyen-Orient, la langue arabe n’est pas une langue guindée de l’hypocrisie officielle qu’elle est en Algérie, mais un idiome vivant qui fait de sa variante dialectale (et du contact avec les langues étrangères) une source de renouvellement » (MONTENAY, 2005 : 158).

1.2.3. L’arabe dialectal

Au-delà des époques, différentes variétés de langues et divers parlers se sont propagés dans le monde. La grande variété d’arabe s’étend de la péninsule arabe en traversant diverses frontières : les régions frontalières entre la Syrie et la Turquie, l’Iran et l’Irak, le nord du Niger, le sud de la Libye (le Tchad, le Sénégal), le sud de l’Algérie (le Mali) traversant ainsi la Tunisie en arrivant jusqu’à l’île de Malte ; les civilisations musulmane et andalouse se sont arrêtées en Espagne.

L’arabe ne s’est pas enraciné en Espagne comme dans les autres pays. Cependant, on retrouve la trace du dialecte arabe au sein des tribus en Ouzbékistan. Il existe deux hypothèses qui expliquent l’ancrage de l’arabe dialectal dans les pays occidentaux (du Maroc à la Libye) et orientaux (de l’Égypte à l’Irak). Selon la première hypothèse, l’ancrage s’est fait grâce aux nomades, avant même les conquêtes⁴⁰ arabes (*Nomades de Mauritanie, du Sud-Algérien, du*

³⁹ (ANGEHELESCU, 1988 : 176).

⁴⁰ Cf. Annexes cartes. L’expansion du monde arabo-musulman.

Sud-Tunisien, d'Égypte, sans compter la grande péninsule arabique)⁴¹. Pour expliquer cette hypothèse, il faut avant tout distinguer les parlers « nomades » du parler « sédentaire », cette distinction ne se rapporte pas aux populations, mais plutôt aux dialectes :

Les dialectes sédentaires sont issus d'une *koiné* intertribale (qui ne coïncide pas avec la langue commune de l'époque antéislamique), née d'une forme simplifiée de l'arabe classique et d'un mélange dialectal de divers types, qui se superpose aux langues des populations conquises. [Tandis que] Les dialectes « nomades » sont, plus ou moins, les descendants directs des anciens dialectes de la Péninsule arabique [...]⁴².

Les nomades arabes qui habitaient l'Arabie Saoudite étaient des personnes qui se déplaçaient dans la durée du nord au sud, ils s'installaient ainsi dans plusieurs endroits. Ils ont vécu et pourchassé les « sédentaires » qui habitaient à côté des palmeraies. Le facteur géopolitique et les flux migratoires des Arabes sont des éléments déterminants dans les échanges commerciaux et l'évolution linguistique. C'est pourquoi on trouve dans les grandes villes en Égypte, Irak, Yémen, Syrie,... des populations qui parlent l'arabe dialectal. Cet arabe dialectal varie d'une ville à une autre, cette diversité de la langue arabe à l'oral s'est accrue avec l'installation des conquêtes dans les villes :

Un empire aux langues multiples, où les Arabes se comportent d'abord en occupants. Cet empire va s'arabiser, du moins pour une bonne part, et une masse de non Arabes, convertis à l'Islam, auront à apprendre la langue des conquérants. [...] les conquérants apportent avec eux un Livre, base de leur foi religieuse, à conserver intact, à réciter correctement, à bien comprendre, à apprendre aux convertis non arabes, (FLEISCH, 1974 : 18-19).

Il y a eu un mélange entre les populations et les Arabes, ce qui a entraîné le métissage de l'arabe dialectal, d'où l'arabe particulier des villes. L'avis de certains spécialistes comme Versteegh confirme que l'évolution de ces parlers oraux s'explique par le procédé ou les processus universaux « de pidginisation »⁴³.

L'arabe fut enseigné par l'intermédiaire des populations islamisées. Cela a conduit à la création de nouveaux mots, de nouvelles langues. Cependant, la formation des parlers arabes n'a pas réussi comme celle des langues pidgin comme « la langue créole » qui a réussi à devenir une langue maternelle commune. L'arabe a plusieurs variétés et son évolution n'a pas

⁴¹ (FLEISCH, 1974 : 3).

⁴² (ANGEHELESCU, 1988 : 162).

⁴³ *Ibid.*, 164.

été unique. Elle a été influencée par l'arabe littéraire ; c'est pourquoi on parle de l'arabe comme unique forme de « décréolisation »⁴⁴ qui suit le processus que l'on vient d'expliquer. L'arabe dialectal est subjectif et spontané. Il reflète le sentiment de la pensée de façon immédiate. C'est une langue réservée principalement à la vie quotidienne des personnes, contrairement à l'arabe littéraire, langue de l'école et des élites qui est contrôlée par l'écrit, la stylistique et la flexion causale et modale.

La différence qui existe dans les dialectes est sans doute due à une évolution interne de la langue au niveau phonétique, lexical, morphologique et syntaxique. Les dialectes sont des langues vivantes en perpétuelle évolution qui répondent aux besoins communicatifs d'une société.

Certains exemples du dialecte algérien :

Au niveau phonétique :

- Il y a absence totale de la hamza (ء) (همزة) en dialecte sauf pour le pronom personnel (أنا) ('ana). Par exemple pour le mot puit en arabe littéraire se dit (بئر) (bi'r) alors qu'en dialecte il se prononce (بِير) (bīr).
- La lettre Jīm (ج) est prononcée (dj). On a ajouté au dialecte un trait phonétique dental (d) : Djamāl au lieu de Jamāl (جمال) (ġamāl).
- Une perte considérable du système vocalique de l'arabe littéraire : (كُتِبَ) (kataba) devient en dialectal (كُتِب) (ktab) ou (kitab) (le dialecte Soufi⁴⁵).
- Permutation des phonèmes (Métathèse) implique un changement phonétique dans un mot : Finġāl فنجال par فنجان finġān (il y a eu permutation du (ن) par (ل)).

Au niveau morphologique :

- L'usage du pronom personnel (إنت) (inti) (tu) qui s'adresse à la deuxième personne féminine au singulier, s'adresse dans certaines régions à la personne masculine.
- La première personne est exprimée en dialecte par le préfixe (ن) : (نكتب) (nuktub) ou (نكيل) (nākil) ou (نكول) (nākul), etc.

Au niveau verbal :

- on rajoute avant le verbe l'outil (راه) (rāh) ou (راهو) (rāhu) qui peut se traduire en français *en train de*, il exprime le présent duratif : (راه يخدم) (rāhu yaḥdam) (Il est en train de travailler). (rāh) peut dans certains contextes avoir la fonction de la particule *inna* de l'arabe

⁴⁴ Op.cit., 164.

⁴⁵ Spécifique aux locuteurs qui habitent à El Oued en Algérie.

soutenu : wīnū hūk ? (Où est ton frère ?) Rāh yihrdim m'āya.= inna-hu ya'malu ma'ī. (Il travaille avec moi.)

Au niveau syntaxique :

- La négation : l'absence totale de (لم) (lam), (لن) (lan) et (لا) (lā)⁴⁶, il est remplacé en dialectal par (ما...ش) : (لا أخرج) (lā aḥrağ) (مانخرجش) (mā nhruğši).
- Pour exprimer le but, on trouve cet outil (باش) (bāš) (pour) : (باش نقراً) (bāš naqrā) (je vais lire).

Au niveau sémantique⁴⁷ : (بزاف) (bazāf) (beaucoup).

C'est une langue qui se crée de façon naturelle, avec l'enracinement de l'arabe classique, influencée par la langue de l'école. L'éloignement de la péninsule arabe va contribuer à la modification de la langue sémitique et donner naissance à plusieurs idiomes dont la racine principale reste l'arabe.

C'est ainsi que les pays de l'Afrique du Nord (le Maghreb) ont connu l'arabe entre le VIII^e et IX^e siècle avec l'arrivée d'Okba Ibn Nafaa. À cette période, les Berbères ont résisté à l'arabité et n'ont pas adopté l'arabe et l'Islam. C'est à travers les expéditions faites par Ibn Khaldoun que les Berbères ont adhéré totalement à l'arabe. C'est à partir des XI^e et XII^e siècles que les Arabes se sont installés pour la première fois dans le centre de ces pays.

Ils ont été confrontés à une population berbérophone qui est devenue progressivement arabophone avec le temps. La rencontre entre les Arabes et les Berbères a engendré le brassage entre l'arabe et les dialectes berbères. Beaucoup de berbérophones sont devenus quasiment arabophones. En effet, pour apprendre le Coran, ils étaient obligés d'apprendre l'arabe. Aujourd'hui, il existe une minorité de Berbères en Algérie, au Maroc, très peu en Tunisie et en Libye.

À l'heure actuelle, la langue que les Algériens parlent est celle de la grande majorité de la population, l'arabe algérien (la langue courante) et non la langue moderne. Ces variétés dialectales parlées par les Algériens proviennent de la sphère maghrébine. Les variétés de l'Est algérien sont comparables à celles du pays limitrophe qu'est la Tunisie et les variétés de l'Ouest algérien semblables à celles du pays marocain. L'arabe moderne jouit d'un statut officiel en Algérie. Il est valorisé par rapport au dialecte algérien.

⁴⁶ La négation (لا) est employée uniquement lors d'une réponse, pour indiquer « non ».

⁴⁷ Cf. Partie I. tableau n° 22. Chapitre IV. Une série de mots proposés par les apprenants.

La vision des puristes vis-à-vis de la langue maternelle est totalement négative ; un rapport qui fait naître un mépris de leur propre langue en défendant la pureté de la langue littéraire. Robert Lafont (1971) évoque « la haine de soi » dans un concept sociolinguistique : ce phénomène est bien observé chez les Algériens, surtout dans les communautés rurales, ces derniers se sentent inférieurs par rapport aux autres langues, car elles sont des dialectes locaux non écrits. Cette langue n'est donc pas revendiquée par les Algériens bien qu'elle soit la langue dominante de ce pays : « les idiomes locaux sont toujours dévalorisés par rapport à une langue qui s'impose à l'échelon national » (RAHAL, 2004 : 78). Même si aujourd'hui, les Algériens tiennent à conserver leur patrimoine linguistique. L'arabe dialectal représente bien la réalité des pratiques linguistiques en Algérie. Les œuvres littéraires, par exemple de Kateb Yacine, sont rédigées en arabe dialectal. L'existence de la langue orale en Algérie est limitée au domaine culturel.

Cet arabe algérois est devenu écrit dans des créations artistiques qu'on trouve dans des chansons telles que le raï, le chaâbi, des pièces théâtrales, des films, *etc.* L'arabe dialectal est cependant enseigné dans les universités européennes. Il y a même des études comparatives (syntaxique et grammaticale) qui ont été réalisées entre l'arabe moderne et dialectal. A présent, nous allons nous intéresser à l'évolution sociolinguistique de l'enseignement de l'arabe en France.

1.3. L'évolution sociolinguistique de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui

1.3.1. L'origine et l'introduction des cours d'ELCO dans l'école publique

L'État français a multiplié la mise en place des centres et des organismes d'accueil pour les ressortissants étrangers qui vivaient en France. Suite à l'accroissement de l'immigration, la France a freiné la main d'œuvre pour adopter une autre politique, celle du regroupement familial à l'issue duquel la question de la scolarisation des enfants apparaît aux yeux des institutions.

La France a non seulement mis en place des dispositifs d'accueil pour les publics migrants venus s'installer en France, mais elle a aussi mis à leur disposition des cours d'ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine) au primaire dont la vocation initiale était d'encourager et de préparer les immigrés au retour dans leur pays d'origine :

[On entend par] « langue(s) d'origine » la ou les expression(s) linguistiques acquises par l'intermédiaire de la société d'émigration, de la communauté immédiate, de la famille et en particulier, par le rapport mère-enfant. En ce sens, la ou les langue(s) d'origine (qui souvent – mais pas toujours – se confondent avec la langue maternelle) font partie intégrante de la “culture d'origine” des groupes issus des migrations, à savoir un ensemble de traits culturels transmis lors de la première enculturation par la famille d'origine et par son (ses) groupe(s) d'appartenance(s), (CRUTZEN et MANÇO, 2003 : 80).

En réalité, la politique d'immigration a adopté deux conceptions contradictoires. La première est l'incitation de la France à faire venir les familles sur le territoire français et donc à s'intégrer à la société d'accueil. La seconde encourageait le retour⁴⁸ dans le pays d'origine. En 1974, lorsque la politique d'intégration accorde de l'importance aux diverses cultures, elle aspire aussi à ce que le migrant préserve son origine et maintienne le lien avec son pays natal, au cas où il entreverrait de retourner définitivement dans son pays.

C'est alors qu'en 1975, la France met en place des dispositifs qui facilitent le retour au pays d'origine. Le retour devient un devoir lorsque l'émigrant a une situation économique meilleure dans son pays natal. D'autant plus que l'attachement à la famille, l'amour et la nostalgie du pays jouent un rôle dans ce retour. La lassitude de vivre seul pousse certains hommes à rejoindre leur famille.

Le malaise se fait ressentir auprès du migrant, puis l'insécurité sociale et identitaire s'installe créant un climat de rejet vis-à-vis de la société. Dès lors, il n'est plus envisageable pour lui de quitter la France :

Des actions de coopération et de développement dénommées *formation-retour* ont été menées sur la base de conventions conclues par la Caisse centrale de coopération économique (CCCE) avec plusieurs pays d'émigration. Financées par le FAS, elles ont concerné environ 1900 personnes de 1975-1982 [...], (LE MOIGNE et LEBON, 2002 : 122).

Par ailleurs, la question de l'éducation des enfants dans le système scolaire français devient primordiale pour la France. C'est pourquoi les champs d'investigation telles que la sociolinguistique, la psycholinguistique et la didactique des langues se sont focalisés de plus en plus sur l'apprentissage des langues et cultures et tout ce qui touche au monde de l'enfant :

⁴⁸ Selon Henri Le Masne (1982 : 11), la définition du retour attribuée par la majorité des émigrés « retour au pays », « chez soi », « près des siens » ».

environnement familial, société, langues, identité. C'est en 1975 que l'Éducation nationale va prendre en considération les langues des migrants dans le système scolaire français :

[...] une prise en compte officielle des langues de l'immigration au sein de l'école française, avec le développement de l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) défini par la circulaire de 1975 sur les enseignements des langues nationales à l'intention des élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires. Cette circulaire reprend à son compte les positions formulées par l'UNESCO dans les années 50, en affirmant que "le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français" (Menser, 1975), in (AUGER, 2008 : 257).

La mise en place de cet enseignement avait soulevé plusieurs réflexions de la part des responsables de l'immigration⁴⁹ et du système éducatif français. Au niveau de l'enseignement, on s'interrogeait sur l'adaptation et l'intégration de l'élève en classe de peur qu'il n'échoue dans sa scolarisation. Le rôle d'ELCO semblait jouer une double fonction : d'une part, il permettait à l'élève qui venait de s'installer en France d'acquérir la langue et la culture d'origine et d'autre part, il contribuait à la réussite scolaire.

On estimait que c'est par le biais de la langue d'origine que l'enfant pouvait s'épanouir et réussir sa scolarité dans le système éducatif français.

Il était important que l'enfant ait un équilibre psychologique étant donné qu'il subissait une rupture linguistique, culturelle et familiale :

Dans la mesure où le mythe du retour des immigrés et de leurs familles s'est totalement estompé, l'objectif essentiel des ELCO, actuellement, est d'atténuer la marginalisation éventuelle des enfants primo-arrivants (de moins en moins) et de deuxième ou troisième génération (de plus en plus), en leur permettant d'acquérir les bases de leur langue et culture d'origine, AKINCI *et al*, 2004 : 32.

L'objectif des cours d'ELCO aujourd'hui concerne l'insertion de l'enfant et sa réussite sociale et scolaire. Pourtant, les parents n'ont pas forcément cette idée lorsqu'ils inscrivent au départ leur enfant. L'objectif de ces parents est plutôt d'inculquer aux enfants leur langue et culture d'origine car la langue est un vecteur culturel qui véhicule une certaine idéologie.

⁴⁹ En ce qui concerne l'E.L.C.O. Trabelsi (1994 : 15) précise que la tradition sociologique l'a toujours rattachée au train de mesures politiques engagées au cours des années soixante-dix, époque charnière de l'histoire des immigrations méditerranéennes et tout particulièrement maghrébines.

Pour les futures générations, la langue première devient un mythe, un réel besoin de maintenir ses origines et sa culture.

Pour les enfants, la langue d'origine peut être un fardeau dans leur intégration puisqu'elle représente une langue dévalorisante au niveau de la société d'accueil. Les enfants n'ont pas encore acquis le sens que peut apporter cet enseignement :

L'enfant se trouve ainsi pris entre des exigences et des discours opposés, contradictoires :

- d'un côté on essaie de l'intégrer en minorant l'information sur sa culture, en ignorant une partie de sa personnalité, voire en lui mettant dans la tête qu'il est inintégré à cause de cette culture ;
- de l'autre on veut qu'il réussisse à l'école en lui demandant de se méfier de la culture qu'il y reçoit afin qu'il reste fidèle à "son" pays et à "sa" culture, (DICHY, 1994 : 45).

Les cours d'ELCO pour la langue arabe dans les écoles ont été établis après les accords bilatéraux entre la France et les pays du Maghreb (1974-1982) : la Tunisie (le 12 mars 1986), le Maroc (le 14 novembre 1983) et l'Algérie (le 1^{er} décembre 1981). Les enseignants recrutés⁵⁰ proviennent essentiellement des pays respectifs et dispensent un enseignement spécifique de la langue d'origine qui est l'arabe dialectal et la culture du pays. Hormis le soutien du FAS (Fonds d'Action Sociale) et l'accueil pris en charge des enseignants lors de leurs séjours en France par le biais du CEFISEM (qui leur explique le déroulement du système scolaire français), les pays d'origine financent et prennent en charge l'intégralité de l'enseignement des cours d'arabe.

Il faut rappeler que le FAS a été créé en 1958 en pleine guerre d'Algérie par une ordonnance⁵¹ le 22 décembre 1958. La création de ce fonds d'action sociale avait pour but d'aider les travailleurs algériens qui résidaient en France ainsi que leurs familles. Le FAS avait plusieurs actions dont les formations et l'aide au retour comme nous l'avons expliqué plus haut et le fait de combler l'écart des différentes prestations familiales que recevait le travailleur.

Le FAS finance principalement les associations « régies par la loi du 1^{er} juillet 1901 qui mènent un certain nombre d'actions en faveur des immigrés »⁵².

⁵⁰ Circulaire 75-148 du 9 avril 1975, arrêté du 29 juin 1977 complété par la circulaire 78-057 du 2 février 1978.

⁵¹ Circulaire n°58-1381.

⁵² (KHELLI, 1991 : 122).

Par ailleurs, selon les travaux réalisés par la commission dite « culture et immigration »⁵³, l'accord conclu entre les pays concernés sur les finalités d'ELCO reste ambigu. Effectivement, dans la première circulaire de 1978, l'objet de cet enseignement est l'exploitation de l'interculturalité en classe. Il consiste à donner aux enfants immigrés :

Une éducation interculturelle et d'en faire profiter le plus largement possible les enfants français [tandis que dans la seconde circulaire de 1982 (8 avril), les finalités consistent à] l'épanouissement des enfants d'origine étrangère dans le milieu de leur vie [...] et une éventuelle insertion dans leur société d'origine (TRABELSI, 1994 : 17).

L'objectif défini par les deux parties politiques (la France et le pays du Maghreb) reste toujours confus et on ne parvient pas à soulever le flou qui est indiqué dans cet énoncé : *d'insertion dans la société d'origine*. Cette insertion peut correspondre au retour probable au pays d'origine ou au maintien des liens avec le pays. La France ne jouissait plus dans son économie des 30 glorieuses ; elle s'est retrouvée confrontée à deux crises pétrolières l'une en 1973 et l'autre en 1979. Ce qui l'a obligé à revoir sa politique au niveau de l'immigration afin d'endiguer le chômage qui ne faisait que croître. Les mesures politiques mises en place pour sortir de la crise ont peut-être conduit la France à envisager l'idée du retour des migrants dans leur pays d'origine.

La formation de 1973 consistait à instaurer le bilinguisme en classe dans une perspective de retour envisagé par les parents. En conséquence, les enfants n'auront pas de difficulté à s'intégrer et à s'adapter lors du retour au pays car ils auront déjà appris la culture et la langue d'origine.

Pourtant, depuis juin 2010, le ministère de l'Éducation nationale français, « La direction générale de l'enseignement scolaire » (DGESCO) et l'« Inspection générale d'arabe » ont institué un nouveau programme commun à tous les Maghrébins. La France et les trois pays du Maghreb ont élaboré ce programme en transposant le cadre référentiel européen commun de référence pour les langues (CECRL) pour l'enseignement d'ELCO. Ce programme n'a pas encore été exploité par tous les pays de l'Europe. Les cours peuvent être ouverts à tous les élèves d'origines diverses sans exception. Ce qui permet non seulement de ne pas pénaliser

⁵³ (TRABELSI, 1994 : 17).

les enfants qui veulent apprendre l'arabe, mais aussi d'avoir un contenu conforme aux niveaux établis par la grille de référence du cadre européen.

1.3.2. Les autres dispositifs

L'Éducation nationale s'est préoccupée de la question de l'enseignement des langues étrangères à l'école publique. Depuis 1975, l'État a établi des cours d'ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) destinés aux enfants issus de l'immigration en primaire.

Ces cours ont été établis après les accords bilatéraux entre la France et les huit pays respectifs (l'Italie, l'Espagne, le Portugal, la Turquie, la Yougoslavie, l'Algérie, la Tunisie et le Maroc) qui bénéficient des cours. En 1989, un nouveau dispositif a été mis en place en vue d'un enseignement destiné à tous les élèves : l'EILE (l'Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères). Cette expérimentation avait pour but de généraliser l'enseignement précoce des langues vivantes dans les écoles afin d'initier et sensibiliser les élèves aux diverses langues pour le collège. Les perspectives de ce processus ont été clairement établies dans la circulaire du 6 septembre 1991 qui indique, après deux années d'expérimentation, que « l'enseignement d'initiation n'est pas la reprise à l'identique des modalités de l'apprentissage d'une langue vivante au collège »⁵⁴. Le manque de support pédagogique adapté, d'encadrement par le personnel et de suivi entre l'école primaire et le collège a amené l'Éducation nationale à confier cet enseignement aux maîtres du premier degré ; il n'est plus question de recruter un enseignant de langue pour enseigner les langues vivantes. Désormais, c'est au maître du premier degré d'inculquer et d'intégrer une langue de son choix (allemand, arabe, anglais, espagnol, italien ou portugais) aux cours fondamentaux.

La mise en œuvre de l'initiation aux langues (ILV) en 1995 va modifier l'enseignement des langues vivantes. L'enseignant sera chargé d'initier et de sensibiliser progressivement les élèves en première année élémentaire, en CE1, à une langue vivante environ quinze minutes pendant les cours.

C'est lui qui choisit la langue et les plages horaires selon la fréquence à laquelle il souhaite enseigner. Cependant, les cours ILV et l'E.P.LV (l'Enseignement Précoce des Langues

⁵⁴ <http://media.education.gouv.fr/file/11/3/6113.pdf>.

Vivantes) mis en place en 1992 sont un prolongement des cours de langue et culture (LCO). Ces cours donnés dans le primaire seront en concurrence avec les cours d'ELCO, ce qui va contribuer à l'échec ou plutôt au recul des ces derniers⁵⁵. Le dispositif de l'E.P.L.V impose aux enfants de CM2 qui ont suivi un cursus en langue arabe par exemple de poursuivre cet apprentissage au niveau du collège, puis au secondaire. Le dispositif de l'ELV (Enseignement des Langues Vivantes) défini dans la circulaire de 1998 préconise que l'élève ait un suivi entre le primaire et le collège.

Désormais, l'enseignement de l'ELV s'axe sur l'apprentissage les langues vivantes. Il n'est plus question de sensibiliser les élèves aux langues, mais plutôt de leur donner une autre idée sur les langues vivantes enseignées à l'école. Le système scolaire français pourrait ainsi dresser à la fin de l'année une sorte de bilan où figurent les compétences acquises de l'élève durant le CM2. L'objectif de ce dispositif est d'avoir une esquisse de sa progression dans la langue pour que les enseignants puissent poursuivre ces objectifs au collège et au lycée. Par ailleurs, le maintien de l'EILE et de l'ELV du CE1 au CM2 va engendrer un problème d'ordre de structuration dans l'apprentissage. Le manque d'enseignants spécialisés et les heures fixes vont avoir des répercussions sur cet enseignement. Certains enseignants ont pu constater qu'il y a un chevauchement et un décalage dans certaines classes.

Certains élèves de CM2 qui n'ont pas pu bénéficier de ce dispositif se retrouvent par exemple avec des élèves qui ont été déjà initiés à une langue vivante. Cela va entraîner un décalage au niveau des compétences linguistiques chez l'élève. Le manque de cohérence peut engendrer une faille dans l'enseignement. Pour garantir la continuité et la cohésion de cet enseignement au primaire, il faudrait qu'il y ait des heures fixes consacrées aux langues vivantes et un enseignant de langue.

Ainsi, la langue arabe rentre dans ces dispositifs de langue vivante enseignée dans les écoles. L'arabe bénéficie de deux types d'enseignement dans les établissements primaires : les cours d'ELCO et l'enseignement à l'initiation aux langues étrangères (EILE).

Dans l'enseignement secondaire, les collégiens et les lycéens disposent d'un enseignement des langues vivantes (LV1, LV2 et LV3).

⁵⁵ Cf. Partie II. Chapitre III. 3.3.2 Les causes de l'échec du système ELCO.

Par ailleurs, depuis quelque temps, l'apprentissage de l'arabe dans le système scolaire français public est en régression. Ce recul est lié à plusieurs facteurs. La place qu'occupe l'arabe dans la société française et le programme mis dans le système éducatif ne sont pas à la hauteur des attentes des parents. La question de l'arabe dans le système éducatif a été vaguement survolée par le Haut Conseil à l'intégration (1995) sans qu'elle soit pourtant résolue. Le HCI a par exemple parlé d'intégrer la langue arabe dans le système éducatif français pour lier des contacts avec les pays du Maghreb, la langue serait un enrichissement pour la France et faciliterait le dialogue entre la France et les pays du Maghreb. Ce qui permettrait de rapprocher les pays par le biais de l'enseignement linguistique et culturel de l'arabe.

La question de l'apprentissage à l'heure actuelle dans les systèmes scolaires n'est pas résolue. En effet, la question de la réforme du système scolaire inadaptée, a dernièrement suscité le débat renforçant le sentiment d'exclusion. La solution apportée était de remplacer l'ELCO par l'enseignement à l'initiation aux langues étrangères (EILE). Cependant, le dispositif de l'EILE n'a pas pu généraliser l'enseignement de la langue arabe, et ce d'autant plus que le dispositif a entraîné la baisse de l'apprentissage des cours de langue et culture d'origine. Pour que l'arabe soit reconnu et puisse trouver sa place dans le système scolaire français, il faut que les directeurs des écoles le valorisent et l'acceptent dans l'ensemble des écoles :

Brigitte Tahhan (1995) souligne à ce propos « l'importance de mener une politique des langues cohérente. Une politique, dit-elle, doit être définie au niveau national. À l'heure actuelle, il n'en existe pas. On laisse la situation des langues vivantes se dégrader, avec la mise en place d'un quasi-monopole de l'anglais LV1 et d'une prédominance accrue de l'espagnol LV2⁵⁶.

La ministre française de l'Éducation Najat Vallaud-Belkacem a confirmé lors d'un communiqué sur BFM TV, le mardi 31 mai 2016, qu'elle souhaitait intégrer prochainement la langue arabe dès le CP. Elle voit en cet enseignement : « une diversité de l'offre de langues vivantes étrangères »⁵⁷.

⁵⁶ <https://arabesdefrance.wordpress.com/dossiers/la-langue-arabe/la-langue-arabe-va-t-elle-cesser-detre-enseigne-en-france/> consulté le 10/07/2015.

⁵⁷ <http://www.bfmtv.com/politique/enseignement-de-l-arabe-a-l-ecole-une-polemique> (consulté le 31/05/2016).

1.3.3. Les structures religieuses

Aujourd'hui, la France fait face à une nouvelle présence dans son territoire qui s'étend de plus en plus, celle de la communauté musulmane qui ne cesse de s'accroître. L'évolution de la loi de 1901 a permis aux publics migrants et aux étrangers de bénéficier des lieux de culte. Face à cette situation, elle était dans l'obligation d'adapter différentes modalités afin d'assurer une cohésion sociale face à une société pluraliste. Avant d'expliquer la loi de 1901 et celle de 1905, il faut rappeler ce qu'est la laïcité.

Ainsi, « la laïcité est un lien qui se constitue par la suppression de toute forme de liens. Avec la laïcité, l'adhésion se concrétise par un renoncement. J'accepte la condition de citoyen en renonçant à faire étalage de mes particularismes dans l'espace commun » (RUCHE, 2011 : 68).

L'incitation de cette réflexion remonte à très loin, depuis le 14 juillet 1790. Plusieurs personnes se sont réunies au Champ-de-Mars, environ 300 000 représentants des provinces françaises⁵⁸. Dans ce rassemblement, ils ont prêté serment pour pallier les différences de chacun et s'identifier en tant que communauté nationale. De même que le roi a prêté serment en refusant son pouvoir divin⁵⁹ et s'est prétendu un homme comme les autres. Cependant, cette forme de libération n'était pas absolue pour certains provinciaux. En effet, la religion était un frein à leur liberté. Cette liberté de conscience a été menée sous le régime de la III^e République entre 1879 et 1886, dans l'intention de protéger les enfants intégrant l'école publique. L'instauration de la laïcité n'est pas due au résultat des Églises mais à l'idée imposée par des personnes laïques. C'est un arrangement qui s'est réalisé entre les chrétiens et les non-croyants pour avoir une paix civile dans la République.

Cette loi a été adoptée et finalisée dans la Constitution de la République française en 1905. Cependant, le terme de « laïcité » n'apparaît pas dans la loi de 1905. La phrase qui ressurgit est la séparation entre l'Église et l'État. La laïcité est définie aujourd'hui comme la liberté de conscience religieuse, l'État se devait d'être neutre. La liberté religieuse est le fait qu'une

⁵⁸ (RUCHE, 2011 : 68).

⁵⁹ Op.cit., 68.

personne peut contester la religion soi-disant héritée et adopter une autre croyance. En d'autres termes, l'individu peut pratiquer la religion de son choix.

On définit ce choix par « la liberté de conscience individuelle » à laquelle personne ne peut s'opposer. On ne peut critiquer les croyances, autrement cela relève de la violation de conscience : « les gens n'ont pas seulement le droit de pratiquer la religion au nom de laquelle ils ont été élevés, mais également le droit de la questionner et de la reconsidérer, même si cela peut s'avérer désagréable et offensant pour les autres membres du groupe » (LATHION, 2003 : 157). Suite à l'affaire de Creil, l'État a remis en cause la laïcité qui s'appuie sur la loi de 1905. Cette loi émise le 15 mars 2004 consiste à interdire tout signe religieux (foulard islamique, kippas et les grandes croix) dans les écoles, afin *d'interdire le voile à l'école*⁶⁰ et préserver l'héritage laïque⁶¹ dans l'avenir. Effectivement, la laïcité ne doit pas être un élément d'exclusion ou de discrimination.

La loi a intégré tous les autres signes religieux afin qu'il y ait une part de neutralité pour tous les élèves, pour qu'ils soient au même niveau, sans aucune différence : « les querelles religieuses ne doivent donc pas franchir le seuil de l'école publique où tout le monde doit être logé à la même enseigne » (KHELLI, 1991 : 148).

Par ailleurs, le Haut Conseil à l'Intégration (HCI) a participé à l'application de cette loi dans les écoles et les espaces publics (services publics, hôpitaux, mairies, *etc.*). La création du HCI date de 1989, par le Premier ministre Michel Rocard, qui suit l'affaire du voile de Creil. La préoccupation de cet organisme entre 1989 et 1995 repose essentiellement sur la question de l'islam dans la République. Le HCI se penche sur l'intégration des migrants et principalement de ceux de religion musulmane qui sont nombreux dans la société française. C'est ainsi qu'en 2000 lui a été confiée la mission de la laïcité en France. Dans laquelle il traite des relations entre les religions dont l'Islam : « la laïcité est précisément l'un des outils essentiels de l'intégration de tous à la République »⁶². Le rapport rédigé en 2006 a été validé en avril 2007 par la circulaire du Premier ministre. Cette charte a été relancée en 2010 face à des comportements incompatibles dans les espaces publics (prière dans les rues, signes

⁶⁰ (TRIBALAT, 2011 : 66.).

⁶¹ (KHOSROKHAVAR, 1997 :16).

⁶² Patrick Gaubert, Président du Haut Conseil à l'intégration (HCI), 2011 : p.9.

religieux portés dans les établissements publics, hôpitaux, *etc.*). L'objectif était de faire rappeler les principes de la laïcité en France. Le HCI affirme formellement que c'est au Conseil français du culte musulman :

Qu'il appartient de faire comprendre et accepter le cadre constitutionnel laïque et républicain à ceux qui se considèrent musulmans. A-t-on demandé, en 1905, aux curés et à la hiérarchie catholique d'être les porte-parole de la laïcité ? Les musulmans ne sont pas la chasse gardée du CFCM. L'État et les collectivités locales doivent s'adresser à eux comme à d'autres, (TRIBALAT, 2011 : 65).

À travers l'expression de la laïcité actuelle constatée dans certains discours aujourd'hui surgit un nouveau modèle de laïcité, à savoir la laïcité aux aspirations chrétiennes.

La laïcité serait plus compatible avec le christianisme par rapport aux racines historico-chrétiennes de la France qu'avec les autres religions. Comme en témoigne l'exemple de la polémique des crèches de Noël à travers les propos d'Éric Ciotti, député, conseiller général du département des Alpes-Maritimes et secrétaire général adjoint aux fédérations du parti :

Nous sommes les héritiers au plan social, économique, architectural, d'une civilisation imprégnée, forgée par des valeurs chrétiennes. La France est un pays dont l'histoire trouve sa source dans les valeurs du christianisme. Combattre le communautarisme et combattre les dérives liées à l'islamisme ne commande en rien de rompre avec ce qui constitue notre identité, notre culture, nos traditions. Supprimer la crèche ne permettra pas de faire reculer l'islamisme, au contraire⁶³

En outre, on évoque un islam dit républicain qui a surgi en 2007 avec l'ex-président Sarkozy. Il a dû adapter son discours, sa perception, en créant ce nouveau concept. Dans le discours à Dammarie-les-Lys (Seine-et-Marne) le 20 mars 2007, il déclare : « Ce sont les religions qui s'adaptent à la République, pas la République qui s'adapte à la religion [...] il faut qu'on l'ait pour avoir un islam de France qui intègre les valeurs de la République »⁶⁴. Il faut rappeler que c'est par son biais que la France a mis en place le CFCM (Conseil Français du Culte Musulman) en 2003.

⁶³ <http://archives.nicematin.com/derniere-minute/debat-creches-et-laicite-eric-ciotti-veut-clarifier-la-loi>. Consulté, le 17/01/2016.

⁶⁴ <http://www.lemonde.fr/politique/article/2015/06/03/entre-sarkozy-et-l-islam-une-relation-opportuniste>. Consulté le 17/01/2016.

Aujourd'hui, la création des associations religieuses sur le territoire français s'étend de plus en plus grâce à la loi de 1901. La communauté musulmane crée davantage de salles de prière, de mosquées. La plus ancienne mosquée qui existe en France est celle de la Grande Mosquée à Paris qui a été construite en 1926 en hommage aux Magrébins qui ont combattu pendant la première Guerre Mondiale :

Cette décision remonte plus précisément au lendemain de la bataille de Verdun lorsque la Société des Habous, association créée spécialement à cet effet en 1917, est chargée de construire la mosquée [...] Financée par l'État français (loi du 19 août 1920 qui accorde un crédit de 500 000 francs pour la construction d'un Institut Musulman regroupant une mosquée, une bibliothèque et une salle d'étude et de conférences), elle est bâtie sur l'emplacement de l'ancien hôpital de la Pitié et voisine du Jardin des plantes de Paris ⁶⁵.

Une mosquée existait déjà à Marseille dans l'enceinte du "cimetière des Turcs" avant celle de Paris mais elle a été détruite pendant la Révolution⁶⁶. Le développement de ces structures associatives s'est répandu en dépit d'un besoin et de l'installation définitive des vagues d'immigration maghrébine et musulmane en France et aussi « [...] depuis que les Français musulmans rapatriés d'Algérie, l'âge aidant, se sont repliés sur l'Islam à défaut d'être intégrés par la société française qui les a plutôt rejetés » (KHELLI, 1991 : 32).

Depuis 1994, les associations ne cessent de se propager et de s'accroître en France, en raison d'un regain d'intérêt, à apprendre la langue arabe et la religion musulmane : « Les plus importantes sont l'UJM (Union des jeunes musulmans) et le GPJE (Groupement pour la jeunesse et l'entraide). L'UJM a été créée à l'initiative de jeunes musulmans français issus des banlieues [lyonnaises aux Minguettes] » (KHOSROKHAVAR, 1997 : 288). Leur objectif était d'organiser des conférences dans le but de sensibiliser les jeunes de quartiers, allant des sujets de la société à un islam moderne. Les associations à caractère religieux ne se limitent plus qu'aux cultes « prière », mais à l'apprentissage de l'arabe.

Cette volonté est due peut-être à une quête identitaire « de soi » ou à une intégration dans la société française par le biais d'une "intégration culturelle". La création des premières salles de prière dans les années 1980 est pour la majorité une question identitaire à résoudre.

⁶⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/Grande_Mosquée_de_Paris (Consulté le 15/01/2013).

⁶⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Grande_Mosquée_de_Paris (Consulté le 15/01/2013).

Aujourd'hui, certains jeunes nés en France s'attachent à une religion, à une croyance, comme s'ils s'attachent à un chanteur, à un peintre, à un acteur, *etc.* pour pouvoir s'épanouir dans sa vie sociale. Ainsi, pour mieux comprendre les jeunes nés en France, et plus particulièrement l'attachement à l'arabe, il faut remonter le temps pour observer la relation qu'entretenaient les Arabes avec leur langue avant même l'apparition de l'islam. Parcheminer l'histoire de l'Islam et son expansion en France aide à connaître le lien entre l'apprentissage de l'arabe et la religion musulmane.

A l'époque antéislamique, l'arabe n'était pas seulement valorisé mais c'était une langue fascinante pour les Arabes, à tel point qu'elle était vénérée par ses locuteurs. Elle se traduisait par l'« [...] *esprit de groupe* (عصبية) (*'aṣabiyya*) »⁶⁷. C'était l'une des caractéristiques de l'esprit collectif ou des tribus Arabes. On ne sait pas si cet esprit de communauté linguistique a été transmis au fil des temps jusqu'à l'époque de l'islam ou bien au contraire, si c'est la dimension religieuse qui pousse les personnes à apprendre l'arabe afin de mieux connaître l'islam.

Pour saisir le contexte actuel en France, il est donc important de découper la chronologie de l'Islam à travers le temps, car nous ne pouvons pas faire de l'histoire sans recourir à la géographie (sans contexte). Pour définir une religion, il faut se situer dans le temps et dans un cadre situationnel (espace physique et temporalité).

1.4. L'islam à travers l'histoire

L'Islam est une religion monothéiste révélée six siècles après la naissance de **Jésus Christ** au prophète **Muḥammad**. Selon la Sira (السيرة النبوية) *al-sīra al-nabawiya*) : la biographie de Muḥammad⁶⁸ relatée par les témoignages des compagnons du prophète, il est le fils d'**Abdullah**, fils d'**Abdulmuttalib**⁶⁹, sa mère est la fille de Waheb⁷⁰. Il est né le 12 premier **Rabī'a** (ربيع الاول) (**Rabī'a l-'awwal**).

⁶⁷ (ANGEHELESCU, 1988 : 6)

⁶⁸ Son nom signifie Louange.

⁶⁹ «[il est le fils] de Hamšam, fils d'Abdel Manaf fils de Qasi fils de Marḥ fils de Karb fils de Luāy fils de ġlab fils de ḥar fils de Malak fils de Nader fils de Kan'an fils de Kaḍim fils de Mudraka fils de Ilyās fils de Maṭar fils de Nizar fils de Mu'ād fils de Adnan fils de Addad et sa descendance termine par la noble famille de Isma'l fils d'Ibrahim » in ṬABĀRA, 1989 : 335.

⁷⁰ « Fils d'Abdel Manef fils de Zahra fils de Ḥakim qui est le cinquième grand-père par génération du prophète [Mohamed] » *Op.cit.*, 355.

Vers 610, à l'âge de 40 ans, Muḥammad reçoit sa mission prophétique, l'ange Gabriel lui est apparu dans la grotte « **gāri ḥirā'** » (غار حراء) et lui ordonne de réciter :

«**أَفْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) أَفْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3)**
الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)»

« **qra bi-smi rabbika al-ladī ḥalaqa (1) ḥalaqa al-'insāna min 'alaqin (2) iqra wa rabbuka al-a'kramu (3) al-ladī 'allama bilqalami (4) 'allama l-'insāna mā lam ya'lam (5)** »

« Lis, au nom de ton Seigneur qui a créé, (1) qui a créé l'homme d'une adhérence (2) Lis ! Ton Seigneur est le Très Noble (3) qui a enseigné par la plume [le calame] (4) a enseigné à l'homme ce qu'il ne savait pas (5) ».

Ainsi, ce sont les premières paroles que Dieu a transmis au prophète par le biais de l'ange Gabriel et qui représentent les premiers versets du Coran. Le terme coranique signifiait au début : réciter, lire, déclamer fidèlement la parole de Dieu, avant de devenir un texte écrit. Les versets coraniques ont été révélés progressivement, en fonction d'évènements historiques et contextuels⁷¹ à l'époque de Muḥammad. Le verset suivant indique que l'ange Gabriel a insufflé progressivement les paroles de Dieu dans le cœur de Muḥammad :

« **قل من كان عدوا لجبريل فإنه نزله على قلبك بإذن الله مصدقا لما بين يديه وهدى وبشرى للمؤمنين (97)** »
« **Qul man kāna 'aduwwan liǧbrīla fa-innahu nazzalahu 'alā qalbika bi-'idni allahi muṣaddiqan limā bayna yadayhi wa hudan wa bušrā lilmu'minīn** »

(« Dis à qui se déclare ennemi de Gabriel que c'est lui qui, sur ordre de Dieu, a déposé progressivement dans ton cœur le Coran qui confirme les Écritures antérieures et qui constitue en même temps un guide et une bonne nouvelle pour les fidèles [97] »).

Ce verset indique qu'une psychologie de l'oralité était répandue à l'époque de Muḥammad. Les paroles du Coran énoncées par Muḥammad étaient dans une langue claire et familière pour les Quraychites, puisque les tribus comprenaient la langue arabe qui n'était pas une langue étrangère pour elles. Les langues employées par les tribus avaient leurs particularités mais sans doute une langue en commun assurait une cohésion entre elles malgré l'existence de certains termes étrangers.

⁷¹ On retrouve des versets coraniques dits mecquois (de 610 à 622) révélés avant la migration et médinois (622 à 632) après l'installation de Muḥammad à Médine.

La langue de la poésie archaïque est manifestement la même que celle du Coran. L'existence d'une langue commune entre les tribus arabes « koiné »⁷², une forme d'arabe « supradialectal »⁷³, permettait à chaque tribu de défendre ses valeurs et sa culture par l'intermédiaire d'un porte-parole qui clamait la poésie :

Supratribale, [qui] s'était formée, paraît-il avant le V^e siècle, à partir de certains parlars de l'Arabie centrale, et elle avait servi primitivement comme langue de la poésie, car on déclamait des vers toutes les fois que les diverses tribus se rencontraient et exprimaient leur rivalité autrement que sur le champ de bataille, (ANGEHELESCU, 1988 : 14).

Ceci montre le caractère oral de la révélation coranique qui ne doit pas être perçue de façon négative, comme « une absence d'écriture »⁷⁴, comme précisé par Maurice Houis :

N'est pas l'absence ou la privation d'écriture. Elle se définit positivement comme une technique et une psychologie de la communication à partir du moment où l'on réfléchit sur trois thèmes fondamentaux : la problématique de la mémoire dans une civilisation de l'oralité, l'importance sociologique, psychologique et éthique de la parole proférée, enfin la culture donnée, transmise et renouvelée à travers des textes oraux dont les structures rythmées sont des procédés mnémotechniques et d'attention, dans ANGEHELESCU, (1988 : 24-25).

La fixation de l'écriture des versets s'est réalisée deux siècles après la mort de Muḥammad en 632, entre le VII^e et le IX^e siècle. Le passage à l'écrit s'explique par les raisons suivantes : la mort de certains musulmans qui mémorisaient le Coran au cours des guerres de conquête « il était conservé, surtout au début, par la mémoire des fidèles qui possédaient le Coran par cœur, puis par les Qurra (récitateurs). Ceux-ci accompagnaient les armées et nombre d'entre eux périrent dans les expéditions militaires. Il y avait là un grand danger » (FLEISCH, 1974 : 19). L'apparition de différentes variations de récitation coranique présentait des risques de déformation mais le fait de psalmodier le Coran permettait de préserver la prononciation, l'intonation et le rythme, pour qu'il soit récité tel qu'il a été prononcé par Muḥammad.

Aussi, la forte conversion à l'islam à l'époque Omeyyade nécessitait-elle un texte écrit, à l'image des autres livres (la Bible et la Thora). La collecte et le rassemblement se dérouleront durant le règne des quatre Califes, biens guidés⁷⁵ (Abû Bakr, 'Umar, 'Uthmân et 'Ali).

⁷² (ANGEHELESCU, 1988 : 41).

⁷³ Op.cit., 41.

⁷⁴ (ANGEHELESCU, 1988 : 24).

⁷⁵ (LATHION, 2003 : 55).

Conscients de l'importance de la conservation du texte, la récitation du Livre, et le besoin de comprendre le texte coranique avec un réel danger qui le guettait, ils optent pour le rassemblement du vocabulaire et des versets.

R. Blachère (*in* ANGEHELESCU [1988 : 29]), qui a présenté l'histoire de la formation du corpus coranique, indique que « bon nombre des compagnons de Muḥammad savaient par cœur des sourates du Coran ou le Coran tout entier et certains d'entre eux possédaient des parties du Livre, consignées sur des omoplates de chameau, sur des feuilles de palmier ou de parchemin ». 'Uthmân a pu imposer le Coran tel qu'il est connu aujourd'hui. Le Coran dans sa version finale est constitué de 6226 versets écrits en arabe classique dans un style très particulier. Les fragments collectés ne suivent pas l'ordre chronologique de la révélation et les thématiques abordées dans les versets varient. Le verset ci-dessous affirme que le Coran a été révélé en langue arabe, à la population mecquoise.

« الرَّ تِلْكَ آيَاتِ الْكِتَابِ الْمُبِينِ (1) إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (2) »

« alif lām rā tilka āyātu al-kitābi al-mubīn (1) 'innā 'anzalnāhu qur'ānan 'arabiyyan l'allakum ta'qilūn »

(1. Alif, Lam, Ra. Tels sont les versets du Livre explicite.

2. Nous l'avons fait descendre, un Coran en [langue] arabe, afin que vous raisonniez) (Chapitre 12, Sourate mecquoise, Youcef, verset [1-2]).

La récitation du Coran se fait uniquement en arabe, ce qui motive souvent le choix d'apprendre cette langue d'où la dimension de "sacralisation" de la langue arabe. Le compagnon de Muḥammad, 'Umar Ibn Al-khattâb, a dit au sujet de l'apprentissage de l'arabe : « apprenez la langue arabe car elle fait partie de votre religion » dans MOUSSAOUI (2012 : 93). Ces aspects montrent le passage obligatoire de l'arabe pour lire le Coran. Ceci est, sans doute, l'une des motivations qui explique la volonté de l'apprentissage de l'arabe dans les sociétés étrangères d'aujourd'hui. Ce dernier point nous amène d'ailleurs à penser aux différents aspects qui relient l'individu à la langue d'une manière générale.

1.4.1. L'aspect culturel, social et identitaire de la langue

On a du mal à cerner l'identité linguistique et culturelle car elle n'est jamais « achevée »⁷⁶. Elle peut disparaître lorsqu'elle n'est pas assez mûre. Pour qu'une langue ne disparaisse pas, les individus manifestent en revendiquant leur appartenance identitaire. La langue et la culture sont indispensables à l'identité. On ne peut parler de l'une ou de l'autre sans faire appel à l'identité linguistique ou culturelle. Pour préserver une culture ou une langue, l'individu ou le groupe social insistent sur la transmission du flambeau d'une génération à une autre. Dès lors, s'instaure chez l'individu une « insécurité identitaire »⁷⁷. L'individu tient compte non seulement du choix identitaire, mais aussi de la façon dont on peut percevoir sa langue. La pensée est reliée aux expériences sociales et linguistiques de l'individu, il est manifestement difficile de les séparer de la pensée :

Selon Certeau, [...] toute différence est perçue comme une menace et suscite des réactions de défense qui s'actualisent souvent, soit dans des attitudes agressives – quelles qu'en soient d'ailleurs les modalités – soit, dans une volonté de dénégation et « des réactions en chaîne qui tendent à camoufler l'altérité au fur et à mesure qu'elle surgit dans le champ de l'expérience »⁷⁸.

La crise identitaire peut provoquer au sein de la société des conflits territoriaux et ethniques. Cette revendication est due à l'hétérogénéité culturelle qui est le produit d'une acculturation des sociétés post-coloniales en provoquant des singularités identitaires. En Algérie, par exemple, le système d'arabisation en 1970 avait comme objectif d'éradiquer toutes fonctions exercées par la langue française dans le système d'enseignement au sein des structures administratives et dans les entreprises industrielles ou commerciales. Les législateurs ont fait de l'arabe une langue nationale et officielle. Ils ont voulu restaurer une référence historique, insistant sur l'identité culturelle, religieuse et linguistique de la langue arabe. Ils voulaient conserver une langue particulière privée de toute dépendance linguistique, une langue nationale et officielle commune à tout le peuple, reflétant leur identité.

En Algérie, la langue nationale est une question d'identité nationale, une question d'indépendance et de souveraineté, avant d'être une question de culture ou de science. Grandguillaume, estime à ce propos que :

⁷⁶ Selon Erikson, in Abdallah-Preteuille, (2000: 40).

⁷⁷ (CALVET, 1999 : 173).

⁷⁸ (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2000: 62).

La question de l'arabisation et de son incitation à poursuivre l'action avec sérieux et sans faiblir pour réaliser la souveraineté nationale, et cela en restaurant la langue arabe et en la considérant comme un élément essentiel des composantes de la personnalité algérienne et en lui donnant la place qui lui convient dans tous les services de l'État et en faisant l'instrument unique oral et écrit dans toutes les activités nationales, (1983 : 112).

L'Algérie a entrepris d'accroître l'importance à la langue arabe comme langue d'enseignement. De ce fait, l'État s'est chargé de recruter les enseignants et de trouver les moyens pédagogiques. Une forte volonté d'arabisation s'est manifestée et a été officiellement déclarée dans le sens de la revendication d'une décolonisation culturelle par l'adoption de l'arabe, langue nationale. Les efforts entrepris aboutissent à créer en 1964 une école d'interprétariat et de traduction.

Le changement social est la seule solution aux revendications identitaires. Donc, il n'y a pas de structuration identitaire s'il n'y a pas un changement de valeurs culturelles. Cette opération a pour objectif de se protéger de n'importe quelle influence, de céder la place à une homogénéité culturelle dans le but de construire une identité propre. C'est ainsi que Gundara dit que « la réflexion sur l'identité devient une réflexion sur la diversité des cultures » (*in* Abdallah-Preteille, (2000 : 61)). L'individu trouve ancrage dans la langue, dans la culture et dans la société. La langue constitue pour l'individu l'un des premiers repères qui lui permettent de s'affirmer et de s'identifier.

La conscience identitaire est un élément principal pour la constitution d'une civilisation et d'un peuple. La relation qui coexiste entre ces deux concepts, la langue et l'identité, est assez ambiguë. Il nous semble essentiel de détailler les liens qui coexistent entre la langue, la culture et la société, afin de voir l'impact qu'ils ont sur la question de l'identité.

1.4.2. Langue, culture et société

La langue et la culture sont imbriquées. C'est par le biais de la langue que se transmet la culture, car elle la véhicule. Les langues qui sont en usage véhiculent des informations sur notre classe sociale, nos origines, nos cultures, nos idéologies et nos histoires :

Par exemple, Grandguillaume (1983 : 161) nous informe que les trois langues (l'arabe, le français et le berbère) qui existent dans le paysage linguistique maghrébin « symbolisent bien la richesse du matériau dont dispose le Maghreb pour se construire socialement et culturellement : un héritage triple, berbère, arabe, occidental. Le domaine des langues est celui de la vie : l'essentiel est de laisser celles-ci se développer.

Il ne s'agit pas seulement de l'affirmation d'identités individuelles dont témoignent les pratiques langagières, mais également d'identités collectives : nationales, ethniques, religieuses, qu'elles soient minoritaires ou non. Chaque communauté ethnique possède son univers culturel qui lui est propre et qui caractérise une civilisation : « l'appréciation et le respect de l'identité culturelle deviennent des objectifs majeurs. D'une part, il faut arriver à ce qu'un individu, un groupe, une région prennent conscience de leur propre identité et, d'autre part, il faut viser le respect de l'identité d'autrui et la tolérance » (MARMOZ et DERRIJ, 2001 : 147). La cohésion culturelle et sociale s'établit à travers la communication. C'est de cette façon que les communautés se créent et se développent autour de différentes valeurs culturelles... Les identités individuelles et collectives sont complémentaires car l'identité collective se construit à partir de l'identité individuelle.

La langue est « *un dénominateur commun pour les membres d'une communauté linguistique* »⁷⁹. C'est par son intermédiaire que se fonde la culture d'une communauté et que se développe l'esprit critique de l'individu et du groupe. La langue sert de référence pour chaque membre d'une société en représentant ainsi une identité sociale, ou nationale. Excepté le cas de certaines communautés qui sont menacées ou veulent reprendre une identité perdue, comme les pays qui ont vécu sous la colonisation :

[La culture permet sur le plan social de constituer des groupes humains (un pays, une communauté, une entreprise...)] ; sur le plan individuel, elle propose à chaque individu, de manière plus ou moins libre ou contraignante, des modèles auxquels il se conformera ou s'opposera ; mais auxquels il se référera dans tous les cas pour affirmer sa personnalité, (DEFAYS, 2003 : 69).

Lorsque l'on définit la notion de l'identité culturelle, elle n'est pas au singulier comme nous l'avons décrit plus haut, mais elle est au pluriel : « les cultures croissent et changent. Elles éliminent certains éléments et elles en acquièrent d'autres au cours de leur histoire » (Linton R. dans Abdallah-Preteille [2000 : 19]). L'homme évolue et décide de prendre certains éléments culturels et en délaisse d'autres. Les cultures sont brutes, c'est l'homme qui décide de leur utilisation, en leur donnant une signification, un sens dans la société.

⁷⁹ (CHARAUDEAU, 2001 : 346).

L'individu transporte avec lui son bagage culturel et s'imprègne des autres cultures. Les cultures se renouvellent et d'autres sont abandonnées. Celles-ci deviennent des mythes, des croyances ou des légendes qu'on raconte entre générations. Il n'existe pas une culture prédéfinie pour tout le monde. L'individu ne peut pas adopter les diverses cultures qui existent dans la société mais peut acquérir au moins une culture. La société a plusieurs sous-catégories ; chaque membre décide d'opter pour un modèle qui lui convient : « la notion même de culture doit donc être relativisée par rapport à l'existence de sous-groupes qui secrètent des sub-cultures à l'intérieur d'une société globale »⁸⁰. Que la culture soit fictive, réelle ou imaginaire, ce qui importe pour l'homme, c'est qu'il puisse prétendre et agir en son nom, dans l'intention de proclamer, revendiquer ou non une identité culturelle.

L'instabilité des pratiques linguistiques implique que la langue varie en fonction des locuteurs et donc du phénomène social. À ce propos, Marmoz et Derrij, (2001 : 148) estiment que « la notion de pratiques langagières implique que celles-ci soient déterminées par les situations sociales et qu'elles y produisent des effets ». Ce qui renforce l'idée qu'il y a une synergie entre la langue et la société. C'est par le langage que le locuteur transpose son système de pensée, son idéologie, ses représentations. Divers chercheurs (Benveniste, [1963], Labov, [1976], Millet [1999], Calvet [1999], *etc.*) se sont penchés sur la complexité de la relation qu'entrevoient la langue et la société, dans le domaine de la sociologie du langage, la sociolinguistique, *etc.*

La socialisation de l'individu se fait par la langue en relation avec la société. Les langues sont le produit des pratiques sociales qui permettent à l'individu de s'identifier. Cependant, l'individu est chargé de stéréotypes et de représentations par rapport aux langues et aux cultures.

Les représentations qu'attribue l'individu à la langue se nourrissent de diverses réflexions qui se forment à partir de l'autre et donc de la société. Le locuteur est le seul décideur de la sauvegarde de la langue : soit il choisit de préserver sa langue en la transmettant à ses enfants, soit au contraire, il décide de modifier les codes de la langue, dans le but de transgresser les normes pour revendiquer une identité, une appartenance à un groupe.

⁸⁰ (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2000 : 23).

On remarque aujourd'hui que les jeunes Maghrébins qui vivent en France décident de moduler leur langage en infligeant aux Français des mots en arabe dans l'optique de revendiquer en quelque sorte leurs origines :

[...] Les langues sont perçues comme des marqueurs identitaires, comme des objets à transmettre et à préserver de toute altération. Et les groupes constitués autour des langues (et d'autres ressources pour l'identification, comme le territoire, la religion, l'habitus physique ou vestimentaire) aspirent à la reconnaissance autant, et sinon davantage, qu'au partage des fruits du développement économique (Caillé 2007), dans Vigner (2008 : 116).

Au vu de ces constats, la langue est un facteur qui détermine la revendication identitaire.

1.4.3. L'identité linguistique

Nous parlons d'identité linguistique dans le cas où la cohérence du groupe est fondée sur le partage d'un modèle linguistique commun. Labov, (2000 : 109-110) définit la communauté linguistique comme « un groupe partageant des normes (socio)linguistiques constitutives et prescriptives consenties ou imposées, c'est-à-dire à la fois des variétés et des jugements sur les usages de ces variétés, y compris une norme référentielle » in (Blanchet : 2000). C'est donc essentiellement dans l'interaction verbale que se marque et se construit l'identification à tel ou tel groupe et se définissent les identités. On peut constater ce phénomène dans plusieurs pays, surtout dans certains territoires *multiethniques et plurilingues* où l'usage de la langue se réfère à l'appartenance sociale et ethnique. L'identité linguistique est provisoire dans la mesure où le locuteur entre en contact avec son interlocuteur dans une situation où il se trouve impliqué. Par ailleurs, il nous paraît essentiel d'évoquer les représentations, car elles déterminent d'une manière générale l'ensemble de la langue : la façon de parler, les stéréotypes et les attitudes face aux langues :

Selon Calvet (1999 : 62), les représentations sont donc constituées par l'ensemble des images, des positions idéologiques, des croyances qu'ont les locuteurs à propos des langues en présence et des pratiques linguistiques, celles des autres. Elles sont en partie fondées sur une auto-évaluation de la pratique du locuteur.

Les variations de la langue ont une fonction sociale visible dans toute situation de communication car toute pratique a un caractère social qui se fait ressentir dans le discours. La langue de la maison est le premier repère pour l'individu et elle est considérée comme un repère identitaire. L'attachement à sa culture et à sa langue peut s'expliquer par le fait que l'individu est lié à un sentiment profond, une image qui s'est fondée pendant son expérience :

C'est parce que la langue véhicule des significations qu'elle permet de faire porter les influences exercées sur les connaissances et les croyances des partenaires et d'exercer ainsi une influence durable en intégrant le passé et l'avenir. Elle crée un univers mental commun, (BANGE, 2005 : 25).

La valeur significative de la langue se développe dès l'enfance. L'enfant comprend et distingue le sens des mots même si son langage n'est pas encore développé. La langue essaie d'apporter des éléments arbitraires (signe, marqueur) qui entraînent l'enfant à dire un mot. Puis, lorsque l'enfant commence à grammaticaliser, cela signifie qu'il est en phase de transmission. Dès que l'enfant a assimilé les représentations et les valeurs communicatives de son entourage, il est enfin en mesure d'extérioriser sa pensée et de la transmettre comme sa famille la lui a présentée.

C'est ainsi que les représentations en commun s'instaurent et se développent, et c'est à travers cet univers que se forme la langue en commun et que les individus ou les communautés s'identifient entre eux. C'est d'ailleurs la seule qui fonctionne conjointement car c'est le côté affectif qui prend le dessus sur la pensée. Ce type de représentation peut entraîner un refus total de la langue ou au contraire une surestimation de la langue qui conduit à un attachement profond à celle-ci. Comme l'affirme Calvet (1999 : 82), « il y a derrière chaque langue un ensemble de représentations explicites ou non, qui expliquent le rapport à cette langue sous forme d'attachement ou de répulsion ». Cela signifie que l'individu peut aimer une langue ou au contraire la renier à cause de certains *a priori*. Par l'intermédiaire des valeurs culturelles, la langue devient un instrument d'identité car elle permet à l'individu de s'intégrer dans son environnement, de se présenter comme un membre de la société. Selon Ludi et Py (2003 : 38), « les relations entre langue et identité sociale reposent sur le fait qu'elles permettent de catégoriser un individu comme membre d'un groupe linguistique, social ou ethnique ».

Cependant, lorsque l'on parle des langues, d'une communauté, d'un pays, l'individu a déjà une image, une représentation qui s'est forgée. Ce phénomène de différenciation, qu'il soit négatif ou positif, est représenté par les préjugés et les stéréotypes.

Un préjugé se caractérise par le fait qu'il se défend tenacement contre un réajustement par des nouvelles expériences, qu'il résiste à des informations et connaissances nouvelles. Deux mécanismes agissent... Le premier est ce qu'on a appelé en psychologie, une perception sélective... le deuxième mécanisme par lequel les préjugés empêchent de nouvelles expériences est que les individus évitent le contact avec l'objet de leurs préjugés, Nicklas H. dans Abdallah-Preteille (2000 : 181).

L'individu sélectionne les informations qui lui semblent intéressantes et en bloque certaines, car psychologiquement, il refuse le nouvel élément ou intrus à son expérience ou ses valeurs. L'une des caractéristiques de l'être humain est qu'il ne cesse de comparer avec les représentations antérieures qu'il possède déjà. Pour lui, la perception du monde est construite et même parfaite. Il refuse catégoriquement les éléments nouveaux. L'image que l'individu donne ou attribue aux autres se fonde sur l'ensemble d'un groupe. Ce fondement s'effectue par la perception qu'il a d'autrui et de son appartenance. Cette perception est difficile à modifier, car pour l'individu ou le groupe, l'attitude adoptée lui semble la plus correcte et la plus cohérente. Ce phénomène est désigné par le stéréotype :

[Ce sont des] “ images, concepts et attitudes que la plupart des membres d'un même groupe social ont en commun et qu'ils considèrent comme justes, si bien qu'un individu ne possède ces stéréotypes que dans la mesure où il partage les mythes sociaux du groupe auquel il appartient ”, Gordon R, dans Abdallah-Preteceille (2000 : 112-113).

Par contre, les préjugés rejoignent les stéréotypes sur le fait que les individus ne se basent sur aucun fondement. Ils peuvent changer d'avis après avoir été convaincus par les informations et attitudes qu'ils ont pu découvrir ou partager. Ainsi, l'image que l'on donne des autres dépend de la perception qu'a chaque individu de ce monde : langue, culture, croyance, *etc.*

1.4.4. Le rôle de la colonisation dans le déclin de l'islam dans les pays arabes

L'univers du monde islamique et surtout l'Empire ottoman vont succomber progressivement, au début du XIX^e siècle, à l'arrivée du monde européen dans la civilisation musulmane. Le monde islamique, au début, va être impuissant face au colonialisme européen qui envahit les pays islamiques.

Cette intrusion va entraîner des différends et des conflits au sein des populations islamiques au niveau politique et socio-économique. Au niveau politique, les pays colonisés sont démunis, ils ne savent pas comment s'y prendre pour mobiliser la population afin de se libérer de l'emprise coloniale.

Ils voient leur culture et leur civilisation s'anéantir progressivement. Ils savent que la colonisation va détériorer leur patrimoine culturel et identitaire. Chose qui n'est pas aisée à sauvegarder, en effet, face aux problèmes socio-économiques qui s'amplifient avec

l'apparition de l'analphabétisme, des conflits sociaux, la pauvreté qui s'intensifie, qui ne règlent pas la protection de l'identité culturelle arabo-musulmane. C'est entre 1850 et 1950 qu'un groupe intellectuel musulman en Egypte fait son éruption dans le monde musulman. Ce groupe va éclaircir les éléments qui ont amené au déclin de l'Islam dans ces pays. Pour ce groupe, le déclin de l'Islam dans ces périodes semble avoir deux raisons : l'éloignement de la religion et la colonisation qui a entraîné une acculturation de la civilisation musulmane :

C'est dans ce climat troublé [qu'un groupe] d'intellectuels musulmans, emmené par Jamâl al-Dîn al-Afghânî et Mohammed Abduh, [qui] défendra la position que ce n'est pas l'Islam en tant que religion et système de valeurs qui a conduit les peuples musulmans à la décadence, mais au contraire l'ankylose de la pensée islamique et l'introduction d'éléments étrangers tout au long de la période de déclin, (LATHION, 2003 : 34).

Ce groupe voit en la modernisation un élément fondamental pour le monde islamique. Il explique que cela n'empêche pas les peuples islamiques de rester fidèles aux principes et à l'identité. L'introduction des éléments de la civilisation occidentale (technologie, économie, *etc.*), dans le monde islamique ne nie pas l'Islam tant qu'elle en respecte les fondements. Pour Jamâl al-Dîn al-Afghânî et Mohammed Abduh, il était important de revenir aux sources. Ce groupe insistait sur le fait qu'il fallait retourner à l'Islam afin de distinguer ce qui est de la culture ou de l'islam :

[Il a opté pour une actualisation] du message islamique, universel et valide pour toutes les époques [...] Le modernisme islamique se définit donc par un réformisme religieux dominé par des considérations théologiques, afin de libérer l'Islam de la rigidité de l'orthodoxie de certains juristes musulmans et de montrer que l'Islam est une religion adaptable à la vie moderne » (LATHION, 2003 : 34-35).

Le modernisme islamique constitue donc un retour à la religion, aux sources à travers l'histoire et donc à l'Islam authentique comme il a été instauré par Muḥammad. Les musulmans⁸¹ devront adapter les principes de l'Islam selon le mode de vie et l'époque où l'on se trouve.

En Algérie, la revendication de la langue arabe et de la religion musulmane remonte au fondement d'une association, « **al'ullamā'** »(العلماء) bâtie par Abdelhamid ben Badis en 1926

⁸¹ Le terme musulman est un dérivé de l'Islam.

lorsque celui-ci lança le célèbre slogan : « L’Islam est notre religion, l’arabe est notre langue, l’Algérie est notre patrie » (GRANDGUILLAUME, 1983 : 96).

Au début de leur existence, les oulémas avaient comme but de défendre les valeurs de l’Islam et de propager la langue arabe dans le cadre de la République française. Les personnes qui avaient accès à l’arabe moderne étaient les hommes de religion qui l’avaient appris au sein des mosquées. Après l’indépendance en 1962, l’État s’est préoccupé de cette politique linguistique dans le but de reconstruire une identité nationale algérienne. Il cherchait à imposer la langue arabe faisant référence à la religion car les personnes souffraient d’une crise identitaire. Ils ne disposaient pas de connaissances solides en langue arabe et notamment dans d’autres matières : en mathématiques, en philosophie, en sciences de la vie, *etc.* C’est par l’intermédiaire des enseignants venus des pays du Moyen-Orient que l’État a pu mettre en place des directives et un programme concret qui sont appliqués à la politique éducative d’aujourd’hui. Cette crise identitaire va se transmettre inconsciemment aux futures générations qui sont nées en France par le biais des parents.

Les multiples invasions européennes ont entraîné une acculturation dans le monde islamique. Les populations ont intégré à leur religion des traits culturels et traditionnels des autres civilisations qui se sont entremêlés.

Les populations qui ont retrouvé leur indépendance ont acquis ainsi les valeurs du colonisateur qui se sont ancrées et se sont transmises de génération en génération. À cet égard, les vagues d’immigration⁸² qui se sont installées en France et sur toute l’Europe occidentale ont apporté avec elles leur culture, leurs croyances, leur religion. Les Maghrébins et les autres populations étrangères de culture musulmane ont préservé leur religion et leur culture du pays. Lorsqu’ils se sont installés en France, dans le cadre du regroupement familial⁸³, les parents ont souhaité transmettre leurs valeurs culturelles et religieuses considérées comme « un héritage spirituel »⁸⁴ mais sans expliquer les raisons à leurs descendants. Ce qui a entraîné une incompréhension auprès de ces derniers : « les différences d’expériences creusent les distances entre générations, à la fois au sein des fratries et aussi entre parents et

⁸² Cf. Partie I. Chapitre I. 1.5.2 Portrait des parents maghrébins en France.

⁸³ Cf. Partie I. Chapitre I. 1.5.3 Regroupement familial en France à travers l’histoire.

⁸⁴ (KHOSROKHAVAR, 1997 : 117).

enfants » Oscar Handlin, en 1951, (*in* Attias-Donfut et Wolff, [2009 : 94]). Ce qui pourrait, en effet, expliquer la mise en place des différents dispositifs dans la société française. Pour présenter le public cible de cette recherche “ enfants nés en France“, il est important de cerner les mutations des différentes vagues d’immigration successives qui ont pris différents tournants dans l’histoire de la France. Connaître l’histoire de l’immigration, c’est aussi connaître en grande partie les trajectoires de vie des enfants nés sur le territoire français.

1.5. L’histoire des premières familles immigrées résidant en France

1.5.1. Le public migrant en France : Re/connaître le passé pour comprendre le présent

Choisir de s’installer en France est un choix volontaire pour certains et une opportunité pour les personnes qui quittent leur pays natal. À un moment de leur vie, ils prennent des décisions qui sont incertaines et acceptent les conséquences pour se projeter vers l’inconnu : « l’exil volontaire se dit de l’action de quitter le pays où l’on est accoutumé à vivre, soit parce qu’on n’y est pas en sûreté, soit parce qu’on ne peut plus y vivre »⁸⁵. L’action de quitter sa région ou son pays pour aller s’établir dans un autre pays se définit par « l’émigration ». Elle est le départ d’un individu pour s’installer dans un autre pays. Cela signifie qu’« émigré » s’oppose au terme « immigré », et que celui-ci s’oppose à l’« étranger ». En réalité, cette confusion est due au fait que la plupart des Français « [font l’amalgame] entre l’immigration permanente et l’immigration temporaire, voire entre étrangers et Français des départements d’outre-mer » : (LE MOIGNE et LEBON, 2002 : 21). L’individu quitte son pays pour de multiples raisons : économiques, politiques, absence de droits, de logement, de travail. Certains viennent en France pour rejoindre leur famille, un conjoint, et d’autres arrivent en tant que réfugiés politiques, car leur pays connaît certains troubles politiques.

Malgré les différences qui existent entre les deux pays et le manque de repères : langue, culture, religion, tradition et frontière, l’individu renonce à son pays natal et choisit de résider à l’étranger. Il est persuadé que la France peut lui offrir une vie meilleure.

La France semble la plus ancienne terre d’immigration en Europe après l’Allemagne et elle reste la région principale du monde qui accueille le plus grand nombre d’immigrés et de demandeurs d’asile. Nous reprenons l’énonciation faite par Fernand Braudel :

⁸⁵ Définition du mot "exil" selon : Dictionnaire de L’Académie française.

« tout le passé était dans le présent [...] [la France] s'est enrichie matériellement et culturellement » (in Noiriel, 1988 : 51).

Les propos énoncés par Braudel, même s'ils sont courts et peu explicites, nous éclairent néanmoins sur la situation de la France, sa diversité et son patrimoine. Sans le passé, sans l'histoire, nous n'aurions sans doute aucun élément de réponse. Le passé fournit des éléments de réponse pour que l'on puisse comprendre l'état présent. Le président François Mitterrand, lors d'un discours auprès des spécialistes de l'histoire de la Sorbonne, avait dit de la population actuelle : « Nous sommes Français, nos ancêtres les Gaulois, un peu Romains, un peu Germains, un peu Juifs, un peu Italiens, un peu Espagnols, de plus en plus Portugais, peut-être, qui sait, Polonais, et je me demande si déjà nous ne sommes pas de plus en plus Arabes »⁸⁶. En effet, la France est une terre d'immigration depuis deux siècles. Au début du XIV^e siècle, la France recevait une forte immigration, c'est-à-dire qu'il y avait plus d'arrivées que de départs, alors que les autres pays d'Europe connaissaient une forte émigration.

Au cours de l'histoire, il y a eu une progression puis un ralentissement des vagues d'immigration successives en fonction de changements dans la politique d'accueil des migrants. L'Hexagone a accueilli différentes populations originaires des quatre coins du monde. Du recensement de 1851 jusqu'à celui de 1931, on note bien l'accroissement de l'immigration en France. La majorité des immigrés du XIX^e et du début du XX^e siècle provenaient essentiellement des pays voisins (frontaliers) tels que l'Allemagne, la Belgique, l'Italie et la Pologne :

[...] À cette date, ils sont 381 000 dont 128 000 Belges, 30 000 Espagnols, 63 000 Italiens, 25 000 Suisses et 135 000 divers. Dès lors, leurs effectifs ne feront qu'augmenter au fil des recensements, encore que le nombre important des naturalisations réduise la part effective des étrangers ou des personnes d'origine étrangère, mais Françaises de naissance, dans la population globale, (LE MOIGNE et LEBON, 2002 : 6).

Les notions d'immigration et d'immigré n'étaient pas connues juridiquement. Elles étaient absentes jusqu'en 1878 et c'est effectivement en 1878 que l'immigration fait pour la première fois son apparition dans le dictionnaire « Larousse »⁸⁷.

⁸⁶ <http://discours.vie-publique.fr/notices/877009500.html> (Consulté le 25 juin 2015).

⁸⁷ Dans l'article « Migrations », qu'il rédige en 1878 pour le dictionnaire des sciences médicales, Bertillon affirme que le terme d'« immigration » est employé « depuis peu » [...] [il souligne à ce propos que] la France vient en tête [des pays] qui ne savent rien

L'étranger appartenait au monde juridique, tandis que l'immigré et ses dérivés, « immigrant », « immigration », faisaient partie du champ intellectuel de la III^e République.

La politique ne se souciait pas vraiment de l'étranger. Il n'y avait pas de risque ni au niveau de la société ni au niveau de la politique car le système d'assimilation⁸⁸ allait absorber l'étranger et le fondre dans la masse. De même, il y a eu la loi du 8 août 1893 qui donnait l'opportunité à l'étranger de travailler et d'avoir un document officiel attestant de son statut d'ouvrier.

Cette loi avait pour but non seulement de « gratifier l'étranger d'un état civil [mais aussi] de protéger efficacement les ouvriers français de la concurrence étrangère » (NOIRIEL, 1988 : 88). L'application de cette loi permettait éventuellement aux étrangers de se distinguer des touristes et des non-salariés qu'ils étaient, soumis au décret de 1888. Dès son entrée en France, l'étranger qui souhaitait exercer une activité professionnelle était dans l'obligation de se présenter à la police ou à la mairie pour s'inscrire sur un *registre d'immatriculation*⁸⁹.

Plusieurs pays avaient signé l'accord avec la France pour préserver le droit des ouvriers (l'Italie, la Belgique, la Pologne... puis, après la Deuxième Guerre mondiale, les autres pays comme la Turquie, le Maroc, la Tunisie, *etc.*).

Dans la période de l'entre-deux-guerres, la France avait vraiment besoin d'une forte main-d'œuvre pour travailler dans les usines et les mines, ce qui explique cette forte immigration. L'émergence de ce vocable en France est donc due à la révolution industrielle⁹⁰ et l'engagement de la métropole à la fin du XIX siècle. L'immigration est ainsi venue combler le manque de main-d'œuvre qui existait en France, dans des secteurs délaissés par un certain nombre de Français. La France a eu besoin d'un grand nombre d'étrangers pour travailler dans plusieurs secteurs de l'économie : agriculture, industrie, *etc.*

C'est à cet égard que l'idée d'établir une carte d'identité a été réclamée pour les salariés. Elle a été officialisée dans le décret de 1917. Cette carte était réservée aux personnes qui résidaient

de leurs mouvements migratoires », décrit l'immigration comme le processus illustrant l'arrivée d'un migrant « dans le nouveau pays adopté, Noiriel, 1988 : 78-79.

⁸⁸ Cf. définition de l'assimilation. Partie I. Chapitre I. 1.5.1 Assimilation.

⁸⁹ (NOIRIEL, 1988 : 88).

⁹⁰ Sayad dit, « dans les sociétés industrialisées, c'est le travail qui fait "naître" l'immigré, qui le fait être ; c'est lui aussi, quand il vient cesser, qui fait "mourir" l'immigré, prononce sa négation ou le refoulement dans le non-être in NOIRIEL, (1988 : 137-138).

et exerçaient une activité salariée depuis une quinzaine d'années. Il était nécessaire de mentionner son activité sur la carte (agriculture ou industrie) ainsi que le lieu où il exerçait son métier.

Pourtant, cette loi va connaître plusieurs changements au niveau du commerçant étranger⁹¹ ainsi que sa durée de séjour : « en 1934, on ne délivrait plus de cartes pour une durée supérieure à onze mois » (NOIRIEL, 1988 : 91). La problématique de l'immigration va de pair avec la carte de séjour. On ne peut plus aborder la question de l'immigration sans qu'on fasse allusion au titre de séjour. Ainsi, on peut percevoir l'immigration par le fait qu'une personne d'origine étrangère vienne s'établir dans un pays⁹² pour une durée indéterminée ou pour y travailler. Un immigré est donc une personne qui réside dans un pays autre que son pays natal et qu'il a conscience de ce changement : elle naît étrangère et vit dans un pays étranger.

Cependant, un immigré n'est pas forcément étranger, car il peut acquérir la nationalité (française par acquisition). Et un étranger n'est pas d'office un immigré, parce que certains étrangers peuvent naître dans le pays d'accueil. En effet, « pour la France, un "immigré" s'oppose à "autochtone" et "non français" ; certains de ceux que l'on dit "étrangers" sont de droit (code de la nationalité) français (naturalisés, nés sur le territoire français, *etc.*) : comme le note A. Sayad (1979), étranger est une définition juridique tandis qu'immigré est un statut social [...]» (MOHAMED, 2003 : 35). Par ailleurs, pour Gérard Noiriel, le terme « immigré » comporte une connotation « péjorative ». Il a proposé l'usage du mot « immigrant » au lieu de celui adopté dans les années soixante. Aujourd'hui, plusieurs auteurs utilisent le terme « migrant » au lieu d'immigré qui signifie que la personne est en phase de migration. Par ailleurs, on va ensuite observer une baisse de l'immigration entre 1931 et 1946. Cette période coïncidait avec les guerres et la crise économique.

Pourtant, la crise de 1921 et la guerre à cette époque n'ont pas vraiment freiné le flux migratoire, mais au contraire, « [celui-ci] a atteint des volumes spectaculaires, la présence étrangère en France s'accroissant d'un million en dix ans entre 1921 et 1931. En revanche, la

⁹¹ Selon Noiriel, (1988 : 91) « le Front Populaire enfonce le clou en créant un document spécial confirmant la "carte des artisans" ».

⁹² Nous avons choisi ce terme au lieu de « pays d'accueil », car le pays d'accueil est apparu en réalité après le regroupement familial et plus précisément avec la mise en place des différents dispositifs d'accueil comme le CAI. Ainsi, nous utiliserons le terme de « pays d'accueil » dans les prochains points.

crise de 1931 et la guerre de 1939 entraîneront un reflux important » (LE MOIGNE et LEBON, 2002 : 7). Le système juridique n'a pas échappé à ce flux. Son introduction dans l'enseignement du droit est due aux problèmes liés à l'immigration de l'époque : « [elle est devenue] un argument, parmi d'autres, mis en avant par les représentants des nouvelles branches du droit pour se faire une place reconnue » » (NOIRIEL, 1988 : 81).

À partir de 1946, il y a eu d'autres vagues d'immigration issues de Turquie, de Chine et du Maghreb et plus particulièrement d'Algérie. Cette dernière vague en particulier (issue des anciennes colonies⁹³) va remplacer peu à peu les différentes vagues d'immigration provenant d'Europe et de Russie. Tel était le cas des Algériens à l'époque de l'Algérie-française qui ont combattu auprès de la France contre les Allemands dans la Première et la Seconde Guerre mondiale.

Dans les années soixante-quinze, les nouveaux étrangers n'ont plus le droit de s'installer sur le territoire français ; ils étaient en situation irrégulière. Par contre, ceux qui étaient déjà installés en France, pouvaient faire venir leurs familles par le biais du regroupement familial ou les demandeurs d'asile (les réfugiés politiques) :

C'est en juillet 1974 que la suspension de l'immigration de main-d'œuvre a été décidée. Considérant à l'époque que la recherche d'un emploi était la cause principale de l'immigration, le contrôle de l'accès au marché du travail est apparu comme le moyen de maîtriser l'entrée en France des étrangers : tel est l'objet de l'article R 341-4 du Code du travail qui dispose que la situation de l'emploi présente et à venir dans la profession demandée par un travailleur étranger et dans la zone géographique où il compte l'exercer peut être opposée à toute nouvelle demande d'autorisation de travail permanent, (LE MOIGNE et LEBON, 2002 : 94).

Pour l'État, la préoccupation de l'étranger et du migrant ne date pas d'aujourd'hui. Certes, il est vrai qu'actuellement, la question de l'immigration est un problème récurrent et qui est pointée du doigt à chaque crise économique, mais elle est toujours considérée comme un problème *interne*⁹⁴ de l'histoire de la France.

⁹³ (NOIRIEL, 2002 : 12).

⁹⁴ (NOIRIEL, 1988 : 10).

Cependant, l'immigration d'Europe ne posait pas problème : « les immigrés⁹⁵ étaient “disséminés” sur l'ensemble du territoire, alors qu'aujourd'hui ils sont concentrés en “ghettos” [...] ne vivraient aujourd'hui que pour cultiver “leur différence” » : (NOIRIEL, 1988 : 7).

Cette préoccupation de l'autre, de l'immigré, va engendrer l'apparition des notions-trio dans l'histoire de l'immigration « assimilation », « intégration » et « insertion »⁹⁶. Ce sont des termes qui ont émergé à la suite de la situation des étrangers en France, puis qui s'étendent au niveau de la sphère sociale et politique.

Le terme d'immigration va faire irruption et être introduit dans la société. On ne va pas s'arrêter sur les premières personnes qui se sont installées en France, mais bien au contraire, son usage va être intégré à la deuxième et troisième génération, alors que ces derniers sont nés en France : « l'histoire montre comment et pourquoi le terme a fait irruption dans notre vocabulaire, avant d'être capté par les instruments d'analyse de la société contemporaine (avant tout appareil statistique), pour imposer comme une évidence dans les polémiques quotidiennes » : (NOIRIEL, 1988 : 9).

Par ailleurs, dans les années 1990, la politique d'immigration n'a cessé d'évoluer. Cette évolution est due à l'intégration des nouveaux membres (pays) à l'Union européenne et la venue des pays de l'Afrique et surtout du Maghreb. La libre circulation des populations à l'intérieur des frontières de l'Union européenne⁹⁷ a contribué à la progression de l'immigration issue des pays de l'Europe centrale et de l'Europe de l'Est.

À partir de 1994, on constate une baisse considérable d'entrée des étrangers en France. Cela peut être dû au contrôle, à la maîtrise des flux migratoires et aux lois intervenues en 1993⁹⁸. Le sujet de l'immigration est devenu un sujet sensible pour le gouvernement ainsi que l'opinion publique. Il est devenu indispensable pour l'État de lutter contre l'entrée irrégulière en France et donc de régulariser le flux migratoire pour faciliter l'intégration des personnes qui viennent s'y installer :

⁹⁵ « En paraphrasant Jean-Paul Sartre (1954), on pourrait dire que l'immigré est d'abord un homme que les autres tiennent pour immigré » (NOIRIEL, 1988 : 9).

⁹⁶ (Cf. Partie I. Chapitre I. 1.6 Migrant face à deux conceptions : assimilation et l'intégration).

⁹⁷ (AKINCI et al, 2004 : 17).

⁹⁸ (LE MOIGNE et LEBON : 2002).

« [Ce contrôle] était donc nécessaire. [Il fallait prévoir] un dispositif de répression à l'encontre des étrangers entrés ou séjournant irrégulièrement en France ou dont la présence constitue une menace pour l'ordre public » (LE MOIGNE et LEBON, 2002 : 95).

Depuis les années soixante-dix et tout particulièrement ces dernières décennies, la France a décidé de freiner l'« immigration voulue », c'est-à-dire l'immigration de travail s'opposant à l'immigration familiale, dite « immigration subie »⁹⁹.

En tant qu'étranger à la nation, le travailleur immigré n'a d'autre identité sa vie durant que celle de travailleur et n'a d'existence réelle que celle que lui confère le travail. Une existence qui ne prend sens et signification et qui ne tient sa raison d'être que par le travail, pour le travail et dans le travail, une existence tout entière confinée dans la sphère du travail, sphère d'activité et sphère de compréhension, (SAYAD, 2006 : 177).

La substitution de l'immigration de travail par le regroupement familial a amené un changement radical aux flux migratoires. Le visage de l'immigration d'aujourd'hui est plus diversifié et hétéroclite que celui de 1851.

1.5.2. Le portrait des parents maghrébins en France

Pour mieux cerner l'immigration maghrébine, il est indispensable d'évoquer le facteur historique et géographique. Ce sont deux éléments importants et non négligeables aux flux migratoires en France. La situation géographique de la France et du Maghreb¹⁰⁰ nous permet de mieux comprendre le choix stratégique de l'immigration maghrébine. Le pays du Maghreb est connu sous différentes appellations : pays du Nord-Africain, pays du Maghreb arabe (المغرب العربي) → **al-magğrib al 'arabī** ou le Grand Maghreb.

Cependant, "le Grand Maghreb" fait référence à la notion politique qui englobe cinq pays : l'Algérie, la Tunisie, le Maroc, la Libye et la Mauritanie. Nous n'allons pas nous concentrer sur tous ces pays car ils ne rentrent pas dans notre champ d'investigation. Cette étude concerne uniquement le petit Maghreb¹⁰¹ qui regroupe les trois pays du nord-ouest de l'Afrique : l'Algérie, le Maroc et la Tunisie.

⁹⁹ (MOREAU, 2011 : 55).

¹⁰⁰ Mot arabe signifiant « le couchant » (MILANDOU-MOUANGA, 2007: 237).

¹⁰¹ Cf. Annexes. Tableau récapitulatif.

La question de l'immigration ne se limite pas à l'emplacement géographique entre la France et les trois pays du Maghreb. Les faits historiques ont aussi contribué au flux migratoire. L'histoire commune entre l'Algérie et la France par exemple dure depuis 132 ans. Avant 1870, la population algérienne a participé à la guerre franco-allemande auprès des Français. Les Algériens ont bénéficié de certains droits au cours de la Première Guerre mondiale : « [...] L'Algérie est régie par un nouveau statut en 1947 » (SIMON et al 2002 : 205).

Pour mieux saisir l'émigration algérienne vers la France, il est d'usage de procéder à un classement par répartition, selon l'ordre établi par Abdelmalek Sayad, en trois catégories : « trois âges de l'émigration algérienne » (NOIRIEL, 1988 : 148).

Cette classification établie par Sayad ne concerne pas uniquement l'émigration algérienne, mais elle convient aussi aux autres populations qui ont décidé d'émigrer et de travailler en France à la même période. Il est donc important de faire la part des choses et de clarifier la notion de « générations » avant d'aborder les vagues de l'immigration, car lorsque l'on fait allusion à l'immigration, on l'associe souvent à la « génération ». Effectivement, « lorsqu'on parle de "générations d'immigrés", on ne sait si "générations" désigne les vagues successives d'immigrés ou s'il s'agit de générations au sens proprement familial du terme, c'est-à-dire une génération d'immigrés qui ne serait que la postérité de la génération de leurs parents immigrés » (SAYAD, 2006 : 175). Le terme génération est donc lié aux enfants qui sont nés, ont grandi et été socialisés sur le territoire français. Cela signifie que la vague d'immigration correspond à la venue des parents et le terme de génération caractérise les enfants :

[...] C'est elle, d'ailleurs, qui a imposé le changement de regard porté sur l'immigration en général, en même temps qu'elle est aussi le produit de ce changement et du discours qui atteste ce changement. C'est paradoxalement cette génération qu'il est convenu d'appeler "deuxième génération" qui, par l'adjectif original qui lui est associé, fait exister, *a contrario et a posteriori*, cette autre génération, "première", qui n'existe pas ou ces autres générations premières, oubliées dont on ne parle pas, (SAYAD, 2006 : 176-177).

Le premier âge d'immigration a débuté en 1905 et s'est étendu jusqu'à la Seconde Guerre mondiale (1945). Il se caractérise par le fait que le départ était organisé par saison¹⁰². L'installation du migrant n'était pas définitive mais elle était temporaire.

¹⁰² (NOIRIEL, 1988 : 148).

Dans le but de reconstruire la France, les politiques de l'époque ont décidé de faire appel à la main d'œuvre algérienne en les démarchant dans les différentes compagnes d'Algérie. L'Algérie ayant connu la famine, les jeunes hommes mariés se sont vus contraints de venir pour subvenir aux besoins de leur famille restée au pays. La question de l'émigration est devenue une nécessité absolue pour les Algériens.

À cette période, le travail était plutôt temporaire : ils travaillaient durant quelques mois ; ils pouvaient s'absenter. L'objectif n'était pas vraiment de s'installer définitivement en France, mais d'y travailler de façon périodique afin d'échapper à la misère rurale. Durant cette période la France a connu le plein emploi. Le père ou le chef de famille travaillait pour toute sa famille, c'était l'une des caractéristiques du vécu algérien. Lorsque les membres de la famille envisageaient de désigner un des leurs comme chef de famille pour exercer une activité en France, leur choix se faisait en fonction de critères : matrimonial, maturité et sens de responsabilité. L'homme qui devait partir travailler en France devait être en mesure de surmonter les difficultés et d'être capable d'assumer sa famille, restée au pays.

Les gouvernements des pays d'origine encourageaient ce mode d'exil car ils considéraient que leur départ était uniquement temporaire, d'où l'image d'un travailleur « entre parenthèses »¹⁰³, ce qui signifie que le travail en France n'était pas définitif. Ce qui fait que les immigrés n'ont pas eu de difficulté à se déplacer et à repartir au pays, puisque les familles y étaient restées. Les pères de famille n'avaient pas le sentiment d'échec économique, puisque la famille vivait en Algérie. L'argent qu'ils gagnaient était suffisant pour satisfaire le besoin familial. Cependant, cet exil va avoir des répercussions sur la seconde vague d'immigration, car cette situation va souffler un vent de solitude, d'individualisme et de déracinement auprès des travailleurs immigrés.

La seconde vague d'émigration de 1946 jusqu'en 1962 diffère de la première : cette fois-ci, ce sont des jeunes adolescents qui travaillent pour leur compte et non pour leur famille et pour le groupe : « [l'adolescent] part pour tenter de s'en sortir seul, pour échapper au regard des autres, par désir de "revanche sociale" sur des compatriotes qui l'ont humilié ou vis-à-vis desquels il est en position d'infériorité »¹⁰⁴. Cette génération diffère de la première, car les premiers qui ont émigré avaient peur de décevoir leurs parents.

¹⁰³ *Ibid.*, 48.

¹⁰⁴ *Ibid.*, 149.

Ils travaillaient pour assurer la survie collective. Alors que la deuxième vague était insouciante, n'avait pas peur d'affronter le monde extérieur et de rester pendant une longue période en France, ni peur de perdre les traditions, la culture et la religion.

La troisième période (1962-1986) représente une émigration définitive. Le travailleur émigré va devenir un immigré et cela suite au choix de s'installer en France et d'y accueillir sa femme et ses enfants. Les aides sociales et les droits civiques ont eu un impact sur la décision de l'établissement des familles en France surtout à la fin des années cinquante, d'où l'installation définitive des vagues d'immigration algérienne dans la métropole qui durent encore aujourd'hui. Les accords d'Evian de 1962 ont consacré la liberté de circuler entre les deux pays et cela jusqu'en 1986¹⁰⁵. Après cette période, l'entrée sur le territoire français est devenue difficile. Les Algériens n'ont plus le droit de circuler librement entre les deux frontières car la France a mis en place l'instauration de visa pour rentrer dans son territoire.

À la fin de la guerre d'Algérie en 1962, l'installation des familles algériennes en France et l'immigration n'a cessé de s'accroître ; la France n'a jamais connu un nombre aussi important d'immigrants : « au total, sur la période 1962-1965, l'immigration nette effective s'est élevée à 718 000 personnes actives dont 324 000 rapatriés, 283 000 étrangers ONI [Office national de l'immigration] et 111 000 Algériens, l'ONI introduisant plus d'un demi-million de travailleurs permanents en quatre ans » (LE MOIGNE et LEBON, 2002 : 10). C'est pourquoi l'État français est devenu plus ferme dans son contrôle : « la circulaire du 9 juillet 1965 préconise d'éviter la venue de familles "en milieu à prédominance maghrébine" » (SAYAD, 2006 : 196).

En 1990, le nombre de visas délivrés est en baisse vue la situation dramatique en Algérie (il y a beaucoup de demandes de visa, surtout les demandeurs d'asile fuyant la guerre civile pour se réfugier en France).

Quant à l'explosion de l'immigration marocaine dans l'hexagone, elle date de l'après - indépendance en 1956. C'est suite à l'accord bilatéral entre la France et le Maroc. Ce qui a permis une circulation libre entre les deux pays respectifs : « En 1957, le régime de la circulation des personnes entre la France et le Maroc stipule que « les ressortissants marocains

¹⁰⁵ Selon Noiriel, les Algériens constituent une autre catégorie mise à part. Après les accords d'Évian, ce sont ceux de 1968 qui ont précisé leur situation en France. Leur titre de séjour consiste en un "certificat de résidence" valable cinq ans et qui doit porter la mention "travailleur salarié". Des "raisons historiques" font que, jusqu'en 1986, ils ne sont pas "gérés" par les services administratifs responsables de la population immigrée, mais par le ministère de l'Intérieur, 1988 : 109.

entrent sur le territoire de la République française et en sortent sous le couvert du passeport marocain en cours de validité » (BELBAH et VEGLIA, 2003 : 25). La plupart de ces Marocains sont jeunes, sans qualification, issus majoritairement du « Rif » ou du « Sud », mais ils viennent combler le manque de main-d'œuvre en France et en Europe pour travailler dans les mines, les usines industrielles, *etc.*

Le flux massif de la main-d'œuvre marocaine a eu lieu suite aux accords bilatéraux dans les années soixante entre le Maroc et les pays suivants : la France, la Belgique, les Pays-Bas. Le taux de l'immigration s'accroît davantage dans les années soixante-dix. La venue des familles a engendré l'enracinement définitif des Marocains en France et partout dans l'Europe.

En 1986, la population marocaine a atteint le nombre de 800 000 personnes. La France décide alors de freiner la main d'œuvre marocaine. En revanche, on notera certains événements historiques qui ont marqué la mémoire des émigrants maghrébins : celles des bidonvilles de Nanterre, des Minguettes à Vénissieux¹⁰⁶ et celle des ouvriers spécialisés (OS) qui travaillaient dans des ateliers de main d'œuvre, tout particulièrement la maison de Renault à Boulogne-Billancourt : « les ateliers d'emboutissage, de fonderie, de forges, de caoutchouc et pour ses chaînes de montage, soit les secteurs de l'usine où les conditions de travail sont les plus pénibles et où les ouvriers français de métropole répugnent à travailler »¹⁰⁷. La majorité des ouvriers qualifiés OS (Ouvrier Spécialisé) qui travaillaient dans cette usine étaient d'origine algérienne. À cette période, le patron recrutait massivement une main-d'œuvre qui ne possédait aucune expérience. Il pouvait même exploiter ces ouvriers surtout lorsqu'ils venaient de façon irrégulière.

Par ailleurs, malgré le nombre important des ouvriers algériens à cette période, ces derniers sont absents dans l'histoire ouvrière en France même s'ils étaient embauchés et privilégiés par rapport aux autres ouvriers étrangers dans la période 1946-1956. Il reste que ces ouvriers étaient en quelque sorte exploités car ils avaient les tâches les plus ardues dans le travail. D'autant plus que l'ouvrier spécialisé stagnait dans le même statut, c'est-à-dire qu'il ne progressait pas dans son statut d'ouvrier et de son échelon. Par conséquent, il n'acquerrait pas le statut d'ancienneté malgré son expérience.

¹⁰⁶ Un quartier qui se situe dans la région du Rhône, dans la banlieue sud de Lyon.

¹⁰⁷ PITTI, L. (2006 : 52) « La main-d'œuvre algérienne dans l'industrie automobile (1945-1962), ou les oubliés de l'histoire ».

Les conditions des émigrants n'étaient pas confortables étant donné qu'ils travaillaient majoritairement dans des fonctions très difficiles : « on l'invite, on le recrute, on le retient pour travailler dans les secteurs d'activité qui sont refusés par les nationaux » (NOIRIEL, 1988 : 140). Les activités qui s'offrent à eux reposent essentiellement sur la force physique : le bâtiment, l'agriculture, les mines, les usines, *etc.*

Ces ouvriers ont vécu dans des conditions très difficiles car le travail était physique et en retour, ils ne gagnaient pas assez d'argent. Malgré les conséquences, ces ouvriers n'avaient pas le choix et devaient se contenter de cette situation, car il fallait subvenir aux besoins de leur famille : « [...] appelés provisoirement pour travailler ou acceptés moralement, ils sont devenus partie intégrante du paysage local. Inutile de vouloir revenir en arrière, leurs enfants [les] poussent à chercher des solutions pour l'avenir » (RAIMUNDO, 1985 : 7).

Il ne faut pas oublier qu'à cette période, les ouvriers algériens sont venus travailler en France alors que l'Algérie était encore colonisée. Ces événements ont instauré chez le travailleur immigré une insécurité psychique non seulement à ce niveau-là, mais aussi la solitude, car à cette époque, il n'y avait pas encore la loi du regroupement familial : « La guerre de l'Algérie vient distiller sa haine et le racisme colonial se retourne contre le travailleur arabe »¹⁰⁸. La question devient donc celle des origines qui pointent sur les différences culturelles. Elles incitent et développent « une politique patronale » discriminatoire chez les patrons.

L'immigration du travail concerne autant les Marocains que les Tunisiens. Les mêmes éléments se retrouvent. Par contre, il est intéressant de parler de la thématique de la « diaspora » marocaine. Cette expression remonte aux années quatre-vingt. Depuis une vingtaine d'années, son usage s'est propagé d'abord dans les médias, la politique, puis au sein de la société. Cependant, le terme est mal approprié :

[II] n'est jamais réellement défini, ni dans son sens, ni dans sa portée, ni dans les limites qu'il faudrait lui donner. [...] Non seulement ce terme pose un certain nombre de problèmes quant à sa définition, mais il n'y a pas non plus de consensus sur les critères théoriques et méthodologiques entre les chercheurs qui l'étudient, (ALAOUI, 2013 : 7).

¹⁰⁸ (GALLISSOT, 2006 : 102).

Par ailleurs, on peut déceler à travers les critères alloués par les auteurs certains éléments qui peuvent caractériser la diaspora marocaine. Elle correspond à l'immigration, mais sous une forme différente. Le critère primordial qui la caractérise est la nostalgie du pays d'origine. Une fois installé dans le pays d'accueil, les Marocains préservent leur identité et gardent le lien avec leur pays d'origine, sans pour autant décider d'y retourner. L'attachement au pays pousse les Marocains à cohabiter en communauté pour garder ce lien qu'ils ont à l'égard du Maroc.

Cette population a du mal à se détacher de ses origines, ce qui a pour conséquence des difficultés à s'intégrer dans la société d'accueil. Cette *conscience identitaire* va se transmettre de génération en génération. La nostalgie du pays et l'attachement aux origines conduisent certains Marocains à transférer de l'argent régulièrement et même à monter des associations dans le but d'aider leur pays. L'investissement des Marocains joue un rôle non négligeable dans l'économie du pays.

Le gouvernement marocain s'est intéressé de près à cette population. L'État marocain a mis en place dans les années soixante « [...] un réseau bancaire destiné à la collecte de l'épargne dans les pays d'immigration, et en cherchant à contrecarrer les échanges illégaux ou la compensation tout en mettant en place des stimulants et en s'efforçant de suivre les mutations migratoires » (CHAREF, 2003 : 13).

L'immigration marocaine a également connu différentes phases : à commencer par les premiers ouvriers de Nantes qui en 1910 ont travaillé dans une entreprise de sucrerie. Le phénomène migratoire se poursuit entre les deux guerres (1918-1945). Celui-ci diffère de la précédente période, car il ne s'agit pas de main-d'œuvre mais plutôt d'action militaire. Les Marocains ont participé à la Première et Deuxième Guerre mondiale, en tant que soldats ou vacataires dans certains postes et remplaçaient certains employés français partis au front. Après ces événements, ils ont été rapatriés dans leur pays d'origine. Certains sont quand même restés en France.

Les migrations marocaines étaient aussi de voisinage. Comme l'Algérie était française à cette époque-là, la France a importé, en Algérie, la main d'œuvre du Maroc pour travailler dans les usines et participer aux vendanges. Parmi cette main d'œuvre, certains ont été rapatriés en France après l'indépendance de l'Algérie. Les entreprises qui employaient de la main-d'œuvre marocaine ont préféré les amener en France pour y travailler. Dans ce sens, l'arrivée des

Maghrébins n'était pas facile puisqu'ils ont rencontré une autre contrainte, celle du logement : « les cités et les bidonvilles algériens ou portugais des années soixante-dix ont beaucoup en commun : surpeuplement dû à la pénurie des logements, vétusté due à la faiblesse des salaires qui oblige l'immigrant à se contenter des immeubles les plus anciens et mal (ou non) entretenus » (NOIRIEL, 1988 : 159). Ils sont nombreux à s'installer en France, se trouvant face à la difficulté du logement ; il n'était pas évident pour ces gens de trouver un logement du jour au lendemain.

Alors, la majorité de ces hommes ont vécu dans des bidonvilles. Les Maghrébins ont accepté toutes ces conditions pour subvenir aux besoins de leur famille et fuir la misère qu'il y avait dans leurs pays. Le terme "misère" a été beaucoup utilisé auprès de ces ex-migrants maghrébins "**miziriya**", même aujourd'hui.

Le bidonville de Nanterre est le plus connu dans l'histoire de l'immigration après celui des Minguettes. Ces bidonvilles ont été construits par les Algériens, les Portugais et d'autres émigrants en 1953, à cause du manque de logements. Dans les années quatre-vingt, il y a eu une autre tendance migratoire, celle des étudiants, une immigration dite intellectuelle. Cette catégorie est désignée par l'État algérien comme « la fuite des cerveaux ». Le nombre d'étudiants algériens dans les établissements supérieurs en France représente un chiffre important qui a atteint dans cette période environ vingt mille étudiants inscrits en France.

Pour la plupart des étudiants algériens, le départ est sans retour. Leur objectif est non seulement de réaliser des études supérieures, mais aussi de s'installer en France par le biais des études. Ils vont vite représenter ce que l'on appelle « l'immigration de travailleurs du savoir »¹⁰⁹. Cette catégorie correspond à l'attente et aux besoins de l'économie française et de son développement, en termes de technologie et de recherche : « [Elle] va constituer le nouveau gisement d'excellence créateur de valeur ajoutée pour les pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) » (MESSAMAH, 2012 : 8). Bien que la France ait mis en place la politique migratoire sélective, il reste que l'immigration du savoir peut engendrer un frein pour l'avenir et l'emploi des jeunes Français.

¹⁰⁹ (MESSAMAH, 2012 : 8).

Elle peut avoir des conséquences lourdes sur le taux de chômage et donc avoir des conséquences négatives sur l'économie de la France. Suite au constat abusif de la fuite de certains étudiants qui percevaient une bourse de l'Algérie, le gouvernement algérien s'est préoccupé du flux migratoire en mettant en place un dispositif avec l'ambassade de France qui consistait à contrôler et à maîtriser le fléau. Cet accord avait pour but de restreindre la fuite des cerveaux des jeunes Algériens en déterminant leur durée de séjour en France. Tandis qu'au Maroc, depuis son indépendance, l'État avait signé un accord avec la France afin de former des cadres.

Suite à cet accord, plusieurs bacheliers ont pu bénéficier de la bourse attribuée par l'État marocain. Cependant, l'attribution de cette bourse s'est achevée à la fin des années quatre-vingt. Toutefois, l'arrêt systématique du financement n'a pas freiné la venue des étudiants en France. Au contraire, les familles ont pris le relais pour financer les études de leurs enfants. « Selon les statistiques de l'UNESCO en 2009, le nombre d'étudiants marocains migrants est estimé à 37 569. Les Marocains arrivent en tête des étudiants étrangers poursuivant leurs études supérieures en France et ce depuis 1960 » (ALAOUI, 2013 : 11).

1.5.3. Le regroupement familial en France à travers l'histoire

La suppression de *l'immigration active*¹¹⁰ en 1974 et la substitution par le regroupement familial a bousculé les règles des flux migratoires. Le regroupement et l'accueil des familles en France constituent le premier changement de la politique d'immigration en France. Le maintien principal de l'immigration actuelle est l'immigration « subie ». À travers cette politique, le gouvernement voulait que les étrangers qui séjournent et travaillaient pendant cette période bénéficient de meilleures conditions de vie. On entend par regroupement familial le droit de vivre en famille dans le territoire français et l'intention de faire venir sa famille proche (conjoint, enfants mineurs).

Le responsable de famille est déjà installé en France et y séjourne depuis au moins un à deux ans¹¹¹ alors que la famille réside dans le pays d'origine ou un autre pays. Pour que la famille puisse venir s'installer en France par le biais du regroupement familial, cela nécessite de la

¹¹⁰ (LE MOIGNE, G., LEBON, 2002 : 25).

¹¹¹ Décret du 10 novembre 1977.

part du chef de famille certaines conditions : des ressources et un logement stable. Ceci pour faire en sorte que tous les membres de la famille puissent s'épanouir dans le pays d'accueil et vivre dans de bonnes conditions au sein de la société.

La France a connu ce phénomène avant même les années soixante-quinze : « après avoir été suspendu le 3 juillet 1974, le regroupement familial est de nouveau autorisé à compter du 1^{er} juillet 1975. La situation est normalisée par un décret du 29 avril [1976] et une circulaire du 9 juillet 1976 » (LE MOIGNE, G., LEBON, 2002 : 66). La France a cherché depuis le début du siècle à accueillir la main-d'œuvre et aussi les familles. Elle avait un problème lié à la croissance démographique. Les dirigeants ont donc opté pour l'accueil et la naturalisation des familles dans le but de résoudre ce problème. Après la Seconde Guerre mondiale, la politique française évolue : on considère que l'intégration des anciennes colonies comme l'Algérie ne peut plus se poursuivre dans la société française.

À cet effet, la France décide de faire venir uniquement les travailleurs immigrés sans leur famille et de les placer dans des foyers tels que « Sonacotra ». L'État a mis en place une aide d'allocations familiales appelée Fonds d'Action Sociale (FAS) pour les familles algériennes qui sont restées en Algérie. Le but du FAS étant de freiner le regroupement familial et d'encourager ces immigrés algériens à laisser leur famille en Algérie. Pourtant, en 1978, l'État modifie la loi de regroupement familial et reconnaît l'importance du rôle que peut jouer la famille, quelle que soit son origine. Dès lors, le droit du regroupement familial se généralise pour tous les travailleurs immigrés : « il revient alors au Conseil d'État, dans l'arrêt GISTI du 8 décembre 1978, d'imposer à l'administration le principe du "droit à une existence familiale normale", découlant du Préambule de la Constitution de 1946» (SAYAD, 2006 : 197).

Par ailleurs, l'Association Service Social Familial Migrants, dite ASSFAM, est inaugurée en 1951 dans le but d'aider les familles « nord-africaines » à s'installer en France et de répondre aux multiples demandes concernant le regroupement familial. Les organismes ont éventuellement aidé les familles algériennes à s'intégrer et ont apporté des solutions, étant donné l'écart culturel et traditionnel des foyers algériens. Les associations ont favorisé leur emplacement à proximité des logements des familles démunies ou qui ont besoin d'un accompagnement social. Ces associations ont joué un rôle important dans la contribution à la vie sociale des migrants et à leur intégration dans la société d'accueil.

L'augmentation de l'immigration qui est survenue entre 1997 et 1999 est due à la loi Réséda de 1998 qui a soutenu le regroupement familial : « le ressortissant étranger qui séjourne régulièrement en France depuis au moins un an [...], peut demander à bénéficier de son droit à être rejoint, au titre du regroupement familial, par son conjoint et les enfants du couple mineurs de 18 ans » (SAYAD, 2006 : 67). La solitude de l'émigré pendant les deux périodes d'émigration se dissipe peu à peu et fait place à la constitution d'une famille. Après le regroupement familial, les habitudes et les conditions de vie changent pour le migrant ; il a maintenant un vrai « toit » où dormir, il n'est plus question de vivre dans un foyer. Cette endurance et cette solitude l'ont poussé à s'installer définitivement avec sa famille en France.

1.6. Le migrant face à deux conceptions : assimilation et intégration

Les notions d'intégration et d'assimilation sont deux concepts sociologiques qui ont influencé différents domaines : politique et social. Ces deux notions sont apparues, en réalité, pendant la période de la colonisation, puis suite à la venue en masse de l'immigration en France. Leur mise en place juridique a entraîné des répercussions sur les différentes générations d'immigration et des rebondissements sur le plan social et politique. De ce fait, il nous semble important de les clarifier afin de mieux saisir les enjeux qui en découlent.

1.6.1. L'Assimilation

Avant d'aborder la notion d'assimilation dans le contexte migratoire et sur le plan juridique, il est raisonnable de définir le mot « assimiler ». En latin, le terme « assimilation » vient de *assimulatio*. On retrouve la même signification auprès du Littré, à savoir « l'action de présenter comme semblable », [Assimiler] c'est « comparer », « rapprocher », « convertir en semblable » [...] [pour le] Nouveau Larousse universel (édition 1948) s'assimiler, c'est « se comparer : s'assimiler aux grands hommes ».

Pour le Dictionnaire encyclopédique Alpha, l'assimilation est « le processus par lequel une minorité sociale ou ethnique (souvent caractérisée par un niveau économique inférieur) adopte les valeurs dominantes et les comportements traditionnels de la société dans laquelle elle s'insère et avec laquelle finit par fusionner » [...] » (KHELLIL, 1991 : 42). Or, si l'on décortique un peu plus les définitions des dictionnaires, la définition du mot assimiler peut amener à la confusion. Certains dictionnaires définissant l'assimilation par exemple par les

termes intégrer ou insérer, alors que ces deux notions sont différentes, comme nous allons le démontrer dans ce chapitre.

À partir des diverses définitions accordées, nous pouvons établir un point commun. Assimiler est le fait de rendre semblable quelque chose, des hommes, une communauté, les traits culturels, *etc.* Et pour qu'il y ait assimilation, il faut qu'il y ait un point de comparaison et donc un point de divergence. L'assimilation est le résultat d'une dissemblance ou d'un désaccord ou d'un accord.

La politique de l'assimilation des étrangers durant les années 1880 était motivée par le refus de la diversité¹¹² ; une ethnie doit se fondre dans la société d'accueil, malgré la différence. Le discours de l'« assimilation » a vu le jour dans un cadre colonial qui avait pour visée l'obtention d'une identité nationale unique au détriment des spécificités des populations colonisées. La notion d'assimilation est apparue aux États-Unis dans la période entre 1880 jusqu'à 1950, puis la France l'a adoptée durant la même ère :

L'homme clé de la politique "d'assimilation" est Georges Mauco, à la fois membre du cabinet du secrétariat à l'Immigration, chargé de la question des étrangers dans le Haut Comité de la population et secrétaire général de l'Union scientifique internationale sur les questions de la population de 1937 à 1953, (NOIRIEL, 1988 : 121).

La notion d'assimilation visait principalement l'immigration venue s'installer dans le pays. La France a attribué la *structure assimilationniste*¹¹³ aux premières populations migrantes : portugaise et italienne. Il était donc de leur devoir d'accepter les conditions de l'assimilation pour qu'il y ait intégration dans la société. C'est de cette façon qu'ils sont progressivement devenus membres de la société française.

Nous sommes face à la structure assimilationniste lorsqu'il y a abandon des traits particuliers du groupe minoritaire pour adopter les valeurs culturelles d'autrui. Ce qui implique que le groupe minoré se fonde dans la culture du pays d'accueil (groupe dominant). C'est à cet égard que les sociologues lui ont asséné plusieurs critiques, car elle anéantit la culture d'origine du migrant. Dans la plupart des cas, l'assimilation est souvent synonyme d'acculturation : « [cette structure a une conséquence importante sur le] plan socioculturel [:] la **dévalorisation**

¹¹² Nous reprenons l'idée de Jean-Paul Sartre dans la pièce théâtrale « Huis clos », où il dit que « l'enfer, c'est les autres ». L'individu établit une différence à partir de l'autre, car celui-ci ne partage pas le même idiome, idéologie et considère qu'il y a un écart culturel par rapport à sa culture d'origine.

¹¹³ (HANNOUN, 2004 : 51).

de la culture minoritaire, et, corollairement, sa **déculturation**. Cette déculturation est un produit de la convergence de son rejet par la structure assimilante et de plus, souvent, de sa volonté propre de s'assimiler aux normes dominantes »» (HANNOUN, 2004 : 51). Pour Schnapper : « L'assimilation apparaissait dès lors connotée avec le nationalisme, le colonialisme et l'impérialisme» (2007 : 14).

En 1920, la population migrante polonaise et italienne travaillait à cette période dans le nord et le midi de la France. Elle acceptait de son plein gré cette assimilation dans le but d'acquérir la citoyenneté et la nationalité française. Par conséquent, en voulant adopter la culture française et en niant la leur, ils ont mis en péril leur appartenance, leurs origines et leurs traits culturels¹¹⁴.

Le système français fut longtemps un modèle d'assimilation : l'immigration, de l'intérieur ou de l'extérieur, endossait, avec la citoyenneté française, un ensemble de traits culturels, à commencer par la langue, destinée à lui faire perdre toute trace de ses origines douteuses, et à lui permettre de revêtir l'homme nouveau qu'il était devenu. Cette assimilation était à la fois brutale, exhaustive et généreuse. À condition d'accepter les modalités, nul n'en était exclu en raison de ses origines. Un interdit majeur reposait sur toute forme de communautarisme, même si, en fait, les structures communautaires (amicales, associations folkloriques ou d'entraide) étaient tolérées, voire sollicitées, (ROMAN, 2007 : 22).

Les notions d'origine ou de race posaient problème à l'assimilation. Malgré l'assimilation des Polonais et des Italiens, le stéréotype ethnique refaisait surface et ne faisait pas l'unanimité ; on parlait d'un réel « danger pour la race [française] »¹¹⁵. Le discours concernant « la race française » refait surface après un siècle avec Nadine Morano, l'ancienne ministre et élue au Parlement européen, bien que cette appellation ait été supprimée dans les dictionnaires depuis 2013 par la législation française, car l'Assemblée nationale estimait que le terme a des proportions discriminantes.

Ainsi, elle proclame dans une émission diffusée le 26 septembre 2015 sur France 2, « On n'est pas couché », que la France est un pays de « race blanche », en ajoutant : « pour qu'il y ait une cohésion nationale, il faut garder un équilibre dans le pays, c'est-à-dire sa majorité culturelle. Nous sommes un pays judéo-chrétien – le général de Gaulle le disait – de race

¹¹⁴ (HANNOUN, 2004 : 51).

¹¹⁵ (NOIRIEL, 1988 : 37).

blanche qui accueille des personnes étrangères. J'ai envie que la France reste la France. Je n'ai pas envie que la France devienne musulmane»¹¹⁶.

Puis le processus d'assimilation a ciblé les immigrants des pays « postcoloniaux » provenant du Maghreb (dont l'Algérie) et de certains pays d'Afrique :

Dans de nombreux cas d'ailleurs, l'immigration fut l'aboutissement logique d'un processus de déstructuration des sociétés traditionnelles impulsées par la colonisation, en particulier dans les colonies les plus anciennes. Ce processus avait connu son point culminant en Algérie, qui avait été assimilée au territoire national et divisée en départements français [...], (ROMAN, 2007 : 23).

La question de l'assimilation des Maghrébins a depuis longtemps été une préoccupation pour l'État. Le processus d'assimilation pour les Maghrébins était plus délicat que celui des pays voisins (européens), puisqu'ils n'avaient pas la même croyance, la même culture, *etc.* Il était plus facile et plus rapide pour les Polonais et les Italiens¹¹⁷ de s'assimiler, que pour les Algériens. L'État avait conscience de cette problématique et de cette diversité : « [...] un large consensus s'établit pour considérer qu'en raison des différences « ethniques » plus au moins prononcées, tous les immigrants ne sont pas « assimilables » (NOIRIEL, 1988 : 39).

Ainsi, à l'époque coloniale, la France a assimilé certaines familles maghrébines, même si le nombre était infime. À cette époque-là, l'ultimatum pour l'acquisition de la citoyenneté française imposait auprès des citoyens algériens le renoncement à leur origine. L'assimilation était inconcevable et inimaginable pour eux, car ils devaient renoncer à tout, ainsi qu'à leur croyance. La personne est soumise aux traits culturels du pays d'accueil. Comme le note G. Tapions dans l'Express du 14-20 février 1986, « l'assimilation suppose que l'étranger abandonne les caractéristiques nationales de sa communauté pour se fondre dans un modèle français » in (Khellil, 1991 : 44).

Dans le point suivant, nous allons voir comment la notion d'intégration concilie les différentes cultures et identités sans qu'il y ait perte ou disparition totale de l'identité d'origine.

¹¹⁶http://www.lemonde.fr/politique/article/2015/09/27/nadine-morano-evoque-la-race-blanche-de-la-france_4773927_823448.html. (Consulté le 08/03/2016).

¹¹⁷ « [...], la plupart des étrangers d'hier provenaient de pays "culturellement proches" de la France » *Ibid.*, 7.

1.6.2. L'intégration

L'intégration en France est apparue ces trente dernières années, lorsque l'immigration active s'est orientée progressivement vers l'immigration familiale. La notion d'intégration appartient au domaine de la politique et de la sociologie. C'est pourquoi l'individu peut tomber dans la confusion, car au départ, le terme intégration était utilisé dans le domaine de la politique, puis il a évolué avec le temps.

La notion d'intégration a certes été utilisée dans différents champs d'études, mais on voit aujourd'hui que le terme commence à prendre des proportions plus importantes au niveau de la société. Les débats politiques et les chercheurs (HANNOUN [2004], ROMAN, [2007], SHNAPPER, [2007], SAYAD, [2006], OBIN et OBIN-COULON [1999]) ont soulevé les polémiques qui demeurent sur la notion d'intégration, quant à sa désignation. La préoccupation primordiale était de savoir s'il s'agissait d'une série de résultats ou d'un processus.

Dans la globalité, ils considèrent que l'intégration est un processus et non un état. Dans le domaine de l'enseignement par exemple, on ne peut pas parler du système scolaire sans parler de l'intégration de l'élève dans les écoles. A cet effet, il nous semble important de clarifier cette notion dans une perspective épistémologique et étymologique à la fois, afin de voir les retombées de ce processus dans la société :

Au plan étymologique, le terme latin d'*integrare* signifie *rendre entier* ou *construire une totalité*. [Et sur le plan] épistémologique, [...] il y a intégration lorsque, au sein du couple compris comme système, les composantes s'inscrivent dans des relations où les complémentarités prennent le pas sur les antagonismes, (HANNOUN, 2004 : 45).

Il y a intégration lorsque les deux pôles sont unis et qu'il n'y a pas de discorde. Pour le sociologue Émile Durkheim, un groupe est intégré « dans la mesure où ses membres possèdent une conscience commune, partagent les mêmes croyances et pratiques, sont en interaction les uns avec les autres et se sentent voués à des buts communs » (*in* OBIN et OBIN-COULON, 1999 : 17). Au travers de ces définitions, on peut résumer l'intégration en trois points :

- [...] intégration d'un individu à un autre individu (relation interindividuelle)
- intégration d'un individu à un groupe
- intégration d'un groupe à un autre groupe » (HANNOUN, 2004 : 46).

Le point précédent explique bien qu'il y a intégration lorsque les deux pôles différents acceptent les écarts culturels et les traits distinctifs de chacun ; les seuls éléments qui changent sont la hiérarchisation et le cadre spatio-temporel. Nous estimons que *l'intégré*¹¹⁸ est soit un individu, soit un groupe. L'intégration de ces derniers dépend du lieu, du temps où ils se trouvent. Dans ce cas-là, un individu ou un groupe peut s'intégrer dans un groupe en s'appropriant sa spécificité de son plein gré et il adhère à ses principes. Un individu peut par exemple intégrer un club sportif.

L'intégration a une part de subjectivité par rapport à l'assimilation ou l'insertion. Pour cette dernière, nous l'évoquerons dans le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)¹¹⁹. Ces deux dernières imposent des règles strictes. La personne assimilée n'a pas vraiment le choix de refuser, tandis que l'intégré¹²⁰ a le choix de faire la part des choses et donc le droit de choisir « le droit à la différence ». Cependant, lorsqu'il coexiste plusieurs cultures dans un même cadre, on est dans une situation de *pluriculturalité*¹²¹. Dans ce cas-là, on peut supposer que la coexistence des cultures ne compromet aucune des différences dans le groupe, car dans cette situation, les cultures sont considérées comme un enrichissement pour la société. Il se peut aussi que l'une des deux cultures domine la culture minoritaire et prenne le dessus à force de la proclamer, ce qu'Hannoun nomme l'intégration par assimilation¹²². Par ailleurs, d'un point de vue politique, l'intégration a été définie en vue de l'assimilation. Cette politique fut adoptée durant les Première et Deuxième Guerres mondiales et jusqu'en 1975.

Ainsi, la notion d'intégration est arrivée dans les années soixante-dix avec l'apparition de la loi du regroupement familial, et plus exactement après la suspension de l'immigration du travail. Le concept d'assimilation a peu à peu été remplacé après l'arrivée du nouveau secrétaire d'État de l'immigration Paul Dijoud¹²³.

¹¹⁸ (HANNOUN, 2004 : 47).

¹¹⁹ (Cf. Partie I. Chapitre III, 3.1.1 L'intégration des premiers migrants).

¹²⁰ Selon Obin et Obin-Coulon, (1999 : 17) « Serait intégré un individu qui, d'une part, serait français, bénéficiant de tous les droits et accomplissant l'ensemble des obligations liées à la citoyenneté, et, d'autre part, se sentirait pleinement et se revendiquerait français.

¹²¹ *Ibid.*, 48.

¹²² « [...] le groupe - ou la culture - dominé devient semblable au groupe dominant, payant cette similitude de sa déculturation, à savoir de l'abandon de sa culture d'origine et, par voie de conséquence, par sa disparition comme groupe socioculturel spécifique » (Ibid, 19).

¹²³ « [...] nommé par le nouveau président de la République Valéry Giscard d'Estaing » (WIHTOL DE WENDEN, 2011 : 19).

L'intégration a commencé à apparaître pendant les années cinquante et soixante pendant la période coloniale en Algérie ; cette notion a été employée par Jacques Soustelle. Les Algériens n'acceptent plus d'être assimilés et ils ont commencé à revendiquer leur indépendance, « on parle d'intégration quand il s'agit de faire durer un statut colonial qui n'était plus tenable » (ROMAN, 2007 : 22). Cette notion a été introduite pendant la guerre d'Algérie et elle visait à atténuer les différences et les inégalités qui existaient entre les Français, les Européens et les Algériens. De ce fait, on peut dire que l'intégration va de pair avec les immigrés ou les familles, et donc avec l'identité. Elle a pour but de pallier les différences et accepter la culture d'autrui, tout en s'intégrant à la société d'accueil ; autrement dit d'accepter les lois et le mode de vie en France.

C'est pourquoi on parlera de personnes intégrées ou de personnes mal intégrées, et quelquefois de « déficit d'intégration ». Les autorités responsables des questions de l'intégration cherchent toujours à savoir si certaines communautés s'intègrent plus que d'autres. Pourtant, la réponse est claire : la politique adoptée au passé, en mettant les personnes issues de l'immigration dans des quartiers isolés, a créé une sorte de communautarisme et un sentiment de mise à l'écart de la société. La question de l'intégration peut se confondre avec le sentiment d'appartenance et le sentiment d'être étranger.

Le champ de l'intégration et de l'appartenance invite les différentes identités à vivre dans une seule communauté tout en acceptant les différences de chaque individu et chaque groupe. Le Haut Conseil à l'Intégration (HCI) perçoit la question de la diversité¹²⁴ comme un enrichissement pour la France. Toutefois, la création du système du Haut Conseil à l'Intégration et du Revenu Minimum d'Insertion a poussé la curiosité de Dominique Schnapper à s'interroger sur les raisons de sa mise en place. L'assimilation a été vouée à l'échec, puisque la population migrante avait rejeté ce processus. On comprend mieux la création du HCI, mise en relief avec les immigrés et leurs descendants¹²⁵.

¹²⁴ « [...] le terme "diversité" est devenu l'euphémisme préféré pour désigner ce qui vient de l'immigration » (TRIBALAT, 2011 : 63).

¹²⁵ Les désignations impliquent toujours une conception de la réalité sociale. Les qualificatifs de « seconde génération » ou de « jeunes issus de l'immigration » ont l'inconvénient de désigner des populations autochtones à partir de l'immigration de leurs parents ou de leurs grands-parents. Reste que l'expérience de ces derniers continue à influencer le destin social de ceux qui sont nés et installés en France. Ils revendiquent cet héritage et s'ils ne le font pas, les autres les assignent souvent à cette origine. Le terme de « descendants de migrants » désigne, indépendamment du nombre des générations les séparant de la migration, d'ailleurs toujours difficile à préciser, ceux pour lesquels l'expérience des parents continue à avoir un sens, à faire partie des données qui influencent l'expérience et la condition sociales » (Schnapper, 2007: 219).

Les politiciens qui s'étaient chargés de la politique d'immigration¹²⁶ n'arrivaient pas vraiment à définir, à décoder et à faire part des termes utilisés dans leur discours¹²⁷ : insertion ou intégration. À ce propos, SAYAD (2006 : 8) les voit comme une « pensée d'État ». C'est en 1987 que le processus d'intégration est fixé et résolu par l'État. C'est à la suite des débats sur la réforme du code de la nationalité qu'on a enfin pu le définir.

Ainsi, c'est dans le rapport de M. Hannon qu'on précise que l'assimilation « vise à gommer les différences » et que l'insertion « suggère la juxtaposition de deux entités qui ne s'interpénètrent pas », pour retenir « l'intégration positive des immigrés »¹²⁸. Ce qui a permis à certains sociologues tels que Schnapper et Hannon de conclure que s'intégrer ne signifie pas nécessairement s'identifier à la même communauté d'origine ou de même appartenance, mais que l'on peut aussi s'identifier à une autre communauté en participant et en adhérant à la vie sociale. L'intégration suscite la participation dynamique des personnes dans la société afin de s'enrichir de cette variété et respecter l'identité de chacun.

Le rapport du Haut Conseil à l'Intégration a précisé qu'il était important de distinguer *l'intégration éthique de l'intégration politique*¹²⁹. Le migrant doit accepter et adopter les lois et les principes politiques du pays d'accueil, sans qu'il ait à renier ses origines, car la dimension individuelle n'est pas à exclure. Le concept de l'intégration évolue selon le besoin de la société, et selon la demande. Le terme d'intégration a aussi été employé dans les activités sociales : travail, enseignement... Ce changement est dû à la venue des enfants d'immigrés en France. Ces enfants vont être scolarisés dans des écoles publiques et ne connaissent pas forcément la langue du pays d'accueil. A cet égard, il y a eu plusieurs dispositifs pour accueillir ces enfants et les aider à s'intégrer dans la société. Pour qu'il y ait intégration, il faut que les enfants

¹²⁶ « Dans une brochure du secrétariat d'État aux Travailleurs immigrés publiée en 1977 sous le titre La nouvelle politique de l'immigration on pouvait lire aux pages 123-124 : "parmi les mesures adoptées par le gouvernement le 9 octobre 1974 et mettant en place une politique globale de l'immigration, l'une d'entre elles résume avec netteté l'orientation fondamentale retenue : elle doit permettre soit l'intégration totale des travailleurs étrangers qui le désirent dans le milieu national, débouchant normalement sur la naturalisation des intéressés, soit la sauvegarde des liens socio-culturels avec leur pays d'origine dans la perspective d'un retour des intéressés chez eux" » (KHELLIL, 1991 : 47).

¹²⁷ Mme F. Gaspard, parlementaire socialiste, s'est essayée à une définition tout en s'y dérochant : « dans le passé, on a souvent utilisé les termes d'intégration et d'assimilation. Ces notions n'ont choqué, en leur temps, ni les Espagnols, ni les Portugais, ni même les Français musulmans désireux de se fonder dans la société française. Aujourd'hui, on trouve à ces mots un relent colonialiste et centralisateur. On leur reproche de fonctionner à sens unique. Car ils sous-entendent que les étrangers horsains et accourus de tout poil doivent faire oublier d'où ils viennent et qui ils sont » *Op.cit.*, 47.

¹²⁸ *Op.cit.*, 47.

¹²⁹ (ETIENNE, 2004 : 26).

apprennent le français. Alors que l'intégration linguistique et sociale des parents, avant le regroupement familial, n'était pas exigée. On n'obligeait pas le travailleur immigré à avoir un niveau en français, puisqu'il provenait des pays colonisés par la France, comme l'Algérie.

L'ouvrier était socialisé en français, il connaissait au moins un peu la langue. On ne demandait pas la connaissance du français dans cette période, car la France avait besoin de main-d'œuvre, alors on les employait. Mais l'installation des familles a changé les principes de l'intégration. La formation linguistique est devenue essentielle pour l'intégration des familles dans le pays d'accueil et essentiellement les enfants, car la formation des adultes s'est mise en place très tardivement.

L'enseignement du français en France implique l'intégration et l'adaptation progressive du public migrant (francophone, non francophone, primo-arrivant) à la société française. L'apprentissage est devenu une nécessité dans la société d'accueil pour ce public. On peut constater cet effort par la mise en place de différents dispositifs et plates-formes d'accueil :

[...] Dans 11 départements, afin de regrouper en un même lieu tous les services d'information et d'orientation. Cette mission d'accueil a été recentrée autour de l'OMI¹³⁰, passage obligé, de par son rôle, de tous les nouveaux arrivants, et élargie, outre les familles entrant dans le cadre du regroupement familial aux conjoints de Français et aux familles de réfugiés, (LE MOIGNE et LEBON, 2002 : 108).

Depuis 2009, l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) est devenu le seul responsable de l'intégration des migrants en France dans leurs démarches administratives. Il s'est substitué à l'ANAEM, l'Agence Nationale de l'Accueil des Étrangers et des Migrations. En 2002, le président de la République Nicolas SARKOZY a repris l'idée du « contrat d'intégration » adopté en 1990 par le Haut Conseil à l'Intégration, en approfondissant le sujet. Le but est de lutter contre la discrimination et de donner leur chance à tous les primo-arrivants. Le contrat d'accueil et d'intégration consiste à proposer des formations pour ces nouveaux arrivants ; 90 % des concernés signent ce contrat.

¹³⁰ L'Office des Migrations Internationales, aujourd'hui, cet organisme a changé d'appellation, il est plutôt connu par l'OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration. Cet organisme accueille chaque jour 50 personnes dont le quart des personnes intègre la formation linguistique obligatoire. Elle fait appel à différents dispositifs privés ou publics en mettant en place des ateliers linguistiques.

L'intégration prend une dimension de plus en plus sociale et culturelle, avec la multiplication des centres et des associations mises à la disposition des étrangers, adultes ou jeunes.

Les centres sociaux donnent l'accès tant aux adultes qu'aux enfants ; par exemple, les mères aux foyers ont la possibilité d'apprendre la langue ou de réaliser d'autres activités comme le sport, la couture, les sorties. Le but est de faire en sorte qu'elles se socialisent peu à peu dans la société et qu'elles acceptent de cohabiter dans la communauté. Alors que les associations pour les jeunes visent à leur insertion professionnelle, elles les aident à rechercher un emploi ou un stage, elles les informent aussi sur leurs droits dans cette société. D'autres associations se focalisent sur le loisir culturel, accompagnement scolaire pour pallier au défaut des parents d'aider leurs enfants dans la scolarité ou sportif dans le but de les divertir et pour qu'ils ne tombent pas dans la délinquance.

1.7. Les conséquences de l'histoire de l'immigration sur les générations

L'immigration de travail a un effet direct sur le phénomène migratoire familial. Cette immigration a entraîné l'installation durable des familles en France¹³¹. Pourtant, en 1976, le gouvernement a tenté de s'opposer à la loi qui favorise cette immigration. L'État a échoué, face à la loi imposée en faveur des droits des familles. Du point de vue juridique, cette loi a été promulguée en 1978 par le conseil de l'État, l'article 8 de la CEDH (Convention Européenne des Droits de l'Homme) concerne : « le droit au respect de la vie privée et familiale.

La Haute Cour, saisie par le GISTI (groupe d'information et de soutien aux travailleurs immigrés) a annulé un décret du gouvernement français d'avril 1976 qui entendait limiter fortement cette immigration » (TANDONNET, 2003 : 40).

Cette loi est le résultat de cette immigration régulière en France qui, sans aucun doute, était destinée à une immigration passagère. Cependant, le terme d'immigration attribué à la première génération va prendre une autre proportion. Il va engendrer des malentendus et des conflits auprès des jeunes venus du pays d'origine et des enfants qui sont nés en France.

¹³¹ (Cf. Partie I. Chapitre I. 1.5.3 Regroupement familial en France à travers l'histoire).

D'après les accords d'Evian, il est stipulé que les enfants de parents algériens nés en France considérés comme étant de nationalité française s'ils sont nés après l'année 1962. Cet accord s'est révélé très tardivement ce qui a engendré une crise identitaire¹³² ne sachant pas qu'ils étaient de nationalité algérienne ou française.

L'interprétation ne s'accordent pas avec le ressenti des enfants car les termes attribués en leur faveur s'accroissent au fil des années. D'abord, les « immigrés », les « secondes, troisièmes... générations », « issus de l'immigration », les jeunes des « banlieues »...

Dénommer les enfants qui sont nés en France « immigrés » ou « issus de » semble ambigu, bien qu'ils soient scolarisés en France et qu'ils aient vécu dans la société. Le terme « issu de » a été beaucoup utilisé dans les années soixante-dix, puisque le regroupement familial a commencé à prendre de l'ampleur pendant cette période.

Le terme est attribué généralement aux enfants d'immigrés. Cette expression avait pour but de distinguer les enfants français (de souche) des enfants de parents immigrés, dénommés « sans issue »¹³³. Cependant, si on décortique les deux expressions « sans issue » et « issu », il semblerait qu'il y ait une sorte de contradiction dans l'usage. En attribuant « issu » aux enfants, on leur fait rappeler leur origine et leur altérité. C'est comme si les autres enfants n'avaient pas d'origine. Donc, si l'on attribue l'expression « sans issue » aux enfants, on réfute la part de leur origine alors qu'ils sont Français. Le choix des vocables est vraiment essentiel quant à la désignation de l'individu. D'où l'importance de préciser dans les points suivants l'impact que peut entraîner l'histoire des parents sur la question identitaire et linguistique des jeunes d'aujourd'hui. Les parents sont nés et ont grandi dans leur pays d'origine, ce qui fait qu'ils ont acquis la/les culture(s), la/les langue(s) du pays natal, la religion.

Lorsqu'ils sont venus en France, ils n'ont pas vraiment eu de difficultés, étant donné que l'intégration des parents dans la société était limitée¹³⁴. En ce qui concerne la vie politique, ils étaient toujours mis à l'écart vu qu'ils possédaient la résidence, la mise en place du système de résidence (carte de 10 ans) de juillet 1984 avait comme but de donner une légitimité et de

¹³² (Cf. Partie II. Chapitre III. 3.2 Parents nés en France : entre replis « communautaires » et « crise d'identité »).

¹³³ (HAMMOUCHE, 2003 : 80).

¹³⁴ (Cf. Partie I. Chapitre I. 1.6.2 Intégration).

stabiliser le séjour des parents sur le territoire français. Autrement dit, les parents ne pouvaient pas voter ou participer vu qu'ils ne sont pas de nationalité française. Ce monolinguisme et mono-culturel n'a pas eu d'impact de la part des parents, ils n'ont pas éprouvé de conflits ou de difficultés dans la société. Par contre, leurs enfants se sentent concernés puisqu'ils font partie de la société, ils ont les mêmes droits qu'un citoyen français, même s'ils sont français du droit du sol, les droits s'appliquent à tout le monde. Le statut d'immigré a permis aux individus d'acquérir la nationalité française (par voie d'acquisition).

Celle-ci se trouve sous différentes formes. Par le biais du mariage¹³⁵, de la naissance sur le territoire français, « *jus sanguinis* »¹³⁶.

Les habitants des DOM-TOM ainsi que les Algériens qui sont nés avant les années 1962 sont également concernés. C'est pourquoi les Algériens sont nombreux à acquérir la nationalité française, surtout les enfants :

Dans les textes sur la nationalité, la France comprend la France métropolitaine, les DOM-TOM et, pour toute personne née avant 1962, l'Algérie. Il en résulte qu'un enfant né en France de parent(s) algérien(s) né(s) en Algérie avant 1962 est français. Or, un très grand nombre de ces enfants sont déclarés Algériens au recensement. En 1982, environ 240 000 enfants mineurs nés en France métropolitaine ont ainsi été déclarés Algériens (soit 25 % des enfants étrangers de moins de 18 ans) ; en 1990, leur nombre estimé était de l'ordre de 100 000¹³⁷, (LE MOIGNE et LEBON, 2002 : 17).

¹³⁵ Selon Le Moigne et Lebon, 2002 : 17 « [...] - tout étranger contractant mariage avec un conjoint de nationalité française peut acquérir cette nationalité par déclaration, après un délai qui a plusieurs fois varié et qui, depuis 1998, est de 1 an ; [...] - tout étranger majeur peut acquérir la nationalité française par décision de l'autorité publique ; elle résulte, en ce cas, d'une naturalisation accordée par décret. La demande, pour être recevable, est soumise à une série de conditions dont une durée de séjour en France de cinq années. Les enfants mineurs acquièrent la qualité de Français par effet collectif, dès lors qu'ils résident en France avec le parent naturalisé ».

¹³⁶ Il est Français par filiation tout enfant, légitime ou naturel, dont l'un des parents au moins est français (ce qui revient à dire que tous les enfants de couples dits "mixtes" sont Français) ;

- est français par la naissance en France tout enfant, légitime ou naturel, né en France lorsque l'un de ses parents au moins y est lui-même né, avec la faculté de répudier cette qualité dans les six mois précédant sa majorité. [...]

- tout enfant né en France de parents étrangers et qui y réside acquiert la nationalité française à sa majorité, sauf s'il décline la qualité de Français dans les six mois précédant sa majorité ou dans les douze mois qui la suivent. Cette disposition, dite d'acquisition "sans formalité", avait été supprimée en 1993 et remplacée par la procédure de manifestation de volonté, elle-même abrogée en 1998 ;

- tout mineur né en France de parents étrangers et qui y réside peut, à partir de 16 ans, réclamer la nationalité française par déclaration ; dès l'âge de 13 ans, cette réclamation peut être faite par le représentant légal du mineur et avec le consentement personnel de celui-ci. Des dispositions analogues existaient avant 1993 ; supprimées par la loi du 22 juillet, elles ont été rétablies en 1998 [...], LE MOIGNE et LEBON, 2002 : 17.

¹³⁷ Ce travail de vérification n'a pas encore été effectué pour le recensement de 1999.

Parmi les difficultés que les enfants de la première génération ont rencontrées, il y a eu celles de faire valoir leurs droits politiquement, « exister politiquement »¹³⁸. Cette existence consistait à faire valoir leur citoyenneté française dans l'hexagone et faire valoir l'histoire des parents. Comme l'affirme Sayad (2006 : 10) « [...] une existence qui reposerait sur une revendication d'égalité ». L'intention qu'ont les jeunes est de basculer l'idée qu'ils sont des « enfants illégitimes » et le fait qu'on assigne toujours leur identité à leurs parents et à leur origine. Les enfants ont peur de subir l'absence qu'ont eue les parents dans l'histoire de la France. Ils veulent donc éviter de tomber dans cette « double présence »¹³⁹.

Dans le point suivant, nous allons éclaircir la notion d'identité car elle semble avoir un lien avec le sentiment d'appartenance.

1.7.1. L'identité : identité individuelle et collective

La notion d'« identité » a fait son apparition dans le discours de l'analyse sociale dans les années soixante aux États-Unis. Puis, elle s'est propagée dans plusieurs domaines sociaux tels que les sciences sociales et publiques. Le domaine du journalisme s'est accaparé le terme, il a été volontairement intégré dans le lexique des journalistes.

C'est ainsi que le mot a pris de l'ampleur aussi dans les discours sociaux et politiques. À ce propos, en 1970, W-J-M Mackenzie dans BRUBAKER, (2001: 68) disait que ce mot est « atteint de folie à force d'avoir été utilisé ».

L'identité se présente, alors, comme un ensemble de traits et de valeurs qui caractérisent et définissent un groupe social, permettant à l'individu de s'identifier et de se présenter comme un acteur social, elle s'articule entre : « l'intrapsychique et le social, l'individuel et le collectif, l'interne et l'externe, la permanence et le changement » (MARMOZ et DERRIJ, 2001 : 24). C'est tout un processus qui agit sur la psychologie de l'individu : ethnique, politique, social, culturel, économique, croyances, *etc.* qui lui permet de structurer sa personnalité et d'avoir un sentiment d'appartenance à un groupe précis. L'identité est aussi le sentiment de survie véhiculant passions et bouleversements. Ceux-ci suscitent des revendications essentiellement liées à la langue, à la culture et à la religion que les individus

¹³⁸ (SAYAD 2006 : 10).

¹³⁹ *Ibid.*, 21.

considèrent comme faisant partie de leur être et du fondement de leur existence. C'est ainsi qu'elle devient le levier qui favorise la prise de conscience au sein de l'environnement culturel, social et économique.

Par ailleurs, l'identité dépend de ce que le groupe s'accorde et attribue à autrui. L'individu a besoin de s'identifier à un groupe (âge, sexe, région), à une langue, à une culture, à un pays. Ce sentiment qui se crée fait naître ce que l'on appelle l'identité individuelle et collective, à partir des représentations que l'individu se forge. Il nous semble donc indispensable de rappeler la définition de Levi-Strauss dans BRUBAKER, (2001 : 71) qui dit que l'identité est « une sorte de foyer virtuel auquel on doit se référer pour expliquer certaines choses, mais qui n'a pas d'existence réelle ».

L'identité individuelle ou « l'identité personnelle est un sentiment et une représentation **de continuité dans le temps** »¹⁴⁰. L'affirmation de soi est le résultat des événements et des représentations que l'individu se crée à partir d'un modèle. La construction d'une identité individuelle se construit à travers le lien affectif qui relie l'individu à son milieu. L'entourage et la période où il vit déterminent son identité.

Hannoun (2004 : 43) définit l'identité personnelle sur deux plans : méthodologique, où « *la détermination du moi est contemporaine de celle de l'autre* » et anthropologique, « *le même ne se déterminant que par l'autre* ». En réalité, l'identité individuelle a besoin de l'autre pour affirmer son moi ; il y a une complémentarité entre l'individu et l'autre. L'enfant ne peut pas évoluer et s'affirmer sans la présence de l'autre, c'est l'effet miroir.

L'identité s'acquiert avec le développement de l'enfant, dès son enfance. L'affirmation de soi se constitue graduellement dans le temps. J. Piaget et H. Wallon affirment que le développement du moi se fait dans le stade de l'enfance qui « [...] facilitera le développement de la conscience sociale chez l'enfant » (*in* Abdallah-Preteille, [2000: 37]). *L'individu-enfant*¹⁴¹ est dans une phase de découverte de son entourage, il est en mode d'observation et d'analyse, puis il devient vite imitateur.

¹⁴⁰ (HANNOUN, 2004: 41).

¹⁴¹ (JOYEUX, 2006 : 155).

Cette phase, Wallon l'a décrite comme « les stades premiers de la symbiose affective »¹⁴². Son dynamisme psychologique commence à se développer, à s'épanouir jusqu'à l'âge de l'adolescence où le « moi » est substitué au « nous ».

La construction de l'identité de l'enfant dépend de plusieurs facteurs dont les parents. Ce sont eux en premier qui le poussent à forger sa propre identité, en interaction avec son environnement qui laisse émerger une identité collective. L'identité est instable, ce qui entraîne la dynamique de l'individu ou du groupe. C'est la réponse à un besoin. Selon les circonstances, l'individu commence à adopter des stratégies individuelles ou collectives pour s'identifier en se rattachant à une ethnie, à une langue, une culture, à une croyance, *etc.*

Conclusion partielle

L'esquisse de cette étude s'est avérée importante pour la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage de l'arabe dans les structures publiques et religieuses. La phase évolutive de la langue arabe nous semble essentielle pour comprendre les diverses formes linguistiques de l'arabe et cerner également le phénomène linguistique de la diglossie. Les études modernes montrent que la langue arabe a reçu différentes appellations : arabe dialectal, moderne, littéraire, classique ; une transmise à la maison et au sein des sociétés arabophones (l'arabe dialectal), une autre normative apprise dans les structures publiques et associatives (littéraire/moderne) et l'arabe classique qui est réservé à la lecture du Coran. Nous avons pu établir le lien qui existe entre l'apprentissage de l'arabe et la religion musulmane (l'islam). L'arabe moderne aide à lire le texte coranique car elle est une extension de l'arabe classique simplifiée qui est parfois aussi considéré comme « *troisième langue* »¹⁴³ qui a évolué avec le temps. Cependant, il reste que l'usage de l'arabe classique n'est pas destiné à communiquer, sauf pour lire le Coran, faire la prière ou pour les personnes qui ont des compétences dans le domaine religieux. Grandguillaume évoque à ce sujet que « l'arabe classique ne se transmet pas d'une génération à l'autre, il doit être appris de façon scolaire, "programmée", tandis que "le dialecte" se transmet, est acquis de façon "spontanée" » (1983 : 160).

¹⁴² In ABDALLAH-PRETCEILLE, (2000: 37).

¹⁴³ (GRANDGUILLAUME, 1983 : 11)

L'enseignement de l'arabe en France semble avoir différents objectifs selon les dispositifs et les structures. Roland Barthes avait souligné dans un autre contexte qu'« enseigner une langue, c'est toujours imposer une loi [...] toute langue est coercitive, parce qu'elle implique une certaine idéologie du sujet, parce qu'elle oblige à dire certaines choses » dans Grandguillaume, (1983 : 42). Les cours d'ELCO en arabe s'adressent exclusivement aux enfants d'origine maghrébine. On y propose un enseignement linguistique et culturel du pays d'origine.

Les autres dispositifs tels que l'EILE (l'Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères), l'ELV (Enseignement des Langues Vivantes), l'E.P.L.V (l'Enseignement Précoce des Langues Vivantes), leurs intentions sont de donner aux élèves une conception sur les langues vivantes enseignées à l'école. Tandis que les cours dispensés au sein des structures religieuses sont d'ordre linguistique et religieux.

L'histoire de l'immigration nous a permise de cerner de près notre public “les enfants nés en France“. Le résultat de l'immigration a amené à la naissance de ce que l'on appelle le « double fait de la naissance », le « double fait du sol » : deux générations nées sur le territoire français [...] »¹⁴⁴. Le lieu de naissance est vraiment déterminant pour la progression de l'individu, car le passé fait partie du présent de chaque être. Les enfants baignent inconsciemment dans l'environnement culturel et social français. On ne peut pas dire que l'individu évolue seul, il s'imprègne des idéologies, des idées, de la culture, des croyances... Cette différence individuelle ou ethnique fait naître une génération autre que celle des parents ou des Français de souche, car il y a un métissage culturel, linguistique, qui s'est fondé dans la société. Pour les enfants nés en France, il y a une rupture de trajectoire entre eux et les parents, ou plutôt une « rupture juridique [...], parce que les enfants sont automatiquement devenus français ; rupture sociale [...] » (KHELLI, 1991 : 168). Ces enfants qui vivent en France essayent de faire rupture entre le passé des parents tout en préservant leur richesse culturelle pour mettre fin aux différents stéréotypes. La quête identitaire est traduite par une quête linguistique et spirituelle que nous allons aborder plus loin dans cette étude. Mais à présent, nous allons exposer la procédure de recherche de la partie méthodologique.

¹⁴⁴ (SAYAD, 2006 : 191).

CHAPITRE II/ Cadre méthodologique

Après le cadre théorique, nous allons à présent nous intéresser à la partie méthodologique qui constitue la deuxième phase de notre travail. Celle-ci est principalement réservée à la méthodologie et au protocole de recherche. Ainsi, dans cette partie, nous exposons la modalité de recherche, le choix du public enquêté, le déroulement des entretiens, le recueil des données et des observables, les questions relatives aux parents nés en France, la procédure de la constitution du corpus et le traitement des données.

2.1. Méthodologie de recherche

La méthodologie de recherche se base sur une méthode empirico-inductive. Elle nous aide à mieux comprendre les cas étudiés. Cette démarche s'articule entre le *macro-sociolinguistique* et le *micro-sociolinguistique*¹⁴⁵ : « la démarche va du global (prise d'indices multiples en contexte par observation participante) à l'analytique (via enquêtes semi-directives et directives, traitement des données, validation) pour revenir à une synthèse interprétative » (BLANCHET, 2000 : 33). Cette méthodologie de recherche s'appuie sur des enquêtes semi-directives, des observations participantes¹⁴⁶ de classes et observations externes.

Le corpus a pris forme par le biais de la retranscription des divers enregistrements au sein des cours (entretien individuel, interaction dans le groupe, déroulement du cours). Les observables recueillis qui semblaient intéressants ont été notés à des fins analytiques et à l'avancement de cette recherche. Cette modalité d'observation et de recueil comble certaines lacunes ou des éléments que nous n'avons pas eu la possibilité d'enregistrer. La méthode qualitative est importante dans cette recherche, car elle permet de sonder le terrain pour mieux répondre aux attentes du public.

¹⁴⁵ (BLANCHET, 2000 : 33).

¹⁴⁶ C'est une méthode issue du champ de l'ethnologie. Elle a été pratiquée en 1930 par les travaux de Malinowski. Elle est aussi utilisée dans différents champs notamment la sociologie interactionnelle de Goffman.

« L'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés » Labuthe-Tolra, cité dans A. Mucchielli (dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, *op.cit.*, article « Observation participante », p, 146. In (BLANCHET, 2000 : 42).

Pour procéder à l'analyse des textes nous nous sommes appuyée sur l'approche comparative mettant en exergue les éléments linguistiques, discursifs, identitaires et culturels.

Cette approche nous permet de détecter les différents paramètres qui peuvent être utiles à la consolidation de la méthode adéquate en classe. Il faut croiser conjointement les différents points observés durant la recherche, pour répondre à la réalité du terrain : « Les procédures comparatives permettent une meilleure prise de conscience du rapport d'extériorité ou d'intériorité qu'entretient le chercheur avec les données analysées » (BLANCHET, 2000 : 54).

L'expérimentation a eu lieu au sein de l'association « Comité Social des Parents et Amis Musulmans » à Lyon 5^e qui propose des cours d'arabe et de religion pour un public de grands débutants A.1.1. Le choix du terrain est lié au fait que nous avons intégré l'association en tant que formatrice bénévole, ce qui nous a permise d'intervenir en classe et d'avoir une idée sur le déroulement des cours, des objectifs, de faire un comparatif sur les méthodes employées par d'autres structures et sur leurs critères sélectifs. L'observation s'est axée sur l'objectif de l'apprentissage de l'arabe en milieu associatif religieux, les lacunes des apprenants en arabe (phonétique, morphologique, syntaxique...) et le degré d'usage de l'arabe et du français en classe. Cette méthodologie, nous a donnée les moyens de tester la didactique du plurilinguisme dans l'association religieuse.

La première année, en 2012, nous avons mis en œuvre diverses activités s'articulant autour de quatre groupes afin d'évaluer les lacunes les plus fréquentes. Ainsi, nous avons assemblé des textes et des enregistrements pour pouvoir les analyser. Compte tenu de la diversité des profils des apprenants, il était indispensable de connaître leur parcours de vie, leurs origines, leur(s) langue(s) première(s). Ce qui nous a conduite à la constitution d'un questionnaire destiné aux parents et de réaliser des entretiens semi-directifs (des enseignants, parents, apprenants, institution publique ou religieuse, consulaire dont les représentants des cours d'ELCO de la langue arabe).

Dans la perspective de construction d'un matériel pédagogique adapté au contexte, le retour de cette expérimentation nous a confortée sur des questions de légitimité et a permis, en définitive, d'être une instance de vérification et d'amélioration.

2.2. Choix du public enquêté

2.2.1. Les enfants inscrits à l'association « Comité Social des Parents et Amis d'Apprenants Musulmans à Lyon 5^e »

Le public-cible est constitué d'un groupe de 109 apprenants de l'Association du Comité Social des Parents et Amis d'Apprenants Musulmans à Lyon 5^e. Ce sont des enfants nés et scolarisés en France d'origines diverses dont la plupart des parents sont nés en France. L'âge de ces apprenants varie de 05 à 15 ans. Pour approfondir les éléments de cette recherche nous avons opté sur des entretiens (semi-directifs) à partir de 32 cas parmi les 109 apprenants car nous voulions privilégier la qualité des interviews. Nous avons procédé en utilisant deux types de recueils de données : le premier concerne des enregistrements oraux et le second concerne des exercices écrits (souvent, les apprenants n'osent pas s'exprimer à l'oral, ils sont parfois déstabilisés par la situation). L'écriture peut donner des meilleurs résultats. Le premier recueil de données s'est effectué par l'intermédiaire d'un dictaphone. Pour le premier groupe, le nombre d'apprenants était de 17 (ce sont des enfants d'une tranche d'âge de cinq ans à dix ans). En ce qui concerne le deuxième groupe, il est constitué de 15 apprenants. Pour ce groupe, nous avons opté pour l'enregistrement d'une vidéo (ce sont des apprenants de 10 ans à 15 ans), car nous avons pensé qu'ils seraient plus à l'aise face à une caméra. Les questions posées étaient les mêmes pour les deux groupes, et à travers leurs réponses il s'avère que la motivation principale est d'ordre religieux.

La grille de référence d'entretien est constituée de quatre questions : Quel objectif as-tu quand tu viens à la mosquée ? Quel est ton objectif principal quand tu apprends la langue arabe ? Penses-tu qu'il y ait une différence entre l'arabe de la maison et l'arabe de l'école ? Lorsque tu parles, mélanges-tu l'arabe et le français ? Il s'agissait de connaître les objectifs de leur apprentissage de la langue arabe dans le milieu associatif et de voir si leur point de vue était différent de celui des parents. Les questions permettent d'identifier les ressources linguistiques dont disposent les apprenants et la façon dont ils les perçoivent. La biographie langagière est un moyen qui a pour objectif de déceler le parcours linguistique et les ressources *sociolangagières* dont dispose chaque apprenant dans un cadre didactique :

Selon Cuq (2003,36-37), la biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus au moins longs et plus ou moins nombreux qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire qui différencient chacun de chacun, in ODILE et SANDOZ, 2014 : 141.

Dans le cadre de l'enquête, la biographie langagière nous a aidée à déterminer les représentations, la valorisation des langues et la conscientisation de l'apprentissage des enfants en milieu associatif. Désormais, c'est à l'enseignant de chercher les stratégies qui sont efficaces pour que les apprenants puissent assimiler l'arabe. Gérer l'hétérogénéité de la classe, c'est pouvoir trouver des solutions pédagogiques : détecter les lacunes, les points forts, pour développer une compétence langagière en arabe.

2.2.2. Parents issus de l'immigration

Le public enquêté est des parents (hommes et femmes) issus de l'immigration âgée de 51 ans à 78 ans. Certains vivent en France de façon permanente et d'autres ont fait le choix de s'installer définitivement dans le pays d'origine. L'utilisation de certains éléments d'enquête que nous avons recueillis en 2009 lors d'un entretien avec les parents issus de l'immigration¹⁴⁷ nous semble pertinente, dans le cadre de ce projet. Ces informations sont importantes dans la mesure où elles nous permettent de mieux comprendre les fossés creusés par les générations, dont la trajectoire, le mode de vie, de pensée, de culture et de langue sont divergents. À travers les entretiens, nous avons pu déceler deux catégories de parents : ceux qui se sont installés en France et ceux qui ont décidé de retourner dans leur pays d'origine avec leurs enfants. L'histoire des migrants permet de mieux comprendre leur socialisation et leur intégration en France. Les conditions de vie sociales liées à l'accueil des ascendants nous permettent de tracer le destin des descendants ainsi que le problème d'écart entre les générations (linguistique, culturel, éducatif et identitaire) qui ont conduit aujourd'hui les parents nés en France à inscrire leurs enfants dans les associations religieuses. Le décalage qui existe entre les parents et les enfants conduit à des enjeux linguistiques et identitaires intergénérationnels. Tous ces éléments peuvent influencer ultérieurement l'avenir des enfants, devenus parents aujourd'hui. Leur socialisation et les transmissions culturelles et linguistiques au sein des familles migratoires peuvent avoir des impacts psychologiques et identitaires sur les jeunes :

D'un côté, la migration élargit la distance entre les migrants et leurs parents et, de l'autre côté, un fossé se creuse entre eux-mêmes et leurs enfants, à mesure que ceux-ci grandissent et se transforment en quasi-étrangers, sous les yeux de leurs parents, spectateurs impuissants de leur mutation, ATTIAS-DONFUT et WOLFF, 2009 : 14.

¹⁴⁷ Cf. Annexes grilles des parents issus de l'immigration.

Pour que cette étude soit plus pertinente, nous avons croisé les informations avec celles des enfants nés en France (devenus parents aujourd'hui).

2.2.3. Parents nés en France

Ce sont les parents des apprenants qui sont nés aussi en France et qui décide de mettre leurs enfants dans les structures religieuses. La tranche d'âge des parents varient entre 25 et 60 ans. Lorsque les apprenants arrivent en milieu associatif, il faut savoir qu'ils sont inégaux en termes de niveaux linguistiques, culturels, éducatifs et sociaux,... En intégrant l'association, l'apprenant devient le premier porteur de ses valeurs en classe. C'est pourquoi il nous a semblé essentiel d'établir une grille qui détermine l'objectif des parents concernant l'apprentissage de leur enfant en milieu associatif en utilisant les langues premières et leur âge afin de déterminer la langue que nous utiliserons en classe. Les parents des apprenants permettent aussi de retracer l'itinéraire identitaire des enfants.

La grille¹⁴⁸ est constituée d'une liste de neuf questions qui vise dans un premier temps à définir le critère d'âge. Celui-ci nous semble indispensable pour déterminer le niveau de l'apprenant en classe, le degré d'apprentissage et d'acquisition des langues. La reconnaissance de la diversité des profils des apprenants nous permet une meilleure compréhension sur le fonctionnement en classe. Dans un second temps, nous avons interrogé les parents sur les cours qui sont dispensés dans les écoles publiques, tels que les cours d'ELCO, dans l'intention d'obtenir des précisions sur la motivation et les choix de l'apprentissage de la langue arabe au sein des associations religieuses. Il ne faut pas oublier que les représentations des parents sur les langues ont une forte influence sur leur motivation pour inscrire leur enfant dans ce genre de structure, surtout si la langue a une valeur symbolique (identitaire, spirituelle, *etc.*) : « la langue d'appartenance dépendra des représentations que les personnes concernées auront de la nouvelle langue et de la motivation qu'ils auront à l'apprendre » (DEFAYS, 2003 : 27). Ainsi, certaines questions visent à déterminer si l'enseignement de leur enfant dans les associations religieuses coïncide ou pas avec la quête ou la construction identitaire. Pour clôturer l'entretien, nous avons posé aux parents des questions qui se centrent sur les méthodes proposées dans les associations religieuses et la méthodologie de travail de l'enseignant. Il était intéressant de connaître leur avis sur l'usage

¹⁴⁸ Cf. Annexes grilles des Enfants vivant en France.

du français en classe. Leurs réponses nous ont permise d'améliorer la méthodologie de travail, même si c'est la réalité du terrain qui détermine les méthodes à exploiter en classe.

2.2.4. Responsables des associations religieuses

Il s'agit des responsables des structures religieuses à Lyon où s'effectuent les cours d'arabe. L'un est responsable de l'Association du Comité Social des Parents et Amis d'Apprenants Musulmans à Lyon 5^e où nous avons réalisé la recherche. Le second est le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée "Othman à Villeurbanne", secrétaire chargé de l'administration de cette mosquée. Pour cerner le cadre situationnel de l'« Association du Comité Social des Parents et Amis d'Apprenants Musulmans à Lyon 5^e », nous avons conçu une grille¹⁴⁹ contenant six questions dans l'intention de comprendre l'organisation de l'association religieuse. Certaines questions posées ont pour but de déterminer le terrain de recherche : l'année où cette mosquée a été créée, le statut, les membres de l'association, la tâche de chaque personne au sein de l'association, la période de scolarisation des enfants et surtout, les raisons qui ont poussé les responsables à créer une classe d'arabe. Il y a d'autres questions qui ont pour objectif de connaître les modalités de recrutement et le choix du programme : à savoir si le programme est imposé par l'enseignant ou par les responsables de l'association et si ces derniers choisissent l'enseignant selon sa qualification : son niveau, ses capacités, ou bien s'ils prennent en considération le degré de compétence en langue arabe.

En ce qui concerne la seconde structure religieuse, "la mosquée Othman à Villeurbanne", nous avons appliqué les mêmes questions en ajoutant certaines, dans l'intention de croiser et de comparer les résultats pour déterminer les modalités de recrutement, de financement ainsi que les finalités pédagogiques de chaque structure. Les réponses nous ont aidée à comprendre les différents objectifs des parents en inscrivant leurs enfants dans la mosquée, la modalité d'enseignement, les méthodes adoptées, les difficultés rencontrées par les enseignants et l'utilisation du français en classe d'arabe : le type de programme, de public (déterminer si la progression et la motivation d'apprendre la langue arabe au milieu associatif est d'ordre religieux, identitaire [origine], culturel ou linguistique).

¹⁴⁹ Cf. Annexes grilles « responsables des associations religieuses de Lyon 5^e et de Villeurbanne ».

2.2.5. Représentants de l'ELCO

Ces représentants sont responsables de l'apprentissage des cours ELCO (langue et culture d'origine) dans les écoles publiques. La grille d'entretien¹⁵⁰ nous donne l'occasion de mieux cerner l'enseignement des cours d'ELCO de la langue arabe au niveau du public. Certaines questions sont répétitives, mais elles nous permettent de clarifier les idées et d'avoir plus de crédibilité dans les éléments de réponse. Le choix d'interroger les trois représentants de l'ELCO (Algérie, Tunisie et Maroc) donne différents points de vue au niveau de l'usage de la langue en classe « arabe littéraire ou dialectal », ainsi que les modalités de recrutement des enseignants du pays d'origine, qui nous aident à mieux clarifier l'accord qui a eu lieu entre les pays du Maghreb (l'Algérie, la Tunisie et le Maroc) et la France. Ces questions nous permettent de détecter les objectifs et les différentes failles de cet enseignement (programmes, méthodes, langues, les plages horaires, les profils des élèves [le critère d'inscription est-il en fonction de l'origine ou de la culture]...) pour essayer de comprendre les raisons pour lesquelles les parents ne mettent pas leurs enfants dans le secteur public. Elles nous donnent le moyen d'identifier l'objectif principal de l'enseignement de la langue au sein des écoles publiques et de comparer cet objectif avec l'enseignement de la langue arabe dans les associations religieuses.

2.2.6. L'inspectrice de la langue arabe et le service statistique du rectorat de Lyon

L'enquête est l'inspectrice académique chargée du pôle de langue arabe de la Région Rhône-Alpes. Le choix de dresser une grille de questions¹⁵¹ à l'inspectrice n'est pas anodin, puisque le terrain de recherche s'effectue sur cette région, principalement dans le Rhône à Lyon.

Nous estimons qu'elle est bien placée pour répondre aux différentes interrogations sur l'enseignement des cours d'arabe au niveau des structures publiques (écoles primaires, collèges et lycées). À travers les questions, nous avons voulu savoir s'il existe un lien ou des différences entre les trois structures d'enseignement l'E.P.LV, le L.C.O et les cours d'ELCO, et savoir s'il y a une progression dans l'enseignement de la langue arabe et une continuité du primaire au lycée.

¹⁵⁰ Cf. Annexes grilles « responsables des cours d'ELCO ».

¹⁵¹ Cf. Annexes grilles de l'inspectrice académique en langue arabe de la Région Rhône-Alpes.

Nous avons voulu notamment connaître le nombre d'écoles primaires, collèges et lycées qui se trouvent dans l'agglomération lyonnaise et qui proposent l'enseignement de l'arabe. Ce qui nous a permis de savoir si l'ouverture d'une classe de langue arabe dans un secteur avait un rapport avec la concentration de la population d'origine arabophone ou s'il s'agissait d'une politique académique ou bien d'un enseignement qui se déroulait dans tous les établissements scolaires. L'objectif est de comparer les cours d'ELCO, les cours donnés dans les établissements publics et les cours proposés au sein des associations religieuses sur différents critères : le nombre de demandes en LVI/LVII/LVII, les connaissances des programmes et les méthodes qui sont proposées dans ces établissements.

Cependant, lorsque nous avons effectué l'entretien avec l'inspectrice, il nous a paru qu'il manquait des chiffres statistiques sur le nombre d'établissements et d'apprenants qui disposent d'un enseignement en langue arabe. Nous avons décidé de contacter le service des statistiques du rectorat de Lyon afin de connaître les chiffres sur l'enseignement de l'arabe dans la région Rhône-Alpes et le département du Rhône. Le choix de cette région est en fonction de notre terrain de recherche comme nous l'avons précisé plus haut, cette recherche se déroulant sur Lyon. Ainsi, l'objectif est de vérifier si la langue arabe est beaucoup demandée dans les établissements publics ou si au contraire, elle régresse d'une année à l'autre. Les résultats nous permettent de compléter notre enquête avec les données de l'inspectrice et des responsables des cours d'ELCO. La grille est constituée de sept questions (Cf. Annexes. Statistiques).

2.2.7. Initiateurs de la « marche des beurs » 1983

Nous avons trouvé intéressant de solliciter deux personnalités de l'histoire de la « marche ». L'une qui a suivi de près les événements de la « marche » de 1983, le prêtre Ch. D. et la figure emblématique de la « marche » T.DJ, afin qu'ils puissent nous éclaircir sur l'origine de la marche. Cette marche a influencé les décisions politiques de l'époque et qui a eu une incidence sur la prise de conscience que les enfants issus de l'immigration font partie intégrante « du paysage français ».

2.3. Recueil des données et observables

Dans cette partie, nous allons présenter davantage la procédure de recueil des données et des observables.

Le terrain de recherche et les champs qui l'entourent nous fournissent des éléments importants pour développer ce projet. Nos objectifs de recherche sont de collecter le maximum d'informations et de données scientifiques sur notre terrain et d'élargir notre champ d'investigation, dans un souci d'objectivité et une grande volonté de répondre aux attentes visées. Comme le pense G. Devreux in ABDALLAH-PRETCEILLE (2000 : 109), « l'observateur réagit en créant, en multipliant entre lui et le sujet (au nom de l'objectivité) des écrans filtrants de plus en plus nombreux, des tests, des techniques d'enquête, des trucs... ». De ce fait, au niveau de la recherche, nous n'allons pas nous contenter d'exploiter uniquement la méthode qualitative, mais nous allons utiliser d'autres procédures comme les réflexions des apprenants en classe (orales ou écrites). Ainsi, dans un premier temps, nous avons distribué des questionnaires aux parents. Cette modalité de passation nous semble importante pour la thèse, dans la mesure où elle nous permet de déterminer le degré d'apprentissage de la langue arabe et les conditions de sa transmission dans le cercle familial et non d'utiliser une simple méthode quantitative.

Par ailleurs, le recueil des observables en vue d'une méthode qualitative va être réalisé par l'intermédiaire d'enregistrements (déroulement des séances en classe, interactions de groupes, individuelles). Le dictaphone était nécessaire pour collecter les informations. L'étude de terrain s'est déroulée principalement au sein de la mosquée à Lyon 5^e (l'Association du Comité Social des Parents et Amis d'apprenants Musulmans). En classe, nous avons endossé le rôle d'enseignant et d'observatrice. Ce mode d'observation permet de mettre en place des entretiens semi-directifs avec les parents, les associations et les consulats. Nous allons expliquer et présenter la procédure de mise en place du questionnaire.

2.4. Présentation et choix du questionnaire destiné aux parents

Le questionnaire est constitué de neuf questions¹⁵². Il est destiné aux parents qui ont inscrit leurs enfants au sein de l'Association du Comité Social des Parents et Amis d'Apprenants Musulmans à Lyon 5^e. Lors de la réalisation du questionnaire, nous avons hésité sur le protocole. Cette hésitation était essentiellement basée sur le choix des questions « ouvertes » ou « fermées ».

Au départ, nous avons voulu réaliser les deux types de questions, mais finalement, nous avons opté uniquement pour des questions fermées afin de limiter les choix des réponses et faciliter la réalisation des entretiens semi-directifs. Les questions devaient être claires pour que les parents puissent les remplir dans les meilleurs délais.

La question du sexe et de la tranche d'âge se basent sur la « méthode quotas » (SINGLY, 1992 : 36). Cette démarche consiste à prendre connaissance des parents. Les tranches d'âge ont été réparties en quatre catégories : (20-30), (30-40), (40-50) et (50-60). Cette méthode de sondage se base sur les connaissances antérieures des personnes et la société de référence selon les critères suivants : âge, sexe, niveau social... Les critères d'âge et de sexe déterminent celui qui a répondu au questionnaire (le père ou la mère) et nous permet d'identifier la vague d'immigration ou la génération à laquelle il appartient. L'âge peut jouer un rôle important dans la détermination du groupe social et dans la transmission des langues.

Face au contexte d'une France plurielle, il est essentiel de connaître le profil des apprenants et la fréquence d'utilisation des langues utilisées en famille : identifier les langues des parents, leur degré de maîtrise, leur transmission en famille et leur utilisation en dehors du contexte familial. Ces éléments nous permettent de sélectionner la langue d'enseignement que nous allons exploiter en classe pour apprendre l'arabe. Les questionnaires distribués aux parents servent à mieux cerner le degré de maîtrise de la langue arabe et des langues premières auprès des parents et des enfants. Le choix des langues premières et de la langue arabe littéraire et classique repose sur le contexte d'enseignement, la politique linguistique des pays du Maghreb et le public cible (les parents).

¹⁵² Cf. Annexes (questionnaires).

Nous avons choisi de se centrer sur la population maghrébine, car la plupart des personnes interrogées sont d'origine maghrébine. Il fallait comprendre leur parcours de vie pour pouvoir par la suite les comparer à ceux de leurs enfants nés en France. D'un point de vue linguistique, le Maghreb est considéré comme étant une communauté plurilingue. La société maghrébine se caractérise par une configuration linguistique quadridimensionnelle¹⁵³: l'arabe classique, l'arabe moderne, la langue tamazight (berbère : kabyle, chaoui, cleuh, *etc.*) et la langue française.

Il existe donc plusieurs variétés au niveau de la langue arabe ou du berbère. Nous avons voulu préciser à chaque fois les différentes *gloss*¹⁵⁴ qui existent dans la langue arabe et berbère : l'arabe tunisien, l'arabe marocain, l'arabe algérien, le berbère (le kabyle) et autres afin de déterminer implicitement l'origine des parents.

L'utilisation de l'arabe littéraire et classique détermine la scolarité des parents poursuivie dans leur pays d'origine. Ce point permet aussi de savoir si les parents se situent dans la catégorie de la nouvelle génération ou de l'ancienne génération. L'apprentissage de l'arabe classique s'effectue majoritairement au niveau des mosquées dans le but d'apprendre le Coran. Alors que l'apprentissage de l'arabe littéraire se fait au niveau de l'école. Celui-ci n'est pas compris par tout le monde, puisque c'est la langue apprise à l'école¹⁵⁵.

Par ailleurs, le problème de l'identité linguistique nous a semblée un thème très sensible, surtout lorsque les locuteurs parlent de leurs langues¹⁵⁶. Toutes les langues présentes dans le paysage linguistique des locuteurs véhiculent certaines conceptions identitaires. Les questions posées à ce sujet visent en premier lieu à sonder leur degré de conscience quant à l'identité linguistique et aux représentations par rapport aux langues, et en second lieu, elles visent à savoir si l'ethnie, la culture et la religion jouent un rôle dans l'attachement à l'identité et à la langue arabe. Tous ces facteurs permettent d'évaluer les langues des parents issus de l'immigration et clarifient aussi le degré des pratiques langagières (des langues premières) auprès des parents nés en France. Ils nous aident aussi à identifier s'il y a transmission ou rupture de transmission des langues dans le cercle familial.

¹⁵³ <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>.

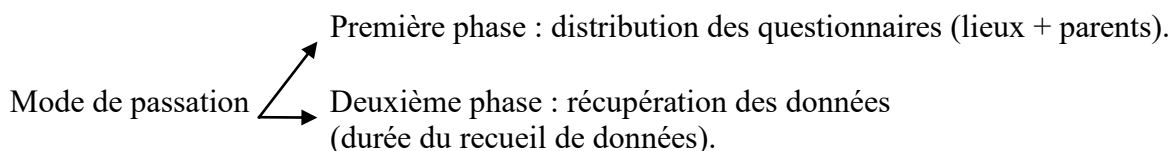
¹⁵⁴ (Cf. Partie I. Chapitre I. 1.2.3 L'arabe dialectal).

¹⁵⁵ (Cf. Partie I. Chapitre I. 1.2.2 L'arabe moderne/littéraire).

¹⁵⁶ Selon le linguiste Lenard Bloomfield, « une communauté linguistique est un groupe de gens qui agit au moyen du discours ».

2.4.1. Mode de passation et de dépouillement du questionnaire

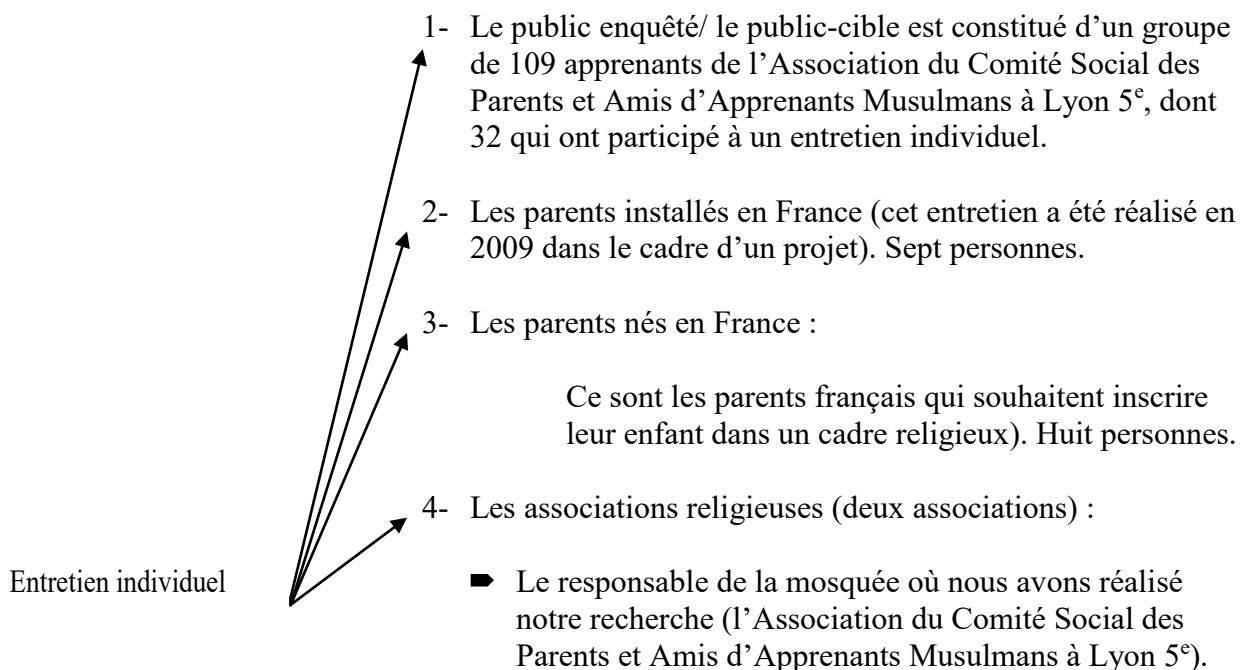
Le mode de passation des questionnaires destinés aux parents se divise en deux phases :



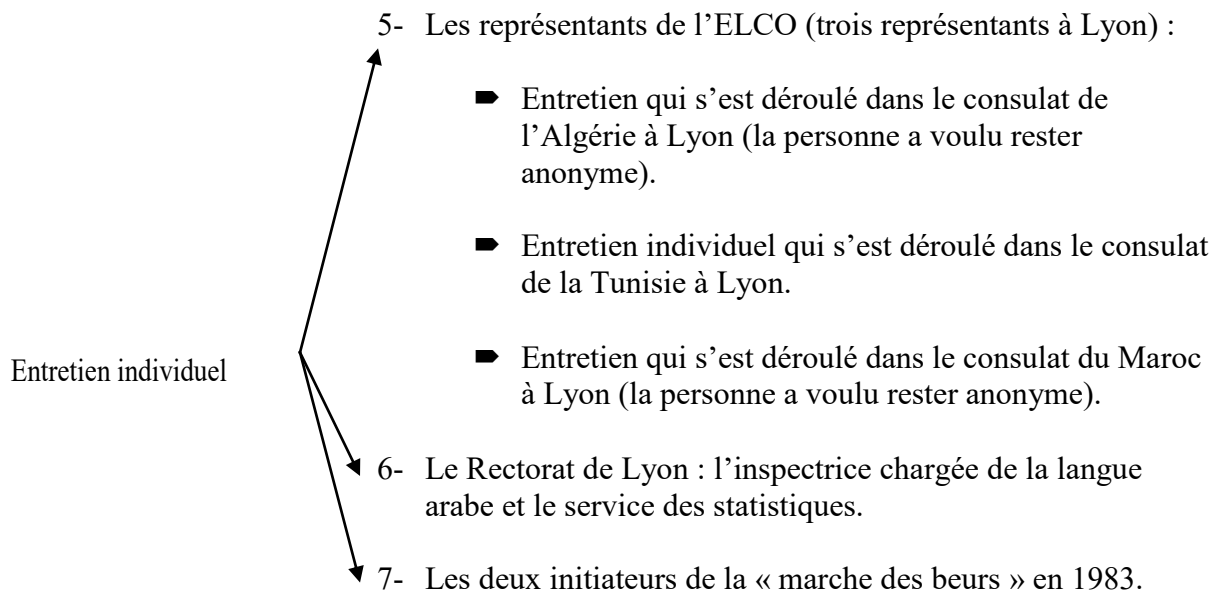
La distribution des questionnaires s'est déroulée au sein de la mosquée. Le nombre de questionnaires est de 74 fiches anonymes, équivalant au nombre des parents (la mère ou le père). Ils ont été soumis aux parents le 14 décembre 2013. La majorité des parents ont souhaité répondre aux questions à domicile pour pouvoir répondre aisément. D'autres parents ont répondu sur place de leur propre initiative. Le recueil de données a duré jusqu'au 2 février 2014. Cette pré-enquête permet de recueillir un certain nombre d'informations et de rendre notre intention mieux adaptée et plus efficace pour la compréhension du public cible (les apprenants).

2.5. Déroulement des entretiens individuels

Les entretiens semi-directifs effectués se répartissent en sept catégories :



- Le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon.



Les entretiens réalisés avec les parents, les apprenants, les/le responsable(s) ou le/les représentant(s) des associations religieuses et des cours d'ELCO (algérien, marocain et tunisien) se basent sur des entretiens semi-directifs. Ces entretiens permettent de convoquer certains éléments qui complètent les enregistrements réalisés dans le cours.

Les entretiens sont dirigés selon un canevas, une grille¹⁵⁷ de référence d'entretien. Ce qui permet de récupérer des résultats qui sont transcrits et analysés par la suite. Il s'agit surtout d'approfondir les éléments de réponse qui sont en relation avec les préoccupations et avec lesquels il y aurait une co-construction du corpus. Cette démarche ne fait que s'appuyer sur la méthode de l'entretien compréhensif qui :

Reprend les deux éléments (théorie et méthode), mais il inverse les phases de la construction de l'objet : le terrain n'est pas une instance de vérification d'une problématique préétablie, mais le point de départ de cette problématisation (...). En inversant le mode de construction de l'objet, en commençant par le terrain et en ne construisant qu'ensuite le modèle théorique, l'entretien compréhensif change radicalement la définition de la plupart des techniques d'enquêtes utilisées dans l'entretien de type impersonnel, (KAUFMANN, 2004 : 20-21).

Les interactions recueillies par le biais du dictaphone vont devenir des éléments essentiels dans le cadre de la recherche.

¹⁵⁷ « La grille de questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif [...] » (KAUFMANN, 2004 : 44).

Cette technique se centre davantage sur l'informateur puisqu'il dispose de l'information qui est propre à lui. Les indications et les réflexions varient d'un individu à un autre, c'est pourquoi les questionnaires peuvent varier en fonction de l'interviewé(e). On peut moduler le questionnaire en fonction de la personne qui parle. L'enquêteur est relativement libre du choix des questions. Il peut les orienter et les mener en fonction des réponses de la personne et de ses attentes. Cela signifie que « dans le premier cas l'entretien est un « support d'exploration » ; [et dans le second cas] une « technique de recueil d'information » (GOTMAN, 1985 : 166).

Les questions choisies pour la grille d'entretien se basent sur une progression thématique. Le choix de prédéfinir une liste de questions nous donne l'opportunité d'établir des points de repère. En revanche, lors de l'entretien, nous ne respectons pas forcément ce processus. Nous contournons certaines questions selon la réponse donnée par les interviewés. Parfois, nous enclenchons l'entretien semi-directif par des stratégies mises en place pour réunir des observables ; par exemple à travers des réflexions émises par les apprenants, sur une activité qui conduit à stimuler des interactions (en groupe ou individuels en classe). Ce genre de processus laisse la personne interrogée libre de répondre de façon spontanée. Ce qui nous amène à récupérer un maximum d'informations utiles dans cette recherche. Les entretiens se déroulent dans des conditions de confiance entre les deux pôles (l'interviewé(e) et le chercheur). Le but étant d'enclencher une conversation naturelle pour créer un climat serein entre les deux pôles et avoir une bonne écoute. Lors de notre interview, nous avons voulu rendre l'informateur plus à l'aise (rire, donner ses points de vue, *etc.*) afin d'interpréter et mener à bien notre travail : « celui qui parle est pris au piège de ses propres paroles : plus elles vont loin, plus il s'engage parallèlement pour mettre de l'ordre dans ce qu'il dit de lui, car c'est sa vie, son moi, qui sont en jeu » (KAUFMANN, 2004 : 53).

L'intérêt de ces entretiens était surtout de mettre en valeur les réponses de l'interviewé(e) pour pouvoir par la suite analyser et interpréter les données. Ce travail consiste surtout à interpréter les données recueillies. L'analyse des différents corpus (cours et entretien) permet de comprendre le terrain (objectif des parents, apprenants, le statut de la langue arabe dans les écoles publiques, dans les associations religieuses). À travers le terrain de recherche resurgissent plusieurs éléments de réponses importants qui peuvent nous aider à interpréter les représentations des apprenants et des parents. Pour ce faire, nous avons procédé à la transcription des entretiens.

2.6. Procédure de transcription des documents sonores

Pour transcrire les documents sonores, nous nous sommes appuyée sur certains éléments ci-dessous de la convention proposée par Véronique TRAVERSO (2007 : 24-25), puisqu'il n'existe aucun système de transcription unifiée.

- Pour les parents arabophones nous avons pris l'initiative de traduire leurs propos en français tout en restant fidèle à leurs idées. Les autres interviewés sont intervenus en français et nous avons transcrits littéralement leurs paroles.
- Les émissions de type « **hum** », « **ouais** », « **ah** »... sont notées dans leur transcription courante.
- Indications « méta » : [...] : indique une coupure due au transcripteur.
- **(RIRE)** note un rire.
- Les tours de paroles : [: interruption et chevauchement
- Les crochets : [...] une coupure d'un extrait.
- = : enchaînement immédiat.
- Silence et pauses : (.) : pause dans le tour du locuteur inférieure à une seconde.
- → : indique un passage commenté dans l'analyse.
- Rythmes : • allongement d'un son ; si celui-ci est très important, il est marqué plusieurs fois.
- L'usage de la lettre initiale des prénoms de l'interviewé(e) et l'interviewer qui est dans notre cas « **A.** ».
- La numérotation correspond à la conversation à tour de rôle.
- Autres éléments linguistiques qui ne sont pas référés dans la convention de Véronique TRAVERSO que nous avons utilisée : le caractère en gras représente soit des termes arabes, soit des termes français arabisés.

Exemple :

12. K : Quand on était au boulot, on était intégrés avec eux mais maintenant lorsque j'ai arrêté de travailler on se dit... **bonjour, bonjour** et c'est tout. [...]
20. K : Quand je pars en **vacances**, en Algérie, je deviens une autre personne, en bonne santé (.)
21. A : Et quand vous êtes en Algérie, vous vous sentez un citoyen algérien.
22. K : Compatriote je me sens comme un compatriote.
23. A : Algérien.
24. K : **Voilà**. [...]
45. A : Et en France comment vous sentez-vous ?
46. M : Un peu **itrangi** → étranger.

2.7. Procédure de la constitution des corpus

Après avoir effectué les entretiens semi directifs avec les différents acteurs externes, internes et les observables en classe, nous avons assemblé les différents corpus et soustrait les éléments à analyser dans la deuxième partie. Nous avons procédé de la sorte :

- 1- Collecte des données orales et écrites¹⁵⁸.
- 2- Corpus constitué de 49 transcriptions.
- 3- Sélection des éléments pertinents (extraits) du corpus.
- 4- Traitement des extraits.

2.8. Présentation du corpus

Ce sont les éléments illustratifs qui apparaissent dans le texte. Nous avons analysé le corpus en deux phases.

- **La première phase** consiste à analyser les extraits des différents acteurs externes.

Ce sont les acteurs qui interviennent ponctuellement dans la recherche. Il y a deux catégories : ceux qui participent à la socialisation de l'enfant (trajectoire de vie, langues, identité...) et ceux qui contribuent à l'enseignement de la langue arabe en milieu associatif). L'analyse et la confrontation de ces extraits nous permettent d'avoir une meilleure perception des représentations qu'ont les parents de la langue arabe par exemple, sur l'apprentissage de l'arabe, les pratiques linguistiques (dans un cadre formel ou informel).

- **La deuxième phase** renferme les observables expérimentales sur le terrain.

La constitution du corpus est le résultat des observations de notre terrain d'intervention notamment l'association religieuse « Comité Social des Parents et Amis d'Apprenants Musulmans ».

Les étapes qui nous ont permises de constituer le corpus sont :

- 1- L'observation des cours d'arabe et de l'éducation islamique dans les quatre groupes en 2012 nous aide à détecter les lacunes des apprenants et la pédagogie mise en place dans l'association religieuse.

¹⁵⁸ Représente les 74 questionnaires distribués aux parents d'élèves et les diverses copies des apprenants réalisées en classe.

- 2- L'entretien semi-directif avec le président, nous permet de tracer le parcours de création de l'association, l'objectif principal et les conditions de travail dans ces associations.
- 3- Les entretiens semi-directifs avec les apprenants nous donnent l'occasion de saisir leurs motivations à apprendre l'arabe dans les associations religieuses, leurs objectifs d'apprentissage, le degré de maîtrise de l'arabe, leurs tranches d'âges, leurs niveau,...
- 4- La mise en place d'une didactique du plurilinguisme.
- 5- Analyse et traitement des données durant l'expérimentation.

Nous pouvons représenter le protocole de recherche à travers ce schéma :

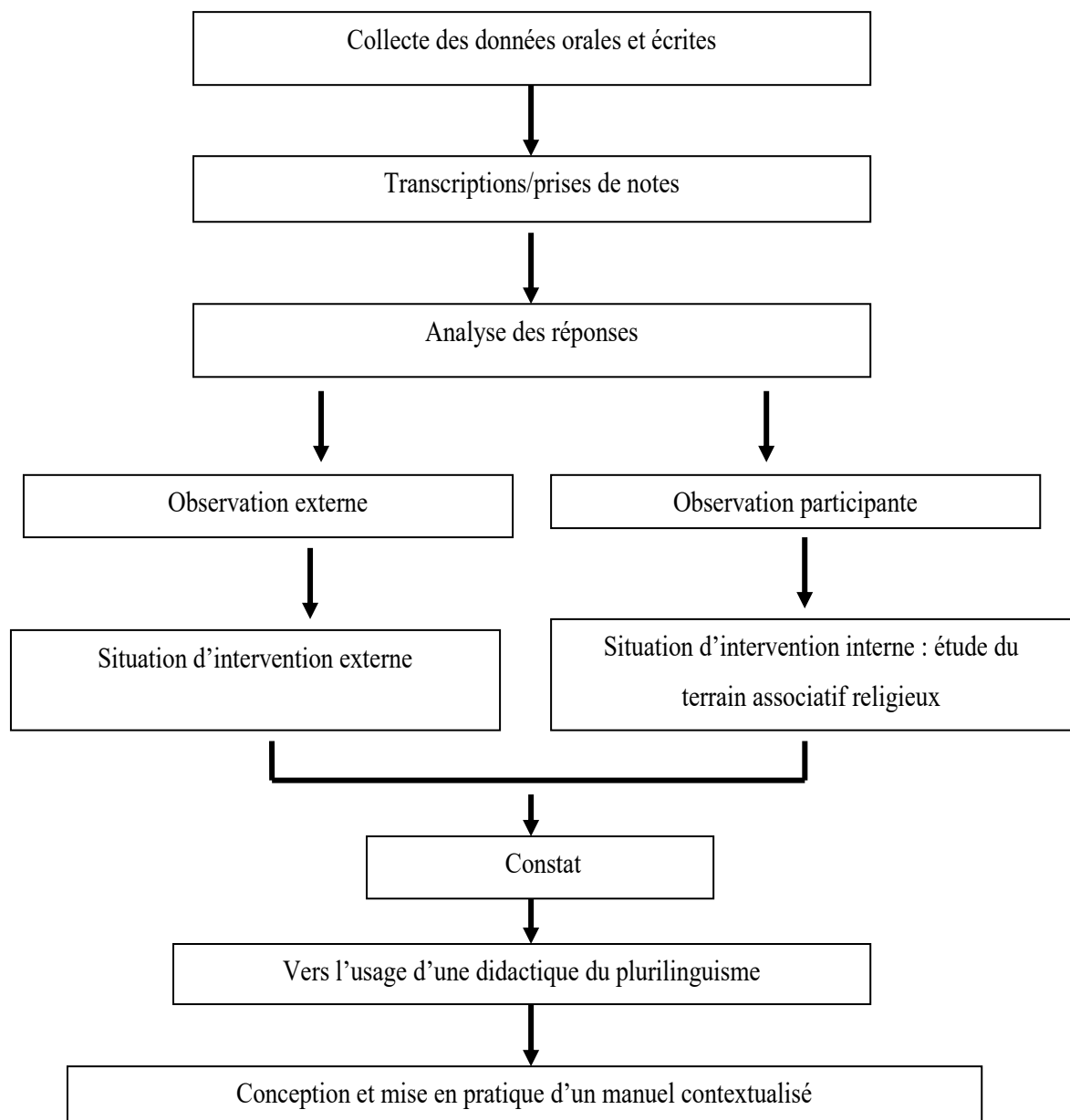


Schéma1 : prototype du protocole de recherche

Grâce aux observations et traitement du corpus, nous avons pris connaissance des méthodes d'enseignement de l'arabe dans les autres associations religieuses et le profil d'apprenants que nous pouvons rencontrer sur le terrain. Les échanges avec les intervenants externes nous ont aidée à saisir d'autres éléments qui peuvent intervenir en dehors de l'enseignement tel que la dimension religieuse et identitaire de la langue. Tous ces observables nous ont conduite à mettre en exergue notre expérimentation.

Conclusion partielle

Le cadre méthodologique expose le protocole de recherche, les enquêtes, les entretiens, les différentes modalités du recueil de données, la présentation et la constitution des corpus ainsi que les conditions de leur réalisation. Cette méthodologie permet de cerner l'étude de terrain et le public principal. Il s'agit des enfants nés en France de 5 à 15 ans qui étudient l'arabe au sein de l'association religieuse du « Comité Social des Parents et Amis d'Apprenants Musulmans » implantée à Lyon 5^e. Les autres catégories de publics (les parents, les/le responsable(s) ou le/les représentant(s) des associations religieuses et des cours d'ELCO (algérien, marocain et tunisien), l'inspectrice chargée de la langue arabe et le service des statistiques) ont servi comme objet d'enquête. Ils nous ont aidée à mieux saisir le public principal au niveau linguistique, social et éducatif et à décrire le terrain de recherche : « il est nécessaire de bien connaître le terrain, sa composition, son exposition,... Et la nature de ce qu'on veut cultiver » (HONOR, 2005 : 17).

Ainsi, nous avons consacré la première partie de cette thèse au cadre théorique et méthodologique. Quant à la deuxième partie, elle comportera la phase analytique du travail.

**PARTIE II/ Analyse des résultats de la situation d'intervention interne et
externe**

Chapitre III/ Situation d'intervention externe

Cette partie est consacrée à l'analyse des différents extraits tirés du corpus assemblés auprès des apprenants et des différents intervenants. Elle comporte deux chapitres : le premier consiste à analyser le corpus qui nous a aidée à déterminer les différents éléments linguistiques et identitaires. Cette analyse vise à indiquer le statut de la langue arabe en France, le lien qui existe entre l'arabe et l'apprentissage au sein des associations religieuses, ainsi que l'attachement à la langue arabe auprès des parents,... Comme l'a écrit Calvet, « à partir du moment où l'un des principes de base d'une approche sociolinguistique est que " les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent", étudier les langues, c'est s'intéresser aux gens, à leurs pratiques, à leurs idées, à leurs désirs, à leurs projets, à leurs problèmes, bref, à leur vie » in Blanchet, (2000 : 90). Pour avoir une meilleure interprétation, nous avons traité et confronté les extraits en nous appuyant sur la méthode de l'entretien compréhensif.

Dans le second chapitre, nous analysons les observables, les textes produits par les apprenants en classe lors de notre expérimentation. Pour analyser les différents corpus, nous avons utilisé deux types d'analyses : la première consiste à analyser des différents points observés lors de chaque séance (les productions écrites ou orales par les apprenants dans divers groupes) et dans la deuxième, nous avons utilisé deux grilles qui évaluent les connaissances de l'apprenant à l'écrit et à l'oral de la langue arabe : linguistique, phonétique, phonologique, *etc.* Le processus d'évaluation des connaissances¹⁵⁹ dans le cas étudié nous permet d'identifier les erreurs les plus récurrentes commises par les apprenants. Nous avons décidé d'analyser les compétences en nous axant sur le CECR (Cadre européen commun de référence) et sur l'approche contrastive, notamment sur les recherches de Pierre Delattre (1965) qui compare les différents systèmes sonores des langues.

¹⁵⁹ « L'évaluation des connaissances exige de l'apprenant qu'il réponde à des questions de types différents afin d'apporter la preuve de l'étendue de sa connaissance de la langue et du contrôle qu'il en a » (CECR : 142)

3.1. Les enjeux identitaires et linguistiques intergénérationnels

3.1.1. L'intégration des premiers migrants

Les premiers Maghrébins qui sont venus en France envisageaient de gagner leur vie sans pour autant se soucier d'une qualification dans une activité professionnelle et ne se préoccupaient pas du sujet de l'intégration dans la société. De ce fait, « [...] ils ne pouvaient avoir la même conception du travail que les Français ni se sentir solidaires d'une classe ouvrière, quelle qu'elle soit » (KHELLI, 1991 : 59). Au premier abord, les parents issus de l'immigration ne veulent pas admettre qu'ils ne se sont pas intégrés ; puis ils le confirment avec des questions relatives au pays d'origine, et là, l'élément qui revient souvent est le sentiment d'être étranger. Le premier extrait¹⁶⁰ montre que M. a l'impression d'être intégré, puis il dit plus loin qu'il se sent étranger :

23. A : Et est-ce que vous avez le sentiment que vous êtes intégré dans la société ?

24. M : Intégré

25. A : [Oui]. Que voulez-vous dire par intégré oui ou non ?

Ou bien vous sentez-vous à l'aise ?

26. M : Oui normal je me sens intégré.

27. A : Vous n'avez pas l'impression d'être un étranger ?

28. M : Non/ non /je me sens normal. [...]

43. A : Est-ce que vous vous sentez Algérien en Algérie ?

44. M : Oui, je me sens Algérien en Algérie.

45. A : Et en France comment vous sentez-vous ?

46. M : Un peu **itrangi** →étranger.

Par ailleurs, monsieur K¹⁶¹ affirme qu'il est conscient que son intégration a été faite uniquement au niveau du travail. Le sentiment d'être étranger, il l'a eu dès qu'il a eu pris sa retraite. Son intégration dans la société aujourd'hui se limite au respect des autres par de simples salutations. C'est pourquoi il conseille aux jeunes d'aujourd'hui de rester au pays car il pense qu'ils resteront étrangers même s'ils se prétendent intégrés à la société. Il affirme qu'il ne peut pas faire marche arrière car ses enfants ont grandi et fondé une famille et que la santé de sa femme le pousse à rester en France, même s'il a pris sa retraite :

Une intégration par le travail, étranger dans la société

9. A : Est-ce que vous vous sentez intégré maintenant dans la société française ou pas ?

10. K : Un peu, quand (.) on était travailleur

11. A : pourquoi ?

¹⁶⁰ Cf. Annexes. Extrait n° 1. Entretien semi-directif réalisé avec un parent installé en France « M. », juillet 2009.

¹⁶¹ Cf. Annexes. Extrait n° 2. Entretien semi-directif réalisé avec un parent installé en France « K. », juillet 2009.

12. K : Quand on était au boulot, on était intégrés avec eux, mais maintenant lorsque j'ai arrêté de travailler on se dit... **bonjour, bonjour** et c'est tout. [...]
20. K : Quand je pars en **vacances**, en Algérie, je deviens une autre personne, en bonne santé (.)
21. A : Et quand vous êtes en Algérie vous-vous sentez un citoyen algérien.
22. K : Compatriote, je me sens comme un compatriote.
23. A : Algérien.
24. K : **Voilà.**
25. A : Et avez-vous le même sentiment quand vous êtes en France ?
26. K : Je n'ai pas beaucoup.
27. A : Ce sentiment, vous ne l'avez pas ici ?
28. K : Non, le sentiment d'être Algérien, j'ai le sentiment d'être un citoyen algérien
29. A : [oui mais je parle d'ici en France]
30. K : j'ai le même sentiment mais comme je t'avais raconté, le fait que je suis venu travailler comme on le dit avant c'est le travail. Elle → (la France) nous a poussés pour travailler [...].

Cependant, nous avons constaté une différence de perception en fonction du sexe. Les femmes¹⁶² ont une vision très différente des hommes. L'âge aussi joue un rôle important. H. a le sentiment d'être étrangère et immigrée en France et en Algérie. Notre sujet est venu jeune en France, en 1976 à l'âge de 18 ans. Elle avait 51 ans lorsque nous l'avons rencontrée en 2009, et avait passé 33 ans déjà en France. Elle affirme s'être adaptée en France, puisqu'elle y a vécu plus que dans son pays d'origine. Son jeune âge lui a permis une intégration plus facile. Effectivement, l'individu peut adopter une culture et une manière de vivre différente de sa culture d'origine plus facilement grâce à son jeune âge. H. rétorque : « *je suis internationale, tellement ouverte* », c'est sa manière à elle d'affirmer qu'elle est ouverte à toutes les autres cultures existantes dans la société française. Elle a conscience de cette diversité qu'elle accepte pleinement. Grâce au rôle social que jouent les femmes dans la société, nous notons leur facilité déconcertante à s'intégrer plus que les hommes. En effet, les mères sont plus proches des enfants que les pères car elles sont en majorité des femmes au foyer et que les hommes remplissent d'autres fonctions qui restent externes à celui-ci. Subvenir aux besoins de la famille est leur priorité. L'absence de ces derniers renforce les liens entre la mère et ses enfants et l'amène à accomplir toutes les tâches administratives.

Ainsi, elle est souvent amenée à communiquer en français avec l'école par exemple en assistant aux conseils de classe, dans le cadre du suivi de leur parcours scolaire. Les enfants parlent davantage en français à la maison, du fait de leur familiarisation avec l'environnement qui les entoure.

¹⁶² Cf. Annexes. Entretien semi-directif réalisé avec des parents installés en France « H. », « S. », juillet 2009.

Le bénéfice est double pour toute la famille, la mère apprend elle aussi avec eux. Notre témoin affirme se sentir algérienne bien que la société algérienne elle-même la considère comme une immigrée. Elle vit mal cette appellation ; en France, elle se sent à l'écart de la société et dans son propre pays d'origine elle est perçue comme étrangère. Cette situation la désole et provoque chez elle un sentiment d'égarement. Être considérée comme étant une étrangère en France ne la gêne pas pour autant, mais la désigner en tant qu'«immigrée » dans son pays natal la bouleverse :

Être immigrée en France, oui ! Mais dans mon pays, c'est inadmissible !

1. A : Quel âge avez-vous ? [...]

4. H : Cinquante et un ans.

5. A : Depuis quand êtes-vous en France ?

6. H : Ça fait, depuis soixante-seize [...]

17. A : Est-ce que vous vous sentez intégrée dans la société française ?

18. H : Non, je ne m'intègre pas. Non je suis internationale (rire échangé) tellement ouverte (rire) tellement (rire prolongé).

19. A : Adaptée.

20. H : Oui oui, où je vais, je m'adapte.

21. A : D'accord, c'est bien ! [...].

29. A : Euh quand vous retournez en Algérie quelles sont les impressions que vous ressentez là-bas ? (.) Quels sentiments ressentez-vous quand vous retournez en Algérie même pendant les vacances ?

30. H : Pendant les vacances ça dépend des fois euh je me sens étrangère aussi (rire)

31. A : Aussi, quand même...

32. H : Oui oui étrangère ça m'arrive, je me sens qu'ils me traitent d'immigrée ici et là-bas donc je sens quand même

31. A : [quand même]

32. H : Oh quand même oui, oui.

33. A : Avez-vous la même impression qu'en France quand vous me dites ici ?

34. H : Ça arrive, mais pas à 100 %

35. A : Mais pas comme en Algérie

36. H : Non en Algérie, tu le sens quand même, au moment que tu rentres, tu dis que ça y est, je suis chez moi et quelqu'un te dis que tu es une immigrée.

37. A : Une immigrée

38. H : Oui et ça vous blesse, ça blesse plus oui ici ça s'il me dit, ça me fait :: ni chaud ni froid parce que c'est vrai, je suis une immigrée oui ; Mais là-bas ça me choque beaucoup (.)

39. A : Donc avez-vous l'impression qu'on vous considère comme une citoyenne algérienne ou pas ? [...]

44. H : Je ne crois pas non, non, non, déjà dans à la douane, ils ne nous considèrent pas. On n'est pas considérés comme des citoyens algériens, il y a toujours des remarques, des trucs de toute façon oui. Ils sont méchants.

Contrairement à H., S.¹⁶³ affirme être plus proche de son pays natal même si elle se sent bien en France et qu'elle n'y rencontre aucun problème.

¹⁶³ Cf. Annexes. Extrait n° 5. Entretien semi-directif réalisé avec un parent installé en France« S. », juillet 2009.

Son attachement peut s'expliquer par le fait qu'elle entretient une relation particulière avec l'Algérie et n'y manque pas de rentrer régulièrement. Tous ses souvenirs sont là-bas. Elle est arrivée en France à l'âge de 25 ans mais elle a passé quand même la majorité de son temps en Algérie.

Je me sens bien en France, mais mon cœur balance vers mon pays « l'Algérie »

2. A : Quel âge avez-vous maintenant ?

3. S : Moi maintenant [oui], je suis née en **mille neuf cent cinquante-deux**, et je suis rentrée en mille neuf cent quatre-vingts, c'est un moment que je suis ici oui **depuis mille neuf cent quatre-vingts**. [...]

8. A : Et est-ce que vous vous sentez intégrée dans la société française ou pas ?

9. S : De toute façon, le pays t'attire (rire) qu'est-ce que je pourrai te dire maintenant. Mais toujours, toujours y reste que c'est ton pays et ton pays/ (rire) et chaque année, je rentre visiter à notre pays et pendant l'année on vit ici. Et puis c'est tout [...]

12. A : Quand vous retournez en Algérie, quel est le sentiment que vous ressentez dans le pays ?

13. S : Toujours, toujours, tes sentiments restent attirés envers ton pays comme tu le sais le pays. Tu seras toujours considérée comme une étrangère ici, ton pays reste toujours mieux. Surtout que tu laisses ta famille, tes sentiments restent toujours liés au pays.

14. A : Et en Algérie est-ce que les citoyens vous font ressentir que vous êtes Algérienne ou pas ?

15. S : Non, non, tu te sens algérienne **c'est normal**.

16. A : Vous vous ne sentez pas étrangère un peu ?

17. S : Non non dans notre pays tu ne le sens pas, on n'a aucun **problème** comme tu connais le bled.

18. A : Et en France quels sentiments éprouvez-vous ?

19. S : Un peu, ma famille me manque, et j'ai quitté mon pays. C'est tout autrement : il y a aucune chose qui nous nuit.

Le cas de ces deux femmes nous renseigne sur un fait non négligeable qui est celui du bénéfice de l'immigration. La première génération de ces femmes a en grande partie gagné de l'immigration plus que les hommes qui eux étaient tout simplement considérés comme des travailleurs. Par contre, la femme est considérée, dans la culture traditionnelle, comme une personne sans grandes responsabilités car l'espace public était réservé pour les hommes. Ces femmes ont gagné en autonomie quand elles se sont retrouvées en France. Elles devaient sortir, amener les enfants à l'école, au marché, au médecin,... L'Etat français a prêté plus d'attention aux femmes à travers les centres sociaux et a commis l'erreur de négliger les hommes. Il y a eu un réel besoin de mettre en place une nouvelle réforme concernant les formations de français pour le public migrant. Suite à cette prise de conscience, une nouvelle réforme a donc été mise en œuvre pour la politique d'intégration.

Le dispositif CAI, « Contrat d'Accueil et d'Intégration », a vu le jour en 2003 pour répondre à la demande du migrant qui désire s'installer en France et s'intégrer dans la société française.

C'est une convention (un contrat de réciprocité) entre l'État et le migrant ; il fait appel à la nouvelle législation pour l'obtention d'un titre de séjour. Cette réforme instaure une obligation de former les migrants à la langue française afin qu'ils puissent obtenir un certificat minimum de base (A1.1) selon le niveau instauré par le Cadre Commun de Référence pour les langues (CECR). A cet effet, un test a été mis en place pour évaluer le niveau en français de chaque migrant venant s'installer en France, dans le but de suivre une formation linguistique adaptée et gratuite équivalente au niveau A1 pour les personnes n'ayant pas le niveau en français : « une certification nationale destinée à attester que le migrant a atteint ce niveau a été construite, le Diplôme Initial de Langue Française (DILF), ainsi qu'un référentiel de compétence déterminé à un niveau intermédiaire A.1.1 » (RABAUD, 2005 : 157). Le diplôme délivré pour l'obtention du titre de séjour est intitulé Diplôme Initial de Langue Française (DILF).

Ce dispositif a deux visées : professionnelle et civique. La journée civique qui y est consacrée vient informer le public migrant sur la vie en France et aussi le sensibiliser aux valeurs patriotiques françaises (connaissance générale sur les droits civiques, les services publics, *etc.*). En ce qui concerne l'objectif professionnel, le migrant doit obtenir un suivi personnalisé qui lui permettra de connaître une meilleure intégration dans le pays d'accueil. L'initiative de relancement du contrat en 2003 était une bonne chose, car il incitait le migrant à prendre connaissance de la vie en France et de la langue. Cependant, le premier rôle que jouait ce dispositif¹⁶⁴ a été détourné. Aujourd'hui, pour que l'immigré s'installe définitivement en France, il doit passer par plusieurs démarches administratives. Il doit impérativement signer le CAI et en contrepartie, le migrant pourra bénéficier des papiers ou de la résidence :

Devenu obligation, le CAI devient un papier comme un autre dans la lutte des "immigrés" pour obtenir des papiers et sa confection sinon son exécution, un enjeu comme un autre pour franchir la "frontière" et obtenir leurs documents. [...] une mesure sociale est devenue une mesure de police des frontières, (MOREAU, 2011 : 53).

On peut également reprocher à ce dispositif de s'intéresser uniquement aux personnes primo-arrivantes et de négliger les personnes migrantes qui sont en France depuis un certain nombre d'années et qui veulent intégrer une formation en français :

¹⁶⁴ Selon MOREAU, « [...] Le mot "contrat" est détourné de son sens : il n'est pas librement discuté, il devient la condition *sine qua non* d'une installation régulière et durable » (2011 : 53).

« Toutes [les] sources montrent aussi les difficultés que présente l'apprentissage de la nouvelle langue pour une population adulte, le plus souvent confinée dans les ghettos du travail, ayant peu de loisirs pour suivre les cours du soir » (Noiriel, 1988 : 162). Les centres n'ont pas un budget suffisant pour répondre à la demande. Ce qui pose problème, car si les parents migrants ne vont pas à ce genre de formation linguistique, il est fort probable qu'ils rencontrent des difficultés dans les démarches administratives sociales et éducatives. En 2012, il y a eu un nouveau concept, celui du « Français Langue d'Intégration » (FLI). Ce concept a été validé par la « Délégation générale à la langue française et aux langues de France et la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté »¹⁶⁵. Le concept de FLI tient compte du contexte et de la politique française.

Le cadre d'apprentissage et les finalités diffèrent de ceux d'un apprenant qui apprend la langue dans un milieu hétéroglotte. Le français appris en France n'est ni une langue seconde ni une langue étrangère. Le migrant qui vient s'installer durablement en France est dans une situation homoglotte où il est en permanence en contact avec le français à chaque situation de communication, puisque la langue française est dominante dans ce contexte. Le français langue d'intégration « [...] s'adresse à des apprenant(e)s particuliers(ères), à des dispositifs spécifiques de formation, à un champ éducatif et à des acteurs spécialisés qui interviennent dans ces formations »¹⁶⁶. Aujourd'hui, le référentiel¹⁶⁷ FLI est devenu un élément essentiel pour les organismes de formation :

Le FLI répond ainsi à la demande de formation en langue française des adultes migrants dont le français n'est pas la langue maternelle. Il vise de façon conjointe un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République). Il privilégie la forme orale et la lecture, sans ignorer l'écriture. Il correspond à un usage acquis par immersion.

3.1.2. La crainte de perdre leur identité

La crainte de certains parents d'être assimilé, de perdre leurs valeurs religieuses et culturelles les pousse parfois à rentrer définitivement dans leur pays d'origine, malgré une longue vie passée en France.

¹⁶⁵ (VICHIER, 2013 : 4), Référentiel Français Langue Intégration (FLI).

¹⁶⁶ *Ibid.*, 9.

¹⁶⁷ Ce référentiel est conçu comme un outil. Il s'adresse aux formateurs professionnels ; il se décline pour les bénévoles associatifs. Il vise aussi les structures de formation, entreprises, collectivités ou associations. Le référentiel permet, à travers une procédure de labellisation, de valider les meilleures démarches. (*Ibid.* :4).

Cela est sans aucun doute lié à la crise identitaire et aux paradoxes rencontrés par les parents. Ils sont capables de tout quitter pour préserver l'éducation de leurs enfants, leur culture, la langue arabe et leur appartenance. L'extrait ci-dessous¹⁶⁸ montre que les enfants sont rentrés en Algérie bien qu'ils ont étudié et grandi en France. W. affirme qu'elle avait peur que ses enfants épousent des Français, ou des Italiens, ou qu'ils perdent la langue arabe, au risque d'une probable acculturation et perte d'identité.

3. A : [...] Depuis quand résidez-vous en Algérie ?
4. W : J'habite en Algérie ou en France ?
5. A : Non en Algérie depuis quand habitez-vous en Algérie ?
6. W : Avant que je parte de l'Algérie ou bien dès mon départ en France
7. A : [Après que vous soyez partie de France, quand êtes-vous partie en Algérie]
8. W : Depuis quand je suis partie euh ::(.) **Quatre-vingt-huit** de la France en Algérie
9. A : Et quelles sont les causes qui vous ont conduite à rentrer ?
10. W : Et ben:/je voulais retourner à mon pays et mes enfants ont grandi ici et euh j'ai remarqué qu'ils allaient perdre la religion et perdre aussi leur langue arabe, et ils commençaient à ne plus comprendre la langue arabe. Alors je me suis dit, c'est mieux de rentrer pour qu'ils apprennent leur religion, leur langue [...]
17. A : Avec le temps quel est le sentiment qu'ont vos enfants ? (.) du retour
18. W : Du retour, maintenant merci à Dieu, ils ont appris, l'arabe et appris leur religion et après ceux qui se sont mariés, ils se sont mariés et ceux qui sont revenus en France ils sont restés et ceux qui sont restés en Algérie, ils sont restés y en a qui ont terminé leurs études et ils vont très bien et cela grâce à Dieu.
19. A : L'essentiel est que vous ne regrettiez pas votre retour avec le temps ?
20. W : Non non, je n'ai pas regretté, après le temps passé je ne regrette pas.
21. A : Quel était le résultat ?
22. W : Merci à Dieu, ils ont grandi, ils ont étudié et qu'ils vont bien et si j'étais restée en France j'aurais égaré mes enfants, l'un serait parti au nord et l'autre à l'ouest ou bien l'un aurait épousé un Français(e) et l'autre aurait épousé un(e) Italien(ne) (rire) et parmi eux qu'il ne serait pas marié et maintenant je remercie Dieu que mes enfants vont bien et qu'ils ont préservé leur religion et grandi et merci à Dieu.

Le processus d'assimilation peut se faire plus au moins progressivement. L'individu perd son trait culturel de génération en génération. La première génération a acquis le français, puis elle a adopté certains comportements ou mœurs de la société d'accueil, et au fil du temps, les générations qui se succèdent renoncent totalement à la culture d'origine. Comme les Harkis¹⁶⁹ dont un grand nombre d'entre eux n'a pas choisi de s'engager auprès de l'armée française. Mais comme le précise CH. D¹⁷⁰, le processus d'assimilation pour ces derniers était subi, un choix par défaut. Leur assimilation était un fait incontestable, surtout après l'indépendance de l'Algérie.

¹⁶⁸ Cf. Annexes. Extrait N°7. Entretien semi-directif réalisé avec un parent installé en France« W. », Juillet 2009.

¹⁶⁹ Les personnes d'origine algérienne qui ont combattu auprès de l'armée française pendant la guerre de l'Algérie.

¹⁷⁰ Cf. Annexes. Extrait n° 26. Entretien semi-directif réalisé avec « Le père CH. D » qui a participé à « la marche » de 1983. À Lyon, le 25/02/2016.

Ces personnes étaient dans l'obligation de quitter leur pays, car ils n'étaient plus considérés comme des citoyens algériens. Le mal-être ressenti par certains Harkis les a poussés à renouer des liens avec leur pays d'origine en créant par exemple des associations, des mosquées. Lorsque la personne ne trouve plus de repères et s'aperçoit qu'elle a subi une assimilation qui n'était pas forcément choisie, il peut y avoir des conséquences sur l'avenir de leurs enfants. Ce mal-être va être transmis aux descendants¹⁷¹ pour qui le sentiment de déracinement sera double : l'enfant aura l'impression d'être déraciné dans les deux pays (l'Algérie et la France). C'est pourquoi certaines personnes de la première vague d'immigration essaient de trouver des moyens pour apaiser cette déchirure intérieure et mettre fin à leurs souffrances.

D.1 : [...] Et je pense que là il faut avoir à l'esprit qu'il y a beaucoup de gens qui ne choisissent pas forcément. D'ailleurs parce que parfois dans les villages, c'était le premier qui arrivait. Si c'était le FLN¹⁷² qui venait en première c'était lui qui enrôlait les jeunes et si c'était l'armée française qui arrivait, elle enrôlait les jeunes. Il y a des gens qui sont devenus harkis qui n'ont pas choisi voilà et donc après même si en majorité un certain nombre de harkis sont restés en Algérie et une partie qui est venue ici. Alors eux aussi ils ont eu un problème d'identité. Est-ce qu'ils étaient algériens ? Mais français ? Est-ce qu'ils avaient trahi ou pas trahi l'Algérie. Cela fait que dans les années mille neuf cent soixante-dix, début des années quatre-vingt, il y a eu des salles de prières qui ont été construites par des hommes qui n'étaient pas toujours des pratiquants, mais qui en participant à une salle de prière avaient le sentiment de réparer quelque chose, de réconcilier quelque chose de renouer des liens.

La mise en place des deux systèmes (l'assimilation et l'intégration) peut avoir un impact sur le système de vie et de pensée des enfants aussi, même si au départ, les deux premiers qu'on a cités plus haut étaient réservés aux parents (migrants). L'intégration va avoir une autre connotation, une autre trajectoire de départ. Ce terme va prendre d'autres proportions de la part des journalistes (à la radio, dans les journaux, *etc.*) et certaines personnes politiques, le galvaudant dans tous les sens. Certains discours par exemple évoquent que les enfants ne sont pas suffisamment "intégrés". Pourtant, ce terme avait :

[...] D'abord servi à qualifier la vocation inclusive de la société. Il avait donc un sens positif selon les valeurs démocratiques, il a été ensuite dénoncé comme caractéristique du point de vue de dominants, imposant leurs normes à des dominés qui pourraient se réclamer d'une double culture, sans tenir compte de leur légitime recherche d'identité, (SHNAPPER, 2007: 18).

¹⁷¹ (Cf. Partie II. Chapitre III, 3.2 Parents nés en France Entre replis « communautaires » et « Crise d'identité »).

¹⁷² Le Front de Libération Nationale.

Toutes ces contradictions que vit l'enfant favorisent par la suite l'écart entre les générations et surtout le mal-être des générations suivantes.

La question de l'identité est plus complexe car le degré d'acceptation des valeurs des parents, dans un système qui leur est étranger au départ, sont au cœur de leurs histoires ou leurs trajectoires de vie. Ce qui peut conduire les jeunes à un certain rejet de la société d'accueil, les incitant vers une quête identitaire.

3.2. Parents nés en France : entre replis « communautaires » et « crise d'identité »

L'identité, comme nous l'avons souligné dans la partie théorique, est devenue un élément essentiel dans l'estime de soi, dans le vécu de chaque individu. La personne trouve un réel besoin de s'identifier, d'être représenté pour exister dans la société. Elle ne peut pas s'empêcher de s'approprier ou de se forger une identité pour se mettre en valeur auprès des autres. L'histoire des jeunes issus de l'immigration en dit beaucoup sur la recherche d'une identité ou des revendications au sein de la société française. Les enfants ont le sentiment d'avoir deux cultures, deux identités ; parfois, ils ne savent pas se positionner, surtout qu'ils sont perçus à la fois comme des enfants de la République et en parallèle, comme des enfants qui doivent s'intégrer. Le modèle républicain consiste « à mettre en valeur les différences socio-économiques pour mieux dénier la vigueur des particularités culturelles » (OBIN et OBIN-COULON, 1999 : 59). Ce qui fait que le modèle d'intégration n'est plus en adéquation avec les nouvelles générations. La question qui revient souvent est : “ S'intégrer à quoi et en quoi ? Nous sommes des Français !? ” Comme le disent Obin et Obin-Coulon « ces enfants doivent affronter « les douloureuses nécessités du réenracinement dans la société où pourtant ils sont nés, où ils ont grandi » (1999 : 191).

Les parents ont préservé leur nationalité d'origine, tandis que les enfants de la deuxième et de la troisième génération décident d'opter pour la nationalité française. Cette loi existe depuis 1889, selon laquelle l'enfant qui est né sur le territoire français a le droit d'acquérir la nationalité française (le droit du sol). La loi du *jus sanguinis* va bouleverser la loi du *jus soli*. Cette loi avait pour objectif de mettre fin à ce qu'on appelle les « mi-étrangers » et « mi-français ». Cependant, ces notions même ont créé une polémique, bien que la loi soit claire là-dessus :

[...] Les enfants d'étrangers nés en France de parents nés à l'étranger sont français à leur majorité, sauf s'ils décident de leur nouvelle nationalité au moment de leur majorité. Les fils d'étrangers nés en France de parents eux-mêmes nés en France (c'est ce qu'on appellera plus tard le "double jus soli") sont français sans possibilité de décliner, (NOIRIEL, 1988 : 83).

Les familles immigrées algériennes dans les années 1979 et 1982 ont subi un traumatisme. Ces familles ont découvert que leurs enfants qu'ils croyaient être Algériens sont devenus Français. À l'époque, la question de l'identité française était très mal acceptée par les parents algériens, car ils ont vécu pendant la période de l'Algérie française. La question de s'installer durablement en France était dure à accepter au départ pour ces familles et ils s'aperçoivent que leurs enfants sont français lorsqu'ils demandent la résidence à la préfecture. Elle leur affirme subitement que leurs enfants sont devenus français et beaucoup l'ont rejeté, car ils ignoraient qu'en vertu de la règle 1950 du droit du sol, et eux-mêmes étant nés en France à l'époque de l'Algérie française, leurs enfants sont français. CH. D¹⁷³ relate certains événements auxquels certaines familles ont fait face à l'époque :

D.12 : [...] Et ça personne ne leur avait dit. Donc vous arrivez, travailleurs et que vous êtes sujets français de l'Algérie française puis qu'après ils se retrouvent algériens en France et puis d'un coup leurs enfants ont seize ans et ils vont à la préfecture, au commissariat des étrangers qui était à Vaise ; ils vont là-bas pour demander une carte de résidence à leurs enfants et on leur répond que vous n'en avez pas besoin, ils sont Français. C'est autant compliqué dans des familles parfois il y avait des frères et sœurs qui eux n'étaient pas nés ici car ils sont nés en Algérie et donc dans la même famille il y avait qui avait la nationalité française et d'autres qui ne l'avaient pas. Et certains qui avaient besoin d'un titre de séjour et qui en n'avaient pas. Donc, c'est un truc de fou. Et c'était très très mal vécu par les familles. D'autant plus c'est ce qu'on disait, il y a quelques secondes sur la question de l'identité et de la religion. Pour beaucoup de familles quand on leur a dit que vos enfants sont français, ils ont traduit, nos enfants sont aussi devenus chrétiens et qu'ils ne sont plus musulmans. Donc c'était un traumatisme énorme. Je me souviens qu'à l'époque moi je faisais pas mal de rencontres en quatre-vingt-un par rapport aux lois. On oublie des choses, on ne le dit plus. A l'époque il y a eu les amicales des Algériens où ils ont fait toute une campagne en France dans les familles pour que les familles refusent la nationalité française pour leurs enfants. [...]

Cette peur ressentie par les parents à l'époque a finalement été transmise inconsciemment à leurs enfants. Bolzman, en 2001, avait souligné dans AZZAM, (2007 : 92) que ces appellations peuvent légitimer de manière implicite une catégorisation en termes de « vrais nationaux/faux nationaux) ou encore des "citoyens à moitié" ce qui justifie l'authenticité du national d'origine française et son droit à des privilèges sociaux, politiques et économiques, et

¹⁷³ Cf. Annexes, extrait n° 26. Entretien semi-directif réalisé avec « Le père CH. D » qui a participé à « la marche » de 1983. À Lyon, le 25/02/2016.

en exclut, par conséquent, ceux qui ne sont pas “authentiques”». Cette déchirure entre deux appartenances et le sentiment d’être des « citoyens à moitié » : “mi-français“ et “faux nationaux“ se confirme avec ces extraits¹⁷⁴ :

Ni l’une ni l’autre, entre... les deux !!

Extrait n° 8 :

32. A : Et maintenant, après avoir vécu en Algérie et en France, à quelle identité sociale sentez-vous appartenir actuellement ?

33. R : Eh ben je suis entre les deux, je suis vraiment entre les deux, franchement moi, je me sens bien en France, je suis là et je suis bien, je n’ai pas eu de soucis, je n’ai pas de conflit avec ni euh pourtant nous : là où je suis moi dans la ville de Garges, nous sommes dans une communauté euh une minorité, comment je peux te dire, comment dirais-je ? Y a la population plus d’immigrés qu’autre chose, y a pas beaucoup de Français. [m :euh] plus ou moins là où je vis moi franchement, y a pas de soucis, on est très très bien intégrés parce que il n’y a que des étrangers.

Extrait n° 9 :

23. A : Et après avoir vécu en Algérie et en France, à quelle identité sociale sentez-vous appartenir maintenant ?

24. N : Ni l’une ni l’autre, je suis dans le milieu. Je n’ai pas vraiment de repère par rapport à ça, mais euh je suis, mais je suis mes racines, je suis algérienne au fond.

À travers ces extraits, nous constatons que les jeunes sont en effet entre deux cultures. R. affirme que c’est son cas, puis rajoute qu’elle vit bien en France, dans un milieu où il y a une population migrante importante. Elle précise aussi qu’elle se sent intégrée, car il y a davantage “d’étrangers que de Français“. De ce fait, elle vit mieux sa citoyenneté dans un environnement cosmopolite, où tout le monde a le même ressenti, celui d’être entre deux cultures. Tandis que N. dit « *Ni l’une ni l’autre, je suis dans le milieu. Je n’ai pas vraiment de repère par rapport à ça, mais euh je suis, mais je suis mes racines, je suis algérienne au fond* ».

Le sentiment d’être au milieu est une façon de réconcilier les deux cultures, et d’appartenir un peu aux deux. Elle le confirme bien. Cependant, en cherchant dans son “moi intérieur“, elle affirme quand même qu’elle est algérienne. Ce genre de situation peut entraîner auprès des jeunes une « crise d’identité ».

¹⁷⁴ Cf. Annexes. Entretien semi-directif réalisé avec les parents nés en France « R., N. », Juillet 2009.

Lorsque l'individu essaie de refouler les événements qu'il a vécus ou subis, il peut parfois être violent. La crise d'identité est « une modalité d'expressivité des crises de parole singulières ou collectives, des béatitudes closes, des espoirs clamés ou des souffrances mutiques d'un individu ou collectif » selon Rahal (2004 : 26). Il en résulte une incompréhension auprès des enfants, ce qui les amène à une schizophrénie.

Aujourd'hui, les jeunes sont très sensibles à tout ce qui se raconte et se dit à leur égard dans la presse et dans la politique. Il faut être vigilant quant à leur usage abusif, car certains individus sont plus sensibles que d'autres.

Comme le précise CH. D¹⁷⁵, la crise identitaire s'est accentuée aujourd'hui, parce que la « marche » des années quatre-vingt, dont nous allons expliquer l'initiative, n'a pas porté ses fruits.

D.20 : Bien sûr, parce que depuis et c'est là qu'on voit qu'il y a un échec important de la République. C'est que la main tendue par la « marche » de l'égalité de mille neuf cent quatre-vingt-trois et de tant de mouvements associatifs qui ont suivi, n'a pas permis de mettre fin au discours de discrimination, même pas. Certaines discriminations se sont accentuées et que la société française collectivement, on ne jette pas la pierre, mais je crois que c'est vraiment un phénomène collectif et c'est profond. Elle n'a pas su reconnaître dans cette jeunesse, issue de l'immigration d'ancienne poste coloniale ses propres enfants. Ils ont traité sans pour autant traiter une bonne partie d'entre eux comme des Français non légitimes. On le voit la dernière sottise, où on met à bout le discours le plus violent de François Hollande sur la question de la déchéance de la nationalité.

A.21 : Oui, oui

D.22 : On accepte l'idée qu'il y ait deux catégories de Français. C'est hallucinant ! Soit on dit qu'il y a une déchéance qui peut toucher tout le monde, alors ce n'est pas possible en fonction de certaines conventions internationales que la France a signées, qu'elle interdise, soit on invente une autre mesure qui est la prévention des droits civiques. Ça existe ou une autre condamnation. Et là c'était symboliquement, ça était vu d'une violence extrême, on a vu il y a eu des gens aussi bien des gens de votre génération ou plus jeunes ça était perçu « on n'est pas des vrais Français » et ça on peut dire que depuis la « marche » pour l'égalité, les gouvernements de droite comme de gauche ont été incapable de comprendre ça.

Le sentiment d'être étranger se fait plus ressentir chez la nouvelle génération comme l'indique F.¹⁷⁶, les enfants confondent l'origine, la nationalité et la religion.

¹⁷⁵ Cf. Annexes, extrait n° 26. Entretien semi-directif réalisé avec « Le père CH. D » qui a participé à « la marche » de 1983. À Lyon, le 25/02/2016.

¹⁷⁶ Cf. Annexes, extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

F. voit qu'il y a des retombées sur la psychologie de l'enfant et pour que celui-ci ne tombe pas dans la schizophrénie, il est essentiel d'en parler et de délimiter ce qui est faux, afin d'obtenir un adulte équilibré. Être métisse est déjà une réalité complexe de par la nécessité permanente de se positionner et de créer une nouvelle identité qui est un mix de plusieurs cultures et ce dès le plus jeune âge. Ce qui présente un processus fastidieux pour ces jeunes qui doivent passer nécessairement par une acceptation des différences vers une acceptation de soi. L'école de la République doit réagir à ce mal-être qui peut s'installer dès l'enfance. Là, réside à notre avis la solution. Nous devons expliquer aux enfants que leur différence est une richesse et non un fardeau lourd à porter :

Nationalité, origine, race, religion, qui sont-ils (les jeunes) face à ces appellations ?

A.130 : Du coup ils sont confrontés à une double culture, ils sont perdus.

F.131 : Exactement, exactement, moi dans le programme que j'ai réalisé, il y a la question de l'identité, moi l'été dernier par exemple, j'avais fait avec eux ça tombe bien puisqu'il y a avait la Coupe du monde. [...] On a vu la France je ne sais plus contre qui elle jouait, je pense que c'est le Nigeria quelque chose comme ça. Et donc, on a regardé le match et après le match on a fait, on a discuté sur : on est qui ? Alors vous êtes arabes, musulmans, tout ça. Donc pour essayer de dire attendez, attendez, non, mais moi je suis, non, mais moi je suis musulman je ne suis pas français, je suis euh, pour leur expliquer qu'il y a la race, la nationalité, la religion, qu'il y a des choses qui sont différentes. Tu peux pas dire on est tous dans le (ānā) (أنا) → (je), on n'est pas dans le um (أهم) → (nous). Je suis musulman et Français et Algérien et ci et ça. Je suis un mélange ma religion, elle m'apporte en termes de valeur, ma nationalité, elle me rapporte une vision du monde, chaque chose me rapporte quelque chose. C'est comme un Breton qui a grandi avec une mère corse qui a des origines italiennes donc lui-même va grandir avec un mélange. Tout ça va faire de lui l'adulte qui va être, mais il ne faut pas que ça se passe dans la violence, je ne parle pas de la violence physique, mais la violence psychologique parce qu'on a beaucoup d'enfants dans notre communauté qui sont schizophrènes. Quand vous parlez avec eux, ils savent plus qu'ils sont, je suis Algérien, je suis Français, je suis musulman, je ne sais pas et on a un retour en force. Nous dans notre génération, on était clairs, on était français pas de discussion avec ça, on a voté, on a participé au débat démocratique, on a tout fait et puis on retrouve aujourd'hui les enfants qui peu à peu se définissent plus comme Français.

L'absence de reconnaissance se transmet à l'autre génération sous forme de refus ou de revendication. Le fait d'avoir étouffé l'histoire de l'immigration des parents par rapport à l'immigration du travail, le refoulement se traduit et apparaît avec les autres générations, car les jeunes sont différents de leurs parents. Un certain rejet incite les jeunes à s'identifier à la culture d'origine de leurs parents en l'occurrence l'arabe et la religion dans une forme de repli et de refuge.

T.DJ. l'initiateur¹⁷⁷ de la « marche » des années quatre-vingt pense que « le processus d'intégration dans la société française n'a pas fonctionné pour certaines catégories de jeunes, car la France n'a pas voulu reconnaître ses enfants ». Ce manque de reconnaissance empêche les jeunes de s'identifier au système français car ils sont en manque de repères. C'est ce que l'on constate lorsqu'on parle d'identité avec eux ; les jeunes ont du mal à s'estimer en tant que Français, contrairement aux Américains qui ont plus de facilité à s'identifier au pays.

A.13 : À votre avis, le retour à l'Islam n'est-il pas lié à la crise identitaire ?

T.14 : Alors, cette question religieuse n'est pas dans ma thématique, mais je pense que c'est peut-être associé, quand on n'est pas reconnu dans un pays et en l'occurrence quand on n'est pas reconnu dans une histoire, on n'est pas reconnu dans un pays et ça, c'est essentiel. Très souvent, peut-être que je vais faire des hors-pistes là. Mais quand on demande à un Portoricain, un Mexicain, qui vit aux États-Unis il va dire facilement qu'il est américain. En France quand on demande à un Sénégalais, à un Magrébin : Tunisien, Marocain, Algérien, très souvent ils disent qu'ils sont tunisien, marocain, algérien, mais pas français et ce manque de reconnaissance, cette intégration je crois que ces deux protagonistes c'est quelqu'un qui est censé s'intégrer et quelqu'un qui est censé intégrer. Et faut croire que cette combinaison-là aujourd'hui, elle est peut-être en panne certaines fois.

Dans les années 80, les jeunes ont voulu s'attribuer d'eux-mêmes un nom : « Beurs », qui est actuellement devenu « Rebeu », qui signifie « arabe » en verlan :

Il s'agit d'une stratégie par laquelle ils veulent, pour une part, se démarquer de leurs parents, qui sont représentés par une image dévalorisante de l'arabe, et pour une autre, de se distinguer des jeunes Français auxquels on serait tenté de les assimiler (processus de différenciation). En même temps, par cette stratégie d'autocatégorisation, ils montrent une volonté de revendiquer, à la fois, leur filiation à l'histoire de leurs parents (fidélité) et à la société française (processus d'identification et intégration), (AZZAM, 2007 : 92).

Ces jeunes ont même désigné les enfants ou les parents primo-arrivants qui viennent s'installer en France par le terme « sonac »¹⁷⁸. Un terme habité par un certain sentiment de dénigrement pour se distinguer probablement de ces personnes qui leur rappellent la misère des premiers immigrants, ou celle de leurs propres parents qui ont vécu dans ces logements sociaux. La France visait une cohésion sociale à travers l'insertion professionnelle des jeunes pour combattre un éventuel repli. L'État a mis plusieurs dispositifs en place en faveur de l'insertion de ces jeunes et des parents dans la société.

¹⁷⁷ Cf. Annexes, extrait n° 25. Entretien semi-directif réalisé avec « T.DJ. » l'initiateur de « la marche » de 1983. À Lyon, le 22/02/2016.

¹⁷⁸ Ce terme a été employé par des jeunes, il fait référence aux personnes qui ont habité dans les logements construits par Sonacotra. Ces derniers abritaient des migrants en masse et certains y travaillaient dans l'entreprise en tant qu'ouvriers dans le bâtiment. Cette entreprise construisait principalement des logements sociaux.

La crise identitaire et les replis communautaires ont été provoqués aussi par une politique qui a manqué d'une vision à long terme en concevant des logements sociaux sous forme de « ghetto ». Certes, on ne parle plus de « ghetto » aujourd'hui, mais de banlieues qui sont là pour nous rappeler cette réalité.

La crise de l'emploi dans ces quartiers renforce l'isolement des jeunes. Comme le témoigne KH.¹⁷⁹, enseignante en lycée professionnel à Lyon, qui raconte que le repli identitaire est lié à cette forme de ghetto.

L'habitation d'une forte population étrangère dans le même quartier pose des problèmes qui se propagent au niveau de l'école, c'est-à-dire que les jeunes sont confrontés aux problèmes de quartier qui se répandent à l'école, collège, *etc.* Elle trouve que le mot intégration n'est pas adapté à cette population, étant donné qu'il y avait quatre-vingts ou quatre-vingt-dix pour cent de population étrangère. Son adaptation était difficile à la Duchère, car elle habitait dans un petit village à côté de St-Priest, qui s'appelle Manissieux. Elle raconte que ce genre de problème n'avait pas lieu dans son village, car il n'y avait pas une grande mixité. Elle pense que ce repli identitaire est lié au problème que l'État n'a pas résolu en profondeur.

Aujourd'hui, on se retrouve face à des problèmes qui se sont intensifiés, même si la ville de Lyon a détruit les immeubles qui regroupaient cette population. Le problème n'est pas résolu, car les problèmes de quartier se retrouvent dans les écoles. Et même si l'élève désire changer d'établissement, il lui est difficile de le faire. Les autres établissements ne l'acceptent pas, car il vient d'une zone considérée comme ZEP ou REP, où l'élève est soumis à une carte scolaire. L'habitation et la zone viennent freiner sa scolarité et son avenir. Il est rare que l'élève s'en sorte dans ces zones, comme l'affirme K. *« les mots ne veulent rien dire quant à la réalité vécue dans les collèges. Ce qui est désastreux, car tout le monde sait que les valeurs de la République passent par l'école ».*

¹⁷⁹ Cf. Annexes, extrait n° 23. Entretien semi-directif réalisé à Lyon avec « K. », le 27/03/2015.

La notion d'intégration n'a pas de sens, face à 90 % de population étrangère dans un seul quartier

K.5 : Vous imaginez le choc passer à la campagne à être citadine, dans une grande cité à la Duchère, donc déjà ton adaptation est un peu difficile, mais on a été confronté à des problèmes assez durs c'est-à-dire ont été quatre-vingt ou quatre-vingt-dix pour cent de la population étaient étrangère, avec un collège à proximité et des problèmes de discipline, et comme nous on n'a pas grandi à la Duchère [...]

A.6 : C'est classé ZEP.

K.7 : Y a eu effectivement les mots ZEP, et REP, *etc.* Ce sont que des mots, je peux vous dire une chose que c'était très difficile. Alors bien sûr que les enseignants étaient dépassés. On ne jette pas la faute sur les enseignants. Ils font ce qui peuvent et le mot intégration bien y a pas de sens, car Quand quatre-vingt-dix pour cent des personnes se trouvent dans un même quartier, ils vont dans le même collège, le problème de quartier se retrouve dans le collège et le mal-être, *etc.*, ceux qui essaient de s'en sortir n'ont pas cette chance-là. Alors qu'est-ce que c'est qu'intégrer alors là je n'en sais rien !

Ensuite, les enseignants vous répondent et bien écoutez clairement hein, vous voulez que votre frère et sœur s'en sortent parce que c'est comme même moi qui m'en occupais, vous voulez qu'ils s'en sortent changez-les de collège, sauf que la carte scolaire. Vous savez que les collèges sont soumis à la carte scolaire alors demander le collège Champagne qui était pour nous un collège très calme qui incluait une partie de la Sauvegarde et donc là voyez la mixité c'était très bien et qu'on demandait et bien ils nous répondaient, non, non surtout pas, surtout pas, ce n'était pas possible.

Alors qu'est-ce que c'est qu'intégrer c'est le fait de vivre en France ! Ça n'a pas de signification parce que tout le monde n'a pas la même chance voilà ce que je pense. Et quand j'ai commencé en parlant en me disant que c'est inadmissible et bien, les politiciens voilà on essaie de lisser la surface, mais de ne pas regarder en profondeur ce qu'il y a.

A.8 : D'accord

K.9 : Ensuite on a détruit les immeubles, mais il reste toujours le problème scolaire parce que ça passe par là. Y a pas eu de soutien pour ces personnes-là, y a pas eu rien, voilà, peut-être que le problème était trop complexe, ou on ne voulait pas parce que c'était une volonté politique, je n'en sais rien, mais en tous les cas il y a eu beaucoup de dégâts.

Le regroupement des populations a été favorisé par la loi des logements sociaux, ce qui a entraîné une « stigmatisation », a contribué au repli identitaire et à un refus des parents de s'adapter et de s'intégrer à la société. Étant donné qu'ils vivent en communauté, leurs contacts se réduisaient uniquement aux publics indispensables (mairie, école, travail, CAF, assurance maladie, médecin...).

Pourtant, les jeunes tentent de s'impliquer dans la société qui est la leur, mais les obstacles rencontrés se manifestent en forme de rejet par rapport à leur origine ou l'histoire de leurs parents. Cette reconnaissance ou cette forme de revendication ne sont certes pas venues spontanément. Il y a certainement un élément déclencheur qui pousse l'individu dans une quête afin de valoriser son « moi » ou de trouver une réponse à son « moi ».

Les aspects dévalorisants tels que : « arabe », « juif », « harkis », « noir », *etc.* amènent l'individu à stigmatiser et à se replier sur lui-même, et donc le *processus de restauration de l'identité*¹⁸⁰ est une réponse pour affirmer son identité, "son ego".

Afin de dénoncer ce genre de pratiques, un groupe de jeunes habitants de l'agglomération lyonnaise aux Minguettes a pris l'initiative d'organiser une « marche » pour l'égalité et contre le racisme, dans les années quatre-vingt. Le 20 juin 1983, T.DJ¹⁸¹, 20 ans et fils de harki, se fait tirer dessus par balle par un policier en portant secours à un jeune.

Après sa sortie de l'hôpital, il décide alors d'organiser une manifestation pacifique pour dénoncer le manque de reconnaissance vécu par les jeunes français issus de l'immigration. Pour ces jeunes non reconnus, la déchirure est double. Délaissés par leur pays d'origine censé leur apporter des repères et dénigrés par leur pays de naissance.

Cette initiative confortée par certaines associations a rassemblé douze jeunes (filles et garçons) des Minguettes, revendiquant une égalité et une reconnaissance dont l'absence fut source de souffrance. Qu'ils soient fils de harkis ou fils d'immigrés, ces jeunes avaient compris qu'être français ne les empêchait pas de vivre pleinement leur identité d'origine, leur culture ou leurs croyances. Les valeurs de la république ont été revendiquées à haute voix par cette « marche » citoyenne sans dimension religieuse, organisée pour l'égalité, la liberté et la fraternité. Les marcheurs sont partis de Marseille, ville symbolique rappelant le passé de leurs parents à leur arrivée en France par la mer Méditerranée et l'hymne national républicain. La « marche » a duré sept semaines à travers la France, du 15 octobre au 3 décembre 1983.

Les jeunes ont parcouru au total 2000 km à pied jusqu'à Paris. Ils étaient cent mille à dénoncer la crise identitaire et les inégalités dans les années 1980. Les représentants ont été accueillis par le président François Mitterrand à l'Élysée. Ainsi, ils ont fait part de leurs inquiétudes et mal-être en France et ont pu lui remettre un cahier de doléances. Grâce à cette marche, ils ont pu jouir de certains droits comme la carte de résidence de 10 ans.

¹⁸⁰ (BELBAHRI, 2007 : 37).

¹⁸¹ Cf. Annexes, extrait n° 25. Entretien semi-directif réalisé avec « T.DJ. », l'initiateur de « la marche » de 1983. À Lyon, le 22/02/2016.

Le témoignage de T.DJ nous permet de comprendre le combat pacifique mené par ces jeunes pour mieux vivre leur citoyenneté, c'est ce qui est merveilleusement résumé par les propos de T.DJ : « Un peuple qui marche est un peuple qui vit » et « Un peuple en marche ne meurt jamais ».

A.5 : Quelle était votre initiative lorsque vous avez fait la « marche » ? Le message que vous vouliez faire passer à travers la « marche » ?

T.6 : Le message qu'on voulait faire passer c'est que l'égalité n'est pas une revendication, mais une absolue non négociable. Mais il faut aussi préciser que la « marche » n'était que l'aboutissement d'un combat antérieur, une grève de la faim, sit-in auprès de la mairie de la commune de Vénissieux dans l'Est lyonnais. La mairie, pouvoir décentralisé » de l'État pour dire que ce mal en repère identitaire avait besoin de cette forme de reconnaissance. C'est que la République devait reconnaître tous ses enfants. Alors la « marche » est partie de ce sentiment-là, de dire : « voilà nous sommes les enfants de ce pays et nous désirons vivre tout simplement ».

A.7 : Quand vous avez vu le président François Mitterrand à l'époque, qu'est-ce qui s'est passé exactement ?

T.8 : Alors arrivé à Paris, « les pieds sur le bitume et la tête dans les étoiles », ce n'est pas ma façon de parler mais il était important pour moi de dire qu'arriver au plus haut de l'autorité de l'État, de voir monsieur le président François Mitterrand. On me dit d'ailleurs c'est une question qui revient très souvent : « quel a été le discours qui a été tenu à ce moment-là ? » Je crois encore aujourd'hui certain territoire de la République qui parfois abandonnait, c'était plutôt un discours fraternaliste qu'un discours colonialiste. C'est affreux ce que je dis, mais pourtant, c'est le ressenti. Le message de la « marche », j'en conviens le message aller passer au messager, c'est de dire voilà, on remet un cahier de doléances, au plus hautes autorités de l'État en disant : « voilà l'état de cette jeunesse en mal de repères identitaires ».

A.9 : Après trente-trois ans, pensez-vous que la crise identitaire est toujours présente en France ou pas ?

T.10 : Oui bien sur

A.11 : Comment elle se manifeste aujourd'hui ?

T.12 : [...] Je parlais de mal de repères identitaires et forcément quand on voit les conséquences, elles sont nombreuses. Mais de ma part, il est difficile de regarder le point noir sur la page blanche. Il est essentiel pour moi de dire quand je regarde dans les rétroviseurs le passé : « la France a radicalement changé qu'on le veuille ou non ». Par exemple je donne toujours cet exemple de mon père. Je sais ce qu'il a vécu dans ce pays et je donne aussi l'exemple de mes enfants de ce qu'ils vivent et le changement est radical qu'on le veuille ou non. C'est comme ça. Dire que tout va bien, ce n'est pas le cas. Mais on peut entrevoir cet horizon, il ne tient qu'à nous d'aller vers cet horizon-là, pour une société harmonisée, pour une société fraternelle, pour une société égalitaire d'ailleurs. Elle est la devise de la République : liberté, égalité, et fraternité. La « marche » n'a consisté qu'à ça, ça été un message de concorde et non de discorde.

Dans un extrait que nous avons analysé, F.¹⁸² explique que depuis 40 ans, la société française n'a pas évolué, bien au contraire, le repli identitaire s'aggrave de génération en génération :

¹⁸² Cf. Annexes. Extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

F.133 : ça veut dire concrètement, on a fait un pas en arrière et ce n'est pas forcément de leur faute de ces gens-là, ni leurs parents, même si évidemment les parents sont derrière. Mais on a une évolution excusez-moi du terme "pourrie" de la société française depuis vingt à trente ans, et ces parents-là sont là dans la société c'est-à-dire ils sont passés par oh les petits Arabes, les petits beurs, issus de l'immigration, on n'est jamais sorti de ça. Moi j'ai quarante-quatre ans et je suis jamais sorti de ça, c'est-à-dire qu'en fait, ils nous ont parlé de l'intégration, de l'assimilation, c'est eux qui nous ont pas intégrés en fin de compte parce que y a pas plus français que moi aujourd'hui.

3.2.1. L'illettrisme des parents issus de l'immigration

Les non-dits et l'illettrisme ajoutent aux difficultés que rencontrent les enfants, puisque la plupart des parents sont analphabètes, surtout les mères. Les pères ont pu bénéficier de la scolarisation française. Par contre, ils n'ont pas pu apprendre l'arabe. Ils ne savent ni lire ni écrire, rares sont ceux qui ont bénéficié des cours d'arabe dans les mosquées.

En revanche, les filles n'ont pas pu jouir de cet enseignement car les traditions ne permettaient pas aux filles d'aller à l'école. Ce qui explique le fait que la majorité des parents ne connaissent pas la religion musulmane. Certains ont appris par cœur le Coran sans en connaître la signification. Les parents ont "hérité de l'Islam" sans essayer de comprendre les principes ou le sens, d'autres découvrent la religion en France. Ils inculquent aux enfants les mêmes valeurs que leurs parents leur ont transmises : « C'est parfois la seule culture que les parents ont à transmettre à leurs enfants » (KHELLI, 1991 : 155). Les nouvelles générations ne veulent pas reproduire la mentalité des parents. On est face à des jeunes instruits, cultivés, qui veulent comprendre sans suivre instinctivement leurs parents, comme l'évoque K.¹⁸³ :

Nos parents n'ont pas une culture du savoir

A.10 : D'accord. Et, que pensez-vous du retour à la religion ? Il y a beaucoup de personnes qui apprennent l'arabe, est-ce que pour vous c'est une question d'ordre religieux ou d'origine ?

K.11 : Alors, c'est une quête d'identité vous êtes nés en France vous avez des parents qui sont d'origine étrangère alors ensuite vous allez à l'école vous apprenez la langue mais vous ce n'est pas la langue de vos parents, langue écrite en tous les cas parce que elle se perd petit à petit comme vous sentez ce rejet puisqu'à l'école vous avez du mal ou vous savez plus trop et bien vous vous cherchez.

A.12 : D'accord.

K.13 : Vous dites que c'est important, alors de s'enrichir de connaître parce qu'elle est omniprésente, à la maison, y a comme même un univers, alors que ce soit religieux hein, un

¹⁸³ Cf. Annexes, extrait n° 23. Entretien semi-directif réalisé à Lyon avec « K. », le 27/03/2015.

petit peu, donc pour un peu mieux connaître parce que souvent même et la majorité des parents ne connaissent pas parce qu'ils ont appris oralement.

A.14 : Oui

K.15 : Ils n'ont pas cette culture, de savoir, de par eux-mêmes, c'est transmis je dirai de père en fils, et de mère en fille, c'est des choses comme ça, alors eux et bien c'est un moyen de se raccrocher eux aussi à leurs parents et de se dire et bien au moins je saurai, et après si j'ai envie d'aller plus loin je serai capable parce que le problème qui se pose c'est que celui qui ne sait pas lire ou écrire l'arabe même s'il a envie de chercher il sera handicapé, il ne pourra pas de lui-même chercher voilà. Et c'est un enrichissement qui lui permet de s'ouvrir et de comprendre un certain nombre de choses, de parler de lui-même, et aujourd'hui la transmission orale, je pense qu'elle ne suffit pas parce que c'est comme ça qu'on peut être manipulé.

Pour les jeunes, la question de l'origine des parents et la politique sont étroitement liées. Retrouver ses racines devient une évidence pour ces jeunes qui connaissent l'histoire de leurs parents. La méconnaissance des parents par rapport à l'Islam et leur désillusion par rapport à la société française conduit certains jeunes à la fin des années 1980 à un retour à l'Islam :

Nombre d'entre eux adoptent une attitude religieuse par aspiration pour une "spiritualité" que ne leur apporte pas la société. Ils introduisent une dimension "sacrée" dans leur existence pour parer aux défiances d'une modernité qui les laisse seuls devant les problèmes psychiques et affectifs qu'ils rencontrent dans la vie, (KHOSROKHAVAR, 1997 : 14).

Le témoignage ci-dessous montre la différence entre les jeunes et les parents. Pour J., cette divergence est due à l'expansion des technologies en France (radio, la parabole, l'Internet, les livres, *etc.*), ce qui a rapproché les frontières surtout par le biais des émissions religieuses diffusées sur les chaînes arabes comme "Iqra".

Cela a entraîné auprès des jeunes une meilleure connaissance de l'Islam. D'autant plus qu'il y a eu la multiplication des mosquées en France, chose qu'il n'y avait pas à leur arrivée. J. explique que les maris qui sont venus en France ne pratiquaient pas la religion parce qu'ils avaient une méconnaissance de l'Islam depuis le pays d'origine. Ils ont commencé à la pratiquer dans les années 1980 suite à la liberté des cultes et la multiplication des mosquées :

12. A : Et si il y'a une différence entre votre génération et celle des jeunes aujourd'hui ?= quelle est cette différence ?

13. J : La différence, je vous dis maintenant. C'est mieux, car maintenant la jeunesse font la prière, il y a l'**internit, al parabol**→ la parabole. Ils voient des émissions coraniques comme « Iqra », avant nous on n'entendait pas 'al'ādān (الأذان) → (l'appel à la prière) lorsqu'on s'apprêtait à interrompre le jeûne, on voyait le coucher de soleil et on mangeait. Maintenant il y a tout avant on n'avait rien, la France maintenant nous a donnés tous les moyens, l'**internit**→ **la parabole**, « l'émission iqra », les mosquées.

14. A : Quand vous dites que les premiers venus, c'est-à-dire vos maris ne pratiquaient pas forcément la religion.

15. J : Oui ils avaient une méconnaissance de la religion. Oui comme je t'avais dit, on a eu tous **radionne** → la radio, après les années 80 ; tout a changé, la mosquée, ils lisent, la France est devenue mieux que l'Algérie. Oui. Ils font leur prière, les femmes portent le voile, les gens font leur devoir envers Dieu, ils donnent des biens. Oui c'est que la vérité.

Ce sont aussi les conséquences de la guerre d'Algérie et des pays colonisés qui ont laissé des traces et des séquelles culturelles, une acculturation ancrée qui persiste jusqu'aux générations actuelles : « les ethnologues font connaître la complexité des sociétés que le colonialisme a voulu détruire ou *civiliser* » (OBIN et OBIN-COULON, 1999: 67). À ce propos, CH. D précise que le retour à l'Islam peut être lié au phénomène colonial :

D.38 : [...] Je pense qu'il y a un phénomène mondial de réislamisation ou de radicalisation dans la société musulmane qui est pour moi lié à beaucoup de chose. D'une part il ne faut pas oublier que pendant longtemps avec le phénomène colonial, l'Islam était dominé. Il y a eu donc une espèce de libération et puis il y a l'échec des régimes qu'il soit socialistes ou soit nationalistes dans le monde arabe qui fait que les gens disent que l'Islam c'est la justice : « revenez à la religion et on construira une société plus juste ». Je pense que cela est un phénomène mondial. Il y a vraiment un mouvement de revivalisme musulman qui n'a pas eu lieu depuis des siècles mais qui se produit dans un contexte de déchirement terrible quoi, les musulmans n'ont jamais été ensanglantés comme aujourd'hui quoi.

A.39 : Oui, oui ça c'est sûr.

L'analyse de ces différents corpus nous a permis de constater qu'il y a eu, au fil des générations, une dégradation de la transmission de la culture d'origine et notamment la langue, due à un savoir partiel ou à des connaissances basiques en arabe voire inexistantes des parents nés en France. Bien souvent, ces derniers n'ont eu ni l'enseignement religieux nécessaire ni la maîtrise de la langue arabe. Ils se sont trouvés démunis face à leurs enfants. L'acquisition de l'arabe dialectal s'interrompt dans le contexte français car la forme orale de l'arabe dialectal se perd facilement au fil des générations si elle n'est pas pratiquée dans la vie courante. En effet, les premiers migrants, pour la plupart analphabètes, ont eu un enseignement linguistique et religieux basique par transmission orale car l'enseignement de l'arabe était limité à l'époque coloniale. Ce processus est insuffisant aujourd'hui car les enfants ont développé un esprit critique grâce aux méthodes modernes de l'école de la République.

Nous nous penchons à présent sur la motivation des parents nés en France à inscrire leurs enfants dans les structures religieuses. Nous cherchons à cerner les raisons de ce regain d'intérêt à l'apprentissage de l'arabe dans ces structures alors que l'enseignement de l'arabe existe depuis 30 ans dans les écoles publiques en France (ELCO, LCO, EILE, E.P.L.V,...). S'agirait-il du reflet d'un souci identitaire, d'un repli communautaire, ou d'un manque

pédagogique au niveau des structures publiques ? Pour ce faire, il faut donc étudier la place qu'occupe l'arabe dans le système éducatif français aujourd'hui.

3.3. Quelle place occupe la langue arabe dans le système scolaire français ?

Depuis 2005, les langues vivantes sont régies par le cadre européen commun des langues. L'enseignement de toutes les langues vivantes est devenu une obligation. Depuis 2010, les cours d'ELCO sont eux aussi soumis à la grille commune de référence.

En revanche, le fait que ce dispositif s'adresse uniquement aux enfants d'origine maghrébine crée un réel problème dans le corps de l'enseignement des langues vivantes. Les cours ne sont pas ouverts à tous les élèves et ils ne couvrent pas la totalité des élèves. Ce qui exclut en contrepartie les élèves désirant apprendre l'arabe et met en péril l'enseignement de l'arabe. L'avenir de l'ELCO est de plus en plus en danger, car cet enseignement est limité à des zones. De plus, il se trouve directement en concurrence avec l'EILE, ce qui amène à dire que l'arabe n'a pas pu trouver sa place auprès des autres langues vivantes :

« L'anglais reste la langue la plus étudiée (71,9 %), suivie par l'allemand (22,6 %), l'espagnol (2,6 %), l'italien (1,8 %) le portugais (0,2 %) et l'arabe (0,1 %). Soit pour l'arabe 1017 élèves qui ont suivi cet enseignement »¹⁸⁴.

La régression de l'ELCO est nettement visible au niveau du primaire. On peut constater cette diminution de la demande d'enseignement de l'ELCO (Algérie, Maroc et Tunisie) dans la région Rhône-Alpes. Selon le Service Prospective et Statistique du Rectorat de Lyon¹⁸⁵, ces chiffres représentent le nombre d'élèves inscrits à la rentrée 2014, sans certitude que ces élèves aient suivi cet enseignement :

Ain : 529 élèves

Loire : 780 élèves

Rhône : 3938 élèves.

¹⁸⁴ <https://arabesdefrance.wordpress.com/dossiers/la-langue-arabe/la-langue-arabe-va-t-elle-cesser-detre-enseigne-en-france/> consulté le 10/07/2015.

¹⁸⁵ Statistique reçu par le Service Prospective et Statistique Rectorat de Lyon le 26 mars 2015.

À travers l'extrait¹⁸⁶, nous pouvons déduire qu'il y a eu ces dernières années des changements et des difficultés liés à l'enseignement de l'ELCO. Parmi ces difficultés : les plages horaires destinées à cet enseignement, le manque d'outils pédagogiques adaptés, des élèves distraits et fatigués. Les cours tenus le samedi, le mercredi et en dehors des temps réservés à la scolarisation, de 16 h 30 à 18 h, ont un impact sur l'avenir de cet enseignement. Effectivement, les élèves sont souvent absents, soit ils ont des activités parascolaires, soit ils sont fatigués, soit les plages horaires ne leur conviennent pas. Tous ces éléments entravent l'épanouissement et le bon fonctionnement de l'enseignement de l'arabe.

Monsieur S. affirme qu'il n'y a pas de continuité de suivi de l'enseignement comme auparavant entre le primaire et le collège, il n'est plus vraiment d'actualité. Ce qui fait que les collégiens apprennent dans les associations au lieu de l'école, donc les effectifs diminuent :

A.5 : Vous avez combien d'expérience dans l'enseignement ? [...]

S.8 : Bientôt vingt-deux ans.

A.9 : Vous sentez le changement d'une génération à une autre ?

S.10 : Ah oui, ah oui, le cadre de travail c'est plus le même, maintenant avec l'Internet les enfants n'ont plus le temps de travailler chez eux, de lire, y a beaucoup de choses.

A.11 : Les enfants sont distraits par beaucoup de choses.

S.12 : Vous mettez un cours un samedi ou un mercredi, y en un qui a un match de foot, l'autre, il a un anniversaire, séance de je ne sais pas quoi, y a toujours des absents.

A.13 : Ça perturbe.

S.14 : Y a pas de continuité, il faut qu'il ait une continuité aussi, c'est très important. Avant, il avait une continuité dans les collèges, maintenant il n'y a plus.

A.15 : Il y avait dans les collèges !

S.16 : Oui, maintenant les collèges, bon quand je te dis qu'il y avait des collèges hein, voilà, les enfants ils deviennent un peu rebelles voilà (rire mutuel).

Euh, les horaires ne sont plus les mêmes que dans le primaire, il y a des élèves tunisiens dans les collèges qui sont intéressés, mais on n'arrive pas à mettre un système comme dans le primaire, y a pas de continuité. Ça ne sert à rien de faire que dans le primaire, quand l'élève au collège ne trouve pas de cours, il vient dans les associations, centre culturel tunisien, ils viennent là-bas.

A.17 : Ah d'accord.

S.18 : Par exemple le samedi ou le dimanche y a beaucoup de collégiens qui viennent apprendre l'arabe. Parce qu'on avait de collèges avant, le système et le nombre d'heures, l'emploi du temps chargé dans les collèges ça ne correspond pas pour créer un autre cours, c'est ça, mais la continuité c'est un problème qui est très important.

Selon les statistiques du Service Prospective et Statistique du Rectorat de Lyon le 26 mars 2015, le nombre d'enseignants d'arabe est de 13 pour 2013-2014 et 15 pour 2014-2015.

¹⁸⁶ Cf. Annexes. Extrait n°19. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB. » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013.

L'effectif des enseignants de langue arabe est médiocre comparé aux autres enseignants de langue vivante tels que l'anglais ou l'allemand :

Les professeurs sont recrutés à l'instar des autres langues par la voie classique des concours (CAPES, agrégation). Mais, vu leur fréquente dispersion entre plusieurs écoles, il est très rare qu'ils soient impliqués dans le projet d'établissement qui oublie souvent la culture arabo-islamique ¹⁸⁷.

Et en ce qui concerne les effectifs des élèves étudiant l'arabe dans la région Rhône-Alpes, ils subissent les mêmes conséquences que les enseignants, le nombre des élèves dans les établissements scolaires ne cesse de diminuer. Le Service Prospective et Statistique Rectorat de Lyon a représenté les effectifs dans les tableaux ci-dessous, qui indiquent le nombre d'élèves par type d'établissement et le niveau d'enseignement pour les années scolaires 2013-2014 et 2014-2015. Tous les établissements du département du Rhône qui enseignent l'arabe font partie du Grand Lyon.

Tableau n° 1: Répartition du nombre d'élèves apprenant l'arabe dans le Grand Lyon

Collèges		6 ^e		5 ^e		4 ^e		3 ^e		Total
		LV1	LV2	LV1	LV2	LV1	LV2	LV1	LV2	
2013	Public		21		22		32		40	115
	Privé									0
2014	Public		18		18		37		27	100
	Privé						19			19

Lycées		2 ^{de}		1 ^{re}		Terminale		CPGE 1 ^{re} Année	CPGE 2 ^e année	Total
		LV2	LV3	LV2	LV3	LV2	LV3	LV2	LV2	
2013	Public	14	92	28	35	31	35	13	25	273
	Privé	26	14	07	01					48
2014	Public	31	97	15	53	32	36	11	14	289
	Privé	23	24	23	10	9				89

¹⁸⁷ <https://arabesdefrance.wordpress.com/dossiers/la-langue-arabe/la-langue-arabe-va-t-elle-cesser-detre-enseigne-en-france/> (consulté le 10/07/2015).

L'enseignement de l'arabe dans les établissements du secondaire est ouvert à tous les élèves sans exception. L'arabe est enseigné dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes (LV1, LV2, LV3). Dès la sixième, l'élève peut choisir la langue arabe en langue vivante 2. Selon l'inspectrice d'arabe RA. D., « *il n'y a pratiquement plus de LVI, il y a ce qu'on appelle les « bilangues » qui signifie qu'on lie un enseignement conjoint l'anglais et la langue étrangère, en l'occurrence l'arabe* »¹⁸⁸. En outre, ce dispositif consiste à enseigner simultanément deux langues vivantes dès la sixième. En quatrième, on peut avoir un enseignement de l'arabe en deuxième langue vivante obligatoire (LV2) et au lycée, la LV2 est généralement une continuité avec celle du collège. Par ailleurs, dès la seconde, la langue peut être choisie comme troisième langue vivante (LV3).

En terminale, l'arabe est soit obligatoire ou facultatif, comme l'affirme l'inspectrice RA. D : « [...] *beaucoup d'élèves qui passent l'épreuve facultative, ils n'ont pas suivi d'enseignement mais pour une raison ou une autre ont appris l'arabe, ça peut être quelqu'un qui a appris l'arabe dans un pays d'origine avec ses parents et qui passe l'épreuve facultative* »¹⁸⁹. À travers les résultats, on constate que l'arabe n'est pas la langue demandée par les collégiens et pour ceux qui optent pour cette langue, leur choix se dirige plutôt en LV2 et non en LV1. Le choix en tant que LV1 n'est plus possible, bien qu'on puisse la choisir dès la sixième. En effet, la mise en place de l'enseignement précoce des langues vivantes (E.P.L.V) :

[Depuis 25 ans a entraîné] la fermeture des sections d'arabe LVI dans les collèges, du moins dans le Rhône. L'E.P.L.V. s'avère catastrophique pour la L.C.O. d'une part, et pour les langues enseignées dans le secondaire d'autre part. Seul l'allemand (langue de la communauté européenne) semble en tirer profit, (ELGOURARI, 1994 : 22).

On remarque aussi que cette absence en LV1 existe aussi dans le privé : en 2014, le choix de l'arabe en LV2 ne figure qu'en quatrième. Les sections en LV2 sont absentes dans les autres niveaux (6^e, 5^e). Au niveau du privé, cette absence peut s'expliquer par deux motifs : soit la fermeture des sections d'arabe en LV2 dans les écoles privées, soit il n'y a pas assez d'écoles privées sur la région du Rhône. La mise en place du dispositif E.P.L.V par le Ministère dans le système scolaire national met les parents et les enfants face à un dilemme : apprendre une

¹⁸⁸ Cf. Annexes. Extrait n° 23. Entretien semi-directif réalisé avec l'inspectrice de la langue arabe « D. RA. » par téléphone à Lyon le 17/03/2015.

¹⁸⁹ Cf. Annexes. Extrait n° 23. Entretien semi-directif réalisé avec l'inspectrice de la langue arabe « D. RA. » par téléphone à Lyon le 17/03/2015.

langue vivante comme l'anglais ou choisir l'arabe. Par ailleurs, on remarque qu'il n'y a pas suffisamment de collèges qui proposent l'enseignement de la langue arabe en LV2. Cela peut s'expliquer par le manque d'intérêt des directeurs de collèges ou de lycées pour l'arabe, car ils jouent un rôle quant au maintien ou à la suppression des cours d'arabe dans les établissements. Il y a plusieurs possibilités pour obtenir l'ouverture de classes : la demande des parents, mais elle peut être aussi effectuée par les chefs d'établissement. Certains collèges et lycées ont fermé les sections LV2, malgré le nombre important de demandes des élèves : le blocage est dû au chef d'établissement qui s'est peut-être forgé des représentations sur l'arabe. RA. D. affirme que la demande de la part des parents reste un souhait oral, qui n'aboutit à aucun résultat : « *la demande sociale existe, mais ne s'exprime pas assez en tous les cas mais la demande sociale, elle existe [...] je rencontre des fois des parents qui me disaient oh on n'aimerait bien que notre enfant apprenne l'arabe, c'est rare. Mais le problème je leur disais alors écrivez dans ces cas-là, les gens n'écrivent pas* ».

La fermeture des classes en LV2 crée d'autres problèmes dans le secondaire : l'élève qui avait suivi pendant toute sa primaire l'étude de la langue arabe ou dans un autre collège se retrouve à effectuer des trajets pour continuer son apprentissage. Certains renoncent car l'établissement se trouve loin du domicile familial. Ce qui explique le peu d'effectif d'élèves dans la section en LV2. Selon l'inspectrice RA. D.¹⁹⁰, les collèges sont au nombre de quatre : « *les collèges Elsa Triolet, collège Alain et Barbusse on a aussi le collège de la cité internationale de Gerland* » et les lycées sont au nombre six : « *les lycées Lacassagne, Brossolette, Récamier, Jacques Brel, Gerland et le Lycée du parc* ».

Ce dispositif imposé par le Ministère reste une faille dans le système scolaire, car les finalités ne sont pas claires.

Il n'y a pas d'équilibre et d'égalité dans la distribution des cartes des langues au niveau de l'académie. On ignore si le système scolaire répond à la demande sociale ou à la demande économique et politique. Même si les parents optent pour ce genre d'apprentissage, il faut se poser la question de savoir s'il y a un réel avenir dans l'enseignement de l'arabe aujourd'hui en France. Les parents au niveau du secondaire et au Lycée préfèrent enseigner à leurs enfants

¹⁹⁰Cf. Annexes. Extrait n° 23. Entretien semi-directif réalisé avec l'inspectrice de la langue arabe « D. RA. » par téléphone à Lyon le 17/03/2015.

l'anglais comme LV1, c'est bien sûr un choix stratégique, car cette langue a un impact positif dans la réussite scolaire et sociale de leurs enfants. L'image dégradée et dévalorisante de l'arabe se forge même chez les Maghrébins. Ce qui explique le fait qu'ils sont eux aussi réticents concernant le choix de l'arabe. Ils voient qu'il n'y a pas d'avenir scolaire et professionnel pour leurs enfants, « nous assistons [dès lors] à un boycottage de la langue arabe par une majorité de cette population qui est censée en général la choisir comme option » (ELGOURARI, 1994 : 23). On comprend mieux le choix des parents pour l'enseignement de la langue arabe privé et payant au sein des associations religieuses. L'enseignement public ne répond pas à leur attente. Dans ces deux dispositifs (ELCO et l'E.P.L.V), l'enseignement proposé a un objectif culturel, contrairement aux associations religieuses qui proposent un enseignement linguistique et religieux.

3.3.1. Quel type de langue est enseigné dans le système scolaire ?

L'arabe enseigné dans les systèmes éducatifs français au primaire et au secondaire est l'arabe dialectal et l'arabe moderne¹⁹¹. Dans ce programme, nous trouvons des éléments dont la plupart figurent déjà dans le programme de l'école primaire¹⁹². L'enseignant utilise dans la plupart des situations de communication l'arabe dialectal à l'oral. Ce choix de langue repose principalement sur le fait que l'arabe dialectal est la langue première des élèves. En revanche, chaque pays et chaque ville a son propre langage. L'arabe dialectal et les acquis varient d'un élève à l'autre, c'est pourquoi, dans le cadre d'une « pédagogie différenciée »¹⁹³, on tente d'exploiter les dialectes arabes des élèves. Les activités linguistiques dialectales se basent sur la variété de l'arabe que possède l'élève. Le fait de solliciter ces registres de langue stimule la subconscience de l'élève afin qu'il puisse découvrir les différentes variétés de l'arabe.

À cet égard, les enseignants n'hésitent pas à utiliser des supports qui se basent sur la culture des élèves comme les chansons, des textes extraits des pièces théâtrales, romans, *etc.*, et des documents authentiques (télévision, radio).

¹⁹¹ Définis dans le programme des collèges langues vivantes étrangères palier 1 [A1-A2] et palier 2 [A2-B1] en arabe.

¹⁹² (Cf. *Programmes transitoires des langues Etrangères et Régionales à l'école primaire arabe. BO hors-série n° 4 du 29 août 200*).
<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs4/default.htm> (Consulté le 10/02/2015).

¹⁹³ <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs4/default.htm> (Consulté le 10/02/2015).

L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire met l'accent sur la communication orale. Le maître propose donc aux élèves d'aborder l'étude de l'arabe à partir du registre de l'arabe parlé qui restera le registre de référence jusqu'à l'entrée au collège [...] quant à l'arabe littéral, il doit naturellement trouver la place qui est la sienne : l'écrit [...] La priorité donnée à l'oral s'accompagne d'un recours progressif à l'écrit, qui doit impérativement se faire en caractères arabes¹⁹⁴.

L'enseignement du dialecte n'est pas fondamental dans l'apprentissage du collège, car il y a aussi l'arabe moderne. L'arabe dialectal semble être dans cette situation un élément qui peut sensibiliser les élèves à découvrir les autres langues : marocain, tunisien, algérien, syrien, libanais, *etc.* L'enseignant pourrait ainsi expliquer en français et en arabe dialectal, mais sans être excessif, car s'il utilise un dialecte spécifique il peut pénaliser les autres élèves qui sont « non dialectophones ».

Les tournures employées par l'enseignant sont donc un arabe modéré qui se rapproche plutôt de l'arabe dialectal. Les activités langagières se basent sur des expressions simples qui peuvent être en commun avec tous les dialectes arabes. L'arabe littéraire est donc exploité dans l'apprentissage du système graphique arabe et de la lecture. Pour accéder aux textes écrits, il est essentiel d'étudier l'arabe moderne, c'est pourquoi l'enseignement du secondaire ne se base pas sur la langue orale (dialecte).

En ce qui concerne le palier 2, la langue orale dialectale sera privilégiée, même si le dispositif ne perd pas de vue l'arabe moderne. Ainsi, les formes de discours seront plus complexes qu'au palier 1, à ce niveau :

Les élèves auront été sensibilisés à la polyglossie du monde arabe. Au palier 2, il s'agit de consolider cet apprentissage en veillant à adapter la langue à la situation d'énonciation. L'objectif est de faire en sorte que l'élève acquière une langue utilisée et compréhensible par un locuteur arabe [...] »¹⁹⁵ (Programmes des collèges langues vivantes étrangères au palier 1 arabe, Le B.O. n° 7, 26 avril 2007 : 70).

Au secondaire, il n'y a pas vraiment de programme imposé, les élèves ont des textes variés à lire et analyser¹⁹⁶. On constate le manque de cours au niveau du lycée, car les élèves qui ont choisi comme option la langue arabe ont recours à d'autres enseignants, en dehors du cursus

¹⁹⁴ <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs4/default.htm> (Consulté le 10/02/2015).

¹⁹⁵ <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs7/default.htm> (consulté le 10/02/2015).

¹⁹⁶ Bac littéral. <http://www.langue-arabe.fr/spip.php?article25> (consulté le 09/10/2015).

scolaire. Le responsable des cours d'ELCO considère que l'arabe a sa place dans l'enseignement scolaire comme n'importe quelle matière. Il estime qu'il faut renforcer les cours d'arabe dans les lycées, car il ne trouve pas logique qu'à l'approche de l'épreuve du baccalauréat, l'élève sollicite d'autres enseignants pour apprendre l'arabe :

S.4 : Y a aussi un avantage scolaire euh, des enfants, on a remarqué des enfants prennent l'arabe comme option, même au Bac, généralement ces enfants ils ont 18 sur 20 facilement en arabe, on a beaucoup de demandes de la part des élèves qui viennent demander des cours de soutien, on essaie de les aider comme on peut mais ce n'est pas suffisant. Il faut commencer par les étapes, on ne peut pas prévoir un mois ou 4 mois. En plus la langue arabe c'est une langue comme les autres, c'est une langue scolaire, de commerce et tout ¹⁹⁷

L'ELCO a pour mission l'enseignement de la langue et la culture d'origine, et qui dit langue, dit les langues avec les différentes variétés qui existent dans le pays d'origine.

Si l'on prend l'exemple de l'Algérie, les langues qui coexistent dans le paysage linguistique algérien sont l'arabe et le berbère. Au départ, dans les années 1980, l'enseignement était réservé uniquement pour l'arabe. Cependant, avec l'affectation de la langue tamazight comme langue nationale en 2002 dans la Constitution, l'État se doit d'exiger de mettre le Tamazight au même niveau que l'arabe. Ce qui a conduit l'éducation algérienne à envisager l'ouverture de classes de tamazight pour les cours d'ELCO, car une grande partie des berbérophones a eu peur d'« une glottophagie de leur langue maternelle »¹⁹⁸. Depuis la rentrée 2014-2015, la langue tamazight a rejoint l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'ELCO dans différents établissements scolaires du ministère de l'Éducation nationale français : « il est désormais implanté dans de nombreuses villes de France dont Rouen, Blois, Mont-Saint-Martin, Nancy, Roubaix, Lyon, Montpellier et Nîmes. Son extension à d'autres régions est envisagée pour l'année scolaire 2015-2016 »¹⁹⁹.

Il reste que l'arabe dans l'enseignement de l'ELCO date depuis un moment, alors que le tamazight doit faire sa place dans la société française où les concurrences des langues vivantes sont nettement visibles dans le domaine scolaire et social. Comme le souligne un responsable des cours d'ELCO algérien, l'enseignement se focalise sur la culture algérienne,

¹⁹⁷ Cf. Annexes. Extrait n° 19. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB. » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013.

¹⁹⁸ (RAHAL, 2004 : 31).

¹⁹⁹ Revue du service d'Enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine ELCO Algérie – Ministère de l'Éducation nationale N ° 01 mars 2015.p.6.

l'arabe dialectal, qui enrichit l'arabe littéraire. La culture traite le chant, l'histoire des pays du Maghreb et il survole les fêtes religieuses (l'Aïd), sans pour autant faire de l'éducation islamique : « *Le programme a toujours surtout été le même, c'est une langue étrangère, tous ne parlent pas l'arabe. On enseigne la langue littéraire, elle est enrichie avec le dialecte dans un but littéraire. L'enseignement de la culture c'est le chant, dessin, histoire un peu du pays, du Maghreb des trois pays, on touche à tout et aussi aux traditions. Par rapport à l'éducation islamique, non, on ne fait pas sauf à titre d'exemple on fait une comparaison des fêtes de Noël et de l'Aïd... etc.* »²⁰⁰. En revanche, les enseignants tunisiens préfèrent utiliser l'arabe dialectal à l'oral plutôt que l'arabe littéraire. Ils considèrent qu'il y a vraiment un écart entre l'arabe littéraire et l'arabe dialectal. L'exposition de l'élève aux deux variétés de l'arabe entraîne parfois chez le locuteur une « schizoglossie » (RAHAL, 2004 : 229). L'élève se trouve dans une situation de diglossie.

Dans ce cas, l'élève se retrouve confronté en classe aux deux variétés de langues, non seulement à la variété basse qui correspond au dialecte arabe, mais aussi à l'arabe moderne. À ce niveau, l'élève se retrouve à l'école dans une situation très complexe où on lui expose ou lui impose, en quelque sorte, deux systèmes différents : l'un qu'il connaît car il l'a entendu déjà auprès de son entourage et l'autre qu'il ignore complètement. À cet effet, S.²⁰¹ essaie d'adopter en classe les termes dialectaux les plus proches de l'arabe littéraire, étant donné qu'il enseigne aussi aux élèves d'origine algérienne ou marocaine.

L'usage de l'arabe dialectal en classe d'ELCO

A.59 : J'ai entendu aussi parler que la langue de communication pour les Tunisiens est l'arabe dialectal mais pas vraiment l'arabe littéraire.

S.60 : Moi je ne suis pas d'accord pour qu'on parle avec les enfants tunisiens, algériens ou marocains la langue littéraire. On ne parle pas la langue littéraire, littéraire ou soutenue, on parle la langue qui sera pratique pour lui, mais pas loin des dialectes quand j'ai enseigné je demandais aux enfants par exemple euh c'est quoi ça, le Tunisien me dit **tāwla** (طاولَة), le Marocain me dit **tabla**.

A.61 : Même les Algériens, c'est pareil il dit **tabla**.

S.62 : L'enfant se dit "c'est quoi cette langue" voilà alors on essaie de trouver un mot qui va avec tout le monde, proche de tout le monde. Quand on parle du dialecte tunisien par exemple, j'ai un collègue maghrébin euh marocain ou algérien, il entend le dialecte algérien

²⁰⁰ Cf. Annexes. Extrait n° 20. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO au consulat d'Algérie à Lyon le 16/01/2013 qui a préféré rester anonyme.

²⁰¹ Cf. Annexes. Extrait n°18. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB. » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013.

il ne comprend pas trop. Maintenant y a trop d'échange dans la vie sociale, ils comprennent maintenant.

A.63 : Mieux qu'avant oui.

S.64 : Mieux qu'avant, avant ils étaient trop restreints, y avait des problèmes de compréhension, euh. On essaie de parler une langue qui est pas loin du littéraire et pas loin du dialecte ; on essaie d'utiliser des mots que l'enfant peut utiliser chez lui.

A.65 : D'accord.

S.66 : Quand sa mère lui dit à la maison euh, je ne sais pas donne-moi a 'ḫīnī kūba mā' (donne-moi un verre d'eau) (أعطيني كوب ماء) oui a 'ḫīnī kā's (أعطيني كأس) (rire) (donne-moi un verre) kā's (كأس) (verre) c'est en littéraire, c'est en dialecte. Ca va pour tous c'est ça l'intelligence de l'enseignement il faut utiliser un mot qui peut servir voilà.

Cependant, les parents dont les enfants intègrent les cours d'arabe dans les associations religieuses ne partagent pas la même vision que cet enseignant. Entre ces deux langues, le choix est spontané. La langue littéraire est sans équivoque la plus prestigieuse et qui reste la plus avantageuse pour l'enseignement de leurs enfants. Elle est la langue de la littérature et qui est apte à servir dans la vie professionnelle et partout dans le monde arabe.

Le dialecte reste malgré tout une langue locale ou régionale qui ne peut devenir une langue commune, il sera toujours difficile de trouver des points en commun entre les différents dialectes. L'arabe littéraire seul reste à l'usage pour tout apprenti qui désire maîtriser l'arabe. Même si les cours d'ELCO se sont alignés en 2010 à la grille européenne, cela reste insuffisant.

3.3.2. Les causes de l'échec du système ELCO

Suite à l'échec de la politique d'aide au retour, les cours d'ELCO vont vite prendre une autre trajectoire, différente de celle planifiée au début. La naissance des enfants en France et l'installation durable des parents vont modifier les objectifs initiaux de ce dispositif. Cette installation va faire émerger des attentes imprévues de la part de la France et des pays concernés par rapport à ces cours. Cet accord avait pour vocation d'intégrer les enfants qui venaient s'installer en France ou les personnes qui souhaitaient rentrer au pays d'origine. Le ministre socialiste chargé de l'immigration pendant les années 1980 percevait le retour comme un phénomène naturel. Si le migrant a fait le choix de vivre en France, il est alors plus facile d'envisager un retour dans sa ville d'origine, en vue de retrouver sa culture, ses repères... Cependant, l'accord bilatéral qu'il y a eu entre l'Algérie et la France ne se limitait pas uniquement à l'apprentissage de la langue et de la culture d'origine.

L'accord consistait à ce que les enfants apprennent la langue arabe au cas où les parents prévoient de rentrer au pays. Cet accord avait aussi comme objectif d'aider par exemple les Algériens au retour. C'est pourquoi les Algériens qui souhaitaient retourner au pays devaient passer par « une formation et aide à la création d'entreprise » pour bénéficier d'une réinsertion progressive dans leur pays d'origine.

L'objectif actuel des cours d'ELCO prend en considération la question de l'intégration des enfants nés en France et ayant une double culture. La mise en place des cours d'ELCO pour ces enfants pourrait atténuer le rejet des langues (le français et les langues maternelles), de son origine et l'échec dans le système scolaire français. Depuis les années 1970, la question de l'éducation des enfants dans un système scolaire français est devenue une préoccupation, étant donné qu'aujourd'hui, la problématique n'est plus la question des pères ouvriers, mais celle des enfants qui intègrent les écoles françaises. Parfois, le sentiment des enfants d'être toujours entre deux cultures, deux identités, deux langues, *etc.* implique que l'individu ne parvient plus réellement à s'identifier à un groupe, « Français », « Harkis », « Maghrébins », « beurs », « non-français ».

D'où la difficulté pour ces jeunes de trouver des repères en tant que citoyens français. À travers le corpus ci-dessous, nous pouvons déceler la souffrance des jeunes nés en France, par rapport au terme « d'intégration » qui leur est attribué alors qu'il ne doit pas l'être. F.²⁰² pense que les jeunes sont victimes du système français aujourd'hui. L'État a instauré un terme qui est utilisé volontairement dans tous les sens, les personnes aujourd'hui profitent de ce terme et le galvaudent, entraînant un déséquilibre pour l'enfant :

En faire des zombies !!!

F.139 : [...] Moi je dis quand même il y a une volonté de la France, quand on regarde certains ministres et dans l'éducation nationale ce qui ont osé dire au moment le ministre, j'ai oublié c'est quelle ministre qui disait "c'est bien que les enfants parlent plusieurs langues, il faut qu'ils soient polyglottes", *etc., etc.* Au même moment, il y avait une commission de l'e nationale qui étudiait justement les quartiers et qui disait il faut leur enlever l'arabe même s'ils parlaient l'arabe.

A.140 : Oui j'ai entendu qu'il voulait supprimer les cours d'ELCO.

F.141 : Ils ont dit qu'il faut supprimer l'arabe, il faut leur enlever de ce qu'ils sont. Ils veulent en faire des zombies.

²⁰² Cf. Annexes, extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

Les gens ils ne savent pas d'où ils viennent, mais je suis désolé, je pense que je suis assez équilibré dans ma tête, ces jeunes d'aujourd'hui dans leur tête beaucoup ils ne vont pas bien.

A.142 : Parce qu'ils ne sont pas équilibrés.

F.143 : Bien non, parce que quand on parle à l'école « vous êtes français, vous êtes quoi ? » et puis on les stigmatise, vous êtes d'origine, ils parlent comme les autres. Moi, un jour un prof il m'a dit, on était quatre Maghrébins dans la classe et cette fois-là on était les quatre à côté deux devant, deux derrière. Et comme ça la prof elle nous voit et elle nous dit. "Oh vous ne pouvez pas vous séparer un peu." Mais, ça veut dire quoi ? on est quatre Français, on va nous séparer dans quoi.

À. 144 : Oui.

F.145 : On s'entend bien entre nous et alors ça vous gêne, regarde-moi le délire.

A.146 : Même si on est nés ici, ils nous demandent toujours de quelle origine vous êtes.

F.147 : Exactement, c'est-à-dire c'est eux qui n'ont pas euh, y a pas à intégrer qui que ce soit, ça se fait naturellement, on est dans l'école de la République, au sport de la République, on est allés de partout, on a fait exactement ce qu'ont fait les autres. Comment vous voulez qu'on ne soit pas comme les autres. Mais c'est eux qui ont fait ce repli volontaire en mettant les uns contre les autres, on est passé comme je disais d'arabe, de beur, Maghrébin, issu de l'immigration et musulman alors là (rire mutuel) tu ne peux pas tomber plus bas que ça. Alors si t'es musulmane, voilée et Rom tu cumules toutes les galères du monde (rire mutuel).

Cependant, malgré la mise en place du dispositif d'ELCO dans les écoles, on s'aperçoit à travers les recueils de données (des parents et des associations), trois éléments qui freinent les cours d'ELCO dans les écoles publiques, à savoir la méconnaissance du dispositif, une procédure complexe et surtout une concurrence avec les associations religieuses.

La mise en place des cours d'ELCO n'est pas aussi évidente qu'on pourrait le prétendre : les entretiens avec les enseignants maghrébins (algériens, tunisiens et marocains) ci-dessous nous apprennent que la création d'une classe d'ELCO passe par une procédure complexe. L'ouverture d'une classe est tributaire du nombre d'élèves, de l'accord entre le ministère de l'Éducation et les consulats, de l'accord du directeur de l'établissement (dans le primaire).

Celui-ci est chargé d'assister l'enseignant pendant les cours différés et aussi de la distribution des formulaires sur lesquels figurent les langues et cultures d'origine. Ceux-ci sont transmis par le biais de l'Inspection académique française responsable des dossiers d'ELCO. Ce formulaire consiste en quelque sorte à réaliser une enquête auprès des parents qui désirent enseigner à leur enfant la langue et la culture d'origine, en l'occurrence l'arabe. Les parents doivent remplir ces formulaires, puis les transmettre au directeur afin qu'il puisse les transmettre à son tour à l'Inspection. Cette dernière organise une réunion avec les consulats

(Maroc, Algérie ou Tunisie) au cours de laquelle est étudié le nombre d'élèves qui désirent bénéficier des cours d'ELCO. Comme l'annonce le responsable d'ELCO S. A.²⁰³.

a) **La complexité de la procédure**

S.24 : Avant de vous parler des difficultés qui sont un autre volet, si vous voulez je vous donne une idée de la manière dont on organise ces cours d'abord.

A.25 : D'accord oui.

S.26 : Comment on organise ces cours, au mois d'avril, mars, avril. Il y a une réunion entre le représentant du cours d'ELCO au consulat à Lyon, à Grenoble à Marseille, à Nice, à Paris, à Strasbourg où il y a des consulats et l'inspection de l'académique, il y a une réunion et on regarde la carte scolaire, avant ça il y a une enquête qui se fait au sein des écoles. Chaque école il y a une enquête, distribuée aux élèves : « voulez-vous bénéficier des cours du tunisien, marocain, algérien, polonais, turc ».

S.34 : [...] le ministère de l'Éducation, tunisienne, ou algérienne ou marocaine et le ministère français pour donner leurs accords. Bon une fois que l'accord est donné, on reçoit la carte scolaire, on l'appelle la carte scolaire voilà, on a par exemple à Villeurbanne telle ou telle école, tel établissement, nous, d'après ce résultat on fournit notre demande bon, on s'organise d'abord auprès des enseignants qu'on va faire venir de la Tunisie pour enseigner ici et on euh fait une demande auprès de l'Inspection académique pour nous donner des agréments, pour permettre aux enseignants tunisiens d'accéder aux cours, il y a un agrément, telle école a été attribuée à tel prof, c'est comme ça qu'il y a un agrément, un titre, après on fait une réunion au mois d'octobre, pour évaluer la situation, telle école a marché, telle école n'a pas marché voilà on rectifie un petit peu le [Déroulement.

S.36 : Voilà et tout le long de l'année moi par exemple je m'occupe des enseignants qui sont sur Lyon, je fais des visites, du centre pédagogique euh le problème entre l'administration et l'école, entre les enseignants et les écoles, entre les parents et les enseignants voilà, euh et après au mois de mars c'est chaque année c'est comme ça.²⁰⁴

Chaque année, au cours du mois d'avril, les enseignants et l'Inspection académique regardent la carte scolaire, afin de mettre en évidence les écoles qui souhaitent bénéficier des cours d'ELCO selon le nombre de demandes émanant des parents. À partir de là, l'Inspection académique doit délivrer des agréments ou un label pour permettre aux enseignants d'accéder aux écoles. Chaque consulat est chargé de recruter des enseignants du pays d'origine pour une période de 4 à 5 ans : *« cet enseignement est dispensé par des enseignants titulaires de l'enseignement élémentaire ou secondaire dans leurs pays d'origine qui sont détachés pour 4 ou 5 ans. Le financement est assuré par le pays d'origine pour ce qui concerne les postes (enseignants et encadrement au Consulat) et les manuels dont se servent les enfants [...] »*²⁰⁵.

²⁰³ Cf. Annexes. Extrait n° 19. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB. » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013.

²⁰⁴ Cf. Annexes. Extrait 18. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB. » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013.

²⁰⁵ (AKINCI et al, 2003 : 33).

Les consulats disposent d'un bureau d'ELCO qui est réservé à l'accueil des parents et des enseignants, comme l'affirme l'inspecteur algérien :

« *Oui, c'est un service comme les autres services, administratif et pédagogique, il est réservé à l'accueil des parents, des professeurs et pour les suivis* »²⁰⁶. Les réunions qui sont réalisées entre le ministère de l'Éducation et les responsables des cours d'ELCO ont pour but non seulement d'établir un diagnostic ou un bilan de fin d'année, dans l'intention de créer un cycle ou de le fermer, mais aussi d'analyser le fonctionnement et le déroulement des cours, pour rectifier les lacunes que peuvent rencontrer les enseignants durant ce cycle. Selon une responsable pédagogique des cours d'ELCO marocaine²⁰⁷, cet enseignement est obligatoire pour ceux qui ont choisi d'inscrire leur enfant dans les cours d'ELCO :

Le bureau gère au niveau pédagogique : niveau, âge, nationalité, lieu de naissance, nombre d'élèves, horaires (fiche de recensement). Ce n'est pas optionnel, quand ils s'engagent c'est jusqu'à la fin de l'année, il faut de l'assiduité. Il y a un lien entre l'inspecteur marocain et le service culturel. On a un cahier des charges où toutes les informations sont notées le nombre de demandes de classe, nombre d'enseignants l'inspecteur de l'ambassade marocaine et le service culturel et pédagogique s'occupent et notent tous les cours d'ELCO dans chaque région. Ils ont des inspecteurs en chaque région. Dijon (centre), Marseille (sud) Paris (nord).

b) La difficulté d'accès aux cours d'ELCO

Les enseignants recrutés proviennent essentiellement des pays respectifs : l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. Ils enseignent spécifiquement la langue d'origine qui est l'arabe dialectal et la culture du pays, même si aujourd'hui, la langue enseignée est l'arabe littéraire. Les cours qui s'organisent au sein des écoles primaires commencent dès le CE1 et jusqu'en CM2. Comme le stipule la circulaire de 1976, les élèves disposent de cours « différés », un enseignement qui se déroule après l'école (toutes la semaine à partir de 16 h 30, notamment le samedi matin). Il existe une autre circulaire de 1975 qui consiste à intégrer des cours pendant la période scolaire : « ce sont des cours "intégrés", la durée des cours est de 3 heures par semaine pendant les heures prévues pour l'éveil » (Billez, 1990)²⁰⁸. Or, pour créer une classe, il faut avoir au minimum 12 à 15 élèves de même origine, selon les demandes et le nombre

²⁰⁶ Cf. Annexes. Extrait n° 20. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO au consulat d'Algérie à Lyon le 16/01/2013 qui a préféré rester anonyme.

²⁰⁷ Cf. Annexes. Extrait n° 21. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO au consulat du Maroc à Lyon le rajouter la date /01/2013 qui a préféré rester anonyme.

²⁰⁸ (AKINCI et al, 2004 : 31).

émanant des parents²⁰⁹. Pour la création d'un cours d'arabe pour les Algériens par exemple, il faut 12 à 15 élèves, ce principe s'applique aussi aux autres pays. Ce qui fait que le programme varie d'un pays à un autre, chaque programme est élaboré par le pays d'origine sans conciliation avec les pédagogues français :

[Ils définissent leur programme] sur la base de principes forcément divers. Par exemple le programme marocain se propose de donner aux enfants "grâce à l'enseignement de la langue arabe, de l'éducation islamique [...] la possibilité de lire et écrire la langue arabe" ; alors que les Tunisiens visent à encourager l'enfant "à s'exprimer avec aisance dans un arabe fonctionnel", (AKINCI *et al*, 2004, 34).

Cependant, les entretiens réalisés avec les trois représentants de l'ELCO nous apprennent que les cours intégrés n'existent plus dans la région lyonnaise, comme en témoigne²¹⁰ cet extrait :

A.147 : On parle beaucoup de marginalisation des cours d'ELCO dans les ouvrages, par rapport aux autres cours, vous pensez quoi de cette information ?

S.148 : Là y a beaucoup de difficultés là, je me rappelle dans les années 90, on avait des cours intégrés.

A.149 : D'accord.

S.150 : **Durūs muwağaha wa durūs muwāziya (دروس موجهة و دروس موازية) → les cours intégrés et les cours différés**, les cours intégrés ça veut dire qu'on vient dans une école un lundi, un mardi dans la semaine, pendant les heures de cours, pendant que les enfants font une autre activité comme l'informatique, les enfants qui font les langues se rassemblent dans l'école, dans toutes les classes, on leur donne 1 heure et demie ou deux heures ou trois heures, les autres enfants font autre chose.

A.151 : D'accord.

S.152 : Y a plus ça, maintenant les cours sont de 16 h 30 à 18 h après le cours ou le mercredi matin. Maintenant le mercredi matin à partir de l'année prochaine, il n'y aura pas de mercredi matin parce qu'ils auront école, on va voir l'après-midi s'ils nous donnent un peu des plages horaires pour travailler [...].

Je vais vous donner par exemple mon planning, mon emploi du temps, lundi dans une école, mardi une autre école parce que chaque groupe doit bénéficier trois heures d'enseignement.

Jeudi et vendredi, une heure et demi fois quatre ça fait six heures ce n'est pas suffisant. C'est pour l'intérêt des enfants parce que si l'enfant vient pour travailler, ils se lassent, les compétences pédagogiques des enseignants sont à revoir, quand on recrute un enseignant c'est pour qu'il puisse travailler et si maintenant on lui enlève le mercredi par exemple. Le samedi, on avait avant dans les années 90 les cours le samedi, je me rappelle j'ai enseigné le samedi, plus de confiance, le directeur donnait les clefs et on fermait l'école, on travaillait, maintenant même le mercredi il y a des directeurs d'école qui ne veulent pas, on n'a pas beaucoup de choix, on a quelques centres [...].

²⁰⁹ Les parents doivent remplir un formulaire de participation puis le transmettre au directeur afin qu'il puisse les transmettre à son tour à l'Académie française chargée des dossiers d'ELCO.

²¹⁰ Cf. Annexes. Extrait n° 18. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB. » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013.

La nouvelle réforme concernant les rythmes scolaires pour l'année 2014-2015 (selon la circulaire du décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013) et la suppression des cours intégrés sur la région lyonnaise peuvent avoir un impact sur l'enseignement des cours d'ELCO.

Dans ce témoignage, le responsable des cours d'ELCO affirme son inquiétude, car les cours différés ne sont plus donnés les mercredis. La réforme insiste sur le fait d'alléger les longues journées de l'élève en rajoutant une demi-journée, donc 3 heures le mercredi matin. Cette demi-journée cause un éventuel problème pour les cours d'ELCO. Effectivement, les enseignants se trouvent contraints de se déplacer dans plusieurs écoles dans le but de cumuler un nombre d'heures suffisant.

L'inconvénient des cours différés se situe au niveau des plages horaires qui sont généralement placées en fin d'après-midi entre 16 h 30 et 18 h. L'enseignant doit faire face à des élèves fatigués, ce qui implique que les enfants ne sont pas motivés, et ce manque de motivation entraîne une perturbation en classe. D'autant plus que l'enseignant fait face à une classe hétérogène comportant des élèves du CE1 au CM2. Monsieur S. A. relate que certains élèves n'éprouvent aucun intérêt à apprendre l'arabe. Ils assistent aux cours d'ELCO parce que les parents les obligent à venir. Dans ce cas-là, il essaie de multiplier les stratégies et les méthodes d'apprentissage afin d'attirer leur attention en classe :

S.152 : De 16 h 30 à 18 h, l'enfant a eu une journée de classe, il est fatigué, il va apprendre une nouvelle langue. Imaginez-vous, vous enseignante, vous venez à 16 h 15, les enfants sont fatigués, perturbés, ils viennent de différentes classes, CM1, CM2, ils sont mélangés [...] Il n'y a pas de classe homogène. Et là imaginez-vous avec une quinzaine d'enfants de 7 ans jusqu'à 11 ans y en a qui savent lire, y en a pour qui la première année, y en a dont les parents parlent à la maison en arabe du coup ils comprennent tout, euh c'est beaucoup de difficulté pour passer une heure et demie d'enseignement, c'est très très fatigant car il faut gérer tout ça [...] différents niveaux, âges ; les horaires sont pas compatibles, les cours qui marchent le mieux c'est le samedi matin, y a aussi un autre problème car les parents les obligent à venir, venir un samedi matin, leurs camarades font du foot, jouent ou autre activité. Il faut être motivé pour venir le matin, il faut les encourager pour venir le matin, il faut revoir la méthode pour que les enfants ne s'ennuient pas [...].

Les plages horaires, la suppression des jours dans la semaine comme le mercredi et le samedi poussent l'enseignant à se lasser. L'enseignement n'est plus avantageux pour ces enseignants car désormais, ils cumulent uniquement 7 à 9 heures de cours maximum par semaine. Dans les années 1990, les enseignants pouvaient cumuler facilement 15 à 18 heures par semaine alors qu'aujourd'hui, ils ne peuvent plus avoir cet avantage.

Le responsable²¹¹ d'ELCO affirme que la théorie ne correspond pas à la réalité du terrain :

S. 1 : Il faut revoir tout ça, entre ce qui est écrit et la pratique ce n'est pas la même chose, quand on pratique, les plages horaires c'est très important. On n'a pas assez d'heures, avant les Tunisiens travaillaient 18 heures, ils trouvent facilement ces heures, avant y avait des associations, mercredi matin, dès fois l'après-midi, même quinze heures c'était bon, maintenant mercredi matin, et l'après-midi ni le samedi et l'année prochaine on ne sait pas comment ça va se dérouler. On a les élèves, il y a les demandeurs.

c) La méconnaissance de l'existence des cours d'ELCO

D'autres failles dont souffre le dispositif ELCO renforcent son rejet comme la sélection des profils des apprenants et le choix de la langue d'apprentissage (utilise parfois les dialectes). Il procède par critère de nationalité et d'origine. Ce critère ne garantit pas l'égalité des chances. Les autres enfants se trouvent marginalisés, compte tenu de la prise en considération de leurs origines. Le nombre insuffisant des élèves entraîne la suppression des classes et la limitation du nombre d'enseignants pour chaque pays. Or, pour créer une classe, deux critères sont indispensables : l'origine et le nombre d'élèves. On peut expliciter aussi le manque d'élèves par une méconnaissance du système d'ELCO dans les écoles publiques par les parents, et la répartition des cours qui se focalisent uniquement dans les lieux dits « zone d'éducation prioritaire (ZEP) ».

En 1982, les zones d'éducation prioritaire ont été inaugurées dans un contexte spécifique social, politique et scolaire. L'objectif des zones d'éducation prioritaire était de lutter contre l'échec scolaire :

Elles s'appuyaient sur le principe de la discrimination positive [face aux inégalités dans les écoles, il était nécessaire d'établir] une double mobilisation, interne et externe à l'école au sein d'un quartier en difficulté ; considérant que les petits écoliers de la République ne sont pas égaux devant l'école gratuite, laïque et obligatoire [...], (CHAMBON, 2002 : 60).

La scolarisation des enfants varie selon différentes conditions : le lieu (ville, banlieue, quartier), le milieu socio-culturel, les conditions économiques. *L'école égalitaire* ne prenait pas en compte ces différences, on s'aperçoit que les enfants issus d'un milieu favorisé profitent parfaitement de leur scolarité, contrairement à ceux qui sont en difficulté, issus des

²¹¹ Cf. Annexes. Extrait n° 19. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. A. » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013.

zones défavorisées, de l'immigration, « [des] enfants issus de milieux de grande pauvreté et [des] enfants intellectuellement précoces [qui n'ont pas pu profiter pleinement de leur scolarité. Cette catégorie est qualifiée [...] dans de nombreux pays d'Europe, d'«élèves à besoins spécifiques» » (BOUYSSSE, 2001 : 37).

Cette répartition en zones restreint le public, vu que la demande n'a pas été faite dans d'autres secteurs, alors qu'elle devrait l'être selon les accords bilatéraux où toutes les écoles doivent avoir ces formulaires et doivent les transmettre aux parents. Ce qui n'est généralement pas appliqué comme le conclut monsieur S.²¹². C'est pourquoi les consulats mettent la pression au sein de certains établissements au risque d'entraîner la fermeture définitive des classes d'ELCO. En parallèle, les enseignants s'arrangent entre eux afin d'équilibrer les groupes et préserver les classes d'arabe, mais l'accord établi entre eux n'est reconnu qu'après validation de l'académie et sa confirmation du maintien des cours.

Obligé de forcer la procédure dans les écoles

A.142 : D'accord. Et je voulais savoir le nombre d'écoles et où se situent-elles exactement ?

S. 143 : Là (rire) où y a beaucoup de communautés, il y en a beaucoup à Villeurbanne [...] je vais vous dire ça entre parenthèses parce que votre fils par exemple il est à Villeurbanne mais dans cette école y a pas beaucoup de demandes de tunisien, du coup il est pénalisé, il ne peut pas aller ailleurs. Ce qu'on fait dans ce genre d'association le samedi et dimanche, on rassemble les élèves, on les regroupe, il y a un centre où il y a presque soixante élèves, on fait des groupes.

Il y en a à Villeurbanne, à Vénissieux, à St-Priest dans le premier, deuxième, troisième, quatrième, cinquième arrondissement il n'y a pas, dans le septième on a deux écoles.

A.144 : Et dans le neuvième vous en avez ou pas ?

S.145 : on n'en a pas dans le neuvième ; en fait, ça dépend de la demande des parents, là aussi on a des difficultés, parce que les parents ne manifestent pas leur souhait, le directeur des écoles distribue les fiches et parfois y en a qui distribue pas mais bon, dès fois on essaie de faire un forcing sur l'administration pour que tout le monde reçoive le formulaire. Les enfants donnent pas aux parents, les parents ne s'intéressent pas au formulaire. Normalement, on doit avoir plus de cours qu'on a maintenant. Si dans chaque école les Algériens, les Tunisiens, les Marocains manifestent leur souhait après nous on utilise tout ça, nous on ne refuse jamais un cours à partir du moment où il y a un nombre suffisant d'élèves. Parfois dix, parfois dans des écoles y en a dix, y a un arrangement avec l'académie pour pas pénaliser ces enfants, s'il manque deux élèves pour faire un groupe mais ils sont un peu souples de ce côté-là [...].

²¹² Cf. Annexes. Extrait n° 18 et 19. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB. » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013.

Les enseignants d'ELCO essaient de s'adapter aux cultures

S.42 : C'est un accord entre nous, entre les consulats c'est un accord, on a le plus grand nombre d'élèves, on prend le cours par contre on accepte les deux ou trois Algériens ou Marocains mais il faut que le noyau soit tunisien.

A.43 : D'accord.

S.44 : Pour les Marocains pareil faut que le noyau soit marocain, on fonctionne comme ça quand dans les écoles il y a un nombre suffisant de Tunisiens ou d'Algériens on crée deux cours tunisiens et algériens par contre euh maintenant comme je le disais tout à l'heure l'époque a changé.

S.52 : [...] Voilà, mais en ce qui concerne le programme et le contenu on s'est mis d'accord pour mettre un contenu qui va avec tout le monde parce qu'avant tout je suis un enseignant tunisien, on m'a dit au début que c'est langue et culture on parle du drapeau tunisien par exemple ou de la géographie de la Tunisie, j'essaie de situer quelques villes tunisiennes, un franco-algérien qui est à côté il va s'ennuyer.

A.53 : Il ne va pas comprendre forcément.

S.54 : Bon, nous intelligemment, moi quand j'ai enseigné dans ces classes, je faisais quoi par exemple : je demande aux enfants tunisiens de dessiner le drapeau de la Tunisie et je demande aux enfants algériens de dessiner le drapeau de l'Algérie

A.55 : Oui, oui.

S.56 : Si je demande par exemple quelles sont les villes touristiques en Algérie, en Tunisie je demande à l'enfant algérien et marocain quelles sont les villes touristiques en Algérie et au Maghreb comme ça, l'autre gamin il s'ennuie pas.

L'enseignant est confronté à des enfants issus de couples mixtes qui doivent apprendre une langue commune (l'arabe moderne), car on ne peut plus se limiter à la culture d'un pays ou d'un dialecte et exclure en contrepartie celle d'un autre pays. Le témoignage²¹³ suivant montre que les enseignants sont face à un public français et des enfants issus de couples mixtes ; le profil de 1986 n'est plus celui de 2013.

Le programme qui a été réalisé en 2010 pourra répondre aux attentes et aux profils des élèves, bien qu'il ne soit pas évident de se détacher des accords conclus entre la France et les pays maghrébins où « les ELCO ne sont destinés qu'aux enfants d'origine des pays concernés.

Par définition, les ELCO ne sont pas ouverts aux enfants qui n'ont pas les nationalités concernées ou qui ne sont pas d'origine de tel et tel pays » (AKINCI et al, 2004 : 32).

A.39 : Donc, j'ai entendu parler aussi que chaque pays, les Tunisiens enseignaient pour les Tunisiens et les Marocains que pour les Marocains et les Algériens que pour les Algériens ? Je voulais savoir si c'est bien ça ou pas ?

S.40 : C'est une bonne question quand on rentre dans école, le temps a changé d'abord, y a quelques années les Tunisiens se mariaient avec les Tunisiennes et les Algériens avec les Algériennes (rire mutuel) on trouvait des enfants tunisiens ou algériens d'origine voilà, je parle d'origine hein ; pour nous ce sont tous des enfants français hein et euh les cours sont

²¹³ Cf. Annexes. Extrait n°18. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB. » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013.

par exemple, dans une école vous allez trouver un enseignant algérien, un enseignant tunisien, un enseignant marocain, ça dépend de la demande, par contre euh notre méthode de travail avant c'était si dans une école il y a 12 Tunisiens, 3 Algériens et 2 Marocains on va pas mettre un cours euh algérien, marocain ou tunisien, on va mettre un cours tunisien [...]

S.46 : On trouve maintenant un enfant de mère tunisienne et le père algérien voilà maintenant on peut accepter tout le monde, on essaie, je vais revenir là-dessus après, euh après on fait ce qu'on l'appelle le programme maghrébin.

A.47 : D'accord, ils ont fait un programme maghrébin

S.48 : Oui ils ont fait un programme maghrébin, un programme d'enseignement, pour créer car l'établissement français maintenant va vers le cours d'arabe.

Par ailleurs, les entretiens²¹⁴ réalisés avec les parents démontrent qu'ils n'ont pas pu bénéficier des cours d'ELCO étant jeunes. Ce qui nous paraît étrange, car ils devraient connaître ce processus étant donné que ce dispositif existe à Lyon depuis 1986. Pourtant, tous affirment qu'ils ignorent l'existence des cours d'arabe, bien qu'ils soient nés en France. D'un autre côté, H., qui habite à Tassin Demi-Lune dans la région du Rhône, affirme qu'elle n'a jamais entendu parler de ces cours. Elle n'avait aucune connaissance du vocable ELCO ou de son existence dans les écoles publiques. Après présentation des cours d'ELCO, elle s'est rappelée que l'enseignante lui avait remis des formulaires où elle avait bien coché son souhait pour l'arabe. Toutefois, l'ouverture de ces classes n'a jamais abouti, peut-être à cause de la demande faible des cours d'ELCO ou que les formulaires n'étaient pas dûment remplis de la part des parents qui ignoraient l'intérêt de ces cours :

A. 3 : Aviez-vous déjà entendu des cours d'ELCO dans l'enseignement public ? Les cours d'ELCO.

H.4 : Non.

A.5 : Les cours d'ELCO c'est l'enseignement des cours de la langue arabe euh dans l'enseignement public.

H.6 : Non, non je n'ai pas entendu.

A.7 : Pour quelle raison aviez-vous choisi l'apprentissage de la langue arabe dans un cadre religieux, et non dans une école ?

H.8 : Parce que y a pas dans les écoles publiques tout simplement

A.9 : Mais y en a tu vois.

H.10 : C'est vrai y'en a.

A.11 : Oui y'en a ouais.

H.13 : Ben enfin là à Tassin y a pas, à Tassin y a vraiment pas ; si l'année dernière à l'école, ils nous ont fait remplir un papier et ça pour apprendre mais jamais ça n'a abouti c'est-à-dire chaque fois je cochais sur la langue arabe mais euh après je demandais à la maîtresse, elle me dit oui "c'est en cours". Mais c'est en cours jusqu'à la fin de l'année d'accord.

A.14 : Enfin de compte y a pas assez de parents peut-être qui inscrivent leurs enfants.

H.15 : Ah ben d'accord, et c'est dommage parce que c'est important qu'on inculque cela à nos enfants.

²¹⁴ Cf. Annexes. Extrait n° 15. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « H. » en dehors de la mosquée de Lyon 5e, le 11/02/2013.

- A.16 : En fait c'est ça les cours d'ELCO.
 H.17 : Ah c'est ça d'accord.
 A. 18 : C'est des cours de langues et cultures d'origines, en fait.
 H. 19 : Ah c'est vrai je ne savais pas.
 A.20 : Culture d'origine en fait des portugais, des turcs, d'arabe.
 H.21 : C'est ce qui avait en plus et l'arabe ouais c'est ça, y avait allemand, turc euh, tunisien, algérien, marocain euh c'est pareil mais bon, d'accord OK. (.) Donc on n'a pas assez de pourcentage.
 A. 22 : ça dépend du pourcentage je pense c'est par rapport à ça.

d) La concurrence avec les associations religieuses

La multiplication des associations religieuses qui assurent des cours d'arabe représente un autre obstacle à l'enseignement ELCO. Ces associations sont des concurrentes indirectes sur le marché qui peuvent accentuer la régression, voire précipiter la disparition des cours d'ELCO. Selon le secrétaire de la mosquée Othman sur le département du Rhône, on compte environ 10 000 apprenants inscrits dans des associations religieuses :

- A.81 : Saviez-vous à peu près le nombre d'apprenants sur la région du Rhône-Alpes ? Sur Lyon ?
 F.82 : Dans le Rhône déjà, on a compté facilement dix-mille.
 A.83 : Dix mille !
 F.84 : Parce qu'on avait compté, juste dans les environs, à Villeurbanne peut-être mille et quelques, il avait vu plusieurs mosquées, il avait demandé et il arrivait à un chiffre facile de dix-mille sur le Rhône, il me semble pas Rhône-Alpes après c'est plus grand. Déjà dix-mille c'est beaucoup, imaginez-vous dix-mille même si c'est au niveau de la France c'est énorme. Ça c'est juste dans une région, dans un département.

L'ouverture des classes d'arabe dans la mosquée Othman à Villeurbanne (1984) a été suite à une forte demande émanant des parents voulant apprendre l'arabe et la religion musulmane.

Les parents considéraient que les centres sociaux et les écoles ne dispensaient pas de cours de religion étant donné que ce sont des secteurs publics. Comme le précise F., secrétaire et responsable admiratif de la mosquée Othman :

- F.27 : C'est vrai, même dans des centres sociaux ils donnaient des cours d'arabe, il y a une population assez importante dans les quartiers, déjà dans les centres sociaux il y avait des cours d'arabe. Donc, après dans les mosquées au naturel ils ont repris ça, généralement, ils apprennent l'arabe soit dans les mosquées, soit dans les écoles mais après à l'école ce qui enseigne c'est la langue arabe et c'est par rapport au public.

L'apprentissage de l'arabe s'enracine peu à peu dans le système scolaire français. D'abord dans les écoles publiques par le biais des cours d'ELCO, puis en milieu associatif. Dans ce

genre de structure, l'enseignement s'intéresse aussi bien à la langue qu'à la religion, contrairement aux cours d'ELCO où l'objectif est d'enseigner la langue et la culture du pays. Rappelons que l'enseignement dans les écoles publiques se doit de respecter le principe républicain de laïcité consacré par la loi que les enseignants et consulats doivent donc respecter.

Bien que la religion musulmane fasse partie de la culture des Maghrébins et qu'il soit possible d'en parler comme de tout autre élément culturel, le prosélytisme est donc exclu de l'enseignement de l'arabe. Les ELCO se focalisent sur les dialectes arabes (marocain, algérien et tunisien) et la culture du pays, par exemple le chant, le tourisme, le drapeau, l'histoire et la géographie.

L'apprentissage de la langue arabe au sein des mosquées nous paraît de plus en plus présent. Cette augmentation est liée en grande partie à la satisfaction des parents, car il répond à leur demande. C'est une autre modalité d'enseignement et d'apprentissage qui vient combler le manque de dispositifs d'apprentissage de l'arabe. Dans les points suivants, nous allons voir que cet enseignement est en voie d'expansion, et la demande d'apprentissage de l'arabe au sein de ces structures religieuses ne cessent de s'accroître. Certains enseignants de cours d'ELCO intègrent ce genre de structures et d'autres centres culturels dans le but de combler le manque de plages horaires. Cependant, l'intervention des enseignants donnant les cours d'ELCO consiste uniquement à l'apprentissage de la langue arabe et de la culture, comme le confirme les deux responsables²¹⁵ de cet enseignement :

On respecte les valeurs de l'école française

A.118 : Oui d'accord et l'éducation islamique.

S. 119 : L'éducation islamique ben on respecte l'école c'est laïque.

A.120 : Oui l'école est laïque.

S.121 : Dans les grandes villes comme Grenoble, Lyon, Strasbourg, Paris, il y a des centres culturels tunisiens, ce qu'on appelle Dār At-tūnīsī (دار التونسي), ce qu'on appelle la maison du tunisien. À Gerland, il y a une grande salle, on dispense des cours d'arabe le samedi et le dimanche.

A.122 : D'accord.

S.123 : Avec les mêmes programmes, on fait des activités là-bas, par contre là-bas, on n'est pas dans une école, pendant 15 ou 20 minutes on peut apprendre le Coran un petit peu

²¹⁵ Cf. Annexes (extrait n° 19/20). Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO du consulat d'Algérie et de la Tunisie à Lyon.

comme une langue parce que bon on estime qu'on peut aider l'enfant à s'exprimer et bien parler comme langue. Ce n'est pas comme par exemple dans les mosquées non, il apprend une sourate, comment faire sa prière.

A.124 : Les choses essentielles dans l'islam on va dire.

S.125 : pour avoir un enfant équilibré dans les écoles. On respecte ça, on respecte les règles voilà. [...]

S.152 : [...] c'est pour ça le travail, nous on a la chance au moins car on a la maison du tunisien on complète les heures, et si on reste dans les écoles on ne peut pas faire plus que sept et demi à neuf heures au maximum. Cela n'arrange pas l'État pour payer un enseignant voilà.

Nos enseignants se chargent uniquement de l'apprentissage de la langue arabe

13- Financez-vous les mosquées pour qu'elles donnent des cours ou pas ?

Y a pas de financement, mais les associations et les mosquées sont encadrées parfois par notre enseignement, exemple dans la grande mosquée de Lyon, Saint-Font et Saint-Priest. Hors de Lyon il y a l'association de Villefranche, Saint-Étienne. Les programmes dans les associations et aussi les mosquées sont les mêmes, on donne uniquement des cours d'ELCO pas d'éducation islamique. Il y a des imams ou d'autres personnes qui se chargent de ce genre de cours [...].

Les témoignages montrent *a priori* qu'il existe une faille aujourd'hui dans le système des cours d'ELCO. Cette régression peut être due aux éléments que nous venons de citer plus haut. Les finalités définies dans les écoles publiques et privées diffèrent de celles des associations religieuses. Les enfants qui sont nés en France devenus parents veulent non seulement apprendre à leurs enfants l'arabe, mais aussi la religion.

Contrairement aux parents issus de l'immigration qui ont envisagé dans les années 70 de s'installer dans leur pays d'origine pour une meilleure éducation de leurs enfants, les parents nés en France, préfèrent, quant à eux, y rester car leur réintégration nécessite l'acquisition de certains codes socio-culturels difficilement accessibles. Aujourd'hui, la demande s'oriente vers les associations religieuses.

Ces parents créent leur propre appartenance dans un pays mosaïque, pluraliste, de diverses cultures ; en s'attachant au patrimoine linguistique et culturel d'origine. Ils tentent de trouver un juste milieu dans une sorte de réconciliation pour mieux vivre leur citoyenneté en France sans pour autant renoncer à leur patrimoine religieux et culturel d'origine.

3.4. Apprentissage de l'arabe auprès des parents nés en France : entre objectifs et attentes

Les formations et les enseignements interculturels, culturels et religieux sont de plus en plus présents, comme nous l'avons indiqué plus haut. Les enseignants sont confrontés non seulement à la diversité de profil des apprenants mais aussi aux diverses trajectoires de vie. Il est important de comprendre la motivation des parents concernant l'apprentissage de la langue arabe en milieu religieux. L'intention des parents est un élément important pour déterminer ce qu'ils attendent de l'enseignement de l'arabe. Les questionnaires ²¹⁶et les entretiens qui se sont déroulés avec les parents et le responsable de l'association religieuse²¹⁷ nous ont permis de cerner l'attitude des parents concernant l'apprentissage de l'arabe.

La volonté de transmettre la langue arabe aux enfants répond parfois aux besoins des parents, par rapport aux difficultés qu'ils ont rencontrés jeunes et l'échec de leur insertion dans la société : « [L'apprentissage de la langue arabe répond] à une double demande d'une jeunesse souvent déchirée entre deux cultures et qui désire étendre ses connaissances en matière de religion, afin de pouvoir adapter ses croyances à son quotidien, que ce soit sur le plan social, culturel ou politique [...] » (LATHION, 2003 : 168).

L'apprentissage de l'arabe au sein des mosquées fait émerger une crainte éventuelle de la part des parents quant à la transmission de la langue et des valeurs d'origine, sachant que le rôle de la langue maternelle est d'inculquer ces valeurs aux générations futures :

Une langue maternelle transmet d'une génération à l'autre les savoirs, les compétences et les mythes accumulés au cours des temps. Une langue maternelle cesse d'exister lorsqu'elle prend un autre idiome comme modèle à cause de la pression que cette langue peut exercer sur elle ou bien parce qu'il en a été décidé ainsi. Cela aboutit, entre autres choses, à un relâchement des liens familiaux, (MOHAMED, 2003, 12).

Les premiers parents, eux, ont voulu inculquer l'arabe dans un but d'apprendre la langue pour garder un lien avec le pays d'origine : « chez les adultes primo-arrivants, souvent analphabètes "bilingues" n'arrivant à dominer, voire à pratiquer médiocrement, ni le français ni leur langue d'origine, notamment au niveau de l'écrit, la conceptualisation de l'intégration

²¹⁶ Cf. Annexes, questionnaires.

²¹⁷ Cf. Annexes. Extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé dans la mosquée Othman à Villeurbanne le 18/03/2015.

paraît dès lors irréalisable » (KHELLI, 1991 : 50). Quant aux enfants, ils envisagent un enseignement qui répond à plusieurs critères : linguistique, identitaire et religieux.

Les parents nés en France voient par la fréquentation des mosquées un lieu privilégié pour découvrir la culture musulmane. L'arabe est considéré comme une langue ayant une dimension communicative et religieuse profonde. Elle permet d'accéder principalement à la religion et au texte coranique. Comme l'indique « M. », les associations religieuses sont les uniques lieux où l'on peut combiner l'apprentissage de l'arabe et la religion : « *M. 6 : Parce que c'était les seuls établissements euh qui permettaient d'apprendre l'arabe en même temps que la religion* »²¹⁸.

La langue n'est pas seulement un outil pour communiquer, elle est aussi le lieu où l'homme repère son identité. C'est pourquoi il y a, derrière chaque langue, un ensemble de représentations explicites ou non, qui expliquent le rapport à cette langue sous forme d'attachement ou de répulsion, (GRANDGUILLAUME, 1983 : 23).

Le retour des parents aux origines est motivé parfois par le déficit de leur apprentissage de la langue et de la méconnaissance de leur culture d'origines qui crée un sentiment de mal-être. Ils veulent donner toutes les conditions favorables à leurs enfants afin que le patrimoine culturel soit transmis au mieux et ils déchargent une partie de cette responsabilité aux institutions religieuses. L'attachement à la culture et à la langue peut s'expliquer par le fait que l'individu est lié à un sentiment profond, une image qui s'est formée via son expérience. À partir des expériences de vie, l'individu s'instruit au fur et à mesure de son parcours. C'est ainsi que les premières représentations se construisent grâce aux premiers éléments qu'il a pu rencontrer dans sa vie. Son système de pensée et son identité se développent grâce aux représentations communes ou personnelles qu'il s'est forgées. C'est tout un ensemble que l'individu s'approprie à travers le monde qui l'entoure. Ces éléments interviennent directement sur la psychologie de l'individu : « elles fonctionnent sur trois axes fondamentaux, affectif, conceptuel, procédural » (HONOR, 2005, 69).

²¹⁸ Cf. Annexes. Extrait n° 13. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « M. » dans la mosquée de Lyon 5^e le 21/12/2013.

3.4.1. Se connaître c'est accepter la différence

L'absence de reconnaissance et de légitimité des jeunes dans la société française les incitent à revendiquer leurs droits²¹⁹ d'une façon plus visible comparée à celle des parents (migrants). Le mal-être provoqué par le fait d'être partagé entre deux cultures pousse les parents à se tourner vers ces organismes associatifs. Pour réduire le décalage intergénérationnel, ils préfèrent inculquer aux enfants une éducation musulmane, en respectant les valeurs de la République comme en témoigne ce passage²²⁰ :

I. 19 : Oui deuxième génération, mes parents sont immigrés et moi j'ai grandi ici puis j'ai pris connaissance de la religion. Donc la religion n'est arrivée que sur le tard vraiment sur le tard avec la naissance de mes enfants quand je me suis aperçue qu'il fallait que je leur enseigne quelque chose et qu'il y avait des logiques que moi-même déjà je ne comprenais pas à la vie, des questions que je me posais euh et que pour lesquelles j'avais besoin de réponses ; que adolescente je les ai cherchées, j'ai pas forcément trouvé ces réponses, adolescente. Et quand mes enfants sont nés et bien il a fallu leur trouver ces réponses-là pour que justement à leur tour ils puissent être guidés pour être enfin non pour les accompagner dans leur apprentissage pour devenir adultes.

I. 20 : D'accord.

I. 21 : Et donc c'est pour ça, d'avoir appris, à connaître la religion musulmane ça m'a permis justement de pouvoir mettre un cadre sain autour de mes enfants.

I. 22 : D'accord c'est pour ça que vous l'avez inscrite en fait à la mosquée ?

I. 23 : Voilà pour qu'elle puisse connaître ses racines et pour qu'elle ne se sente pas déracinée. Peu importe là où elle est, parce que malgré ce qu'on peut dire, on est quand même victimes de racisme à certain niveau et euh en tant qu'enfant d'immigrés, on a du mal à trouver notre place, en se disant, je suis d'où, je viens d'où, je ne leur ressemble pas, je suis peut-être pas accepté(e) et quand on sait d'où on vient on accepte plus facilement le fait qu'on soit différent, parce qu'on a nos valeurs, on a nos choses à faire mais en vivant dans cette société on peut vivre comme eux, faire comme eux mais au moins on sait qui on est.

Il est difficile de dissocier le passé du présent car ce sont deux éléments essentiels à la construction psychologique et sociale de *l'individu-enfant* : « l'identité est un système de sentiments et de représentations de soi à partir duquel la personne peut se définir, se connaître et se faire connaître » E. H. Erikson in HANNOUN, (2004 : 40). La connaissance de l'histoire permet à l'enfant de comprendre qui il est aujourd'hui et lui permet de construire l'adulte de demain, comme le précise F.²²¹ l'histoire s'estompe avec la disparition des parents ou en cas de rupture de la transmission :

²¹⁹ Cf. Partie II. Chapitre III. 3.2. Parents nés en France : Entre replis « communautaires » et « crise d'identité » en France.

²²⁰ Cf. Annexes. Extrait n° 12. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « I. » en dehors de la mosquée de Lyon 5^e le 07/01/2013.

²²¹ Cf. Annexes. Extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

L'orphelin va aussi creuser son histoire

F.135 : [...] On veut que nos enfants connaissent la culture algérienne, la culture marocaine, la culture tunisienne, malienne, *etc.* bien sûr heureusement c'est-à-dire qu'il y a des attaches sentimentales, pour certains y a une attache physique, familial, on a les histoires de nos parents. Pour ceux ont encore leurs parents, on a ces histoires-là ; moi quand j'entends mon père parler de ce qui se passait en Algérie, et je tends l'oreille parce que ça me concerne d'une manière ou d'une autre

A.136 : C'est inconsciemment en fait.

F.137 : C'est quand même le pays de mes parents, je ne peux pas être indifférent avec le pays de mes parents.

A.138 : Il y a un historien qui disait que pour connaître le présent il faut remonter au passé.

F.139 : Ce n'est même pas des historiens qui disent ça, c'est aussi des psychologues c'est-à-dire qu'une personne se forme en connaissant son passé et en sachant d'où elle vient. Regardez un enfant qui est orphelin le jour où on lui dit je ne suis pas ton père, je ne suis pas ta mère. Qu'est-ce qu'il va faire ? Il va creuser son passé, il va chercher ses parents, il va chercher d'où il vient, il a besoin de savoir parce que du jour au lendemain on lui a appris que tout ce qui croyait ce n'est pas ça, et bien maintenant il veut savoir c'est quoi ce ça. Donc c'est une réalité, pour cet enfant-là. Hélas [...]

Ces parents veulent que leurs enfants appartiennent au corps politique, tout en faisant valoir leur histoire, les trajectoires de vie diverses. Les multiples événements qui ont frustré certains jeunes dans leur vie sociale, dont la rupture culturelle et linguistique de leurs parents, font qu'aujourd'hui, ils veulent se démarquer de la société. Non pas en stigmatisant leurs origines, leurs croyances et leurs cultures, mais bien au contraire en les valorisant. Ainsi, ils persistent à gérer le présent et l'avenir de leurs enfants pour qu'ils ne soient pas en décalage d'une part et qu'ils ne sous-estiment pas les trajectoires des parents d'autre part. L'acquisition de la culture ou de l'arabe qui n'a pas abouti entre les générations, les parents l'imposent et la transmettent à leurs enfants dans un cadre religieux.

3.4.2. Effets des ruptures de transmission

H.²²² est partie avec son mari et ses enfants en voyage en Algérie. Elle parle plus ou moins l'arabe dialectal, mais son mari ne le comprend pas. En Algérie, celui-ci a eu des difficultés de compréhension lors d'un achat. À la suite de cela, H. a réalisé l'importance de la langue et a décidé d'inscrire ses enfants à la mosquée. Elle a réalisé que la compréhension est importante pour éviter toutes sortes de conflits, surtout lorsqu'on se retrouve dans un pays

²²² Cf. Annexes. Extrait n° 15. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « H. » en dehors de la mosquée de Lyon 5e le 11/02/2013.

arabophone. Cependant, nous allons voir à travers son témoignage que ses attentes sont plus ambitieuses :

H. 44 : Demain ils partent dans un pays musulman, qu'ils comprennent ce qu'on dit, c'est ça. L'anecdote c'est que mon mari euh en 2005 quand on est partis en Algérie, il est allé dans un magasin et euh il est rentré tout seul je l'ai attendu dans la voiture avec mon neveu et là le monsieur lui a vendu mais 5 fois plus le prix de la bouteille de jus et **miskīn** (مسكين) → **le pauvre**, il lui a rendu la monnaie mon mari il arrive et tout ça je suis allée voir le monsieur je lui dis c'est **ḥarām** (حرام) → **c'est interdit**, ce n'est pas bien, comme ça vous volez et c'est ça qui m'a fait que mes enfants qui se font avoir plus tard comme leur père. C'est vachement important d'apprendre la religion, c'est pour ça que même mon mari il apprend l'arabe, c'est à cause de ça, ça m'est resté dans ma tête, t'imagines tu sors dehors et on parle et euh tu ne comprends pas tu es comme ça [ouais, ouais] et ça ce n'est pas bien, c'est vachement important c'est pour nous, c'est pour notre avenir.

A. 45 : Bien sûr.

H. 46 : Voilà c'est pour ça c'est à cause de ça voilà.

La prise de conscience des parents vient parfois tardivement. Ils se rendent compte des difficultés après la prise de recul et s'aperçoivent que leurs enfants peuvent subir les mêmes obstacles. Pour résoudre leurs problèmes, ils retournent vers leur passé en cherchant dans leurs souvenirs les failles que peuvent éviter leurs enfants et la génération future.

H. souligne qu'elle en veut à son père, car il ne l'a pas inscrite pour apprendre l'arabe et, à l'âge de 33 ans, elle a pris conscience de l'utilité de l'apprentissage de la langue. Le manque de communication dans les familles issues de l'immigration a souvent conduit à l'absence d'intérêt vis-à-vis des enfants :

Les fossés [...] sont creusés par la divergence des expériences vécues par les immigrés et celles de leurs enfants, qui n'ont connu l'exil ni la culture d'origine des parents dont ils ne peuvent (ni ne veulent) partager l'histoire. Les générations ne s'accordent pas sur les valeurs et les normes qui régissent les relations failles, elles-mêmes en pleines transformations dans la confrontation interculturelle que représente l'immigration, (ATTIAS-DONFUT, C., WOLFF, F-CH, 2009 : 26).

Les parents nés en France développent des stratégies pour concilier au mieux leur double culture. Ils décident de prendre une orientation différente de celle de leurs parents : « la forte ascension sociale des enfants et les études qu'ils accomplissent contribuent à creuser des écarts entre eux et [leurs] parents, surtout [dans] le milieu populaire [...] » (ATTIAS-DONFUT et WOLFF, 2009 : 200). Cet écart ne cesse de s'élargir de génération en génération.

C'est pourquoi la conception de H.²²³ est différente de celle de son père. Son intérêt porte davantage sur l'apprentissage de l'arabe. Son intention est d'offrir à ses enfants une meilleure compréhension de la religion et de sauvegarder cet héritage. Sinon, ses enfants courent le risque de vivre la même histoire qu'elle :

H. 1 : [...] il faut qu'ils comprennent les enfants c'est vachement important pour l'éducation mais c'est vital pour l'avenir moi je suis née en France, on est des francophones limite on ne comprend rien du tout, moi j'ai trouvé malheureux qu'il a fallu mes trente ans pour que je commence à apprendre à lire l'arabe, parce que je lisais tout en français et quand je voyais, j'enviais pas par jalousie, je leur enviais parce que c'est dommage parce que j'aimerais aussi pouvoir lire le Coran. [...] même mon père j'en lui ai voulu, j'ai dit pourquoi tu m'a pas inscrit au cours d'arabe franchement et **al-ḥamdu lillāh rabī yisahhal** (الحمد لله, ربي يسهل) → **Dieu merci, c'est lui qui facilite** et ben au bout de trois ans je suis arrivée. Et après **al-ḥamdu lillāh** (الحمد لله) → **Dieu merci** comme ça demain tu lis, Ah ça veut dire quoi, **hātif** (هاتف) → **téléphone** qu'est-ce que j'en savais que c'était un téléphone sérieux.

A. 2 : En Algérie on va dire **tilifūn** → **téléphone**, et on ne dit pas **hātif** (هاتف) → **téléphone** [...].

H. 7 : Moi je ne suis hyper contente quand je suis au bled **OH, c'est écrit maktaba** (مكتبة) → **librairie** (rire mutuel). En Algérie je leur dis ça ah c'est écrit ça, c'est comme un enfant, je suis super contente de moi [...] tu sais même si je n'ai pas compris aujourd'hui, mon but à la fin c'est pour mes enfants, qu'ils lisent le Coran, franchement c'est ce que je veux, je ne veux pas lire un magazine mais lire le coran [...].

Comme le décrit Raveau F, dans Abdallah-Pretceille :

Lorsqu'il y a crise ou menace, l'individu se retranche derrière une identité fixe et rigide qui se traduit par une volonté passéiste ou un retour au traditionnel érigé, pour les besoins de la cause, en valeur suprême. Il va s'agir, en somme, par la genèse de l'ethnicité, d'un ensemble d'opérations qui viseront à réduire toutes les modifications capables de mettre en péril l'intégrité du sujet, (2000 : 41).

3.4.3. Le devoir d'apprendre le Coran

Les parents sont conscients du caractère indispensable d'apprendre le Coran dans la religion musulmane pour accomplir les actes d'adoration et de piété notamment lorsqu'il faut réciter des versets coraniques en arabe pour faire la prière.

Ils estiment que l'éducation religieuse doit se faire dès le plus jeune âge pour que la religion s'ancre davantage à l'âge de l'adolescence : « là où les choses se compliquent, c'est au moment de maintenir l'intérêt des adolescents pour leur héritage spirituel » (LATHION, 2003 : 117).

²²³ Cf. Annexes. Extrait n° 16. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « H. » en dehors de la mosquée de Lyon 5e le 11/02/2013.

L'inscription dans une mosquée permet un apprentissage qui offre aux enfants une meilleure compréhension du Coran car les familles ne peuvent pas forcément transmettre cet enseignement cadré puisque, généralement, ils ne maîtrisent pas l'arabe. L'enseignement du Coran demande beaucoup d'efforts, en particulier dans la connaissance de l'arabe, surtout au niveau phonétique. Nous avons vu dans le premier chapitre qu'il fallait impérativement étudier l'arabe pour lire le Coran.

Les parents se sentent responsables à l'idée de ne pas transmettre l'arabe pour accéder au texte coranique. H.²²⁴ culpabilise à l'idée d'être jugée par rapport à l'éducation qu'elle donne à ses enfants et à leur apprentissage :

H. 7 : [...] Je veux que mes enfants arrivent, moi je les ai inscrits dans le cours d'arabe, je veux qu'ils lisent le Coran euh c'est ce que je voulais depuis le début je veux que les enfants lisent l'arabe comme ça demain ils sachent lire le Coran, c'est pour eux et **yawma al-qiyāma yuḥāsibnā rabī** 'la al-'arabiya wa tarbiyat al-'awlād (يوم القيامة يحاسبنا ربي على (العربية و تربية الأولاد) → **parce que le jour du jugement Dieu va nous juger sur l'apprentissage de l'arabe et de l'éducation des enfants** c'est pour ça qu'il faut lire, faut apprendre euh on est là on doit apprendre, un jour y aura plus de Coran, y aura plus de **Mecque** donc, euh il faut apprendre le Coran aux enfants c'est vachement important, moi des fois j'engueule mes nièces et mes neveux, comment ça vous savez lire, vous avez des niveaux supérieurs et vous lisez jamais le Coran, il me dit la vérité on a rien du tout, **mā naqrā, mā nwāsū** (ما نقرأ, / ما نواسوا) → **ni on lit, ni on essaie**, je lui ai dit.

Même si les parents désirent transmettre la langue et la culture musulmane, ils sont dans l'incapacité de le faire. Ils sont conscients qu'ils sont français et qu'ils ont un arabe dialectal appauvri. Les parents sont déjà incapables de transmettre l'arabe dialectal. Alors, ils mettent leurs enfants dans les structures religieuses, pour étudier au moins le strict minimum de la langue arabe. Comme le confirment ces deux mamans : *C'est vachement important d'apprendre le Coran et c'est une obligation. Comme mon mari il est 100 % francophone, il parle pas du tout un mot en arabe et ben moi je n'ai pas trouvé ça normal [...] »²²⁵. « Mais parce qu'on n'a pas le choix, on parle très régulièrement français à la maison car on ne sait parler que le français correctement malheureusement. Nos parents n'ont pas pu apprendre l'arabe classique ce qu'on regrette pleinement mon mari et moi.... Ce qui explique l'inscription de nos enfants très tôt à la mosquée pour l'étudier. Mais on parle un peu le dialectal mais ce n'est pas suffisant »²²⁶.*

²²⁴ Cf. Annexes. Extrait n° 16. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « H. » en dehors de la mosquée de Lyon 5e le 11/02/2013.

²²⁵ Cf. Annexes. Extrait n° 15. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « H. » en dehors de la mosquée de Lyon 5e le 11/02/2013.

²²⁶ Une maman « anonyme » qui a répondu sur le questionnaire.

L'arabe littéraire, dans ce contexte, serait une passerelle entre les langues premières (arabe et autres) et la langue classique. Comme l'affirme S., pour apprendre la religion, les parents sont obligés de passer par l'apprentissage de l'arabe : « S.92 : *Et ben à la mosquée parce qu'ils apprennent, ils apprennent des **ṣurāt-s-** (سور) (unité du Coran formée d'un ensemble de versets²²⁷)²²⁸ bien à la base, je les ai mis à la mosquée, c'est pour la religion en premier temps, c'est plus pour la religion que pour les cours d'arabe, d'écriture d'accord. Bon on est obligé de passer par là (rire mutuel) »²²⁹.*

MA.²³⁰, 12 ans et d'origine sénégalaise, affirme que son père utilise l'arabe dans un but religieux :

A.31 : Et toi comme ton père est sénégalais est-ce qu'il utilise certains mots en arabe ?

M.32 : Oui, lorsqu'il lit le Coran.

A.33 : D'accord, alors il utilise l'arabe lorsqu'il lit le Coran, il n'utilise pas l'arabe avec vous.

M.34 : Oui, à la maison on utilise la langue maternelle et le français.

A.35 : C'est bien, déjà tu as une deuxième langue.

L'arabe devient donc fondamental à la pratique religieuse : « [...] parler arabe, c'est accomplir un acte de piété »²³¹. Toutefois, même si l'objectif de départ des parents est l'approfondissement des connaissances de la langue coranique. Les parents se rendent compte de la dimension communicative de l'apprentissage de l'arabe. Grâce à l'apprentissage de l'arabe dans le milieu associatif, l'arabe classique devient aussi une passerelle entre les différents dialectes arabes. Il peut apporter également d'autres compétences, telles que la compétence linguistique et culturelle (cf. Extrait n° 4, I.²³²). Les parents ont conscience que l'arabe littéraire est une langue universelle qui a plusieurs fonctions, il n'est pas limité et réservé uniquement à l'apprentissage coranique. Cet apprentissage sera un atout sur le plan familial et professionnel en transmettant les connaissances de l'arabe à la future génération et sur le plan religieux, pour apprendre des notions de la religion musulmane.

²²⁷ Les versets sont *al-ayāt* (آيات) en arabe.

²²⁸ (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Sourate>).

²²⁹ Cf. Annexes. Extrait n° 14. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « S. » en dehors de la mosquée de Lyon 5e le 15/03/2013.

²³⁰ Cf. Annexes. Extrait n° 33. Entretien semi-directif réalisé avec les apprenants dans la mosquée de Lyon 5° en 2014.

²³¹ (MOUSSAOUI 2012 : 92).

²³² Cf. Annexes. Extrait n° 11. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « I. » en dehors de la mosquée de Lyon 5e le 07/01/2013.

Extrait n° 3

A. 107 : Après dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage de la langue arabe est utile pour votre enfant ? Pour vos enfants pardon ?

S.108 : Ben déjà pour les origines, la religion et puis le dialogue quand on doit partir au Maroc par exemple ben c'est toujours une langue étrangère en plus et en plus qui est parlée euh dans les pays arabes, qui est parlée par pas mal euh (.) d'endroits quoi, les Arabes euh bien c'est la langue de la religion, si tous les musulmans parlaient arabe bien euh (rire mutuel) et bien c'est bien en plus c'est qu'il faut en plus.

Extrait n° 4

A. 13 : D'accord, euh (.) dans quelle mesure, pensez-vous que l'apprentissage de la langue arabe est utile pour votre enfant ?

I. 14 : Euh (.) connaître ses racines, ses origines, connaître sa religion et euh c'est une richesse qui à l'avenir lui permettra aussi d'évoluer dans le monde professionnel parce qu'elle sera peut-être bilingue et trilingue avec l'anglais qu'elle apprendra avec à l'école plus tard.

Extrait n° 5

A.37 : D'accord, et euh dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage de la langue arabe est utile pour vos enfants ?

H. 38 : Islamiquement pour qu'ils connaissent le **dīn** (الدين) → **la religion**, la religion c'est vachement important pour tous.

A. 39 : Oui

H. 40 : Pour tous c'est vachement important qu'ils connaissent après l'apprentissage du Coran qui se renseigne euh même par rapport à l'éducation, pour le futur. C'est vachement important pour demain, on apprend aux enfants après maintenant ça euh d'apprendre, voilà quand ils ne comprennent pas quelque chose, voilà je sais lire le Coran **wāš ma' nathā hādīk** (واش معناها هاديك) → **qu'est-ce qu'il veut dire**. Voilà ça c'est ça, ça c'est ça.

3.4.4. Lien de parenté historique avec l'arabe

Selon l'enquête, certains parents déclarent ne pas connaître la langue des parents. Le témoignage ci-dessous de F.²³³ affirme une grande volonté de certains parents à inscrire leurs enfants dans les associations religieuses afin de savoir un minimum d'arabe que peut-être eux-mêmes ne maîtrisent pas. L'inscription de leur enfant n'est pas une question d'attachement religieux, mais plutôt une volonté de nouer des liens avec leur pays d'origine (culture, langue).

²³³ Cf. Annexes ; Extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

Parfois, la marginalisation vécue par certains dans la société les conduit à s'approprier une identité, surtout lorsqu'ils sont confrontés à une situation plurilingue et multiculturelle : l'identité culturelle devient vite le centre d'intérêt de leur vie. Par exemple, les Kabyles n'ont aucun lien avec l'arabité puisque leur langue est le « tamazight »²³⁴. Cela n'exclut pas le fait que la langue arabe cohabite avec la langue berbère, du moins au niveau des pratiques religieuses, car l'arabe reste la langue de la religion musulmane en Algérie.

Il ne faut pas oublier que les berbérophones ont un lien avec l'Islam car ils sont devenus musulmans et « arabisés » par le biais de la langue arabe, comme le notait Louis Gardet, une sorte d'« arabisation spirituelle » dans ANGEHELESCU (1988 : 9). Les parents recherchent peut-être un lien de parenté avec l'arabe, historiquement, pour transmettre quelque chose à leurs enfants qui leur semble proche de leur patrimoine historique ou du pays d'origine. Il y a certains parents qui se focalisent sur l'arabe parce qu'ils ont envie que leurs enfants parlent cette langue pour garder une partie de leur histoire, de leurs racines. Ils veulent que leur enfant se réapproprie cette langue qui est la leur historiquement. Ou bien, ils pensent que la langue arabe leur sera utile dans un moment donné de leur vie : « la nostalgie n'est donc pas seulement un mal qui a besoin de remède, elle est encore l'inquiétude causée par l'insuffisance du remède » (ATTIAS-DONFUT et WOLFF, 2009 : 39). La langue reflète les origines, les identités²³⁵.... Ainsi, on retrouve souvent le terme « origine » associé à la religion parmi les objectifs de l'apprentissage de l'arabe.

Cette recherche minutieuse permet aux parents « de se connaître, de se construire comme individu, comme croyant musulman, comme citoyen européen » (LATHION, 2003 : 201). Ils veulent peut-être relier les facteurs relevant d'un passé lointain à leur vécu en France ; offrir une référence à leurs enfants. Ces éléments porteurs de valeurs jouent un rôle dans la progression de la personnalité, de l'identité de l'enfant sur le plan individuel et social : « la construction de l'individu passe dorénavant par l'élaboration d'un système de références qui tient compte de la pluralité des appartenances qui vont participer à l'identification de l'individu » (LATHION, 2003 : 156).

²³⁴ Berbère.

²³⁵ (Cf. Partie I. Chapitre I. 1.4.1 L'aspect culturel, social et identitaire de la langue).

A.87 : Votre génération au fait, ce retour c'est le fait d'être entre double culture, la méconnaissance des parents par rapport à la religion avant, pensez-vous que c'est par rapport à ça ou non ?

F.88 : Y a des parents qui me disent clairement qu'ils n'ont pas pu apprendre l'arabe pour x raisons et ils ne veulent pas que leurs enfants fassent la même chose, vraiment, je connais des gens ni le père, ni la mère sont religieux, ils sont loin de la religion à part le ramadan, les choses comme ça, tu les entends jamais parler du **dīn** (الدين) → **la religion** et des choses comme ça. Mais ils veulent absolument que leurs enfants apprennent l'arabe et je parle aussi pour les Kabyles ou les gens qu'ils n'ont aucun lien avec cette langue [...] Moi aussi je veux que ma fille fréquente les personnes du **ḡāmi** (الجامع) → **la mosquée**. Je préfère que ma fille arrive à un niveau A2 je ne sais pas moi au lieu de B1 ou B2 mais qu'elle a les fréquentations au **ḡāmi** (الجامع) → **la mosquée** et puis qu'on a aussi la culture de l'islam, moi je vois ma fille c'est plus le **ḡāmi** **ḡāmi** (الجامع) → **la mosquée**.

3.4.5. La peur de l'endoctrinement

Certains parents inscrivent leurs enfants afin qu'ils ne se fassent pas endoctriner. La mère estime qu'aujourd'hui il est fondamental que les enfants aillent apprendre l'arabe dans un cadre religieux pour qu'ils soient autodidactes et pour qu'ils s'informent par leurs propres moyens sur l'Islam. Elle pense que les jeunes qui sont perdus et qui se recherchent dans la société sont des adolescents qui sont psychologiquement vulnérables et peuvent se faire manipuler et être influencés, surtout lorsqu'ils n'ont pas de bases dans la religion et de repères dans les sciences islamiques. Donc, pour K.²³⁶(cf. extrait n° 5), apprendre à lire l'arabe permet de mieux comprendre la religion pour que l'adolescent ne tombe pas dans le piège des pensées radicales ou dans l'extrémisme :

[Il s'agira] de préserver les éléments fondamentaux de l'identité musulmane au travers d'une éducation islamique, des cours de Coran et un enseignement religieux qui soit en mesure d'aider le musulman à vivre, en tant qu'individu, en harmonie avec la foi [dans la société française pour que les enfants ne tombent pas de haut], (LATHION, 2003 : 168).

Pour I., l'instruction religieuse est importante dans l'apprentissage de l'individu. La méconnaissance de la religion peut engendrer un faux fondement qui s'enracine de génération en génération, vu que les parents ont appris la religion par transmission orale et qu'ils n'ont pas de base ou de référence dans la matière. Il en résulte des déformations de l'information. Ce phénomène peut certes toucher les jeunes, mais aussi les adultes qui n'ont

²³⁶ Cf. annexes. Extrait n° 23. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « KA. » en dehors de la mosquée de Lyon 5e le 23/03/2015.

pas été scolarisés, comme l'affirme I.²³⁷ qui précise que certains adultes considèrent Muḥammad comme un maître au lieu d'un prophète :

Extrait n° 5

K.17 : Alors si on sait par soi-même et qu'on connaît les textes et qu'on peut les lire et bien c'est là qu'on se dit, on sait réfléchir et on peut interpréter à sa façon et ne pas se faire endoctriner comme on a souvent le problème et comme vous êtes rejetés et quand vous avez des personnes qui vont vous dire voilà, c'est comme ça, c'est comme ça et que vous n'avez pas la possibilité de chercher par vous-même et bien vous croyez sur parole et après ça fait des dégâts parce qu'il n'y a même pas cette prise de recul, de recherche intérieure par soi-même. Voilà.

Extrait n° 6

I.9 : [...] Il est même arrivé que je rencontre des gens adultes qui ne connaissaient pas qui était le prophète parce qu'ils ne leur avaient jamais appris et qu'ils l'appelaient **sīdī** (سيدي) → le maître au lieu de dire le prophète **Muḥammad ṣallā Allāh 'alayhi wa sallam** (محمد صلى الله عليه وسلم) → Muḥammad que la paix repose sur lui.

A. 10 : **ṣallā Allāh 'alayhi wa sallam** (صلى الله عليه وسلم, → que la paix repose sur lui)

I. 11 : Et de dire **sīdī Muḥammad** (سيدي محمد) → le maître Muḥammad alors que c'est pas du tout la même chose, donc, je pense que oui l'éducation islamique est importante dans l'apprentissage de la personne.

A présent, il nous semble essentiel d'approfondir les aspects linguistiques, pour déterminer la transmission et les répertoires linguistiques au sein de leurs familles. Une description sociolinguistique des langues présentes chez les familles migratoires en France permet d'identifier la/les langue(s) première(s) du public cible.

3.5. La langue maternelle est-elle innée ?

La notion d'acquisition de la langue maternelle a été beaucoup développée par les théoriciens et les linguistes (Chomsky [1986], Boysson-Bardies, [1996], Werker Et Tees, [1983], Martinez, [1996], Hagège, [2005], etc.). Elle a été définie comme un processus naturel inné. Ils pensent que l'être humain, dès sa naissance, possède des aptitudes qui lui permettent d'acquérir sans l'aide de personne une langue.

²³⁷ Cf. annexes, extrait n° 12. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « I. » en dehors de la mosquée de Lyon 5e le 07/01/2013.

Ils croient que l'enfant acquiert machinalement sa langue maternelle, tout comme il apprend à marcher spontanément. L'acquisition d'une langue maternelle se fait dans un environnement où est né et où baigne l'enfant au sein de la cellule familiale : elle est « la première réalité linguistique »²³⁸.

Louise Dabène (1994) et Danièle Moore considèrent que la langue maternelle se caractérise par deux critères : *étymologique et morphologique*, « le premier critère est souvent lié à la mère (mother tongue, lingua materna, langue de lait) [...] et le deuxième critère, souvent couplé avec le premier, est celui de l'antériorité d'appropriation liée au mode d'acquisition »²³⁹.

Cette fonction ou cette capacité peut être considérée comme innée dans la mesure où l'enfant, durant la période de son développement, a la capacité de discriminer les sons et de sélectionner les segments de mots, de phrases grâce à son ouïe.

Cependant, nous pensons que ces auteurs banalisent en quelque sorte les mécanismes d'acquisition chez les êtres humains. Le sujet qui acquiert une langue n'a pas conscience de cet état. De ce fait, il ignore en général qu'il existe des règles qui régissent le fonctionnement de cette langue. L'acquisition des structures lexicales et syntaxiques de la langue maternelle peut être consolidée explicitement à l'école si cette langue est la même que celle de la maison : « [...] dans une première période [la langue est] gouvernée par "la nature", les mots expriment l'essence des choses, alors que, dans une seconde période, la parole devient conventionnelle et gouvernée par les règles [...] » (ANGEHELESCU, 1988 : 122). À ce niveau, l'acquisition de la langue est un apprentissage non guidé, chargé d'affectivité.

Même si les parents planifient l'apprentissage de leur enfant, cet apprentissage reste toujours un apprentissage non guidé, car l'acquisition de la/les langue(s) maternelle(s) s'est déroulée dans un milieu naturel. Cette situation peut s'expliquer par le fait que l'acquisition intervient dans la majorité des cas à un très jeune âge. Elle est en fait le processus par lequel un enfant acquiert sa langue maternelle et à travers lequel se matérialise sa pensée. Les capacités de l'enfant dépassent le stade de l'imitation, car l'acquisition de la langue maternelle ne repose pas que sur l'apprentissage. On la découvre avec le contact de l'entourage, qui permettra par

²³⁸ Le dictionnaire linguistique Larousse (1975 : 276).

²³⁹ (CASTELLOTTI, 2005 :21).

la suite d'actualiser l'apprentissage des langues. Cela veut dire que l'acquisition d'une langue par un enfant se fait par son désir de communiquer avec son entourage, son milieu social. Les autres langues resteront presque toujours utilitaires, fonctionnelles.

La langue maternelle est souvent associée au vocable « mère-enfants-parents »²⁴⁰. Le critère de la mère intervient dans le sens où la mère a une relation directe avec l'enfant, elle communique avec lui. Cependant, cette définition ne peut refléter toutes les familles, car le père peut avoir une autre langue.

La langue maternelle des enfants n'est pas toujours héritée de leurs parents ou de la mère, ce qui est le cas pour les familles migratoires et africaines où l'on trouve des parents qui ne partagent pas la même langue maternelle. Vu la diversité des langues et des statuts qui se trouvent dans la société, les familles se retrouvent à employer diverses langues qui sont essentiellement orales. De ce fait, on n'arrive pas à distinguer et à définir quelle est la langue maternelle de l'enfant, dans cette situation :

On peut alors définir une langue maternelle comme celle que le locuteur emploie le plus, dans les sphères d'activités les plus diverses, ou encore comme celle à laquelle il s'identifiera de manière privilégiée, parce que c'est la langue emblématique du groupe ou de la communauté auxquels il adhère, (CASTELLOTTI, 2005 : 22).

Par ailleurs, l'émergence d'autres concepts qui font référence à la langue maternelle ne rend pas la tâche facile : « langue d'origine », « langue conceptuelle », « langue naturelle », « langue source », « langue première ». On peut être mené à la confusion sur la définition²⁴¹ de la langue d'origine dans le cadre d'apprentissage. Elle est considérée tantôt comme la langue maternelle, tantôt comme la langue de l'environnement et de l'appartenance... On comprend mieux maintenant le choix d'appellation par certains sociolinguistes et didacticiens qui favorisent l'usage du terme de langues premières au lieu de celui de langue maternelle :

Selon CASTELLOTTI (2005 : 23), [...] l'expression "langue première" (par opposition à langue seconde ou "seconde langue") présente l'avantage de référer à plusieurs critères. Si là encore, l'ordre d'acquisition apparaît fondamental, l'adjectif premier peut aussi être interprété comme témoignant d'un degré d'importance, soit pour le locuteur lui-même, soit pour la société, l'école ou le groupe dans lequel il évolue. Cette dénomination présente également

²⁴⁰ Op.cit., 21.

²⁴¹ Cf. La définition de (CRUTZEN et MANÇO, 2003: 80) (Partie I. Chapitre I. 1.3.4. L'origine et l'introduction des cours d'ELCO dans l'école publique).

l'intérêt de prendre en compte une dimension psychoaffective, sans nécessairement la valoriser exagérément.

A cet égard, nous avons opté dans le cadre de cette recherche pour l'expression « langue première » (pour le français ou une autre langue), car les enfants peuvent avoir plusieurs répertoires dans le cercle familial.

3.5.1. Les pratiques langagières au sein des familles migratoires

Après avoir procédé à la récupération des données (questionnaires distribués aux parents²⁴²). Les langues des parents sont représentées sous forme de tableau : le degré de maîtrise des langues (premières et étrangère) ainsi que la façon dont les langues ont été transmises. Ces critères nous ont conduite à désigner l'usage des langues parlées les plus récurrentes en famille et celles apprises ou étrangères à leur contexte familial. Grâce aux résultats, nous avons constitué deux catégories de langues : les langues étrangères et les langues premières. Cette classification a été établie en fonction de la biographie langagière des parents (langue apprise à l'école, langue acquise à la maison ou en société).

Le tableau est divisé en deux colonnes. La première colonne synthétise les langues étrangères, réparties en trois catégories : le français, l'arabe moderne et l'arabe classique. La deuxième colonne résume les langues premières des parents, elles sont aussi classées en trois catégories : le français, l'arabe dialectal et les autres langues. L'usage des deux vocables permet de déterminer les langues premières en arabe : la langue plurielle ²⁴³et l'arabe dialectal, puisqu'il y a plusieurs registres de communication à l'oral en arabe²⁴⁴.

Même si certains auteurs ne favorisent pas la dénomination ou l'usage du terme « dialecte », comme Philippe Blanchet qui désigne cette catégorisation comme une « *glottophobie* »²⁴⁵. L'utilisation du vocable « dialecte » au lieu de « langue » peut engendrer des résultats contradictoires. Choisir l'utilisation du terme « dialecte » dans notre étude est justifié par l'analyse des pratiques langagières des parents. En effet, définir une langue n'est pas aussi simple dans notre contexte, vu l'étendue et la pluralité des dialectes arabes.

²⁴² Cf. Annexes questionnaires.

²⁴³ (SICARD-FRAISSE, 2014 : 93).

²⁴⁴ (Cf. Partie I. Chapitre I. 1.2.3 L'arabe dialectal).

²⁴⁵ « [...] (Perçues comme des langues) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes) » (BLANCHET, 2014 : 43).

Tableau n° 2: Les pratiques langagières des parents

	Première catégorie			Deuxième catégorie		
	Langues étrangères			Langues premières		
Les langues des parents	Le français	L'arabe moderne	L'arabe classique	Le français	L'arabe dialectal	Autres
Transmission	L'école, en société	L'école	L'école religieuse	École Famille Entourage (ami)	Famille et entourage (ami) : arabe algérien, marocain, tunisien, soudanais, syrien, libanais, égyptien.	Famille : berbère marocain, berbère chaoui, berbère kabyle, tchadien, sénégalais, rotana, comorien.
Degré de maîtrise de la langue	1-Comprise 2-Parlée et comprise	1-Parlée et comprise 2-ni parlée, ni comprise	1- comprise 2- ni parlée et ni comprise	1-Parlée et comprise.	1-Parlée et comprise 2-comprise 3-ni parlée et ni comprise	1-Parlée et comprise

A partir de ces données, nous pouvons constater que le degré de maîtrise des langues étrangères varie d'un individu à un autre. La biographie langagière se trace en fonction du parcours de vie. Le français est considéré par certains parents comme une langue étrangère car elle a été apprise à l'école dans leur pays d'origine ou à leurs arrivés en France. Une minorité de parents ne maîtrise pas le français, le degré d'assimilation de la langue se limite à la compétence orale. Ce fait peut être expliqué soit par l'absence d'une formation linguistique ou l'insuffisance de celle-ci pour une assimilation parfaite. L'acquisition du français est faite en famille avec les enfants, l'époux ou dans l'environnement social. La langue arabe moderne est elle aussi vu comme une langue étrangère car il y a toujours cet écart entre l'arabe dialectal/ moderne :

On a toujours considéré que ce "dualisme" linguistique plus connu de nos jours sous le nom de "diglossie" a eu et a une grande influence sur la mentalité et la culture arabes [...] Cette diglossie ('izidiwāḡiyya, ṭunāiyya) est enracinée dans l'âme et c'est pourquoi la différence entre la langue parlée et la langue littéraire existe partout à des degrés différents. Mais l'avantage est toujours du côté de la langue qui exprime ce qui est plus spécifiquement humain, donc, dans le cas de l'arabe, du côté de l'arabe littéraire, (ANGEHELESCU, 1988 : 15-16).

Il ne faut pas confondre l'arabe appris dans un cadre scolaire et celui acquis à la maison. L'arabe dialectal est spécifiquement une langue orale, car l'arabe écrit correspond à la « fuṣḥa » (فصحى) même s'il est utilisé oralement dans l'enseignement. L'arabe moderne n'est pas compris par tous²⁴⁶. Malgré le statut valorisant de cette langue pour ses locuteurs, elle reste une langue étrangère car elle diffère de celle qu'ils parlent quotidiennement. L'arabe littéraire appris à l'école est une langue normative qui est structurée contrairement à l'arabe dialectal où *la flexion désinentielle* est absente. L'incompétence de l'utilisateur dans la maîtrise de l'arabe littéraire peut amener à des situations gênantes comme l'incompréhension ou les malentendus surtout lorsque les personnes se rendent dans leur pays d'origine, comme le témoigne H²⁴⁷.

Le paradoxe des langues arabes

H. 3 : [...] une fois, j'étais à l'hôpital voir quelqu'un de la famille et euh c'était mon père, mais les couvertures c'était interdit et il m'a dit tu ne sais pas lire et je lui ai dit ben non (rire mutuel). On avait ramené une couverture et un coussin et comme on était juste deux femmes et elle me dit ouais **mā t'rafīšī taqrāy wāš maktūb** (متعرفيش تقراي واش مكتوب) → **vous ne savez pas lire**, là, elle me dit que c'est interdit et je lui ai dit ben non, je ne sais pas lire et tout ça. C'est vrai il pensait que je me moquais de lui alors que non j'ai dit, j'ai dû faire intervenir un cousin pour qu'il monte les couvertures et les trucs et je lui ai dit que c'est vrai, je lui ai dit que je suis sérieuse je ne sais pas lire. Et ça m'a foutu la mort, quand je suis dehors.

A. 4 : Même si tu sais lire ce n'est pas pareil l'arabe de la maison et l'arabe littéraire.

H. 5 : Mais ça m'aide, ça t'aide ne serait-ce voilà ça c'est marqué euh **ḥānūt** (حانوت) → **magasin** euh je ne sais pas, c'est écrit **maktaba** (مكتبة), → **librairie**, tu vois c'est bien [...].

De ce fait, ceux qui n'ont pas pu bénéficier d'un apprentissage dans un cadre formel de l'arabe ne peuvent ni comprendre ni parler l'arabe littéraire. Pareillement pour l'arabe classique dont l'apprentissage est plutôt dans un cadre religieux et qui est destiné à l'apprentissage de la langue arabe coranique. Ce qui explique que les parents qui la comprennent ont déjà fréquenté des structures religieuses : « L'arabe classique vivrait la situation qu'avait connue le latin comme langue liturgique et comprise par une minorité et l'arabe dialectal celle du français, langue "vulgaire", avant de devenir la langue des poètes et écrivains au XVI^e siècle » (BENJELLOUN, 2005 : 73). La compétence orale est limitée

²⁴⁶ (Cf. Partie I. Chapitre I, 1.2.1 L'origine sémitique de la langue arabe).

²⁴⁷ Cf. Annexes. Extrait n°16. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « H. » en dehors de la mosquée de Lyon 5^{ème} le 11/02/2013.

uniquement à la compréhension des textes (oraux ou écrits) et à la récitation des versets coraniques.

En ce qui concerne les langues premières, nous nous sommes aperçue que le français figure parmi les langues premières des parents ; soit elle était transmise à l'école ou par la famille. Le français est largement répandu. Il est utilisé quotidiennement au sein de la famille et dans l'entourage tandis que l'arabe dialectal est limité à l'usage familial. Nous pouvons distinguer différentes formes dialectales arabes que possèdent les parents : algérien, marocain, tunisien, syrien, libanais, égyptien et soudanais. Le degré de maîtrise varie d'un parent à un autre. On peut distinguer trois catégories : ceux qui maîtrisent l'arabe dialectal du pays d'origine (parlent et comprennent), ceux qui comprennent l'arabe uniquement et ceux qui ne le maîtrisent pas. L'assimilation de l'arabe pour la première catégorie peut s'expliquer par le fait qu'ils ont vécu dans le pays d'origine ou bien qu'ils sont l'aîné de la famille. Dans les deux cas, l'arabe dialectal prédomine à la maison où les parents (le père et la mère) parlent en arabe. En ce qui concerne les enfants nés en France, diverses études (Mohamed, 2003 ; Sayad, 2006 ; Khellil, 1991 ; Hannoun, 2004) ont constaté que l'aîné préservait la langue de la famille contrairement aux plus jeunes. Les aînés sont toujours en contact avec les parents. La préservation de la langue par les parents issus de l'immigration s'explique par le fait qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue du pays d'accueil (le français, dans notre cas). On ne peut donc pas vraiment parler d'un bilinguisme ; ils sont plutôt des monolingues, puisqu'ils n'assimilent pas assez le français.

En revanche, on peut parler d'un bilinguisme chez les aînés car ils maîtrisent la/les langues premières. L'enfant devient bilingue en fréquentant l'école française où il apprendra les deux compétences en français (l'oral et écrit). Dans le contexte, migratoire, le bilinguisme est vu comme une phase transitoire entre deux codes. Varro (2004)²⁴⁸ la considère comme étant un « *bilinguisme de transition* », de même pour « LÜDI et PY (1986, p.17) qui parlent de "*bilinguisme transitoire*" [...] Fishman (1971) considérait aussi le bilinguisme des migrants comme une phase transitoire entre deux unilinguismes »²⁴⁹. Cette phase d'acquisition est décrite aussi comme « *séquentielle* », ou « *consécutive* »²⁵⁰. La première consiste à décrire la

²⁴⁸ (HELOT, 2008 : 82)

²⁴⁹ Op.cit. 82.

²⁵⁰ *Ibid.*, 40.

situation d'assimilation de la langue maternelle à la maison et la seconde l'apprentissage d'une deuxième langue à l'école.

La langue d'origine se perd avec les frères et sœurs car ils communiquent plutôt en français. La présence du frère ou de la sœur aîné peut expliquer le changement linguistique à la maison puisqu'ils échangent en français ou de façon alternée favorisant ainsi une compétence plutôt orale limitée à la compréhension car ils n'utilisent qu'occasionnellement l'arabe entre eux. De plus, les parents de la première génération ont commencé à alterner le dialecte et le français avec leurs enfants. Ces enfants utilisent quelques fragments de l'arabe dialectal. Ce qui signifie qu'ils ont un bagage linguistique en arabe dialectal, mais passif, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas verbaliser dans cette langue. Ce manque de compétence ou de pratique compromet la transmission de la langue. Les témoignages des enfants montrent bien que l'arabe est limité dans leur répertoire linguistique :

A.20 : Et toi R. tes parents parlent en arabe à la maison.

RA.21 : Non, ils parlent avec moi en français mais dès fois ils mélangent un peu les deux langues.

A.22 : Même s'ils mélangent tu as appris des mots en arabe.

RA.23 : Un peu.

Et toi Yassin tes parents parlent ?

Y.23 : Oui, un peu.

A.24 : Du coup tu parles ou tu comprends l'arabe ?

Y.25 : Je comprends mais je ne parle pas.

A.26 : Et toi L. ?

L.27 : Moi je comprends et je parle quelques mots.

Même si, en France, le dialecte maghrébin a été reconnu administrativement comme « langues de France »²⁵¹ par les services du ministère de la Culture et de la Communication, il reste que depuis cette date, au niveau des établissements scolaires. L'arabe maghrébin a été supprimé des épreuves facultatives du baccalauréat. Depuis, cette langue aujourd'hui reste limitée au cercle familial : « [Cette langue a perdu le peu d'existence qu'elle avait dans le système éducatif] [...] le passage à l'écrit de l'épreuve du baccalauréat en 1995 était pourtant l'occasion d'une véritable valorisation de compétences acquises en dehors du cadre scolaire et, par-là, de cette langue » (BARONTINI et CAUBET, 2008 : 44).

²⁵¹ « Après la signature, le 7 mai 1999, de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, le rapport Cerquiglini a inclus l'arabe maghrébin dans la liste des "langues de France" » (BARONTINI et CAUBET, 2008 : 44).

En ce qui concerne la troisième catégorie, on peut interpréter la non-maîtrise de l'arabe dialectal par l'abandon de la langue maternelle au profit du français ; moins les langues premières sont utilisées et plus il semble difficile de les parler et de les comprendre : « chaque fois qu'une langue cesse de remplir une fonction particulière, une autre gagne du terrain et prend sa place. Lorsqu'une autre la remplace dans toutes ses fonctions, et lorsque les parents ne la transmettent plus à leurs enfants, elle meurt » (Nettle et Romaine, 2003 : 11). Et si une langue s'éteint, elle met en péril une identité, car les langues définissent une identité propre au locuteur : « préserver [les] langues, c'est préserver notre identité, la diversité de notre héritage »²⁵². L'usage du français devient pour ces descendants la langue dominante en famille, ils deviennent Français ou « francophones de par leur vie en France et leur scolarisation dans le système français [...] une large majorité des descendants d'immigrés ont grandi dans un contexte familial où une ou plusieurs langues étrangères étaient parlées » (CONDON, REGNARD, 2008 : 55).

Par ailleurs, ceux qui ont comme langue première une langue autre que l'arabe dialectal, ils maîtrisent la langue d'origine : berbère chaoui, berbère²⁵³ kabyle, berbère marocain, tchadien, sénégalais, rotana, comorien. La particularité de ces langues est qu'elles sont en minorité et qu'elles sont des langues orales. Le maintien de la langue en famille s'explique par une volonté peut-être de préserver la langue et aussi par le fait que les parents et les grands-parents surtout n'arrivent pas forcément à comprendre une autre langue que la langue d'origine. Les langues minoritaires comme les langues berbères peuvent être menacées.

On peut dire qu'une langue est menacée ou en danger lorsque les locuteurs pratiquent de moins en moins leur langue d'origine. L'appauvrissement de la langue peut la mettre en danger et même la faire disparaître si elle n'est plus parlée que par un petit nombre de locuteurs. Et si elle n'est plus pratiquée, le système linguistique peut probablement subir un appauvrissement linguistique et culturel.

Un autre élément nous paraît essentiel à signaler : l'incompréhension entre les locuteurs qui maîtrisent l'arabe dialectal. Nous avons vu qu'il existe différents variétés en arabe auprès des

²⁵² (Nettle et Romaine, 2003 : 27).

²⁵³ Depuis 2002, le berbère est devenu une langue nationale qui est enseignée dans les écoles, toutefois, le choix reste facultatif, contrairement à l'arabe qui est une langue officielle (cf. *Partie I. Chapitre I. 1.2.3 L'arabe dialectal*).

locuteurs. Mais celui qui maîtrise l'arabe dialectal ne comprend et ne parle pas forcément l'ensemble des dialectes. Chacune de ces langues a des pratiques discursives propres à chaque pays ou ville.

C'est pourquoi certains ont précisé qu'ils ont appris l'algérien, le tunisien ou le marocain par le biais des amis. Ce qui signifie que l'arabe dialectal n'est pas une langue commune entre les locuteurs arabophones. L'intonation ou les termes varient donc d'un dialecte à l'autre. Les berbérophones (adultes)²⁵⁴ par exemple considèrent que l'arabe dialectal est une langue étrangère au même titre que l'arabe moderne et classique.

À partir des affirmations des parents, nous prenons conscience que nous sommes face à un public très contrasté : origine, langue(s) comme le précise F²⁵⁵. en indiquant que les mosquées accueillent des enfants de diverses cultures et qui représente l'image actuelle de la république française :

A.95 : Et les apprenants que vous accueillez sont de quelles origines, même si pour la plupart sont français qui sont nés ici mais quelles sont les origines d'une manière générale ?

F.96 : En termes de nationalité quatre-vingt-neuf pour cent sont français, après à l'intérieur si on prend les origines des parents, évidemment on a d'une manière très forte d'origine algérienne, marocaine, tunisienne, même proportion qu'il y a dans la société. On a de l'Afrique noire, on a aussi d'autres pays musulmans Pakistan, on a toutes les nationalités. On a évidemment tout ce qui est convertis.

A.97 : Oui, y a de plus en plus de couples mixtes.

F.98 : Oui, on a des couples mixtes, on a de tout c'est-à-dire ici, c'est à l'image de la République.

A.99 : De la République et de l'Islam à la base.

F.100 : Oui l'Islam, et d'une manière générale en France quoi.

Après l'étude des langues premières des parents, nous allons exposer dans le second point, le processus de transmission des langues dans le cercle familial et les pratiques langagières des enfants.

3.5.2. Transmission et recul des langues premières dans le cercle familial

Pour savoir si les langues premières sont transmises par les ascendants (les parents) et connaître éventuellement la place qu'occupe le français dans la vie des enfants, nous avons

²⁵⁴ (Cf. Partie I. Chapitre I. 1.2.3 L'arabe dialectal).

²⁵⁵ Cf. Annexes. Extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

regroupé les langues dans le tableau ci-dessous. Ces données ont été récupérées grâce à la participation des parents. Le tableau est présenté de la même manière que celui des parents, partagé en deux colonnes représentant deux catégories de langues : la première colonne concerne le degré de maîtrise des langues étrangères qui comportent l'arabe moderne et classique, l'arabe dialectal et les autres langues. La seconde catégorie représente les langues premières parlées et comprises par les enfants : le français, l'arabe dialectal et les autres langues.

Tableau n° 3 : Les pratiques langagières des enfants

Les langues des enfants	Première catégorie			Deuxième catégorie		
	Langues étrangères			Langues premières		
	L'arabe littéraire et classique	L'arabe dialectal	Autres langues	Le français	L'arabe dialectal	Autres langues
Degré de maîtrise de la langue	Absence de maîtrise/ méconnaissance	Absence de maîtrise/ méconnaissance	Méconnaissance	Maîtrise la langue.	Comprend et parle. Comprend	Soudanais : Maîtrise la langue. Comorien et sénégalais : parle et comprend. moyennement Berbère marocain : parle et comprend un peu.

Une lecture attentive des réponses permet de repérer deux catégories d'enfants : des jeunes qui ne maîtrisent pas la langue d'origine (arabe dialectal ou autre langue) et des enfants qui maîtrisent, plus au moins, le dialecte des parents ou la langue de départ qui « est apprise dans le milieu familial dans les premières années de la vie » (DICHY, 1994 : 38). Dans ce cas-là, on peut imaginer qu'au moins l'un des parents pratique à la maison régulièrement et transmet la langue de départ (l'arabe ou autre) aux enfants.

Les jeunes qui parlent en arabe dialectal ou dans une autre langue montrent qu'ils communiquent avec leurs parents dans cette langue et rarement en français. Le maintien de la langue première au sein de la famille provient du fait que l'un des parents échange dans cette langue, contrairement aux enfants qui comprennent l'arabe ou une autre langue. Ces enfants comprennent et échangent en français, soit les parents alternent les langues, soit ils parlent en français. Cela implique que l'un des parents est né en France, ce qui fait que le français est la langue la plus utilisée en famille. En outre, la mère ou le père ne maîtrise pas suffisamment la

langue première. Dans les deux cas, c'est à l'école que les enfants vont apprendre ou renforcer leurs compétences langagières en français :

Dans une situation monolingue ordinaire, l'école constitue un endroit où l'enfant approfondit sa connaissance de sa langue maternelle. Tandis que pour les enfants issus de familles migrantes, cette continuité linguistique n'est pas assurée par l'école. À partir de là, le développement des langues se fait ainsi à deux niveaux, dans deux univers différents, (AKINCI, 2008 : 66).

FA.²⁵⁶, française d'origine sénégalaise, est une apprenante âgée de 10 ans. Elle affirme que ses parents partagent la même langue sénégalaise et qu'ils l'alternent souvent avec le français à la maison. Ce qui explique qu'elle comprend moyennement la langue première de ses parents. Elle a conscience qu'il existe plusieurs variétés de langues sénégalaises dans le pays d'origine, mais elle ne connaît pas la langue parlée par ses parents. Par contre, HA.²⁵⁷, âgée de 8 ans, a conscience que ses parents ont chacun une langue première inconnue de l'autre. Pour communiquer, ils utilisent soit le français soit le « poular » qui est une langue première pour chacun d'eux. Dans les deux cas, nous pouvons constater que les parents peuvent avoir plusieurs langues premières. Le choix de la langue de communication s'impose : c'est celui de la langue connue par chacun d'eux. Dans le cas de HA., les parents communiquent en poular et en français. Par contre, les enfants qui sont nés en France bénéficient d'un seul héritage linguistique (le français en l'occurrence), car ils ne sont pas dans le même contexte que leurs parents qui se sont retrouvés dans un contexte plurilingue.

Je comprends mais pas tout

A.5 : Tes parents, ils parlent quelles langues à la maison, en français ou une autre langue ?

F. 6 : Sénégalais et le français en même temps.

A.7 : Et le sénégalais c'est la même langue ou une autre car il y a plusieurs langues en sénégalais.

F.8 : Oui, il y a plusieurs langues.

A.9 : Ta maman et ton papa ont la même langue ou pas ?

F.10 : Oui ils ont la même langue.

A.11 : Et quand tu vas au Sénégal tu comprends les autres langues ou pas ?

F. 12 : Je comprends mais pas tout le temps.

A.13 : Et tu sais parler le sénégalais ou pas ?

F.14 : Non, pas vraiment.

²⁵⁶ Cf. Annexes, Extrait n° 39. Entretien semi-directif réalisé avec une apprenante « FA » au sien de l'association en 2015.

²⁵⁷ Cf. Annexes, Extrait n° 40. Entretien semi-directif réalisé avec une apprenante « HA. » au sien de l'association en 2015.

C'est quoi le poular ?

A.3 : À la maison tu parles quelle langue ?

H.4 : Le français.

A.5 : Que le français ou une autre langue ?

H.6 : L'africain.

A.7 : Quelle langue exactement ?

H.8 : Sénégalais.

A.9 : OK, pareil que toi et tu connais comment on appelle la langue que tu parles ?

H.10 : Le poular.

A.11 : Et toi FA.

F.12 : Non, je ne sais pas.

Une apprenante.13 : C'est quoi le poular ?

A.14 : Tu peux expliquer c'est quoi le poular parce qu'elle te demande c'est quoi ?

H.15 : C'est une langue sénégalaise.

L'apprenant.16 : Ah.

A.17 : C'est une langue comme l'arabe de la maison OK.

H.18 : Mon père parle le wolof aussi.

A.19 : Et ta mère parle aussi le wolof ou pas ?

H.20 : Non.

A.21 : OK en fait, ta maman et ton papa ils ont deux langues différentes mais la langue en commun c'est le poular c'est bien ça ? Du coup ils parlent la plupart du temps en français c'est bien ça.

H.22 : Oui, ils parlent plus en français.

L'utilisation de la langue première dépend de la capacité de maîtrise de celle-ci. Tout dépend du degré d'utilisation en famille (régulière, alternée, rarement) : « [...] Si la transmission des langues au sein de la famille dépend de choix personnels, on sait combien ces choix sont influencés non seulement par l'histoire personnelle des individus mais aussi par le statut social des langues en question » (HELOT, 2008 : 31). Cependant, l'utilisation de plusieurs langues au sein de la famille n'implique pas que les enfants doivent utiliser ou répondre dans les langues premières des parents. C'est pourquoi les parents communiquent plutôt en français avec leurs enfants.

L'usage du français n'est pas un phénomène nouveau, car nous savons tous qu'au Sénégal et dans d'autres pays africains, le français cohabite avec les autres langues premières dans le paysage linguistique. Le français est soit la langue officielle soit la langue seconde. Dès lors, l'utilisation du français s'ancre davantage dans la famille où il est employé couramment. D'ailleurs, Desprez dans Helot « conclut que l'utilisation d'une seule langue dans la famille bilingue, que ce soit la langue de l'environnement ou la langue "autre", est beaucoup plus rare que l'utilisation des deux langues » (2008 : 66). Cependant, en ce qui concerne l'arabe littéraire et classique, les résultats indiquent que les enfants n'ont pas suivi de cours d'arabe littéraire ou classique dans les écoles ou structures religieuses en France. Nous avons indiqué que ces deux registres de langues ne se transmettent pas au sein de la famille mais dans un

cadre formel, ce qui explique qu'aucun enfant ne les maîtrise. Par ailleurs, un autre phénomène qui nous semble important à préciser dans cette étude l'usage du français, qui est majoritairement pratiqué par tous les enfants.

Ce phénomène concerne souvent des parents qui sont nés en France ou y ont grandi ou sont venus très jeunes. Il peut s'agir notamment d'un couple mixte qui n'utilise que le français à la maison. Même si l'usage de l'arabe maternel ou d'une autre langue est employé à la maison, ils ne l'utilisent quasiment pas ou rarement, car ils n'ont que quelques notions de la langue de départ. On peut comprendre ce phénomène par leur scolarisation à l'école publique et la fréquentation des amis dans la société française. Par le fait de baigner dans un environnement français, la langue d'apprentissage va devenir la langue première dans laquelle les parents vont s'exprimer, partager, échanger leurs opinions avec les autres. Ce qui fait qu'aujourd'hui, la langue d'origine des parents est remplacée par le français. Cette dernière langue devient alors la langue maternelle pour les enfants et les langues premières deviennent une langue étrangère. Lucchini constate que « [...] chez beaucoup d'enfants, c'est bien le français qui est la langue première, même si les pratiques linguistiques réelles s'éloignent du français normé de scolarisation [...] » (2005 : 127).

On peut dire que le processus de transmission est perturbé et en crise dans le cercle familial. La transmission de la langue d'origine n'a pas eu lieu pour les parents (la langue maternelle s'est perdue de génération en génération). Ils ont acquis et appris le français naturellement, depuis leur plus jeune âge, en répétant et en imitant la langue de l'entourage. Désormais, le français fait partie intégrante de leur vie scolaire et sociale. Il est devenu une langue de référence. On assiste donc à une rupture ou à un abandon progressif de la langue première qui est remplacée par le français. On peut représenter l'analyse de rupture de la chaîne de transmission de la langue première par les parents par le schéma opératoire ci-dessous :

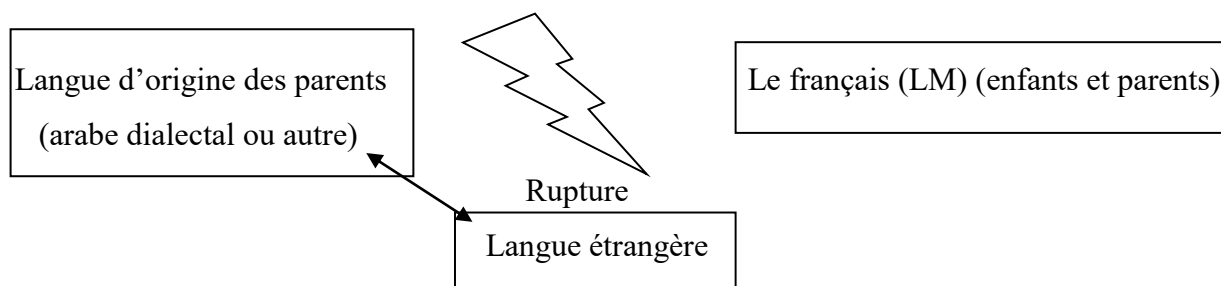


Schéma 2: Rupture dans le processus d'acquisition ou de transmission de la langue d'origine

Dans ce contexte, dès sa naissance, l'enfant apprend à découvrir le monde en français. Même s'il entend autour de lui certains mots dans la langue d'origine des parents, ses premiers mots seront en français, car il a acquis une compétence langagière d'abord dans cette langue, qui est très présente au sein de la maison. Dans le contexte migratoire, les langues maternelles qui ont un statut minoré dans la société française disparaissent de la famille. Et elles sont remplacées par le français. En effet, ces langues minorées « [...] sont soumises à des politiques linguistiques éducatives assimilationnistes, le développement du bilinguisme familial rencontrera beaucoup d'obstacles » (HELOT, 2008 : 83). L'activité métalinguistique se développe par la scolarisation de l'enfant :

La lecture/ écriture sont des déclencheurs de la maîtrise métalinguistique, celle-ci étant facilitée par une maîtrise épilinguistique précoce. [...] Deux types de connaissances se développent : des connaissances déclaratives (la connaissance de règles) et des connaissances procédurales (Le contrôle délibéré de leur application) [...], (BANGE, 2005 : 26).

C'est ainsi que le français s'enrichit davantage dans la vie de l'enfant. Il s'enracine principalement lorsque l'enfant débute sa scolarité à l'école car il devient la langue dominante. Ses compétences langagières seront consolidées à l'école en apprenant le français. Il développera ainsi d'autres compétences qui vont lui permettre de structurer²⁵⁸ sa pensée et de stimuler son langage passif²⁵⁹.

3.5.3. Le choix des parents pour une transmission linguistique

Selon les déclarations des parents, la plupart d'entre eux échangent avec leurs enfants en français. Les langues d'origines ne sont plus pratiquées au sein de la famille. Ce qui nous amène à dire que le français est devenu la langue initiale et première pour les enfants, les langues d'origine devenant des langues étrangères pour la majorité des enfants :

[...] Une langue présente dans l'environnement socioculturel de l'enfant, ou, plus encore, dans le patrimoine linguistique de la famille ou de la région où il est né imposera, tout à fait naturellement, sa nécessité comme langue seconde si une autre est première. Cette nécessité est beaucoup plus évidente, du fait des racines culturelles à quoi elle s'alimente, que celle des langues qui, fussent-elles de vaste diffusion internationale, sont étrangères à la culture environnante, (HAGÈGE, 2005 : 83).

²⁵⁸ Cf. Partie II. Chapitre III. 3.5.2. Transmission et recul des langues premières dans le cercle familial. Schéma 2.

²⁵⁹ (Cf. Partie II. Chapitre III. 3.5 La langue maternelle est-elle innée ?).

La rupture du processus de transmission de la langue d'origine oblige aujourd'hui les parents de diverses cultures à transmettre un patrimoine linguistique et culturel autre que celui des générations précédentes. Les premières vagues de l'immigration ont pu transmettre au départ la culture et les langues du pays. Contrairement à leurs descendants qui n'ont pas pu transmettre cette richesse à leurs enfants. Ce qui entraîne la nouvelle génération à instaurer un autre processus de transmission : l'apprentissage de la langue arabe littéraire et classique dans les associations religieuses. Les parents transmettent une culture linguistique. Cette transmission ne vient pas d'une acquisition, mais plutôt d'une *passation*²⁶⁰ :

Selon Filhon, (2009 : 89), la transmission linguistique n'est pas une passation à l'identique, contrairement à l'héritage matériel. La transmission d'un savoir culturel n'implique pas de perte pour le "transmetteur" tandis qu'elle implique une transformation. En outre, il ne s'agit pas non plus d'un phénomène ponctuel, mais bien d'un processus dynamique s'inscrivant dans la durée. Si la transmission linguistique contient bien une "part de continuité", s'y ajoute une part d'innovation, de construction, in BARONTINI, (2014 : 86).

L'arabe littéraire et classique ne sont pas des langues maternelles. Ce sont des langues académiques apprises dans un cadre formel (école publique ou associations religieuses). Comme les parents n'ont pas suffisamment de patrimoine culturel et linguistique à transmettre à leurs enfants, ils décident de leur inculquer « une langue principale », une « langue d'appartenance »²⁶¹ qui a pour rôle de remplacer la langue d'origine : « [La langue principale] se situe au premier plan de *l'identité culturelle et institutionnelle* du sujet, du double point de vue de son *activité symbolique* et des échanges sociaux auxquels il participe. Elle ne coïncide pas nécessairement avec la langue maternelle ou avec l'une des *langues de départ* d'un bilingue précoce, (DICHY, 1994 : 39).

On pourrait penser qu'un apprenant d'origine arabophone a comme langue maternelle l'arabe. En réalité, sa langue maternelle est le français et l'arabe est une langue étrangère. Donc, dans notre situation, on peut imaginer comme illustré dans le schéma opératoire "Réinitialisation du processus d'acquisition par l'apprentissage d'une langue principale d'appartenance/spirituelle" que la langue principale pour les parents est l'arabe littéraire et classique.

²⁶⁰ (BARONTINI, 2014 : 86).

²⁶¹ Dabène (1994, p.24) dans HELOT, « qui préfère l'expression "langue d'appartenance" (nationale, religieuse ou ethnique) pour désigner la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire » (2008 : 83).

Cette transmission n'est pas réalisée par le biais des parents, mais par des institutions qui remplacent les parents. La transmission est rompue entre générations. Ce sont les institutions qui transmettent la culture et la langue écrite aux enfants.

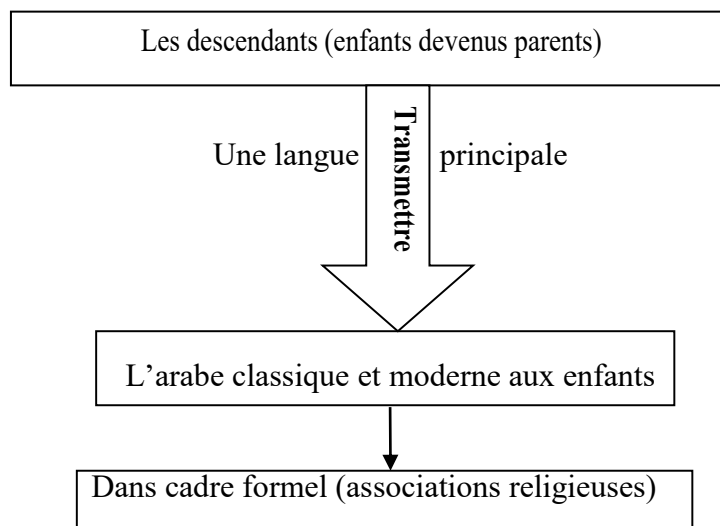


Schéma 3 : Réinitialisation du processus d'acquisition par l'apprentissage d'une langue principale d'appartenance/spirituelle

Dans cette étude, il est important aussi de prendre en considération le profil et la trajectoire de chaque apprenant en analysant les critères tels que la compétence, l'origine et l'âge ; ce que nous allons aborder dans le quatrième chapitre. Ces éléments vont nous aider à concevoir la méthode et à adapter les activités selon les trajectoires des apprenants. Pour accueillir les apprenants dans une association religieuse ou dans une classe qui n'est pas une classe traditionnelle (l'école publique), il est indispensable de déterminer sa biographie langagière et son niveau :

Les biographies langagières permettent de verbaliser, de formaliser et donc de “re-con-naître” — dans le sens étymologique plein du terme — la richesse de la diversité linguistique et culturelle et d'en faire un bien commun, à partir duquel on pourrait construire des “identités plurielles et du lien social”. Ce n'est qu'avec cette prise en compte réelle des traces de l'altérité linguistique qu'il sera possible de relier langage, connaissance et langue des connaissances, (MALAVAUX, 2014 : 135).

La conclusion partielle

Les enquêtes nous ont permise de comprendre les écarts identitaire et linguistique qui se sont creusés entre les parents issus de l'immigration et les générations suivantes nées en France, ainsi que les motivations à se diriger vers l'enseignement de l'arabe dans les structures religieuses. Ces organismes associatifs à vocation religieuse qui se créent un peu partout en France sont devenus les premiers acteurs de la transmission de l'arabe aux jeunes Français issus de l'immigration. La description sociolinguistique des langues présentes chez les familles migratoires en France, fait apparaître la non-transmission ou le recul des langues premières au sein de leurs familles. Cette non-transmission et les trajectoires de vie encouragent les parents nés en France à nouer des liens avec la langue arabe.

L'arabe dépasse manifestement le stade de l'identité langagière et culturelle. L'attachement à la langue se manifeste parfois sous forme de revendication collective et individuelle, ce qui conduit à développer dans l'esprit de l'individu ou d'un groupe, des représentations, des stéréotypes et des préjugés vis-à-vis des langues. Les représentations qu'attribuent les locuteurs aux langues jouent un rôle principal aux regards d'intérêt à l'apprentissage de l'arabe, soulevant ainsi la question identitaire. Cette langue acquiert une connotation prestigieuse, un héritage culturel, religieux,... Ce qui nous laisse croire que les langues à titre indicatif sont autant de subjectivités qu'elles sous-entendent. Il y a des langues qui se développent, il y en a d'autres qui disparaissent et d'autres qui se construisent dans « un moule culturel » (ANGEHELESCU, 1988 : 6). La langue n'est pas limitée dans sa fonction communicative, elle joue aussi un rôle identitaire et religieux. Ce rôle, nous l'avons bien cerné à travers la place qu'occupe l'arabe au sein des associations religieuses à Lyon.

L'étude réalisée sur l'enseignement de l'arabe dans les structures publiques (ELCO, l'E.P.LV, l'EILE, *etc.*) montre le désengagement des institutions scolaires, laissant place à l'émergence d'écoles associatives religieuses. La méconnaissance du dispositif ELCO, la restriction de cet enseignement (réservée à une minorité d'enfant d'origine maghrébine et non répandu dans les établissements scolaires), engendrent l'absence de continuité et de suivi de l'enseignement de l'arabe entre les différents paliers,... De plus, l'objectif défini dans ces différents dispositifs ne correspond pas aux attentes des parents. Les finalités sont d'ordre culturel, communicatif et originel alors que la finalité visée dans les associations religieuses est d'ordre liturgique et linguistique.

Chapitre IV Situation d'intervention interne : étude du terrain associatif religieux

Le contexte familial ainsi que l'héritage socio-culturel de ces apprentis laissent penser théoriquement qu'ils peuvent avoir un accès plus facile à l'arabe. Mais l'étude montre que l'apprentissage s'est avéré plus difficile car l'arabe reste pour eux une langue étrangère, bien qu'ils aient la connaissance de quelques éléments linguistiques du répertoire familial. Les langues premières sont en recul et ne sont plus assimilées car la langue dominante est le français, ce qui provoque une rupture de transmission au sein du cercle familial. De ce fait, les parents nés en France souhaitent réactualiser le processus de transmission par le biais d'une langue principale qui est l'arabe dans un cadre religieux.

Les résultats obtenus de la précédente analyse nous ont orientées vers l'étude du secteur associatif « Comité Social des Parents et Amis d'Apprenants Musulmans ». Ce chapitre sera réservé principalement à l'analyse des observables expérimentales sur le terrain et au commentaire des réponses recueillies auprès des enseignants, des responsables du secteur associatif religieux, et des apprenants inscrits de 5 à 15 ans, et renfermera les résultats de notre intervention entre 2012 et 2015.

Cette analyse repose sur la détermination précise du niveau des apprenants, de leurs compétences antérieures sans les sur ou sous-évaluer, afin d'élaborer un programme adéquat. Ceci permettra donc d'obtenir des informations précieuses sur leurs acquis antérieurs, comme l'environnement linguistique (français et langue maternelle) : parle-t-ils en arabe ou non ? Quelle langue emploient-ils à la maison ? Savoir aussi leurs points forts et faibles dans l'apprentissage de l'arabe. Ces données nous aideront par la suite à améliorer notre démarche pédagogique. Enfin, dans la troisième partie, nous livrerons les suggestions résultantes de l'enquête.

4.1. L'association « Comité Social des Parents et Amis Musulmans »

L'association du « **Comité Social des Parents et Amis Musulmans** » a été inaugurée en 1980 en tant qu'association de la loi 1901. Elle se situe dans le département du Rhône à Lyon 5^e, dans le quartier de St Just.

L'objectif des fondateurs de cette association a été de créer une classe de langue arabe. Leur activité principale visait à donner des cours d'arabe et religieux aux enfants dans le but de transmettre la culture et la religion. Par la suite, les activités de l'association ont évolué, les responsables « président, vice-président, trésorier, le vice trésorier, le secrétaire général, *etc.* »²⁶² ont décidé d'édifier une salle culturelle consacrée à la prière. Cette décision a été prise suite à l'aménagement de l'association au rez-de-chaussée et au manque de salles de prière et de mosquées dans les alentours de Lyon 5^e.

Actuellement, cette structure contient deux salles : une destinée à l'enseignement des cours d'arabe pour les enfants ouverte le week-end et la seconde à la prière. L'implantation de celle-ci joue un rôle stratégique pour l'enseignement de la langue arabe, puisqu'il n'existe pas d'autre association culturelle proche de cet emplacement. La majorité des associations religieuses sont situées dans des quartiers où se trouve une forte population migrante d'origine maghrébine et étrangère : « [ce genre d'association] est un acteur plus ou moins incontournable dans les quartiers difficiles de la banlieue lyonnaise comme Vénissieux, Vaulx-en-Velin et Villeurbanne » (KHOSROKHAVAR, 1997 : 288). L'association des Parents et des Amis Musulmans accueille des enfants qui habitent à Lyon 5^e et ses alentours : Craponne, Sainte-Foy-les-Lyon, Francheville, Dardilly, *etc.*

L'enquête au sein de cette association a été réalisée entre septembre 2012 et octobre 2015. L'enseignement dans cette association est caractérisé par la présence d'enseignants bénévoles. Ce sont surtout des étudiants qui viennent du pays du Maghreb. Comme le souligne le président²⁶³, l'enseignement se faisait de façon aléatoire, il n'y avait pas de programme conçu ni de directive de la part du responsable, hormis le fait qu'il était exigeant dans le sens où il demandait aux enseignants d'obtenir à la fin de l'année un résultat concret et satisfaisant :

P.38 : [...] Non mais entendez, quand on a ouvert y avait des étudiants à la fac et donnaient bénévolement pour qu'ils apprennent aux enfants. C'était aucun cas de payement.

A.39 : Il n'y avait pas d'enseignant, à la base, c'était du bénévolat ?

P. 40 : Non mais au milieu de l'année quand il ne peut pas, on ramène un autre.

A.41 : D'accord.

P.42 : Comme l'imam c'est pareil, un imam qui n'est pas officiel.

A.43 : Pour le programme c'est qui, qui décide du programme, c'est l'association ou bien l'enseignant ?

²⁶² Cf. Annexes. La liste des représentants de l'association.

²⁶³ Cf. Annexes. Extrait n° 17. Entretien semi-directif réalisé avec le président de l'association dans la mosquée « Comité Social des Parents et Amis Musulmans » à Lyon 5^e le 10/01/2014.

P.44 : Ah non, **al-'ustād** (الأستاذ) → **l'enseignant**, il fait ce qu'il veut, c'est pour ça je l'ai dit et je te le répète. [...].

P.46 : C'est à toi de gérer, à la fin de l'année si ça donne un résultat c'est bien.

A.47 : Oui.

P.48 : Pour nous, si par exemple ça me plaît pas, je le dis franchement, ben je le change, ah non, ah non [...].

Les cours d'arabe sont donnés par les bénévoles le week-end pendant une durée de deux heures par semaine, soit le samedi soit le dimanche. La mosquée compte deux salles de prières, l'une des salles est destinée à l'enseignement le week-end. Cette salle est aménagée par les responsables chargés de l'association qui disposent, la veille, le matériel nécessaire pour pouvoir démarrer le cours le lendemain dans les meilleures conditions. Le 7 novembre 2015, les enseignants ont été affectés à l'aumônerie catholique de Lyon 5^e suite aux travaux réalisés dans la mosquée. Pendant la première année en 2012/2013, nous nous sommes retrouvée face à un public très hétérogène (origine, âge, niveau), l'effectif étant de soixante-dix apprenants qui étaient répartis en quatre groupes. Il y avait deux bénévoles qui donnaient les cours, une le samedi de 8 h 30 à 12 h 30 et la seconde le dimanche. Comme la bénévole qui était chargée du cours le dimanche était souvent absente, le président nous a chargée d'enseigner les cours à sa place. De ce fait, nous avons commencé l'enquête de terrain durant cette période. Les parents avaient signalé le problème d'absentéisme, qui était assez fréquent parmi les enseignants. Comme le précise le témoignage de H.²⁶⁴, cette absence se justifie, peut-être, par le fait que cet enseignement a un but non lucratif.

L'absence de l'enseignante et la constitution du groupe

A.33 : Pensez-vous qu'il y a eu une amélioration dans l'enseignement de la langue arabe, par rapport à l'année dernière, aux années précédentes ?

H. 34 : Oui, cette année, ben l'année dernière c'est avec toi, avec A. (rire mutuel) mais avant non c'était mélangé les groupes, ça allait vraiment pas, c'est pour ça que j'allais retirer mon fils et quand la nouvelle prof est venue A. ben je l'ai remis voilà

A. 35 : Cette amélioration est due à quoi ?

H. 36 : L'absence de l'enseignante, elle était tout le temps absente et elle ne prévenait jamais. C'est-à-dire le matin quand souvent je ramenait N. à 8 h, elle n'était pas là et bien **le aš-šāyh** (الشيخ) → le responsable nous disait **salāmū 'alykum** (السلام عليكم) → **Que la paix repose sur vous**. Elle n'est pas là, elle est montée à Paris, c'était avec L. sa mère elle était malade ou elle avait un problème, enfin je comprends mais au moins, ils nous appellent, à force que c'est tellement, c'était devenu une habitude qu'elle était absente ben au bout d'un moment ben y avait aucune amélioration pour mon fils que moi j'ai décidé d'arrêter, pourquoi je viens, pour perdre mon temps et après ils préviennent pas ben je l'ai arrêté au milieu de l'année, je l'ai arrêté.

²⁶⁴ Cf. Annexes. Extrait n° 15. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « H. » en dehors de la mosquée de Lyon 5e le 11/02/2013.

Les enseignantes bénévoles ne prennent pas au sérieux l'enseignement dans ce cadre associatif, étant donné qu'elles ne sont pas salariées.

Même si les enseignants font du volontariat, les parents doivent contribuer à payer une somme modique pour la scolarisation de leur enfant. Cette somme versée par les parents contribue à payer les factures du local (les différentes charges : électricité, eau, gaz, loyer, *etc.*) car ils ne bénéficiaient d'aucune aide ni de la part de la grande mosquée de Lyon ni de l'État. D'autres phénomènes que nous avons constatés lors de l'intervention sur le terrain : le manque d'encadrement de l'association et le manque de protocole d'enseignement (manque de méthodes, de manuels, d'enseignants qualifiés, d'organisation au niveau des inscriptions, absences des apprenants, chahut en classe, répartition des groupes...). Les enfants de 5 à 13 ans étaient regroupés dans la même classe, cet écart d'âge sous-entend l'écart au niveau scolaire. Il semblerait que le problème de répartition des groupes selon le niveau et le manque de méthodes pédagogiques est commun à toutes les associations et non pas réservé uniquement à cette association comme l'indique S. :

A. 95 : Pensez-vous qu'il y a eu une amélioration dans l'enseignement de la langue arabe, par rapport à l'année dernière et aux années précédentes ?

S. 96 : Ben pour l'instant euh, je ne peux pas dire parce que, ça fait trop longtemps qu'ils ont commencé mais y a eu une amélioration par rapport à l'année dernière c'est clair.

A.98 : Tu m'avais dit qu'I. était à Oullins, pourquoi tu l'as changée ?

S.99 : Mais à Oullins ça se passait mal, je l'ai enlevée, [...] Donc le truc c'est qu'à Oullins c'était un peu euh (0,2') des groupes ils étaient mal organisés en fait [mm] Et euh ma fille était très débutante, niveau zéro hein [mm] qu'elle se retrouvait donc avec des cahiers de lecture, tout ça quoi [ouais, ouais] donc euh avec bonjour, comment tu t'appelles, il serre la main, y avait écrit en arabe en dessous, mais vraiment elle était perdue, elle ne savait pas du tout, ça veut dire quoi, j'avais même l'impression que euh je pense même pas qu'ils lui ont appris l'alphabet avant [mm] c'était directement la conversation, tout ça quoi.

A.105 : [Directement l'expression orale, la compétence orale tu veux dire]

S.106 : Oui voilà, la conversation.

Par ailleurs, d'autres éléments qui nous semblent importants doivent être expliqués : l'incompétence linguistique en arabe, le chahut et l'absence de manuels ou de supports pédagogiques rédigés en français. La plupart des enfants ne parlent pas l'arabe, comme nous l'avons expliqué plus haut. Les parents sont d'origines diverses : française, asiatique, comorienne, afghane, sénégalaise... ce qui fait que la première langue des enfants pour la majorité est le français. En ce qui concerne les méthodes ou les manuels, bien que le président nous ait présenté un manuel marocain écrit en arabe littéraire. Il nous a semblé au premier abord que ce manuel était destiné aux arabophones et non aux francophones.

Effectivement, les enfants sont français et avoir un manuel en provenance d'un pays arabophone n'est pas compatible avec le niveau des apprenants ni avec leur parcours linguistique.

Dans les pays arabophones, même s'il y a un écart entre l'arabe dialectal et l'arabe littéraire, les enfants peuvent comprendre puisque leur langue première est l'arabe dialectal. Par contre, les enfants français n'ont aucune connaissance de l'arabe dialectal et ne peuvent donc pas utiliser ce genre de manuel écrit en arabe.

Ce n'est pas une école ! C'est une mosquée !

Le problème du chahut répandu en classe est lié à l'idée que les enfants se font de l'association religieuse. Les enfants ont l'impression d'être dans un lieu destiné uniquement à la prière. D'où l'idée que ce n'est pas une école, malgré la disposition d'une classe avec des tables, un tableau, *etc.* De ce fait, ils ne s'investissent pas forcément dans leur apprentissage. Certains apprenants n'arrivent pas à avancer dans leur apprentissage à cause du bruit fait par leurs camarades, malgré leur motivation. Comme le montre le témoignage ci-dessous, où une maman explique que ses filles se plaignent beaucoup du bruit causé par les apprenants en classe. Ces apprenantes veulent apprendre l'arabe, mais elles n'arrivent pas à suivre en classe. L'effectif important en classe (25 apprenants regroupés dans une petite salle, tous âges confondus) conduit aux chahuts. À cet égard, l'enseignant devait régler ce problème, en avertissant à chaque fois les apprenants et en leur expliquant qu'ils sont certainement dans une mosquée, mais qu'ils sont aussi dans un cadre éducatif pour apprendre une langue. L'enseignement de l'arabe s'est amélioré lorsque nous avons été mutés dans les locaux situés à l'aumônerie catholique en novembre 2015, car ces locaux étaient clairement destinés à l'enseignement.

A. 109 : Avez-vous des suggestions à proposer pour l'amélioration de l'enseignement de la langue arabe ?

S.110 : Alors, l'enseignement de la langue arabe.

A. 111 : D'une manière générale, si t'as des choses à me proposer en fait pour améliorer l'enseignement de l'arabe, si tu as des choses à dire en fait, par rapport à ça.

S.112 : Bien, je ne me trouve pas vraiment dans la bonne position pour te dire euh

A.113 : Par exemple les difficultés rencontrées en classe, il y a plein de choses à dire.

S.114 : Ah d'accord, ce n'est pas forcément théorique et bien euh moi je pense que les enfants moi je me base sur les dits des enfants hein par rapport à leurs dires, ils m'ont dit que les enfants sont agités, ils aiment les agitations dans le groupe, du monde qui perturbe, bien tout ça. C'est le manque d'attention en fait ils ont besoin d'écouter, d'entendre, d'attention et à partir du moment où ils parlent et ils discutent et ils s'agitent et tout hein. C'est clair que euh ça peut être ma fille hein. Je ne dis pas que, oui ça perturbe I.

Ça la dérange parce qu'elle a une petite voix et tout et quand elle a besoin de te dire quelque chose tu ne vas pas l'entendre forcément.

A.115 : Oui oui

S.116 : Elle a une petite voix, voilà et si y a du monde en plus qui parle encore alors là hein, ben je trouve que l'intention je trouve que ça compte énormément vraiment et euh

A.117 : Tu sais que les enfants, ils me disent par rapport à ça c'est que eux ils pensent que ce n'est pas une école tu vois, dans leur tête ils se disent ce n'est pas une école alors ils se permettent de faire n'importe quoi, c'est ça le problème tu vois ? [...] Je leur ai dit que c'est une école, je leur dis que vous êtes dans un cadre.

S.122 : Oui oui parce qu'eux dans leur tête ils se disent que oui oui

A.123 : Je leur dis que vous êtes dans un cadre, vous êtes dans un cadre éducatif mais pour eux en fait c'est une mosquée, donc ce n'est pas grave euh, la plupart.

S. 124 : Je te comprends, non mais je te comprends, je comprends [...].

Tableau n° 4: Répartition des apprenants inscrits à l'association « Comité Social des Parents et Amis Musulmans » selon les niveaux entre 2012 et 2015

Années d'inscription	Nombre d'apprenants inscrits	Niveau
2014/2015	109	A.1.1- A1
2013/2014	100	A.1.1- A1
2012/2013	74	A.1.1

En 2013/2014, l'effectif des apprenants a évolué suite à la demande des parents, comme on le voit dans le tableau, le nombre d'inscrits pour cette période était de 100 apprenants. Comme le responsable nous avait chargée de l'inscription des apprenants, nous avons décidé de mettre en place le système de niveau et l'ouverture de deux classes supplémentaires, une le dimanche et une autre le mercredi. La formatrice et nous-même avons décidé d'ouvrir une classe en parallèle le dimanche. Comme il y avait une salle de prière vide, alors nous avons décidé de l'utiliser. Pour ce faire, nous avons réparti les tâches : pendant une heure, la formatrice donnait les cours d'éducation islamique et de notre côté, nous étions chargée des cours d'arabe. À la fin de cette heure, on échangeait les groupes. Le fait d'avoir une salle supplémentaire nous a beaucoup aidées : elle a servi pour les cours islamiques (la récitation du Coran et l'instruction islamique). Nous avons pris l'initiative de répartir les cours de deux heures en trois volets. La première heure était dédiée au cours d'arabe, et la deuxième heure était répartie en deux cours : 30 minutes pour la récitation du Coran et 30 minutes pour l'éducation islamique.

En 2014/2015, le nombre d'effectifs a atteint 109 apprenants répartis en 6 groupes, dont quatre groupes dont nous étions responsables.

La mise en place de la réforme des écoles publiques, le mercredi, a non seulement troublé l'enseignement des cours d'ELCO, mais aussi celui des associations religieuses²⁶⁵. Durant cette année, nous avons constitué deux classes en parallèle, une le samedi et une le dimanche de 10 h 30 et 12 h 30. Comme nous pouvons le constater, le problème de classe ne touche pas uniquement les petites structures, mais aussi les grandes structures, telles que la grande mosquée de Lyon située à Lyon 8^e et la mosquée Othman à Villeurbanne. Les grandes mosquées accueillent un nombre limité, car elles ne peuvent pas prendre toutes les personnes qui font la demande. Dans ces grandes mosquées, le nombre d'élèves est au maximum de dix-huit apprenants.

Cependant, l'avantage des grandes structures est qu'elles sont équipées de salles consacrées aux cours d'arabe, contrairement aux petites associations qui peuvent n'avoir qu'une ou deux salles, comme c'est le cas de l'association « Comité social des Parents et Amis Musulmans ». Par ailleurs, la configuration des grandes mosquées permet alors d'établir des groupes selon les tranches d'âge ou par niveau. Les grandes mosquées n'ont pas ce problème d'hétérogénéité d'âge ou de niveau, car le facteur d'âge est pris en considération, comme le précise F.²⁶⁶

A.14 : En fait, vous les répartissez selon le niveau ou selon l'âge ?

F.17 : S'il n'arrive pas à cet âge-là, on essaie de les mettre en fonction de l'âge parce qu'on sait très bien avec un an d'écart avec des petits ça fait une grande différence parfois, donc, on essaie parfois il y a des apprenants, il y a un souci de niveau de certains des apprenants, il ne faut pas les laisser, généralement, le premier critère c'est l'âge.

A.48 : D'accord, combien d'enfants vous accueillez ?

F.49 : À peu près chaque année on a quatre cents apprenants, en sachant que quatre cents apprenants c'est euh on pourrait avoir quasiment le double mais c'est la configuration qui nous permet pas d'aller plus loin, il y a énormément de demandes chaque année, on a entre cent et deux cents apprenants qui sont dans la liste d'attente. Donc c'est vrai qu'il y a une très très forte demande.

A.50 : Vous m'aviez dit tout à l'heure que c'est par rapport aux classes ou au manque d'enseignants que vous ne pouviez pas accueillir les apprenants ?

F.51 : Non non ce n'est pas par rapport au manque d'enseignants, on n'a pas assez de place pour pouvoir engager plus d'enfants et d'enseignants d'ailleurs.

A.52 : Dans le groupe y a combien d'apprenants dans une classe ?

F.53 : Alors maximum c'est seize sauf au huitième niveau qui est un niveau particulier encore une fois je vous disais les enfants font deux ans de maternelle puis sept ans de cours et à partir du huitième niveau. C'est les adolescents, il y a deux classes par niveau [...].

²⁶⁵ (Cf. Partie II. Chapitre III. 3.3.2 Les causes de l'échec du système ELCO).

²⁶⁶ Cf. Annexes, extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

4.1.1. Hétérogénéité des apprenants

L'une des caractéristiques des apprenants est leur hétérogénéité. C'est l'une des difficultés majeures auxquelles nous devons faire face dans cette recherche. On parle d'une classe hétérogène²⁶⁷ lorsqu'il y a différents niveaux au sein du même groupe. Elle s'oppose à la classe homogène qui, elle, regroupe des apprenants du même niveau. Aujourd'hui, la constitution de l'hétérogénéité des apprenants dans les établissements scolaires en France a beaucoup évolué ses dernières années. Elle diffère largement du contexte ou du public des années soixante. Cette progression a été suite à l'immigration familiale et à leur installation de façon permanente sur le territoire français depuis les années soixante-quinze²⁶⁸. Les différents points observés comme les enquêtes auprès des parents, les fiches d'inscriptions et en particulier les entretiens avec les apprenants, nous ont permise de saisir l'hétérogénéité de ce public (l'origine, la scolarisation, les attentes, la maîtrise de la langue, l'âge, *etc*).

Tableau n° 5: Répartition selon l'origine (enquête réalisée auprès des parents en 2013)

Critères d'origine	Chiffres en pourcentage
Algérienne	33%
Algérienne, française	6%
Algéro-chinoise, française	1%
Marocaine	13%
Marocaine française	2%
Tunisienne	10%
Algéro-tunisienne	5%
Soudanaise	4%
Libanaise, française	5%
Syrienne, française	2%
Comorienne, française	5%
Sénégalaise, française	4%
Française	1%
Tchado-libyenne, française	1%

²⁶⁷ La notion d'hétérogénéité a fait son irruption dans le milieu didactique dans les années soixante-dix, après les réformes des années soixante et soixante-dix.

²⁶⁸ (Cf. Partie I, Chapitre I. 1.5.3 Regroupement familial en France à travers l'histoire).

Tableau n° 6: Répartition selon l'âge des apprenants

Années d'inscription	Âges des apprenants	Chiffres en pourcentage
2014/2015	De 5 à 7 ans	25%
	De 8 à 10 ans	47%
	De 11 à 15 ans	27%
2013/2014	De 5 à 7 ans	35%
	De 8 à 10 ans	40%
	De 11 à 14 ans	25%
2012/2013	De 5 à 7 ans	22%
	De 8 à 10 ans	66%
	De 11 à 14 ans	10%

L'analyse de ces tableaux montre la grande diversité des profils d'apprenants qui ne cesse de varier d'une année à l'autre. Les parents ont des origines très diverses (14 origines) mais ils sont majoritairement de nationalité française. Les maghrébins constituent le taux le plus élevé ; les algériens sont en nombre supérieur. On retrouve également les couples mixtes de différentes origines. Cette variété d'origine peut être un atout pour notre recherche.

En ce qui concerne l'âge, les enfants ont entre 5 et 15 ans. La demande est plus concentrée auprès des jeunes qui ont entre 8 et 10 ans. Cependant, on retrouve de plus en plus d'inscription de jeunes de plus de treize ans. D'ailleurs, en 2015/2016, un adolescent de 18 ans a intégré le cours d'arabe faute de structure qui accepte les élèves à cet âge-là. Le critère d'âge nous renseigne aussi sur la scolarité des enfants. La plupart de ces enfants est scolarisée soit au primaire, soit au collège, ce qui affirme qu'ils ont déjà un bagage linguistique. Ainsi, pour que l'intervention pédagogique soit pertinente, il fallait s'informer sur les variétés culturelles et linguistiques des apprenants, identifier les objectifs de leurs apprentissages et les difficultés rencontrées en classe.

4.1.2. Quelques représentations sur les langues premières des apprenants

Les enfants qui sont entre plusieurs langues premières ont certainement une relation spécifique pour chaque langue qui coexiste au sein de la famille, dans la société, dans leur entourage.

Il est essentiel pour eux de savoir quelle relation ils ont avec les langues et quelles représentations ils leur attribuent. S'attachent-ils à la culture du pays, à la culture d'origine ? Tous ces éléments peuvent nous aider à comprendre davantage les histoires personnelles et langagières de chacun. Et prévoir de favoriser les langues pour améliorer l'apprentissage de l'arabe. Afin d'établir les représentations des langues premières des apprenants, nous avons dressé les répertoires linguistiques par l'intermédiaire d'une grille. Les questions proposées sont réparties en trois points, regroupés dans le tableau ci-dessous :

Tableau n° 7: Identité, biographie langagière et parcours scolaire

Mon identité	
Nom : اللقب (al-laqab)	
Prénom : الإسم (al-'ism)	
Âge :	
Pays d'origine :	
Ville de naissance :	
Ma biographie langagière	
1- Mes langues (oral ou à l'écrit).	
2-Ce que j'aime bien dans la langue française, la culture française.	
3-Ce que j'aime bien dans la langue arabe, dans la culture arabo-musulmane.	
4-Ce que j'aime bien dans les autres langues parlées ou écrites.	
5-Pays ou régions visités.	
Mon parcours scolaire	
1- Parcours scolaire/Diplôme(s) obtenu(s).	
2-Expériences professionnelles/Objectifs souhaités.	
3-J'ai suivi comme type(s) de formation(s) en langue arabe.	
4-Je souhaite apprendre la langue arabe car :	

Lorsque nous avons mis en place cette grille en 2014/2015, nous avons expliqué le principe de la méthode. C'est pourquoi nous avons sollicité l'intervention d'un tiers afin d'observer les apprenants.

Ce choix est propice, car elle connaît déjà les biographies langagières. A. M. est donc observatrice et interviendra parfois en classe²⁶⁹. Nous avons choisi de réaliser l'expérimentation sur le groupe des grands débutants qui sont au nombre de 15. Cependant, certains apprenants n'ont pas répondu et d'autres se sont mis à partager leurs réflexions à l'oral. Vu la situation, nous avons récupéré certains écrits (que nous avons reconstitués dans le tableau ci-dessous) et d'autres données à l'oral, que nous avons enregistrées.

Tableau n° 8: Représentations et répertoires linguistiques

Identités des apprenants	Les biographies langagières	Les parcours scolaires
<p>S. 7 ans et demi, d'origine afghane, née à Lyon.</p>	<p>Afghan, français, arabe. J'aime dans la culture : Française : les chansons. L'arabe : Sūra (سورة). Dans les autres : l'anglais surtout les couleurs.</p>	<p>CE1, l'objectif : être maîtresse. J'ai appris l'arabe à la mosquée. Je souhaite apprendre l'arabe : Pour bien parler l'arabe à la maison, savoir plein de ṣurāt-s- (سور), le Coran et l'islam.</p>
<p>Ry. 15 ans, d'origine tunisienne, né à Lyon.</p>	<p>Français, tunisien et arabe.</p>	<p>En 3^e au collège. J'ai appris l'arabe ici à St Just. Ici, à la mosquée, pas à la maison. Ça fait deux ans. C'est A. qui me l'a appris.</p>
<p>L.11 ans, d'origine algérienne et française, né à Lyon.</p>	<p>L'arabe, le français et l'anglais. J'aime dans la culture : Française : la langue est trop dure, mais j'aime la nourriture. L'arabe : le couscous, j'aime la langue, j'apprends l'islam et c'est bien. Dans les autres/visités : j'ai visité le Maroc, la Thaïlande, Bali et j'aime l'Italie et la nourriture.</p>	<p>CM2, j'ai un diplôme de vélo et de foot. L'objectif avoir une villa au Paradis. J'ai appris l'arabe : les lettres en arabe, des ṣurāt-s- (سور) pour faire la prière et l'islam. Je souhaite apprendre l'arabe : Pour Allah (Dieu) et pour aller au Paradis.</p>

²⁶⁹ Cf. Annexes Extrait n° 45. Entretien semi-directif réalisé avec les apprenants dans la mosquée de Lyon 5^e le 24/05/2015.

<p>Sa. 11 ans, d'origine algérienne et tunisienne, née à Lyon.</p>	<p>L'allemand que j'ai appris à l'école, l'anglais à l'école et l'arabe à la mosquée. Et à la maison le français.</p> <p>Je préfère le français, c'est plus facile pour moi, parce que c'est ma langue.</p>	<p>En 5^e au collège. J'apprends les ṣurāt-s- (سور) à la mosquée. Apprendre le Coran.</p>
<p>M. 11 ans, d'origine marocaine née à Lyon.</p>	<p>Marocain, français, italien et anglais. J'aime dans la culture : Française : la langue est facile, je comprends tout car je suis née ici en France. L'arabe : langue du Coran. Dans les autres : j'aime beaucoup, il y a ma famille en Italie et puis j'y vais beaucoup en Italie et je l'ai appris à l'école aussi.</p>	<p>CM2 J'ai appris l'arabe à la mosquée, ça fait 6 ans. Quand je pars en vacance au Maroc, j'y vais chaque été du coup je connais beaucoup de mots. Je souhaite apprendre l'arabe : Parce que j'apprends le Coran et l'écriture.</p>
<p>N.11 ans, d'origine algérienne et française, née à Marseille.</p>	<p>Ma langue orale arabe (à la maison) et le français (écrit et oral) dehors et à l'école, aussi l'anglais (écrit et oral). J'aime dans la culture : Française : la technologie, les fêtes foraines, les bonbons. L'arabe : n'a pas terminé d'écrire. Dans les autres : n'a pas terminé d'écrire.</p>	<p>CM2 Elle n'a pas complété d'écrire, car les apprenants ont commencé échanger à l'oral.</p>
<p>L. 11 ans, d'origine algérienne, née à Bourges en France.</p>	<p>Le français et l'arabe. J'aime dans la culture : Française : elle n'est pas difficile on l'utilise partout, et facile à prononcer. J'aime dans la culture, la technologie, le divertissement.</p>	<p>CM2. L'objectif : être... J'ai appris l'arabe : un peu plus de 4 ans, mon père m'a changé dans plusieurs mosquées parce que je n'étais pas adaptée.</p>
<p>Ch.11 ans, d'origine algérienne et française, née à Lyon.</p>	<p>À l'oral en arabe avec mes parents car ils sont algériens, l'anglais et le français je les ai appris à l'école. J'aime dans la culture : Française : j'aime le pain. L'arabe : L'arabe familier ressemble au français. Ce qui m'a facilité l'apprentissage du français, parce que j'ai appris l'arabe avant le français avec ma mère. Dans les autres : rien.</p>	<p>CM2 J'ai appris l'arabe : à la mosquée ça fait depuis 6 ans j'ai appris 29 ṣurāt-s- (سور) et à la maison j'ai commencé à l'apprendre à deux ans et demi.</p>
<p>Ou. 14 ans et demi, d'origine marocaine, née à Casablanca au Maroc.</p>	<p>Arabe littéraire, espagnol, catalan, français, anglais, marocain. J'aime dans la culture : Française : Les différents langages : (ex : courant, familier, soutenu). Le vouvoiement, la solidarité et la fraternité, car là, il y a le métissage, il y a des noirs, des Arabes il y a de tout quoi.</p>	<p>4^e au collègue. J'ai appris l'arabe : ça fait 2 ans que j'apprends l'arabe à la mosquée. Pour moi, l'apprentissage de l'arabe c'est l'islam. Parce que c'est ma religion. L'arabe m'aide à apprendre le Coran.</p>

<p>Zy. 9 ans et demi, d'origine marocaine, né à Lyon.</p>	<p>Marocain, berbère et français. Le berbère c'est dur, ça change du marocain. Je préfère le français parce que c'est plus facile.</p>	<p>CM1 J'apprends l'arabe, bien, comme ça, si j'apprends l'arabe on ne sait jamais si je retourne au Maroc au moins que je sache parler.</p>
<p>Sou. 10 et demi ans, d'origine libyenne et tchadienne, née à Lyon.</p>	<p>Le français, l'arabe, le tchadien et l'anglais. J'en ai deux que j'aime bien c'est le français et l'arabe Bien, d'abord pour savoir lire le Coran et aussi ma mère ne parle pas trop bien le français et bien je pourrai lui traduire, pour aider ma maman.</p>	<p>CM2 Et bien avant, c'était un peu avec ma mère et puis ensuite j'ai appris à la mosquée depuis deux ans.</p>
<p>Ma. 9 ans, d'origine marocaine née à Lyon.</p>	<p>J'ai appris l'arabe à la maison, le marocain, le français à l'école, l'anglais à l'école depuis le CP. Entre le français et l'arabe je préfère l'arabe. Parce que je me sens plus à l'aise, parce que des fois et il y a des 10 lettres dans un mot en français. Alors c'est très dur à dire et à retenir. Alors qu'en arabe c'est plus cool.</p>	<p>CE2. Je viens à la mosquée, pour apprendre des ṣurāt-s-.</p>
<p>M. 12 ans, d'origine algérienne, né à Lyon.</p>	<p>L'arabe, français, anglais, l'allemand. J'aime dans la culture : Française : la nourriture L'arabe : la nourriture et la langue est facile. Dans les autres/visités : l'Algérie, l'Allemagne, la Suisse.</p>	<p>6^e, au collège. J'ai un diplôme de secouriste et de judo. J'ai appris l'arabe à la mosquée de Lyon. Je souhaite apprendre l'arabe : c'est une langue importante pour les musulmans.</p>

On s'aperçoit de la richesse et de la grande variété des langues utilisées en classe par les apprenants : le dialecte (algérien, marocain, tunisien, libanais), le français, l'afghan, l'espagnol, l'italien, le catalan, l'anglais, l'allemand. D'un point de vue linguistique, l'âge de l'enfant où il acquiert le français et les langues premières sont importantes. Si l'enfant assimile très tôt l'arabe dialectal à la maison, les sons, le langage ne lui seront pas étrangers. C'est le cas de CH., OU., MA. Le dialecte arabe est vu positivement par ces apprenants. La valorisation de l'arabe peut conduire pour certains enfants à développer une compétence en français. Pour **CH. 11 ans**, « *L'arabe familier ressemble au français. Ce qui m'a facilité l'apprentissage du français, parce que j'ai appris l'arabe avant le français avec ma mère* ».

Le code swiching²⁷⁰ est très utilisé dans les familles maghrébines. Souvent, ils alternent le français et l'arabe. C'est pourquoi elle dit que l'arabe pratiqué à la maison est proche du français. Même si elle valorise la langue maternelle, on voit bien qu'elle a conscience de la situation de diglossie de l'arabe. Elle utilise le terme « *l'arabe familier* » et la paraphrase « *À l'oral en arabe avec mes parents car ils sont algériens* », elle précise que l'arabe employé avec ses parents, c'est un parler oral, plus, elle spécifie même que c'est un parler algérien. Ces apprenants (CH., OU., MA.) sont conscients que la situation linguistique de l'arabe a plusieurs variétés sans pour autant la dévaloriser, car cette prise de conscience n'est pas explicite, comme le vit le monde arabe. Peut-être qu'ils savent que les langues parlées peuvent leur apporter un élément culturel et l'arabe littéraire un autre objectif. La situation migratoire n'est pas la même, puisque le français est considéré aussi comme la langue première pour les enfants : **NE. 11 ans** spécifie le cadre (la maison) et la dimension de l'oralité : « *Ma langue orale arabe (à la maison)* ». De même pour **MA. (9ans)** : « *J'ai appris l'arabe à la maison, le marocain* ». Tandis qu'**OU. (14 ans)**, fait vraiment la distinction des deux variétés « *Arabe littéraire, le marocain* ».

Par ailleurs, le français a une relation différente des autres langues, puisque le français fait partie intégrante de leur histoire. Il est représenté par les apprenants tantôt comme langue de technologie, de gastronomie française, de culture, d'identité...ou la langue de Molière :

Tableau n° 9 : Représentation du français

Représentation du français
I.11 ans , « <i>La langue est trop dure, mais j'aime la nourriture</i> »
Sou. 10 et demi ans , « <i>J'en ai deux que j'aime bien c'est le français et l'arabe. Bien, d'abord pour savoir lire le Coran et aussi ma mère ne parle pas trop bien le français et bien je pourrai lui traduire, pour aider ma maman</i> »
S. 7 ans et demi , « <i>Les chansons</i> »
M. 11 ans , « <i>La langue est facile, je comprends tout car je suis née ici en France</i> »
Sa. 11 ans , « <i>Je préfère le français, c'est plus facile pour moi, parce que c'est ma langue</i> »

²⁷⁰ Cf. Partie II. Chapitre IV. 4.1.4 Qu'en est-il de l'alternance codique dans les familles migratoires : un fait naturel ou identitaire ?

Ma. 9 ans, « Entre le français et l'arabe je préfère l'arabe. Parce que je me sens plus à l'aise, parce que dès fois il y a des 10 lettres dans un mot en français. Alors c'est très dur à dire et à retenir. Alors qu'en arabe c'est plus cool »

L. 11 ans, « elle n'est pas difficile on l'utilise partout, et facile à prononcer. J'aime dans la culture, la technologie, le divertissement », « la technologie, les fêtes foraines, les bonbons », « la nourriture »

Ou. 14 ans et demi, « Les différents langages : (ex : courant, familier, soutenu). Le vouvoiement, la solidarité et la fraternité, car là, il y a le métissage, il y a des noirs, des Arabes il y a de tout quoi »

4.1.3. Conscientisation de l'écart entre l'arabe littéraire et l'arabe dialectal

Les enfants qui sont en contact avec le français et l'arabe de la maison peuvent avoir une influence sur la façon de parler. Ces apprenants ont conscience qu'il y a un écart entre les langues premières arabes qui cohabitent avec le français et l'arabe littéraire. **R.²⁷¹, 15 ans**, d'origine tunisienne, trouve que l'arabe littéraire appris au sein de la mosquée est plus difficile que celui acquis à la maison. Même s'il affirme qu'il ne comprend pas forcément le tunisien, du moins il comprend quelques notions contrairement à l'arabe littéraire :

A. 31 : Et est-ce que tu fais la différence entre l'arabe de la maison et celle apprise à la mosquée ? Est-ce que tu penses qu'il y a une différence entre les deux ou pas ?

R.32 : Un peu oui.

A.33 : D'accord, est-ce que c'est difficile l'apprentissage de l'arabe à la mosquée ou bien ça se rapproche de l'arabe de la maison ?

R.34 : Pour moi c'est difficile l'arabe, en fait, à la maison j'arrive à comprendre un petit peu mais, pas beaucoup mais ici c'est plus difficile.

A.35 : Ici, c'est plus difficile. [...] À la maison personne ne parle l'arabe ?

R.18 : Si mes parents mais pas moi.

A.20 : Donc, tu l'as appris un petit peu quand même à la maison, tu l'écoutes à la maison l'arabe quand même ?

R.21 : Non, mais je ne comprends pas ils parlent trop vite.

A.24 : Et quand tu rentres en Tunisie de temps en temps tu écoutes l'arabe ou pas ? Tu as appris des mots ou pas ?

R.25 : Ouh là !! Je comprends un ou deux mots.

A.26 : Tu sais quoi, un ou deux mots ?

R.27 : Eh bien je ne sais pas hein, **ārwh, ārwh (أرواح-أرواح) → viens, viens.**

²⁷¹ Cf. Annexes Extrait n° 45. Entretien semi-directif réalisé avec les apprenants dans la mosquée de Lyon 5^e le 24/05/2015.

Contrairement à **IM. âgée de 14 ans**, d'une mère algérienne « berbère chaoui » et d'un père tunisien, qui ne fait pas la différence entre l'arabe dialectal et l'arabe littéraire : « Non, je pense que c'est la même chose ». Le cas d'IM. s'explique par le fait que ses parents ne parlent qu'en français. Vu la différence des dialectes entre les parents, la mère explique qu'ils n'ont pas eu le choix : « *on n'a pas le choix, on parle très régulièrement français à la maison car on ne sait parler que le français correctement malheureusement. Nos parents n'ont pas pu apprendre l'arabe classique ce qu'on regrette pleinement mon mari et moi [...]* ».

Ce qui explique l'utilisation du terme « arabe » dans la biographie langagière de quelques apprenants. Certains ne maîtrisent pas la langue maternelle des parents et il y en a d'autres qui n'arrivent pas à distinguer entre les différentes *gloss* qui existent en arabe. Ceux qui n'ont pas assimilé l'arabe à la maison se sont identifiés et ont fait référence à la langue arabe au sens large.

OU.²⁷², âgée de 14 ans, d'origine marocaine, a conscience que l'arabe appris au sein de l'association est une langue normative, comme elle l'a indiqué, c'est une langue « plus soutenue ». Elle constate, malgré l'écart qui existe entre les deux langues, qu'il y a néanmoins certaines ressemblances au niveau du sens :

A.9 : D'accord est-ce que tu vois la différence entre l'arabe de la maison et l'arabe de l'école ? C'est le marocain c'est bien ça ta langue que tu parles à la maison ?

OU.10 : L'arabe que j'apprends à la mosquée, il est plus soutenu.

A.11 : Est-ce que pour toi il y a une différence avec le marocain ou tu trouves que les mots sont pareils ?

OU.12 : Non, y a quelques mots qui sont pareils.

Le fait qu'OU. comprenne certains mots en arabe littéraire s'explique par la maîtrise de l'arabe dialectal. Effectivement, à travers la bibliographie langagière, on peut déceler qu'OU. a été scolarisée à l'âge de quatre ans au Maroc et qu'elle parle aussi le marocain à la maison. Cependant, elle affirme qu'elle a oublié le système graphique en arabe, puisqu'elle s'est installée en Espagne et qu'elle devait apprendre l'espagnol :

Ou.113 : Oui parce que je parle à la maison l'arabe et je comprends l'arabe littéraire.

A.114 : Avant de venir à la mosquée tu savais écrire l'arabe ?

Ou.115 : Non, avant j'étais au Maroc jusqu'à l'âge de 4 ans après je suis partie en Espagne, j'avais appris un peu l'écriture, je savais écrire un peu avant de partir en Espagne mais après avec espagnol j'ai tous mélangé puis j'ai oublié l'arabe.

²⁷² Cf. Annexes Vidéo, n°2. Entretien semi-directif réalisé avec les apprenants dans la mosquée de Lyon 5^e en 2015.

Tandis que CH.²⁷³, une apprenante d'origine algérienne de 11 ans, constate que l'écart entre les deux langues est énorme. Pour elle, cette différence consiste surtout au niveau morphologique :

A.120 : Est-ce que tu trouves qu'il y a une différence entre l'arabe de la maison et celle apprise ici ?

CH.121 : Oui une grande différence.

A.122 : Par rapport à quoi, donne-moi des exemples. En quoi consiste cette différence ?

CH.123 : Et bien il y a des mots qui changent et qu'ils sont très proches du français.

A.124 : Oui, c'est vrai il y a certain mot français qu'on utilise en arabe dialectal.

CH.125 : Oui mais y a plusieurs mots qui sont copiés du français.

Ce phénomène est très répandu chez les Algériens. L'utilisation du français à l'oral peut conduire à une production « émaillée de mots français [ce mélange codique peut subir] des transformations morphosyntaxiques et phonétiques »²⁷⁴. Autrement dit, un « diminutif français sur un mot arabe » (PRADAL et al., 2007 : 10). On peut voir ce phénomène surtout chez les chanteurs de rap et de raï.

On désigne ces individus par les « francophones occasionnels ». Ce sont les individus qui utilisent la langue dans un cadre spécifique « formel et informel », qui emploient le français occasionnellement dans des situations de communication.

Cette catégorie alterne entre les deux langues : « en fonction des visées communicatives et pragmatiques telles que ordonner, insulter, ironiser, tourner en dérision » (RAHAL, 2004 : 30). On la retrouve sous forme d'emprunts dans les dialectes arabes ou berbères et cela en fonction des besoins communicatifs et rationnels. Cette catégorie est majoritaire en Algérie, les modèles produits en français par ces locuteurs respectent le système français. Il y a plusieurs prononciations du français en Algérie, ces prononciations sont le produit d'une appropriation, d'une « acclimatation linguistique ». Cette catégorie s'approprie la langue en fonction de ses besoins, ce résultat peut se manifester consciemment et inconsciemment. Caubet, cité par Rahal (2004 : 36), distingue deux types de locuteurs et les qualifie de « locuteurs exclusifs de français algérien ou caméléon ».

²⁷³ Cf. Annexes Vidéo. n°2. Entretien semi-directif réalisé avec les apprenants dans la mosquée de Lyon 5^e en 2015.

²⁷⁴ (RAHAL, 2004 : 36).

4.1.4. Qu'en est-il de l'alternance codique dans les familles migratoires : un fait naturel ou identitaire ?

Souvent les couples mixtes au niveau linguistique n'utilisent pas la même langue au sein de la famille. L'enfant se retrouve confronté aux différents répertoires qui coexistent dans la famille comme nous l'avons cité plus haut. L'usage des répertoires linguistiques conduit à ce que l'on appelle l'interférence entre les langues : « On désigne [par] ce terme la présence récurrente de confusions, réelles ou potentielles, entre deux langues » (HAGÈGE, 2005 : 39).

Dans le contexte migratoire, le français est souvent pratiqué avec la/les langues première(s). La plupart du temps, lorsque l'enfant est dans la phase évolutive de sa vie, il peut confondre entre les deux codes, ce qui en résulte qu'il les concilie lorsqu'il formule ses premières phrases. Or, ce n'est pas un fait général pour les enfants : prenons l'exemple de HOU.²⁷⁵, petite fille de 5 ans, qui affirme qu'elle a conscience que chez elle, il y a plusieurs langues à la maison, pourtant, elle arrive à faire la part des choses. Pour elle, il est hors de question de faire un brassage des langues. Elle estime que si elle les mélange, les personnes ne vont pas la comprendre. À la maison, HOU. parle le français, mais il lui arrive de parler dans les deux langues premières pour faire plaisir à ses parents (elle parle l'arabe avec sa mère et avec son père le berbère, kabyle). Dans ce cas, on peut dire qu'elle adopte une stratégie conversationnelle, car les langues utilisées sont adaptées à la situation de communication, ou comme le dit Levelt (1989 : 4) : « cette première étape est celle de la conception d'une intention de communication » dans BANGE (2005 : 21).

Hagège souligne qu'un enfant « [...] peut changer de langues selon le type de profit qu'il attend de l'une ou de l'autre. Il découvre assez vite, en effet, à quoi les langues servent, et le parti qu'il peut tirer d'un bon choix, selon qu'il veut interroger, informer, raconter, souligner son propos en vue d'obtenir quelque chose, donner un ordre [...] » (2005 : 40).

A.9 : Est-ce que tu fais la différence entre toutes ces langues ?

H.10 : Je les mélange jamais parce que je me dis dans ma tête si je les mélange et bien il y a un moment on va rien comprendre du tout.

A.11 : Rire, d'accord ma chérie c'est très bien. Et à la maison ma chérie quelles langues tu parles ?

²⁷⁵ Cf. Annexes Extrait n°38. Entretien semi-directif réalisé avec « Hou» dans la mosquée de Lyon 5^e en 2015.

H.6 : Bien, en français, quelques fois je fais plaisir à ma mère et je parle en arabe, je sais pleins de petites choses en arabe et aussi en berbère avec mon père, je me rappelle plus comment s'appelle la langue.

A.7 : C'est en kabyle.

H.8 : Oui, en kabyle.

L'alternance codique se pratique surtout lorsqu'il y a deux ou plusieurs langues au sein de l'entourage. Dans les familles migratoires, on reconnaît l'existence du mélange codique avec des usages variés. Ces langues s'entremêlent de façon inégale. C'est toujours la langue dominante (le français dans notre cas) qui prime sur les langues premières surtout de la part des jeunes. Cependant, les enfants que nous avons sollicités affirment ne pas mélanger l'arabe dialectal avec le français. Par ailleurs, ils constatent que ce phénomène se répand beaucoup à l'école, dans la rue, les jeunes mélangent l'arabe et le français.

Voici ci-dessus quelques exemples : « **miskin (مسكين)** → le pauvre, mesquin, **Wallāh (والله)** la **vie de ma mère** → je te jure sur la vie de ma mère, **sur la vie, je jure par** la mosquée, la Mecque. '**gūn (عقون)** → idiot, bête en arabe dialectal, **hlas (خلص)** → **ça suffit, c'est bon** en arabe dialectal, **je suis ramé** (langage des jeunes, nous pensons, qui signifie « je suis perdu »), **wāš (واش)** → **qu'est-ce que tu as**, **Wallāh (والله)** → **je te jure**.

OU. pense que ce sont surtout les adolescents qui mélangent ou inventent des mots ; « *J'entends beaucoup et surtout par les adolescents ils disent des trucs [...] je ne sais pas pourquoi mais ils devraient laisser les lieux de cultes à part* »²⁷⁶. Elle ne comprend pas les raisons pour lesquelles les jeunes veulent intégrer des mots de culte lorsqu'ils parlent. Pourtant, ce phénomène n'est pas nouveau, nous avons vu que les jeunes des années 1980 voulaient se démarquer des autres jeunes en se nommant « beurs », voulant par ce biais, et à travers le néologisme, revendiquer une identité.

Ce contexte, provoque une instabilité identitaire chez les jeunes qui les conduit à créer une langue, un monde propre à eux. Certains jeunes prennent l'initiative de conserver une part de leur identité en introduisant et en empruntant des mots typiquement culturels et culturels du pays d'origine. Cette pratique langagière entraîne auprès des jeunes une instabilité des normes linguistiques au niveau des deux répertoires.

²⁷⁶ Cf. Annexes Vidéo, n°2. Entretien semi-directif réalisé avec les apprenants dans la mosquée de Lyon 5^e en 2015.

Cette pratique langagière chez les jeunes témoigne « d'une volonté de transformer le français en lui ajoutant une touche d'identité, afin de rappeler des origines qui deviennent peu à peu mythiques et se trouvent ainsi momifiées, fossilisées dans quelques mots, quelques expressions » (RAHAL, 2004 : 36). Il est clair que cette situation est liée au contexte dont les jeunes sont victimes de l'exclusion sociale et aux représentations que vivent les jeunes dans la société, qui suscitent chez les jeunes une forte volonté d'inventer ou d'inculquer à la langue une dimension identitaire. Le phénomène migratoire « [...] entraîne le plus souvent la nécessité de reconstruire non seulement un répertoire verbal devenu insuffisant ou inapproprié, mais aussi le sens des expériences déconcertantes, parfois douloureuses, qui marquent l'insertion du migrant dans un nouvel environnement socioculturel (Schütz, 1987) »²⁷⁷. Par contre, certains jeunes mélangent inconsciemment les langues, ils le font spontanément.

Dans cette situation, la question ne concerne pas l'appartenance sociale ou une revendication identitaire, mais plutôt un phénomène naturel qui se déroule dans un contexte migratoire, le plus souvent lorsque les langues sont en contact : « l'alternance des langues est extrêmement fréquente dans les familles bilingues et qu'elle y est naturelle »²⁷⁸. Ce qui signifie qu'ils sont confrontés dès leur jeune âge à deux ou plusieurs registres au sein de la famille. L'alternance codique dépend aussi de l'histoire des parents ou plutôt de l'histoire des langues dans le pays d'origine. Tout dépend des relations qui existent entre le français et l'arabe dialectal dans la société. On peut apercevoir ce phénomène qui devient un fait naturel avec les générations, ils utilisent les deux langues simultanément à la maison : « le bilinguisme issu de l'immigration est considéré comme étant une relation d'inégalité entre les langues et les cultures » (HELOT, 2007 : 83).

Les extraits des deux apprenants²⁷⁹ montrent que ce type d'alternance se construit spontanément. C'est une pratique qui devient naturelle dans les familles migratoires. Souvent, les personnes qui utilisent des mots dans leur langue première n'arrivent pas à trouver le mot en français. Alors, ils l'énoncent dans la/les langue(s) première(s) en l'alternant avec le français :

²⁷⁷ (LUDI et PY : 2003 : 19).

²⁷⁸ *Ibid*, 185.

²⁷⁹ Cf. Annexes Vidéo, n°2. Entretien semi-directif réalisé avec les apprenants dans la mosquée de Lyon 5^e en 2015.

« [...] l'une des langues d'usage courant dans les familles immigrées est souvent le français, parfois alterné ou hybridé avec une ou plusieurs langues d'origine » (LUCCHINI, 2005 : 127).

Extrait n° 1

A.37 : Pourquoi, tu mélanges l'arabe et le français ?

R.38 : Oui, dès fois je dis des mots en arabe, quand je n'arrive pas en français.

A.39 : D'accord c'est quand tu ne trouves pas tes mots en français tu le dis en arabe ? Du coup tu arabises le mot en français c'est bien ça ?

R.40 : Oui.

A.41 : Tu peux me donner des exemples.

R.42 : **Salāmu 'alykum (سلام عليكم) → formule de salutation, que la paix repose sur toi.**

A.43 : Oui autre chose que **salāmu 'alykum (سلام عليكم) → que la paix repose sur toi**, parce que ça pratiquement tout le monde le dit.

R.44 : Oui comme **Labā's (لباس) → ça va, al-ḥamdulillāh (الحمد لله) → Dieu merci.**

Extrait n° 2

A.102 : Est-ce que tu mélanges le berbère, l'arabe et le français ou pas ?

Z.103 : Oui.

A.104 : C'est parce que tu ne trouves pas tes mots en français ou c'est naturel ?

Z.105 : Naturellement.

A.106 : Et en classe et avec tes amis tu mélanges ou pas ?

Z.107 : Non.

4.1.5. L'alternance ou l'interférence en classe

Dans la classe, on a constaté l'utilisation des mots français arabisés. La construction se fait sur le modèle morpho-syntaxique de l'arabe dialectal algérien. Par exemple, pour dire :

- J'ai une assurance [rani m-asuri], le mot [rani] signifie en arabe algérien « j'ai » et le terme assurance se construit sur le diminutif français « assurer » où l'on remplace la terminaison « é » par le « i », issue d'une erreur phonétique et phonologique. On prononce [asuri] car le [m] renvoie à la première personne du singulier. Ainsi, le verbe « se garer » et l'adjectif « dégouté » à la première personne du singulier seront construits sur le même modèle que le premier exemple : je suis garé, [rani m-gar-i], je suis dégouté [rani m-déguti].

- Au pluriel, la structure morpho-syntaxique va changer également. Si l'on prend l'exemple suivant : ils manifestent [rahoum imanifes-tou], [rahoum] correspond à la troisième personne du pluriel indépendamment du genre.

Le verbe [imanifes-tou] est construit sur la base du diminutif français « manifester ». Le [i] de [imanifes-tou] renvoie aussi à la marque de la troisième personne du pluriel et le [tou] à la fin du mot « manifester » constitue la terminaison pluriel du verbe.

- Il vibre/le portable vibre [i-vibr-i]/ [portable i-vibr-i] : le [i] à la fin et au début du verbe indique la troisième personne du singulier et [vibr] utilise le verbe français « vibrer ».

- La phrase négative reprend la même construction que celle abordée dans les exemples précédents, sauf qu'on lui rajoute le/ch/et le/t/qui constituent la négation. Par exemple : ne te gare pas [m-tgari ch].

- On retrouve également une syntaxe propre aux néologismes. Par exemple, pour le mot « chômeur », les Algériens emploient le mot en arabe dialectal qui est *hit* → *حيط* et rajoutent le suffixe « iste » à la fin du mot [hit-iste]. Dans la plupart des mots de ce genre, on prend un mot en arabe littéraire ou en arabe dialectal auquel on ajoute le suffixe « iste ». Pour désigner une femme qui porte le voile, on utilisera le terme de [hidjab-iste], *etc.*

Dans le contexte migratoire, lorsque l'enfant est exposé très jeune à l'arabe dialectal avec le français, ce genre de production est susceptible d'apparaître dans le répertoire linguistique de l'enfant. Même si cette production fait partie du répertoire familial, l'enfant peut croire que les mots arabisés en français sont de l'arabe. Et donc, dans ce contexte, elle peut se traduire par à une incompétence dans la langue arabe. Hagège pense que « c'est non pas l'alternance de codes, mais le mélange entre la langue première et un français mal maîtrisé, que l'on rencontre dans les familles où les parents ne veulent pas démériter aux yeux de leurs enfants nés en France » (2005 : 259).

Dans l'hypothèse où l'enfant s'habitue à entendre des mots français émaillés en arabe, cela peut mener à ce que l'enfant prenne l'habitude d'imiter cette production. Et donc, il devient incapable de maintenir une conversation en arabe dialectal ou en français sans qu'il introduise aux mots un diminutif arabe sur le français et vice-versa. La situation linguistique peut s'intensifier en cas d'absence d'un encadrement scolaire, conduisant à un risque d'assimilation dans les deux codes. Cependant, dans ce contexte, on ne parle pas d'une *double incompétence*²⁸⁰, mais plutôt d'une inconscience collective de l'usage émaillé en français.

²⁸⁰ (HAGÈGE, 2005 : 262).

Lorsqu'on a demandé aux apprenants de donner des exemples en arabe concernant le son étudié, les apprenants proposaient des mots en français sans se rendre compte qu'en réalité, les termes sont en français. Voici une série de mots proposés par les apprenants :

Exemple 1 et 2 : Le son étudié était la lettre fa, ف, [f]

Une apprenant.10 : **fista** → une veste.

A.11 : Écoutez, elle a dit **fista** → une veste. Est-ce que c'est un mot en arabe ?

Les apprenants.12 : Oui.

A.13 : Ce n'est pas un mot arabe c'est un mot en français qui signifie veste, mais après en arabe dialectal on dit **fista**

Un apprenant. 14 : On dit **jakita** pour dire veste.

A.15 : C'est la même chose **jakita** ou **fista** ce ne sont pas des mots arabes, c'est des mots en français.

Exemple 2 :

Une apprenant.36 : **faza**→ **un vase**.

A.37 : **faza**→ **un vase**, vous savez ça veut dire quoi **faza** ? C'est un mot français ou arabe ?

Un apprenant. 38 : Un mot français.

A.39 : Vous savez ça veut dire quoi **faza**→ **un vase** ? C'est un vase en français. Mais comme je vous ai dit on a tendance à arabiser des mots français.

Exemple 3 : Le son étudié était la lettre Sad, ص [sʔ]

A.1 : Comment on dit en arabe le stylo ?

Les apprenants.2 : (0.4').

A.3 : Allez, comment on dit en arabe le stylo ?

Une apprenant.4 : **Stīlū**.

A.5 : Non, **Stīlū** c'est en français c'est quoi ? CH. tu peux dire si tu le sais ?

Ch.6 : **Qalamun** (قلم).

A.7 : Très bien CH., donc c'est **qalamun** (قلم). Dans la **qalamun** (قلم) il y a la lettre **Qâf**.

Exemple 4 : Le son étudié était la lettre Ta', ط [tʔ]

A.21 : Vous allez essayer de lire les mots avec ou sans article. R. vas-y ?

R.22 : **Tabla**

A.23 : J'ai dit de lire, **tabla** ce n'est pas en arabe c'est en français, **tabla** c'est en arabe dialectal.

R.24 : **Tāwila** (طاولة) → **une table**, **aṭ-ṭawila** (الطاولة) → **la table**.

A.25 : Très bien.

Exemple 5 : En demandant aux apprenants de lire le mot **hātif** (هاتف) → **un téléphone**, accompagné d'une illustration. Un apprenant s'est proposé en le prononçant de la même façon qu'à la maison. En réalité, il n'a fait que présupposer ce qui existait dans sa langue première. Il s'est référé à sa langue maternelle, en la transposant sur la langue arabe littéraire, en croyant que le terme est le même que celui utilisé dans l'arabe dialectal. Il réalise qu'il s'agit de deux processus différents, l'une est la langue de communication assimilée à la maison et la seconde celle de l'apprentissage :

Un autre apprenant. 26 : Maîtresse, l'autre mot c'est **tilifūn** → **un téléphone**.

A.27 : Rire, non j'ai dit de lire, tu vois **tilifūn** → **un téléphone** on le dit en arabe de cette façon mais parce qu'on utilise des mots en français d'accord. En arabe littéraire c'est **hātif** (هاتف) → **un téléphone**.

Exemple 6 : En posant la question aux apprenants sur la signification du mot fromage en arabe. Les apprenants d'origine maghrébine ont tous roulé le [R] du fromage. On peut constater ce phénomène dans la prononciation constamment du [r] roulé qui caractérise les Algériens, surtout les hommes : « *c'est une des caractéristiques phoniques de la population masculine* » (RAHAL, 2004 : 36). Ils ont rigolé lorsqu'un apprenant d'origine syrienne l'a prononcé ġubn (جبنة) → **fromage**. Le terme se dit effectivement ġubn (جبن) en arabe littéraire. Il y a une apprenante d'origine libanaise qui l'a énoncé de la même façon, en croyant que c'était différent de l'arabe littéraire. Nous lui avons expliqué qu'il s'agissait bien du mot en arabe littéraire, sauf qu'elle l'avait prononcé avec un accent libanais :

A.17 : Le fromage on le dit comment en arabe ?

Une apprenant.18 : **Fromage (prononçant le fromage en R roulé)**

Un apprenant Syrien.19 : **ġubn (جبن) → fromage.**

Les apprenants.20 : Rire **ġubn (جبن) → fromage.**

A.21 : Oui c'est juste, les Libanais et les Syriens disent **ġubn (جبن)** et certains mots arabes sont très proches de l'arabe littéraire.

Les apprenants.22 : Nous ont dit **fromage (prononçant le fromage en R roulé).**

A.23 : Oui je sais mais c'est en français.

L'apprenant libanaise.24 : Nous on prononce plutôt **ġubna (جبنة).**

A.25 : Oui mais ça reste proche du littéraire comme même, c'est l'accent libanais qui change.

La prononciation arabisée des mots en français s'explique par le fait que la majorité des pays arabophones rencontrent des difficultés de perception des sons en français comme certains termes qui existent dans le paysage maghrébin, vu la situation géopolitique de ces pays. Le français est prononcé avec une grande influence de la langue arabe. Ce qui fait que les enfants entendent de la part de leurs parents ces termes utilisés en croyant que c'est de l'arabe dialectal. Cela signifie que la langue maternelle influence considérablement la prononciation et l'écoute des enfants. Les arabophones n'arrivent pas forcément à distinguer entre certains sons ou phonèmes. Ils ont généralement des difficultés à faire la distinction qui existe entre les voyelles telles que les *voyelles nasales* (on/am/im/en), les *bilabiales orales* : (p/b) les labio-dentales : (f/v), le [h] et les *semi-voyelles ou semi-consonnes* [i], [y], [u]. Leur difficulté réside aussi dans *la combinaison des phonèmes et dans leur distribution* :

On appelle [cette dernière] l'ordre d'apparition d'un phone dans une suite donnée [...] [les] voyelles, E, EU, O, peuvent avoir en effet deux timbres différents [...] La loi de distribution complémentaire pour la prononciation des voyelles françaises s'énonce, de manière générale, ainsi :

E, EU, O, en syllabe accentuée ouverte sont fermés.

E, EU, O, en syllabe accentuée fermée sont ouverts, (LEON et al, 1997 : 33).

La difficulté du passage de la LM à la langue cible provient de la segmentation : « la tâche de segmentation du flux sonore va donc être une étape cruciale dans toute écoute de parole » (LHOTE, 1987 : 28). Lorsqu'un arabophone se retrouve face au « *paysage sonore* »²⁸¹ français, on peut dire qu'il est un peu perdu, car il y a certains phonèmes qui ne lui sont pas familiers et peuvent lui échapper, surtout lorsqu'ils n'existent pas dans sa langue maternelle (arabe), par exemple le/v/ou/an/, /on/, etc.

Ce qui explique que les enfants n'ont fait que reproduire les sons et les mots utilisés dans leur répertoire linguistique familial. Cette situation n'est donc pas de l'alternance, mais plutôt une situation d'interférence linguistique : « l'alternance des codes doit évidemment être distinguée de l'interférence.

La première est un procédé le plus souvent conscient, alors que la seconde est un croisement involontaire entre deux langues » (HAGÈGE, 2005 : 239). On se rend compte qu'il y a d'autres situations d'interférence et d'emprunt en classe. Dans le premier extrait, nous allons voir que les apprenants remplacent l'article (Al) ا par le ou la en l'ajoutant au terme en arabe. Il n'y a qu'un seul apprenant qui a pu prononcer l'article (Al) ا. Lorsqu'on apprend une langue étrangère ou une deuxième langue, au départ ce phénomène linguistique est tout à fait normal. C'est l'insuffisance dans la langue cible (l'arabe) qui conduit l'apprenant à introduire des éléments qu'il connaît déjà dans la L1 (français) :

Pour Hagège, l'enseignant doit savoir que l'enfant, pris entre les pressions de sa langue maternelle et l'ouverture à la nouveauté de LV1, construit inconsciemment des hypothèses heuristiques inspirées par ce qui lui est le plus familier. Celles-ci sont, inévitablement, génératrices d'interférences. Mais ces contraintes d'acquisition de LV1 sont tout à fait normales, et il est vain de s'attendre à voir l'enfant maîtriser dès les premières semaines tout énoncé simple de la langue-cible, c'est-à-dire ici LV1, (2005 : 85).

²⁸¹ (LHOTE, 1987 : 20).

Extrait n° 1 :

A.1 : Quelqu'un peut me dire quels sont les piliers de l'Islam ? [...]

MA.3 : **La šahāda (الشهادة) → l'attestation de foi.**

Les apprenants.4 : Oui c'est la šahāda (الشهادة) → l'attestation de foi.

A.5 : Est-ce que quelqu'un peut me les répéter en arabe ?

I.6 : **La šahāda (الشهادة) → l'attestation de foi, la 'umra (العمرة) → le petit pèlerinage.**

A.7 : Non, c'est le ḥağ (الحج) → le pèlerinage.

I.8 : **La zakāt (الزكاة) → l'aumône, le Ramaḍan (رمضان) → le ramadan et la salate (الصلاة) → la prière.**

A.9 : Vas-y essaie en arabe.

Y.10 : Oui, **al salat (الصلاة) → la prière, Al-zakāt (الزكاة) → l'aumône, al-šahāda (الشهادة) → l'attestation de foi, al-ḥağ (الحج) → le pèlerinage et al ramaḍan (الرمضان) → le ramadan.**

A.11 : La plupart du temps quand vous dites en arabe, vous dites **la šalat (الصلاة) → la prière, la zakāt (الزكاة) → l'aumône**, vous utilisez toujours l'article en français **la, le**, mais Yanis a dit **AL, al-šalāt (الصلاة) → la prière, al-zakāt (الزكاة) → l'aumône, al-šahāda (الشهادة) → l'attestation de foi**, donc vous essayez la prochaine fois d'utiliser comme Yanis a prononcé, d'accord²⁸².

a) Le Plurilinguisme en classe : le cas d'une apprenante (OU.)

Au constat, les langues premières présentes en classe (même si elles ne sont pas maîtrisées) reflètent la richesse et la diversité²⁸³ linguistiques en France. Les langues premières se sont enracinées et installées dans le répertoire des enfants. Cette conception nous amène à conclure que le dynamisme linguistique auquel l'enseignant fait face n'est pas uniquement une situation de « bilinguisme », mais plutôt de « plurilinguisme » : « On s'accorde à considérer comme bilingue (ou plurilingue) un locuteur qui réalise son fonctionnement langagier pratiquement à égalité dans deux ou plusieurs parlers ou langues différentes » (DELEFOSSE, 2005 : 46). La classe est un lieu de rencontre non seulement sociale, mais aussi linguistique, où toutes les langues se confrontent, ce que Bange appelle une « interaction sociale ». Tous ces paramètres vont alimenter l'interaction en classe. C'est l'apprenant qui anime l'interaction en classe, grâce à son histoire, son vécu, ses langues, sa pensée.

²⁸² La prononciation correcte de ces mots est : **aṣ-ṣalāt (الصلاة) → la prière, az-zakāt (الزكاة) → l'aumône, aš-šahāda (الشهادة) → l'attestation de foi.** En arabe, il y a les lettres solaires et lunaires **al aššamsiyya** et **al alqamariyya**. (Cf. fiche pédagogique n°1. 6.3.3.3 Fiches pédagogiques pour le manuel « débutant »).

²⁸³ Selon Abdallah-Preteuille, le terme qui devrait être associé au pluralisme n'est pas celui de différence mais celui de diversité. La différence sert non pas à attribuer une identité mais à identifier, elle répond à une volonté de marquage [...] Ainsi, de même qu'il ne faut pas confondre différence et diversité, il ne faut pas amalgamer pluralité et relativité. La diversité est, selon, M. Dufrenne, ce qui caractérise l'humain et conduit par là même à l'universalité, (2000 : 68-69).

Le recueil de données témoigne de cette richesse linguistique qu'on retrouve en classe, où il n'y a ni frontières ni paramètres géographiques qui déterminent cet acteur social. C'est le cas d'OU.²⁸⁴, 14 ans, d'origine marocaine, dont la biographie langagière est une richesse en soi.

La biographie langagière d'OU.

Le développement de la gymnastique mentale d'OU. est dû à l'histoire et la trajectoire qu'elle a vécue depuis son enfance.

Dans l'interaction du groupe, les langues d'OU. peuvent enrichir le travail sur l'importance des langues, en stimulant les représentations et la conscientisation des langues auprès des autres apprenants. Elle pourrait éventuellement apporter des informations enrichissantes sur les langues en classe, et même éclairer les notions telles que le « monolinguisme, bilinguisme et plurilinguisme » :

A.48 : Tu parles quelle langue ?

OU.49 : Je parle espagnol.

A.50 : Oui.

OU.51 : Parce que j'ai grandi en Espagne, l'arabe je le parle à la maison et le français je l'ai appris à l'école et le Catalan je l'ai appris à l'école et l'anglais je suis en train de l'apprendre et l'italien je suis en train de l'apprendre.

A.52 : Donc, tu as combien de langues ?

Les apprenants. 53 : Oh, mais sérieux.

Ou.54 : Ben oui.

Les apprenants.55 : Oh là là.

Ou.56 : Je suis bilingue quoi.

A.57 : Est-ce que tu penses que tu es bilingue, tu crois que tu es bilingue ?

OU.58 : Non, j'ai cinq langues.

A.59 : Quand on a deux langues, quand on parle le français et l'arabe par exemple on dit qu'on est bilingue. Mais quand on a trois, quatre, cinq langues on est plurilingue.

OU.60 : Plurilingue.

A.61 : Donc, toi tu es plurilingue, celui qui parle une seule langue, il est monolingue par exemple quelqu'un qui ne parle que le français.

Un apprenant : Monothéisme.

A.62 : Non, monolingue.

Les apprenants.63 : Monothéisme ça veut dire qu'on croit à un seul Dieu.

A.64 : Voilà, monothéisme ce n'est pas pareil que monolingue, quelqu'un qui parle qu'une langue on dit qu'il est monolingue. Et quelqu'un qui parle l'arabe et le français par exemple on dit qu'il est bilingue et quelqu'un qui parle arabe, français et qui apprend l'anglais à l'école on dit qu'il est plurilingue. Ou. est déjà plurilingue [...].

²⁸⁴ Cf. Annexes. Extrait n° 45. Entretien semi-directif réalisé avec les apprenants dans la mosquée de Lyon 5^e le 24/05/2015.

La trajectoire des langues d'OU.

A.66 : [...] Tu m'as dit que l'arabe tu l'avais appris à la maison ?

Ou.67 : Oui, à la maison.

A.68 : Quel arabe, l'arabe marocain ?

Ou.69 : Oui, l'arabe marocain.

A.70 : Et après tu as appris l'espagnol, c'est où que tu as appris l'espagnol ?

Ou.71 : Je l'ai apprise en Espagne car je vivais en Espagne avant.

A.72 : Donc, tu l'as apprise à l'école en Espagne ?

Ou.73 : Oui à l'école et le catalan aussi.

A.74 : Et du coup c'est obligatoire le catalan ou c'est une option.

Ou.75 : Vu que j'habitais au Catalogne, c'était obligatoire de parler en catalan, la première langue qu'on devait parler et apprendre c'était le catalan puis après c'est l'espagnol après c'est le français.

A.76 : Et le français tu l'as appris ici ?

Ou.77 : Oui, ici ça fait trois ans.

A.78 : Tu as déménagé d'Espagne et tu es venue en France c'est ça ?

Ou.79 : Oui, bien là, ça fait sept ans que j'apprends l'anglais, en fait on apprend l'anglais très tôt là-bas, ce n'est pas comme ici ils apprennent en 6^e et tous.

A.80 : Donc, tu as appris l'anglais à l'école.

Ou.81 : Oui, à l'école [...].

Ou.87 : Et là j'apprends l'italien.

A.88 : À l'école ?

Ou.89 : Non pas à l'école sur Internet.

A.90 : Sur Internet, donc, si je récapitule tu as l'arabe, l'espagnol, le catalan, le français, l'anglais et l'italien. Tu as six langues c'est bien, il te manque que le chinois.

Les apprenants.91 : (rire mutuel) il faut aller à Honk-Kong.

Ou.92 : Non mais j'aimerais bien.

La langue préférée

A.93 : Quelle est la langue que tu préfères ?

Ou.94 : Parmi ces langues-là ?

A.95 : Oui.

Ou.96 : Moi je les aime toutes.

A.97 : Tu les aimes toutes mais est-ce que tu as une préférence ?

Ou.98 : Non, je n'ai pas de préférence.

A.99 : Et quelle langue tu sens le plus à l'aise.

Ou.100 : L'espagnol.

A.101 : L'espagnol, la langue qui te paraît la plus naturelle, pour toi c'est laquelle ?

Ou.102 : L'espagnol

A.103 : Et après c'est quelle langue ?

Ou.104 : Après c'est l'arabe, le français, c'est un peu plus dur pour moi.

A.105 : Parce que tu ne cherches pas tes mots en espagnol ?

Ou.106 : Oui, j'aimerais bien apprendre aussi le coréen.

Les apprenants.107 : Le coréen oh là là, elle abuse. (rire mutuel).

Que faire plus tard de mes langues ?

A.108 : Avec l'apprentissage de toutes ces langues, c'est quoi le métier que t'aimerais faire ?

Ou.109 : Je ne sais pas, mais peut être traductrice mais si je préfère la médecine.

A.110 : Et avec l'arabe c'est quoi ton objectif ?

Ou.111 : C'est apprendre à écrire et savoir à lire le Coran.

- A.112 : Vu que tu parles à la maison l'arabe, alors c'est juste pour lire le Coran.
Ou.113 : Oui parce que je parle à la maison l'arabe et je comprends l'arabe littéraire.
A.114 : Avant de venir à la mosquée tu savais écrire l'arabe ?
Ou.115 : Non, avant j'étais au Maroc jusqu'à l'âge de 4 ans après je suis partie en Espagne, j'avais appris un peu l'écriture, je savais écrire un peu avant de partir en Espagne mais après avec espagnol j'ai tout mélangé puis j'ai oublié l'arabe.
A.116 : Là tu es en train de réapprendre un petit peu l'arabe ?
Ou.117 : Oui
A.118 : OK, merci OU.

Dans cette recherche, nous insistons ainsi sur le fait de travailler sur les répertoires langagiers des apprenants, en incluant le potentiel de chaque apprenant et donc de chaque langue présente en classe et en travaillant sur les langues que possède l'apprenant pour apprendre l'arabe littéraire. Quel que soit l'apprenant, il n'arrive pas sans bagage linguistique en classe, au contraire, il maîtrise déjà une langue consolidée à l'école. C'est cette compétence qu'il faut mettre en valeur pour construire le matériel pédagogique. C'est ainsi que :

[les enfants peuvent vivre] aujourd'hui avec deux ou plusieurs langues développent une relation à chacune de leurs langues et aux cultures qui leur sont associées, relation qu'il est important de reconnaître parce qu'elle est le fruit de leur histoire personnelle et celle de leur famille, et qu'elle aura une influence sur leur attitude envers l'apprentissage en contexte scolaire, selon le statut de la langue de scolarisation et la place faite à la (ou aux) langue(s) de la famille, HELOT, 2008 : 32.

Nous pensons que les langues premières (arabe, français ou autre) ne doivent pas être négligées. Elles ne sont pas des parasites ou comme des éléments « perturbateurs »²⁸⁵ en classe. Les biographies langagières des apprenants nous amènent à penser qu'ils comprennent plus au moins les langues premières (arabe ou autre) et tous s'expriment en français sans exception. À ce sujet, Jacqueline Billiez nous rappelle que « les chercheurs ont fini par dénommer un “bilinguisme de réception” (au lieu de “passif” qui était bien loin de valoriser ce type de compétence) » (2007 : 89). Nous pensons que c'est une richesse que l'enseignant doit valoriser, mais qui doit suivre une logique pour les rendre légitimes dans la didactique des langues et cultures. En outre, il faut exploiter cette richesse linguistique pour favoriser l'apprentissage de la langue cible.

²⁸⁵ (BILLIEZ, 2007 : 88).

4.2. Objectifs des apprenants

Pour connaître les attentes et les objectifs des apprenants intégrant les structures religieuses, nous avons réalisé des entretiens dans deux groupes d'enfants différents de 5 à 15 ans : l'un concernant le premier palier des grands débutants²⁸⁶ (A.1.1) et le second celui des débutants (A.1)²⁸⁷. Ces entretiens semi-directifs, nous ont permis d'identifier les objectifs fondamentaux de l'arabe dans les structures religieuses regroupés dans le tableau ci-dessous :

Tableau n° 10 : Récapitulatif des objectifs principaux des apprenants

Objectif d'apprentissage
Apprendre à réciter et à lire le Coran
Apprendre l'arabe (lire et écrire)
Accomplir certains actes de piété (apprendre la prière et mieux comprendre la religion musulmane).

Généralement, les apprenants ont pratiquement les mêmes objectifs. Voici certaines réflexions formulées par les apprenants :

Tableau n° 11 : Réflexions des apprenants sur l'apprentissage de l'arabe dans les associations religieuses

Réflexions des apprenants sur l'apprentissage de l'arabe dans les associations religieuses
FA., apprenante de 11 ans : « <i>Sortir d'ici, en sachant l'arabe. J'apprends le Coran et à lire et à écrire.</i> »
HA., apprenante de 8 ans : « <i>J'apprends à lire l'arabe et à écrire, j'apprends le Coran, comment on prie.</i> »
IM., apprenant âgé de 14 ans : « <i>Réciter le Coran et la langue arabe</i> ».
KH, apprenant de 14 ans : « <i>J'apprends pour faire ma prière ; être proche de Dieu et apprendre à réciter des <i>ṣurāt-s-</i> (سور), j'apprends à lire et à écrire. Des <i>ṣurāt-s-</i> (سور), j'ai</i>

²⁸⁶ Il évalue les contenus communicatifs et linguistiques décrits dans le Référentiel pour les premiers acquis dans une langue. (<http://www.ciep.fr/dilf/presentation-generale>).

²⁸⁷ Cf. Partie III. Chapitre V. 5.4. Alignement sur les niveaux du C.E.C.R.L.

*appris beaucoup, avant je connaissais que la **ṣurāt- al-fātiḥa** (سورة الفاتحة) → l'ouverture, du coup je me suis amélioré. »*

CH., 12 ans : « *En fait, de comprendre de mieux en mieux à lire l'arabe et à l'apprentissage du Coran. Bien, avant il y a des histoires que je ne savais pas et je ne connaissais pas toutes les règles mais j'ai commencé à apprendre quelques-unes ».*

RY., 15 ans : « *Pour apprendre le **Qur'ān** (القرآن) → le **Coran**, mieux comprendre les choses et après à lire et à écrire l'arabe de droite à gauche».*

HOU., 5 ans : « *J'apprends comment on fait la prière, aussi comment on fait des phrases en arabe, comment on récite le Coran. [...] J'ai appris à respecter les gens, les mamans, les papas. ».*

Ou., 14 ans : « *Avoir une bonne foi, apprendre l'arabe pour pouvoir lire le Coran. Bien lire le Coran et savoir écrire. De croire encore plus, avoir un droit chemin ».*

HE., 12 ans : « *L'histoire des **Ṣurāt-s-** (سور) parce qu'avant je ne savais pas ça servait à quoi, maintenant je comprends mieux l'arabe et l'islam et voilà ».* « *A.306 : Et est-ce que vous avez aimé la langue ou l'éducation islamique ? Les apprenants. 307 : L'éducation islamique ».*

Les associations religieuses permettent aux jeunes de discuter de la religion contrairement aux établissements scolaires. Les religions sont abordées dans le cadre de l'histoire-géo. Comme l'indique l'extrait des apprenants, pour ces derniers, les explications historiques ne permettent pas d'en savoir plus sur la religion musulmane. Les apprenants ignorent que le prosélytisme est exclu de tout enseignement par respect du principe de la laïcité :

A.311 : Et à l'école vous pouvez parler de la religion musulmane ?

Les apprenants.312 : Non

A.313 : Pourquoi ?

Les apprenants.314 : On parle mais c'est dans l'histoire.

A.315 : Alors, est-ce que c'est la même chose à l'école ?

Les apprenants.316 : Non, ils se trompent à chaque fois.

A.317 : Et à l'école comment on l'appelle le prophète ?

Les apprenant.318 : Mahomet.

Un apprenant.319 : Non mais c'est Muḥammad mais pas Mahomet.

A.320 : C'est quoi les choses qui t'ont paru, pour toi, différentes de l'école ?

R.321 : En gros, ils n'ont pas le même langage à l'école.

A.322 : Pourquoi, qu'est-ce qu'ils disent à l'école ?

R.323 : Ils parlent toujours de la même chose.

I.²⁸⁸, une maman d'une apprenante, considère que la compréhension est primordiale pour les enfants. Surtout lorsqu'elle dépasse le stade de l'acquisition innée. On peut imaginer que l'acquisition de la religion se fait au même stade que l'acquisition d'une langue maternelle²⁸⁹. Si l'on prend la conception Krashen, qui définit ce qu'il appelle « l'hypothèse acquisition-apprentissage »²⁹⁰, il y aurait deux modèles d'assimilation ou d'appropriation de la langue (l'acquisition et l'apprentissage) :

L'acquisition de la langue est un processus subconscient qui a pour résultat une connaissance linguistique emmagasinée de manière subconsciente dans le cerveau (connaissance tacite). L'apprentissage d'une langue est un processus conscient qui a pour résultat un "savoir sur" la langue. L'acquisition d'une langue est "incidente" (en contraste avec intentionnel) et "implicite" (en contraste avec l'apprentissage explicite), tandis que l'apprentissage d'une langue est intentionnel et explicite, 1994 : 45, (BANGER, 2005 : 33).

Il serait donc plus facile pour un enfant âgé de deux à six ans d'acquérir non seulement la langue maternelle, mais, aussi les valeurs religieuses transmises au sein de la famille. À ce stade, les aspects fondamentaux de la religion seraient facilement compréhensibles pour l'enfant. Cette acquisition dite innée se fait de façon naturelle, l'enfant accepte naturellement les idées reçues. Comme l'affirme I., l'enfant aurait plus de logique à ce stade-là. Lorsqu'il dépasse le stade inné, la compréhension devient une tâche ardue pour l'enfant. On peut expliquer cette incompréhension par le fait que l'enfant sera confronté à la société. Il découvrira donc d'autres valeurs culturelles dans la société qui vont s'ancrer dans sa mémoire. Dès lors, on peut concevoir qu'au-delà de 6 ans, l'enfant aurait du mal à distinguer les éléments acquis à la maison et ceux de la société.

La culture ou la langue maternelle acquises en situation naturelle contribuent « [d'une manière décisive] à la construction par l'enfant de sa représentation du monde et [elles se font] dans un cadre socioculturel déterminé, c'est-à-dire que ces représentations peuvent différer selon les cultures et selon les langues » (BANGE, 2005 : 60). L'explication, la discussion apportent des éléments de réponse aux différentes préoccupations et interrogations :

²⁸⁸ Cf. Annexes, Extrait n° 12. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « I. » en dehors de la mosquée de Lyon 5e le 07/01/2013.

²⁸⁹ Cf. Partie II. Chapitre III 3.5 La langue maternelle est-elle innée.

²⁹⁰ (BANGER, 2005 : 33).

A. 8 : [...] Pensez-vous que c'est important la compréhension ?

I.9 : Oui, c'est même primordial parce qu'un enfant quand il est encore petit euh ce sont des êtres qui ont beaucoup de logique et ils ont besoin de comprendre ce qu'est le Coran, qui est le prophète **Muhammad ṣallā Allāh 'alayhi wā sallam** (محمد صلى الله عليه وسلم) → **Muhammad que la paix repose sur lui** surtout comme dans un pays qui est comme ici, qui n'a plus aucune relation avec **Allāh** (الله) → **Dieu** et les gens. On fait tout détruire de ce que sont les enfants, non qui est **Allāh** (الله) → **Dieu**. [...] pour nos enfants qui sont musulmans et qui ont des parents musulmans, ils ont besoin de savoir et de comprendre la religion, pour savoir justement pourquoi il y a des choses qui sont bien pourquoi des choses sont mal, euh c'est pour ça comprendre et apprendre notre religion c'est très important pour un enfant parce que ça détermine dans l'éducation déjà d'un enfant, les six premières années de sa vie sont déterminantes rien qu'autant qu'un être humain et c'est pendant ces six années que l'enfant prend conscience de qui est **Allāh** (الله) → **Dieu** et si au-delà de ses six ans ils n'ont pas entendu parler, y a pas eu de mention dans leur vie qui était **Allāh** (الله) → **Dieu**. À partir de 7 à 8 ans quand ils ne sont plus l'âge de la **fiṭra** (الفطرة) → **innée**, ils ne connaissent plus donc, ils ont vraiment du mal à connaître euh, ils savent plus faire la différence entre **Allāh** (الله) → **Dieu** et le prophète et ils ont l'impression que le prophète c'est **Allāh** (الله) et qu'**Allāh** (الله) → **Dieu** c'est peut-être le prophète, c'est difficile pour eux de faire la différence.

Les apprenants ont besoin de l'orientation vers la réalité, de vivre les valeurs des choses, de dialoguer, d'être toujours dans la discussion et à l'écoute. Les enseignants doivent toujours leur demander leur point de vue sur le sujet ou sur la question traitée : « pour interpréter, correctement, ce qu'il dit [l'apprenant], il faut tenir compte du fait que ce qui l'intéresse, exclusivement, c'est le rôle de l'école dans le développement de la pensée » (BANGE, 2005 : 58). Certaines circonstances vécues par les parents poussent l'enfant à s'investir davantage dans la famille pour répondre à leurs besoins.

SOU.²⁹¹ est confrontée à deux registres différents (le tchadien et l'arabe), elle se rend compte qu'elle ne maîtrise pas les langues premières de ses parents. La langue tchadienne ne la gêne pas pour autant, car son père parle en français avec elle. En revanche, la mère ne maîtrise pas bien le français et parle donc en arabe. Ce qui conduit SOU. à se retrouver dans une impasse. La non-maîtrise du français par la mère entraîne une incidence sur leur relation "mère et fille". Elle s'aperçoit de son côté que l'arabe n'est pas suffisamment assimilé.

Pour elle, l'apprentissage de l'arabe résoudra sans doute les difficultés de français rencontrées par la mère. Le retrait des parents dans les activités sociales rend les enfants inquiets. Ils se donnent alors le rôle de traducteur ou traductrice pour aider leurs parents dans les démarches admiratives. La démarche de SOU. peut aider à faciliter l'intégration de sa mère en France et son épanouissement dans la vie quotidienne :

²⁹¹ Cf. Annexes. Extrait n° 45. Entretien semi-directif réalisé avec les apprenants dans la mosquée de Lyon 5^e le 24/05/2015.

J'apprends l'arabe pour traduire à ma mère

A.174 : Merci, c'est à toi Sou. Quelles sont les langues que tu parles ?

SO.175 : Tchadien.

A.176 : Tchadien très bien, ta mère est tchadienne ou pas ?

SO.177 : Non, elle est libyenne.

A. 178 : Donc, ta mère parle arabe ? C'est quoi les langues que tu parles toi ?

SO.179 : Bien, à la maison je parle plutôt l'arabe et le français, ma mère ne parle pas trop le français.

A.180 : Et ton papa, il parle l'arabe aussi ?

SO.181 : Oui mais, il parle plus le français, et il parle plus sa langue comme même.

A.182 : Donc tchadien.

SO.183 : Oui [...].

SO.191 : Enfin, non, j'en ai deux que j'aime bien c'est l'anglais et l'arabe, non le français et l'arabe.

A.192 : Le français et l'arabe ? Et pourquoi tu as appris l'arabe alors ?

SO.193 : Bien, d'abord pour savoir lire le Coran et aussi ma mère ne parle pas trop bien le français et bien je pourrai lui traduire, pour aider ma maman.

A.194 : Donc, c'est pour aider ta maman.

SO.195 : Oui.

Pour permettre un suivi des apprenants, nous avons décidé de leur soumettre une évaluation afin de déterminer les erreurs les plus fréquentes en classe.

4.3. Evaluer pour déterminer les erreurs

La réalisation, en 2013, de deux grilles d'évaluations (*cf. annexes*), nous a permise de déterminer les erreurs les plus importantes des apprenants. Pour ce faire, nous avons tenu compte des erreurs commises par les apprenants aux niveaux de la perception des sons et du système graphique. Ces apprenants n'arrivaient pas à distinguer certaines lettres à l'écrit (isolées, liées, avec les différentes variations des lettres, ou non liées)²⁹² et à discriminer les sons accompagnés de voyelles longues et courtes²⁹³. Comme ils manquent de repères dans la langue arabe, « [...] [leur] cerveau perçoit cette langue comme du « bruit » »²⁹⁴.

C'est le cas de cette apprenante qui, dans l'extrait ci-dessous, est persuadée d'avoir entendu le son [k] (ك) dans le verbe dire « kul « قُلْ » alors qu'il s'agit bien du son [q] (ق). L'apprenante a confondu le son [q] (ق), le verbe dire « kul « قُلْ » avec le verbe manger « kul « كُلْ ».

²⁹² Cf. Annexes. Variations des lettres.

²⁹³ Cf. Annexes. Extrait n° 27.

²⁹⁴ Mongi Madini in (LHOTE, 1987 : 209).

Il est difficile de les distinguer à l'oreille, surtout lorsque l'apprenant n'est pas habitué aux sons et *aux paysages sonores*²⁹⁵ arabes : « cette déformation phonétique résulte des difficultés qu'ils ont à produire ces sons. On assiste, alors, à un raclement au niveau de la gorge et à un frottement d'air qui produisent un bruit rappelant vaguement les consonnes de l'arabe » (MONGI, 1987 : 205).

A. 15 : [...] Quelqu'un peut me dire ça veut dire quoi, « il dit » en arabe.

Un élève.16 : **Gūl** → **dit**

A.17 : **Gūl** → **dit**, c'est en arabe de la maison, dialectal, le verbe dire c'est avec la lettre **QÂf**.

Un élève. 18 : “قل” → **qul** → **dit**

A.19 : Très bien, “قل” → **qul** → **dit** c'est l'arabe littéraire, **gūl** ou **gūli** c'est en arabe dialectal.

Les élèves.20 : “قل” → **qul** → **dit**

A.21 : Oui, comme **قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ الْفَلَقِ** → **qul 'a'ūdū birabbī al-falaq** → **Dis** : «Je cherche protection auprès du Seigneur de l'aube naissante, le verset al-Falaq (l'aurore).

Une élève.22 : “كل” → **kul**, ça veut pas dire « mange ».

A.23 : Non, c'est avec la lettre **kâf** (ك) mais avec la lettre **qâf** (ق) **Qul** “قل” mais pas **Kul** “كل”. Le verbe « manger » c'est avec la lettre **Kâf** (ك) et « dire » avec la lettre **qâf** (ق).

La difficulté de percevoir le son [q] repose sur le fait qu'il n'existe ni en français, ni en arabe dialectal, surtout chez les Maghrébins (*cf. exemple tableau N°12*).

Les langues premières apprises dès les premières années de la vie de l'enfant sont modulées de telle façon que celui-ci n'arrive pas à distinguer certaines nuances entre les sons. A ce sujet, Madini (1987 : 204) estime que « ces sons demandent à l'auditeur un effort inhabituel pour apprécier le paysage ». Lorsqu'ils perçoivent les sons, ils ont tendance à les déformer : « *cette écoute par analogie se fait par référence au contenu de la banque des données de l'observateur et de sa subjectivité* »²⁹⁶. Il y a d'autres sons et traits graphiques²⁹⁷ que les apprenants n'arriveraient pas à distinguer, le ح et le خ, par exemple, qu'ils prononçaient (حروف) *ḥurūf* (lettres) au lieu de *ḥarūf* (خروف) (mouton). La perception des sons influe négativement sur la façon de prononcer.

L'absence de référence en français explique cette difficulté de perception du son [x] (خ) en arabe auprès des apprenants.

²⁹⁵ (*Ibid.*, 20)

²⁹⁶ (MONGI, 1987 : 207).

²⁹⁷ Cf. Tableau n° 12, 13, 14, 15.

Le système perceptif ne distingue pas forcément les différents sons qui existent en arabe. De ce fait, les apprenants les reproduisent par des sons qu'ils connaissent en français ou dans une autre langue première. Celles qui sont étrangères au système français²⁹⁸ sont les suivantes :

La vélaire [x, ʁ] [kh, Ghr] (خ, غ)

L'uvulaire [q] (ق)

Les pharyngales [h] (ح) et [ʔ] [râ] (ع)

Les glottales les laryngales [ʔ] (ء) qui est un relâchement vocalique et [h] (ه) comme un h expiré.

La lecture nécessite de la part de l'apprenant une maîtrise du système alphabétique et vocalique en arabe. Dans le premier chapitre, nous avons vu que le système de vocalisation a été introduit tardivement, l'arabe était principalement une langue orale. La mise en place du système de l'alphabet consonantique a été effectuée après le recueil du corpus du Coran. Le système de vocalisation avait pour intention de faciliter la lecture du Coran aux lecteurs étrangers et arabophones : « [...] dans cet initial alphabet archaïque, on ne pouvait [lire le Coran] aisément et correctement sans le connaître déjà par cœur, sans le secours parfois défaillant de la mémoire. Une réforme s'imposait qui ne tarda pas à intervenir » (YAHIA, 2010 : 21).

La constitution des deux grilles d'évaluation par niveau a joué un rôle déterminant pour l'identification des lacunes phonologiques et iconiques des apprenants. La première grille nous a aidée à évaluer la perception des sons et le système graphique des lettres vocalisées²⁹⁹. La seconde grille nous a permise de saisir la capacité des apprenants à identifier les lettres liées (différentes formes des lettres) ou non liées.

4.3.1. La grille d'évaluation n°1

La première grille³⁰⁰ d'évaluation se compose de trois colonnes, comprenant chacune la compétence à évaluer. Dans la première colonne figure la compétence écrite. L'évaluation porte sur les lettres isolées et les lettres vocalisées (accompagnées de voyelles courtes).

²⁹⁸ Cf. tableau 15.

²⁹⁹ Ce sont les lettres isolées, vocalisées avec les voyelles courtes (فتحة, كسرة, ضمة) (fatha, kassra, damma).

³⁰⁰ Cf. Annexes. La grille d'évaluation n°1.

Le but est de savoir si les apprenants sont capables de mémoriser et d'identifier les lettres avec les voyelles courtes. Certains connaissent les lettres alphabétiques, mais lorsqu'il s'agit de les lire ou de les identifier par la vocalisation ils en sont incapables, car ils ont appris l'alphabet par cœur, alors que la prononciation change en fonction de la vocalisation. On désigne par exemple cette lettre initiale sans vocalisation «ا» par la lettre «Alif» mais lorsqu'elle est vocalisée par l'une des voyelles courtes, elle se prononce avec la Fatha (أ) (فتحة) [a], avec le Kassra (إ) (كسرة) [i] et devient (ئ) [u] avec la Damma (ؤ) (ضممة). Au début, les apprenants sont perturbés par le système vocalique en arabe car ils n'arrivent pas forcément à faire la différence entre une lettre vocalisée et une lettre qui ne l'est pas. La plupart des enseignants commencent par le système consonantique (28 lettres) sans vocalisation. Cette méthodologie peut induire l'apprenant à l'erreur.

C'est pourquoi, dans le test d'évaluation, nous avons opté pour l'identification des lettres vocalisées. Les lettres ont été mises de façon aléatoire pour éviter que les enfants apprennent par cœur les sons. L'objectif est d'amener l'apprenant à créer des stratégies d'apprentissage, sans qu'il s'efforce de mémoriser. Il ne faut pas oublier que la mémorisation est toujours confrontée à l'oubli. Dans cette situation, l'apprenant est passif, il reçoit les informations sans être capable de développer ses compétences, alors que les stratégies conduisent à développer une gymnastique mentale chez l'apprenant. Dans la deuxième colonne, l'évaluation porte sur l'expression orale : il s'agit d'évaluer la récitation des versets coraniques vus en classe ou en dehors du cours³⁰¹ :

Le travail de la prononciation se concentrant d'abord sur la forme de la parole (et non sur le sens), l'enjeu doit être compris par chacun comme étant différent, mais l'on doit tout autant veiller à ce qu'aucun élève ne perde la face, et à ce que l'imitation de tous (modèles, pairs et éventuellement enseignant) soit encouragée. Il est donc nécessaire d'établir la confiance pour favoriser l'écoute, la souplesse, le changement, (LAURET, 2007: 36).

L'apprenant est évalué sur la mémorisation et la prononciation (la fluidité, la phonétique et l'intonation) : « les aptitudes mises en œuvre lors de ce processus de réception incluent – des aptitudes perceptives – la mémoire – des aptitudes au décodage [...] – l'anticipation – l'imagination [...] » (CERC : 74).

³⁰¹ Certains apprenants avancent à la maison, seuls ou avec l'aide des parents.

Dans la troisième colonne, l'évaluation porte sur la compréhension orale (la science islamique). L'objectif est de vérifier si l'apprenant a bien compris les différents sujets concernant la religion : comment faire la prière, les 5 piliers de l'islam, etc. Les séances d'éducation islamique se déroulent principalement en français, le but en est d'expliquer la signification des versets et de parler des sujets sur lesquels les apprenants s'interrogent. Par exemple, dans un premier temps, on débute par la récitation d'un verset en arabe ou des "Hadiths" "أحاديث" ('aḥādīṭ) (les paroles du prophète Mohammed). Puis, on procède à l'explication des textes en français avec un langage simple pour que les apprenants puissent en comprendre le sens. Comme nous l'avons indiqué à plusieurs reprises, l'apprenant n'a pas suffisamment de bagage pour comprendre l'arabe. L'interprétation du Coran n'est pas facile. Il faut recourir aux interprètes du Coran et se référer aux « Hadiths ». Dans ce contexte, il ne s'agit pas de comprendre l'arabe mais plutôt d'accéder au sens, en apportant des éléments de réponse aux interrogations des apprenants, mais aussi de corriger certains a priori, stéréotypes et préjugés, que les apprenants ont sur les cultures et les religions, en stimulant leurs réflexions pour qu'ils puissent les exprimer et les extérioriser.

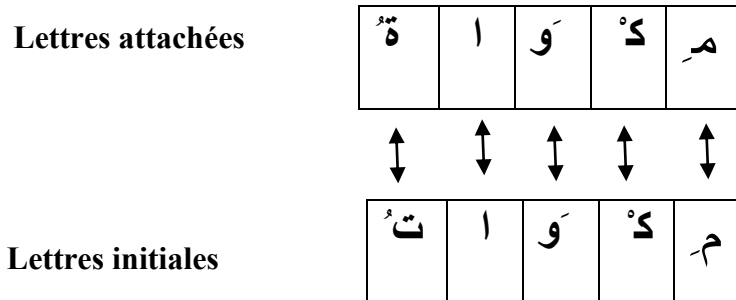
4.3.2. La grille d'évaluation n°2

La grille a été proposée à la fin de l'année 2013. Elle est composée de trois colonnes. Chaque colonne correspond à la compétence à évaluer (écrite et orale). Dans la première colonne l'évaluation porte sur la compétence écrite : la lecture des mots. Pour évaluer cette compétence, nous avons réalisé des cartes sur les lettres liées et non liées afin de déterminer si l'apprenant était capable de discerner les différentes formes de lettres en arabe écrit.

Pour un débutant, reconnaître les variations des lettres n'est pas chose aisée, surtout qu'en arabe, elles changent de forme³⁰² : début, milieu et fin. Par exemple, la lettre (ع) prend ces variations : (ع- ا- ع-ع). Cette difficulté est due à l'absence de possibilité de comparaison avec la langue française. Les variations graphiques en français se situent au niveau de l'écriture (scripte et cursive) et l'usage des lettres (majuscules, minuscules), ce qui n'est pas le cas en arabe. Il était donc plus commode d'utiliser l'expression (lettre en attaché) pour faciliter leur compréhension.

³⁰² Cf. Annexes. Variations des lettres.

La réalisation des cartes avait pour but de faciliter la reconnaissance des différentes variations des lettres en arabe et de déterminer les lettres qui leur posaient problème. La tâche était de reconnaître les lettres sous leur forme initiale en déchiffrant les mots proposés, tout en s’amusant avec les cartes. Les apprenants devaient constituer le mot (mikwāt) مكواة (fer à repasser) à partir des cartes comme ci-dessous :



Dans la deuxième colonne, la compétence à évaluer était l’expression orale (présentation de soi et récitation des versets coraniques). En ce qui concerne l’évaluation des versets coraniques, le principe était le même que celle de la première grille. L’élément qui diffère est l’évaluation d’autres versets.

En ce qui concerne la présentation, l’apprenant devait être capable de se présenter en déclinant correctement devant son camarade son nom, son prénom, son âge, son adresse. La dernière compétence a évolué, portant sur les contenus en éducation islamique tels qu’ils sont contenus dans la première grille. A travers les grilles et les différentes observations en classe (écrit et oral), nous avons synthétisé les erreurs les plus récurrentes commises en arabe dans les tableaux ci-dessous. C’est grâce au système de comparaison entre les différentes lettres et sons que nous avons pu identifier les difficultés de perception des sons et du système graphique :

La comparaison des systèmes sonores des deux langues éclaire souvent les écarts de prononciation fréquemment constatés. Les éléments comparés sont souvent les plus faciles à décrire à savoir les sons (voyelles et consonnes). La comparaison du niveau suprasegmental (syllabes, rythme, intonation, accentuation...) est souvent plus délicate en l'absence de modèles résistants et comparables³⁰³.

³⁰³ Pierre Delattre (1965): « a consacré un de ses plus célèbres ouvrages à l'analyse contrastive phonétique, traitant les caractéristiques suprasegmentales, syllabiques et segmentales du français, de l'anglais, d'espagnol et de l'allemand » in Lauret, (2007 : 100).

a) Difficulté de perception des sons et du système graphique arabe

Tableau n° 12: Discrimination visuelle des lettres

Discrimination visuelle des lettres									
Formes d'écriture : les différentes variations des lettres			Lettres isolées	Formes d'écriture : les différentes variations des lettres			Lettres isolées		
A la fin	Au milieu	Au début		A la fin	Au milieu	Au début			
ع	ع	ع	ع/ Ain	غ	غ	غ	غ/ gayn/ghayn		
ز			ز/ Zay	ر			ر/Ra		
خ	خ	خ	خ/ḥa kha	ح	ح	ح	ح/Ḥa		
ج	ج	ج	ج /ġim/jim						
ا	ا		أ/ Alif		ا	ا	أ/lam		
	ت	ت	ت/ta		ي	ي	ي/ya		
ش	ش	ش	ش/šin/shin	ث	ث	ث	ث/tha/ta		
ض	ض	ض	ض/Ḍad	ص	ص	ص	ص/Ṣad		
ظ			ظ/Za	ط			ط/Ṭa		
ذ			ذ/dal	ز			ز/ zay		
د			د /dal	ذ			ذ/ dal		
س	س	س	س/sin	ش	ش	ش	ش/šin/shin		
ق	ق	ق	ق/qaf	ف	ف	ف	ف/fa		
ن	ن	ن	ن/nun	ب	ب	ب	ب/ba		
ه	ه		ه/ha	ة	ة		ت/ta		

Tableau n° 13 : Les six lettres non liées

Les six lettres non liées					
د dal	ذ dhal /dal	و waw	ز zay	ر Ra	أ alif

Tableau n° 14 : Les voyelles longues (auditive et visuelle)

Les voyelles longues (auditive et visuelle)		
[i:] ي	[u:] و	[a:] ا

Tableau n° 15 : Discrimination auditive des sons

Discrimination auditive des sons					
Sons	Lettres	Transcription phonétique	Sons	Lettres	Transcription phonétique ³⁰⁴
[θ]	ث	Th	[f]	ف	f
[h]	ه	H expiré	[h]	ح	hâ
[x]	خ	Kh	[h]	ح	Hâ
[k]	ك	K	[q]	ق	Q
[s ^ç]	ص	Sâ	[s]	س	s
[ð]	ذ	Dza	[z]	ز	z
[t]	ت	T	[t ^ç]	ط	tâ
[ʔ ^ç]	ع	Râ	[y]	غ	ghr
[ð]	ذ	Dza	[ð ^ç]	ظ	dzha
[d ^ç]	ض	Dzâ	[ð ^ç]	ظ	dzha
[r]	ر	R	[l]	ل	l

4.4. Stratégies des apprenants

Parmi les stratégies adoptées par les apprenants, le système de comparaison. On constate que la comparaison est inévitable dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants ne peuvent pas s'empêcher de comparer avec leurs bagages linguistiques et culturels : « la comparaison est le plus souvent l'occasion d'un transfert culturel, conscient ou inconscient, [plutôt que d'une] investigation, épistémologiquement et méthodologiquement pertinente» (ABDALLAH- PRETCEILLE, 2003 : 94).

³⁰⁴ Cf. Tableau de transcription de l'alphabet arabe. Transcription phonétique utilisée dans le manuel. Page 03.

La comparaison entre les deux systèmes (français/arabe) enclenche auprès de l'apprenant une conscience de discrimination souvent visuelle. Elle lui permet par exemple de découvrir d'autres traits de la langue cible (l'arabe), tout en utilisant des stratégies graphiques qui se trouvent en français. Cette démarche lui permet d'ancrer le système graphique ou phonétique en arabe. Mongi Madini dans (LHOTE, 1987, 209-210), affirme que « l'observateur perçoit le paysage sonore d'une langue à deux niveaux [phonétique et linguistique] :

- Phonétique : pour lui la langue arabe est une suite de sons. Il fait appel à sa banque de données qui lui fournit des « modèles ». Si ces modèles sont stéréotypés, il peut les interpréter grâce à son écoute culturelle, même s'il est conscient que cette représentation ne correspond pas à la réalité [...]

-Linguistique : certains mots arabes sont chargés linguistiquement. [...] Suivant son écoute, l'observateur utilise le mot chargé culturellement / ou linguistiquement / ou les deux à la fois. Il existe une osmose entre l'écoute individuelle et l'écoute culturelle, ce qui semble évident puisque les deux formes renvoient à la même banque de données ».

Sur le terrain d'intervention, nous avons constaté que les apprenants employaient de façon marquée la comparaison entre les deux codes, surtout au niveau graphique. Les stratégies pratiquées par les apprenants sont dues aux difficultés et aux erreurs de leur part. Pour corriger les erreurs, certains n'hésitent pas à recourir au français. D. Véronique (2005 : 18) estime que « l'apprenant est un explorateur d'espaces inter linguistiques qui met en œuvre des stratégies cognitives d'apprentissage, dont celles qui “le conduisent à s'interroger sur la proximité ou la distance entre les langues sources et cibles“ » in MILED, (2008 : 205). Pour savoir s'il y a des stratégies graphiques individuelles ou collectives, nous avons enregistré des séquences de cours dans plusieurs groupes. Nous avons regroupé les différentes stratégies iconiques mises en œuvre par les apprenants dans les tableaux suivants :

Tableau n° 16 : Stratégie collective, moyens mnémotechniques : chiffres, lettres et ponctuations en français

Moyens mnémotechniques : chiffres, lettres et ponctuations en français	
Le graphique en arabe	Stratégie collective
Hamzah ء	Une cédille « ç » ou un « 2 » à l'envers.
Ḍamma → une voyelle courte َ	Un neuf couché « 9 »
Tanwīn : La double voyelle ً	Un deux neuf couchés « 99 »

Al šada ﺍﻟﺸﺎﺩﺍﺓ	Un « 3 » couché ou un « W »
La lettre ta au milieu ﺕ	Un « i » tréma en attachée « ĩ »
La lettre ta et Hâ' liée à la fin ﺕﺍﻩ	Un « s » minuscule en attaché.
La lettre yâ' ﻱ	Un « S » majuscule avec deux points en bas
La lettre lâm ﻝ	Un « J » majuscule ou un « L » à l'envers
La lettre kâf ﻙ	Un « 5 » sauf qu'il manque la barre en haut.
La lettre mîm au milieu ﻡ	Un « a » minuscule en attaché.
La lettre Dâl ﺩ	Un « c » à l'envers
La lettre 'Aîne ﻉ	Un trois (3) à l'envers.
La lettre râ' ﺭ	Une virgule « , »
La lettre ZÂ' ﺯ	Un point-virgule « ; »
La lettre Sîne début/milieu ﺱ	Deux « uu »
La lettre FÂ' au milieu ﻑ	Un « e » avec un point en haut.
La lettre NÛN au milieu ﻥ	Un « i » en attaché.

Tableau n° 17 : Stratégie collective, moyens mnémotechniques : référence en arabe

Moyens mnémotechniques : référence en arabe	
Le graphique en arabe	Stratégie collective
La lettre wâw و	Une damma → une voyelle courte en plus gros « ۝ »
La lettre Dhâl ﺫ	La lettre Dâl ﺩ avec un point en haut.
La lettre GHAYN ﻍ	La lettre 'Aîne ﻉ sauf qu'il y a un point en haut.
La lettre CHÎN début/milieu ﺵ	La lettre Sîne « ﺱ » sauf qu'il y a trois point en haut.
La lettre QÂF ﻕ	La lettre ﻑ avec deux points en haut
La lettre Jîm ﺝ au début/milieu	La lettre ﺝ avec un point en bas.
La lettre KHÂ' ﺦ au début/milieu	La lettre ﺦ avec un point en haut.
La lettre NÛN au milieu ﻥ	La lettre « ﺩ » sauf que le point est en haut.

Tableau n° 18 : Stratégie collective, moyens mnémotechniques : l'univers culturel et objet

















Moyens mnémotechniques : l'univers culturel et objet	
Le graphique en arabe	Stratégie collective
Fatḥa → une voyelle courte 	Un trait ou une barre en haut « / »
Kassra → une voyelle courte 	Un trait ou une barre en bas « / »
La lettre Hâ' 	Une boucle dans une boucle.
La lettre 'Aïne au milieu 	Un triangle 

Tableau n° 19 : Stratégie individuelle, différents moyens mnémotechniques

Différents moyens mnémotechniques	
Le graphique en arabe	Stratégie individuelle
Hamzah 	Une casquette à l'envers.
fatḥa → une voyelle courte 	Un accent « ' »
La lettre kâf 	Un « Z » à l'envers
La lettre mîm 	Une clef. Une canne Un homme qui se baisse.
La lettre Hâ' 	Un « @ » arabe Un « e » dans « C ». Un « G » on le retourne et on rajoute un cercle.
La lettre 'Aïne au début 	Hamza « ء » On enlève le ventre de la lettre « ع ».
La lettre 'Aïne à la fin ع	On rajoute au  un ventre.
La lettre Sîne début/milieu 	Deux ponts
La lettre HÂ' au début/milieu 	Un œil égyptien
La lettre Tâ 	Une botte. 

Grâce à ces faits observés, on constate que les apprenants ne manquent pas d'imagination et de stratégies pour apprendre les lettres alphabétiques en arabe. On retrouve une stratégie collective mise en place par les apprenants. Ils utilisent des moyens mnémotechniques pour apprendre les lettres, en employant des connaissances antérieures comme les chiffres (la lettre 'Aïn ع avec le chiffre « 3 », la lettre Kâf ك, avec le « 5 ») ou l'alphabet français « la lettre Dâl د, avec le « c », la lettre Lâm ل avec le « J » majuscule ou le « L » ».

L'apprenant arrive à faire le lien avec les connaissances antérieures en français et trouver des ressemblances en arabe au niveau graphique. Le français l'aide à construire de nouvelles représentations et de nouvelles connaissances en arabe. Il lui sert de modèle, de guide ; l'apprenant s'appuie sur ses références linguistiques et culturelles pour assimiler l'arabe.

L'arabe devient aussi au fur et à mesure de l'apprentissage une référence à exploiter en classe. Les apprenants partent des traits distinctifs qui existent en arabe puis les comparent avec les nouvelles lettres. C'est le cas des lettres QÂF ق et Fa ف, entre lesquelles les apprenants font un parallèle concernant le nombre de points : pour la lettre QÂF ق, il y en a deux alors que dans la lettre Fa ف, il n'y a qu'un seul. Même constat concernant la lettre Nûn ن et « ن » entre lesquelles ils font une différence par la position du point qui se trouve au-dessus pour le Nûn, alors qu'il est en bas pour « ن ». Ils font aussi référence aux objets, comme la botte pour la lettre Tâ ت et le triangle pour le 'Aïne ع, à la ponctuation pour la lettre ZÂ' ز avec le point-virgule « ; », le Râ' ر avec la virgule « , », à l'univers culturel en évoquant l'œil égyptien pour la lettre HÂ' ه au début/milieu ه et l'arobase @ pour le Hâ' ه.

Certaines stratégies individuelles deviennent des stratégies collectives, quand l'utilité d'une stratégie individuelle est reconnue par les autres, comme l'arobase @ pour la lettre Hâ' ه, ou le triangle pour le 'Aïne ع, pour laquelle un apprenant avait indiqué qu'il suffisait de rajouter un "ventre" au ع pour sa position terminale. Effectivement, le fait de rajouter ou de supprimer le "ventre" s'est révélé utile pour d'autres lettres comme GHAYN غ, QÂF ق, Jîm ج, KHÂ' خ, HÂ' ح, Chîn ش, etc. Les apprenants indiquent qu'il faut supprimer le "ventre" au début de ces lettres, puis le remettre à la fin : ش-ش-ش / ج-ج-ج. Etant donné l'hétérogénéité de la classe en termes d'âge, les plus jeunes ne comprenaient pas certaines stratégies adoptées. C'est le cas de HOU, une apprenante de 5 ans, qui ne comprenait pas la signification de la virgule. L'absence de configuration, de juxtaposition en français implique une incompréhension.

A l'âge de 5 ans, l'enfant n'a pas encore construit suffisamment de repères ni de ressources linguistiques en français. Dans ce contexte, on est obligé d'expliquer certaines formes qui semblent difficiles ou méconnues pour l'apprenant. Il découvre et développe des compétences non seulement en arabe mais aussi en français.

A.29 : [...] la lettre **Râ'** (ر), quelle lettre vous vient à l'esprit ?

Les élèves. 30 : La virgule.

A.31 : Oui, une virgule en français.

HOU.32 : C'est quoi la virgule ?

A.33 : Quelqu'un peut lui expliquer ce que c'est une virgule ? Parce qu'elle est encore petite, elle ne connaît pas.

S.34 : C'est pour prendre une pause.

A.35 : HOU., en français, quand tu écris une phrase. On peut mettre un point comme ça à la fin ou bien une virgule comme ça. Si tu vois : elle est petite ; mais si je l'agrandis, ça ressemble à la lettre **Râ'** (ر) d'accord ; la virgule comme il l'a dit, ça fait une pause.

HOU.36 : Ça fait quoi la pause ?

A.37 : Ça te permet de reprendre ton souffle, reprendre ta respiration quand tu lis, ok.

Certains jeunes apprenants apportent des stratégies efficaces dans l'apprentissage de l'arabe comme la petite HOU. Malgré le langage simple et l'immaturation du processus métalinguistique, les stratégies proposées par HOU sont réfléchies et efficaces, comme celle du "ventre". Les activités de prononciation en collectivité pour la récitation des versets sont elles aussi clairement efficaces, car les apprenants s'entraident et s'encouragent mutuellement : « il est nécessaire de s'autoriser à écouter ses pairs et à formuler un avis phonétique critique sur les productions d'autrui pour parvenir à une écoute critique de ses propres productions [...] » (LAURET, 2007 : 40). Comme le montre l'extrait ci-dessous, HOU indique à une apprenante la façon de prononcer correctement la lettre Tha (ث). L'apprenant a besoin de créer un système de repérage en français pour pouvoir assimiler à l'écoute et à l'écrit le système linguistique arabe à tous les niveaux. Les apprenants n'arrivent pas à distinguer entre les lettres Tha (ث) et Fa (ف), la majorité d'entre eux prononcent Fa (ف) au lieu de Tha (ث) (cf. tableau n°9). Comme nous l'avons indiqué plus haut, les langues premières et le français influencent sur la perception de l'audition de certains sons, et perturbent en quelque sorte l'écoute des apprenants.

H.1 : H.1 : Eh bien, la langue veut sortir, mais les dents l'empêchent.

A.2 : Voilà : le **Thâ** (ث) c'est ça.

H.3 : On dit **Al na fa ta ti** (النفاثات) → (c'est le mot qui se trouve dans un verset) C'est comme si on voulait tirer la langue à quelqu'un, mais les dents l'empêchent.

A.4 : Voilà très bien. En fait, tu veux tirer la langue, mais tes dents l'empêchent. Très bien ma chérie. Ok. Donc on dit **na fa ta ti** (نفاثات) mais pas **na fa fa ti** (نفافات).

L'apprenant établit des liens par analogie avec le français pour pouvoir apprendre l'arabe. Il n'hésite pas à recourir aux emprunts, aux interférences avec le français tel que l'usage des articles « le et la » (Cf. *Tableau n°20*) :

L'apprenant, observateur néophyte dans la nouvelle langue, identifie des voyelles, des consonnes, des syllabes, des mélodies, des groupes rythmiques. Il entend, il perçoit, mais il ne peut comprendre : à ce stade, le paysage n'est pas « accepté » ; la première conséquence est son incapacité à parler dans cette langue nouvelle, (LHOTE, 1995 :47).

L'utilisation des interférences ou des emprunts en classe s'explique par le fait qu'il n'y a pas encore de bagage acoustique et linguistique en arabe.

La production orale n'est pas suffisamment installée pour que l'apprenant puisse parler aisément. Ce genre d'erreur se produit en raison du manque de repère en arabe et est également dû au contact des deux langues (français et arabe) en classe, malgré l'utilisation fréquente de l'interférence auprès des apprenants. Un élément qui nous a frappée, l'utilisation par analogie de l'article (al/ ال), du pluriel et des verbes en arabe. Les interférences sont réalisées pour énoncer l'alphabet, les voyelles, l'article, les mots et les phrases. Les apprenants utilisent « le, la, les, un, une, du, des » mais ils n'emploient pas « l' ». C'est comme s'ils avaient pris conscience qu'en arabe il n'y avait pas d'apostrophe. C'est pourquoi, lorsqu'il y a des lettres, ils utilisent « le/la + un mot en arabe » comme : (Le âlif, le 'Aîne,...).

Il en est de même pour la conjugaison des verbes et l'utilisation du pluriel ; les apprenants respectent la forme en arabe. Ils construisent des mots en arabe, en s'inspirant des modèles qui existent en français : (des ḥassanā-t-s), le mot se dit en arabe « ḥassanāt » (حسّانات) » et au singulier « ḥassana (حسّنة) », on voit bien que l'élève respecte aussi la marque du pluriel le (ت) à la fin de ce mot « ḥassanā-t-s, حسّانات ». En ce qui concerne le verbe (أصلي/ 'usallī), un apprenant a employé le sujet en français + le verbe en arabe (prier) (je ṣali), il a remplacé la lettre « أ » qui représente le sujet par « je » en arabe, tout en respectant le temps de conjugaison.

Tableau n° 20 : Interférence en classe

Les interférences	
Au niveau de l'alphabet	La lettre wâw(الواو) , la lettre lâm(اللام) , la lettre Dhâl(الدال), la lettre âlif (الألف), Le âlif(الألف), le bâ'(الباء), le tâ'(التاء) le yâ(الياء) , le mîm(الميم), le râ'(الراء), le 'Aïne (العين) et le wâw(الواو), le lâm (اللام), le nûn(النون) , le Kâf(الكاف) , le Hâ'(الهاء), le Dhâl(الدال), le Thâ(الثاء).
Les voyelles	C'est la ḍamma (ضمة), la fathā(فتحة) la Kassra (كسرة) , la šadda(الشدة) al sukūn, du sukūn.(سكون)
L'article	Le al.(ال)
Les mots	Le ḥūt (الحوث) → un poisson, Dans sudūr (صدور) → poitrine, c'est Allāh (الله) → Dieu, la šurāt(السورة) , La ṭahāra (الطهارة) → la propreté en arabe, les šurāt-s-, (السورة) avec ḥiḡāra (حجارة) → des pierres, le ḥiḡāb (الحجاب) → le voile, le šurūq (الشروق) → le lever du soleil, le Qurā'n (القرآن) → le Coran. La šahāda (الشهادة) la šalāt,(الصلاة) la zakāt,(الزكاة) le siyām (الصيام) et le ḥaḡ (الحج) → l'attestation de foi, la prière, l'aumône, le ramadan et le pèlerinage.
Une phrase	Ça c'est un babūš (بيوش) → escargot en arabe dialectal, oui on dit Miziyān (مزيان) → beau/belle en arabe dialectal), on dit hizū (خيزو) → carotte, on dit carut→ carotte, c'est ḥarūf (خروف) → mouton. On gagne des ḥassanat-s (حسنات) → des bonnes actions, c'est un Imam. C'est le faḡr (الفجر) → prière de l'aube. L.30 : La prière du matin, du šubḥ (الصبح) → prière de l'aube. Donc, la deuxième représente al-zuḥar (الظهر) → est la prière du début de l'après-midi et la troisième al'asr (العصر) → la prière de la fin de l'après-midi, après c'est al-maḡrib (المغرب) → La prière du coucher de soleil et le Išā (العشاء)→ la dernière prière du soir après la fin du crépuscule. J'ai trouvé maîtresse c'est wa min šari ḡāsiqin iḡā waqab (وَمِنْ شَرِّ غَاسِقِينَ إِذَا وَقَبَ) → contre le mal de l'obscurité quand elle s'approfondit. je šalī (أصلي) → je fais ma prière.

4.4.1. Recours aux connaissances métalinguistiques

La procédure de compréhension est plus complexe au niveau éducatif qu'au niveau social. L'apprenant s'efforce de comprendre le message, ce qui signifie qu'il a plus de difficulté à comprendre et à construire du sens, alors qu'en situation naturelle (vie courante) l'acquisition est immédiate. Le fait d'alterner le français et l'arabe en classe permet à l'apprenant d'avoir une meilleure compréhension des nouveaux termes techniques en arabe.

Une fois que ces termes sont assimilés, l'apprenant peut interagir avec l'enseignant avec plus d'aisance car il a compris les notions. Ce procédé contribue à donner du sens aux activités langagières, et développent ainsi les compétences métalinguistiques de l'individu. Selon (Gombert, 1990) l'individu accède au sens :

[...] En sélectionnant les éléments d'information qu'il suppose "porteurs" de sens, il les analyse et les combine en une représentation acceptable. Cette gestion de l'information se déroule selon une dynamique qui engendre un sens sans cesse modifié. Dès l'enfance, s'installe une capacité linguistique d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des procédures attentionnelles de sélection et de traitement d'informations pertinentes pour la résolution de problèmes, in (BANGE, 2005 : 25).

A travers le corpus ci-dessous, "explication des voyelles longues", nous constatons le rôle capital que peut apporter le français dans le cours d'arabe. Le terme "voyelle longue" en français n'est majoritairement pas utilisé en classe, contrairement à son utilisation en arabe.

En français, certains auteurs préfèrent par exemple l'usage de "simple consonne ou groupes de consonnes" au lieu de "semi-consonne ou semi-voyelle" comme le précise Lauret (2007 :11). Ces appellations peuvent porter à confusion, même s'il existe aussi une différence entre les « i » dans "grandir" et celui de "grille". Les voyelles longues en arabe ne sont pas représentées de la même manière qu'en français. À travers les observations, nous avons constaté que ces trois lettres (ي, و,) jouent le rôle d'une consonne, et parfois celui d'une voyelle longue. Nous avons employé et transposé les termes "semi-voyelles" et "semi-consonnes" en arabe avec les apprenants de 12 à 14 ans car ils connaissaient ces termes. Il était important de clarifier et préciser ces notions en français, pour que l'apprenant puisse participer en classe et comprendre la nuance qui existe entre les "voyelles courtes, longues, doubles". Nous n'avons pas tenu compte du système de transcription phonétique en arabe en classe, car ce système était difficile pour les grands débutants.

Explication des voyelles longues

A.1 : On les appelle comment les voyelles qui prolongent ?

Les élèves. 2 : Les voyelles longues.

A.3 : Oui, les voyelles longues ou bien ?

Les élèves. 4 : Les semi-voyelles.

A.5 : Oui très bien. Pourquoi, on les appelle les semi-voyelles ?

Un élève. 6 : Il joue le rôle d'une voyelle et d'une consonne.

A.7 : Très bien, donc les semi-voyelles ou longues jouent le rôle d'une voyelle et d'une consonne. [...] Quand est-ce qu'on prolonge la lettre **wâw** " و " ?

Un élève.10 : Devant la **damma** (ضمة) → **une voyelle courte** " ُ ".

- Les élèves.11 : Oui, devant la **ḍamma** (ضمة) → une voyelle courte " َ " .
- A.12 : Donc devant la **ḍamma** (ضمة) → une voyelle courte " َ " et le **Yâ'** " ي " quand est-ce qu'on la prolonge ?
- Un élève. 12 : Quand elle est accompagnée d'une **kassra** (كسرة) → voyelle courte " ِ " .
- A.13 : Oui, très bien, quand elle est accompagnée d'une **kassra** (كسرة) → voyelle courte " ِ " . Donc on prolonge la voyelle quand il y a la **kassra** (كسرة) → voyelle courte en bas " ِ " . Quelqu'un peut me donner un exemple, lorsqu'on ne la prolonge pas ?
- Un élève : يحيى → **Yahya**.
- A.14 : Très bien, يحيى → **Yahya** ça s'écrit comment ? Regardez **ya-y-ya**, donc il y a une **fathā**(فتحة) → une voyelle courte " َ " , du coup on ne prolonge pas le **yâ'** " ي " . Un autre exemple : est-ce qu'on prolonge lorsqu'il y a la **fathā** (فتحة) → une voyelle courte " َ " dans cet exemple ?
- Un élève. 15 : Non, on ne prolonge pas quand il y a la **fathā**(فتحة) → voyelle courte " َ " avant le **yâ'** " ي " .
- A.16 : Très bien. Et lorsqu'il y a la **ḍamma** (ضمة) → une voyelle courte " ُ " devant le **Yâ'** " ي " est-ce qu'on prolonge ?
- Un élève. 17 : Oui.
- Les élèves. 18 : Non, non.
- A. 19 : Non, on ne prolonge pas. Alors, quand est-ce qu'on prolonge le **yâ'** " ي " ? La règle c'est quoi R. ?
- R. 20 : Lorsqu'il y a une **kassra** (كسرة) → voyelle courte " ِ " devant le **yâ'** " ي " , le **yâ'** " ي " se prolonge.
- A.21 : Très bien. Maintenant, quand est-ce qu'on prolonge le **wâw** " و " ?
- Un élève. 22 : C'est quand il y a la **ḍamma** (ضمة) → une voyelle courte " ُ " « devant le **wâw** " و " .
- A.23 : C'est quoi la **ḍamma** (ضمة) → une voyelle courte " ُ " .
- Les élèves. 24 : C'est le neuf couché.
- A. 25 : Oui c'est le neuf couché, on a dit par exemple « حُوت » → **ḥūt** → un poisson.
- Un élève.26 : C'est quoi « حُوت » → le **ḥūt**.
- Un élève.27 : C'est le poisson [...].

Lorsqu'on analyse le corpus, on constate l'usage et le recours des savoirs antérieurs des apprenants (sur le plan grammatical, lexical et culturel) en français ou en arabe familial, en fonction des difficultés rencontrées en classe. Les apprenants ont par exemple illustré leurs réponses pour indiquer ou infirmer la présence des voyelles longues [u :], **وُ** / [i :]³⁰⁵, **ي** dans ces mots (poisson "ḥūt" "حُوت" et le prénom **Yahya** / "يحيى"). Les apprenants adoptent souvent des références cognitives pour apprendre une langue étrangère, surtout lorsqu'ils se sentent impliqués dans cet apprentissage. Les informations apportées varient en fonction de l'intérêt et du degré de compréhension de la langue cible. Effectivement, l'*automatisation de ces métaprocessus*³⁰⁶ se fixe avec le temps. En conséquence, l'apprenant utilise une mémoire sélective, il prend de nouvelles informations et en délaisse d'autres.

³⁰⁵ Les crochets phonétiques indiquent la nature du son.

³⁰⁶ Cf. Partie I. Chapitre I. 1.1. 2. L'apprentissage.

L'apprenant efficace sait se contrôler et s'autocorriger, ce qui l'aide à s'améliorer et à se démarquer progressivement de sa langue maternelle. L'utilisation des stratégies d'apprentissage contribue, pour une grande partie, à l'acquisition des compétences générales en langue seconde ou étrangère.

Chaque apprenant progresse à sa manière, en fonction des stratégies mises en œuvre, individuelles ou collectives. Cela nous laisse penser que l'apprenant qui réussit dans son apprentissage est celui qui met en œuvre plusieurs types de stratégies appropriées. C'est celui qui sait utiliser différentes techniques pour résoudre un problème, dans différentes situations langagières.

Les apprenants testent les compétences qu'ils maîtrisent en français (L1) pour vérifier s'ils peuvent les adapter en arabe (L2). Pour indiquer les voyelles courtes en arabe, les apprenants donnent comme illustration l'accent pour indiquer la **Fatha (فتحة)** et le neuf couché pour la **Damma (ضمة)** : « [...] la langue maternelle faisant office de métalangue dans laquelle sont exposées les particularités grammaticales de la langue étrangère qu'on enseigne, apporte un précieux concours » (HAGÈGE, 2005: 94).

L'enseignant ne peut pas nier en classe le rôle des langues premières qui sont omniprésentes. Lorsqu'un apprenant apprend une langue étrangère, il ne faut pas négliger les compétences acquises dans le système linguistique de/des langue(s) première(s). L'aspect sémiotique de la langue est déjà développé en français. S'il est déconseillé d'utiliser des langues premières en classe, nous pensons qu'à *contrario*, il faut encourager l'usage du métalangage déjà acquis ou installé auprès des apprenants, même si nous devons faire face dans un premier temps aux phénomènes d'interférence. C'est le rôle de l'enseignant de réduire cet écart. Au début de l'apprentissage, il peut tolérer les interférences pour que l'apprenant puisse distinguer les deux structures. Puis, par la suite, il faudrait les corriger au fur et à mesure de l'apprentissage.

L'univers linguistique et sémantique français est largement développé pour les jeunes. Il est beaucoup plus simple pour l'apprenant de recourir au français pour apprendre ou comprendre le système linguistique et culturel en arabe. C'est en français que l'apprenant a appris à lire, écrire, échanger, penser, imaginer, et même rêver. Les connaissances antérieures lui permettent de s'y référer en sélectionnant les éléments qui lui paraissent les plus proches ou les plus adaptés au système arabe. Cette démarche devient plus efficace quand l'apprenant

se rend compte que le français peut l'aider à apprendre. Ses connaissances en français constituent alors un point de départ pour atteindre ses objectifs en arabe. Le français prend la forme d'une passerelle qui permet l'accès à la langue cible (l'arabe). L'enseignant peut mettre en évidence le français afin de « mener une réflexion et une explication métalinguistique »³⁰⁷.

Par ailleurs, il est essentiel d'évoquer aussi les autres langues premières qui entrent en jeu dans l'apprentissage de l'arabe, même si elles sont infimes par rapport au français. L'usage des langues premières arabes en classe peut aider à la compréhension des mots. A ce sujet, le fait de solliciter les apprenants qui connaissent l'arabe dialectal met en valeur l'explication de l'apprenant d'une part, et les langues premières d'autre part. C'est le cas de R. qui parle couramment le tunisien à la maison.

Ses interventions en classe étaient très utiles pour le groupe. Il a pris conscience que les langues premières sont valorisantes en classe car elles lui permettent de développer son bilinguisme : il peut expliquer certaines notions en français :

A.12 : [...] (تفاحة) **tuffāḥa** → **une pomme**

Les apprenants.13 : Une pomme.

A.14 : Là oui, tout le monde connaît le mot. Le mot **ḍubāba** (ذبابة) → **une mouche**

R.15 : Ça veut dire une mouche.

A.16 : Tu le dis comme ça à la maison, ou d'une autre façon ?

R.17 : Non, on dit **ḍabāna** (ذبانة) → **une mouche**.

A.18 : Oui, on dit **ḍabāna** (ذبانة) → **une mouche** en dialecte. Mais tu avais quand-même compris le mot.

R.19 : Oui, parce que les deux mots se ressemblent **ḍubāba** (ذبابة) et **ḍabbāna** (ذبانة). Donc, l'arabe de la maison, dialectal ressemble à l'arabe littéraire. Ce n'est pas tous les mots, mais certains mots. Mais c'est sûr que l'arabe dialectal aide à comprendre l'arabe littéraire.

L'apprenant qui connaît l'arabe dialectal peut effectivement apporter des clarifications au cours de l'apprentissage de l'arabe littéraire, car certains termes sont identiques en arabe dialectal et littéraire (cf. tableau n°24). Cela peut favoriser la confiance dans l'apprentissage, encourager à participer, à se révéler en classe et à valoriser les langues premières. Même si l'apprenant entre 6 à 12 ans peut éprouver une insécurité linguistique : « on sait que les jeunes bilingues oraux scolarisés d'abord dans une seule des deux langues ont quelquefois de grandes difficultés à acquérir plus tard le registre écrit dans l'autre langue, même si celle-ci

³⁰⁷ (CASTELLOTTI, 2005 : 63).

est maternelle » (BOUCHARD, 2008 : 186). L'enfant est encore dans un stade d'apprentissage du français à l'école.

Lorsque la langue est orale, l'apprenant ne se prétend pas vraiment bilingue, car il ne maîtrise pas le code écrit de sa langue maternelle. De ce fait, le français domine les langues orales, car il est parlé et écrit quotidiennement. L'apprenant peut perdre confiance si les établissements scolaires ne reconnaissent pas ces langues dans les structures (écoles, associations). D'autant plus que l'usage des langues maternelles se restreint au niveau familial.

C'est le cas de R.³⁰⁸, qui trouve qu'il y a une différence entre l'arabe littéraire et l'arabe dialectal. Il ne trouve alors pas l'intérêt de l'utiliser en classe puisque c'est un « dialecte », une langue parlée oralement. Il perd ainsi ses moyens et confiance en lui, alors que l'arabe dialectal peut être une richesse en classe, car il y a certains mots en commun avec l'arabe littéraire.

R.1 : Mes parents parlent en arabe à la maison.

A.2 : Et toi, tu parles couramment en arabe à la maison ?

R.3 : Oui, à la maison, mais c'est l'arabe, c'est le dialecte.

A.4 : Oui, mais le dialecte, ça sert tu vois, y a des choses en commun avec l'arabe littéraire, d'accord.

R.5 : Oui.

A.6 : Tu vois des fois, tu connais des mots en arabe et j'ai besoin que tu m'aides, normalement ce mot, tu le connais en arabe dialectal.

R.7 : Posez-le-moi et j'essaie de le dire.

A.8 : 'amila (عمل) → travailler, faire.

R.9 : 'amila (عمل) c'est faire ou travailler.

A.10 : Oui, très bien, tu vois que certains mots ont le même sens. Maintenant **arnab** (أرنب) → **un lapin**.

R.11 : C'est un lapin.

A.12 : Voilà, très bien [...].

La seconde langue qu'est alors le français peut devenir la langue dominante dans la vie de l'enfant, même si celui-ci a acquis l'arabe en premier. Effectivement, « l'école étant entièrement orientée vers la maîtrise de la langue de scolarisation, la langue première peut ensuite disparaître du répertoire de l'enfant. Paradoxalement, ces enfants risquent de perdre leur langue maternelle à cause de leur scolarisation » (HELOT, 2008 : 82). Or, on ne peut pas négliger l'historicité d'un parcours linguistique, puisqu'il est tout de même passé au stade du

³⁰⁸ Cf. Annexes extrait n° 33. Entretien semi-directif réalisé avec les apprenants dans la mosquée de Lyon 5^e en 2014.

bilinguisme. Ce genre de bilinguisme peut être actif lorsque la langue d'origine ou de parenté (le cas de l'arabe littéraire) est enseignée à l'école. Grâce à la scolarisation, les enfants peuvent-être considérés comme des « *bilingues scolaires* »³⁰⁹.

Dans les travaux de Lambert (1974, 1980)³¹⁰, sur la question de la bilingualité en contexte socioculturel : « il explique que la bilingualité peut prendre deux formes, l'une "additive" et l'autre "soustractive", selon le contexte dans lequel elle se développe » (HELOT, 2008 : 33).

Dans notre cas, les parents qui sont nés en France et qui maîtrisent plus au moins l'arabe ont un « bilinguisme soustractif ». Les enfants sont exposés à une seconde langue dominante (le français) en concurrence avec les langues maternelles peu valorisées, ce qui peut conduire à la perte des langues premières. Par ailleurs, les enfants scolarisés dans les associations religieuses vont développer un « *bilinguisme additif* » et un « *bilinguisme subordonné* »³¹¹. Puisqu'ils vont intégrer l'arabe littéraire. Dans notre contexte, les langues ne seront donc pas en compétition, mais en complémentarité, surtout lorsque les langues ne sont pas équilibrées au niveau linguistique et communicationnel.

L'analyse des points observés montre que les apprenants n'ont pas hésité à employer en classe certains termes "issus de leurs dialectes respectifs", qui varient donc d'un apprenant à un autre³¹², confirmant une fois de plus de la grande diversité des langues parlées chez les apprenants. Pour que les enfants prennent conscience des richesses linguistiques acquises dans le milieu familial, il était opportun de montrer leur intérêt en classe (au niveau des discriminations des sons par exemple). De ce fait, il était judicieux d'exposer les ressemblances et les divergences entre les deux variétés d'arabe, dialectal et littéraire, aux niveaux sémantique, morphologique et phonologique (traits distinctifs comme les phonèmes, la chute de certaines voyelles, etc.³¹³). Les séries de mots établies dans les tableaux ci-dessous ne constituent pas une liste exhaustive, néanmoins ils éclaircissent certaines nuances et ressemblances qui peuvent exister en arabe.

³⁰⁹ (HELOT, 2008 : 82).

³¹⁰ *Ibid.* 33.

³¹¹ Weinreich explique : « Les référents des signes dans la langue en cours d'apprentissage peuvent être non réellement des "choses", mais des signes "équivalents" dans la langue déjà connue [...] elle s'applique vraisemblablement quand une nouvelle langue est apprise avec l'aide d'une autre » (BANGE, 2005: 75).

³¹² Cf. tableaux (21, 22, 23, 24).

³¹³ Cf. La flexion désinentielle en arabe dialectal. Partie I. Chapitre I. 1.2.3 L'arabe dialectal.

Tableau n° 21: Différences phonétique et morphologique entre l'arabe dialectal et littéraire

Arabe dialectal	Arabe littéraire	Significations	Différences
« Lamāna/ لمانة »	« Namla/ نملة »	Une Fourmi	On peut constater qu'en arabe dialectal, on a inversé la position des lettres. C'est comme si on lisait le mot fourmi à l'envers comme on peut le trouver dans verlan ³¹⁴ (fourmi/mifour). « Namla/ نملة - Lamāna/ لمانة ».
srīr (سرير)	as-sarīr (السريـر)	Le lit	La différence est au niveau de la prononciation : En arabe dialectal on ne prononce pas la voyelle courte fatḥa (/) et l'article (ال).
Sallūm (سلوم)	sullam (سلم)	L'échelle	La différence se situe au niveau de la prononciation : En arabe dialectal (on prolonge la lettre lam (ل) alors qu'en arabe littéraire, elle ne se prolonge pas)
ṭayyāra/ طائرة	ṭā'ira (طائرة)	Un avion	La nuance existe par rapport à la prononciation du Hamza (ء). En arabe dialectal, il est substitué par la lettre ya (ي).
ḍabbāna/ ذبابة	ḍubāba (ذبابة)	Une mouche	La différence se manifeste aux niveaux de la lettre ba (ب et ن), la lettre ba (ب) a été substituée par la lettre (ن) en arabe dialectal.
« Gūl »	Qul « قل »	Dit	La différence figure au niveau de la substitution du phonème G par Q (ق). Le son G n'existe pas en arabe littéraire, la plupart des Maghrébins prononcent G à la place/au lieu de Q (ق).

³¹⁴ La verlanisation consiste à inverser des syllabes, parfois des phonèmes ou des lettres purement graphiques, parfois des ensembles plus vastes comme des groupes verbaux ou des expressions. (Consulté le 22/01/2016 sur : <http://monsu.desiderio.free.fr/curiosites/verlan2.html>)

Tableau n° 22 : Différence de prononciation et de signification entre le dialecte et l'arabe littéraire

Arabe dialectal	Significations	Arabe littéraire	Commentaires
« Al-‘āfiya/ العافية »	Le feu	« sain »	Il est souvent attribué à la santé (Al saha wa al-‘āfiya : (الصحة والعافية)), pour dire « bonne santé », les personnes du Moyen-Orient l'utilisent dans la langue parlée. Le feu se dit en arabe littéraire (al-nār/النار). Ce terme est utilisé par certains locuteurs maghrébins comme les Tunisiens et les Algériens.
« Finḡāl فنجال »	Un verre	Verre de café	En arabe littéraire le verre se dit فنجان finḡān ou كأس/ Ka's. En arabe dialectal, il y a eu permutation du nûn par un lam pour le mot فنجان finḡān (verre).
« ḡāma' جامع »	Une mosquée	Regroupement	Le mot « ḡāma' جامع » fait référence au fait que la mosquée est un lieu de regroupement. En arabe soutenu, on dit « ḡāmi' جامع ». L'université en arabe littéraire se dit « ḡāmi'a جامعة ». Tandis que la mosquée est désignée par « masḡid/مسجد ».
lawlād (لوالد)	Les enfants	Garçon	En dialecte, la hamza n'est pas prononcée sauf pour le mot أنا, ainsi on prononce al-āwlād (الأولاد), lawlād (لوالد). Le mot a le même sens qu'en arabe soutenu.

Tableau n° 23: Langues premières des apprenants

Langues premières		Arabe moderne	Significations
Arabe	berbère		
buzalūf (بزولوف), (حولي) ḡawlī		(خروف-غنم-كباش) (Kabš, ḡanam, ḡarūf)	Un mouton
zrūdīya, (زرودية) ḡizū (خيزو)		ḡazar (جزر)	Une carotte

zīna (زينة), mzyān (مزيان), samḥā (شابة) šāba (سمحة).		ḡamīla (جميلة)	Belle (adjectif)/Nom propre
al-fard (الفرد), ‘awd (عود)	ṣadūn (صدون)	ḥiṣān (حصان)	Un cheval
un babūš (ببوش)		Halazūn (حلزون)	Un escargot
qāris (قارس), ḥāmaḍ (حامض).		laymūn (ليمون)	Un citron
Waš ismak ? (واش أسمك) Kīssamūk ? (كيسموك)		Ma’ismuk (ما إسمك)	Comment t’appelles-tu ?

Tableau n° 24 : Mots en arabe dialectal ayant le même sens qu’en arabe littéraire

Liste ³¹⁵ de quelques mots en arabe dialectal ayant le même sens qu’en arabe littéraire
(صحن) ṣaḥn → une assiette, (يوم) yawm → jour, (ثلاثة) talāta → trois, (صوم) ṣawum → le jeûne, (شمس) šams → le soleil, (العين) al-‘ayn → l’oeil, (فم) fum → la bouche, (قمر) qamar → la lune, (عمل) ‘amal → le travail, (تفاحة) tufāḥa → une pomme, (سكر) sukar → sucre, (طاولة) tāwila → une table, (الناس) al-nās → les gens, (الباب) al-bāb → la porte, (فرش) farš → un drap, une couverture, (جمل) ḡamal → un chameau, (دجاجة) daḡāḡa → une poule, (اللحم) Al-laḥm → la viande, (الماء) Al-ma’ → l’eau.

4.5. Parents, Enseignants : Quel dialogue ?

4.5.1. Les parents

A présent, nous allons nous appuyer sur quelques témoignages qui nous ont orientées dans la gestion de notre travail en classe, comme la gestion administrative et la conception du programme. Ces témoignages ont été réalisés en 2013 avec des parents en dehors de l’association. Quatre éléments surgissent de l’opinion des parents par rapport à l’enseignement au sein des associations religieuses : des programmes inadaptés aux profils des apprenants, un rythme extensif (deux heures par semaine), l’apprentissage facultatif pour leurs enfants et la méconnaissance de l’arabe de la part des parents.

³¹⁵ Cette liste n'est pas exhaustive. En revanche, beaucoup de mots en arabe dialectal sont issus de l'arabe soutenu.

A travers le premier témoignage, l'interviewée³¹⁶ explique que le fait de débiter l'apprentissage de l'arabe par la mémorisation de l'alphabet est un élément contraignant dans l'apprentissage.

L'enfant apprend l'alphabet comme si c'était une chanson. C'est pourquoi, elle explique que la méthode de vocalisation mise en place a permis à sa fille de lire rapidement sans pour autant qu'elle ait à mémoriser les lettres alphabétiques :

I. 12 : Les enfants faisaient vraiment attention à apprendre l'arabe, plus des chansons et des comptines ; Avant c'était plus des chansons, des comptines pour apprendre les premiers mots d'arabe alors que là, ils étaient vraiment plongés à apprendre l'Alphabet à apprendre les mots, l'écriture vraiment comme à l'école.

La méthode de travail mise en classe a permis à sa fille d'intégrer une école bilingue (arabe/français) sans qu'elle puisse éprouver de difficultés au niveau de la lecture. Cependant, elle s'est aperçue que le programme proposé dans l'école bilingue n'est pas adapté aux enfants. Cette école utilisait une méthode destinée aux adultes (méthode d'apprentissage de langue arabe utilisée à l'université de Médine). Deux éléments qui lui ont semblé inappropriés pour des débutants : les termes techniques et le fait de commencer par la compétence orale. Pour cette mère, les termes techniques participent à la confusion dans la compréhension des enfants. Tandis que l'utilisation de la compétence orale (l'expression orale) au début de l'apprentissage ne permet pas à l'enfant de dialoguer de façon naturelle. Elle constate que l'enfant mémorise les dialogues sans pour autant comprendre la signification.

Par ailleurs, le second témoignage³¹⁷ explique que sa fille a eu un problème de perception des sons en arabe. Cette difficulté est liée à l'hétérogénéité des niveaux. Il est possible que l'enseignant n'ait pas évalué les compétences des enfants pour les mettre dans le groupe qui correspondait le mieux à leur niveau :

³¹⁶ Cf. Annexes. Extrait n° 12. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « I » en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 07/01/2013.

³¹⁷ Cf. Annexes. Extrait n° 15. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « S » en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 15/03/2013.

Des programmes inadaptés

I.1 : [...] bien, comme elle est aussi dans une école privée et je me suis aperçue qu'il utilisait une méthode d'adulte et que les enfants en fait ils l'utilisaient, ils arrivaient à le réciter parce que c'était comme une poésie mais savent pas forcément qu'est-ce que ça veut dire, donc du coup ils vont faire le premier discours c'est entre deux messieurs euh, un monsieur Kh et un monsieur Kh, Bonjour, ça va vous allez bien, en fait les enfants ne comprennent pas forcément, ils pratiquent des cours comme des adultes, les cours qui sont donnés en Egypte. Le fascicule qu'ils utilisent c'est un fascicule de 300 pages et ils ont commencé pour une première année de CP, ils utilisent les trente et quarante premiers textes.

A.2 : Quand vous aviez mis votre fille l'année passée à l'école, on va dire à la mosquée est-ce qu'elle a eu un bagage et en quoi ce bagage lui a-t-il servi à l'école privée ?

I.3 : Ce qui l'a aidée l'année dernière euh c'était son apprentissage des lettres parce qu'elle n'a pas eu l'apprentissage (**âlif**) (**bâ'**) (**tâ**) (**thâ**) (ا - ب - ت - ث) mais elle a appris directement les voyelles courtes.

Du coup cette année, elle a commencé **les voyelles courtes**. Elle ne savait pas que ça s'appelait les voyelles courtes mais elle savait déjà les prononcer et quand elle a eu **les voyelles longues**, elle ne connaît pas le (**ta**) **marbūṭāḥ** (التاء المربوطة) → **la lettre tâ' liée** mais et quand on lui dit que c'était cette lettre. Elle le savait déjà la lire, parce qu'elle l'a appris l'année dernière. Bien qu'ils avaient fait, elle l'avait déjà appris, donc cette année, ils ont commencé par les lettres, les noms, en parlant des lettres lunaires et solaires. C'est vrai que même les lettres lunaires et solaires ça embrouille.

A. 4 : Oui ça embrouille, parce qu'ils sont petits encore.

I. 5 : Oui voilà, oui ils ne savent pas forcément même nous adultes on ne sait pas ce que c'est que les lettres lunaires et solaires.

A. 6 : Oui,

I. 7 : On a du mal autant que parent, si déjà la compréhension, si on ne comprend pas déjà justement les termes techniques qu'ils utilisent dans l'école avec la méthode qu'ils utilisent quoi [...].

L'hétérogénéité des niveaux

A.1 : Ah, oui, tout à l'heure tu m'avais dit que ta fille avait rencontrée des difficultés dans l'association ?

S. 2 : Ben c'est l'oreille, le son, la prononciation, elle a du mal quand même, elle a du mal, tu sais.

A. 3 : Oui à prononcer

S.4 : Quand elle est partie à Oullins, l'histoire, tu sais avec CH. ça aillait, elle comprenait, elle arrivait à prononcer de suite. Mais pour ma fille I. c'était complètement inconnu, elle n'arrivait pas à placer sa langue, son palais, comment dire les mots, elle avait du mal, elle n'arrivait pas du tout et vraiment euh bon elle est restée pouf quatre mois là-bas quatre, cinq mois on va dire et puis après, elle n'en pouvait plus, elle pleurait, elle ne voulait plus retourner parce que finalement elle était vraiment, elle avait pas le niveau, tu vois pas le niveau ; Je pense qu'ils ont dû aussi pas la mettre dans le bon groupe parce que ça joue, parce que en fait elle entendait, c'est vraiment ce que tu disais que c'est l'oral oui.

A. 5 : C'est l'ouïe.

Un rythme extensif

A travers les témoignages des parents et les heures passées sur le terrain de recherche. Il semble que le nombre d'heures est insuffisant pour apprendre la langue arabe (une heure de cours d'arabe par semaine), nous sommes donc face à un rythme extensif³¹⁸. Deux heures de cours par semaine sont réparties en une heure de cours d'arabe et une heure pour apprendre le Coran et l'éducation islamique. Le témoignage de la mère ci-dessous explique que la différence entre les associations religieuses et l'école privée bilingue (français/arabe) consiste dans le rythme intensif des cours d'arabe.

L'enfant peut travailler l'arabe en continu sans qu'il y ait de rupture, alors qu'à la mosquée l'enfant doit attendre chaque semaine pour apprendre l'arabe. Cette rupture peut freiner le processus d'apprentissage de la langue car l'enfant peut oublier la leçon comme le note « H. »³¹⁹. L'apprentissage de l'arabe ne se fait pas du jour au lendemain, mais il faut le pratiquer et l'étudier régulièrement afin de progresser dans la langue. D'autant plus, l'enseignement se déroule le week-end ; Ce qui doit être un fardeau à surmonter pour l'enfant car il est censé se reposer pendant cette période.

Extrait n°1

A. 19 : Oui, par rapport à l'école privée tu m'avais dit que ta fille, tu l'avais mise aussi dans une école privée donc j'aimerais bien savoir la différence entre l'école privée bilingue et l'association, dans la mosquée ?

I. 20 : Et bien en fait la différence c'est que là, elle est allée à l'école tous les jours et elle le travaille tous les jours donc ça lui permet de ne pas avoir de coupure et d'être obligée de réfléchir en fait, tous les jours en rentrant le soir ça fait partie donc de ses devoirs alors quand, elle y allait à l'association que le week-end euh d'une semaine à l'autre et bien elle pouvait s'amuser pendant toute la semaine, puis le vendredi soir réviser un petit peu pour samedi et dimanche. Alors que là, à l'école et bien elle le fait tous les jours donc chaque soir elle revient, elle révise, se prépare, le lendemain, elle continue et y a pas de coupure en fait.

I. 22 : Et bon, je pense que d'abord, c'est ce qui permet, justement de pouvoir vraiment de devenir bilingue et c'est de vraiment pouvoir le faire, le plus souvent, pratiquer, le pratiquer le plus souvent possible³²⁰.

³¹⁸ Cf. Partie II. Chapitre IV. 4.1 L'association « Comité Social des Parents et Amis Musulmans ».

³¹⁹ Cf. Annexes. Extrait n° 16. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « H » en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 11/02/2013.

³²⁰ Cf. Annexes. Extrait n° 12. Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « I » en dehors de la mosquée de Lyon 5° le 07/01/2013.

Extrait n°2

A. 61 : Avez-vous des suggestions à proposer pour améliorer l'enseignement de l'arabe ?

H. 62 : Euh, s'il devrait faire des cours, il devrait faire plus d'heures et euh plus de jours parce qu'une fois par semaine, deux heures ce n'est pas assez. A Paris, ils font minimum six heures, le mercredi, le samedi et le dimanche tandis que nous, ah ben à Lyon 5^e, à Lyon, il y a deux heures et deux heures c'est très peu.

A.63 : Oui c'est très peu.

H. 64 : Un minimum quatre heures c'est bien. Quatre heures en alternance le mercredi et le samedi ou le mercredi et le dimanche par exemple deux groupes, le mercredi, samedi ou le mercredi, dimanche euh le matin ou l'après-midi. Et c'est ça qui est dommage, ici y a que deux fois par semaine. Ben ils n'ont pas le temps les élèves, ils oublient. C'est ça qui est dommage, ils oublient et la plupart des parents sont francophones, donc ils se disent, bien tien, je laisse la responsabilité à la maîtresse, il faut qu'à la fin de l'année mon enfant il sache, alors que pas du tout, il faut qu'il y a un suivi des deux côtés. La maîtresse, elle a sa part. Elle va apprendre l'éducation aux enfants et euh en contrepartie, les parents, à l'école ils font les devoirs et ils revoient l'arabe et ce qui n'est pas du tout ça.

A. 65 : Oui ce n'est pas évident

H.66 : Voilà,

Pour régler ce problème, les révisions à effectuer à la maison semblent être une solution pour accélérer le processus d'apprentissage chez l'enfant. L'objectif est que l'apprenant n'oublie pas la leçon d'arabe. Les plages horaires limitées le week-end et le critère d'un enseignement à but non-lucratif ont contribué à ce qu'on se retrouve dans des conditions où nous ne pouvons ni augmenter le volume horaire, ni intégrer d'autres enseignants. Comme l'indique F.³²¹, il est difficile d'assurer le maintien des cours avec des enseignants bénévoles, qui n'ont ni le statut, ni les obligations des salariés. Ils peuvent s'absenter plus facilement, au moindre prétexte :

F.125 : c'est très difficile, nous par exemple on avait mis un responsable depuis quelques années dans l'école arabe, c'est un salarié parce que tout ce qui est en train d'être fait, on ne peut pas faire d'une manière bénévole aujourd'hui, y a trop trop d'heures de travail et par rapport à la qualité qu'on attend, il faut un professionnel, on peut plus avoir quelqu'un qui ne peut pas être là, je suis désolé, je ne peux pas venir, je suis désolé mon travail m'a dit de rester une heure en plus, et donc je viendrai en retard. On ne peut plus ça. En plus on accueille un public spécifique c'est des enfants et il y a une responsabilité, voilà.

³²¹ Cf. Annexes. Extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

Certains parents se permettent même d'intervenir dans la manière d'enseigner car ils ont payé ne serait-ce qu'une modique somme. Ils se donnent le droit de vouloir modifier le programme, ne veulent pas qu'on donne des devoirs à la maison car les enfants sont déjà surchargés par l'école publique. Comme nous pouvons le voir dans l'extrait ci-dessous, l'enseignement de la langue arabe et du Coran est facultatif sans aucune valorisation, sans certifications de niveau à la clé. Il est très difficile, dans ce contexte d'enseignement pour le professeur, de conserver sa posture, comme le confirme Grandguillot, (2000 : 38) « l'autorité est plus difficile à maintenir dans une société où s'est désacralisée la parole du maître où l'affectif a conquis ses droits d'expressions » :

A. 39 : Oui, moi le truc qui me dérange c'est quand je leur donne des devoirs et qu'ils ne le font pas (0,6') c'est plus par rapport à ça.

S. 40 : Moi je veux dire euh les devoirs ça les stresse. Je te dis franchement hein, Ils n'aiment pas. Tu verras hein quand ton fils ira à l'école. C'est stressant si les devoirs ne sont pas faits le soir, demain l'enfant s'il a oublié c'est lui qui va se faire gronder. En réalité ce n'est pas les parents. Nous on est tranquille à la maison tu vois ? mais après c'est l'enfant qui se fait disputer : « pourquoi t'as pas fait tes devoirs et patati et patata ». Du coup eux ils ne veulent pas y aller parce qu'ils se disent : « eh ben je vais être ramassé quoi finalement je vais me faire tailler, je n'ai pas fait mes devoirs ».

A. 41 : Non mais je ne vais pas vraiment les gronder.

S. 42 : Mais je leur dis ah bon, normalement, c'est clair qu'il faut qu'ils fassent les devoirs mais après « si tu les as pas faits, tu les as pas faits tant pis pour toi ».

A. 45 : C'est vrai que je suis devenue plus exigeante

S.46 : C'est ce que j'aime bien. Ça reste comme un loisir, tu vois ce que je veux dire, c'est-à-dire que euh Ludo éducatif. C'est-à-dire qu'ils apprennent, je ne vais pas dire en s'amusant, et faire les zouaves, hein. Qu'ils apprennent avec le plaisir d'apprendre pas avec le stress où là il y a les devoirs,

A.47 : [Le problème c'est qu'ils n'ont pas beaucoup de devoirs, c'est que la lettre qu'ils doivent recopier]

S.48 : Oui bien sûr, toi ça te permet en même temps toi ça m'embête que personne ne fasse des devoirs et si personne fait rien euh et ben ça t'ennuie en même temps.

A. 49 : [Ben oui]

S.50 : En même temps je te comprends.

A.51 : Ben pour moi, je ne joue pas mon rôle d'enseignant, tu vois. Je me sens comme si je n'avais rien fait

S.52 : Bon, ce n'est pas qu'avec toi, tu vas me dire que tu vas leur donner des feuilles d'écriture [mm] et après quand ils vont être avec M. il va falloir réviser d'autres **ṣurāt-s-** (سور). Tu vois donc alors, ça leur fait deux choses et donc finalement tu sais il y aura du par-cœur à l'écrit et du par-cœur à l'oral, parce que bon du coup, admettons qu'avec toi elles ont fait et « zut je n'ai pas appris mes **ṣurāt-s-** (سور) » puis « je vais me ramasser ça » (rire) y a aussi ça tu vois.

A.53 : [Oui c'est vrai]

S.54 : Moi je dis que **les ṣurāt-s-** (سور) ça va vite puisque finalement si c'est une par semaine, nous on ne tient pas la cadence moi je te le dis franchement.

A.55 : [Je ne pense pas qu'elle en fasse une par semaine ; elle fait verset par verset.]

S.56 : Après quand elles viennent, elles me disent : « oh on a encore une nouvelle » (rire mutuel). Moi je me dis qu'avec L. ça allait moins vite

A.57 : A.57 : [Avec elle ça me gênait, parce que par rapport à ça, moi l'année dernière, ils n'ont pas avancé. Ils n'ont rien appris, pour moi **qurā'n** (قرآن) → **le Coran** rien].

S.58 : Ben, non plus, il ne faut pas l'extrême, [...].

Les parents veulent des résultats mais pas d'implication trop importante de leur part. Les cours étant facultatifs et n'ayant pas réellement d'encadrement, ils se déchargent ainsi d'une part de leurs responsabilités. Cependant, cette décharge peut être négative dans le sens où l'enfant peut se désintéresser des cours d'arabe car il ne voit pas de réel suivi par ses parents. Les premières années, l'enfant peut ne pas se soucier de son apprentissage car il est à l'écoute des parents. Mais il se rend compte très vite que son emploi du temps commence à être chargé à l'école. S'il doit éventuellement aller à la mosquée le week-end, il le vivra comme une punition. L'absence de dialogue entre les parents et les enfants conduit l'enfant à ne plus avoir aucune motivation à apprendre l'arabe. Surtout si les enseignants restent dans la méthode traditionnelle où ils monopolisent la classe (nous le verrons en détail dans le prochain point) ou s'ils travaillent avec le système de notation.

Ce système peut bloquer l'apprentissage de l'apprenant : « les notes risquent d'enfermer les élèves en échec et de bloquer leurs efforts pour progresser » (GRANDGUILLOT, 2000 : 83). Effectivement, le but est de ne pas mettre l'apprenant en échec. On peut évaluer ses compétences sans pour autant donner une notation.

Autrement, l'enfant peut vivre un double échec scolaire (au niveau de l'école publique et aussi en milieu associatif). Pour motiver les enfants et leur faire aimer l'apprentissage de l'arabe au sein des associations religieuses, il faut que l'enseignant ne prenne pas en compte le système de notation mais plutôt les compétences. La notation ne fait que bloquer le processus d'apprentissage, tandis qu'en termes de compétence, la discussion au sujet des acquis aide à mieux avancer en rassurant l'enfant sur ses capacités. Lorsque l'enseignant indique à l'enfant où se trouvent ses lacunes, il aurait plus de facilité à identifier les erreurs et à pouvoir les corriger :

La médiation linguistique et culturelle est un outil fondamental de prévention de l'échec scolaire qui, encore une fois, dépasse de loin la question de la performance linguistique. Un enfant qui ne peut pas se reconnaître dans l'école ne peut y construire du sens et ne peut donc y apprendre les normes dominantes qui l'excluent, lui et sa famille, (CRUTZEN et MANÇO, 2003 : 15).

Les différentes mutations de l'enseignement de l'arabe dans l'association conduisent les parents à percevoir différemment l'organisation actuelle de l'apprentissage : le rythme imposé dans l'association est plus intense que les années précédentes ; les enseignants sont devenus

plus exigeants sur le choix du programme et de la gestion de la classe ; ils n'acceptent plus les absences excessives sans justificatifs ; les apprenants sont répartis selon leurs niveaux.

A.34 : D'accord, donc qui décide du programme : c'est les enseignants ou l'association ?

F.35 : Alors, c'est l'association on va dire, qui décide du programme, avec bien évidemment toute la liberté pédagogique de l'enseignant.

A.36 : D'accord

F.37 : Mais évidemment le programme est décidé par l'association, pour avoir une continuité et une logique. C'est-à-dire, comme on a au-moins deux classes par niveau, on ne peut pas se permettre d'avoir un prof qui fait telle chose pour le même niveau et un autre prof qui fait autre chose. On demande au prof de respecter le programme. Après, les supports pédagogiques ça leur revient. Nous, on fournit un livre mais comme on leur dit que ce n'est pas obligé de le suivre, ou au contraire, c'est bien qu'il ne le suive pas parce que sinon, ça nous enferme d'avoir un livre. [...]C'est nous qui avons fixé, quand je dis nous évidemment, c'est une commission pédagogique et dedans il y a des responsables de l'association et enseignants³²².

Les parents avaient tendance à emmener leurs enfants d'âges différents en même temps pour le même groupe. Il était essentiel de structurer les groupes et d'adapter un programme afin d'apporter de meilleures conditions à l'apprentissage des enfants. On s'est rendu compte qu'il y avait des enfants qui sont depuis quatre ans dans la mosquée et qui n'ont pas évolué dans leur apprentissage. Il n'était donc plus possible de travailler dans ces conditions. Les enfants n'avançaient pas dans leur apprentissage et les résultats que les enseignants attendaient ne correspondaient pas forcément aux exigences des parents. Chaque enfant a son propre rythme d'apprentissage. Comme le constate F.³²³ le problème d'hétérogénéité se trouve même dans l'éducation nationale. Néanmoins, c'est à l'enseignant de trouver les meilleures solutions pour avoir un apprentissage équilibré et une harmonie en classe :

A.93 : Est-ce que vous avez un problème d'hétérogénéité dans la classe ou pas ? Vous avez ce problème-là ? Comment l'enseignant gère-t-il ce problème ?

F.94 : On avait fait des formations sur ça, mais je sais que ce n'est pas évident. Même dans l'Éducation Nationale, la difficulté, c'est de faire de la pédagogie, différencier ; c'est-à-dire des élèves qui vont un peu plus vite et y a des élèves qui vont moins vite. À l'enseignant de s'adapter en donnant à « manger » un peu plus à ceux qui vont plus vite et qu'ils fassent d'autres choses et qu'ils aident les élèves. Ça dépend des classes évidemment, quel niveau ? Demande-ça, à des petits de six ans ou sept ans, mais avec ceux qui ont onze ou douze ans, on peut leur demander qu'ils aident les camarades dans des choses assez simples. Et ceux qui sont un peu plus en difficultés, l'enseignant s'il a le temps de les voir un par un.

³²² Cf. Annexes. Extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

³²³ Cf. Annexes. Extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

De ce fait, il fallait imposer le système de niveau pour que l'enfant soit dans le groupe qui correspond le plus à ses compétences, même si les parents devaient faire plusieurs aller-retour : « Il ne s'agit pas pour autant de renoncer au programme ni de baisser le niveau des exigences, plutôt d'organiser le temps différemment pour respecter au mieux le temps des apprentissages diversifiés » (GRANDGUILLOT, 2000 : 139).

a) Méconnaissance des parents de l'arabe

La méconnaissance de l'arabe par les parents à travers le témoignage pouvait être un handicap et un frein pour l'apprentissage de l'arabe pour les enfants. Il ne faut pas oublier que l'enseignant donne entre 50% à 60% de ses efforts ; pour le reste, c'est à l'apprenant de mettre en œuvre ses savoirs et ses savoir-faire. Cependant, les parents peuvent aussi contribuer à stimuler les compétences des enfants en les aidant à vérifier s'ils ont bien compris et assimilé la langue.

Si les parents n'arrivent pas à suivre les enfants dans leur apprentissage, à cause de leur méconnaissance de l'arabe, il en résulte un blocage ou un manque de motivation de la part de l'enfant. Si les parents ne peuvent pas lui donner des éléments de réponse aux difficultés qu'il rencontre en arabe, l'enfant peut perdre ses capacités. En 2014, la réalisation d'un tableau regroupant 28 lettres vocalisées en arabe, accompagnées d'une transcription en français a permis aux enfants de mieux déchiffrer le graphique en arabe et à mémoriser les sons. Les apprenants devaient être capables de façon autonome de segmenter les mots en suivant le tableau. La mère s'est rendue compte que la méthode du tableau pouvait aider à lire les mots, et que les apprenants n'avaient pas forcément besoin de compétences en arabe au départ puisque le système graphique était accompagné de la transcription phonétique en français.

S.8 : D'accord, donc en fait, ça vient peut-être alors ben du travail à la maison. Peut-être qu'il faut plus d'effort. On n'a pas le temps mais je te jure mais on est tout le temps en train de courir [...] Moi je te dis que je ne peux pas les aider parce que je n'ai pas le niveau. Je ne peux pas les aider. Donc voilà, si elle se trompe je ne peux pas la corriger parce qu'il y a ça aussi. Si moi j'avais l'avantage de parler, d'écrire, je pourrais la corriger, la preuve : oh là tu t'es trompée, ou bien là faut le mettre là, machin, ici. Ça s'écrit comme ça, là elle va rester, si ce n'est pas corrigé, à la mosquée.

A. 33 : Avec ce tableau tu peux les aider,

S.34 : D'accord alors moi-même je peux apprendre le tableau en fait. Si c'est écrit comme ça les sons, moi-même je peux l'apprendre. Toute seule, t'apprends par-cœur l'alphabet, après tu relies les sons, après il suffit de les reconnaître avec les sons ?

A. 35 : Oui, il y a trois voyelles, il y a le **A**, c'est un trait en haut, **I** un trait en bas, un neuf couché moi je leur ai dit un neuf couché c'est un **U** tu vois [oui] du coup quand je mets ça la

barre qui est en haut c'est toujours **A**, et si je mets en bas c'est **I** tu vois ? Et si je mets le neuf couché en haut c'est **U**. Du coup la lettre **bâ'** (باء), c'est **ba** **ب**, **bi** **ب**, **bu** **ب**, tu vois ? [...].

S.36 : Oui, d'accord

A.37 : En fait, moi j'ai voulu directement les mettre dans le bain. Il y a une méthode, en fait, qui commence par **âlif** (ا), **bâ'** (ب), **tâ'** (ت), **thâ** (ث). On passe par la mémorisation sans connaître les lettres [d'accord] et moi je n'ai pas voulu faire ça. C'est commencé par les voyelles et on débute rapidement pour qu'ils puissent lire directement les mots. Ça dépend de la motivation car moi j'ai une petite qui révisé à la maison ; elle révisé. Il y a même un garçon français de souche et il sait lire. Il commence à lire et il commence vraiment à prononcer correctement les sons [...].

4.5.2. L'enseignant

L'apprentissage est tout un processus complexe dont l'enseignant doit tenir compte dans l'acte enseignement. Plusieurs paramètres entrent en jeu en classe mais le premier périmètre est de définir clairement les objectifs et les finalités de l'enseignement dans le milieu associatif. Il devrait donc identifier les compétences à enseigner pour répondre au cadre situationnel et aux besoins des apprenants pour acquérir l'arabe.

Désormais, le rôle d'enseignant en classe n'est plus suffisant pour accomplir dûment sa tâche dans l'apprentissage. L'enseignant reste, certes, le principal acteur, le pilote en classe en expliquant, en donnant des consignes, jouant le rôle de médiateur entre les apprenants. Mais, les choix pédagogiques, du matériel, de la langue, du programme, du manuel, dépendent aussi du contexte et des besoins des apprenants. Tous ces facteurs contribuent à mener à bien le déroulement de l'apprentissage en classe. Grâce au recueil de données des enseignants (d'ELCO et de l'association religieuse), certains éléments nous apparaissent plus clairs concernant l'enseignement de la langue arabe en France, surtout quand celui-ci se déroule dans un cadre religieux et qu'il est destiné aux enfants nés en France. Les enseignants soulèvent plusieurs problèmes notamment de la langue, de la formation des enseignants, du choix du programme, des réformes. Nous observons à travers les témoignages ci-dessus, que chaque enseignant a sa propre opinion sur l'usage du français en classe d'arabe. F.³²⁴ explique qu'il est important d'utiliser le français au niveau de l'éducation islamique pour que les enfants puissent comprendre le sens :

³²⁴ Cf. Annexes. Extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

A.46 : Et dans l'éducation islamique vous utilisez quelle langue : l'arabe ou le français ? Ou les deux ?

F.47 : Alors dans l'éducation islamique, c'est l'inverse. C'est-à-dire qu'on utilise le français et la règle pour tous les enseignants, c'est que tout ce qui est verset coranique et les Hadiths sont donnés en arabe, expliqués en français, pour que quand-même il y ait entre les deux matières, même si c'est deux enseignements différents, mais que les matières soient imbriquées d'une manière ou d'une autre. [...]. Donc, voilà, mais ça se fait en français. L'objectif principal des sciences islamiques c'est que l'enfant sorte avec des connaissances et on essaye aussi d'améliorer le comportement. Concrètement, si on explique en arabe et qu'il ne comprend rien, on a perdu notre temps et il a perdu son temps. Nous l'objectif principal de la mosquée, par rapport au cours d'arabe, c'est quand on présente aux enseignants et de faire aimer la mosquée et la langue arabe.

Le responsable des cours d'ELCO³²⁵ considère qu'il est préférable d'utiliser des termes en arabe moderne qui se trouvent aussi dans l'arabe dialectal sans passer par le français. De cette façon, l'apprenant aura plus de facilité à appréhender l'arabe littéraire qu'il peut utiliser aussi dans le langage parlé. L'usage du français en classe d'arabe pour le responsable d'ELCO reste une langue facultative comme c'est le cas pour expliquer des éléments culturels qui semblent difficiles à l'apprenant. S. pense qu'il ne faut pas envisager un enseignement en arabe par le biais du français.

Il affirme que c'est le principe de l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère : « *je crois que c'est la même méthode pour l'anglais, l'espagnol et le français* »³²⁶. Il estime que l'enfant peut prendre de mauvaises habitudes dans son apprentissage. Il pense que la meilleure solution est d'utiliser un arabe « intermédiaire », qui pourra être utile dans la scolarité et dans la vie quotidienne de l'apprenant. Tout en adaptant en classe des stratégies telles que la répétition des vocables (à l'oral et à l'écrit : uq'ud **أقعِد** (assieds-toi), uktub **أكتب** (écris), iqra' **اقرأ** (lis), huḍ al-kitāb **خذ الكتاب** (prends le livre)...etc) afin que l'apprenant s'habitue à l'ouïe et qu'il puisse les mémoriser :

S.63 : [...] On essaie de parler une langue qui n'est pas loin du littéraire et pas loin du dialecte. On essaie d'utiliser des mots que l'enfant peut utiliser chez lui.

A.64 : D'accord.

S.65 : Quand sa mère lui dit à la maison euh, je ne sais pas, donne-moi 'a' **ṭīnī kuba mā'** (أعطني كوب ماء) → « **donne-moi un verre d'eau** ».

A. 66 : Oui 'a' **ṭīnī kā's, kā's** (ريره) (أعطني كأس ماء) → **donne-moi un verre d'eau**.

S. 67 : **ka's** (كأس) → **le verre** c'est en littéraire, c'est en dialecte. Ça va partout. C'est ça l'intelligence de l'enseignement. Il faut utiliser un mot qui peut servir voilà. [...].

³²⁵ Cf. Annexes. Extrait n° 18. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB. » au consulat de la Tunisie à Lyon.

³²⁶ Cf. Annexes. Extrait n° 18. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB. » au consulat de la Tunisie à Lyon.

Par ailleurs, les enseignants soulèvent un autre problème que rencontrent les associations religieuses : le manque de qualification des enseignants sur le plan méthodologique. F. souligne que la majorité des enseignants sont restés à la méthode traditionnelle qui n'est pas du tout adaptée aux enfants nés en France. Lorsque l'enseignant ne partage pas les mêmes représentations que l'enfant, ceci conduit à un décalage entre les deux acteurs alors que les représentations communes sont essentielles dans la communication en classe. A ce sujet, Grandguillot, (2000 : 101) dit :

[...] Il est indispensable que ces temps de communication duelle, professeur - émetteur /élève - récepteur, alternent avec des temps de communication fonctionnelle selon l'expression de René Amigues ; la parole est alors à l'élève, aux élèves entre eux ; ils connaissent les buts, ils disposent de cartes pour circuler, d'outils pour agir, l'enseignant sert alors de médiateur, d'intermédiaire entre les élèves et leur matériel, entre les élèves entre eux, pour mettre en scène plutôt qu'orchestre les manipulations, les recherches et les questions.

Les enseignants arabophones, qui enseignent en milieu associatif, n'ont pas suivi de cursus en France pour l'apprentissage de l'arabe. Souvent, ils ne veulent ni modifier ni adapter leurs méthodologies de travail et persistent à garder leurs anciennes méthodes. Le programme et la méthodologie enseignés dans les pays arabophones ne sont adaptés ni aux profils des enfants nés en France, ni au contexte :

À l'image de ce qui se fait en Afrique du Nord, dans chaque lieu de prière ou mosquée, est dispensé un arabe coranique pour les enfants. Ce dernier enseignement, prodigué le plus souvent par des non-pédagogues, est un facteur perturbant pour les enfants : les méthodes et la finalité poursuivies par l'école coranique et l'école française ne sont pas les mêmes [...], (KHELLI, 1991 : 80).

S., pense que lorsque l'enseignant est formé et qualifié dans le pays d'origine ; c'est suffisant pour enseigner en France car il a une méthodologie de travail :

S.129 : [...] Le problème à ce que j'entends moi c'est que les enseignants dans les mosquées, il y a un manque de compétence, ils ne sont pas qualifiés. Par contre les enseignants qui viennent de la Tunisie sont des enseignants confirmés, ils viennent après un concours. Ils prennent les meilleurs qui ont réussi au concours pour venir ici. Euh on a essayé de les aider un peu mais ça n'a pas marché par rapport euh (.).

Certes, les enseignants sont qualifiés mais parfois ils ne peuvent pas répondre aux besoins des apprenants nés en France.

Les enseignants ont été eux-mêmes éduqués et formés en référence à un seul cadre culturel (par domination ou ignorance des autres systèmes). Par ailleurs, ils n'ont reçu aucune formation académique et professionnelle spécifique. Ils ne peuvent donc s'appuyer sur aucun souvenir, aucun vécu, aucune expérience alors qu'ils doivent assurer, dans le même temps, leur formation personnelle et celle de leurs élèves, (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003 : 53).

F. indique que les enseignants qui donnent des cours d'arabe dans les associations religieuses ne sont pas des enseignants suffisamment formés. Le manque de qualification pose problème au niveau de la méthodologie de travail car souvent ils s'appuient sur des livres en croyant qu'il s'agit du programme. Le manque d'objectif dans l'enseignement conduit l'enseignant à avoir des contraintes dans la préparation des cours. Il n'arrive pas à déterminer les compétences dont les enfants ont besoin pour pouvoir concevoir du matériel pédagogique adapté. C'est pourquoi, souvent, il se perd dans les livres car il n'a pas pu se projeter dans une perspective adaptée :

F.67 : [...] le danger des livres c'est qu'ils ont l'impression qu'il faut qu'ils finissent le livre. Le livre ce n'est pas un programme. Le livre c'est un support pédagogique et beaucoup d'enseignants confondent le support pédagogique et le programme. Nous, on leur dit : « Le programme c'est ce qu'on a fait ensemble. Y a des points, voilà pour faire l'alphabet, faut maîtriser ça, ça. Ça c'est un programme, le support pédagogique tu peux faire ce que tu veux, tu peux prendre ce que tu veux ». Mais au niveau de la France je pense que ça se passe assez mal.

Il est important pour l'enseignant de maîtriser non seulement sa discipline mais aussi la gestion des situations complexes qu'il rencontre. Il faut qu'il soit pédagogue et qu'il s'adapte aux différentes situations. Il y a toujours des éléments nouveaux auxquels l'enseignant devrait faire face.

Il ne devrait pas se contenter de ce qu'il connaît ou des informations prises dans d'autres organismes. Mais il devrait être capable de régler les situations souvent sources de conflits car lorsque l'enseignant ne maîtrise pas suffisamment le cours, les enfants ne le prennent pas au sérieux :

« Dans les mosquées les enseignants sont des papillons »

A.28 : Quels sont les critères de recrutement de l'enseignant ?

F.29 : Ah ça, c'est par rapport aux critères : il y a la partie théorique et la réalité. En théorie évidemment il faut des profs qui maîtrisent la langue ou la matière "culture de l'islam", qu'ils aient un comportement irréprochable, même si c'est difficile ; à savoir, avoir une certaine qualité pédagogique et la disponibilité par rapport aux enfants, surtout. Voilà.

A.30 : C'est bien suffisant, donc, d'avoir des connaissances en arabe et dans l'éducation islamique ?

F.31 : Hélas, c'est pour ça que je disais « il y a la partie théorique et y a la partie pratique ». Si on vise sur la partie théorique, idéalement on va dire, idéalement aujourd'hui ça c'est l'avis de plusieurs membres du bureau. Tous ne sont peut-être pas d'accord mais la plupart sont de ce point de vue-là. Ayant travaillé dans les écoles, je pense que ce qui m'a conforté, c'est d'avoir ou des arabophones qui sont en France depuis des années, qui ont fréquenté un public scolaire pendant des années, qui comprennent comment ça fonctionne ou alors avoir des francophones qui sont nés ici et ils ont appris l'arabe en France ou même qui sont partis

à l'étranger et qui évidemment qui ont fréquenté un public scolaire, qui ont une connaissance réelle des besoins, des attentes de ces enfants-là, parce que ce qui nous manque, c'est ça.

On n'est pas en train de véhiculer tout simplement une langue, mais on véhicule des valeurs morales. Beaucoup d'enseignants, hélas, qui viennent des pays arabophones reproduisent ce qui se passe dans un pays arabophone et ce n'est pas les mêmes élèves. Et d'un pays à un autre, il faut s'adapter en fonction des élèves qu'on a en face de nous. Ce n'est pas évident pour les enseignants et en plus en étant arabophones c'est plus euh, et évidemment ils maîtrisent parfaitement la langue la plupart mais [.]

A.32 : [c'est plus qu'ils ne connaissent pas les lacunes qu'ils ont en français ?]

F.33 : En français, mais au-delà de ça, en termes de préparation. Donc je connais, je n'ai pas besoin de préparer le cours, alors même comme ça il faut qu'on prépare. Alors que les francophones sont à fond dans la préparation, ils font des fiches pédagogiques, ils font des fiches de séquences, de séances, la progression, toutes ces choses-là. [...]

F.115 : [...] Donc ce n'est pas évident. Si on a un programme pour le même niveau et qu'une autre mosquée a un autre programme, et l'autre à un autre programme dans une troisième mosquée, il doit préparer trois progressions différentes c'est logique. Mais si dans une autre mosquée, il n'y a pas de programme, bien, il va prendre ce qu'il a fait ici et il va transmettre aux autres. C'est humain hein, ce que je suis en train de vous dire. Ce n'est pas parce qu'ils sont mauvais ou qu'ils sont méchants, non, non. C'est humain, c'est-à-dire qu'on cherche tous la facilité. Mais là, ce n'est pas une bonne facilité. On n'est pas dans la facilité du tout. Il y a une facilité pour ton **an-nafs** (النفس) → l'égo. Là je suis désolé parce que tu veux moins faire. Là, je suis désolé, t'as des enfants en face de toi, tu dois produire un cours qui correspond au programme. Les parents au début de l'année, on leur dit ce qu'on va faire. Si toi parce que l'autre mosquée fait ça et bien sur le coup il y a un souci. Le fait qu'ils papillonnent un petit peu, c'est vrai qu'il serait intéressant de garder les enseignants qui ne fassent que ça dans un lieu, où alors réunir les mosquées pour réaliser un programme en commun. Mais on n'arrive même pas ah (soupire). [...] La difficulté qu'on rencontre par rapport aux profs de langue arabe dans les mosquées, c'est des papillons. Ils vont d'une mosquée à une autre, ils butinent dans plusieurs mosquées.

La conclusion partielle

Dans le cadre du terrain d'enquête, nous nous sommes aperçue que nous étions face à une classe hétérogène de diverses cultures, des différents parcours. Il était évidemment difficile de faire l'étude uniquement sur des apprenants d'origine maghrébine et d'exclure les autres apprenants. Pour un accompagnement tout au long de l'année auprès des apprenants, l'enseignant doit penser à diversifier les modalités de travail pour répondre à leurs attentes. Il nécessite de sa part une organisation, une compétence, des outils pédagogiques et didactiques adaptés : « Il appartient donc à l'enseignant de construire ou de co-construire avec ses apprenants une culture partagée qui permette à chacun de faire valoir son propre capital, de cohabiter avec les autres et de se projeter comme apprenant dans un parcours scolaire » (DESCO, 2005 : 8).

Pour enseigner l'arabe aux enfants d'origines culturelles diverses, la question de concevoir du matériel pédagogique adapté à la situation hétérogène s'est imposée. D'autant que nous sommes dans un contexte culturel et religieux, il faut donc prévoir d'intégrer ces variables :

À ce sujet, Bange (2005 : 80), nous informe que la classe est en elle-même une situation de discours commune dans laquelle se déroule une interaction primaire qui met en présence des acteurs sociaux. Ces acteurs sociaux sont l'enseignant et les apprenants ; ils font eux aussi des présuppositions réciproques sur leurs savoirs et leurs intentions [...] L'apprenant cesse d'être un partenaire social, il n'est plus qu'un apprenant. C'est une première caractéristique.

Le contexte, les aspects comme les attentes, les langues premières, les parcours des parents, le facteur d'hétérogénéité entre 2012 et 2014, les compétences en français, les similarités et les divergences entre les langues (arabe et français), les lacunes des apprenants, le manque de méthode, *etc.* Tous ces facteurs constituent un travail qu'une fois accompli, permettra au chercheur d'avoir une vision plus claire des méthodes qu'il va mettre en œuvre en classe et des objectifs à atteindre. Les différents paramètres réalisés dans cette étude, nous a orientée vers l'exploitation des langues premières en classe et spécifiquement le français qui débouche vers l'usage d'une didactique du plurilinguisme dans un milieu associatif religieux destiné aux enfants nés en France.

**PARTIE III/ VERS L'USAGE D'UNE DIDACTIQUE DU
PLURILINGUISME DANS UN MILIEU ASSOCIATIF RELIGIEUX
DESTINÉ AUX ENFANTS NÉS EN FRANCE**

CHAPITRE V/ Approches favorisant l'interculturalité et la langue première en classe

Nous allons à présent nous intéresser à la partie pratique qui constitue la dernière phase de notre travail. Ici, notre propos sera d'émettre une réflexion qui viendra renforcer les points de vue de beaucoup de théoriciens qui pensent que les langues premières peuvent faciliter l'apprentissage d'une seconde langue. Dans notre cas, le français représente une langue de référence, de partage dans le secteur associatif religieux car les apprenants ont le même univers et centre d'intérêt : « [la] langue de référence constituera la base formelle pour l'apprentissage d'autres langues étrangères, surtout sur le plan métalinguistique »³²⁷.

Ainsi, nous allons exposer les différentes approches possibles dans le domaine d'apprentissage de langue étrangère qui favorisent l'usage des langues premières en classe et qui permettent l'acquisition facile et efficace de la langue étrangère.

5.1. Du métissage social au métissage didactique

La principale activité d'enseignement dans le cadre religieux est d'ordre linguistique et religieux. Ce genre d'association accueille un public très contrasté des différentes origines. L'établissement est donc confronté à des classes hétérogènes. Cette hétérogénéité, comme nous l'avons précisé à plusieurs reprises, concerne l'âge, le niveau des apprenants et la diversité linguistique. L'existence de plusieurs langues dans un même paysage linguistique implique que l'enseignant est exposé à plusieurs registres ou variétés de langues. La cohabitation des langues premières et des cultures peut contribuer à l'apprentissage d'une langue étrangère. Même si dans ce cas, les enfants ne parlent pas ces langues (variété arabe), ils en ont certaines notions ou du moins comprennent leur langue maternelle. En effet, il ne faut pas perdre de vue que les enfants sont dans un contexte français et que la langue dominante en France est le français, celui-ci peut ralentir le processus d'acquisition de(s) langue(s) première(s). Le degré de maîtrise de ces langues auprès des enfants varie en fonction de l'utilisation du français par les parents à la maison.

327 (DEFAYS, 2003 : 26).

Dès lors, l'utilisation du terme métissage³²⁸ semble convenir à la composition de la société actuelle de la France. Les ressources linguistiques et culturelles s'entremêlent dans la société, évoluent dans le temps. Formant ainsi une nouvelle dynamique didactique des langues et cultures : « la notion de culturalité permet [...] de concevoir les phénomènes culturels à partir des dynamiques, des transformations, des métissages et des manipulations. La notion de “culturalité” renvoie au fait que les cultures sont de plus en plus mouvantes, labiles, tigrées et alvéolaires » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003 : 16). Certes, nous aurions pu choisir les concepts « approche plurielle des langues et des cultures »³²⁹ et *didactique convergente*³³⁰ ou *intégrée*³³¹. Mais c'est sur le plan didactique que la « mixture »³³² se réalise. Cette mixture se forme au niveau d'un ensemble d'approches et de langues en contact qui a pour emblème d'élaborer le matériel pédagogique et faire en sorte « [...] [de jongler] avec des ressources langagières qui apportent un supplément de sens et qui se révèlent donc tout à fait fonctionnelles et stratégiques dans l'interaction » (BILLIEZ, 2007 : 89). Le fait de transposer le terme « métissage » au procédé didactique convient au contexte et à la démarche pédagogique.

C'est donc face à ce métissage culturel et linguistique dans « une société interculturelle »³³³ qu'il nous est apparu clairement que chaque langue a sa propre logique et que c'est à l'individu d'en tirer les éléments qui sont pertinents pour son enseignement. Il ne faut pas oublier que c'est à l'enseignant de s'adapter à la situation et à son public :

Tout comme pour les comportements linguistiques, les enseignants disposent d'un ensemble de comportements pédagogiques verbaux et non verbaux, conscients ou non conscients qui s'adaptent à la situation d'enseignement/apprentissage, au contexte (*homoglotte vs alloglotte*), public (*homogène vs hétérogène*), au niveau du public et à la représentation que l'enseignant a de la situation d'enseignement/apprentissage et du public, (CADET et CAUSA, 2005 : 164).

À ce propos, les théoriciens se sont interrogés sur la diversité des langues, sur l'existence d'un hypothétique point commun quant au fonctionnement « du langage humain ». Alors, comment peut-on tirer profit des langues que connaissent les apprenants ?

³²⁸ Terme utilisé par Caubet (2005-2007) concerne les cultures in CONDON ET REGNARD (2010 : 44).

³²⁹ (Auger 2008, 271).

³³⁰ Wambach (1990) In MILED (2008 : 3).

³³¹ Roulet (1990), (Ibid, 3).

³³² (BILLIEZ, 2007 : 89).

³³³ (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003 : 94).

D'autant qu'une langue n'est pas un élément isolé des autres langues ; il peut au contraire y avoir un rapport mutuel entre les langues et aussi entre la langue et la société. C'est ce que Louis-Jean Calvet (1999 : 16) nomme « *Écologie linguistique* ».

Il nous a semblé alors intéressant d'exploiter le français en classe pour apprendre l'arabe, en déterminant le degré d'intervention du français en classe. D'où l'idée de mettre en place une méthode qui s'axe sur la didactique du plurilinguisme. L'intention est de partir du français qui est la langue en commun entre l'enseignant et les apprenants pour intégrer progressivement l'arabe. L'objectif est de mettre en évidence les connaissances antérieures des apprenants, dont le français. L'une des approches qui favorise l'usage des langues premières et de la langue cible conjointement en classe est sans doute la didactique convergente qui stimule la prise de conscience du fonctionnement des deux langues (l'arabe et le français) :

[...] La constitution d'une didactique convergente français/arabe, il est opportun de prendre en compte une dimension sociolinguistique comme préalable à son implantation et de délimiter brièvement les statuts des deux langues en présence, leurs fonctions institutionnelles et éducatives, ainsi que le type de contact entre elles, (MAIGA et al, 2009 : 12).

Ainsi, au travers des difficultés que l'apprenant a eues, il était opportun de préconiser des solutions tout en puisant les stratégies de la langue 1 (L1) (le français) pour apprendre la L2 (l'arabe). L'apprenant pourrait par exemple comparer les voyelles arabes ou le nombre de lettres avec celles du français. L'objectif est de rendre l'apprenant actif, en tant que locuteur et interlocuteur en classe. L'école ne parvient pas toujours à répondre aux motivations de tous les apprenants, surtout lorsque l'enseignant est confronté à une classe hétérogène : « il est important que les activités proposées aux apprenants [...] soient signifiantes, intéressantes, pour qu'ils acceptent de s'impliquer au prix de l'effort de compréhension qu'on imagine » (HAEFFELE *et al*, 2003 : 26). L'enseignement serait encore plus efficace si l'enseignant disposait d'informations sur les langues maternelles. En effet, la façon dont l'apprenant a appris sa langue maternelle et le français est importante, de même que le degré d'apprentissage atteint. S'il y a écart entre les cultures et les langues, l'individu peut vite tomber dans l'incompréhension et le malentendu. L'enseignant doit réduire cet écart afin que l'apprenant puisse s'investir en classe : « [si l'enfant retrouve] un lien entre sa langue et celle de l'école, il peut aisément passer ensuite à des représentations linguistiques communes » (HONOR, 2005 : 83).

L'enseignant imagine et consolide alors des outils pédagogiques adaptés aux apprenants en fonction de la langue et la culture partagées, celles du français. Notre démarche consiste à « [...] établir de vraies passerelles où la question du contact entre les langues en présence (maternelle [s]/français) doit trouver sa place, dans la mesure où le trajet d'enseignement/apprentissage de ces apprenants va largement être investi et déterminé par ces langues » (SPAËTH, 2008 : 71).

L'ouverture d'une dynamique culturelle et linguistique passe par les cadres institutionnels : les écoles et les associations. L'une des approches qui favorise l'usage des langues premières en classe celle de la pédagogie convergente qui a été initiée par le fondateur M.Wambach et dont l'objectif est :

[D'amener] les enfants à une véritable appropriation de la langue maternelle, leur permettre de suivre le même cheminement pour l'acquisition d'une deuxième langue, tel est le fondement de la pédagogie convergente que nous avons définie dès 1985 en partant des principes de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, Wambach (1996, 11) in MILED (2008 : 3).

Comme l'enseignant est souvent livré à lui-même, c'est à lui d'élaborer du matériel et de concevoir un programme qui serait adapté à ses apprenants. Donc, il est obligé de créer son propre matériel pédagogique selon les besoins de ses apprenants, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Chaque apprenant a son originalité ; de ce fait, l'enseignant doit s'adapter à cette hétérogénéité et la prendre en considération. Ce public est face au monolinguisme dans les écoles françaises. Cela implique qu'on ne reconnaît pas forcément la culture d'origine de l'apprenant et le plurilinguisme en classe. Donc, la langue française reste une priorité et la langue dominante en classe et cela signifie qu'on ne donne pas beaucoup d'intérêt au développement du plurilinguisme en classe.

A cet égard, il est temps de prendre en considération l'aspect culturel de la langue de l'apprenant en classe, tout en préservant la langue cible qui est l'arabe. Il peut effectivement apporter des éléments nouveaux dans l'enseignement de l'arabe, car l'apprenant prendrait conscience de plusieurs aspects de la langue française :

Tous les aspects de la parole dénoncent leur auteur, les choix lexicaux et syntaxiques certes, mais tout autant les éléments paraverbaux, suprasegmentaux comme l'intonation, les éléments prosodiques et bien entendu les contenus discursifs eux-mêmes (dis-moi de quoi tu parles et je te dirai tu es...) [...] (dis-moi comment tu parles, bouffon, je te dirai d'où tu viens), (HATLE et RISPAIL, 2005 : 13-16).

Dans cette situation, l'apprenant peut prendre conscience que l'association reconnaît son identité et partant de là, il peut mieux s'intégrer et accepter l'arabe. Effectivement, nous ne pouvons pas négliger l'importance de la place de la famille et l'environnement de l'enfant en situation pédagogique, car « la vie familiale va imprimer un certain nombre de contingences qui vont déterminer l'individu-enfant » (JOYEUX, 2006 : 155). Ces valeurs vont être enracinées chez *l'individu-enfant* et vont se concrétiser par des attitudes, des habitudes qui détermineront par la suite son comportement. Quant à l'école, elle est « le second ancrage du triangle identitaire »³³⁴ de l'enfant. Cela signifie qu'on peut s'intéresser de plus en plus à l'identité de l'apprenant et que cette situation peut contribuer à rendre possible la relation entre l'environnement extérieur de l'enfant et les éléments proposés en classe : « incorporer un autre monde, c'est plonger dans ses règles, coutumes, rituels, c'est faire l'expérience de "l'autrui généralisé" défini par G. H. MEAD » (in Joyeux, 2006 : 163). Il serait donc important que les systèmes d'enseignement en France prennent en compte l'environnement social, culturel, économique, car « les enfants n'arrivent pas vierges à l'école, mais déjà marqués par les empreintes d'une histoire personnelle et sociale » (DANTIER, 2001 : 200). Piaget, dans sa « théorie de la connaissance », plaide donc pour une interaction du sujet et de son environnement. L'intelligence se construit grâce au processus d'équilibrage des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et contraintes de l'environnement. C'est pourquoi cette réflexion porte sur la manière dont nous pouvons exploiter le français pour permettre à l'enseignant de transmettre les informations aux apprenants dans cette langue afin de construire un savoir dans la langue cible. Les potentialités que possède l'apprenant dans le répertoire français sont une richesse en soi. Le français est déjà construit par la majorité des apprenants, il ne faut pas ignorer cette compétence déjà consolidée. Le rôle du français est de participer à une co-construction³³⁵ entre l'apprenant et l'enseignant pour apprendre l'arabe.

En l'occurrence, le français n'est pas le véhicule des savoirs ou des disciplines, il en est l'opérateur principal, il recompose l'ensemble du répertoire linguistique disponible pour les apprenants, allophones ou non. En prenant conscience que la langue des apprentissages n'est pas une "langue", mais qu'elle est située dans l'ordre des discours et des genres, les enseignements peuvent construire des passages pour les allophones, comme pour les francophones, entre les discours quotidiens et les discours des disciplines [...], (SPAËTH, 2008 : 80).

³³⁴ (JOYEUX, 2006 : 160).

³³⁵ Ce terme est utilisé par CASTELLOTTI et MOORE, co-construite. (2005 : 109)

L'objectif de cette recherche est de vérifier si l'usage de la didactique du plurilinguisme peut favoriser l'apprentissage de l'arabe, en sachant qu'une langue bien assimilée peut faciliter l'apprentissage d'une deuxième langue.

5.2. Didactique du plurilinguisme

L'enseignant doit adapter la méthodologie la plus adéquate au contexte et à l'hétérogénéité de la classe. Comme l'affirme Marie-Claude Grandguillot, « une classe hétérogène est une mine, car elle constitue à la fois une richesse à exploiter et un danger d'explosion » (2000 : 5). L'enseignant doit entreprendre une bonne idéologie pour aboutir aux meilleurs résultats. Pour le bon fonctionnement du travail, celui-ci s'axe principalement sur la didactique du plurilinguisme faisant recours aux différentes approches qui favorisent les langues premières et l'interculturalité en classe : l'alternance codique, la didactique convergente, la didactique intégrée, l'approche communicative....

La didactique convergente et intégrée³³⁶ a certes fait irruption ces dix dernières années dans le domaine didactique des langues. Or, il semblerait qu'elle ne soit pas vraiment un nouveau concept, mais plutôt un ancien processus de la méthode grammaire traduction et de la linguistique contrastive/comparative. Les grammairiens et les linguistes du XIX^e siècle se sont intéressés à la forme et la structure grammaticale de la langue étrangère. Ils ont reconnu le rôle de la langue étrangère dans le domaine de la traduction par le biais de la comparaison des langues. Comme l'indique son appellation, la méthode dite « grammaire-traduction » :

[Elle] a longtemps abordé la langue étrangère, qu'elle soit vivante ou morte, par ces deux mêmes biais : celui de la série des règles qui constituent les chapitres successifs de la grammaire (les systèmes des genres, le système des accords, le système de la conjugaison...) et celui de la comparaison quasi philologique d'une langue à l'autre (exercices de thème et de version), (DEFAYS, 2003 : 35-36).

La linguistique contrastive indique clairement l'utilisation des deux codes linguistiques sans pour autant se focaliser sur l'apprentissage des langues auprès de l'apprenant.

³³⁶ Bruno Maurer se situe lui aussi dans la même optique que la didactique convergente, même si au départ il l'avait contestée dans le premier ouvrage de Wambach. La conceptualisation de la didactique intégrée en Afrique (au Mali) par Bruno Marurer se situe dans les pas des travaux de E. Roulet (Cf ci-dessous dans le point suivant). La didactique intégrée met à profit la langue de l'enfant au service de la langue seconde (L2). La notion de la didactique intégrée est désignée par différents termes qui regroupent le même concept. La convergence se situe sur le plan linguistique.

Le procédé utilisé fut une comparaison entre les deux codes, une analyse qui se focalise sur les ressemblances et les dissemblances, un centrage sur la fonctionnalité de chaque langue (syntaxique, morphologique, phonologique, *etc.*), en procédant à l'analyse minutieuse des deux langues. Les grammairiens se sont basés sur deux éléments scientifiques :

L'étude des interférences et corrélativement l'analyse des erreurs qui en découlent. [...] Cette grammaire a mis en évidence l'existence chez l'apprenant de différents types de cribles (phonologiques, morphosyntaxiques et lexicaux) empêchant le locuteur de voir les sons, les formes et le sens inexistants dans sa langue première et donnant lieu à des interférences correspondantes, (MILED, 2008 : 2).

La linguistique contrastive a non seulement soulevé la question de l'erreur commise par l'apprenant, mais aussi la description des termes « langues sources et langues cibles ». Pour Castellotti (2005 : 23) « [...] le terme “langue source” (associé à son corollaire “langue cible”), utilisé tout particulièrement par la linguistique contrastive puis par certains didacticiens, met l'accent sur le point de départ et le résultat à atteindre dans l'apprentissage, en présupposant une sorte de continuité linéaire de l'un à l'autre [...] ».

C'est à partir de 1980 que la langue maternelle (L1) n'est plus vue comme un vecteur qui freine ou qui bloque le processus d'apprentissage d'une langue étrangère³³⁷ (L2), mais plutôt comme un atout qui favorise l'apprentissage de langue L2. Cette mutation est due à l'évolution du point de vue sociolinguistique et didactique. L'approche communicative se centre davantage sur l'apprenant : « [elle] tend à se déplacer vers une centration sur l'apprentissage, dans une perspective aujourd'hui fortement métacognitive »³³⁸. Dell H. HYMES est considéré comme le fondateur de cette approche : « la notion de compétence de communication trouve son origine dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication ; le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue » (HYMES, 1991,120-Postface de 1982) » in DIABATE, (2013 : 189).

L'une des finalités primaires au sein des structures religieuses qui nous ont encouragée à travailler sur l'approche communicative est la centration sur l'apprenant et la lecture. Pour les grands débutants, l'expression orale n'est pas une compétence immanente à assimiler.

³³⁷ (CASTELLOTTI, 2005 :19).

³³⁸ (MAURER, 2007 : 48).

En revanche, les activités communicatives qui se basent sur les composantes linguistiques suivantes : l'intonation, le rythme, la phonétique, le lexique, l'ordre des mots, permettent aux apprenants d'acquérir les compétences nécessaires à la lecture des versets coraniques.

Nous nous sommes aussi appuyée sur d'autres approches telles que de la didactique intégrée et la didactique convergente. Le premier concept a été introduit dans le champ de la didactique des langues au début des années 1990 par E. Roulet qui « a préconisé une didactique intégrée, en prenant l'exemple du français et de l'allemand et a conçu des progressions d'apprentissage en tenant compte des proximités entre les deux systèmes » (MILED, 2008 : 3). Et en ce qui concerne le second concept, c'est en contexte Malien (le bambara et le français), que la didactique convergente fait irruption, connue sous l'appellation de la pédagogie convergente³³⁹, « [...] [M. Wambach] l'a orientée dans le sens d'un rapprochement des principes méthodologiques régissant la langue première et le français »³⁴⁰. Celle-ci se définit comme :

Une méthodologie de construction des connaissances. Partant du constat que la langue est le contenu de toutes les sciences, de toutes les stratégies d'apprentissage, la pédagogie convergente se fixe comme premier objectif l'apprentissage de la langue maternelle (nationale). Celle-ci, en effet, favorise la mise en place des stratégies générales de construction des connaissances. En plus, la même méthodologie appliquée aux langues étrangères ainsi qu'aux sciences humaines et aux sciences de la nature conduit à l'élargissement des stratégies cognitives générales. La pédagogie convergente propose des principes méthodologiques favorisant l'organisation des connaissances. Développant l'idée de la construction sociale des connaissances, la pédagogie convergente préconise une méthodologie de projet, une méthodologie de différenciation et une évaluation formative, (WAMBACH, 2009 : 176).

La pédagogie convergente a été initiée en Belgique par le Centre International Audiovisuel d'Études et de Recherches (CIAVER). Ensuite, elle a été développée et lancée au Mali en 1987 par Wambach. En 2009, il y a eu un autre projet "Ecole et Langues Nationales en Afrique" (ELAN)³⁴¹ pour développer l'idée de la pédagogie du bi-plurilinguisme.

³³⁹ Kilanga a écrit que « la méthode de la pédagogie convergente de Michel Wambach a été mise en expérimentation, avec succès au Mali. Il est indispensable d'inventorier les méthodologies qui existent et d'en évaluer la pertinence » (2005 : 208).

³⁴⁰ *Ibid.*, 3.

³⁴¹ « Pour surmonter l'échec et les déperditions scolaires massifs (en particulier chez les jeunes ruraux), huit pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal), ont consenti à conjuguer leurs efforts autour de l'Initiative « École et langues nationales en Afrique » (ELAN-Afrique), afin d'introduire et de promouvoir l'enseignement bi-plurilingue articulante langues africaines et langue française dans l'enseignement primaire » Cf. <http://www.francophonie.org/ELAN-Afrique-une-nouvelle-offre.html>.

Mais face aux autres approches du plurilinguisme, les travaux sur la pédagogie convergente menés dans le système éducatif africain par M. Wambach ont été critiqués. Lors d'une communication organisée pendant les journées scientifiques communes des réseaux langues de l'AUF en 2004, Bruno Maurer a exposé la nécessité de revoir les procédés didactiques et le fondement même de la PC en précisant « qu'il n'y avait pas de convergence linguistique pour que l'apprentissage des langues nationales et du français en fût optimisé. [Il préfère] [...] abandonner de manière résolue l'expression de "pédagogie convergente", trop marquée par un courant qui doit être aujourd'hui dépassé » en laissant la place à une « didactique intégrée des langues dans des situations multilingues » (2007 : 8 -10). Pour Bruno Maurer les défauts de la PC se manifestent au niveau des références théoriques ; selon lui Wambach avance des évidences sans énoncer les sources.

L'introduction des langues premières à l'école comme « langues enseignées et comme langue d'enseignement [...] était censée favoriser un transfert vers le français langue seconde, à travers des similitudes de supports et de procédés didactiques »³⁴². La légitimité de cette didactique a été étendue en dehors du contexte africain : au Brésil (la bivalence), les langues concernées étant le portugais et le français), la Tunisie et le Liban pour l'étude du français et de l'arabe. En 2002- 2003, des recherches ont été entreprises au Liban par « le CRDP (Centre de recherche pour le développement pédagogique), [...] en collaboration avec l'AIF (l'actuelle OIF), a conduit à l'organisation de sessions de formation communes des enseignants d'arabe et de français dans les Écoles normales d'instituteurs libanaises »³⁴³. La même initiative fut appliquée en Tunisie, en collaboration avec l'université Lyon 2 pour « l'élaboration d'un cadre commun de compétences pour l'enseignement des langues apprises »³⁴⁴.

Ainsi, dans la même perspective, nous avons opté de travailler sur l'arabe et le français : « le vocable "convergence" »³⁴⁵ s'applique bien à la démarche, car les deux codes sont éloignés, que ce soit au niveau linguistique ou grammatical.

³⁴² (WAMBACH, 2009 : 3).

³⁴³ (MILED, 2008 : 7).

³⁴⁴ *Ibid.*, 4.

³⁴⁵ (MAIGA et al 2009 : 11).

Notre démarche consiste à partir de la langue dominante (qui est à la fois la langue nationale et la langue première des apprenants) pour apprendre l'arabe ; et en outre, à partir de la langue source (le français) pour apprendre progressivement la langue cible (l'arabe). Pour mieux cerner nos hypothèses de départ concernant les langues française et arabe en France, nous le situons sur deux plans³⁴⁶ : sociolinguistique et scolaire.

- 1- Au plan sociolinguistique, les langues utilisées (français et arabe) en France au niveau social :
 - Le français : c'est la langue dominante (nationale/officielle/la langue première [pour la majorité des personnes]).
 - L'arabe littéraire : c'est la langue étrangère (utilisée par une minorité de personnes ayant suivi un cursus scolaire arabe).
- 2- Au plan scolaire : le français et l'arabe littéraire.
 - Le français : c'est la langue dominante et de scolarisation.
 - L'arabe littéraire : enseigné comme langue étrangère pour les apprenants (langue d'enseignement dans les établissements scolaires français et les associations religieuses).

De ce fait, d'un point de vue sémantique, le français permet sans aucun doute aux enfants de mieux comprendre la signification de l'interlocuteur. L'usage du français dans le cours d'arabe leur permet, surtout, de ne pas rester *bouche bée*, impressionnés ou stupéfiés devant la langue arabe. Comme le souligne Julien Kilanga (2005 : 209), « de manière générale, il est admis qu'il est plus facile d'apprendre à lire et à écrire une langue étrangère quand le système linguistique premier est fixé avant de passer à l'acquisition d'un second [...] ».

Les apprenants sont face à deux variétés d'arabe (littéraire et classique). Ils découvriront ainsi l'arabe moderne : l'alphabet, la lecture des mots, des phrases, tandis que l'arabe classique s'axera plutôt sur la mémorisation des versets coraniques. L'apprentissage de l'arabe classique sera inclus implicitement. La position du français en classe développera la subconscience de l'apprenant.

³⁴⁶ « Dans chaque domaine, on peut décrire les situations extérieures dans les termes suivants : – le lieu et le moment où elles se produisent – les institutions ou les organismes dont la structure ou le fonctionnement déterminent l'essentiel de ce qui peut normalement arriver – les acteurs, notamment les rôles sociaux pertinents dans leur relation à l'utilisateur/apprenant – les objets (humains et non humains) présents physiquement dans l'environnement – les événements qui ont lieu – les opérations effectuées par les acteurs – les textes rencontrés dans le cadre de la situation » CECR : 41.

Elle rassurera l'apprenant, car il n'est pas étranger à son répertoire linguistique. Le système linguistique français pour la plupart des apprenants est déjà assimilé, ce qui les aidera à développer des stratégies pour apprendre l'arabe.

Le décalage entre les deux systèmes est considérable entre le français et l'arabe (linguistique, phonétique, morphologique... tout un univers propre à l'arabe). Le système d'écriture en arabe diffère de ceux des langues européennes « [...] qui sont fondées sur le principe de l'alphabet [alors que l'arabe est fondé] à base consonantique [...] » (CECR : 92). Il trouvera dans la langue source (le français), soit par analogie ou par divergences, des éléments qui l'aideront à avancer dans son apprentissage : « Il est donc utile d'introduire l'idée d'une *dynamique de l'apprentissage* pour rendre compte de la complexité des relations entre L1 et L2 [...] La langue maternelle crée donc les conditions internes dès l'apprentissage de la langue étrangère. Les significations en L2 sont médiatisées par les concepts quotidiens représentés par la L1 » » (BANGE, 2005 : 64).

Les termes employés par Bange, « une langue dormante, la langue active (la langue sélectionnée) »³⁴⁷, correspondent à notre champ de recherche. Dans notre cas, la langue sélectionnée (le français) est active et la langue dormante (passive) est l'arabe. Il est sûr que le français aurait plus d'ampleur en classe, soit par l'enseignant ou par les apprenants. Le recours au français se fera constamment en classe pour échanger, expliquer, traduire l'arabe. Cette procédure nous conduit à un gain de temps dans l'apprentissage, car nous n'allons pas retravailler sur le français. C'est la langue dominante en classe ; notre but est d'activer à travers le français la langue dormante (l'arabe). L'interaction en français permet d'agir sur la langue arabe en cherchant, *les composantes phonologiques*³⁴⁸ et graphiques qui existent déjà dans la L1 (français). Ce qui nous intéresse, c'est que l'apprenant ait accès à l'explication et à l'information en français pour qu'il accède à la compréhension de la L2 (l'arabe) plus facilement. Le français sert dans contexte « [...] de médiateur entre la conceptualisation et la formulation » (BANGE, 2005 : 74).

³⁴⁷ Selon Bange « une langue dormante est une langue qui ne trouve que difficilement l'accès de la mémoire de travail. Une langue sélectionnée peut être une langue active ou une langue dormante [...] Cela signifie que, parallèlement à la langue sélectionnée, il y a bien une langue du contrôle (langue active), toujours substituable à une langue sélectionnée défaillante » (2005 : 69).

³⁴⁸ Ibid., 72.

Si l'enseignant veut gérer et réguler les interactions en classe (le passage du français à l'arabe et vice-versa), il faut du moins qu'il maîtrise les deux codes. En effet, la DC n'a pas la prétention de convertir l'enseignant de français à la langue arabe. Néanmoins, la capacité de maîtriser les deux systèmes de langues permet à l'enseignant d'intégrer l'approche linguistique contrastive dans ses observations.

Elle lui permet d'une part de comparer les deux langues et d'autre part d'identifier les erreurs. Cette démarche lui permet de remédier aux erreurs en créant les activités cognitives en adéquation avec le niveau des apprenants. Cependant, selon les témoignages des enseignants³⁴⁹ (S. et F.) et des parents³⁵⁰ (H. et SO.), ils sont réticents quant à l'utilisation du français en classe. Ils tolèrent l'usage du français pour les débutants uniquement à des fins explicatives telles que des faits culturels et religieux, car ils ont besoin de l'information et non de la langue arabe :

Extrait n° 1 :

SO.132 : Moi je dirais français et arabe, tout dépend de quel niveau hein, pour les débutants par exemple, tu ne vas pas leur parler euh pendant deux heures en arabe, mais euh comme je te disais euh d'utiliser des petits mots comme asseyez-vous, ouvrez vos livres, prenez vos crayons, écrivez euh, tu vois et après quand faut faire une grande phrase tu vas leur dire en français pour qu'ils comprennent bien quand c'est une explication à donner [...].

Extrait n° 2 :

A.42 : Dans notre cas, comme on est face à des enfants, des enfants francophones ?
F.43 : Après y a une adaptation en fonction du niveau évidemment au tout début il va y avoir, moi je pense au début au moins, il faut avoir toutes les consignes soient données en arabe, la répétition, asseyez-vous, levez-vous ou passez au tableau, toutes ces choses qu'on va expliquer au début et qui doivent être constamment données en arabe pour que l'enfant sorte au moins avec ces choses-là. Comment on dit bonjour, comment on dit rentrez, comment on dit sortez ; toutes les choses qui vont être chaque cours répétées, ouvrez le cahier, toutes ces choses habituelles et peu à peu en apprenant du vocabulaire eh bien on va augmenter le niveau de pratique.

³⁴⁹ Cf. Annexes. Extrait n° 18 et extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB. » au consulat de la Tunisie à Lyon et « F. », le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon.

³⁵⁰ Cf. Annexes. Extrait n° 14 et extrait n° 15. Entretien semi-directif réalisé avec les parents d'élèves « SO. et H. » en dehors de la mosquée de Lyon 5^e.

Extrait n° 3 :

H.54 : Oui après c'est normal d'expliquer mais après euh à la fin de l'année normalement même si tu leur expliques en arabe ils vont rien comprendre, totalement en arabe ils n'ont pas le choix, ils ont toute une année, il faut qu'ils comprennent.

Extrait n° 4 :

S.106 : Juste pour la curiosité, c'est la bonne méthode, parce que le but ce n'est pas que l'enfant parle euh par exemple on parle d'un sujet qu'il ne connaît pas, euh, une phrase historique en Tunisie par exemple pour l'enfant, pour donner une idée à l'enfant on met entre parenthèses, on peut le dire en français c'est parce que là ce n'est pas pour utiliser la langue mais utiliser l'information si on parle que la Tunisie qu'elle a eu son indépendance par exemple en 1956 et voilà, et voilà et si on le dit arabe **al-i'stiqlāl (الاستقلال) → l'indépendance.**

A.107 : Oui **al-i'stiqlāl (الاستقلال) → l'indépendance.**

S.108 : Oui **al-i'stiqlāl (الاستقلال) → l'indépendance** mais moi j'ai envie que l'enfant gagne l'information.

A.109 : Oui, l'information, oui, oui.

S.110 : Ça je peux lui dire ça en français mais vite fait ce n'est pas.

A.112 : Oui, oui.

S.113 : Je dis par exemple que l'économie de la Tunisie se base sur le tourisme, sur la paix, sur l'agriculture, je peux lui dire en français vite fait, parce que ce n'est pas ça le but je dis voilà l'agriculture, la pêche.

A.114 : Pour la compréhension.

En immersion, l'apprenant est plus attentif

Extrait n° 5 :

SO.134 : [...] C'est bon on va entendre de l'arabe, pendant deux heures là, il faut que je sois attentif, voilà ça les force. Ils s'efforcent, et s'il faut répéter plusieurs fois une phrase, en associant avec des gestes [...].

Extrait n° 6 :

F.45 : Ça ne me gênerait pas, même au contraire parce qu'au moins pendant une heure il va être entre guillemets en immersion et ça permettrait justement que pendant une heure il écoute que de l'arabe et qu'il se focalise à l'oral. Nous on a trois objectifs dans l'arabe : évidemment qu'ils apprennent à lire, à écrire et qu'ils sachent s'exprimer à l'oral, qu'ils puissent s'exprimer c'est-à-dire un minimum de vocabulaire, sur la vie quotidienne. On leur demande pas de euh, au moins un minimum qu'ils retrouvent à prendre un taxi, qu'ils doivent aller quelque part, qu'ils puissent s'ils se retrouvent dans un pays voilà.

Non, que de l'arabe !

Extrait n° 7 :

H. 52 : Non que l'arabe, moi je veux que l'arabe c'est comme en anglais, quand on était à l'école la prof, les premiers cours les trois premiers ou quatrièmes cours elle parlait dans mes souvenirs français, anglais pour nous expliquer mais on était au mois de février ça et elle parlait totalement anglais, on n'avait pas le choix quoi même si euh on ne comprenait pas parce que comme ça l'enfant il va s'obliger à suivre le cours donc, il n'aura pas le choix qu'est-ce qu'elle a dit la maîtresse ? Je retiens, ça veut dire ça, ça veut dire si on parle les deux langues eh ben l'enfant, il va s'habituer à parler qu'en français et ça c'est un problème, moi personnellement, pour moi.

Extrait n° 8 :

S.90 : Moi je suis contre l'idée de l'utilisation d'une autre langue pour enseigner parce que pour être claire l'enseignement de la langue arabe aux enfants ici ce n'est pas comme l'enseignement de la langue arabe dans les pays d'origine.

A.91 : D'accord.

S.92 : Là c'est une deuxième langue, c'est une langue étrangère pour eux, avant la génération d'avant ils parlaient l'arabe entre eux et tout mais maintenant quand l'élève vient en classe, il ne connaît aucun mot en arabe, il faut l'enseigner comme zéro. Et si on s'amuse de dire voilà, un verre (كأس) → **ka's**, **ṭāwila** (طاولة) → **une table** ce n'est pas de l'enseignement ça, moi je suis contre il y en a des enseignants qui font ça qui essaie de [

A.93 : [faciliter pour l'enfant.

S.94 : Facilite pour l'enfant mais ce n'est pas bien, moi je suis contre je vais enseigner une cage je lui montre la photo d'une cage. « C'est quoi ça cage ». Non, parmi les enfants y'en a un qui connaît le mot ou un peu à travers, un mot qui se ressemble je corrige un petit peu, j'essaie d'avoir le mot de l'un euh [...]

S.115 : Pour la culture générale. C'est pour la culture générale et pour enseigner la langue.

A.116 : Il faut vraiment passer par la langue arabe ?

S.117 : Oui par la langue arabe.

Ainsi, si l'enseignant décide d'intégrer la didactique convergente et d'établir un lien entre les deux compétences, il faut qu'il soit attentif au cheminement et à la cohérence de son travail (l'intégration d'un enseignement progressif de la langue arabe). La pédagogie convergente permettra à l'apprenant de comparer les structures syntaxiques, culturelles qui existent en français : « [...] la démarche comparative apporte un éclairage qui peut tourner vers les implications didactiques ; les fiches tentent d'ajouter une dimension didactique qui se traduit par l'identification, l'analyse des difficultés ainsi que par la proposition d'activités de remédiation appropriées » (MAIGA *et al*, 2009 : 16). Les « allers-retours » entre les deux systèmes sont indiscutables dans ce contexte. Donc, on ne peut pas éviter l'alternance codique dans cette situation.

À ce propos, Moore (2006 : 214) affirme qu'il est important de mélanger les codes : « alterner les langues pour mieux apprendre » dans SPAËTH (2008 : 82). Tandis que Hagège (2005 : 239) « [...] envisage aujourd'hui les alternances de codes non plus négativement dans le cadre d'une théorie de l'écart, mais comme des faits positifs, et pleins d'intérêt, pour tout ce qu'ils révèlent sur les aptitudes des individus capables de passer rapidement d'un code à l'autre ». Cette alternance codique ne se limite pas à la compétence orale, mais s'étend aussi à l'écrit ; la compétence écrite est essentielle à la mémorisation des caractères arabes. L'apprenant pourra comparer par exemple le nombre de voyelles, de lettres arabes en recourant à ses compétences antérieures assimilées en français.

La curiosité le poussera à déduire les différences et les similitudes de la langue arabe. L'apprenant développera des stratégies d'apprentissage pour apprendre et s'approprier le système de la langue arabe :

Les théories de Corder ou encore de Selinker (1972) montrent que l'apprenant s'appuie sur son système déjà existant pour construire le système de la langue-cible. C'est pourquoi, il paraît intéressant de verbaliser le fait qu'une langue 2, peut se construire, se réfère à langue 1 et de comparer ainsi explicitement les langues en présence dans la classe en regard du français, (AUGER, 2008 : 222).

Dans la méthodologie mise en œuvre en classe, nous avons analysé les erreurs, les interférences commises par les apprenants à partir de l'approche linguistique contrastive.

Ce qui nous a conduit à dégager les similitudes qui existent entre les deux codes. Ainsi, les points en commun nous ont conduit à réaliser un travail sur les deux langues, qui consiste à les alterner. Cette alternance est traitée positivement dans nos activités et dans nos échanges linguistiques, car l'enfant s'est habitué à entendre l'enseignant alterner entre l'arabe et le français. L'alternance codique à l'écrit ne lui posera plus problème, puisqu'il est dans une démarche progressive pour apprendre l'arabe. Il distinguerait parfaitement ce qui relève du code écrit arabe et du français :

Une didactique convergente constituera un terrain propice pour développer une "conscience linguistique commune", à travers laquelle l'élève acquiert des repères métalinguistiques dans deux, voire trois langues différentes ; ce qui peut favoriser des ressemblances (surtout dans le cas des langues proches) et des différences ; ces repères peuvent renforcer ses pratiques langagières lorsqu'elles s'avèrent suffisamment ancrées chez lui, (MILED, 2008 : 6).

Par ailleurs, la transcription en français peut mener à la translittération et donc à la perte de certains traits phonologiques en arabe. En sachant que la modification des sons peut donner un nouveau mot. Il faut être vigilant quant à l'utilisation des deux codes. L'enseignant devrait rappeler et corriger à chaque fois les apprenants lorsqu'ils prononcent les sons, afin de préserver le système phonologique en arabe, car la réalisation des translittérations mène à l'abandon de la forme initiale de l'arabe. En bref, la DC peut répondre aux attentes de ce public très diversifié.

5.3. Ouverture des altérités à travers une approche interculturelle vers une culture de la convergence

Le contexte et le cadre où se déroulent l'enseignement et l'apprentissage d'une langue impliquent la coexistence des différentes cultures en contact. C'est à l'école, dans un cadre formel, que se rencontrent et se forment des approches plurielles des langues et des cultures" (AUGER, 2008 : 271-272) dont les représentations interculturelles : « L'interculturel, par préfixe "inter", indique une mise en relation de deux ou plusieurs éléments. Il s'oppose en ce sens à la juxtaposition induite par les termes de "pluri" ou de multiculturel » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2000 : 105).

Effectivement, il est convenable, dans ce contexte, de travailler sur l'interculturalité, puisque nous effectuons un travail interdisciplinaire dans le mesure où plusieurs critères sont réunis en classe tels que : langue, religion et culture. Dans cette perspective interdisciplinaire, il existe néanmoins des tensions notamment dans le contact entre les différentes cultures présentes en classe. Il est opportun de signaler que des sentiments frustrations peuvent se nouer et des représentations se créer par rapport aux cultures, ce qui est engendré par l'inter-subjectivité : « il a déjà été largement démontré, par le biais des études interculturelles notamment que les notions d'identité et de culture ne sont définissables que dans un cadre inter-subjectif et sont le produit de relations » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003 : 28).

L'usage exclusif des langues ou des cultures conduit l'individu à les protéger. Ce qui affirme le refus catégorique d'emprunt ou du contact d'une autre culture ou d'une autre langue. Cette inquiétude se traduit par un attachement passionnel à l'unité linguistique et culturelle. La position de l'arabe par exemple reste comme le dit Grandguillaume : « une langue sacrée, puis une langue de culture [...] Elle lui permet de garder, à l'instar de la doctrine, une certaine rigidité, de telle sorte que, avec l'expansion de l'arabe et sa diversification en dialectes, elle demeure le référent » (1983 : 38). Dans ce contexte, tout changement social peut susciter des sentiments d'insécurité. D'ailleurs, certains contestent toute influence occidentale qui peut nuire aux valeurs culturelles propres à l'univers arabe. Par conséquent, les membres du groupe cherchent toujours l'homogénéité. Or, l'identification à une seule culture et langue peut conduire elle aussi à nier la diversité culturelle et linguistique de l'individu. Dans le contexte migratoire, ce problème existe. Il se constitue sous forme de ghettos où certains enfants s'attachent à une culture qui est loin de leur correspondre. Ils se renferment sur une culture fictive et imaginaire et ils refusent de s'ouvrir aux autres.

Cependant, l'approche interculturelle contribue à travailler sur les représentations mais sa mise en pratique ne pourra pas solutionner l'ensemble des problématiques : « Il serait une construction, toujours à reprendre, à poursuivre, à corriger dans la mesure où l'objet privilégié des investigations est l'individu inséré dans des situations, elles-mêmes définies par le contact d'individus appartenant à des cultures différentes » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2000 : 77).

Certes, c'est en travaillant sur les représentations erronées qu'on peut réduire les écarts culturels, en établissant des passerelles entre les cultures et en apportant plus d'explications aux représentations ou aux stéréotypes dans une approche de "culture de la convergence" qui : « dans le système éducatif pourrait être considéré comme un principe éthique » (MILED, 2008 : 5). C'est donc un travail d'interaction qu'il faut mener, échanger, discuter, partager afin de dissiper les représentations négatives. Même si dans ce type d'échange on se centre plutôt sur deux cultures (arabe/français, anglais/français par exemple), rarement sur plusieurs cultures comme le note Abdallah-Pretceille, dans *Une pédagogie de différence* (2000 : 166). On peut constater ce phénomène à travers l'extrait³⁵¹ ci-dessous où les apprenants comparent le « français et l'arabe » et « le christianisme et l'Islam », *etc.* :

AH.331 : Elle me disait que des fois que les noms des prophètes n'étaient pas les mêmes en français qu'en arabe.

A.332 : Il s'appelle comment Jésus en arabe ?

Les apprenants.333 : Issa, Issa.

A.334 : Ils vont parler de Jésus à l'école.

Les apprenants.335 : Oui en 6^e, en histoire-géo.

A.336 : Qu'est-ce qu'ils vous ont dit par rapport à l'Islam ?

Une apprenant.337 : Moi je leur ai dit chacun à sa religion.

A.338 : Oui, bien sur chacun à sa religion, et vous est-ce que vous respectez les autres religions ?

Les apprenants.339 : Bien oui.

A.342 : Et vous. Vous vous moquez des autres religions ?

Les apprenants.343 : Non, chacun a sa religion.

A.344 : Très bien, c'est exactement ça. On doit respecter les autres croyances et c'est un devoir, chacun est libre de ses choix. OK, on terminera sur ça alors.

Dans ce genre d'interaction, les apprenants sont toujours dans une optique de comparaison. Ils ont besoin de comprendre, surtout s'ils sont dans un contexte où ils apprennent la langue et la religion. L'enseignant doit au moins savoir le maximum sur les cultures, les religions qui se trouvent en France, car les apprenants n'y échappent pas : « Il serait déraisonnable de considérer que le formateur doit être un expert, en ethnologie, [en théologie connaissant] les

³⁵¹ Cf. Annexes. Extrait n° 45. Entretien semi-directif réalisé avec les apprenants dans la mosquée de Lyon 5^e le 24/05/2015.

détails de la culture des formés et s'enlise dans des connaissances singulières, ponctuelles des cultures » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003 : 17). En revanche, les apprenants ont tout à fait dans le droit d'être différents, sans pour autant nuire aux autres cultures. Il faut faire un travail sur soi pour pouvoir comprendre les autres et respecter les autres valeurs, cultures, croyances, *etc.*

Ainsi, cette démarche s'inscrit dans une pédagogie interculturelle et une culture de convergence, car les enfants se retrouvent fréquemment confrontés à comparer la culture antérieure avec la nouvelle culture (culture arabo-musulmane) qu'ils sont en train de découvrir. L'enfant apprend à se construire en s'identifiant et en confrontant d'autres représentations avec ses représentations antérieures déjà assimilées. C'est à l'enseignant de prendre en considération la psychologie des enfants, leur vécu, leur culture et de les faire évoluer pour qu'ils puissent valoriser les langues, les cultures. Il s'agit d'aller vers une harmonie, de développer un équilibre sain dans un contexte multi ou pluri-culturel :

[...] [Il faudrait] un travail d'interprétation et d'analyse des interactions, des inter-définitions des individus et des groupes. L'interculturel ne se situe pas du côté d'une « *vérité d'adéquation qui serait celle de l'algorithme* », c'est-à-dire d'une suite de raisonnements qui fournirait une solution, mais d'une « *vérité par transparence, recoupement et reprise* » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2000 24).

Pour la conception du programme, nous avons vu que la didactique du plurilinguisme et la pédagogie interculturelle s'inscrivent bien dans le champ d'investigation. Nous avons aussi observé que l'approche interculturelle et la biographie langagière sont aussi étudiées par le cadre européen commun de référence des langues (CECRL). Ce dernier prend en compte le niveau et la diversité des apprenants. À cet égard, il est favorable d'exploiter les objectifs élaborés par le cadre européen, en le transposant à la langue arabe.

5.4. Alignement sur les niveaux du C.E.C.R.L

Dans le contexte religieux, il est tout à fait normal de s'inscrire et de s'aligner sur les niveaux définis par le Cadre européen commun de référence des langues (C.E.C.R.L) allant d'A1 à C2³⁵², étant donné qu'il concerne un apprentissage d'une langue vivante étrangère (arabe) qui s'inscrit dans une aire européenne. Cet apprentissage est destiné à des enfants français, de

³⁵² Cf. Annexes. L'Échelle globale des niveaux.

différentes origines, désireux d'apprendre la langue arabe en France. Plusieurs éléments encouragent à solliciter le cadre européen commun de référence, car il prend en compte l'hétérogénéité, les savoirs antérieurs des apprenants, l'interculturalité, les compétences linguistiques et culturelles...

La conscientisation de ces critères auprès des apprenants donne un équilibre, une harmonie dans la vie sociale et éducative. Une connaissance meilleure des langues facilite la cohésion et la compréhension des cultures et des langues dans l'espace géographique européen. De cette façon, il n'y aura pas de stigmatisation des langues et des cultures de la part des apprenants. Comprendre autrui, c'est accepter les valeurs et les différences culturelles et linguistiques qui se trouvent en France et dans les pays d'origine. Le cadre européen encourage les membres (les enseignants) à solliciter les moyens pédagogiques et didactiques pour améliorer l'apprentissage des langues :

Le Cadre de référence doit être – à usages multiples : on pourra l'utiliser à toutes fins possibles dans la planification et la mise à disposition des moyens nécessaires à l'apprentissage d'une langue – souple : on pourra l'adapter à des conditions différentes – ouvert : il pourra être étendu et affiné – dynamique : il sera en constante évolution en fonction des feed-back apportés par son utilisation – convivial, (CECR : 13).

En 2010, il y a eu la réalisation d'un programme d'enseignement commun en arabe s'alignant sur le C.E.C.R.L. Cependant, comme nous l'avons précisé dans la première partie³⁵³, le programme ne correspond pas aux attentes et objectifs définis par les structures religieuses. À partir de ce constat, nous avons étudié et évalué minutieusement les compétences des apprenants afin de réaliser des activités selon le niveau déterminé par l'échelle du C.E.C.R.L. Ainsi, nous avons pu déduire deux niveaux qui correspondent à l'échelle du cadre européen : grand débutant (A1.1)³⁵⁴ et débutant (A1.2) qui définissent le premier niveau A1. Ce qui nous intéresse c'est uniquement la partie des branches soulignées en jaune dans la figure³⁵⁵ n° 4, puisqu'il y a uniquement ces deux niveaux en classe.

³⁵³ Cf. Partie II. Chapitre III, 3.3.2. Les causes de l'échec du système d'ELCO.

³⁵⁴ Le **niveau A1.1** est le niveau minimal de compétence du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Le **niveau A1.1** constitue le niveau minimal évaluable de compétence en français [qu'on peut utiliser dans notre cas pour la langue arabe] à l'oral comme à l'écrit, que possède déjà ou peuvent acquérir des grands débutants en français langue étrangère.

³⁵⁵ « Une école primaire et jusqu'au premier cycle du secondaire, ou des cours du soir pour adultes, dans lesquels il faut prendre des dispositions pour que les progrès aux niveaux les plus faibles soient rendus visibles peuvent développer la branche Utilisateur élémentaire en un rameau de six branches avec un affinement de la discrimination en A2 où l'on va trouver un grand nombre d'apprenants » (CECR : 31)

Il fallait l'adapter aux enfants allant de 5 ans à 15 ans en tenant compte de certaines connaissances³⁵⁶ du niveau A1 qui sont structurées dans la grille commune de référence³⁵⁷. La conception du programme et des activités fut élaborée en fonction de l'hétérogénéité du public en nous appuyant sur *un système d'arborescence souple*³⁵⁸. Cependant, il y a trois critères indispensables pour concevoir un programme, qu'il soit « suffisamment exhaustif, transparent et cohérent »³⁵⁹. On entend par exhaustif le fait que le concepteur du programme doit prendre en considération les savoirs linguistiques :

Des savoir-faire langagiers et des emplois de la langue [...] et que tout utilisateur devrait pouvoir décrire ses objectifs, *etc.*, en s'y référant [...] Il convient de garder à l'esprit le fait que le développement de la compétence à communiquer prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques (par exemple, sensibilisation aux aspects socio-culturels, imaginatifs et affectifs ; aptitude à "apprendre à apprendre", *etc.*), (CECR : 12).

Pour les deux autres critères, le concepteur doit être cohérent pour qu'il n'y ait pas de contradictions entre les attentes et les objectifs à atteindre, et donc apporter de la clarté au niveau de l'information, c'est-à-dire que les consignes doivent être claires et faciles pour l'apprenant. L'objectif est que les apprenants atteignent le niveau A1 durant les deux années, en assimilant les compétences dans la langue arabe au sein des structures religieuses, telle qu'elle est définie par le niveau A.1. Dans le Chapitre suivant, nous allons voir qu'il est tout à fait possible d'adapter la grille de références des langues ³⁶⁰ dans un contexte religieux.

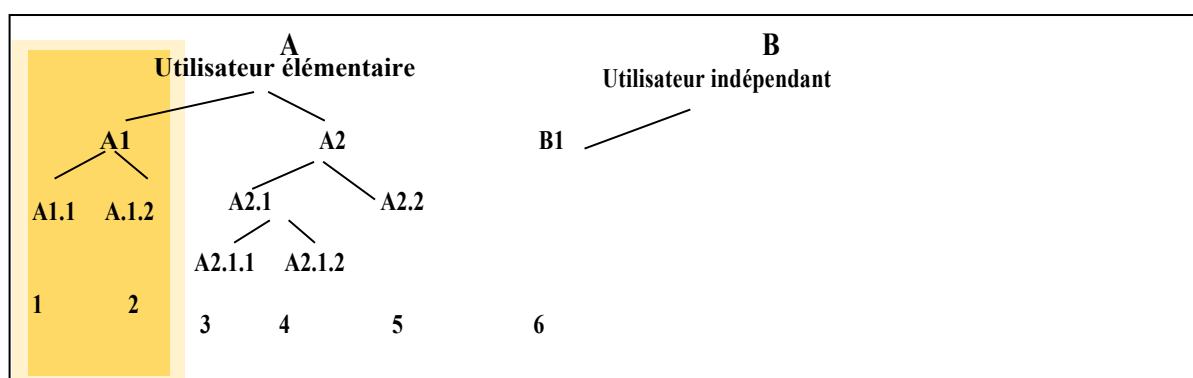


Schéma 4: Utilisateur élémentaire A1

³⁵⁶ Nous avons regroupé dans un tableau les compétences de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte) niveau A1. « Les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée » et « la grille pour l'auto-évaluation » (Cf. Annexes. La grille de référence niveau A1).

³⁵⁷ Nous avons regroupé dans un tableau les compétences de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte) niveau A1. « Les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée » et « la grille pour l'auto-évaluation » (Cf. Annexes. La grille de référence niveau A1).

³⁵⁸ (CECR : 31).

³⁵⁹ *Ibid.*, 12.

³⁶⁰ (Cf. Partie III. Chapitre VI. 6.3.2. Récapitulatif des objectifs visés par l'enseignant).

Conclusion partielle

Il eut une époque où les recherches effectuées sur l'apprentissage des langues étrangères condamnaient³⁶¹ en quelque sorte l'utilisation des langues premières en classe, malgré leur considération en tant que richesse sur le plan sociolinguistique. En effet, c'est sur le plan didactique que les situations linguistiques comme l'interférence, l'alternance, la translittération... freinent leur utilisation en classe. Cependant, les résultats ont permis de voir que les langues premières ne sont pas un fardeau dans l'apprentissage de l'arabe, bien au contraire. Elles peuvent favoriser l'apprentissage de cette langue : « si le mélange de codes a longtemps été stigmatisé (Tabouret-Keller 1988), il est aujourd'hui reconnu par les chercheurs comme une pratique normale lorsque l'on a plusieurs codes à sa disposition, et même comme source de créativité linguistique » (HELOT, 2008 : 67).

Le fait d'apprendre une langue étrangère est une tâche difficile qui demande beaucoup d'efforts de la part du sujet qui se trouve en situation d'apprentissage ; ceci d'autant plus que toutes les langues n'ont pas les mêmes structures, les mêmes systèmes et ne fonctionnent donc pas de la même façon. Bien souvent, des différences sont observées avec la langue maternelle de l'apprenant. Le français peut être un point de départ dans l'enseignement de l'arabe pour que l'enseignant puisse apporter des éléments de réponse. Nous avons vu que sur le plan théorique la didactique du plurilinguisme favorisait l'usage des premières langues en classe. Nous allons montrer, dans le chapitre VI, qu'il est tout à fait plausible, sur le plan structural, d'utiliser l'alternance codique (français/arabe) à l'écrit et à l'oral système graphique, morphologique, syntaxique, phonologique,...en développant ainsi des activités sur les discriminations graphiques et auditives afin de stimuler la capacité de l'ouïe et de la mémorisation chez les apprenants.

³⁶¹ Selon Maurer « [...] des illustrations ont été données dans tous les courants didactiques qui se sont interdit le recours à la langue de l'enfant en classe, que ce soit les méthodes directes, les approches communicatives ou les dispositifs de classe bilingue en vigueur par exemple au Canada, avec des situations d'immersion ou de submersion. » (2007 : 53).

CHAPITRE VI/ Didactique du plurilinguisme et conception d'un manuel d'enseignement de l'arabe

Ce dernier chapitre est consacré à la didactique. C'est par une explication descriptive que nous allons montrer comment les argumentations antérieures nous ont permises de déboucher vers un manuel "contextualisé". Le manuel conçu n'est pas qu'un livre didactique mais un outil qui répond au contexte. Il combine à la fois le religieux, l'arabe et l'attente des parents ainsi que des apprenants. Durant cette recherche, nous avons eu le souci permanent d'adapter et d'ajuster cette méthode à un public hétérogène pour obtenir la satisfaction de ces parents désireux de léguer un patrimoine linguistique, culturel et religieux. Il sera avant tout nécessaire d'exposer les différents paramètres qui nous ont conduite à mettre en application le manuel didactique « contextualisé » et le choix de proposer une approche didactique basée sur la didactique du plurilinguisme. Pour comprendre ce manuel, il est important de clarifier les principaux fondements des activités qu'il propose.

Nous détaillerons ainsi les finalités proposées dans les deux manuels "Je parle français et j'apprends l'arabe" niveau A.1.1 & A1, en abordant les fiches pédagogiques et la grille de référence.

Nous terminerons ce chapitre par la confrontation du manuel au terrain. Nous montrerons d'une part les points positifs qui sont à développer, et d'autre part les lacunes à combler.

6.1. Je parle français et j'apprends l'arabe

Le manuel "Je parle français et j'apprends l'arabe" est un ouvrage destiné à l'apprentissage de l'arabe par des enfants français de diverses origines fréquentant les associations religieuses. Pour promouvoir l'apprentissage de l'arabe dans ces structures religieuses, le travail s'est axé principalement sur la didactique du plurilinguisme telle que la didactique convergente (DC), l'approche communicative, la grille de Référence Commune du cadre Européen (CECR) et l'interculturalité.

Le croisement³⁶² de ces approches peut favoriser l'apprentissage de l'arabe, car elles favorisent toutes l'usage des savoirs antérieurs des apprenants (langues premières, cultures,...) en classe, évitant ainsi les blocages cognitifs dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon E. Gfeller (2000 : 160-161), les modèles de maintien reconnaissent à l'individu le droit de conserver sa langue d'origine à côté de la langue de la majorité ou de l'Etat (...). L'école, qui prend en considération ces besoins de communication ou de culture prépare l'enfant à vivre les deux cultures, à garder son identité et à s'intégrer sans une autre culture, in MAURER (2007 :129).

A partir des différentes approches didactiques, nous nous sommes orientée vers une approche méthodologique en didactique du plurilinguisme qui peut concilier et permettre d'expérimenter l'alternance codique, l'approche communicative, la didactique convergente (DC),....qui traitent les dimensions linguistiques et sociolinguistiques. L'alignement sur la grille du CECR permet d'aborder certains éléments comme la question de l'interculturalité en classe et se conformer à l'échelle Européenne. L'expérimentation de cette approche méthodologique tient compte de cinq critères :

Avoir une bonne maîtrise du français et un minimum de connaissances de la [langue arabe].

Avoir un minimum de connaissances sur les méthodes d'enseignement de [la langue arabe]

Connaître les curriculums et les contenus des manuels scolaires de français.

Identifier les erreurs et en donner des éléments d'explication³⁶³

Alterner³⁶⁴ l'arabe et le français (compétences écrites et orales).

Ce chapitre expose l'orientation de la didactique du plurilinguisme dans un contexte religieux, ainsi que les différentes étapes qui ont procédé à la conception du manuel "Je parle français et j'apprends l'arabe" A1.1/A1.

³⁶² Selon Maiga, « [...] la perspective du rapprochement entre les didactiques de langues conduit à éprouver l'intérêt et les limites de l'approche comparatiste et contrastive des langues comme systèmes linguistiques, ceux aussi de la rhétorique contrastive, qui compare les organisations discursives et textuelles (narration, explication, argumentation, ...) » (2009 : 6)

³⁶³ (MAIGA et al, 2009 : 4).

³⁶⁴ Il ne faut surtout pas confondre l'alternance codique avec la DC qui s'appuie sur la métalinguistique de la langue première.

Il tient compte des univers linguistiques français et arabe : le premier manuel est destiné au niveau grand débutant A1.1, le second est destiné au niveau débutant A1.

6.1.1. La procédure de la mise en place du manuel

Pour l'élaboration du manuel, il était nécessaire de prendre en considération la didactique du plurilinguisme en tenant compte des éléments du terrain (direct ou indirect). En effet, les argumentations antérieures nous ont permises de déboucher vers les manuels, en proposant des solutions didactiques. Les différents paramètres qui ont participé à la mise en œuvre du manuel dans l'association religieuse à Lyon 5^e sont présentés comme suit :

La place qu'occupe le français dans la vie scolaire et la vie sociale des apprenants.

L'usage des compétences métalinguistiques et culturelles du français et des langues premières dans le cours d'arabe.

Les réflexions des acteurs internes (apprenants, président de l'association religieuse) et externes (enseignants et parents) sur l'apprentissage de l'arabe dans les associations religieuses.

Évaluation et identification des lacunes et des erreurs en arabe auprès des apprenants.

6.2. Description du manuel

Les écarts culturels et linguistiques coexistent dans le contexte associatif religieux. Pour l'élaboration du manuel, il était pratique de partir du cadre situationnel et des connaissances antérieures (culturelles et linguistiques) des apprenants tout en cernant les difficultés rencontrées dans ce genre d'enseignement : la méconnaissance de l'arabe des apprenants, ainsi que de leurs parents, l'hétérogénéité de la classe, le rythme extensif, les cours le week-end, le manque de supports pédagogiques, de méthode et de qualification du côté des enseignants.

Pour que la pédagogie adoptée par l'enseignant soit plus efficace, Abdallah-Pretceille, (2003 : 61) précise qu'il est désormais intéressant de recourir ou « [...] d'appeler « les médiateurs culturels » censés, par leur double appartenance, être capables d'une plus grande compréhension et aptitude à la formation dans des situations hétérogènes sur le plan culturel ». On admet donc aujourd'hui le recours à la double compétence qui sert justement à apporter des moyens pédagogiques dans une situation culturelle et culturelle.

Cette double compétence a pour but de reconnaître la richesse des langues à travers le manuel qui pourrait constituer un formidable outil de valorisation du français et de l'arabe auprès des enfants nés en France. Le manuel pourrait de la sorte être profitable pour les enfants et pour leurs parents aussi. D'une part, l'enfant pourrait réviser à la maison, éventuellement en cas d'absence, limitant le ralentissement du processus d'enseignement en classe, l'enseignant étant contraint de respecter les délais et le programme. D'autre part, le manuel écrit en français permettrait aux parents :

De suivre et d'aider leurs enfants dans leur apprentissage de la langue arabe.

D'évaluer l'apprentissage et de s'assurer que leurs enfants ont bien compris la leçon en arabe.

La mise en place du manuel (grand débutant) a duré deux ans, car il a fallu identifier les lacunes des apprenants et voir quelles activités pourraient répondre à leurs besoins. Durant la première année de recherche, en 2012, les résultats n'étaient pas pertinents. L'usage du système alphabétique³⁶⁵ n'était pas approprié au rythme extensif des cours d'arabe dans la mosquée. Il fallut attendre février pour commencer à segmenter les mots. Pour la majorité des apprenants, il était difficile de distinguer les variations des lettres en arabe dans le mot (début, milieu et à la fin) et les lettres initiales. C'est lors d'un entretien avec le responsable d'ELCO, monsieur S., que nous avons pris conscience qu'il était judicieux de commencer par ces cinq lettres (أ-ب-ت-ث-ج). Nous avons réalisé que l'enfant pouvait ainsi apprendre à lire progressivement l'arabe. En 2013, nous avons mis en place cette méthode en ajoutant la vocalisation (voyelles courtes) : les résultats étaient beaucoup plus encourageants qu'en 2012, les apprenants ont pu lire leurs premiers mots en arabe au bout de quatre séances.

Nous nous sommes ainsi positionnée parmi toutes les difficultés et interrogations que peuvent rencontrer les apprenants nés en France et souhaitant apprendre l'arabe. Après avoir saisi les différentes interrogations et hypothèses (problèmes de mémorisation, de discrimination auditive et graphique), nous avons pu mettre en place les activités et choisir les thématiques dans les deux manuels.

³⁶⁵ L'étude de l'alphabet arabe par ordre alphabétique (commençant par la lettre Alif "الف" (أ) et terminant par la lettre Ya' "الياء" (ي)).

En classe, l'enseignant peut déceler les lacunes, les stratégies, les représentations sociales qui lui fournissent beaucoup d'éléments de réponse, l'aidant ainsi à construire le matériel pédagogique qui correspond au contexte.

Comme l'indiquent Calvé, (1993) et Wong Fillmore (1985) dans Gajo, (2001: 139) :

[L'enseignant] devra prendre le taureau par les cornes et adopter une pédagogie franchement interactive, centrée sur le vécu, les intérêts, les talents de ses étudiants. Il devra s'habituer à développer avec eux des projets, à exploiter des thèmes qui ont une valeur réelle pour eux [tandis que] Les recherches de Wong Fillmore (1985) lui ont permis de constater que les classes qui connaissaient le plus de succès étaient celles où les enseignants offraient aux étudiants des points de repères, des signaux, des scénarios clairs et constants quant au déroulement de la leçon et à ce qu'ils attendaient d'eux à chaque moment de la classe. Cette pratique [...] offre aux étudiants des repères avec lesquels ils deviennent vite familiers et qui, par conséquent, les aident à fonctionner beaucoup plus confortablement dans une classe entièrement conduite dans la langue seconde.

Nous présentons en détail dans les points cités ci-après les finalités des deux manuels "A1.1 & A1" ainsi que les phases de leurs réalisations.

6.2.1. Connaître l'arabe « Je parle français et j'apprends l'arabe » niveau grand débutant A1.1

L'objectif de ce manuel³⁶⁶ est d'amener l'apprenant à découvrir progressivement la langue arabe. Pour que ce manuel puisse répondre à tous les profils des apprenants, nous avons imaginé des activités très variées souvent accompagnées d'illustrations pour que l'apprenant puisse comprendre. Pour motiver les plus jeunes, les activités étaient centrées sur des exercices ludiques et attractives : « la motivation, au sens des psychologues, est ce qui pousse un sujet à agir pour satisfaire ses besoins, ses désirs, ses intérêts. Il est important que les activités proposées aux [apprenants] soient signifiantes, intéressantes, pour qu'ils acceptent de s'impliquer au prix de l'effort de compréhension qu'on imagine » (HAEFFELE H et WEISS, 2003 : 26).

Ainsi, dans le premier manuel destiné aux apprenants de niveau A.1.1, « les grands débutants » les activités proposées s'articulent autour de cinq parties principales :

³⁶⁶ Cf. Annexes.

- À la découverte de l'alphabet : l'apprenant assimilera à chaque fois une nouvelle lettre, il s'entraînera à l'écrire.
- À la découverte des voyelles arabes réparties en trois sections : voyelles courtes, voyelles longues, voyelles doubles. L'apprenant découvrira progressivement la vocalisation en arabe, et pourra écrire et former des syllabes.
- À la découverte des lettres attachées en arabe : l'apprenant apprendra les lettres en attaché pour pouvoir par la suite écrire et lire.
- Je colorie : l'enfant aura le plaisir de colorier les lettres et découvrira aussi l'interculturalité à partir de mini-histoires extraites du Coran.
- Activités : l'apprenant réalisera des activités variées (discrimination auditive, graphique, restructuration de mots, etc.).

L'usage du vocable « à la découverte de... » est relatif à l'univers culturel et linguistique de l'apprenant différant du français. Il sera donc toujours dans une phase de découverte de l'univers arabe. Il découvrira une nouvelle langue, un nouveau système graphique, de nouvelles règles, de nouvelles structures grammaticales, phonétiques, ... L'objectif de la phase découverte est de stimuler la motivation des apprenants afin qu'ils ne restent pas sur leur faim.

Dans la première phase « à la découverte de l'alphabet », l'enfant prend un premier contact avec l'alphabet. Il découvre alors qu'il existe 28 lettres en arabe et que le sens d'écriture diffère du français. De ce fait, il comprendra que l'arabe s'écrit de droite à gauche. Pour l'aider, les consignes et les remarques ont été rédigées en français. Il est bien entendu que nous n'avons pas la prétention d'être spécialiste de la linguistique comparée : « [...] il est par contre primordial que nous soyons initiés à des comparaisons de codes implicites tels que ceux liés aux représentations du temps et de l'espace, au statut de la langue et de l'écrit, à la relation au savoir, à la hiérarchisation syntaxique [...] » (CRUTZEN et MANÇO, 2003: 14).

Le fait de recourir aux références antérieures de l'apprenant lui permet sans doute de comprendre davantage le fonctionnement de la langue arabe.

Lorsque l'apprenant apprend une langue étrangère, il ne peut pas s'empêcher de se référer à sa langue première, qui est le français. Le fait que l'enseignant utilise lui aussi les deux langues à l'oral et à l'écrit peut aider les apprenants, dans le sens où ils se rendent compte que l'enseignant aussi partage leurs univers culturel et linguistique en français.

Le français reste la langue principale et dominante dans la vie courante des usagers. L'utilisation du français a pour caractéristique de tirer profit des ressources antérieures des apprenants, afin de développer leurs compétences, de les faire travailler en classe en faisant d'eux des intervenants actifs prêts à prendre en charge leur apprentissage.

Avant d'expliquer davantage le fonctionnement du manuel, il est essentiel d'aborder également les éléments qui entrent en jeu dans le processus de compréhension orale.

Il nous paraît important de montrer et d'expliquer les paramètres que l'enseignant doit prendre en compte lorsqu'il réalise les activités. Quand l'apprenant est en situation d'écoute, il n'est pas neutre, et il y a toutes sortes de mécanismes qu'il faut prendre en considération tels que l'état *psychologique, social, affectif, cognitif* de l'apprenant et les types d'activités (audio, audio-visuelle,...). Le schéma ci-dessous, réalisé par Carette (2001 : 127), correspond à une description du processus de compréhension orale.

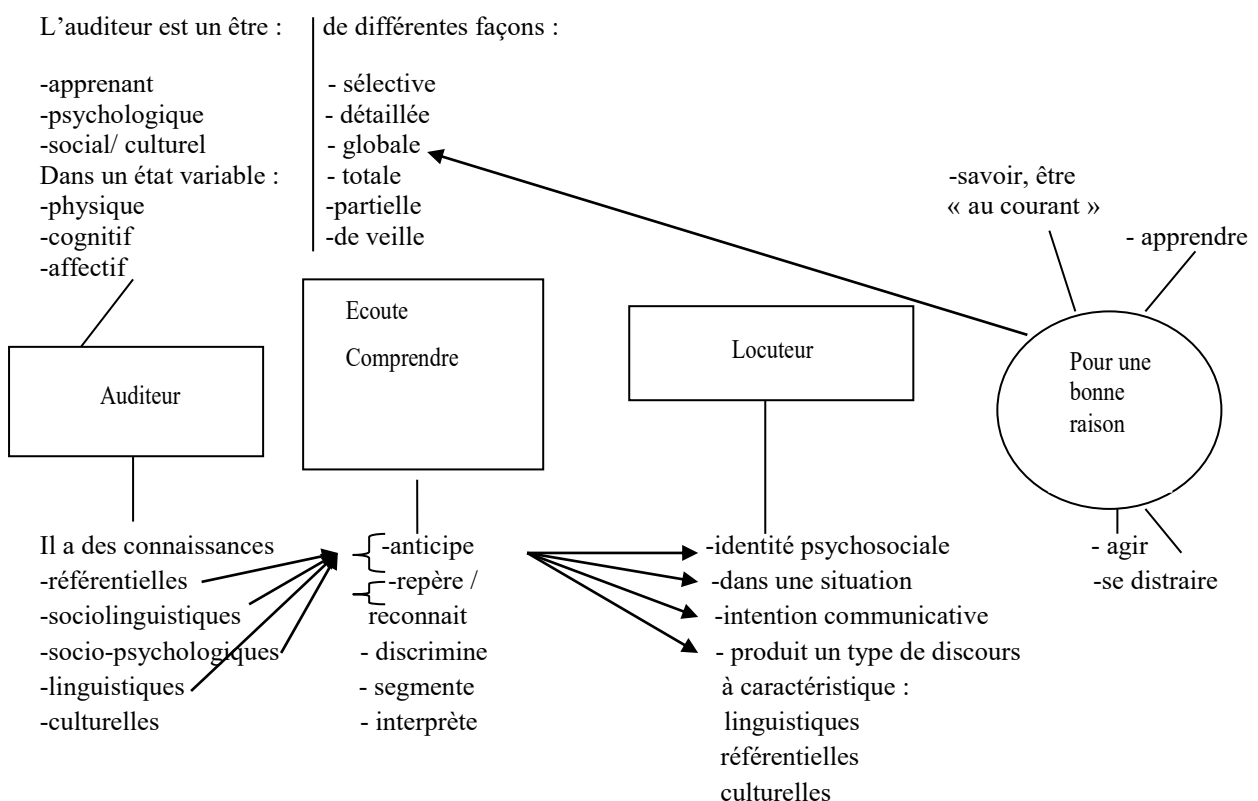


Schéma 5: Schématisation de la situation de compréhension orale

Comme nous l'avons indiqué plus haut, lorsque l'individu se trouve dans une situation de compréhension, des mécanismes particuliers entrent en jeu dans le processus de compréhension. L'auditeur est un *être* qui se trouve dans une situation où certains éléments (sociaux ou culturels) interviennent directement sur son état psychologique et peuvent varier selon son état physique, cognitif et affectif. Les connaissances antérieures qu'il a déjà apprises ou acquises (référentielles, sociolinguistiques, sociopsychologiques, linguistiques et culturelles) vont agir sur son ouïe et sur le système de compréhension.

L'auditeur commence à anticiper et à repérer les bruits, les sons que produit le locuteur, dès qu'il se trouve dans une situation où il y a une intention communicative. Cette communication à caractère linguistique, référentielle et culturelle va agir sur l'auditeur. Celui-ci va essayer de discriminer, de segmenter et d'interpréter le discours selon ses finalités et selon la situation communicative où il se trouve, car il y a plusieurs types d'écoutes et de stratégies qui agissent sur le système de compréhension. Dès lors, le choix de l'auditeur se fait en fonction de la situation et du discours sonore (écoute, compréhension, stratégie, sélective, détaillée, globale, partielle, etc.). Dans l'écoute globale par exemple, l'auditeur n'a pas besoin de détailler et de segmenter la chaîne sonore, mais dans cette situation de communication, il a en revanche besoin de comprendre.

La langue choisie par l'enseignant dans les activités joue un rôle dans la compréhension du discours : « comprendre un discours est une activité de reconstruction » (HATLE et RISPAIL, 2005 : 172). Il doit se soucier de l'ensemble des apprenants et de l'hétérogénéité de la classe car les élèves peuvent ne pas comprendre l'intégralité des consignes. L'enseignant sélectionne ainsi les activités qui correspondent le mieux aux apprenants : le contenu du support doit être intéressant et motivant. Par exemple, pour expliquer la lettre Alif (الف) et la hamza (الهمزة), nous avons donné des exemples qui se rapprochent de ce que les apprenants connaissent en français :

- 1- La lettre **Âlif** « ا » est un trait tracé à **la verticale, comme « l »**
- 2- La hamza « ء » est considérée comme une lettre mais elle joue le rôle d'un accent circonflexe « ^ ». On peut la trouver avec ou sans support :
 - La hamza sans support : **إملاء**
 - La hamza avec support, qui peut se trouver avec ces trois lettres alif (ا), alif al-maqṣūra (ى) et waw (و) : « أم- إلیاس : إ , أ , » , « بنر: ئ » , « لؤلؤ: ؤ ».

Cette conception peut favoriser la compréhension dans l'apprentissage : l'apprenant peut intervenir en classe pour s'exprimer, poser des questions lorsqu'il n'a pas compris un élément en arabe. L'usage du français facilite la communication entre l'enseignant et l'enfant :

[Les activités poussent les apprenants] à recourir à une réflexion métalinguistique qui s'appuie sur leurs connaissances en langue première et leur sensibilisation à diverses langues, et qui leur permet de postuler l'existence d'un fonctionnement lié à une nouvelle langue totalement inconnue. Confrontés à une tâche d'élucidation du sens, ils s'avèrent ainsi capables de mettre en ouverture des stratégies d'approche des langues qui tiennent compte à la fois des similitudes et de la diversité, (CASTELLOTTI, 2005 : 45).

Dans les activités, les pointillés facilitent l'écriture arabe pour les plus jeunes. Les enfants découvriront l'écriture des lettres arabes en repassant sur les pointillés, jusqu'à qu'ils prennent l'habitude d'écrire de droite à gauche et à mémoriser le système graphique en arabe. Lorsque l'apprenant sera sensibilisé au système d'écriture arabe, il découvrira par la suite le système phonétique et phonologique. Cependant, avant de d'aborder la prononciation, il faut qu'il apprenne le système vocalique en arabe :

La prononciation d'une langue est faite de consonnes, voyelles, intonation, accents, rythmes, jonctures, et de leurs séquences. On doit donc inclure dans la prononciation les phonèmes, leurs allophones et leurs traits phonologiques, ainsi que les patrons syllabiques, les groupes de consonnes et les patrons intonatifs autorisés dans la langue, LAURET, 2007: 99.

Le fait de commencer par le système vocalique permet à l'apprenant de se mettre directement dans le bain de l'écriture et de la lecture. L'absence de voyelle dans un mot, pour un débutant en ALE (arabe langue étrangère), peut porter à confusion au niveau du sens, que le mot soit isolé ou situé dans une phrase. Par exemple si on écrit le mot (جمال) sans vocalisation, on ne sait pas si le mot signifie "un chameau" ou "des phrases". L'indication de la vocalisation permet en revanche d'indiquer précisément le sens. Dans le premier cas, la voyelle courte (fatḥa) (فتحة) est située sur la lettre (ج) ce qui donne le sens du mot "chameau" (جَمَل) (ǧamal), dans le second, où le terme (جُمَل) (ǧumal) signifie "phrases", la voyelle courte (ḍamma) (ضمة) est située sur la lettre (ج).

La découverte des voyelles se fait en trois phases : voyelles courtes, voyelles longues, voyelles doubles. Les apprenants découvriront d'abord les voyelles courtes. Lorsque l'apprenant aura suffisamment compris le système de vocalisation avec les voyelles courtes, on passera au fur et à mesure aux autres voyelles. On expliquera dans la première phase qu'en arabe, il existe quatre voyelles courtes : Fatḥa, Ḍamma, Kassra, Sukūn (فتحة, ضمة, كسرة, سكون).

Pour qu'ils puissent comprendre, on s'axera à chaque intervention sur le savoir des apprenants, en expliquant que les voyelles courtes sont de petits signes que l'on place au-dessus ou en dessous d'une lettre, appelés « Taškīl » (تشكيل) en arabe. C'est pourquoi le système vocalique et les lettres dans la graphie arabe ont été accompagnés d'une transcription la plus proche possible du français. Les enfants de 5 à 9 ans ne vont pas forcément comprendre la transcription phonétique en arabe. Il ne faut pas oublier qu'ils apprennent une langue étrangère.

Il est clair qu'emprunter les traits phonétiques du français est un système délicat. Mais dans cette situation le fait de s'approprier les traits phonétiques en français facilite l'apprentissage de l'arabe. L'objectif est de réduire l'écart entre les deux systèmes linguistiques (arabe et français) par des éléments connus en français, et non de complexifier avec des éléments qui sont étrangers au français. La vocalisation et les lettres dans la graphie arabe sont écrites en français pour que les apprenants puissent les lire et les mémoriser. Cette capacité de faire le lien entre le phonème et le graphème a été déjà soulevée par divers travaux depuis une vingtaine d'années. Ils mettent en évidence *l'influence de la conscience phonologique sur l'acquisition de la lecture*³⁶⁷ :

La conscience phonologique est donc la capacité que tout enfant doit acquérir pour apprendre à lire et écrire. Il s'agit de la découverte du principe alphabétique, c'est-à-dire de la connaissance de la correspondance entre le phonème et le graphème. Il ressort aussi que le système phonologique des langues en contact détermine la précocité du stade de la conscience phonologique. Ainsi, certaines langues mettent plus l'accent sur la syllabe ou le phonème et lorsque l'on applique des tâches, on constate que les résultats varient en fonction des langues en question, CRUTZEN et MANÇO, 2003 : 32-33.

Le travail porte sur la conscience phonologique en français afin que l'apprenant puisse développer une lecture rapide des systèmes graphiques en arabes. Le choix d'utiliser le français dans ce contexte est dû, d'une part, à l'écart qui existe entre les deux codes (graphique, phonétique et phonologique, etc.) et d'autre part, au temps limité consacré à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en arabe. Comme les apprenants ne possèdent pas suffisamment de références en arabe, il est plus difficile pour un enfant d'apprendre l'arabe au bout d'un an en sachant qu'il a qu'une heure d'apprentissage d'arabe par semaine.

³⁶⁷ (CRUTZEN et MANÇO, 2003 : 32).

Lorsque les compétences orales et écrites en arabe sont limitées, l'apprenant peut éprouver des difficultés dans son apprentissage, comme le précisent Crutzen et Manço : « [elles] pourraient entraver la mise en place de la procédure de recodage phonologique, et donc retarder le développement de processus efficaces d'identification de mots écrits » (2003 : 59-60).

La prise de conscience de l'usage du français de la part des apprenants facilite le développement du mécanisme progressif de mémorisation graphique et phonétique de l'arabe. Certes, au départ, l'usage du français sera fortement présent dans les activités, mais au fil des cours, l'apprenant pourra faire la part entre les langues. Le processus de langue arabe deviendrait ainsi un système automatique pour l'apprenant. Les quelques exemples reportés dans le tableau ci-dessous³⁶⁸ illustrent l'usage de la transcription phonétique simplifiée en français pour l'apprentissage des lettres arabes vocalisées.

La lettre Tā' (التاء)		La lettre Kāf (الكاف)		Les voyelles courtes	
Système phonétique	Système d'écriture	Système phonétique	Système d'écriture	Systèmes Phonétiques	Systèmes d'écriture
Ta	ت	Ka	ك	A	Elle se met au dessus de la lettre ـَ
Ti	تِ	Ki	كِ	I	Elle se met en dessous de la lettre ـِ
Tou	تُ	Kou	كُ	Ou	Elle se met au dessus de la lettre. ـُ

Tableau n° 25 : L'usage de la transcription phonétique simplifiée en français pour l'apprentissage des lettres arabes vocalisées

³⁶⁸ (Cf. Annexes. Manuel grand débutant ; pour les autres exemples.)

Cependant, pour que les apprenants puissent mémoriser les lettres vocalisées et acquérir le nouveau système de prononciation en arabe, ils doivent s'entraîner à lire, à écrire et à répéter plusieurs fois à l'oral et à l'écrit, pour avoir, d'une part, une bonne prononciation en arabe et d'autre part, pour être capables de mémoriser les traits phonétiques et de les différencier.

Il ne faut pas oublier que la segmentation des phrases, des mots, des lettres tient compte des « structures rythmiques, syllabiques, phonémiques »³⁶⁹. La mémorisation de l'intonation et des traits phoniques en arabe est importante, non seulement pour l'apprentissage de la langue étrangère, mais aussi dans le contexte religieux. Les apprenants doivent procéder à la mémorisation des versets coraniques par cœur et doivent les réciter à l'oral. Ce genre d'activité permet, dans un premier temps, de se focaliser sur le son et sur la prononciation (l'écoute et la répétition).

Les activités qui s'appuient sur la prononciation et l'intonation sont essentielles à la lecture des textes littéraires et à la récitation du texte coranique (l'arabe classique). L'enseignant devrait tenir compte des composantes de la prononciation sur les niveaux suivants : « *suprasegmental ou prosodique et segmental qui traite des segments minimaux de la parole* »³⁷⁰. Le niveau suprasegmental ou prosodique est constitué aussi de ces paramètres :

Le rythme : durée (régularités rythmiques, ruptures rythmiques, allongement, pauses) ;
l'accentuation : les syllabes marquées par la durée et/ou la hauteur et/ou l'intensité ;
l'intonation : mélodie (montante, stable - aiguë ou grave, descendante). Ces paramètres prosodiques ont comme supports minimaux **les groupes rythmiques** composés de **syllabes**. On peut aborder, au niveau suprasegmental, les questions de nature de voix, de registres vocaux, de timbres vocaux... [...] **les voyelles** (centre de syllabe ; une seule voyelle par syllabe phonétique) ; **les semi-consonnes** ou **semi-voyelles** [...], (LAURET, 2007 : 11).

Les composantes de la prononciation sont indispensables dans le contexte religieux car la méthodologie de travail se base aussi sur la répétition. Cette stratégie adoptée par l'enseignant permet à l'apprenant de renforcer la prononciation et la mémorisation des sons et des traits phonétiques qu'il n'a pas pu assimiler en classe. L'écoute en continu, lors de la récitation du Coran, permet à l'apprenant de se familiariser progressivement avec les sons arabes. Ce genre

³⁶⁹ (LAURET, 2007 :6).

³⁷⁰ *Ibid.*, 11.

d'activité permet de travailler sur l'écoute, sur la prononciation et sur la lecture des textes. L'esthétique de l'arabe du Coran permet à l'apprenant de prendre du plaisir à l'écoute :

Dans la vision traditionnelle, la capacité du Coran d'émouvoir les auditeurs est due aux mêmes qualités qui font généralement la « beauté » du style : le rythme, la rime, l'expression condensée, la répétition de certaines syllabes, les tropes ; mais toutes ces qualités se manifestent ici au degré superlatif et font intimement partie du livre, (ANGEHELESCU, 1988 : 28).

La récitation des versets à voix haute permet aux apprenants de se focaliser sur la prononciation et les sons, et de les reproduire. Dans ce contexte, il n'y aura pas de support audio, puisque l'enseignant sera le modèle à suivre. C'est en imitant l'enseignant que l'apprenant va corriger ses lacunes à l'oral. La voix de ce dernier servira de modèle (de document, de parole authentique) pour les apprenants, de «voix en direct (*viva voce*) » (CECR : 54). L'enseignant se référera au document authentique (le livre Coranique) et tentera de verbaliser les versets étudiés. L'utilisation de documents authentiques³⁷¹ permet de rapprocher les faits de la vie réelle dans un cadre formel qui est la classe.

L'enseignant demandera aux apprenants de réciter et de répéter individuellement à voix haute les versets coraniques dans l'intention de s'assurer de la prononciation et de la perception des sons. Les versets coraniques doivent être appris par cœur par les enfants. Dans ce contexte, ils doivent oraliser les versets coraniques ; ce qui est une activité essentielle pour accomplir la prière. Cependant, « l'oral, ce n'est pas seulement s'exprimer, c'est aussi savoir écouter. Attitude de respect et de tolérance, mais aussi d'intelligence. Que de pièges dans un discours oral [...] » (HONOR, 2005 : 8).

Nous avons dit plus haut qu'il y a certains traits phonétiques qui sont étrangers à l'environnement de l'apprenant, ce qui peut l'entraîner à confondre les lettres. Le débutant en langue étrangère a du mal, au début, à reconnaître et à identifier les sons et les phonèmes de la langue cible (l'arabe). Lorsque l'apprenant récite les versets coraniques, certains traits prosodiques qui se trouvent à la fin d'un verset doivent être allongés ; ces allongements sont rares à l'oral en français. Comme ces traits prosodiques sont absents dans le répertoire

³⁷¹ Carette dit que : « les documents authentiques présentent au moins deux avantages. En premier lieu, ce sont des discours complets : ils sont riches en indices variés, ce qui permet à l'auditeur de mettre en œuvre les connaissances [...] pour émettre des hypothèses. En second lieu, ce sont des discours nécessairement cohérents avec la situation dans laquelle ils sont enregistrés » (2001 : 134).

phonologique de l'apprenant, il aura l'impression d'entendre des sons étrangers inaudibles. Il met donc beaucoup plus de temps à mémoriser les sons et les phonèmes en arabe, car il essaie de trouver des ressemblances dans la langue première pour les mémoriser ou les prononcer.

Au tout début de l'apprentissage, il est tout à fait normal que l'enseignant consacre plus de temps à entraîner, et à corriger l'intonation et les traits phonétiques. Les apprenants n'arrivant pas à prononcer certains phonèmes, il faut qu'il vérifie et corrige les erreurs de prononciation et de perception à chaque fois que l'apprenant déforme les mots.

Dans notre contexte, il faut que l'enseignant soit vigilant par rapport à la prononciation. On demande à l'apprenant d'imiter à l'identique l'enseignant pour que l'apprenant ne modifie pas les phonèmes. La raison pour laquelle l'enseignant doit être strict quant à la prononciation, c'est que l'apprenant ne doit pas modifier pas le son, car le changement de son peut conduire à la modification du sens d'un terme et donc de tout le verset. Cependant, c'est à l'enseignant d'informer les apprenants de cet enjeu en leur expliquant qu'on tolère les erreurs phonétiques dans un texte littéraire ou un discours oral, mais pas dans la récitation des versets coraniques. Un apprenant par exemple peut prononcer « kul » (كل) qui signifie « manger » au lieu de « qul » (قل) qui signifie « dire ».

De ce fait, la compétence orale est essentielle à la récitation du Coran. Pour remédier à ces lacunes, il faut entraîner l'apprenant à répéter plusieurs fois, en utilisant la segmentation de la chaîne parlée, de la phrase, des mots et des syllabes pour qu'il puisse prononcer correctement. L'apprenant a besoin d'un entraînement « auditif et articulatoire soigné, à distinguer les sons étrangers et les sons de sa propre langue, mais aussi les sons de la nouvelle langue entre eux » (LAURET, 2007 : 89). Dans notre contexte, il est intéressant que l'enseignant dispose de connaissances sur l'appareil phonatoire, dans l'objectif de faire découvrir à l'apprenant le procédé de la prononciation pour que celui-ci puisse décrire la façon dont sortent les sons (cf. le corpus ci-dessous). Daniel Jones (1967)³⁷² décrit la nécessité de tenir compte des éléments cités pour que l'apprenant puisse s'améliorer dans la perception et dans la prononciation des mots, des phonèmes, etc.

³⁷² « un entraînement auditif (par de fréquentes dictés de mots-sans-sens (logatomes) construits avec des sons de la langue étrangère) ; des exercices des organes de la parole ; d'apprendre à utiliser les sons appropriés dans des mots et des phrases données ; d'apprendre à produire des séquences de sons avec un rythme, une accentuation et une intonation corrects » dans Lauret, (2007 : 9).

Une élève.2 : La lettre **SA**.
 A.3 : Comment on prononce la lettre **Sîne** ?
 Les élèves.4 : La langue et le palais
 A.5 : C'est qu'elle lettre ça ?
 Les élèves.6 : La lettre **Dhâl**.
 A.7 : Et comment on la prononce ?
 Les élèves.8 : Les dents et la langue.
 A.9 : Très bien maintenant, on va voir la lettre **Sâd**, c'est un peu plus accentué que la lettre **Sîne**, on le prononce **SA** (ص) à l'intérieur.
 Les élèves.10 : (Les élèves répètent le son Sâd) **Sa, Su, Si** (ص-ص-ص).
 A.11 : Et cette lettre ?
 Les élèves. 12 : La lettre **CHÎN, CHA, CHÎ, CHU** (ش-ش-ش).
 A.13 : Oui très bien et celle-ci c'est quelle lettre ?
 Les élèves.14 : (0,3')
 A.15 : C'est la lettre **Tâ**, ce n'est pas la lettre **tâ'** c'est un plus accentué. | [...]
 A.22 : Est-ce que c'est correct comment elle a prononcé la lettre ?
 Les élèves.23 : Non. C'est Hâ, Hôu (ح-ح).
 A.24 : Tu es en train de prononcer la lettre Hâ' (ح), la lettre Hâ se prononce Hâ (ه). Le son sort d'en haut, alors que dans le Hâ' (ح) le son sort de l'intérieur de la gorge Hâ' (ه).

Lorsque l'apprenant aura saisi le fonctionnement de la chaîne parlée, de la segmentation et de l'agencement des sons avec l'écriture graphique, il pourra les mémoriser.

« Les enfants associeraient automatiquement un geste et un trait phonique, et leur penchant mimétique favoriserait la bonne acquisition de l'un et de l'autre. Il semble que cette pédagogie gestuelle de phénomènes phoniques étrangers au français, laquelle se fonde sur la conception des prononciations comme gestes culturels, pourrait, s'adressant à des enfants francophones, produire de bons résultats » (HAGÈGE, 2005 : 92-93).

A travers le corpus, nous remarquons que le processus de mémorisation graphique et de l'ouïe deviennent un processus automatique :

Extrait n°1

A.11 : Et cette lettre ?
 Les élèves. 12 : La lettre **Chîn, Cha, Chî, Chu** [...] (ش-ش-ش).
 A : 87 : maintenant on va faire la lettre **Dâl** (الدال), je ne la prononce pas **Dâl** comment je prononce la lettre ?
 CH.88 : **Da, Di, Dou** (د-د-د).

Extrait n°2

A.4 : Ça ressemble à quoi cette lettre ?
 Une élève.5 : Un serpent.
 A.6 : Oui.
 Une élève.7 : A un S.

A.8 : Oui ça ressemble aussi à un S. Maintenant, prenez-les livrets que je vous ai donné, on va voir lorsque la lettre **Yâ'** (الياء) est attachée. Regardez lorsqu'elle est au début, au milieu et à la fin, elle change de caractère. Maintenant c'est vous qui allez me dicter la règle. **fatha+ Yâ'** (فتحة + ي) est égal à quoi, **kassra+ Yâ'** (كسرة + ي) est égal à quoi et **damma→ une voyelle courte.** + Yâ' est égal à quoi ? (ي + ضمة)

Un élève.9 : **Yâ', Yi et You** (ي-ي-ي).

A.10 : Très bien, donc c'est toujours le même principe pour les autres lettres.

Quand l'apprenant aura découvert les cinq premières lettres (أ - ب - ت - م - ن) accompagnées de la vocalisation, il découvrira les lettres liées, que nous avons nommées « les lettres en attaché » dans le manuel. L'apprenant s'apercevra qu'en arabe, il n'y a pas de majuscule, et que les lettres varient selon leurs formes dans le mot.

Pour identifier les lettres graphiques en arabe, il découvrira qu'il y a trois façons d'écrire les lettres (au début, au milieu, à la fin)³⁷³ sauf pour les six lettres isolées (أ - و - ز - ر - د - ذ) car elles ne sont pas liées aux autres lettres. Prenons l'exemple de la lettre alif (ا) (ألف) et la lettre wâw (و) (الواو) dans les mots suivants : **ولد (walad), مولود (mawlūd), العمال (al 'ummāl).**

العمال	La lettre alif «ا»
مولود	La lettre wâw «و»
ولد	

Tableau n° 26 : Les lettres isolées dans un mot

Comme nous pouvons le constater dans le tableau, les lettres Alif et Waw peuvent être liées lorsqu'elles sont précédées d'une lettre. En revanche, elles ne sont jamais attachées à la lettre qui les suit. C'est pourquoi, à la fin d'un mot, on peut trouver deux sortes de finales (finale séparée ou liée). Il est essentiel d'expliquer aux apprenants qu'il y a deux types de finales, et que ce changement se fait en fonction des lettres isolées et liées. Nous allons prendre comme exemple la lettre 'AINE (ع) (العين) pour clarifier les deux types d'écriture à la fin d'un mot :

³⁷³ Cf. Annexes. Variations des lettres.

-Avec les lettres liées, les lettres s'attachent comme dans : **سمع** (sami'a)³⁷⁴.

-Avec les six lettres isolées, les lettres ne s'attachent pas comme dans : **الوداع** (al wadā').

Lorsque les apprenants auront assimilé les différentes variations des cinq lettres avec la vocalisation des voyelles courtes, ils étudieront la Wāw (و) et la lettre Ya (ي) dans l'objectif d'aborder les voyelles longues³⁷⁵ : **(أمي- بيوت / buyūt- ummī)**.

Puisqu'ils auront déjà assimilé les voyelles courtes, ils découvriront les voyelles longues pour pouvoir lire les mots qui contiennent des voyelles longues. Lorsque ce processus sera assimilé, on ajoutera progressivement les autres lettres, afin d'aborder à la fin les voyelles doubles.

Par ailleurs, avant d'expliquer la construction pédagogique qui incombe à l'enseignant, (fiches d'activités et la grille de référence), il est important de détailler les principaux fondements des activités (graphique, audio, non-verbales : l'image, la gestuelle, etc.) ainsi que leur intérêt en classe de langue. Les activités se centrent sur les finalités suivantes : repérer, identifier et mémoriser. Le premier manuel contient une série de seize activités (des bulles, des mots à pièges phonétiques et phonologiques, des tableaux à compléter,...), des coloriations et deux comptines. Dans le second manuel, dix-sept activités qui se basent sur les compétences orale et écrite. Il est important de garder à l'esprit l'objectif de l'autonomisation qui permet à l'apprenant de se familiariser avec la langue arabe et la culture arabo-musulmane :

3- *Observer pour lire, écouter pour compléter*

4- *Écouter pour repérer*

5- *Écouter pour identifier « le mot et le son »*

6- *Écouter pour mémoriser* (Stimuler la mémoire de l'élève (Mémoire à long terme) à travers la récitation du Coran).

³⁷⁴ Cf. Annexes. Variations des lettres.

³⁷⁵ Cf. explication des voyelles longues partie II. Chapitre IV 4.3.1 Recours aux connaissances métalinguistiques.

a) Les activités d'écoute en classe

La compréhension des documents sonores implique tout un processus de la part de l'apprenant. Il doit adopter différentes stratégies d'écoute car il existe plusieurs types d'écoute : « écouter pour repérer », « écouter pour savoir », « écouter pour comprendre ou s'informer », « écouter pour identifier et mémoriser » (LEBRE-PEYTARD, 1990) donc l'apprenant doit s'adapter en fonction des situations. Les exercices et les activités qui sont axés sur la perception auditive ne sont pas faciles pour un apprenant qui apprend une langue étrangère car les difficultés à l'oral dépendent « *de l'ouïe et de la perception auditive* »³⁷⁶ et de la compréhension. Ce sont deux processus déterminants pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Chaque individu a une façon propre de percevoir la langue étrangère. « Elle résulte de l'état antérieur et de l'expérience qu'a l'auditeur »³⁷⁷ de ses connaissances antérieures, de son éducation, de son enseignement, de sa ou ses langue(s) maternelles, *etc.*

L'individu écoute et entend ce qu'il a l'habitude d'entendre. Cela signifie que la parole peut être parasitée lorsque cette langue ne lui est pas familière. Lorsque l'apprenant est dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère, il est souvent confronté aux problèmes de perception et de compréhension car elle est étrangère à sa langue première et à son répertoire culturel.

Dans cette situation, on comprend mieux à quel point la langue maternelle/première a un impact sur la façon d'écouter les autres langues : « les apprenants, surtout au niveau débutant, distinguent mal les sons différents ou similaires, car ils ignorent les règles phonologiques qui provoquent des changements de sons dans certains environnements » (CORNAIRE et al., 1998 : 80). Dans ce cas-là, le débutant qui apprend une seconde langue va certainement recourir à la langue première inconsciemment au début de son apprentissage. Dans la mesure du possible, il serait intéressant que l'enseignant vérifie « le degré de proximité » des langues (le cas du français et de l'arabe) dans le contexte religieux en France.

³⁷⁶ (LHOTE, 1987 : 13)

³⁷⁷ (*Ibid*; 21)

L'apprentissage d'une langue varie d'un élève à un autre et d'une origine à une autre. Toutefois, la perception des sons peut être modifiée même si un son est familier à l'individu. Ainsi, la perception varie selon le contexte dans lequel se trouve le sujet :

Les attentes sont liées à l'état antérieur de l'auditeur [...] [et] le système perceptif est constitué d'un ensemble de dispositifs dont les fonctions sont bien différenciées : l'oreille externe capte, l'oreille moyenne convertit, l'oreille interne traite, code et transmet au système nerveux central qui continue le traitement jusqu'au système nerveux central qui continue le traitement jusqu'au moment du décodage, (LHOTE, 1987 : 21- 33).

Lorsque « l'auditeur » connaît le lieu et le moment où la ou les personnes parle(nt), la parole prend une autre dimension, l'individu peut mieux capter les informations. Autrement dit lorsque l'apprenant se trouve dans un apprentissage ou une écoute guidée, le traitement de l'information peut être plus efficace dans la compréhension. Le processus d'écoute devient plus dynamique car l'apprenant est plus impliqué, et il peut même adopter différentes stratégies afin d'améliorer sa perception et le décodage des énoncés, des phrases, des sons.

C'est pourquoi, les activités proposées aux apprenants pourraient les interpeller et faciliter l'apprentissage de l'arabe, étant donné que le français est expérimenté dans les exercices. En classe, les apprenants devront passer par trois étapes indispensables à la compréhension orale : une pré-écoute, une écoute, une seconde écoute. La pré-écoute permet aux élèves de se souvenir des connaissances déjà acquises et apprises. Cette étape aide l'apprenant à mieux concevoir l'objectif visé du contenu ou du corpus sonore. Elle le prépare à « tendre l'oreille » et comprendre le message codé. Cette première écoute stimule la mémoire de l'apprenant à long et à court terme et lui permet de prendre connaissance de l'énoncé, de comprendre l'extrait de façon globale et de découvrir de nouveaux items : « Tout acte de parole est regardé et analysé avec trois filtres, le filtre linguistique, le filtre cognitif et le filtre discursif » (LEBRE-PEYTARD, 1990 : 30).

La pré-écoute est « le premier pas vers la compréhension du message et, pour l'apprenant, il est particulièrement utile de mettre en œuvre les connaissances qu'il possède dans le domaine particulier, en somme de sélectionner certains schèmes pour formuler des hypothèses sur le contenu du document qu'il se prépare à écouter » (CORNAIRE et AL., 1998 : 159). Lorsque l'apprenant est en phase d'écoute, les sons peuvent subir des modifications car chaque locuteur est conditionné par son propre système phonologique qui diffère de celui de l'arabe.

Dans la plupart des cas, l'apprenant n'arrive pas à distinguer les différences qu'il y a entre la langue première et l'autre langue qui lui est étrangère. Dans notre cas, les apprenants francophones par exemple ne feront pas la différence entre les sons qui existent en français et en arabe³⁷⁸. L'apprenant peut confondre entre le [x] خ et [h] ح ou bien le [θ] ث et [f] ف, ...; il utilisera le ح au lieu du خ pour dire خمار ḥimār (un voile) il dira حمار himār (un âne). Comme l'avaient noté Cornaire et al ; (1998 : 112) : « les sons qui entrent en contact les uns avec les autres dans la chaîne sonore subissent des influences à ces contacts. Ces influences peuvent se traduire par des contractions, des liaisons, des élisions, etc... ».

En didactique des langues, on accorde toujours une deuxième écoute pour les débutants. Cette deuxième écoute est importante car elle leur permet de mieux capter les sons, de mieux saisir la signification des mots et de valider ce qu'ils ont entendu lors de la première écoute. L'écoute nécessite de la part de l'apprenant beaucoup de concentration. Dans la compétence orale, l'apprenant peut être confronté à plusieurs pièges : comprendre l'énoncé, savoir segmenter la phrase et distinguer les sons, identifier le ou les énonciateur(s) et repérer le ou les lieux (x)... :

L'identification des mots repose sur des mécanismes complexes de codage graphique, phonologique, lexical. Les chercheurs spécialistes de la perception des mots et de la lecture montrent que les familiarités phonétiques et orthographiques (succession familière de lettres) sont des paramètres très importants qui expliquent les difficultés supplémentaires rencontrées par les élèves (et étudiants) d'origine étrangère, (LIEURY, 1997 : 57-58).

Dans cette situation, l'apprenant doit savoir qu'il y a plusieurs stratégies d'écoute qu'il doit mettre en œuvre afin de décortiquer et comprendre le contenu. Ainsi, nous allons aborder dans le point suivant trois types d'écoute que nous allons exploiter dans les supports élaborés : écouter pour repérer, identifier et mémoriser.

b) Ecouter pour repérer

Dans ce type d'écoute, l'apprenant a comme tâche de choisir parmi plusieurs suggestions celle qui correspond le mieux à la question posée comme repérer : les lieux, énoncés, les mots, les locuteurs,... Dans ce genre d'activité, l'apprenant est en situation « d'écoute active » (LEBRE-PEYTARD, 2003 : 147).

³⁷⁸ (Cf. Tableau n°12 Partie II. Chapitre. IV. a) Difficulté de perception des sons et du système graphique arabe).

c) **Ecouter pour identifier**

Nous plaçons l'apprenant dans une situation moins active que la précédente car ce type d'écoute ne demande pas beaucoup d'effort de la part de l'apprenant. Autrement dit, dans ce genre d'activité, l'apprenant n'a pas à adopter plusieurs stratégies d'écoute étant donné que les activités que nous allons lui présenter sont sous forme de questions à choix multiple : « le QCM [est un test qui évalue], donc une possibilité de transfert des acquisitions » (LIEURY, 1997 : 124). Les apprenants n'auront qu'à bien écouter l'extrait en choisissant parmi les réponses proposées, la bonne réponse : « la confrontation du document sonore avec des documents écrits et visuels permet de mieux comprendre le référent en l'absence de toute image, de situer le document dans son contexte socioculturel et de faire apparaître certains des implicites langagiers » (LEBRE-PEYTARD, 2003 : 146).

d) **Ecouter pour mémoriser**

Tout apprentissage renvoie inévitablement à la mémoire à long terme, selon Alucin : « [...] La mémoire est la salle au trésor de toutes les choses et, si l'on n'en fait pas la gardienne de ce que l'on a pensé sur les choses et sur les mots, nous savons que tous les autres dons de l'orateur, quelque excellents qu'ils puissent être, seront réduits à rien [...] » in Lieury, (1997 : 1).

Nous pouvons l'observer, dans les tâches de compréhension, de résolution de problèmes et/ou de mémorisation faisant intervenir « des activités inférentielles ». On peut expliquer ce phénomène en prenant l'exemple d'un apprenant étranger face à une activité qui demande de lui l'écoute et la mémorisation. Ce genre d'activité ou de tâche nécessite de la part de l'élève beaucoup d'efforts pour mobiliser et stimuler le fonctionnement de sa mémoire. Pour que l'apprenant puisse comprendre et intégrer le nouveau mot, deux aspects entrent en jeu : une mémoire à court terme et une mémoire à long terme. Dès que l'élève rencontre un nouveau mot : « tous les aspects sont nécessaires pour construire une « fiche lexicale » intégrée : l'orthographique, le phonétique, le vocal, l'écriture [car lorsque le mot est connu de la part de l'apprenant] les codes sensoriels visuels et auditifs ne servent que d'entrées dans le lexique de la mémoire » (LIEURY, 1997 : 10).

Celce-Murcia Marianne (1996) propose des techniques pour l'enseignement de la prononciation :

- 1- **Écouter et répéter/imiter** : les étudiants écoutent un modèle, puis le répètent ou l'imitent (techniques renforcée par l'utilisation des enregistrements).
- 2 - Entraînement phonétique : usage **des descriptions articulatoires**, de schémas, de l'**API**.
- 3 - Les exercices de paires minimales** : le but est de distinguer les sons de la langue-cible au moyen d'exercices de discrimination, d'identification et répétition
- 4 - **Les paires minimales contextualisées** : permettent de pallier l'absence de sens et de contexte.
- 5 - **Les aides visuelles** : renforcement des descriptions de l'enseignant sur la production par des aides visuelles (tableaux, bâchettes, images, miroirs, supports, accessoires, etc.)
[...]
- 6 - **La lecture à voix haute/ récitation** : peut impliquer la mémoire et l'expressivité » dans LAURET, (2007 : 133).

e) **L'importance du non-verbal dans les activités : observer, écouter pour compléter**

L'oral n'est pas isolé des autres dimensions paralinguistiques telles que les gestes, le langage corporel : « l'oral, c'est tout aussi bien le silence que la parole, avec tout ce que cela implique, c'est tout ce qui relève du non verbal : les gestes, tous les effets de positionnement, tout ce qui se noue dans les relations avec l'auditoire ou avec les interlocuteurs » (BOISSINOT, 2000 : 22). Le langage non verbal est une dimension à ne pas négliger dans l'enseignement des langues.

D'ailleurs, l'écoute et l'observation sont deux éléments complémentaires et indispensables dans la compréhension orale. Face à l'évolution et au succès de la technologie, aujourd'hui, Lieury, (1997 : 7) s'interroge sur le choix des supports à utiliser en classe : « Est-il plus efficace de présenter des informations visuellement ou auditivement, ou encore audio-visuellement [...] ou, par transposition en pédagogie, faut-il présenter la leçon en visuel, en auditif ou en audiovisuel ? ».

Les documents audio-visuels permettent de visionner des extraits qui se rapprochent des « réalités socioculturelles » et permettent à l'apprenant de mieux saisir les discours. L'apprenant devrait ainsi être attentif à toutes informations transmises par les images car le fait de décortiquer et de segmenter le discours ne suffit pas à la compréhension de l'extrait ou du corpus sonore : « L'acte d'observer met l'accent sur les interactions qui sont en train de se créer entre le message, l'auditeur et la tâche à laquelle il est soumis » (CORNAIRE et al., 1998 : 135). Les indices visuels sont aussi des moyens qui améliorent la compréhension orale de l'apprenant car ces indices ou ces images sont présents dans le contexte socioculturel.

Les réalités qui existent dans l'entourage peuvent aider l'élève à surmonter les lacunes en classe grâce à l'introduction de différentes connaissances et situations de communications qui appartiennent à son environnement. A travers le corpus ci-dessus nous pouvons constater que les images permettent surtout aux plus jeunes de s'exprimer et de comprendre le message :

A.46 : La page 33 : qu'est-ce qu'on voit dans les images ?

C.47 : On voit un enfant qui lève ses mains, qui demande quelque chose à **Allāh (الله) → à Dieu.**

A.48 : Oui, un enfant qui demande quelque chose à **Allāh (الله) → Dieu.**

KH.48 : Il y a une petite fille qui fait un bisou sur la main de sa maîtresse.

Les élèves. 49 : Non, plutôt sa mère. (Rire mutuel)

A.50 : Troisième image, est-ce que tu peux dire ce que tu vois ici ?

MAI.51 : Il y a la maman et le papa et au milieu il y a le fils qui fait un bisou à sa maman. Mais je ne sais pas pourquoi.

A.52 : Tu peux dire ce que représente pour toi : M. ?

MA.53 : L'enfant aime sa maman et il la respecte.

A.54 : Oui, très bien, et la dernière image qu'est-ce qu'elle signifie ?

Les élèves.55 : (Ils réfléchissent)

A.56 : Qu'est-ce qu'il fait le garçon ?

AS.57 : Il s'est fait gronder par son professeur.

A.58 : Oui. Est-ce qu'il lève les yeux devant son professeur ?

Les élèves.59 : Non.

I.60 : Non, parce qu'il le respecte. C'est un signe de respect.

Ce genre de support permet aux apprenants d'être motivés, de structurer les énoncés en employant différentes stratégies cognitives. A cet égard, nous pouvons dire que « les deux présentations sont nécessaires [dans l'enseignement], visuelle pour la connaissance de l'orthographe, auditive pour la connaissance de la phonétique » (LIEURY, 1997 : 10).

6.2.2. Le développement d'une métalinguistique par alternance en arabe

L'usage du français en classe par l'enseignant nous semble permettre aux apprenants de comprendre davantage les consignes. Cependant, il était essentiel d'intégrer du vocabulaire arabe dans les activités, car l'objectif est d'apprendre l'arabe. Et le fait d'alterner l'arabe et le français dans les consignes a justement permis aux enfants de découvrir et d'apprendre des nouveaux mots arabes qui seront reproduits dans les consignes de façon progressive. Il y a d'ailleurs des chercheurs (Castellotti (2005), Denudom (1992), Moore, (1996) qui s'intéressent à la question de l'alternance en classe, dans les échanges oraux entre l'enseignant et l'apprenant.

Denudom (1992), dans Castellotti (2005 : 51-52), propose l'élaboration d'une typologie fondée sur la place des alternances dans l'organisation d'une typologie d'une activité pédagogique ; Denudom distingue ainsi : l'alternance de répétition³⁷⁹ [...] l'alternance de distribution complémentaire ³⁸⁰[...] l'alternance de commentaire métalinguistique³⁸¹ [...]. L'utilisation de code-switching dans le cadre du travail en classe est en grande majorité d'ordre métalinguistique.

Notre objectif est de vérifier la compréhension et la progression des enfants dans le processus d'apprentissage. L'étude de terrain a révélé l'importance de la conscientisation de l'enseignant concernant le choix linguistique et pédagogique. Il peut effectivement trouver des activités correspondant aux besoins des apprenants. A ce sujet, Castellotti explique que l'usage de l'alternance de la part de l'enseignant « [...] peut effectivement être souvent analysé comme l'indice d'une fonction régulatrice et/ou métalinguistique ; il s'agit alors essentiellement pour lui, [...] :

- De gérer les activités et de faciliter la progression des échanges
- De contrôler, infirmer et confirmer la compréhension
- De mener une réflexion et une explication métalinguistique » (2005 : 63).

L'utilisation du code-switching en classe ne s'est pas limitée uniquement aux échanges oraux mais concerne aussi l'écrit (mots, phrases)³⁸², comme par exemple :

- أ كُتِبَ → **Uktub** en suivant le modèle (écris en suivant le modèle).
- التَّالِيَةَ → **at- tāliya** les phrases أ كُتِبَ → (**uktub**) (écris les phrases suivantes).
- التَّالِيَةَ → **at- tāliya** lis les phrases أ كُتِبَ وَ → (**uktub wa**) (écris et lis les phrases suivantes).
- Lis الكَلِمَاتُ التَّالِيَةَ → **al-kalimāt at-tāliya** (lis les mots suivants).
- Lis الْجُمْلُ التَّالِيَةَ → **al-ğumal at-tāliya** (lis les phrases suivantes).

³⁷⁹ Castellotti précise que l'alternance de répétition« [...] va reprendre d'une manière ou d'une autre dans une langue ce qui a été d'abord posé dans une autre ; cela peut être une alternance simplement de traduction dans certains cas, de reformulation, de résumé» (2005 : 51).

³⁸⁰ « [celle-ci] renvoie plus à un schéma du type : il y a des choses qu'on fait dans une langue, il y en a d'autres qu'on fait dans l'autre et il n'y a pas nécessairement reprise dans l'autre de ce qui a été fait dans l'une » Op.cit., 51

³⁸¹ « [elle] est particulièrement attestée dans la classe de langue, telle qu'on la représente dans les approches dites traditionnelles : la langue maternelle alterne avec la langue étrangère dans séquences où celle-ci devient objet mentionné, exemple cité, corpus étudié au moyen de celle-là, à des fins de description ou d'aide à l'apprentissage » Op.cit., 51-52

³⁸² (Cf. Annexes. Manuel).

Il s'agit de développer « des stratégies transversales d'apprentissage qui tiennent compte de la non-universalité des normes implicites de la langue »³⁸³, soit des stratégies qui tiennent compte des connaissances antérieures de l'apprenant qui mobilisera ainsi son savoir et son savoir-faire pour apprendre l'arabe. Le vocabulaire qui a été utilisé dans les activités sera réactualisé dans les consignes. L'objectif est de faciliter la mémorisation de nouveaux termes en les réinvestissant en classe et dans les consignes écrites. L'apprenant développera progressivement des repères et un univers linguistique en arabe.

Lorsque l'apprenant aura suffisamment compris le vocabulaire utilisé dans les consignes et vu toutes les lettres, les consignes seront rédigées en arabe :

- اُكْتُبِ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَةَ → **Uktub al-kalimāt at-tāliya** (écris les mots suivants).
- اُكْتُبِ الْكَلِمَاتِ حَسَبَ الْمِثَالِ الْأَيْ → **Uktub al-kalimāt ḥasba al-miṭāl alā'ī** (écris les mots en suivant l'exemple).
- اِقْرَأِ الْجُمْلَةَ التَّالِيَةَ → **Iqra al ḡumal at-tāliya** (Lis les phrases suivantes).
- اِقْرَأِ وَأُكْتُبِ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَةَ → **Iqra wa uktub al-ḡumal at-tāliya** (Lis et écris les mots suivants).

Après l'utilisation de l'alternance codique dans le premier manuel, nous allons montrer dans le second manuel la mise en place progressive de la langue arabe. L'usage du français a été limité par rapport au premier manuel. L'utilisation du français pour les débutants consiste en grande majorité en l'explication des nouveaux éléments (vocabulaire).

6.2.3. Connaître l'arabe « Je parle français et j'apprends l'arabe » niveau débutant A1

Les activités proposées pour les débutants consistent à mettre en relief ce que l'apprenant a appris durant la phase de découverte afin qu'il consolide ses acquis³⁸⁴. Nous restons ainsi dans la même optique que celle du manuel « des grands débutants » qui est d'amener l'apprenant à découvrir la langue arabe progressivement. L'apprenant sera toujours dans la découverte de la langue arabe.

³⁸³ (CRUTZEN et MANÇO, 2003: 15).

³⁸⁴ Nous avons mis en place le manuel le mois de Janvier 2016. Ce qui fait que nous n'avons pas eu assez de commentaires et de représentations concernant ce manuel.

Les activités seront plus variées puisque l'apprenant aura déjà assimilé la base de l'arabe (l'écrit et l'oral). La phase de découverte, pour les débutants, consiste à connaître davantage de vocabulaire pour pouvoir lire, construire ou formuler des phrases et des énoncés à l'oral et à l'écrit.

A ce stade, le processus linguistique commencera à s'installer car les compétences en arabe seront en cours d'assimilation. L'apprenant pourra ainsi mobiliser son savoir pour construire et produire du sens dans ses énoncés oraux et écrits. Dans ce cas-là, on peut parler de mémoire sélective.

L'apprenant essaiera de structurer une phrase ou un énoncé significatif en choisissant des informations, des éléments lexicaux et grammaticaux pour construire un sens à l'énoncé. C'est le mécanisme escompté qui rentre en jeu dans la sélection du lexique. Cette phase de sélection est dite « macro-planification »³⁸⁵.

Lorsque l'apprenant est en phase de lecture dans la langue étrangère, il met plus de temps à lire et à déchiffrer car certains indices (grammaticaux, lexicaux) sont inconnus dans sa langue première. Il doit non seulement déchiffrer mais essayer de faire des hypothèses sur le texte pour en comprendre la signification. Il faut alors qu'il décortique l'énoncé écrit (pronom, verbe, lieux, etc.) afin de comprendre l'idée qui émerge du texte.

L'apprenant débutant se sent démuni face au texte car :

[...] il se perd dans la distribution des marques temporelles et spatiales et évalue mal la valeur discursive des modalités.[...] Pour développer sa capacité d'anticipation, l'apprenant-lecteur doit aller à la découverte de l'image du texte et s'aider de l'iconicité et du graphisme du texte pour prendre conscience de leur effet sur la réception de celui-ci (Circurel et Moirand, 1990), dans De Man-De Vriendt et al, (2000 : 30-31).

Ainsi, le manuel s'articule autour de deux axes principaux : une partie théorique (phase de découverte) et une partie pratique, qui comporte les activités.

³⁸⁵ BANGE dit que « [...] le sujet sémantique du message devient sujet grammatical d'une phrase ; les informations sémantiques du message sont appariées à des items lexicaux retrouvés dans le lexique mental du locuteur sur la base de leur sens et assortis d'informations syntaxiques et morphologiques, qui donnent lieu à un encodage grammatical, lequel est suivi d'un *encodage phonologique*. Tout cela constitue la formulation (1989 : 6-7) » (2005 : 21).

- Dans la phase de la découverte, l'apprenant apprendra théoriquement au fur et à mesure les éléments qui sont essentiels à la structuration de la phrase, laquelle sera consolidée par diverses activités.
- Il découvrira alors par le biais des activités : la phrase nominale et verbale, les pronoms, les prépositions, la ponctuation, les verbes, la salutation, les chiffres en arabes et hindous,... et pour terminer par les différentes typologies d'écritures qui existent en arabe.

6.2.4. La conception pédagogique de l'enseignant

Le programme s'adresse à des apprenants du niveau A.1 (grand débutant et débutant). Ce programme s'articule autour des compétences de communication, c'est-à-dire d'expression orale /écrite et de compréhension orale/écrite. On a essayé d'adapter les activités proposées dans le manuel au niveau des apprenants, en sachant que les apprenants disposent de 60 heures d'apprentissage de cours d'arabe dans l'année (trente heures consacrées à l'apprentissage de l'arabe et trente heures de sciences islamiques : Apprentissage du Coran et éducation islamique). Les enfants ont deux heures par semaine, placées le week-end³⁸⁶. Les activités langagières³⁸⁷ ciblées dans chaque séquence consistent à travailler dans un premier temps la culture, le lexique, les éléments grammaticaux et phonologiques. Puis, dans un second temps, le travail se centre sur la compréhension (orale/écrite) et la production (orale/écrite).

Cependant, l'alignement sur la grille du cadre Européen ne convoque pas toutes les compétences (comme l'expression écrite, soit la rédaction de textes sur un sujet en arabe, car elle ne rentre pas dans le cadre du travail). En effet, les enfants n'ont pas encore développé suffisamment la capacité de rédiger un long texte en arabe.

L'expression écrite est déclinée sous formes de phrases courtes (verbales et nominales) telles que des réponses à une question. La grille de niveau a été réalisée en fonction d'un public contrasté. Pour atteindre le niveau A.1, la conception du programme s'est agencée en fonction des deux niveaux (grand débutant et débutant). Ainsi, les objectifs visés par l'enseignant sont regroupés dans cinq tableaux. L'activité langagière à travailler (comprendre, réagir et parler en interaction /comprendre à l'oral /parler en continu /lire /écrire) se trouve dans chaque

³⁸⁶ (Cf. Partie II. Chapitre IV. 4.1 L'association « Comité Social des Parents et Amis Musulmans »).

³⁸⁷ Cf. Annexes. La grille de référence niveau A1.

tableau, lui-même divisé en trois colonnes principales (« la capacité », « capable de formuler... », « connaissances »).

Les objectifs fixés ne suivent pas l'ordre établi dans la grille de référence du niveau A.1. Pour lire les tableaux, il faudra tenir compte de la hiérarchisation établie. Par exemple, pour les grands débutants, la compétence écrite a été introduite en premier car les apprenants n'ont jamais eu de lien avec le système graphique arabe. Néanmoins, cela n'empêche pas d'atteindre les objectifs listés dans les tableaux.

La colonne des capacités

Elle correspond aux objectifs visés par l'enseignant. Ces objectifs sont les compétences que devraient acquérir l'apprenant.

La colonne « capable de formuler... »

Elle est divisée en deux colonnes (niveau A1.1 et niveau A1). Celles-ci correspondent au niveau des apprenants. Selon le niveau, l'apprenant devrait être capable de maîtriser les compétences visées par l'enseignant. Les éléments sélectionnés qui ont été établis correspondent aux compétences que l'apprenant devrait acquérir. Ces sélections sont des éléments à atteindre pour l'apprenant et des points de repères pour l'enseignant. La présentation des éléments dans les tableaux reste une liste qui n'est pas exhaustive, car il est difficile de dresser une liste complète dans chaque tableau.

Les colonnes des compétences : culturelle, lexicale, grammaticale et phonologie

Elles sont divisées en trois colonnes³⁸⁸ : culturelle et lexicale, grammaticale et phonologique. Il s'agit des savoirs linguistiques, grammaticaux, culturels en arabe que l'apprenant devrait assimiler pour pouvoir les utiliser à l'oral et à l'écrit. Les compétences lexicales et culturelles sont réunies dans un seul tableau, car le vocabulaire fait référence aux événements culturels, religieux, aux lieux, etc.

³⁸⁸ Sauf pour l'activité langagière « écrire » où nous tenons comptes que de trois compétences : lexicale, culturelle et grammaticale.

Les contenus culturels et lexicaux

Le contenu lexical

Pour le niveau A1, l'apprenant devra acquérir un certain bagage lexical qui lui sera utile dans la vie quotidienne et culturelle. A ce niveau, les apprenants découvriront des termes abstraits et concrets : du vocabulaire se référant à l'environnement de la classe (lire, écrire, s'asseoir, prendre, livre, crayon, stylo, cahier...), de la maison, de la vie quotidienne (légumes, fruits, parents, frère, mère, parties du corps, couleurs, chiffres, villes, pays, animaux,...) et de la religion musulmane (les cinq piliers, les noms des prophètes, des livres bibliques,...). Concernant les termes abstraits, en rapport avec l'existential et ne faisant pas référence aux cinq sens, nous les abordons dans les cours d'éducation islamique. L'enfant est appelé à être sensibilisé à ces lexiques (le paradis, l'enfer, dieu, les anges, etc). Par ailleurs, les apprenants seront sensibilisés dès leur premier cours aux connecteurs.

Ces outils sont essentiels dans la construction des énoncés oraux et écrits. Il s'agira d'étudier les prépositions, les pronoms, les pronoms démonstratifs (proches et éloignés), les adverbes, etc.

Le contenu culturel

L'apprenant découvrira l'univers arabo-musulman, le mode de vie, les civilisations : l'Égypte, Jérusalem, la Mecque, les traditions, les fêtes religieuses, etc. A travers les versets Coraniques et les hadiths (paroles de Muḥammad) les apprenants découvriront des histoires prophétiques, des morales, qui font partie de la science appelée al-fiqh (الفقه) *la jurisprudence*³⁸⁹.

D'autres activités mettent en évidence les éléments interculturels, comme les noms des prophètes, et leur histoire en arabe : Jésus (Issa), Moïse (Mousa) Jean-Baptiste (Yahya), Joseph (Youssef)...etc.

Les plus petits auront des activités de coloriage. Cette tâche a pour but de colorier les lettres et de découvrir tout en s'amusant des petites histoires ou des morales. Les apprenants découvriront les différentes salutations, les différentes typologies de l'arabe, et l'art de la

³⁸⁹ Selon Angehelescu « le terme de fiqh désigne une discipline qui propose d'établir les règles concernant tout le comportement, tous les aspects de la vie religieuse, politique et civile : le rituel, le statut de la famille, [...] etc» (1988 : 80).

calligraphie, les pays et les continents en arabe (la France, l'Amérique, l'Algérie, la Tunisie, etc). Ce qui est intéressant, dans ce type d'activité culturelle, c'est que l'enfant peut s'ouvrir à d'autres univers culturels. Lors des échanges, les apprenants découvriront qu'il y a des éléments culturels et des traditions qui font partie du patrimoine du pays d'origine comme les chansons de Rai, des habits traditionnels...etc.

Ils s'apercevront que les éléments culturels, les coutumes, les traditions peuvent varier d'un pays à un autre et d'une famille à une autre. Et qu'il existe plusieurs variétés de langues (Berbère par exemple), de langues arabes, de religions dans les pays du Moyen-Orient et du Maghreb (par exemple, l'existence de mots identiques ou différents entre l'arabe coranique, littéraire et dialectal). Ils s'apercevront également qu'il y a des pays musulmans qui ne sont pas d'origine arabe et vice-versa. Cette découverte sera illustrée par la mixité des apprenants en classe, qui sont de diverses origines. Cette prise de conscience de la diversité des religions, des croyances, des traditions, des langues, permettra à l'enfant d'apprécier cette mixité et cette diversité.

La vie quotidienne

Les usages dans les relations entre personnes

Se présenter : nom, prénom, lieu d'habitation.

La salutation : l'usage de différentes salutations selon l'interlocuteur. Et la hiérarchisation de la salutation en Islam.

La valeur de la Famille, respect des parents, des personnes âgées.

Enoncer des formules de politesses et des invocations.

Expressions courante pour saluer, remercier, s'excuser.

La loyauté dans l'Islam.

Les habitudes alimentaires

Dire ses goûts et ses sentiments : "j'aime et je n'aime pas", "je veux, je ne veux pas".

Fruit, légume et l'art culinaire.

Les rituels

Prières

Les énoncés qui accompagnent les étapes de la prière.

Les ablutions

Les invocations

L'école.

Les animaux.

L'environnement culturel et géographique

L'école religieuse/mosquée.

La récitation du Coran.

Le comportement d'un musulman dans la vie de tous les jours.

La propreté en Islam : « L'Islam considère la pureté comme la moitié de la foi ».

La demande de permission et l'entraide en Islam.

Le calendrier musulman.

Les cinq piliers de l'Islam (l'Attestation de foi, la Prière, le Jeûne, l'Aumône et le Pèlerinage à la Mecque).

Les fêtes chrétiennes (Noël, Pâques).

Les fêtes musulmanes comme « عيد الفطر » 'īd al-fītr, « عيد الأضحى » 'īd al-aḍḥā.

Les histoires des prophètes.

La Chanson, comptine.

La Calligraphie.

Quelques métiers.

Le corps.

L'heure.

Les couleurs et les nombres (chiffres arabes et hindous).

Noms des pays et de quelques villes.

La compétence phonologie

Identifier, percevoir et reproduire les sons, les phonèmes (voyelles longues et courtes)

Fluidité phonétique : respecter l'accent tonique, le schéma intonatif.

Percevoir et restituer les schémas intonatifs en respectant les ponctuations : pause, vibration...

La compétence grammaticale

Le groupe verbal

Pronoms suffixés (singulier/pluriel).

Expression du temps : présent, passé, futur (proche et lointain).

Les adverbes de temps et de lieux.

Le groupe nominal

Les lettres lunaires et solaires.

L'article, lam alif (لام الف).

Les deux genres au singulier.

Le pluriel et le duel (corps).

Les prépositions.

Al-Alif al-maqsūra (الألف المقسورة).

L'adjectif épithète et le nom placé.

Les pronoms démonstratifs proches et éloignés aux singuliers.

Les pronoms personnels isolés et suffixés aux singuliers.

Les chiffres de 0 à 100.

La phrase

La structuration d'une phrase verbale.

La structuration d'une phrase nominale.

Phrase affirmative et négative.

Différents types de phrases : déclarative, interrogative, exclamative et impérative.

Textes : Versets coraniques et les hadiths (paroles de Muḥammad).

6.2.5. Récapitulatif des objectifs visés par l'enseignant

Capacités	A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte)				
	Comprendre, réagir et parler en interaction orale				
	Capable de formuler des phrases, des termes simples pour communiquer.		Connaissances		
	A1.1 (Grand débutant)	A1 (Débutant)	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
<p>Se présenter</p> <p>Saluer</p> <p>Donner son identité, son adresse :</p> <p>Enoncer son nom, son prénom, son âge</p> <p>Enoncer les pays d'origine</p> <p>Enoncer où l'on habite</p> <p>Dire ses goûts et ses sentiments</p> <p>« j'aime et je n'aime pas »</p> <p>« je veux, je ne veux pas »</p>	<p>السَّلَامُ عَلَيْكُمْ / وَعَلَيْكُمْ السَّلَامُ</p> <p>مَا اسْمُكَ؟ مَا اسْمُكَ؟ اسمي؟ اسمي عمرِكَ؟</p> <p>مِنَ أَيِّنَ أَنْتِ؟ مِنَ أَيِّنَ أَنْتِ؟ أَنَا مِنْ لِيُونِ / مِنَ فَرَنْسَا</p> <p>أَيْنَ تَسْكُنِ؟ - أَيْنَ تَسْكُنِ؟ - أُسْكُنُ فِي لِيُونِ</p> <p>أَشْهَدُ-أَمِنْ-أُحِبُّ -أَتَوْضَأُ-أُصَلِّي أُدْعُو</p>	<p>السَّلَامُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ / السَّلَامُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ صَبَّاحُ الْخَيْرِ مَسَاءُ الْخَيْرِ</p> <p>مَا اسْمُكَ؟ مَا اسْمُكَ؟ أَسْمِي نَعِيمَةَ / سَهَيْلُ / رِيَان</p> <p>مِنَ أَيِّنَ أَنْتِ؟ أَنَا مِنَ المغرب مِنَ الْجَزَائِرِ مِنَ السِّنِيغَالِ مِنَ تُونِسِ ...</p> <p>أَيْنَ تَسْكُنِ؟ أُسْكُنُ فِي لِيُونِ فِي بَارِيسِ فِي فَرَنْسَا</p> <p>لَا أُرِيدُ / أُرِيدُ أُحِبُّ / لَا أُحِبُّ هَلْ تُحِبُّنِ الْخَضِرَاوَاتِ؟ أُرِيدُ الْكُكْسَانَ</p>	<p>Différentes salutations selon l'interlocuteur. Et la hiérarchisation de la salutation en Islam.</p> <p>Pays Européens et pays d'origines</p> <p>Fruit, légume et culinaire.</p>	<p>La phrase nominale</p> <p>Genre Féminin et au masculin.</p> <p>Les pronoms personnels isolés et suffixés.</p> <p>Phrase verbale négation et affirmative</p>	<p>Prononcer les phonèmes en utilisant les voyelles courtes, longues et doubles.</p>

<p>Présenter quelqu'un ou quelque chose :</p> <p>-Identifier, une personne, sa famille, un animal, une chose, dieu, ange...</p> <p>Décrire, situer</p>	<p>هَذَا؟ هَذِهِ؟ أُمِّي / أَبِي الله- محمد صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَسْمَاءُ الرَّسُولِ- الملائكة.</p> <p>الصُّبْح- الظُّهْر-العَصْر -المَغْرِب- العِشَاء</p>	<p>مَنْ هَذَا؟ هَذَا وَلَدٌ مَا هَذَا؟ هَذَا كَلْبٌ مَنْ هَذِهِ؟ هَذِهِ جَهَانٌ وَتِلْكَ جُهَيْنَةُ لِمَنْ هَذِهِ الْمِحْفَظَةُ؟ هَذِهِ الْمِحْفَظَةُ لِعُمَرَ هِيَ لِعُمَرَ لِمَنْ هَذَا الْمَنْزِلُ؟ هُوَ لِعِمْرَانَ</p>	<p>Dieu, les prophètes, les Anges, les religions, les livres saints.</p> <p>Animaux, insectes dans le Coran : le mouton, le chameau, l'éléphant, la fourmi, la vache, l'abeille.</p> <p>Quelques repères spatiaux : l'école, la mosquée, la Mecque, Jérusalem, l'Egypte.</p>	<p>Les pronoms démonstratifs proches : هَذَا – هَذِهِ</p>	<p>Percevoir et reproduire les sons</p>
<p>Donner et demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires</p> <p>-Dire des formules de politesses :</p> <p>-Remercier</p> <p>-S'excuser</p>	<p>السَّلَامُ عَلَيْكُمْ</p> <p>بَارَكَ اللهُ فِيكَ / شُكْرًا</p> <p>اسْمَحْ لِي</p>	<p>إِلَى الْإِلْقَاءِ / السَّلَامُ عَلَيْكُمْ تَشْرَفْتُ بِمَعْرِفَتِكَ بَارَكَ اللهُ فِيكَ وَفِيكَ الْبَرَكَةُ جَزَاكَ اللهُ خَيْرًا اسْمَحْ لِي</p>	<p>Corps humain</p> <p>Fêtes musulmanes et Chrétiennes : l'Aïd, Noël, Pâques</p>	<p>Les parties du corps aux pluriels</p>	

<p>-Formuler des vœux/ des invocations</p> <p>-Féliciter</p>	<p>عيد مبارك اللهم إني أعوذ بك من الخبث والخبائث. اللهم أفتح لي أبواب رَحْمَتِكَ</p>	<p>مَبْرُوكٌ عَلَيْكَ</p>			
<p>Répondre à des questions et en poser pour :</p> <p>Proposer des questions et répondre : en utilisant la négation et l'affirmative, les lieuxetc</p> <p>Identifier l'heure, date, lieu, activité de la mosquée</p>	<p>-الْبَيْتُ-الْمَنْزِلُ- -الْمَسْجِدُ- -الْمَدْرَسَةُ- درس العربية / القرآن/التربية الإسلامية</p>	<p>- أَيْنَ سُهَيْلٌ؟ سُهَيْلٌ مَعَ إِلْيَاسَ عِنْدَ شَيْمَاءَ. -أَيْنَ الْكِتَابُ؟ الْكِتَابُ عَلَى الْمَكْتَبِ -أَيْنَ الْقَلَمُ؟ الْقَلَمُ فِي الْمَقْلَمَةِ -أَيْنَ الرَّجُلُ؟ الرَّجُلُ فِي الْمَسْجِدِ -أَيْنَ مِفْتَاحُ مَرْوَةَ؟ مِفْتَاحُ مَرْوَةَ عَلَى الْبَابِ -أَيْنَ الْكُرْسِيُّ؟ هِيَ تَحْتَ الطَّائِلَةِ -مَا هَذَا؟ -مَا تِلْكَ؟ أَتِلْكَ مُعَلِّمَةٌ؟ لَا تِلْكَ طَبِيبَةٌ أَهَذِهِ خَدِيجَةٌ؟ نَعَمْ، هَذِهِ خَدِيجَةٌ أَذَلِكَ حَلِيبٌ؟ لَا ذَلِكَ حَلِيبٌ</p> <p>السَّاعَةُ الثَّانِيَةُ مَسَاءً / السَّاعَةُ الثَّانِيَةُ بَعْدَ الظُّهْرِ السَّاعَةُ الْخَامِسَةُ وَخَمْسَةٌ وَعِشْرُونَ دَقِيقَةً</p>	<p>Repères temporels : dans ce monde et l'au-delà.</p>	<p>Adverbes de lieux et de temps «تَحْتَ» - خَلْفَ- أَمَامَ- فَوْقَ - هُنَا- مَعَ - عِنْدَ "هُنَاكَ" Les pronoms démonstratifs éloignés : تِلْكَ - ذَلِكَ</p> <p>Date et heure</p>	<p>Lien phonie/graphie</p>
<p>Epeler des mots : prénom, coran</p>	<p>إلياس : الف-لام -ياء- ألف-سين</p>	<p>الم:ألف- لام- ميم</p>	<p>Les différentes typologies d'écriture en arabe</p>	<p>L'Alphabet</p>	
<p>Enoncer des données chiffrées.</p>	<p>-وَاجِدٌ-إِثْنَانُ - ثَلَاثَةٌ أَرْبَعَةٌ- خَمْسَةٌ- سِتَّةٌ-سَبْعَةٌ</p>	<p>وَاجِدٌ إِلَى مِئَةٍ ٠١٢٣٤٥٦٧٨٩</p>	<p>Les chiffres hindous dans le Coran</p>	<p>Chiffres et nombres arabe et indou</p>	

Capacités	A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte)					
	Comprendre l'oral					
	Capable de formuler et de comprendre ce qu'il entend si les termes sont simples.		Connaissances			
	A1.1 (Grand débutant)	A1 (Débutant)	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie	
Comprendre les consignes de classe	ادخل / ادخلي / ادخلوا / اخرج / اسكت / اسمع / اجلس / ضع / ارسم / اقرأ / قل / اجب / لون / امل... تعال إلى السبورة / امسح اللوح / افتح أو أغلق الباب.	لاحظ/ اقرأ السورة / اجب رتب الكلمات / الجميل / اذهب / اخرج أكمل باتباع المثال الآتي تكرار	Le lexique en rapport avec la classe	Impératif		
Comprendre des mots familiers et des expressions courantes relatifs à son environnement concret et immédiat	Expressions courante pour saluer, remercier, s'excuser, formuler des vœux, Le jour, l'heure, Le lieu Quelques métiers Les habitudes Alimentaires Couleurs Quelques notions sur la mosquée	ادخل / ادخلي / ادخلوا / اخرج / افتح أو أغلق الباب. وعليكم السلام صباح الخير مسأء الخير أعطني الماء / اشرب الأخذ- الإثني- الثلاثاء الأربعاء- الخميس- الجمعة- السبت. المسكن- البيت- المنزل- المسجد - المدرسة- معلم-معلمة- إمام خبز/ لبن/ تمر/ حليب / غنم/ لحم/ حلال/ حرام أزرق- أصفر- أخضر- أحمر- أسود- أبيض- برتقالي- بني وردي- رمادي- بنفسجي المسجد/ مصلى/ منبر/ صلاة الجامعة/ الجمعة/ إمام/ الأذان	ما شاء الله بارك الله فيك وفيك البركة اسمح لي جزاك الله خيرا الدنيا- الآخرة الصباح المساء الجنة / النار طبيب- طبيبة- مديرة أسنانة- طبيبة الأسنان مهندسة- الفواكه/ الخضراوات	L'usage des mots pour saluer, remercier...etc en Islam.	Les temps : 1- Le passé (الماضي) forme suffixée 2- Le présent (المضارع) forme préfixée 3- Le futur (المستقبل)	Percevoir et reproduire les sons

Suivre des instructions courtes et simples	أَكْتُبِ الْكَلِمَاتِ حَسَبَ الْمِثَالِ الْآتِي أَقْرَأِ الْجُمْلَةَ الْآتِيَةَ	أَقْرَأِ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ أَقْرَأْ وَأَضَعْ فِي الْجَدُولِ الْآتِيِ الْكَلِمَاتِ الْمُنَاسِبَةَ	Couleurs	Impératif	
Suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées (histoire racontée à l'aide d'un album, dessins animés)...	Histoires des prophètes, elles se réalisent en français, en inculquant certain termes en arabe.	Les histoires des prophètes et des livres saints dans le Coran.	Temps de la narration en français. (travailler sur le futur et le passé)		

Capacités	A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte)				
	Parler en continu				
	Capable de formuler et de s'exprimer en des termes simples		Connaissances		
	A1.1 (Grand débutant)	A1 (Débutant)	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
Reproduire ou lire à voix haute un modèle oral- récit Réciter ou lire à voix haute un texte mémorisé comptine, chanson Versets Coranique	Chanson des lettres de l'alphabet Un après-midi en couleur/ Les chiffres et de la Semaine (Cinq <i>ṣurāt-s-</i> (سور) : L'ouverture, Le monothéisme pur. L'aube naissante. Les hommes. Le Trône, L'abondance)	(Sept <i>ṣurāt-s-</i> (سور) Les infidèles, L'éléphant, Le temps, L'adhérence, La Destinée, Le figuier, La royauté)	La prière s'est avoir et s'établir un lien avec Dieu. Le comportement d'un musulman dans la vie de tous les jours. Les rituelles de la propreté : « L'islam considère la pureté comme la	Les couleurs	Fluidité phonétique : respecter l'accent tonique, le schéma intonatif. Percevoir et restituer les schémas intonatifs : pause, vibration...

<p>Utiliser des expressions simples pour :</p> <p>Enoncer des phrases pour dire : bonne fête, les condoléances, Avant et après le manger, éternuant et répondre à celui qui éternue. Le bâillement</p> <p>Les cinq piliers de l'islam (Annoncer l'attestation de foi).</p> <p>Les énoncés qui accompagnent les étapes de la prière :</p> <p>Tachahhoud et la prière sur le prophète</p>	<p>-عيدك مبارك -بسم الله/ الحمد لله يرحمك الله- وليقبل هو يهديكم الله ويصلح بالكم. - أعوذ بالله من الشيطان الرجيم</p> <p>أشهد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمداً رسول الله -رمضان-الصلاة-الزكاة الحج</p> <p>تكبيره الإحرام:الله أكبر تكبير:الله أكبر الرُّكُوعُ: سُبْحَانَ رَبِّي العَظِيمِ رَفَعَ مِنَ الرُّكُوعِ: تكبير:الله أكبر سمع الله لمن حمده رَبَّنَا وَلَكَ الْحَمْدُ تكبير: الله أكبر السجود سبحان ربي الأعلى تكبير: الله أكبر</p> <p>التَّحِيَّاتُ لِلَّهِ الزَّكِيَّاتُ لِلَّهِ وَالطَّيِّبَاتُ لِلَّهِ وَالصَّلَوَاتُ لِلَّهِ السَّلَامُ عَلَيْكَ أَيُّهَا النَّبِيُّ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ. السَّلَامُ عَلَيْنَا وَعَلَى عِبَادِ اللَّهِ الصَّالِحِينَ. أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ.</p>	<p>عَظَمَ اللَّهُ اجْرِكَ يَرْجِمَهُ اللَّهُ</p> <p>اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِ مُحَمَّدٍ كَمَا صَلَّيْتَ عَلَى آلِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّكَ حَمِيدٌ مَجِيدٌ. اللَّهُمَّ بَارِكْ عَلَى مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِ مُحَمَّدٍ كَمَا بَارَكْتَ عَلَى آلِ إِبْرَاهِيمَ. إِنَّكَ حَمِيدٌ مَجِيدٌ</p>	<p>moitié de la foi »</p> <p>La Demande de permission, l'entraide en Islam.</p> <p>L'Islam est basé sur 5 principes : l'Attestation de foi, la Prière, le Jeûne, l'Aumône et le Pèlerinage à la Mecque.</p>	<p>La phrase nominale et verbale</p> <p>Utilisation des verbes :</p> <p>جَلَسَ خَرَجَ قَرَأَ سَكَنَ دَخَلَ كَتَبَ لَرَسَ</p> <p>Les prépositions : على مِنْ - فِي - إِلَى</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Présenter une personne, sa famille, un animal...	هذا كَلْبٌ / دُبٌّ / هُدْهُدٌ هَذِهِ قِطَّةٌ هَذَا رَجُلٌ	مُحَمَّدٌ أَسْتَاذٌ جَدِيدٌ سَمِيرَةٌ إِمْرَأَةٌ طَبِيبَةٌ الطِّفْلُ الصَّغِيرُ فِي الْمَدْرَسَةِ يَكْتُبُ قَادِي عَلَى الْكُرَّاسِ ذَهَبْتُ إِيمَانُ إِلَى الْمَسْجِدِ			
décrire une image	Elle se fait en français		Les gestes et les paroles accompagnés lors de la prière.	Phrase nominale	
-Exposer/ Raconter les histoires des prophètes	Se déroule en français		Explications des histoires et des versets coraniques.	Récit au passé En français	Prosodie : longues / brèves, phonèmes, Intonation

Capacités	A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte)				
	Lire				
	Capable de formuler et de comprendre des énoncés et des textes brefs et simples		Connaissances		
	A1.1 (Grand débutant)	A1 (Débutant)	Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations) Détecter le positionnement des lettres dans un mot. Découpage syllabique pour lire les mots	La lettre TA بنت-معلمة-وردة كِتَاب	Lecture des phrases longues.	La lecture se fait de droite à gauche. L'absence de majuscule en arabe.	Les ponctuations en arabe.	Percevoir et reproduire les phonèmes, prosodies, intonation.

<p>Lire les consignes</p> <table border="1" data-bbox="416 280 678 515"> <tr> <td>كَلِمَات</td> <td>كَلِمَات</td> </tr> <tr> <td>غ</td> <td>ع</td> </tr> <tr> <td>س</td> <td>ص</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </table> <p>-repérage des mots simples connus à l'oral et les classer par champs lexicaux.</p> <p>Quelques pays</p> <p>Lectures des phrases et versets coraniques</p>	كَلِمَات	كَلِمَات	غ	ع	س	ص	<p>كُنْتُبْ كَلِمَاتُ التَّالِيَةِ - أَقْرَأُ كَلِمَاتُ التَّالِيَةِ أَقْرَأُ وَأَضَعُ فِي الْجَدُولِ - الآتِي كَلِمَاتُ الْمُنَاسِبَةِ الْمِثَالُ الْآتِي أَقْرَأُ الْجُمْلَةَ التَّالِيَةَ</p> <p>إِقْرَأُ الْجُمْلَةَ التَّالِيَةَ</p> <p>إِذْ غَرَبَتِ الشَّمْسُ، حَلَّ اللَّيْلُ - أَتَعَلَّمُ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ شَهْرًا زَادَ حُبًّا مُشَاهِدَةً التُّلْفَازِ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ○ اللَّهُ الْصَّمَدُ ○ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ○ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ ○) قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ</p>	<p>كُنْتُبْ إِسْمُكَ بِحَطِّ كَبِيرٍ أَقْرَأُ كَلِمَاتُ التَّالِيَةِ أَقْرَأُ وَأَضَعُ فِي الْجَدُولِ - الآتِي كَلِمَاتُ الْمُنَاسِبَةِ Les 99 Noms d'Allah (de Dieu) et leurs significations.</p> <p>Lire les différentes typologies d'écriture en arabe.</p> <p>« Lecture de textes » « Verset de la Royauté »</p>	<p>Découvrir des pays en Arabe.</p> <p>Nom propre des pays.</p>	<p>Percevoir et reproduire les phonèmes, prosodies, intonation.</p>	
كَلِمَات	كَلِمَات												
غ	ع												
س	ص												
...	...												
<p>- se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'une illustration</p>	<p>Cf. annexes manuel grand débutant.</p>	<p>Cf. annexes manuel débutant.</p>	<p>Phrase nominale</p>										

Capacités	A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte)			
	Ecrire			
	Capable de copier et produire des mots et énoncés brefs et simples		Connaissances	
	A1.1 (Grand débutant)	A1 (Débutant)	Culture et lexique	Grammaire
Copier des mots isolés et des textes courts (dates, prénoms, légendes de dessin)	الاسم..... اللقب..... عمري	رأس - يد - رجل صدر- أنف - عين – شعر.....	Calligraphie	Lettres solaires et lunaires
Produire de manière autonome quelques phrases sur soi- même, sur des personnages réels ou imaginaires en référence à des modèles Recopiez des mots isolés puis des phrases l'aide des pointillés puis sans les pointillées.	أم-أب-باب- أميمة- كتاب.... عمر أبوهُ مُعَلِّم هِنْدَةُ أُمُّهَا مُعَلِّمَةٌ	أنا اسمي ... /اسمي ... أسكن في ... عمري ... أبي اسمه أمي اسمها	Famille, la loyauté dans l'Islam. Poésie « Oum khaltoum »	Accord du verbe et de l'adjectif Nom et adjectif épithète et al-alif al-maqsūra (ى)
Écrire sous la dictée des expressions connues (mots, des versets coraniques)	أم-أب-باب- كتاب....	بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴿ قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ۝ اللَّهُ الصَّمَدُ ۝ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝ لَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ ۝ {	L'importance du savoir et le perfectionnement dans le travail (scolaire, et autres) dans l'Islam.	

6.3. Fiches pédagogiques pour le manuel « grand débutant »

Fiche pédagogique n°1

ACTIVITE 1

OBJECTIFS

Compréhension écrite et orale.

Observer, identifier pour mémoriser.

Ecouter pour discriminer

Apprendre du vocabulaire ; mots étudiés : le père (أَب) ('ab), la mère (أُم), ('um), la porte (بَاب) (bāb), l'écriture (كِتَابَة) (kitāba), le livre (كِتَاب) (kitāb) et des verbes étudiés : écris (أَكْتُب) (uktub),...

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.15-16.

Exercice 1

A travers l'expérimentation sur terrain, nous avons constaté que les apprenants avaient du mal à assimiler les voyelles courtes : Fatha, kassra, ḍamma : [a] َ, [i] ِ, [u] ُ en tant que telles et les associées avec la lettre Alif (ا) qui se prononce également [a], [i], [u] car celle-ci est muette. De ce constat, nous avons réalisé un exercice dans lequel nous avons transcrit une lettre accompagnée des voyelles courtes [a] َ, [i] ِ, [u] ُ par exemple Bi : ب Mou : م et A : أ . Nous avons demandé aux apprenants d'associer les voyelles courtes aux lettres et de faire attention à l'usage de la lettre Alif (ا) : أ - إ - ؤ. L'apprenant devrait être capable d'écrire les phonèmes accompagnés des voyelles en arabe.

Exercice 2

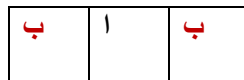
L'apprenant devrait relier chaque voyelle au son qui lui correspond. L'objectif est qu'il soit capable d'identifier la disposition des voyelles courtes.

Exercice 3

L'apprenant aura une série de mots et devra colorier la lettre "ta" (ت). Il devrait être capable de distinguer les différentes formes graphiques de la lettre "ta" (ت) et ne pas confondre les phonèmes "ta" (ت) et ya (ي). En effet, ceux-ci se ressemblent beaucoup lorsqu'ils sont liés dans un mot. Les apprenants se trompent souvent car la lettre "ta" (ت) a deux points en haut (تعمل) (ta' malu) (elle travaille) et la lettre "ya" (ي) a deux points en bas (يعمل) (ya' malu) (il travaille).

Exercice 4

L'apprenant aura des illustrations, il devra identifier le son [t] (ت). L'enseignant prononcera les mots et il devra indiquer en entourant l'image qui correspond au son [t] (ت). Cet exercice a pour but de les entraîner à discriminer le son [t] (ت) car ils ont tendance à confondre les sons [t] (ت) et [tʰ] (ط) dont celui-ci est plus appuyé à la prononciation. Exemple [t] (ت) (تمر) (tamr) et [tʰ] (ط) (طماطم) (ṭāmāṭm) (tomate). L'enseignant devrait émettre les mots de façon fluide et articuler afin que l'apprenant puisse distinguer les sons. La première écoute nécessite une grande attention de la part de l'apprenant car elle le prépare à repérer les éléments demandés. L'enseignant pourra répéter une seconde fois, aussi qu'une troisième fois, cela permettra à l'apprenant de mieux percevoir le son.



باب (bāb) (une porte)

Exercice 5

L'apprenant devra compléter le tableau en suivant l'exemple. A côté de chaque mot, il y aura une illustration dont l'objectif est de développer l'image acoustique auprès de l'apprenant. Il devrait être capable de segmenter les mots écrits en attachés afin de reconnaître les différentes variations des lettres en arabe. L'objectif est que l'apprenant sache lire et écrire.

Exercice 6

L'apprenant devra recopier les mots en suivant les pointillés. L'objectif de cet exercice, est de se familiariser avec l'écriture arabe (écrire de droite à gauche) et apprendre de nouveaux mots.

Fiche pédagogique n°2

ACTIVITE 2

OBJECTIFS

Compréhension écrite et orale.

Identifier pour mémoriser.

Ecouter pour discriminer.

Apprendre du vocabulaire objet (مِكْوَاة, بَيْوُت) (mikwāt, buyūt), prénom (أُمَيْمَة) (Umayma), verbe (يَكْتُب) (yaktub).

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.20.

Exercice 1

L'apprenant aura des illustrations, il devra identifier le son [i:] ي. L'enseignant prononcera les mots et l'apprenant devra indiquer en entourant l'image qui correspond au son [i:] ي.

Exercice 2

L'apprenant devra compléter le tableau sans avoir d'indication ou de modèle. Le but est de développer son autonomie. A côté de chaque mot, il y aura une illustration dans le but de développer l'image acoustique auprès de l'apprenant. Dans ce genre d'activité, l'apprenant doit être attentif à toutes informations données par les images. En effet, les mots accompagnés d'images facilitent la compréhension des mots. Cet exercice permet à l'élève de travailler sur l'image *acoustique* et le sens (*le signifiant et le signifié*). L'apprenant devrait être capable de segmenter les mots écrits et reconnaître les différentes variations des lettres pour pouvoir lire et écrire.

Exercice 3

L'apprenant devra recopier les mots en suivant les pointillés. L'objectif de cet exercice, est de se familiariser avec l'écriture arabe (écrire de droite à gauche) et de mémoriser le nouveau lexique vu dans l'exercice 2. La répétition permet de stimuler la mémoire longue.

Fiche pédagogique n°3

ACTIVITE 3

OBJECTIFS

Compréhension écrite et orale.

Observer pour discriminer les voyelles longues.

Discrimination des voyelles longues [i:] ي, [a:] أ, [u:] و et l'aspect prosodique et phonologique.

Lecture des mots.

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.22.

Exercice 1

L'apprenant aura des illustrations, il devra identifier le son des voyelles longues [i:] ي, [a:] أ, [u:] و. L'enseignant prononcera les mots et l'apprenant devra indiquer en entourant l'image qui correspond aux sons [i:] ي, [a:] أ, [u:] و. Exemple pour le son [i:] ي (تلميذة) (tillmīda) (une élève) et [i] (إبرة) (ibra) (une aiguille). Cet exercice a pour but de le faire travailler à discriminer les sons [i:] ي, [a:] أ, [u:] و puisque dans le système phonologique arabe, il existe deux sortes de voyelles : brèves [a], [u], [i] et longues.

Exercice 2

L'apprenant aura une série de mots contenant des voyelles longues et courtes, il devra colorier les voyelles longues. En arabe, les lettres (ا, و, ي) peuvent jouer le rôle d'une voyelle longue ou d'un phonème. L'apprenant devrait être capable de distinguer entre les voyelles longues et les phonèmes. La discrimination des voyelles longues et courtes est fondamentale pour un apprenant francophone. Le but de cette activité est d'amener l'apprenant à prendre conscience de différentes voyelles longues [i:] ي, [a:] أ, [u:] و qui existent dans « le paysage sonore » de l'arabe et de mesurer le degré de son ouïe.

Fiche pédagogique n°4

ACTIVITE 4

OBJECTIFS

Compréhension écrite.

Observer pour discriminer les voyelles courtes.

Observer pour constituer les voyelles longues.

QCM guidé : Il oriente le choix vers certaines réponses et en élimine d'autres.

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.23.

Exercice 1

L'apprenant aura des voyelles longues et des voyelles courtes, il devra identifier les voyelles courtes (fatḥa, kassra, ḍamma). Après les avoir identifiées, il devra constituer des voyelles longues à travers une série de mot. Ce genre d'exercice permet à l'apprenant de constituer des voyelles longues à partir des voyelles courtes. Les lettres (ا, و, ي) deviennent des voyelles longues lorsqu'elles sont précédées des voyelles courtes (fatḥa, kassra, ḍamma) [a] - , [i] - , [u] - : [a :] اَ , [u :] وُ , [i :] يَ .

Exercice 2

A travers une série de mots, l'apprenant devra cocher la bonne réponse. L'objectif est que l'apprenant soit capable de repérer et distinguer les voyelles courtes des voyelles longues.

Fiche pédagogique n°5

ACTIVITE 5

OBJECTIFS

Compréhension écrite (lire et écrire).

Structurer des mots.

Discriminer les lettres isolées.

Stimuler la mémoire à long terme.

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.29.

Exercice 1

L'apprenant devra former un mot à partir des lettres isolées (الذ-د-ر-ز-و). L'apprenant devrait être capable de distinguer les différentes variations de lettres liées et de lettres isolées. Il devrait être conscient que les lettres isolées qui sont au nombre de six (الذ-د-ر-ز-و) ont pour caractéristique qu'elles ne s'attachent pas aux lettres suivantes par exemple (وردة) (**warda**) (une rose).

Exercice 2

L'apprenant devra recopier les mots en suivant les pointillés. L'objectif de cet exercice est de l'habituer à écrire et de le rendre capable de mémoriser de nouveaux vocabulaires.

Fiche pédagogique n°6

ACTIVITE 6

OBJECTIFS

Compréhension écrite (lire et écrire).

La redondance (image) permet de retrouver le verbal.

L'article défini (ال) et le Lam-Âlif (لا).

Utilisation de *la mémoire lexicale*.

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.35-36.

Exercice 1

L'apprenant devra compléter le tableau en suivant l'exemple : Dans cet exercice chaque terme sera accompagné d'une illustration pour que l'apprenant ait une image acoustique du terme lexical. L'apprenant sera capable de distinguer entre un nom accompagné d'un article défini et un nom qui ne s'accompagne pas d'article indéfini car il n'existe pas en arabe. Il existe un seul article défini en arabe (al) (ال), lequel le nom devient défini lorsqu'on rajoute un préfixe (al) (ال) au mot qui se termine par une voyelle double (tanwīn, التَّنْوِين) [n], = [an], = [in], ≠ [un].

Exemple **un** professeur s'écrit de cette façon (معلم x) (x mu' alimun), il y a absence d'article indéfini (x). Si l'on veut dire **le** professeur, il faudra rajouter l'article défini (al) (ال) et transformer le son ≠ [un] en voyelle courte (ḍamma) (u) (ـ) à la fin d'un mot, il s'écrira donc (المعلم). Lorsque le mot commence par la lettre alif (ا), elle devient ce que l'on appelle le Lam-Âlif (لا) (ارنب) (arnab) (un lapin)/ (الأرنب) (alā-rnabu) (le lapin).

Exercice 2

L'apprenant devra recopier les mots en suivant les pointillés. L'apprenant sera capable de mémoriser et identifier les nouveaux termes lexicaux qui seront donnés en consignes dans les activités. L'objectif de cet exercice est l'utilisation progressive de l'arabe dans les consignes.

Exercice 3

A l'intérieur des bulles se trouvent les phonèmes, l'apprenant devra retrouver le mot qui correspond aux images.

Le but de cet exercice est d'aider l'apprenant à utiliser ses connaissances antérieures à travers les dialectes arabes ainsi qu'à travers les mots vus en classe. L'apprenant sera capable de verbaliser les images, en travaillant la mémoire lexicale.

Fiche pédagogique n°7

ACTIVITE 7

OBJECTIFS

Compréhension orale et écrite.

Discrimination des lettres visuelles (ز) et auditives [ð] (ذ), [z] (ز).

Utilisation de *la mémoire lexicale*.

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.41.

Exercice 1

L'apprenant devra écouter une série de mots, il devra indiquer en entourant ou coloriant l'image, s'il a entendu le son DHÂ [ð] (ذ). Le but de cette activité est de vérifier la capacité de son écoute et de l'entraîner à distinguer différents sons [ð] (ذ), [z] (ز).

Exercice 2

L'apprenant aura une série de mots et il devra entourer la lettre (ز). L'apprenant sera, alors capable de distinguer à l'écrit entre les lettres (ز) et (ذ, ز). En effet, à l'écrit, les lettres se ressemblent beaucoup ce qui engendre une confusion des phonèmes pour les apprenants.

Exercice 3

L'apprenant entendra à chaque fois une liste de deux mots et il devra indiquer dans le tableau si les mots qu'il vient d'entendre sont différents ou identiques. Le but de cette activité est de savoir si l'apprenant est capable de différencier les mots qui se rapprochent dans l'intonation (les sons utilisés [ð] (ذ), [z] (ز)).

Fiche pédagogique n°8

ACTIVITE 8

OBJECTIFS

Compréhension écrite.

Phrase nominale.

Les pronoms démonstratifs proches.

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.46.

Exercice 1

L'apprenant découvrira dans le premier exercice la consigne rédigée en arabe. Il apprendra de nouveaux vocabulaires avec de nouvelles lettres. L'apprenant sera capable de distinguer les différentes variations des lettres hâ' (هـ) et dâl (د). L'apprenant confond souvent la lettre finale hâ' (هـ) avec la lettre ta (ت) dite « ta » marbūṭa (liée) (التاء المربوطة). Lorsque celle-ci est placée à la fin d'un mot, elle est parfois écrite de cette façon (ممسكة) (ة/ة) (ممسكة) (maskanahu) (sa maison) ressemblant à la lettre hâ' (هـ) (هـ/هـ) (مسكنه) (maskanahu) (sa maison). La lettre « ta » marbūṭa (liée) (التاء المربوطة) comporte deux points sur la lettre alors que sur la lettre hâ' (هـ) les points sont absents. L'apprenant devra aussi prendre conscience que la lettre dâl (د) est une lettre isolée qui ne s'attache jamais aux lettres suivantes.

Exercice 2

L'apprenant écrira des phrases nominales en suivant les pointillés. L'objectif de cet exercice est de le sensibiliser aux phrases nominales en arabe. La construction de la phrase nominale en arabe diffère du français (groupe de noms). La phrase suivante se traduit littéralement en français (عَمْرُ أَبُوهُ مُعَلِّمٌ) (Umaru abūhu mu'alim) (Omar-son père-professeur) Pour former une phrase grammaticalement correcte en français, il nécessite l'usage de l'auxiliaire être (Le père d'Omar est un professeur) alors qu'en arabe on peut construire une phrase significative et complète sans recourir à l'auxiliaire être. C'est le sens qui prime en arabe dans ce cas-là.

Exercice 3

L'apprenant devra observer l'exemple donné sur les pronoms démonstratifs. Il devra être capable d'identifier les pronoms démonstratifs (féminin et masculin). L'objectif de cet exercice est de prendre connaissance des différents pronoms démonstratifs en arabe.

Fiche pédagogique n°9

ACTIVITE 9

OBJECTIFS

Compréhension orale et écrite.

Discrimination des lettres visuelles (ج) et auditives [g] (ج).

Phrase verbale.

MATERIEL

Cf. Manuel. p.50.

Exercice 1

L'apprenant devra écouter une série de mots, il devra indiquer en entourant ou coloriant l'image s'il a entendu le son [g] (ج). Le but de cette activité est de vérifier la capacité de son écoute et de l'amener à faire la distinction entre les sons [g] (ج), [h] (ح) et [x] (خ).

Exercice 2

L'apprenant aura une série de mots, il devra entourer la lettre (ج). L'apprenant devra être capable de distinguer à l'écrit les lettres (ج) et (خ). En effet, à l'écrit et à l'oral, les phonèmes se ressemblent beaucoup, c'est pourquoi, les apprenants les confondent souvent.

Exercice 3

L'apprenant écrira des phrases verbales en suivant les pointillés. L'objectif de cet exercice est de les sensibiliser à l'ordre des vocables dans une phrase verbale.

La structure de la phrase verbale suit cet ordre : **verbe** + **sujet** + **complément** : (يَلْعِبُ أَحْمَدُ بِالْكُرَةِ أَمَامَ الْبَيْتِ) (yal'ibu aḥmad-u bī-lkurat-i amāma-a al-bayti-i). Si l'on traduit littéralement cette phrase, elle prend cette forme : Joue Ahmed au ballon devant la maison. L'apprenant devra prendre conscience qu'en arabe la phrase verbale peut commencer par un verbe et qu'il ne s'agit pas d'une phrase interrogative comme en français. En arabe la phrase verbale peut aussi commencer par le sujet comme en français, la phrase devient donc (أَحْمَدُ يَلْعِبُ بِالْكُرَةِ أَمَامَ الْبَيْتِ) (aḥmad-u yal'ibu bī-lkurat-i amām-a al-bayti-i).

Fiche pédagogique n°10

ACTIVITE 10

OBJECTIFS

Compréhension orale et écrite.

Discrimination des lettres visuelles (ث) et auditives [x] (خ).

Les jours de la semaine (dimanche, lundi, mardi, mercredi)

(الأحد, الإثنين, الثلاثاء, الأربعاء) (al-'āḥad, al-īṭṭayn, al-ṭulāṭā').

Les chiffres de 01 à 04.

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.55.

Exercice 1

L'apprenant devra écouter une série de mots. Il devra indiquer en entourant/coloriant l'image s'il a entendu le son khâ [x] (خ). Le but de cette activité est de vérifier la capacité de son écoute et de l'amener à faire la distinction entre les sons [x] (خ), [h] (ح).

Exercice 2

L'apprenant aura une série de mots. Il devra entourer la lettre (ث). L'apprenant devra être capable de distinguer à l'écrit entre les lettres chîne (ش) et Thâ' (ث). En effet, à l'écrit, les phonèmes se ressemblent beaucoup, c'est pourquoi, les apprenants les confondent souvent.

Exercice 3 :

L'apprenant sera capable de mémoriser les chiffres de un à quatre :

(وَاحِدٌ, إِثْنَانٌ, ثَلَاثَةٌ, أَرْبَعَةٌ) (Wāhid, itnān, ṭalāṭa, arba'a).

Exercice 4 :

L'apprenant découvrira quatre jours de la semaine (dimanche, lundi, mardi et mercredi). L'objectif de cet exercice est de développer auprès de l'apprenant des stratégies d'apprentissage des jours de la semaine en utilisant les chiffres. Une fois qu'il aura assimilé ces chiffres de 01 à 04 (وَاحِدٌ, إِثْنَانٌ, ثَلَاثَةٌ, أَرْبَعَةٌ) (wāhid, itnān, ṭalāṭa, arba'a), il pourra connaître les jours de la semaine (dimanche, lundi, mardi, mercredi) en suivant un processus.

Le système consiste à ajouter l'article al (الـ) aux chiffres un, deux, trois et quatre pour connaître les jours de la semaine dans l'ordre. Ainsi, pour le chiffre un (وَاحِدٌ) (**āhad**) on supprime le waw و et on ajoute l'article (الـ) (الْأَحَدُ) (**al-āhad**) le dimanche, le lundi (إِثْنَانٌ) (itnān) devient (الْإِثْنَيْنِ) (**al-īṭnayn**) en ajoutant l'article (الـ) au chiffre deux et ainsi de suite jusqu'aux autres chiffres. Nous avons volontairement arrêté jusqu'au mercredi car il nécessite d'autres lettres **khâ** (خ) et **Jîm** (ج) que les apprenants n'ont pas encore étudiées. Afin de rendre ludique les jours de la semaine, nous avons conçu une poésie intitulé « La comptine des chiffres et des jours de la semaine » (Cf. Activités 61).

Fiche pédagogique n°11

ACTIVITE 11

OBJECTIFS

Compréhension orale et écrite.

Discrimination des lettres visuelles [f] (ف) et auditive [s] (س).

Les jours de la semaine (jeudi, vendredi, samedi).

Les chiffres de 05 à 07.

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.60.

Exercice 1

L'apprenant devra écouter une série de mots, il devra indiquer en entourant/coloriant l'image s'il a entendu le son Sa [s] (س). Le but de cette activité est de vérifier la capacité de son écoute et de l'amener à faire la distinction entre les sons [s] (س) qui se prononcent comme le s de "serpent" (ساعة) (sā'a) (une montre) et [sʰ] (ص) comme le [s] emphatique, on accentue davantage lorsqu'on prononce le sād (ص) (un mouvement de contraction de la gorge) (صحن) (ṣaḥn) (une assiette). L'apprenant doit se référer à la méthode de transcription arabe que nous avons utilisée en classe qui est la plus proche du français.

Exercice 2

L'apprenant aura une série de mots, il devra entourer la lettre (ف). Il devra être capable de distinguer à l'écrit entre la lettre (ف), (ق). En effet, à l'écrit, les phonèmes se ressemblent beaucoup, c'est pourquoi, les apprenants les confondent souvent.

Exercice 3

L'apprenant découvrira la suite des chiffres (05 à 07) et des jours de la semaine.

Fiche pédagogique n°12

ACTIVITE 12

OBJECTIFS

Compréhension écrite.

Les voyelles doubles (at-tanwīn, التَّنْوِين) et (aš-šada, الشَّدَّة).

Phrases nominales.

Les prépositions et adverbess de temps et de lieux (أَمَامَ- (amāma)-**خَلْفَ** (ḥalfa)-**فَوْقَ** (fawqa)-**فِي** (fi)-**عَلَى** (‘alā)).
(amāma)-**خَلْفَ** (ḥalfa)-**تَحْتَ** (taḥta)-**عَلَى** (‘alā)).

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant.p.64.

Exercice 1

L'apprenant devra lire une série de mots qui contiennent les voyelles doubles (at-tanwīn, التَّنْوِين) et (aš-šada, الشَّدَّة). On appelle les voyelles doubles "Tanwīn" car les mots se terminent par une consonne [n]. On rajoute aux voyelles courtes une consonne [n], ≠ [an], ≠ [in], ≠ [un]. L'apprenant sera capable de prononcer les mots qui se terminent par la consonne [n]. La chaddah (aš-šada, الشَّدَّة) ʾ indique une consonne géminée, son rôle est de doubler le phonème. Ainsi, la lettre accompagnée de la chaddah (aš-šada, الشَّدَّة) est plus accentuée (الدَّمِيَّة) (A-d-dumiya) (une poupée). L'apprenant sera capable d'identifier la chaddah (aš-šada, الشَّدَّة) et les voyelles doubles afin de prononcer les mots correctement.

Exercice 2

L'apprenant devra lire les phrases nominales qui comportent des voyelles doubles (رَأَيْتُ مَنْزِلًا كَبِيرًا) (ra'yatu **manzilan kabīran**) (J'ai vu **une grande maison**). Il découvrira que les phrases nominales peuvent se terminer avec les voyelles doubles.

Exercice 3

L'apprenant découvrira les prépositions et les adverbess (أَمَامَ) (amāma) (devant)-**خَلْفَ** (ḥalfa) (derrière),..., et les prépositions (فِي) (fi) dans, sur **عَلَى** (‘alā)),...) dans une phrase.

Fiche pédagogique n°13

ACTIVITE 13

OBJECTIFS

Compréhension orale et écrite.

Discrimination auditive [q] (ق), [k] (ك).

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant p.69.

Exercice 1

L'apprenant devra écouter une série de mots, il devra indiquer, en entourant ou coloriant l'image, s'il a entendu le son QA [q] (ق). Le but de cette activité est de vérifier la capacité de son écoute et de lui faire prendre conscience de l'importance de sons, l'amenant à faire la distinction entre les sons [q] (ق), [k] (ك) car certains mots changent de sens en fonction de la prononciation. Par exemple, la prononciation du Qaf dans le mot (برق) (barq) est plus accentué, le son sort du fond de la gorge, cela signifie "éclaire" alors que dans le second mot (بركة) (barka), la lettre se prononce comme le **k** de **Katie**, ce qui veut dire "bénédiction".

Exercice 2

L'apprenant entendra à chaque fois une série de mots, il devra indiquer dans le tableau si les mots qu'il vient d'entendre contiennent le son [s] (س) ou [sʕ] (ص). Le but de cette activité est de savoir si l'apprenant est capable de différencier les sons qui se rapprochent dans l'intonation.

Exercice 3

L'apprenant aura un texte à lire. L'objectif est que l'apprenant soit capable de lire un texte plus long avec de nouvelles lettres.

Fiche pédagogique n°14

ACTIVITE 14

OBJECTIFS

Compréhension et production écrite.

Discrimination auditive [ɣ] (غ), [ʔʕ] (ع).

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.74.

Exercice 1

A partir des mots transcrits en français, l'apprenant devra être capable d'écrire les mots en arabe, exemple le mot soleil : ÈLCHAMSSOU : الشمس (aš-šamsu). L'objectif est de l'initier à l'écriture arabe et à la production écrite.

Exercice 2

L'apprenant aura trois phrases à lire à voix haute. Cet exercice permet à l'apprenant de s'entraîner à lire et à améliorer son intonation.

Exercice 3

L'apprenant entendra à chaque fois une série de mots, il devra indiquer dans le tableau si les mots qu'il vient d'entendre contiennent le son [ɣ] (غ) ou [ʔʕ] (ع). Le but de cette activité est de savoir si l'apprenant est capable de différencier les sons qui se rapprochent dans l'intonation.

Fiche pédagogique n°15

ACTIVITE 15

OBJECTIFS

Compréhension et production écrite.

Discrimination auditive [tʰ] (ط).

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.80.

Exercice 1

L'apprenant devra écouter une série de mots, il devra indiquer en entourant ou coloriant l'image, s'il a entendu le son TÂ [tʰ] (ط). Le but de cette activité est de vérifier la capacité de son écoute et de l'amener à faire la distinction entre les sons [tʰ] (ط) et [t] (ت).

Exercice 2

L'apprenant aura une série de mots écrits, il devra indiquer dans le tableau si les mots correspondent à la lettre **ظ** ou **ض**. Le but de cette activité est de savoir si l'apprenant est capable de différencier entre les lettres **ظ** ou **ض** qui se ressemblent à l'écrit.

Exercice 3

L'apprenant aura une série de mot, il devra les lire et les écrire. Ce type d'exercice permettra à l'apprenant de distinguer à l'écrit les lettres (**ظ, ض, ط**) et les plus jeunes seront capables d'écrire les mots sans pointillés.

Fiche pédagogique n°16

ACTIVITE 16

OBJECTIFS

Le lexique (les couleurs).

MATERIEL

Cf. Manuel. Grand débutant. p.81.

Exercice 1 et 2

L'apprenant découvrira les différentes couleurs. Il sera capable de mémoriser le lexique des couleurs en arabe.

6.4. Fiches pédagogiques pour le manuel « débutant »

Fiche pédagogique n°1

ACTIVITE 1

OBJECTIFS

Compréhension écrite.

Les lettres lunaires et solaires (الْحُرُوفُ الشَّمْسِيَّةُ, الْحُرُوفُ الْقَمَرِيَّةُ)

(al-ḥurūf aš-šamsiya, al-ḥurūf al qamariya).

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.84.

Exercice 1

L'apprenant devra lire et compléter le tableau en mettant les mots dans la case qui correspond. L'apprenant sera capable de différencier les lettres lunaires et les lettres solaires. L'article défini « الـ » s'écrit avec ou sans sukūn (سكون) (voyelle courte (°)) « الـ » tout dépend si les lettres sont solaires ou lunaires.

Pour ne pas employer les termes techniques (lettres solaires ou lunaires) qui peuvent porter à confusion au niveau de la compréhension, l'apprenant devra retenir deux éléments qui sont essentiels pendant la lecture : lorsque le lām comporte une sukūn (سكون) « نْ », il peut prononcer le lām (al) comme dans cet exemple **ا** **أَوْلَادُ** (**al-waladu**) (le garçon). Et lorsque celle-ci est absente l'apprenant ne prononce pas le lām comme **السَّيْفُ** (**A-ssayfu**) (l'épée). L'apprenant doit comprendre que lorsque la sukūn (سكون) est absente de la lettre lām, il doit lire le mot (**a**) comme s'il allait réaliser la liaison en français.

Exercice 2

L'apprenant devra lire et compléter les mots par **أل** ou **أَلْ**. Dans cet exercice l'apprenant devra prendre en compte la présence de la chaddah (al šada, الشدة) sur la première lettre ou l'absence de celle-ci pour pouvoir choisir entre les deux articles. Pour accomplir cette tâche, l'apprenant devra savoir que lorsqu'il y a une chaddah, il doit mettre la lettre lām sans sukūn (أل) (سكون) par exemple dans le mot (élève) il y a la chaddah sur la lettre ta (**ت**) **تَلْمِيذٌ** (tilmīd), l'apprenant devrait choisir l'article (al) sans sukūn (أل) (السَّلْمِيذُ) (**a-ttilmīd**). En revanche, lorsqu'il y a une voyelle courte il doit mettre l'article (**أَلْ**) avec la sukūn (سكون) : **جَبَلٌ** (**ġabal**) (une montagne) **الْجَبَلُ** (**al-ġabal**).

Fiche pédagogique n°2

ACTIVITE 2

OBJECTIFS

Compréhension écrite.

La phrase nominale.

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.86.

Exercice 1

L'apprenant aura une série de nom qui peuvent être des adjectifs qualificatifs ou des noms communs. Il devra les identifier en complétant le tableau.

On appelle en arabe les adjectifs qualificatifs ((al-ḥabar) (الْخَبَرُ)) parce qu'ils donnent une information et les noms communs s'appelle al-mubtadā' (الْمُبْتَدَأُ). L'activité a pour but de sensibiliser l'apprenant à la phrase nominale. Pour les identifier, l'apprenant devra savoir que l'adjectif qualificatif ((al-ḥabar) (الْخَبَرُ)) qui donne l'information ne comporte pas d'article défini (x) : (x ḡadidatun) (x جَدِيدَةٌ) (nouvelle) et l'école est nom car il contient l'article défini (al) (ال) (al-madrasatu) (الْمَدْرَسَةُ).

Exercice 2

L'apprenant devra choisir entre la voyelle courte (la ḍamma) (u) et la voyelle double tanwīn (تنوين) (un) pour le mettre sur les mots. Comme nous l'avons expliqué dans l'exercice précédent les adjectifs ne comportent pas l'article (al) (ال). En revanche, ils auront comme terminaisons à la fin du mot, la marque de tanwīn (تنوين) [un] c'est-à-dire la voyelle double (x كِتَابٌ) (un livre) (x kitabun) tandis que les noms sont définis (الْكِتَابُ) auront comme voyelle courte la ḍamma et l'article Al (ال) (le livre) (al- kitabu).

Exercice 3

L'apprenant devra relier les mots de la liste 1 à la liste 2 puis écrire les phrases nominales. Après avoir compris le principe des exercices 1 et 2, l'apprenant devra constituer des phrases nominales. Les termes employés dans l'exercice sont ceux du vocabulaire que les apprenants ont déjà vu dans le manuel 1 (grand débutant) ou bien des mots qui sont assez fréquents en arabe dialectal. Les nouveaux vocables sont traduits en français.

Fiche pédagogique n°3

ACTIVITE 3

OBJECTIFS

Compréhension écrite.

Les pronoms personnels suffixés au singulier (possessifs)

(mon, ma, ton, ta son, sa) (الضَّمَائِرُ الْمُتَّصِلَةُ) aḍ-damā'ir al-muttaṣila).

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.89.

Exercice 1

L'apprenant aura une série de noms, il devra suffixer les noms en suivant l'exemple. L'exercice vise à ce que l'apprenant soit capable d'utiliser les pronoms suffixés au singulier (mon, ton, son, sa). En arabe, les pronoms possessifs sont sous formes de suffixes c'est pourquoi on les appelle les pronoms suffixés. Par exemple, la lettre **ي** s'adresse à la première personne du singulier au féminin et au masculin (**mon, ma**) (**mon** père) (**أبي**) (ābī), (**ma** mère) (**أمي**) (umī). Par contre un nom accompagné du pronom possessif à la deuxième personne **ك** ne s'écrira pas de la même manière si l'on s'adresse à la personne féminine ou masculine. Par exemple le pronom possessif **ك** s'ajoutera à la fin du mot lorsqu'on s'adresse à la personne masculine (**ton** père) (**أَبوك**), (**ta** mère) (**أُمك**) et **ك** lorsqu'on s'adresse à la personne féminine (**ton** père) (**أَبوك**), (**ta** mère) (**أُمك**) et du même pour la troisième personne au singulier.

Exercice 2

L'apprenant aura plusieurs ballons où figurent les pronoms possessifs. Il devra barrer les ballons qui ne contiennent pas de pronom possessif de la première personne au singulier (**ي**). L'apprenant sera capable d'identifier les différents pronoms suffixés au singulier.

Exercice 3

L'apprenant aura une grille de mots croisés. Il faudra retrouver les noms puis les écrire. L'objectif est de découvrir en s'amusant les pronoms suffixés.

Fiche pédagogique n°4

ACTIVITE 4

OBJECTIFS

Les temps en arabe :

- Le passé (الْمَاضِي) (al-māḍī) forme suffixée.
- Le présent (الْمُضَارِعُ) (al-muḍāriʿ) forme préfixée.
- Le futur (الْمُسْتَقْبَلُ) (al-mustaqbal).

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.93.

Exercice 1

L'apprenant aura une série de terminaisons de verbes au passé, données dans le désordre dans un sac de bille. L'objectif est de retrouver les terminaisons qui correspondent au sujet dans le tableau. L'objectif de l'exercice est de l'initier aux verbes conjugués au passés. La conjugaison du verbe au passé en arabe n'est pas comme en français. La terminaison du passé est sous une forme suffixée. Pour comprendre, on peut faire un analogue à la forme impérative en français qui nous permet de deviner le prénom/sujet, par exemple : elle est sortie (خَرَجَتْ) (ḥaraġat) (le تْ) indique la terminaison du passé et le sujet "elle". L'apprenant sera capable d'indiquer les terminaisons des verbes au passé qui sont sous une forme suffixée.

Exercice 2

L'apprenant aura des terminaisons suffixées dans le désordre. Il devra sélectionner parmi les terminaisons, celles qui correspondent au présent et les mettre dans le seau. L'objectif est de distinguer entre les terminaisons des verbes au présent et au passé.

Exercice 3

L'apprenant aura des verbes au futur proche et au futur lointain. Il devra compléter le tableau en mettant les verbes au futur proche ou au futur lointain. L'objectif est qu'il se rende compte qu'il y a deux types de futur en arabe et qu'il faut les distinguer. Pour le futur lointain, on rajoute une particule سَوْفَ (sawfa) avant le verbe conjugué au présent. Et pour le futur proche, on rajoute la lettre sîne « سَ » avant le verbe inaccompli (le présent).

Fiche pédagogique n°5

ACTIVITE 5

OBJECTIFS

La phrase verbale se dit (الْجُمْلَةُ الْفِعْلِيَّةُ) (al-ğumla al-fi'liya).

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.95.

Exercice 1

L'apprenant aura des phrases verbales, à l'infinitif et au passé. L'apprenant devra mettre le verbe au présent. Le but est que l'apprenant soit capable de connaître les temps et les terminaisons en arabe.

Exercice 2

L'apprenant aura des phrases verbales, il devra souligner les verbes en vert et en bleu les sujets. L'apprenant sera capable de segmenter et de structurer une phrase verbale.

Exercice 3

L'apprenant aura une phrase verbale. Il devra choisir la signification en français parmi les choix multiples. Le QCM proposé va permettre à l'apprenant d'utiliser ses connaissances antérieures. Il devra être capable de comprendre un énoncé ou une phrase en arabe. En outre, dans ce genre d'activité nous sollicitons « la mémoire lexicale » de l'apprenant car nous estimons qu'il a certainement vu ou entendu dans les séances précédentes ou dans son entourage familial les termes utilisés dans la phrase verbale. Ce qui lui permettra de valider ses connaissances antérieures.

Fiche pédagogique n°6

ACTIVITE 6

OBJECTIFS

Les ponctuations (! « » () : - ؛ ، ؟).

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.96.

Exercice 1

L'apprenant aura un texte. Il devra observer et déduire du texte la ponctuation en arabe. Dans ce genre d'activité l'apprenant doit être attentif aux ponctuations que livrent les textes. L'objectif cette activité est de le sensibiliser aux différentes ponctuations qui existent en arabe. Il découvrira que certains éléments de ponctuation diffèrent du français tels que le point d'interrogation (؟), la virgule (،) et le point-virgule (؛).

Fiche pédagogique n°7

ACTIVITE 7

OBJECTIFS

Les prépositions (حُرُوفُ الْجَزْرِ) (hurūf al-ğar) : إِلَى (ilā)- فِي (fī)- مِنْ (min) – عَلَى (‘alā).

Les syntagmes prépositionnels.

La phrase interrogative.

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.98-99-100.

Exercice 1

L'apprenant aura des phrases interrogatives accompagnées d'illustrations. Dans ce genre d'activité l'apprenant doit être attentif à toutes les informations que livrent les images. Les illustrations peuvent l'aider à la compréhension des énoncés et à situer les événements. Il devra compléter les phrases par les prépositions (dans) فِي (fī) ou (sur) عَلَى (‘alā). L'apprenant devra distinguer le rôle de chaque préposition.

Exercice 2

L'apprenant aura une série de questions et devront répondre en suivant l'exemple. Face à chaque question se trouve une image qui représente la réponse à la question, certaines images seront accompagnées de mots écrits en arabe car il s'agit de nouveau vocabulaire. L'apprenant devra analyser les images pour choisir la préposition **عَلَى** ('alā) ou **فِي** (fī) qui correspond à la question. Ce genre d'activité permet à l'apprenant de structurer sa phrase à l'orale ou l'écrit. Lorsque l'information est sous forme *imagée* et accompagnée du verbal, l'apprenant peut mieux comprendre. Les images permettent à l'apprenant de retenir plus facilement l'information que les mots.

Exercice 3

L'apprenant aura un tableau constitué de trois colonnes. Dans la première colonne figure trois questions **آين تسكن؟** (ayna taskunu ?) (Où habites-tu ?), **آين يسكن؟** (ayna yaskunu ?) (Où habite-il ?) et **من أين أنت / أنت؟** (min ayna anti/anta ?) (D'où es-tu ?). La deuxième colonne est réservée aux réponses tandis que la troisième colonne correspond aux pays. A travers cet exercice, l'apprenant devra être capable de formuler des phrases en respectant l'ordre donné dans l'exemple, en utilisant les prépositions **(في, من)** (fī, min). L'objectif est de l'initier à s'exprimer et à formuler des énoncés à l'oral ou à l'écrit. L'apprenant sera capable de comprendre un message oral ou écrit (à travers une conversation ou un texte).

Exercice 4

L'apprenant aura une série de syntagmes prépositionnels. Il devra remplacer la kassra (ـ) par la ḍamma (ـ). Ces voyelle (u,i,a ...) sont des indicateurs de fonction : le nominatif, l'accusatif et le génitif. L'apprenant devra ainsi reconnaître le rôle que jouent les prépositions **حُرُوفُ الْجَرَ** (ḥuruf al ḡar) dans les phrases **إلى ilā- في fī- من min- على 'lā...** En arabe, lorsqu'il y a l'une des prépositions **حُرُوفُ الْجَرَ** (ḥuruf al ḡar) placées avant le nom, la ḍamma est remplacée par la kassra. Par exemple (Rachida est à la maison) (rašida **fī** ad-dāru) **رشيدة في دار** devient **رشيدة في دار** (**rašida fī ad-dāri**). Les noms qui viennent après les prépositions sont génitifs « **مَجْرُورٌ** » (maḡrūr). En arabe on dit que le nom qui est « **مَرْفُوعٌ** » (marfū'u) (ـ) devient « **مَجْرُورٌ** » (maḡrūr) (ـ) génitif.

Exercice 5

L'apprenant aura un tableau divisé en deux colonnes, la première représente les noms et la seconde les lieux. Chaque nom correspond à un lieu précis. L'apprenant devra suivre l'exemple, en répondant aux questions. Il devra indiquer le lieu où se trouve la personne désignée. L'apprenant sera capable de former une phrase en utilisant la préposition (إلى) (ilā). L'objectif de cet exercice est que l'apprenant soit capable d'utiliser la règle des prépositions (remplacer la kassra (◌ِ) par la ḍamma (◌ُ)).

Exercice 6

L'apprenant aura un exercice à trou. Il devra compléter les phrases par l'une des prépositions (إلى ilā- في fī- مِنْ min- عَلَى 'alā). L'apprenant sera capable de comprendre la signification des phrases en mettant la préposition qui convient.

Fiche pédagogique n°8

ACTIVITE 8

OBJECTIFS

Les adverbes de lieu (ظَرْفُ الْمَكَانِ) (ẓarf al-makān : (hunāka, hunā, ma'a, 'inda, amāma, ḥalfa, fawqa, taḥta) هُنَاكَ - هُنَا - مَعَ - عِنْدَ - أَمَامَ - خَلْفَ - فَوْقَ - تَحْتَ

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.102.

Exercice 1

L'apprenant aura une série de questions auxquelles il devra répondre en complétant par l'un des adverbes de lieu (ظَرْفُ الْمَكَانِ) (ظَرْفُ الْمَكَانِ) (ḥalfa, amāma, fawqa, taḥta) (تَحْتَ - فَوْقَ - أَمَامَ - خَلْفَ) (derrière, devant, sur, sous). Pour réaliser cet exercice, l'apprenant disposera d'illustrations. Face à chaque question se trouve une illustration qui indiquera l'emplacement des objets, des animaux et des personnes. Il devra les analyser pour identifier leur emplacement.

Ce genre d'activité permet à l'apprenant de distinguer entre les différents adverbes qui existent en arabe.

Exercice 2

L'apprenant aura des phrases et des adverbes écrits en français. Dans cet exercice, l'apprenant devra indiquer dans la case l'adverbe qui convient en choisissant dans la liste proposée : **عِنْدَ - مَعَ - هُنَا - هُنَاكَ** ('inda, ma'a, hunāka, hunā) (chez, avec, ici, là-bas). L'objectif est de s'assurer que l'apprenant a bien compris la signification des différents adverbes en arabe.

Fiche pédagogique n°9

ACTIVITE 9

OBJECTIFS

Les pronoms démonstratifs proches au singulier (**أَسْمَاءُ الْإِشَارَةِ**) (asmā' al-īšara) :
(haḍa, haḍihi) **هَذِهِ - هَذَا**.

Nom interrogatif (**إِسْمُ الْإِسْتِفْهَامِ**) (ismu al'istifhām) : **مَا - مَنْ** (mā, man).

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.104.

Exercice 1

L'apprenant aura un exercice à trou. Il devra compléter les phrases par l'un des pronoms démonstratifs (**هَذِهِ - هَذَا**) (haḍa, haḍihi) ((ceci/ celui-ci)-(celle-ci)). Pour identifier les pronoms démonstratifs (au masculin ou au féminin), les termes seront accompagnés d'images afin de mieux saisir la signification et le genre. L'apprenant sera capable de présenter et d'identifier quelque chose, un objet, une personne,...

Exercice 2

L'apprenant aura un exercice à trou. Il devra compléter les phrases interrogatives par l'un des noms interrogatifs (**مَا - مَنْ**) (mā, man) (Qui est-ce... ? Qu'est-ce-que... ?). Le premier nom interrogatif (**مَنْ**) (man) s'utilise lorsqu'on désigne une personne (douée de raison) et la seconde (**مَا**) (mā) désigne un objet ou quelqu'un qui n'est pas doué de raison. Pour choisir les noms interrogatifs, les énoncés seront accompagnés d'images pour que l'apprenant puisse déterminer la nature du mot (s'il s'agit d'un objet, d'un animal ou d'une personne). A travers cet exercice, l'apprenant sera capable de distinguer entre les noms interrogatifs (**مَا - مَنْ**) (mā, man).

Exercice 3

L'apprenant aura trois phrases, il devra identifier l'énoncé qui correspond à l'image. Dans l'activité proposée, les mots utilisés se ressemblent beaucoup à l'écrit. L'objectif de cet exercice est de vérifier la compréhension écrite de l'apprenant.

Fiche pédagogique n°10

ACTIVITE 10

OBJECTIFS

Compréhension et production écrite.

Les pronoms démonstratifs proches et éloignés aux singuliers (أَسْمَاءُ الْإِشَارَةِ).

(asmā' al-‘īšara) هَذَا - هَذِهِ / تِلْكَ - ذَلِكَ (haḍa, haḍihi/ḍalika, tilka).

Pronoms démonstratifs.

Phrase interrogative.

Nom interrogatif : أَلَمْ - لِمَنْ (a, liman).

Nom affirmatif et négation : لَآ / نَعَمْ (lā/na'am).

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.108-109-110.

Exercice 1

L'apprenant aura un exercice à trou. Il devra compléter les phrases par l'un des pronoms démonstratifs (هَذَا - هَذِهِ أَوْ ذَلِكَ - تِلْكَ) (haḍa, haḍihi/ḍalika, tilka) ((ceci/ celui-ci)-(celle-ci)/ (celui-là), (celle-là)). Afin qu'il puisse compléter avec les pronoms démonstratifs proches (هَذَا, هَذِهِ) (haḍihi haḍa) ((celle-ci)-(ceci/ celui-ci)) et éloignés (ذَلِكَ - تِلْكَ) (ḍalika, tilka) ((celui-là), (celle-là)), il y aura une indication sur l'image lui permettant de déterminer si la personne est éloignée ou proche. Ce genre d'activité permet à l'apprenant de distinguer entre les pronoms démonstratifs proches et éloignés et de connaître leur genre (masculin -féminin au singulier).

Exercice 2

L'apprenant aura un exercice à trous. Il devra compléter les phrases par des mots et des pronoms démonstratifs (هَذَا - هَذِهِ أَوْ ذَلِكَ - تِلْكَ) (haḍa, haḍihi/ḍalika, tilka). L'objectif est de vérifier la compréhension de l'apprenant. La production écrite permet de vérifier si l'apprenant est capable de travailler de façon autonome.

Exercice 3

L'apprenant aura une série de questions, il devra répondre par oui ou par non (نَعَمْ أَوْ لَا) (lā/na'm). Les questions seront accompagnées d'images pour qu'il puisse identifier l'information. Lorsqu'il aura pris connaissance du contenu de l'image il pourra répondre à la question. L'objectif de cet exercice est de vérifier la compréhension écrite de l'apprenant.

Exercice 4

L'apprenant aura un tableau constitué de trois colonnes et une série de questions. La première colonne représentera des sujets et des pronoms démonstratifs, la seconde, une question (à qui ?) et la troisième figurera les objets qui sont illustrés. Le rôle des illustrations est de permettre à l'apprenant de découvrir du vocabulaire nouveau et de comprendre le sens de la question. Il devrait ainsi compléter les phrases en choisissant dans le tableau les noms et les sujets qui correspondent à la question par (هُوَ, هِيَ/ هَذِهِ, هَذَا) (haḍa, haḍihi/ huwa, hiwa) ((ceci/ celui-ci)-(celle-ci)/ il, elle). L'apprenant sera capable de répondre aux questions en utilisant les sujets et les pronoms démonstratifs.

Exercice 5

L'apprenant aura un tableau constitué de deux colonnes et une série de questions. La première colonne représente la question (à qui ?) et la deuxième colonne figurent des illustrations des objets (le rôle des images est la même que l'exercice 4). Il devra ainsi compléter les phrases en indiquant, à qui appartient l'objet. Ces éléments se trouvent dans le tableau. L'apprenant sera capable de structurer sa réponse.

Exercice 6

L'apprenant aura une série de mot à compléter par (ذَلِكَ/ تِلْكَ) (ḍalika/ tilka). L'objectif est de connaître l'usage du pronom démonstratif (تِلْكَ) et (ذَلِكَ) (ḍalika/ tilka) (celui-là), (celle-là). L'apprenant doit tenir compte qu'on utilise (تِلْكَ) (tilka) (celle-là) lorsqu'il y a un nom au féminin et pour (ذَلِكَ) (ḍalika) (celui-là) lorsque le nom est au masculin.

Fiche pédagogique n°11

ACTIVITE 11

OBJECTIFS

Compréhension et production écrite.

Les noms singuliers (féminin et masculin) et l'adjectif épithète (النَّعْتُ وَ الْمَنْعُوتُ) (an-na'rt wa al-man'ūt).

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.112-113.

Exercice 1 : L'apprenant aura une série de mot au masculin et au féminin. Il devra les mettre soit au féminin ou soit au masculin. L'apprenant sera capable d'identifier les noms masculins et les noms féminins et de les utiliser dans les phrases. En sachant que la marque du féminin de certain nom en arabe est la lettre (ة / ة) (marbūṭa) (التاء المربوطة), cette dernière se trouve à la fin d'un nom, exemple : (معلم) (mu'alimun) (un maître) nom masculin et au féminin (معلمة) (mu'alimtu) (une maîtresse)

Exercice 2 : L'apprenant aura un tableau constitué de deux colonnes et une série de phrases. La première colonne représente l'adjectif épithète (النَّعْتُ) (an-na'rt) et dans la deuxième colonne, figurent les noms (الْمَنْعُوتُ) (al-man'ūt). L'adjectif épithète (النَّعْتُ) (an-na'rt) se trouve toujours placer après le nom. Par exemple : "كريمة تلميذة مجتهدة" (Karima talmīḍatun muḡtahidatun) (Karima est une élève studieuse) studieuse/ "مجتهدة" correspond à l'adjectif épithète (النَّعْتُ) (an-na'rt) et le nom l'élève/ "تلميذة" qui se dit (الْمَنْعُوتُ) (al-man'ūt) en arabe.

L'apprenant devra soustraire des phrases, les adjectifs épithètes (النعث) (al n'rt) et les noms (المنعوث) (al man'ut) pour compléter le tableau. L'apprenant sera capable de déterminer l'emplacement de l'adjectif épithète (النعث) (an-na'rt) dans la phrase.

Exercice 3 :

L'apprenant aura un tableau divisé en deux colonnes, la première colonne représente l'adjective épithète (النعث) (an-na'rt) et dans la seconde colonne, figure la traduction. L'apprenant devrait compléter les phrases en choisissant dans le tableau l'adjectif épithète qui correspond à la phrase. Il sera capable de structurer des phrases significatives.

Exercice 4 : L'apprenant aura un tableau constitué de trois colonnes. La première colonne représente les sujets, la seconde l'adjectif épithète (النعث) (an-na'rt) et la dernière les noms (المنعوث) (al-man'ūt). L'apprenant devra former des phrases en respectant l'ordre des adjectifs et des noms. Il sera capable de savoir que l'adjectif épithète décrit l'état du nom et ne pas le confondre avec le prédicat (الخبز) (al-ḥabar) (l'adjectif qualificatif) qui est essentiel à la phrase nominale.

Fiche pédagogique n°12

ACTIVITE 12

OBJECTIFS

Compréhension et production écrite.

Al-a'lif al-maqsūra (الألف المقصورة) : ا-ى

Discrimination graphique (ى, ي).

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.115.

Exercice 1

L'apprenant aura une série de mots écrits. Il devra indiquer dans le tableau si les mots correspondent à la lettre ا-ى ou ي. Le but de cette activité est de savoir si l'apprenant est capable de différencier entre le graphique d'al-a'lif al-maqsūra (ا-ى) et la lettre ya' (ي). Parfois, l'apprenant a du mal à distinguer certains phonèmes qui se ressemblent à l'écrit.

Exercice 2

L'apprenant aura un texte extrait d'une chanson d'Oum Kalthoum. Il devra entourer les mots qui contiennent l'al-alif al-maqsūra (ى). L'objectif est de s'entraîner à discriminer la lettre al-alif al-maqsūra (ى) de la lettre ya' (ي).

Fiche pédagogique n°13

ACTIVITE 13

OBJECTIFS

Le lexique sur le corps الْجِسْمُ (al ġism) (le singulier, le pluriel, le duel).

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.118-119.

Exercice 1

L'apprenant aura un extrait d'un verset coranique de la sourate de la table « الْمَائِدَةُ » (al-mā'ida). Il devra indiquer les parties du corps citées dans ce verset, en sachant qu'il y a le pronom personnel suffixé « كُمْ » (kum) qui désigne **vos**. Après avoir indiqué les parties du corps, il devra les écrire en français. L'objectif de cet exercice est que l'apprenant soit capable d'identifier les parties du corps avec le pronom suffixé (كُمْ) (kum) et le duel (يْنِ) (yan). En français pour indiquer deux choses, entités ; comme les membres du corps, nous utiliserons le nombre de deux pour indiquer le pluriel (deux bras), alors qu'en arabe, il dispose la marque du "duel" qui se forme en ajoutant le (يْنِ) (yan) (رُكْبَتَيْنِ) (rukbatayn) (deux genoux).

Exercice 2

L'apprenant aura des mots au singulier, il devra mettre ces mots au pluriel (duels) en suivant l'exemple. Le but de genre d'activité est de faire travailler l'apprenant sur le lexique, et d'apprendre ainsi les parties du corps au pluriel et au singulier.

Exercice 3

L'apprenant aura un corps humain et un dialogue à compléter. L'apprenant devra imaginer une conversation avec le médecin désignant les parties du corps qui lui font mal, en suivant l'exemple يؤلمني (yu'limunī)... (J'ai mal à...). L'exercice a pour but de décrire les parties physiques du corps en ajoutant le pronom personnel suffixé (ي).

Fiche pédagogique n°14

ACTIVITE 14

OBJECTIFS

Se présenter.

Saluer.

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.122.

Exercice 1

L'apprenant devra compléter en imaginant la suite du dialogue. Il pourra compléter les dialogues grâce aux énoncés donnés dans certaines bulles. Le but de cet exercice est d'entraîner l'apprenant à communiquer et à se présenter. Ce genre d'activité peut être utile dans la vie quotidienne de l'apprenant car il est souvent confronté à ce genre de situation de communication. L'apprenant sera capable d'utiliser différents termes de salutation.

Exercice 2

L'apprenant aura une série d'images. Les illustrations représentent différentes situations de rencontres entre individus. Le but de cet exercice est d'aider l'apprenant à identifier la/les personne(s) qui salue(nt) en premier. L'apprenant devra numéroter les images en indiquant celui qui doit saluer en premier. L'exercice est une activité culturelle, selon les traditions de certains pays arabophones, les personnes doivent respecter certaines formules de salutations. Il y a trois types de salutations.

- L'individu qui est sur une monture (voiture, animal,...) doit saluer celui qui marche.
- Celui/ceux qui marche(nt) doi(ven)t saluer celui(ceux) qui sont/est assis.
- Le groupe qui est en minorité doit saluer ceux qui sont en nombre supérieur.

Fiche pédagogique n°15

ACTIVITE 15

OBJECTIFS

Le lexique sur les fruits et légumes.

Les verbes sur le goût « j'aime et je n'aime pas (أحب/لا أحب) (uḥib/ lā uḥib).

Je veux et je ne veux pas (أريدُ/ لا أريدُ) (urīdu/ lā urīdu).

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.125.

Exercice 1

L'apprenant aura des images qui représentent des fruits et un tableau divisé en deux colonnes. Dans la première colonne se trouve le verbe « j'aime » (أحب) (uḥb) et dans la deuxième colonne, le verbe « je n'aime pas » (لا أحب) (lā uḥb). L'apprenant devra indiquer les aliments qu'il aime ou qu'il n'aime pas dans le tableau. L'objectif de cet exercice est de faire travailler l'apprenant sur le goût.

Exercice 2

L'apprenant aura une illustration qui représente une dame dans un restaurant. Celle-ci nomme les aliments qu'elle désire commander. L'apprenant devra dessiner les aliments que souhaite la dame. Le but de cet exercice est de faire travailler l'apprenant sur le lexique.

Fiche pédagogique n°16

ACTIVITE 16

OBJECTIFS

Les chiffres arabes en lettres.

Les chiffres hindous.

Lire l'heure.

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.131-132.

Exercice 1

L'apprenant aura une série de numéros, il devra les écrire en lettre. L'objectif de cet exercice est de faire travailler l'apprenant sur les chiffres en lettres.

Exercice 2

Dans cet exercice, il y aura une petite fille qui forme des bulles ; à l'intérieur des bulles se trouvent des chiffres en arabe. L'apprenant devra retrouver les numéros en arabe qui correspondent aux chiffres hindous et devrait les indiquer dans les cases. L'exercice est une activité culturelle. En effet, dans le livre du Coran, les pages sont numérotées en chiffre hindous, ainsi, cette activité permettra à l'apprenant de les identifier.

Exercice 3

L'apprenant aura des billes où figurent des chiffres en arabe. Il devra les écrire en chiffre hindous. L'objectif de cet exercice est de faire travailler l'apprenant sur les chiffres hindous afin qu'il les assimile.

Exercice 4

L'apprenant devra colorier en respectant le code des couleurs. Il devra colorier les chiffres hindous de \wedge \vee ∇ \sphericalangle (1, 3, 6, 7,8). L'objectif est d'entraîner l'apprenant à distinguer entre les chiffres arabes et les hindous (7,8) (\wedge , \vee) et (6,3) (∇ , \sphericalangle).

Exercice 5

L'apprenant aura trois horloges, les horaires seront indiqués en lettres pour chaque horloge. Il devra régler les horloges, en utilisant les aiguilles en indiquant sur le cadran l'heure qui convient à chaque préposition. L'apprenant sera capable de connaître l'heure en lettres et de comprendre l'usage des minutes indiquées par fractions (moins le quart, et demie...).

Exercice 6

L'apprenant aura quatre horloges, les horaires seront affichés dans chaque cadran. Il devra dire l'heure qui s'affiche en lettre. L'apprenant sera capable d'écrire l'heure indiquée par l'horloge en lettres. L'objectif de l'exercice est de le faire travailler sur les chiffres en lettres et l'usage des minutes indiquées par fractions (un quart, moins le quart, et demie,...).

Exercice 7

L'apprenant aura l'heure indiquée par un cadran numérique et des précisions supplémentaires sur la journée. Il devra préciser l'heure, les minutes et le moment de la journée en lettre. L'apprenant sera capable de lire l'heure et les minutes sur une montre numérique et de se situer dans la journée. L'apprenant devra tenir compte qu'en arabe, l'indication des minutes varient : si les minutes sont situées entre 3 à 10 minutes, les minutes se disent : (دقائق) (daqā'iq) et si elles sont situées de 11 à 60 minutes, elles se disent (دقيقة) (daqīqa). L'objectif de l'exercice est de faire travailler l'apprenant sur la lecture de l'heure numérique, les minutes et les moments de la journée. Les activités sur l'heure permettent à l'apprenant de se préparer pour la vie quotidienne, lors d'une prise de rendez-vous, d'une communication,...

Fiche pédagogique n°17

ACTIVITE 17

OBJECTIFS

La calligraphie : **الْحَطُّ الْكُوفِيّ** (al-ḥaṭ al-kūfī).

MATERIEL

Cf. Manuel. Débutant. p.140-141.

Exercice 1

L'apprenant aura un texte coranique qu'il devra lire. L'objectif de cet exercice est de le faire travailler sur les différentes typologies d'écriture en arabe. En arabe il existe différentes écritures telles que (**خَطُّ الرَّقْعَةِ** et **خَطُّ النَّسْخِ**) (al-ḥaṭ al ruq'a / al-ḥaṭ al-nashḥ), certaines lettres sont superposées. Pour un débutant il est difficile de les déchiffrer étant donné qu'il a vu uniquement l'écriture alphabétique basique en arabe. L'apprenant sera capable de lire le verset coranique avec la spécificité de certaines lettres graphiques.

Exercice 2

L'apprenant aura une série de mots extraits des versets coraniques. Il devra donc épeler les mots. L'objectif de cet exercice est de le faire travailler sur l'alphabet et sur la lecture de certains mots qui se trouvent dans le Coran qu'il faut épeler comme **الم** (Alif, Lâm, mîm). L'apprenant devra tenir compte du fait que les mots qui sont accompagnés du signe « **ـ** » placés au-dessus des lettres a pour objectif de prolonger les lettres.

Exercice 3

L'apprenant aura une série de mots extraits des versets coraniques qui devra lire. L'objectif de cet exercice est de le faire travailler sur les lettres superposées qui existent dans la calligraphie arabe **بِالْحَطِّ الْكُوفِيِّ**. Dans cette exemple, les lettres superposées concernent la lettre **lâm** (ل) et **Khâ'** (خ) (**الْحَا**), la lettre lam (ل) est superposée sur la lettre (خ). L'apprenant sera capable de lire les mots isolés qui sont écrits dans une typologie graphique spécifique.

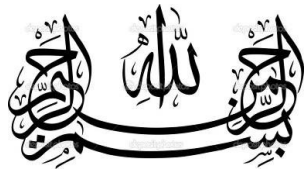
Exercice 4

L'apprenant aura une série de mots extraits des versets coraniques. Il devra les réécrire. L'apprenant sera capable de réécrire les mots isolés qui sont écrits dans la calligraphie arabe, exemple **النَّهَارُ** : **النَّهَارُ** an-nhāri (le jour). L'objectif est de stimuler la mémoire graphique pour être capable de lire et écrire la calligraphie arabe.

Exercice 5

L'apprenant aura des phrases nominales. Il devra écrire ces phrases et son prénom en grand caractère avec l'écriture (الخط الكوفي) (al-ḥaṭ al-kūfī). Cet exercice est une activité culturelle. L'apprenant découvrira l'art de la calligraphie arabe qui s'est développée à la première ère de l'Islam. Cette écriture est devenue un art pendant cette époque. Cette typologie d'écriture est entremêlée.

Exemple :



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Bismi Al-lāhi ar-raḥmāni ar-raḥīm

Au nom de dieu, le tout miséricordieux, le
très miséricordieux

6.5. Intervention didactique et support pédagogique en classe

6.5.1. Les références linguistiques en français facilitent-elles la compréhension de la religion et de l'arabe ?

Cette partie est une étape analytique du travail qui permet de vérifier les hypothèses de départ et notamment l'utilisation du français en classe dans l'apprentissage de l'arabe ainsi que l'approche méthodologique d'enseignement pouvant répondre au contexte associatif religieux. Pour des grands débutants, il est difficile de comprendre la langue arabe car ils ignorent son univers : les phonèmes, la phonologie, la nature lexicale, sémantique, contextuelle, morphosyntaxique,....

Dans le contexte religieux, les enfants doivent non seulement apprendre le système oral et distinguer les traits phonétiques, mais ils doivent aussi reproduire parfaitement à l'oral les sons arabes, pour réciter les versets coraniques. C'est à partir du terrain (des lacunes les plus récurrentes établies dans les tableaux (*cf. tableaux n° 12, 13, 14,15*)) et les objectifs des acteurs externes tels que les parents et les enseignants) que la méthode a été mise en œuvre en classe. La didactique plurilingue a permis la valorisation des représentations linguistiques, culturelles et religieuses.

L'enseignant a tendance à se focaliser et à se concentrer sur un point précis, comme le choix du document, mais rarement sur le choix de la langue en classe. On néglige souvent le rôle significatif de la langue en L2. Pourtant, il est indispensable pour un apprenant débutant de comprendre le message. Il est plus facile d'introduire dès le départ la langue commune (français) pour instaurer des références dans la langue cible (arabe). La reconnaissance linguistique de l'apprenant dans le manuel et en classe permet une ouverture sur la diversité des langues. Avant d'être instituteur, l'enseignant doit être observateur. Ce rôle est primordial pour développer des stratégies d'apprentissages en classe. Il doit analyser les différentes situations et interactions en classe pour s'assurer de l'évolution de l'apprentissage du côté de l'apprenant. Il semble également essentiel pour l'enseignant de tenir compte des représentations sociales des apprenants, ainsi que de leurs interventions au niveau linguistique et didactique :

Ces représentations, représentations mentales et représentations sociales, jouent un rôle essentiel dans tout processus d'apprentissage et les didacticiens des sciences en particulier ont montré comment leur prise en compte était nécessaire pour construire et asseoir de nouvelles connaissances (voir notamment Giordan et De Vecchi, 1987). La spécificité de l'objet d'apprentissage et d'enseignement confère à la question des représentations une dimension supplémentaire. En effet, il ne s'agit pas seulement ici, comme dans d'autres disciplines scolaires, d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, en particulier dans des processus d'interaction communicative. Interviennent alors de façon significative des facteurs d'ordre psychologique, social, cognitif, idéologique ou affectif notamment, qui font apparaître de manière massive le rôle des représentations, (CASTELLOTTI, 2005 : 30).

Il était important de partir du français car l'usage de l'arabe était quasiment nul de la part des apprenants, d'autant plus que les stratégies d'apprentissage adoptées par les apprenants font partie de leur connaissance antérieure.

L'usage de l'arabe risquait ainsi d'être un usage à sens unique, c'est-à-dire que l'arabe aurait uniquement été réservé à l'enseignant. C'est pourquoi le fait d'intervenir en français peut instaurer une dynamique en classe. Il fallait se centrer sur l'apprenant pour qu'il puisse interagir en classe, et devenir un acteur réel. Effectivement, si l'enseignant communique uniquement dans la langue cible (l'arabe), il ne tient pas compte de la participation de l'apprenant. Mais en utilisant la langue première des apprenants, on les initie à participer, à s'exprimer, à évoluer, surtout au début de leur apprentissage. Il faut leur laisser le temps de développer un minimum de connaissances dans la L2. En attendant que le processus linguistique en arabe s'installe, le français sert de langue véhiculaire qui a pour but de maintenir la communication entre l'enseignant et l'apprenant : « la classe dans laquelle la langue étrangère est apprise doit se dérouler comme un jeu de langage dans lequel d'abord les partenaires, le maître et les élèves, se donnent un but réel d'interaction, pour la réalisation duquel ils mettent en œuvre des moyens pragmatiques et linguistiques » (BANGE, 2005 : 84).

Lorsque les apprenants acquièrent un certain lexique en arabe, l'enseignant peut recourir à la langue arabe pendant le cours. Comme les enfants répètent régulièrement et mémorisent les versets coraniques, il est plus facile dans ce contexte d'utiliser les versets pour expliquer certains traits phonétiques et phonologiques. Les apprenants peuvent comprendre certains exemples extraits des versets coraniques, car ils ont assimilé une référence auditive et significative des mots (expliqués en français dans les différents cours). A travers le corpus ci-dessous, nous pouvons deviner que l'enseignant peut se permettre d'employer les expressions en arabe extraites des versets coraniques, car elles sont devenues familières pour les enfants :

A. 35 : Oui très bien, attention c'est la **fatha** → **une voyelle courte**. Comme **an-nās** (الناس) → **les gens, les hommes**. **Qul a'ūdū birabbī an nās** (قل أعوذ برب الناس) → **Je cherche protection auprès du Seigneur des hommes**. (Les élèves récitent le verset en groupe). Alors est ce qu'on prolonge le **wāw** (الواو) dans **a'ūdū** (أعوذ) → **Je cherche protection** ou non ?

Les élèves.36 : Oui.

Un élève.37 : Non.

Les élèves.38 : Rire qu'est-ce que tu dis R. ?

A. 39 : Regarde R., tu dis **ā'ūdū** : (أعوذ) → **Je cherche protection** ou bien **a'ūdu** (أعوذ)?

L'élève. 40 : a'ūdhū (أعوذ)

A. 41 : Voilà. Donc on le prolonge ? Maintenant dites-moi, donnez-moi un exemple avec la lettre, **le ÂLIF** (الف) où l'on prolonge dans la **ṣurāt an-nās** (سورة الناس) → **la sourate l'homme**.

Les élèves. 42 : Silence (.)

A.43 : Allez, lisez le Coran vous allez trouver des exemples où l'on prolonge la lettre **ÂLIF** (الف).

Les élèves. 44 : Ils récitent **la sourate "l'homme"**.

Les élèves. 45 : **An-nās** (الناس) → **les gens/l'homme**.

Un élève.46 : Y a un le **ÂLIF** au début, on le prolonge ou pas ?
 A. 47 : Non, on a dit que le **ÂLIF** se prolonge lorsqu'il est au milieu ou à la fin.
 L'élève. 48 : Ah.
 A.49 : Et dans cet exemple **al-waswās** (الوسواس) ?
 Les élèves 50 : (ils répètent le mot **al-waswās**).
 A. 50 : Où on prolonge le **ÂLIF** (الف) ?
 Les élèves.51 : Au milieu.
 A. 52 : Maintenant, c'est quelle lettre qu'on prolonge dans **ṣudūr** (صدر) → **poitrine** ?
 Les élèves.53 : Dans **ṣudūr** (صدر) → **poitrine** (les élèves prononcent le mot)
 Une élève. 54 : C'est la **ḍamma** (الضمة) → **une voyelle courte**, c'est le **wāw** (الواو).
 A.55 : Oui c'est très bien. Allez, maintenant, on va faire la **ṣurāt al-fātiḥa** (سورة الفاتحة) → **La sourate de l'ouverture**, Récitez.
 Les élèves.56 : (Les élèves récitent)
 A.57 : Dans **nasta'in**, (نستعين) → **nous implorons secours**, c'est quelle lettre qu'on prolonge ?
 Les élèves.58 : C'est le **i** donc c'est le **yâ'**.
 A. 59 : Et dans **na'budū** (نعبد) → **nous adorons**.
 Les élèves.60 : **Na'budū** (نعبد) → **nous adorons**.
 Une élève.61 : La **ḍamma** (الضمة) → **une voyelle courte** et le **wāw** (الواو).
 A.62 : Très bien.

L'utilisation du français permet aux apprenants de s'investir en classe, surtout lorsqu'ils ne viennent que le week-end. Les apprenants peuvent échanger avec l'enseignant sur des éléments structurels ou sémantiques de l'arabe qu'ils n'auraient pas compris. Pour maintenir leur intérêt, il faut donner un sens à leur apprentissage. Le français est déterminant dans leur apprentissage de la langue arabe, surtout au niveau sémantique :

L'objet premier et la fonction essentielle des langues est d'abord de faire sens : quelle que soit la perspective dans laquelle se situent le traducteur, le traductologue, l'enseignant ou l'apprenant de langue étrangère, la problématique du *sens* ne peut apparaître d'une manière récurrente aussi bien dans les produits pédagogiques que dans les discours sur la traduction ou la didactique des langues, (DE MAN-DE VRIENDT et al, 2000 : 40).

Comme les enfants apprennent aussi la religion musulmane, il est important de clarifier et de fournir des éléments de réponse à leurs préoccupations. On ne peut pas se permettre de leur enseigner sans réfléchir une culture, une religion, qui n'a pas de sens pour eux. On ne peut pas se contenter de leur dire qu'il faut apprendre à prier, à réciter le Coran en arabe, sans apporter de clarification. Pour qu'une culture, une langue aient un sens, il faut que les apprenants comprennent dans leur langue première : « la fonction référentielle est considérée comme prioritaire ou même exclusive. La question du sens se réduit donc pour l'essentiel à la problématique terminologique » (DE MAN-DE VRIENDT et al, 2000 : 57). Il est tout à fait possible d'apprendre une L2 à travers des activités de répétition ou d'écoute, cependant ce système de compréhension peut prendre beaucoup de temps pour s'installer.

Il est important d'insister en français sur la sémantique dans les cours religieux (l'apprentissage du Coran). L'enseignement structurel de l'arabe dans les associations religieuses est certes important dans l'apprentissage, mais la dimension sémantique joue beaucoup dans ce contexte. La compréhension est importante chez l'enfant pour développer une personnalité équilibrée. Il ne suffit pas d'apprendre et de mémoriser des versets coraniques en arabe. La complexité du Coran ne réside pas uniquement dans la compréhension de l'arabe classique, mais aussi dans son interprétation, même pour un arabophone. Il reste difficile de comprendre la signification des versets coraniques où il faut tenir compte du contexte et de l'histoire pour chaque verset, d'où la complexité même de la traduction du Coran :

Le problème du caractère traduisible ou intraduisible du Coran est, sans doute, plus complexe. Ce problème fut posé, paraît-il, du temps de Muḥammad déjà et, bien que de plus en plus impérieux, resta non résolu jusqu'à la parution, au cours de notre siècle, de plusieurs traductions « semi-officielles » en turc et en persan (faites donc à l'intention des musulmans). Les autorités religieuses invoquent toujours les arguments suivant : d'abord le Coran est intraduisible parce que toute traduction est une interprétation : le traducteur ajouterait donc sa pensée humaine à la parole d'Allāh ; ensuite, traduire le Coran, c'est briser l'unité de la « communauté musulmane » (*'Umma*) dont le pivot principal est la langue arabe du Coran. On dispose à présent de nombreuses traductions du Coran diverses langues [...] mais qui ne peuvent nullement remplacer le texte considéré comme sacré, (ANGEHELESCU, 1988 : 28).

L'extrait ci-dessous montre à quel point les sens sont importants pour accéder aux versets. En effet, l'être humain a besoin de ces cinq sens pour comprendre certains éléments difficiles à imaginer. Il est très compliqué pour un enfant de croire en l'existence de Dieu sans pouvoir l'imaginer :

A.1 : On avait dit quoi, sur **Lam yalid wa lam yūlad (لم يلد ولم يولد) (La sourate du Monothéisme Pur) → Il n'a jamais engendré, n'a pas été engendré non plus.** Ça veut dire quoi ?

Un élève.2 : Ça veut dire que Dieu n'a besoin de personne, il a besoin de lui tout seul.

Les élèves. 3 : Oui ça veut dire que Dieu n'a besoin de personne.

Un élève.4 : Ça veut dire que Dieu n'a pas besoin d'enfant, il n'en a pas.

Un autre élève.5 : Il n'a pas besoin de maman et de papa.

A.6 : OU. est en train de parler, chut, vas-y OU.

OU.7 : Dieu n'a pas eu d'enfant et il n'a pas eu de parents.

Un élève.8 : Ça veut dire qu'il est tout seul.

Un autre élève.9 : Dieu, il mange ?

A.10 : Non, on a dit que Dieu ne mange pas.

Le même élève.11 : Par contre il est riche.

A.12 : Et **Wa lam yakun lahu kufu'an ahad (و لم يكن له كفوا أحد) → Et nul n'est égal à Lui.**

OU.13 : Ça veut dire qu'il ne dort pas.

A.14 : Non, le verset ne signifie pas ça. Mais c'est vrai que Dieu ne dort pas. On a dit que **Wa lam yakun lahu kufu'an ahad** (و لم يكن له كفو احد) ça veut dire que rien n'est comparable à lui, personne ne lui ressemble ou personne n'est égal à lui. D'accord ?

Un élève.15 : Ça veut dire quoi ressemble ?

A.16 : C'est-à-dire qu'il n'y a personne qui soit pareil à lui, **Allāh** (الله) → **Dieu**, on ne peut pas se comparer à lui, il est supérieur à tout le monde ; on ne peut pas comparer Dieu à une autre personne ; il n'y a pas lieu de comparaison. D'accord ? Vous avez compris le sens de **la šurāt**-(السورة) ? Je reviens à ta question R., tu m'as dit qu'**Allāh** (الله) → **Dieu** ne mange pas, ne dort pas. Oui, on avait déjà expliqué ça.

Un autre élève.17 : Pourquoi il ne mange pas ou ne dort pas ?

A.18 : Non, **Allāh** (الله) → **Dieu** ne mange pas et ne dort jamais, dans la **aya du Kursi** → le verset du trône, il est dit : **Allāhu lā 'ilāha illā huwa al-ḥayu al-qayūm, La tāḥuḍuhu sinatun wa lā nawm** (الله لا إله إلا هو الحي القيوم لا تأخذه سنة ولا نوم) → **Dieu, point de divinité à part Lui, le Vivant, Celui qui subsiste par lui-même. Ni somnolence ni sommeil ne le saisit.** Ça veut dire qu'**Allāh** (الله) → **Dieu** n'est jamais fatigué et il ne s'endort pas.

Les élèves.18 : Il n'est jamais fatigué et il ne dort pas ?

A.19 : On a dit qu'il ne faut pas s'imaginer **Allāh** (الله) → **Dieu** comme un être humain, on l'a déjà dit, ça.

Les élèves.20 : Pourquoi ?

A.21 : Parce qu'il n'est pas un être humain, parce que c'est une divinité.

Une élève.22 : Et comment il fait pour vivre ?

A.23 : **Allāh** (الله) → **Dieu** est comme ça, on a dit qu'il n'a besoin de l'aide de personne.

Un autre élève.24 : **Allāh** (الله) a un cœur ?

A.25 : **Allāh a 'lam** (الله أعلم) → **Dieu est le plus savant.** On a dit qu'il ne faut pas l'imaginer ou l'identifier à une personne ou à quelque chose. Toi tu sais que tu as un cœur, car tu es un être humain. Mais est-ce que les plantes ont un cœur ?

Les élèves.26 : (Un groupe dit « oui » et d'autres disent « non »).

A.27 : Ah bon, les plantes ont un cœur ?

Les élèves.28 : Non, non, elles ne ressemblent pas à un être humain.

A.29 : Par contre, la plante c'est un être vivant qui respire et se nourrit et est-ce qu'on le voit nous ?

Les élèves.30 : Non

A.31 : Donc, vous avez la réponse : c'est la même chose sauf qu'on ignore comment il est ; par contre ces 99 noms indiquent ses caractéristiques.

Une élève.32 : C'est quoi caractéristiques ?

A.33 : C'est-à-dire que les noms le définissent. Par exemple, si je prends **Ar-Raḥīm** (الرحيم) → cela signifie qu'**Allāh** (الله) → **Dieu** est vraiment **al-Raḥīm** (الرحيم). Cela veut dire que Dieu est **très miséricordieux, qu'il est le plus tendre et le plus aimable.** Ok ?

Néanmoins, les traductions faites par les spécialistes et les explications apportées par les savants peuvent fournir des éléments de réponse aux différentes interrogations que soulèvent les apprenants. L'usage de la traduction est déconseillé dans l'enseignement mais elle est recommandée dans certaines conditions :

[...] Dans des cas extrêmement limités, et toujours à l'occasion de l'apprentissage de termes « concrets »- et en fonction de la méthodologie de référence, soit de feindre d'ignorer ce besoin spontané de traduction, et d'accepter le risque momentané de traductions approximatives ou même franchement erronées, soit de tout mettre en œuvre pour les proscrire- sans grand succès- ou pour rendre progressivement inutiles, (DE MAN-DE VRIENDT et al, 2000 : 172).

La compréhension est dûment nécessaire aux jeunes nés en France. D'une part pour connaître la religion, et d'autre part, pour ne pas se faire endoctriner et de ne pas tomber dans un intégrisme radical. Pour résumer, il est indispensable de construire un enseignement qui porte davantage sur la compréhension pour que les apprenants en tirent des valeurs. Cela demande à l'enseignant (traducteur) « [...] une triple compétence dans la langue et la culture de départ : compétence linguistique, compétence culturelle, et une certaine compétence cognitive dans les domaines référentiels à expliciter » (DE MAN-DE VRIENDT et al, 2000 : 180).

6.5.2. Le développement métalinguistique en arabe

Chaque apprenant dispose d'un système de pensée et de représentation qui lui est propre, lié à son vécu, à son histoire, à ses habitudes. Lorsque l'individu se détache de son entourage, de ses repères, il peut perdre facilement le fil conducteur de son raisonnement, et tout devient étranger pour lui. Lorsque l'apprenant intègre la mosquée, il peut éprouver des difficultés dans son apprentissage, liées à la langue, à la structure de la phrase, aux sons, à la culture, aux représentations, etc. puisque tout est nouveau. Par ailleurs, si les structures associatives envisagent de mettre en valeur les savoirs antérieurs de l'apprenant en classe, il est fort probable que les apprenants parviennent à garder attention et motivation dans leur apprentissage. Les interventions réalisées en français facilitent l'échange entre l'enseignant et les apprenants, comme le montre cet extrait :

A.1 : Aujourd'hui, nous allons voir l'article défini et indéfini, quelqu'un à une idée sur ce qu'on appelle article « défini » et « indéfini » ?

Un élève.2 : L'article défini c'est quand on définit quelque chose, c'est-à-dire lorsqu'on dit « la » fenêtre on indique juste « cette » fenêtre et si on dit « une » fenêtre ça peut être n'importe quelle fenêtre.

A.3 : C'est très bien. Ça c'est en français. Les articles définis sont par exemple « la, le, les » et quand c'est indéfini c'est « un, une, des », d'accord

Un élève.4 : Y a aussi le « L » apostrophe qui est un « article défini ».

A.5 : Oui, mais c'est « le » ou « la » mais, sauf qu'il y a une voyelle, du coup ça devient un « L » apostrophe. A votre avis est-ce qu'il existe plusieurs articles définis ou indéfinis en arabe ou pas ?

Les élèves.6 : Oui.

A.7 : En réalité, il n'existe qu'un seul article défini pour tous les mots c'est le **Al, ÂLIF et le LÂM** (ال, الف, لام). C'est ça, l'article défini en arabe. Il n'y en a pas, comme en français, plusieurs : « le, la, les ». Et quand c'est un article indéfini à votre avis, c'est quoi ?

Les élèves.8 : (0,3).

A.9 : Donc je vais vous donner un exemple et c'est à vous de trouver la règle. Comment on dit livre en arabe ?

Une élève.10 : **kitābu** (كتاب) → « un livre ».

A.11 : Donc, en arabe on dit **kitāb** (كتاب) pour dire « un livre ». **Al-kitāb** (الكتاب) c'est le livre. Est-ce que le mot est « défini » ou « indéfini » ?
 Les élèves. 12 : Il est « défini » parce qu'il y a le **al** (ال).
 Un élève.13 : J'ai compris, quand il est « défini » ou rajoute le **al** (ال) et quand il n'est « pas défini » on supprime le **Al** (ال), donc il y a rien devant le mot.
 A.14 : Très bien c'est bien ça. Maintenant observez les mots et dites-moi ce que vous voyez ?
 Un élève. 15 : Ce n'est pas les mêmes mots.
 A.16 : J'ai dit d'observer. Allez K., dis-moi ce que tu vois.
 K.17 : Les lettres ne sont pas pareilles.
 Un élève. 18 : Moi maîtresse. Dans le premier mot, il y a le **al** (ال) et l'autre non.
 A.19 : Oui, il y a un mot où il y a « l'article défini » et dans l'autre, il y a l'absence de l'article, ce qui signifie qu'il est « indéfini ».
 L'élève. 20 : **Ouaiiis** c'est juste.

Du fait de leur donner l'opportunité de participer en français en classe, l'interaction et l'implication étaient plus importantes. Ils sont partis d'un élément qu'ils connaissaient en français pour comprendre « l'article » en arabe. La scolarisation des enfants dans les écoles publiques est un facteur majeur pour développer des compétences structurelles au niveau linguistique. L'enfant connaît le fonctionnement du français, les règles grammaticales, lexicales, etc. Il peut transposer ses savoirs du français à l'arabe. L'enfant part naturellement de ce qu'il connaît pour aller vers l'inconnu. C'est ce qu'il fait dans l'association religieuse avec l'enseignant : il construit du sens par l'intermédiaire de ses connaissances en français (il suppose, déduit, propose des solutions,...) :

[C'est un travail] conjoint des deux partenaires qui vise à l'intercompréhension et à la poursuite satisfaisante de l'échange [...]. Un travail intensif de construction du sens à la fois sur l'axe communicatif (formulation, transmission, interprétation du message) et sur l'axe métalinguistique (résolution de difficultés de communication), (DE MAN-DE VRIENDT et al, 2000 : 31).

Nous nous sommes rendue compte que si l'apprenant pouvait apprendre à compter jusqu'à douze en arabe à l'oral, alors, il pouvait compter jusqu'à 99 et même jusqu'à 9999. Le changement était dans le chiffre (100 (مئة) (**mi'a**), 200 (مئتان) (**mi'atān**), 1000 (الف) (**ālf**) et 2000 (الفين) (**ālfayn**)). Ces chiffres une fois assimilés, il était facile de compter jusqu'à 9999. La méthode mise en œuvre a permis aux apprenants d'apprendre rapidement les chiffres. Il suffisait de rajouter aux unités le (ون) (**ūn**) à la fin des chiffres pour obtenir les dizaines, sauf pour le 20 où nous avons utilisé le chiffre 10 (عشرة) ('**ašara** + (ون) (**ūn**) : (عشرون) ('**išarūn**). Ainsi, en ajoutant aux unités 3 (ثلاثة) (**talāṭa**) et 9 (تسعة) (**tis'a**) le (ون) (**ūn**) à la fin, on obtenait le chiffre : 30 : (ثلاثون) (**talātūn**) et 90 : (تسعون) (**tis'ūn**).

Pour les autres chiffres, l'apprenant devait commencer à déchiffrer les numéros par les unités puis les dizaines, (45 : اربعون و خمسة و *hamsa wa ārba'ūn*). Pour lire les centaines, il fallait commencer à déchiffrer les centaines puis les dizaines.

Cela ne posait pas problème étant donné qu'ils avaient assimilé le sens de déchiffrement des nombres. Pour les centaines, il fallait ajouter aux chiffres de 3 à 9 le chiffre 100 (مئة) (*mi'a*) et pour 500 : (5+100) (خمسمائة) (*hamsu mi'a*). C'est le même principe pour compter les milliers de 3 à 9 mille, par exemple le chiffre 9000 : (9+1000) (تسعة آلاف) (*tis'ratu ālāf*), ce qui nous a permis de pouvoir étudier la date.

En étudiant la date, il nous a paru intéressant d'introduire l'aspect culturel. Les apprenants ont appris le calendrier solaire qui correspond au calendrier "grégorien" connu à l'échelle internationale, et le calendrier lunaire qui a vu le jour à l'issue de la migration du prophète Muḥammad de la Mecque vers Médine (**Hégire**). Le calendrier musulman est basé sur des mois lunaires de 29 et 30 jours. Les apprenants ont appris ainsi les deux concepts (2016 م et 1437 هـ) (la lettre mim (م) (ميلاد) (*milād*) correspondant aux années en partant de la naissance de Jésus, et la lettre (هـ) correspondant à l'année de la migration de Muḥammad (هجري) (*hiğrī*)).

Le contact des langues ne doit pas être négligé, en particulier en classe, car il peut prendre une dimension éducative très importante. Le français agit sur la pensée de l'apprenant pour donner du sens à la langue cible (l'arabe) : « le sens à proprement parler, c'est l'effet de produit sur l'autre, qui peut certes se construire par étapes y compris par le truchement d'interactions, de reprises, de variations dans la visée, mais même pour le locuteur, le sens ne peut être envisagé que dans la perspective de la réception » (DE MAN-DE VRIENDT et al, 2000 : 59). Pour avoir des résultats satisfaisants en classe, l'enseignant et l'apprenant doivent travailler en collaboration pour acquérir de nouvelles connaissances en arabe.

Ainsi, certaines idées ou suggestions proposées par les apprenants sont récupérées et mises en pratique par l'enseignant (en classe ou dans le manuel), le but étant de mettre en valeur ces contributions. Cette collaboration peut enclencher une prise de conscience auprès de l'apprenant qui pourrait développer des stratégies dans le processus d'apprentissage comme la comparaison entre les deux systèmes (français et l'arabe). La comparaison n'a de valeur que si elle aboutit à un objectif dans son apprentissage.

L'extrait ci-dessous montre l'intérêt d'échanger et de comparer entre les deux systèmes pour que l'apprenant puisse s'orienter vers une construction dans l'information :

A.1 : Regardez sur la lettre **mîm** (الميم) il y a quoi ?

A.3 : Oui un trois couché. Donc le trois couché, on l'appelle **la šada** (الشدة). Le rôle de **la šada** (الشدة) c'est de doubler la consonne, la lettre. Exemple : en français, quand je dis immortel, je double le m, dans l'exemple mobile, si je rajoute **im**, on le prononce comment ?

Un élève.4 : Ça devient immobile.

A.5 : Qu'est-ce que j'ai fait ? Je double la consonne, j'ai dit imm/mobile, donc lorsque je prononce ou je lis « immobile », on dit imm obile, on ne dit pas im/mobile

Les élèves.6 : On dit im/mobile.

A.7 : Voilà, on dit im/mobile. On double la consonne : immortel, irrésistible, irréal, là on double le r, c'est la même chose en arabe, le rôle de la **šada** (الشدة) ; c'est comme si on doublait la consonne. Comme je dis **oum** (أم) → **la mère, on n'a pas dit oum : m**, donc on a doublé la consonne. Maintenant regardez pour **Umayma** (أميمة) → **un prénom**. Il y a un petit rond sur le mîm, à la fin. Ce petit rond sur le mîm dans **Umayma** (أميمة), on l'appelle en arabe **as-sukūn** (السكون), le rôle du **sukūn** (السكون). C'est quoi ?

Une élève.8 : Elle est muette.

A. 9 : Tu m'as dit qu'elle est muette, ce n'est pas vraiment ça. Mais son rôle, c'est de bloquer la consonne. Écoutez quand je dis **Ummayma** (أميمة), je dis **Um mayma** (أميمة). On bloque le **mîm**. Elle n'est pas muette, je ne dis pas **Umayma** (أميمة). D'accord ?

Une élève.10 : On dit **Umey(.) ma**.

Une élève.11 : Dans le livre c'est sur le **yâ'**, le **sukūn** (السكون). On dit **Umaymata** (أميمة).

A.12 : Oui, on a dit que le **tâ'** lié, soit on le prononce **t** (ت) ou soit on ne le prononce pas et on dit **Umaymah** (أميمة). Regardez pour **mu'alimatun** (معلمة) → **la maîtresse** : il y a quoi sur le **tâ' marbūṭa** (التاء مربوطة) → **liée** ?

Les élèves : Deux « neuf couchés ».

A.13 : Quand il y a deux « neuf couchés » à la fin on prononce le **tâ'** (التاء), **tun** (ت), d'accord. Donc ça dépend de la voyelle et la lettre qui est à la fin. Si c'était **mîm** (الميم) ?

Les élèves. 14 : On dit **mun**.

A.15 : On dit **mun**. Et si c'était, euh.

Une élève. 16 : **Bâ'** (ب).

A.17 : Oui **bâ'** (ب).

Les élèves.18 : **Bun** (ب).

A.19 : Voilà, vous avez compris.

En 2014/2015, les enfants ont fait part de leurs impressions concernant les activités proposées et l'usage des deux langues (l'arabe et le français) dans le manuel. Les plus jeunes étaient satisfaits car il y avait du coloriage et des petites histoires qu'ils pouvaient lire. En ce qui concerne l'écriture, ils ont apprécié les pointillés qui leur ont facilité la tâche à l'écrit. Par contre, les enfants de 6 à 8 ans ont eu des difficultés à comprendre certaines règles établies dans le manuel ; par exemple, ils ont eu du mal à comprendre la règle de prononciation des voyelles longues. Ils ont compris qu'il fallait prolonger les voyelles courtes (**kassra -ḍamma - et fatha -**) lorsque celles-ci sont précédées de ces lettres “ي, و, ا”, mais ils n'arrivaient pas à les identifier. On a essayé de résoudre ce problème en trouvant une autre solution, qui pourrait être comprise par tout le monde.

Nous avons constaté que les lettres “ي, و, ا” devenaient des voyelles longues lorsqu’elles n’étaient pas vocalisées, et devenaient des consonnes lorsqu’il y avait vocalisation. Nous avons expliqué aux apprenants qu’il suffisait d’identifier et de retenir que s’il y a absence de vocalisation sur les lettres (“ي, و, ا”), alors celles-ci sont muettes, et que leur rôle consiste à prolonger la lettre qui est placée juste avant. A l’inverse, si les lettres (“ي, و, ا”) sont vocalisées, ils peuvent alors les prononcer.

Les plus grands étaient impressionnés par la conception du manuel et ils ont apprécié avant tout l’idée d’avoir un manuel en classe. Avant d’avoir un manuel, l’enseignant utilisait des photocopies. Cela n’était évident ni pour lui ni pour les apprenants, car le collage prenait énormément de temps, ils passaient plus de temps à coller qu’à écrire. Concernant l’utilisation du français dans le manuel, les apprenants ont considéré que l’usage du français dans les résumés leur permettait de comprendre la leçon.

Cependant, l’usage alterné des deux codes (l’arabe et le français) dans les consignes, comme le montre le recueil de données, était initialement difficile pour eux, car ils ne connaissaient pas le système graphique de l’arabe, et surtout, le sens d’écriture et de lecture. Une fois que les enfants ont pu assimiler et pris conscience de la procédure, l’alternance ne les a plus dérangés dans le sens où ils ont commencé à comprendre la structure de la phrase en arabe : « la réflexion sur les rapports entre le français et les langues [...] ouvre des voies d’exploration multiples. Elle permet de mettre en exergue la capacité au locuteur plurilingue d’exploiter tous les éléments de son expérience linguistique pour l’apprentissage d’une langue étrangère » (KILANGA, 2005 : 214).

Extrait n°1

A.1 : Est-ce que ça vous a dérangé, au départ, l’écriture mélangée entre l’arabe et le français ?

Les élèves.2 : Oui.

Un élève : Oui, parce que le français s’écrit de gauche à droite et l’arabe de droite à gauche.

A.3 : Et maintenant, comme vous connaissez le sens en arabe et en français ça vous ne gêne plus ?

Les élèves.4 : Oui, on s’est habitué maintenant au sens, comment on lit et écrit en arabe.

Une élève.5 : Oui par exemple, je sais lire la phrase maintenant, **uktub** (أكتب) → **écris** et lis les phrases **at-taliyatu** (التالية) → **suivantes**.

Un élève.6 : Ça veut dire écris et lis les phrases suivantes.

A.7 : Très bien, on avait dit que **at-taliyatu** (التالية) ça veut dire **suivante**.

Ce qui confirme que la langue première peut développer des compétences dans la langue étrangère, bien que certains chercheurs ne préconisent pas le contact des langues :

Dans certaines théories maintenant contestées, on pensait que l'apprentissage d'une nouvelle langue ne pouvait se faire que si l'on effaçait de l'esprit de l'apprenant- ne serait-ce que temporairement - toute autre langue, à commencer par sa langue maternelle à laquelle il était scrupuleusement interdit de recourir [...] Plutôt que de chercher inutilement [à éliminer les interférences], il s'agit de profiter des interférences positives, en rapprochant les deux langues concernées sur les données ou formes communes et de prévenir ou de neutraliser- par des focalisations, des explications ou des exercices spécifiques- les interférences négatives, qui induisent au contraire des erreurs (qu'on appellera alors « interlinguales »), (DEFAYS, 2003 : 29).

L'usage des deux langues n'empêche pas que l'apprenant puisse avancer dans son apprentissage. Si l'enseignant met en place une méthode, et qu'il est capable de contrôler l'usage des langues à des fins pratiques, l'apprenant peut prendre conscience des fonctionnements non seulement méthodologiques mais aussi linguistiques.

A partir de ces corpus, nous constatons que les apprenants commencent à lire et à utiliser un vocabulaire vu en classe, comme les termes se trouvant dans le manuel ou dans les versets coraniques. La mémoire longue commence à s'habituer à certaines fonctionnalités de la langue arabe (phonétique, lexicale, sens, etc.). L'apprenant développe progressivement un répertoire linguistique, sémantique et phonétique en arabe, ainsi qu'une mémoire lexicale et auditive. La lecture aide l'apprenant à développer la compétence écrite, en passant par le déchiffrement des syllabes, suivie de la compréhension des mots, des phrases puis du texte : « l'entraînement doit donc porter sur la perception auditive et la répétition pour développer ces capacités avant de chercher à les transférer dans des énoncés à visée communicative » (LAURET, 2007 : 97).

Extrait n°1 : Exemples pour le son [h]

Une élève.44 : **ḥamāmatu** (حمامة) → **un pigeon**.

A.45 : Oui très bien **ḥamāmatu** (حمامة) → **un pigeon**, un autre exemple.

Une élève.46 : **ḥamām** (حمام) → **un hammam**.

Une autre élève.47 : **Muḥammad et Aḥmad** (محمد, أحمد).

Extrait n°2 : Exemples pour le son [q]

Un élève.50 : **Qad qāmat aṣ-ṣalāt** (قد قامت الصلاة) → **la prière à commencer**.

A.51 : Très bien.

Un élève.52 : **Qurā'n** (القرآن) → **le coran**.

Extrait n°3 : Exemples pour le son [y]

A.33 : Les yeux c'est bien. Maintenant avec la lettre **GHAYN**.

Les élèves.34 : **ḡafūr Raḥīm** (غفور رحيم) **qui veut dire que Dieu est miséricordieux et qu'il pardonne**

A.35 : Oui très bien **Allāh** (الله) → **Dieu**, Dieu est **ḡafūr** (غفور) veut dire que Dieu est miséricordieux et qu'il pardonne. Donnez-moi un exemple avec la lettre Fa.

Extrait n°4 : Exemples pour le son [m]

A. 1 : Quelqu'un peut me donner un exemple avec la lettre **mîm** (الميم), que nous avons fait la semaine passée ? On avait dit comment on dit l'école en arabe ?

Un élève.2 : **Madrassa** (مدرسة) **une école.**

A.2 : Très bien, **madrassa** (مدرسة) c'est avec la lettre **mîm** (الميم). Un autre exemple,

Un élève.3 : **Maliki** (ملك) → **celui qui possède.**

A.4 : Oui très bien **Maliki yawmi ad-dîn** (ملك يوم الدين) → **La sourate de l'Ouverture (l'élève a extrait ou dit un mot du verset).**

Une élève. 7 : **Al-ma'** (الماء) → de l'eau.

A.8 : Très bien, **al-ma'** (الماء) → de l'eau c'est avec le mîm,

Extrait n°5 : Exemples pour le son [l]

Un élève. 9 : **Lam yalid wa lam yûlad** (لم يلد و لم يولد) → Il n'a jamais engendré, n'a pas été engendré non plus (un verset du Monothéisme pur).

A. 10 : Très bien **lam yalid** (لم يلد) il y a deux lam et **lam yûlad** (لم يولد) il y en a deux, encore.

Un élève. 11 : **Lā** (لا) → non.

A.12 : Très bien, **lā** qui veut dire non.

Un élève. 13 : **Allāh** (الله) → Dieu.

A.14 : Très bien il y a le **lām**, un autre exemple.

Un élève. 15 : **Laymûn** (ليمون) → le citron.

A.16 : On avait déjà expliqué la signification de **Laymûn** (ليمون) → le citron.

Un élève. 17 : Un citron.

A.18 : Très bien,

Un élève. 19 : **Al-laḥm** (اللحم) → la viande

Extrait n°6 : Exemples pour le son [n]

L'élève.25 : **Naḏîr** (نذير).

A.26 : Donc dans **Naḏîr** (نذير) il y a la lettre **Nûn**. Donnez-moi des exemples avec la lettre **Nûn**.

Une élève. 27 : **Nisrîn** (نسرين).

A.28 : Très bien dans **Nisrîn** il y a un **Nûn** au début et à la fin.

Un élève.29 : **Sanā** (سنا).

Extrait n°7 :

Y.1 : **uktub** (اكتب) → **écris** en suivant le modèle.

A.2 : Très bien.

Y.3 : **'ankabût** (عنكبوت) → **une araignée.**

A.4 : Très bien le deuxième mot. Quelqu'un d'autre.

CH.5 : **Al-ḥal** (ال).

A.6: Non **ka** (ك).

CH.7: **Al kaltu.**

A.8 : Quelqu'un peut la corriger, elle a oublié une lettre ?

Y.9 : Je peux corriger.

A.10 : Oui.

Y.10 : **Al-kalimatu** (الكلمة) → **le mot.**

A.11 : Très bien, ça veut dire quoi **al-kalimatu** (الكلمة).

Les apprenants sont conscients de l'obligation de passer par la langue arabe pour accomplir la prière et la lecture du Coran, mais aussi du rôle de la transcription phonétique en français, qui peut les aider dans cette tâche. Néanmoins, il est préférable d'opter pour une restriction de la

transcription au début de leur apprentissage, car ils trouvent que l'usage du système graphique arabe est plus efficace pour la lecture. Les plus jeunes, surtout, n'arrivaient pas à lire la transcription en français, car cette fonctionnalité est étrangère à leurs connaissances antérieures. Ils éprouvaient une difficulté à prononcer les sons en utilisant la transcription phonétique pour la lecture du Coran.

Cette difficulté est liée non seulement à l'absence de sons équivalents en français, mais aussi à la discrimination des phonèmes en français. Ils ont finalement réussi à déchiffrer la transcription, aidés par l'écoute de la récitation des versets en arabe : « [...] les « outils » traditionnels de la phonétique Internationale, les profils articulatoires, les correspondances graphie-phonie, sont des outils souvent jugés ingrats... » ; c'est une matière souvent considérée comme difficile à évaluer » (LAURET, 2007 :13). Par ailleurs, même si la lecture du Coran est difficile en arabe, les apprenants préfèrent le lire dans cette langue pour se rapprocher des sons qui existent dans le paysage sonore arabe et bénéficier des bonnes actions. Pour les musulmans, l'avantage de lire en arabe est l'obtention des bonnes actions par le biais de la lecture coranique :

Le prophète Muḥammad a dit : Quiconque lit une lettre du Livre d'Allah, verra inscrit à son actif, une bonne action, et la bonne action est multipliée par dix. Je ne dis pas qu'Alif, Lam, mim est une seule lettre, mais Alif correspond à une lettre, lam, correspond à une autre et Mim, correspond à une lettre également, (Rapporté par at-Tirmidhi)³⁹⁰.

Le succès d'apprentissage de la langue arabe dépend de la motivation et de l'intérêt³⁹¹ que lui attribue l'apprenant :

A.264 : Est-ce qu'on peut lire le Coran sans l'arabe ?

Les élèves.265 : Non.

A.266 : Ah bon ?

HE.266 : Si, à partir du français.

OU.267 : Si, à partir de la traduction. Mais ce n'est pas la même chose.

A.268 : Et est-ce qu'il faut apprendre le Coran en français ou en arabe ?

Les élèves.269 : En arabe.

A.270 : On fait les **ṣurāt-s-** (سور) en français ou en arabe ?

Les élèves.271 : En arabe.

A.272 : On fait notre prière en français ou en arabe ?

Les élèves. 273 : Non, en arabe (rire).

A.274 : Est-ce qu'on peut faire notre prière en français ?

³⁹⁰ (IBN'ALI IBN WAHF AL-QAHTANI, 2007 : 11).

³⁹¹ Selon Defays, « le choix de la langue étrangère que l'on veut apprendre (si tant est que l'apprenant puisse lui-même choisir) et le succès de cet apprentissage aussi des représentations positives ou négatives que l'apprenant ou sa communauté se font de cette langue, de la culture qu'elle véhicule, des gens qui l'utilisent, et qui peuvent les stimuler ou les décourager » (2003 : 33).

Les élèves.275 : Non, parce qu'elle n'est pas valable. [...]
 CH.287 : Oui, parce que il y a certains mots qu'on ne peut pas comprendre en français, même s'il y a dans certains corans, la définition à coté en français.
 A.288 : Mais quel est l'avantage, quand on apprend l'arabe par rapport aux autres langues ?
 Les élèves.289 : On gagne des **ḥasanāt-s** (حسنات) → **des bonnes actions**.
 A.290 : Et ça veut dire quoi des **ḥasanāt-s** (حسنات) ?
 Ou.291 : C'est « bonnes actions ».
 A.292 : Est-ce que c'est difficile le Coran ?
 Les élèves.293 : Oui, c'est les sons, lorsqu'on lit.
 A.294 : Oui parce que vous, vous passer d'abord par la transcription en français. Vous n'avez pas l'arabe directement. Ok c'est très bien.

6.6. Les pistes d'amélioration

Grâce aux différents points observés, il nous a paru qu'il était indispensable de creuser certains éléments, en proposant des pistes afin d'améliorer les conditions de travail et d'apprentissage de la langue arabe au sein des associations religieuses : réformes d'apprentissages (méthodes, groupes pour les adolescents de 15 à 18 ans), et formation des enseignants). Dans la majorité des associations religieuses, les cours proposées s'adressent aux enfants de 4 à 13 ans dans les mosquées, et aux adultes, à partir de 18 ans, dans des structures privées, mais il n'y a rien pour les adolescents (entre 14 et 18 ans). Ce constat alarmant laisse penser qu'il est important de récupérer ces adolescents qui désirent apprendre l'arabe, étant donné la sensibilité de la période de l'adolescence, pendant laquelle ces jeunes peuvent être influencés et récupérés facilement par certains milieux ayant une conception rigide de la religion musulmane. F.³⁹² en 2015, a proposé de mener une réforme pour voir s'il était possible de récupérer ces jeunes.

Les responsables de la mosquée Othman avaient constaté qu'il n'y avait pas de continuité dans l'apprentissage qui s'arrêtait à l'âge de 12/13 ans. Pour F., l'apprentissage de l'arabe n'est plus la préoccupation primordiale pour les adolescents. Il faut plutôt se diriger vers l'éducation islamique et se centrer sur la conversation et sur le dialogue :

F.13 : [...] Ils avaient deux ans de maternelle, ici et en fait ils s'arrêtent réellement entre douze et treize ans. Et depuis un à deux ans, on est en train de mener une expérience auprès des adolescents, justement, qu'ils puissent rejoindre la deuxième structure qui est la structure « ETIC » ; ça veut dire c'est l'Institut d'Etude de la Théologie Islamique, du Coran et des Civilisations, qui gère les adultes à partir de dix-huit ans même si il y a deux ou trois élèves,

³⁹² Cf. annexes. Extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

qui ont moins de dix-huit ans. Mais généralement c'est à partir de dix-huit ans. Au niveau de l'institut ETIC les cours se répartissent en trois cours complètement différents. Le premier cours c'est le cours d'arabe, [...] On part de l'alphabétisation, jusqu'à évidemment les niveaux supérieurs. Pour les personnes qui savent déjà s'exprimer, on a les cours de **tağwīd** (تجويد) c'est-à-dire la récitation correcte du Coran, pareil, des règles de base, jusqu'à ce que les gens apprennent du grand par cœur. L'arabe se fait évidemment en arabe et le **tağwīd** (تجويد) ce fait en français-arabe et le cours de science islamique se fait en français. On a deux niveaux différents. Le premier niveau est basique, **sīra āl-nabawiya** (السيرة النبوية) → la vie du prophète **ṣallā Allāh 'alāyhi wā sallam** (صلى الله عليه وسلم) → **que la paix repose sur lui**, et peu sur le **ḥadīth** (الحديث) → **les Paroles du Prophète** un peu de **fiqh** (الفقه) → **jurisprudence islamique**. Voilà vraiment quelque chose de global.

Et le deuxième niveau, c'est pour des gens qui vont un peu plus loin, **uṣul al-fiqh** (أصول الفقه) → **la base de la jurisprudence islamique** euh, des relations au sein de la famille, toutes ces choses un petit peu. On fait aussi des séminaires de formation sur différents sujets selon les intervenants.

F : 53[...] Pour les adolescents, il y a deux classes par niveau on les réunit dans une classe et ce niveau-là généralement, on y fait quasiment plus d'arabe. On est beaucoup dans la science islamique et le comportement et les activités. Et au neuvième niveau, pareil, il n'y a plus d'arabe. On fait avec eux tout ce qui est de la science islamique, de manière très concrète. On le vit et on fait beaucoup d'activités. On est parti cette semaine par exemple, dans un parc animalier, on a fait de la luge, vraiment des trucs, pour qu'ils puissent se retrouver ensemble et ils discutent ; on parle de tous les sujets, on parle des relations entre l'homme et la femme. On parle de la violence, on parle de tout ce qui les concerne.

A.54 : Vous travaillez beaucoup dans la conversation.

F .55 : Voilà, on fait beaucoup de conversation, c'est-à-dire qu'ils font très peu de notes, on parle de l'école, du savoir, on parle de beaucoup, beaucoup de choses avec eux.

C'est donc sur un travail interculturel et culturel qu'il faut s'appuyer dans ce contexte pour corriger les préjugés et les stéréotypes des adolescents, comme l'a réalisé Gottfried Keller, dans Abdallah-Pretceille (2000 : 180), qui, en travaillant sur les préjugés et les stéréotypes, a conçu un cours de civilisation dont les objectifs sont les suivants :

Reconnaître des préjugés dans les jugements de personnes appartenant à la civilisation-cible ainsi qu'à la propre civilisation de l'élève ;

Connaître la fonction des préjugés dans la vie individuelle ;

Connaître le rôle des préjugés dans la vie sociale-formation d'auto-stéréotypes et d'hétéro-stéréotypes ;

Discuter comment, par la prise de conscience, les conséquences nuisibles des préjugés peuvent être neutralisées ; Voir comment les relations entre différents groupes et notamment les relations internationales peuvent être améliorées par la connaissance des mécanismes des stéréotypes, cité par H. Christ : 180.

Pour pouvoir remédier à certaines représentations, il faut filtrer tous les préjugés et les stéréotypes des jeunes et corriger les mentalités. Ces préjugés sont alimentés par différentes idées de ces adolescents reçues par le biais de leur entourage (amis, internet, télévision, etc.). Ces idées ou ces images se sont formées à travers des connaissances qui ne sont basées sur

aucun fondement, ou sont le résultat d'une interprétation et d'une expérience individuelle qui s'ancre dans l'esprit collectif du groupe.

Une réforme pourrait être envisageable avec la création de formations (combinant pédagogie et interculturalité) destinées aux enseignants pour remédier aux problèmes liés aux préjugés et aux stéréotypes.

Il s'agit donc de délimiter le cadre d'apprentissage dans lequel se déroule l'enseignement, dans l'intention de proposer des modalités d'enseignement qui seront adaptées au cadre, en tenant compte de l'enseignant, du formateur, de l'âge et du niveau des apprenants. F.³⁹³ précise qu'il faut aussi une formation au niveau éducatif. C'est-à-dire qu'il faut former les enseignants à préparer des fiches pédagogiques, des séquences, *etc.* comme c'est le cas dans l'éducation nationale.

F.104 : Oui, de la part des enseignants, là encore une fois, déjà, on va dire les enseignants n'ont pas été formés comme à l'Éducation Nationale ; c'est-à-dire que dans l'Éducation Nationale on les forme, on les formate même je dirais ... parce que c'est comme ça que ça fonctionne. Avant de rentrer en cours, tu fais ta progression, tu vas préparer une fiche de séquence ; ta fiche de séquence tu l'as faite comme ça, tu sais exactement ce que tu fais. On a fait des formations sur ça aux enseignants, mais c'est des choses qui vont venir dans le temps. Maintenant, je pense que c'est des bonnes réformes qu'on a fait. Elles ne sont pas tout le temps suivies par les enseignants. Maintenant c'est à l'administration d'exiger de suivre ; c'est-à-dire y a certains enseignants qui ont des difficultés par rapport à ça. A nous de les aider. Moi j'ai fait venir un ami à moi qui travaille dans une école comme prof d'arabe, justement pour qu'il puisse enseigner ici, et en plus, partager ses connaissances avec les autres enseignants et pouvoir former les autres dans la formation. Mais voilà, c'est vrai que la difficulté, une autre fois, c'est le fait de croire qu'on est arabophone, qu'on maîtrise forcément des notions, qu'on n'a pas besoin de préparer, ce qui fait qu'on vient, on ouvre le livre [...].

L'enseignant devrait distinguer le rôle de chaque outil (livres, supports, méthode) employé en classe. Les enseignants se concentrent beaucoup sur les ouvrages sans qu'il y ait une méthodologie adaptée aux profils et aux niveaux des apprenants³⁹⁴. Certes, les supports aident l'enseignant à dispenser son cours et à le rendre plus agréable, mais son savoir-faire reste primordial pour développer le potentiel de chaque apprenant, et ne peut être remplacé par un livre. Si l'enseignant monopolise la classe, les connaissances et les réflexions de l'apprenant restent limitées. En revanche, s'il se centre sur l'apprenant, cela implique davantage ce dernier dans son apprentissage, par le biais d'activités qui favorisent une certaine aisance dans

³⁹³ Cf. Annexes. Extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

³⁹⁴ Cf. Partie II. Chapitre IV. 4.5. L'enseignant.

l'assimilation des leçons. L'enseignant doit jouer son rôle, mais aussi celui d'un animateur, pour pouvoir contrôler ce qui se passe en classe. Il doit être scientifique et remplir le rôle d'animateur, tout en tenant compte de la transmission du savoir, en proposant des activités ludiques qui peuvent encourager et motiver les apprenants. L'enseignant doit être capable de naviguer entre les deux rôles pour que les apprenants aient un enseignement cadré :

Tout au long du cours, l'enseignant a tout à la fois, un rôle de médiateur, de miroir, d'animateur, de régulateur, de créateur. Médiateur entre l'enfant et le savoir, l'enseignant, en favorisant la verbalisation, va donc aider les élèves, à découvrir les liens entre les savoirs, entre leurs résultats, leur erreurs et leurs démarches, les aider à gérer leurs conflits intérieurs et les conflits sociocognitifs. [...] Médiateur des enfants entre eux, il calme les débats, il aide les élèves à décrypter et à trouver une issue aux conflits, favorise les dialogues et le respect des représentations dans leurs diversités, (HONOR, 2005 : 252).

D'une manière générale, l'objectif de l'enseignement est d'arriver à faire aimer aux enfants les connaissances transmises. Mais pour qu'un enseignement soit optimal, l'enseignant doit se doter d'outils de travail efficaces pour l'épanouissement des élèves. Les enseignants doivent ainsi évaluer les compétences linguistiques des apprenants lors d'un diagnostic en début d'année qui lui permettra d'avoir une idée sur le niveau et la culture de l'élève, et de prévoir ainsi le matériel pédagogique adapté. Il est nécessaire de motiver les apprenants, et de ne pas les abandonner en cas de difficulté face à la maîtrise de la langue.

Ce sont bien sûr des enfants, mais il faut leur donner des défis pour mieux avancer dans leur apprentissage, car il faut parfois surmonter des difficultés pour mieux réussir dans la vie. L'un des objectifs serait justement de renforcer l'autonomie des apprenants dès l'entrée dans ces associations religieuses, et de prendre conscience de leurs acquis, atouts et potentiels. Ce qu'ils ont construit ou appris leur sera utile, à commencer par la culture et les langues apprises.

D'un point de vue méthodologique, il serait intéressant de faire appel à des professionnels spécialisés dans chaque domaine (didacticiens de la langue arabe, française, pédagogues, psychologues et théologiens) car ce qu'il faut, c'est un travail de fond. La collaboration avec ces spécialistes pourraient être une solution pour proposer des manuels et de méthodes adaptés aux associations religieuses et aux enfants nés en France. Mais il est difficile de les réunir : les enseignants d'arabe qui donnent les cours d'ELCO, par exemple, ont du mal à discuter et à partager avec les intervenants qui enseignent à la mosquée. Certains enseignants sont réticents à l'idée que d'autres personnes puissent intervenir ou proposer des méthodes pour résoudre les problèmes que rencontrent les associations religieuses. Comme le souligne

S., sa volonté de collaborer avec la mosquée en apportant son savoir n'a pas abouti, malgré le manque de méthodes et de compétences des intervenants en langue arabe :

S.129 : [...] On essayait de collaborer avec eux pour mettre un enseignant tunisien là-bas, pour les aider à donner des cours pour enseigner à nos enfants. Le problème, à ce que j'entends, moi, c'est que chez les enseignants dans les mosquées, il y a un manque de compétences. Ils ne sont pas qualifiés. Par contre, les enseignants qui viennent de la Tunisie sont des enseignants confirmés, ils viennent après un concours.

Ils prennent les meilleurs qui ont réussi au concours pour venir ici. Euh, on a essayé de les aider un peu mais ça n'a pas marché par rapport euh (.).

A.130 : C'est vrai qu'il n'y a pas de méthode adaptée

S.131 : Voilà, il n'y a pas d'objectif. Nous par exemple, les Tunisiens, on a des livres, on a trois livres pour chaque niveau. Il y a trois niveaux, on a le livre de lecture, le livre d'exercices, le livre de culture. Pour les mosquées, je ne sais pas comment ils enseignent et comment ils travaillent. Peut-être qu'ils insistent sur l'enseignement religieux euh, c'est pour ça, nous on n'a pas cette expérience-là. Pour le contenu on n'a pas le même objectif. Nous on veut construire un enfant équilibré. Moi je veux apprendre à l'enfant comment il apprendra plus tard, parce que j'ai des enfants qui viennent des mosquées, qui connaissent le Coran, mais ils ne savent pas lire. Nous on veut donner des outils aux enfants pour apprendre plus tard. Il sait lire, il sait écrire, puis lire le coran ou n'importe quel livre pour lire tout seul. Je ne lui apprends pas à réciter.

S.133 : Voilà.

A.134 : Il y en a qui récitent mais sans comprendre le sens, y a ça aussi.

S.135 : Oui, c'est ça la différence. Moi j'ai voulu collaborer avec des mosquées.

A.136 : Cela aura été bien, pour apporter votre savoir.

S.137 : Voilà, voilà dans quelques mosquées, j'ai essayé d'enseigner mais cela n'a pas abouti. Je me suis dit que l'enfant apprendra bien comme il faut la langue, que de dire demain c'est un tel, et un autre jour c'est un tel. Avec tous mes respects, je ne sais comment ils font.

Comme l'a souligné S.³⁹⁵, il serait judicieux de collaborer avec des enseignants qualifiés en langue arabe, en français et dans le domaine de la théologie. Il pourrait s'agir de reprendre des mots, des phrases du Coran ou du Hadith qui vont former le vocabulaire liturgique de l'apprenant, mais qu'il pourrait aussi utiliser éventuellement dans la vie de tous les jours. Beaucoup de mots reviennent très souvent dans le Coran et dans le Hadith, facilitant ainsi la familiarisation et l'assimilation grâce aux activités proposées dans le cours, et aux notions déjà abordées en éducation islamique. Il faudrait exploiter les termes extraits du Coran pour renforcer le vocabulaire des apprenants en sélectionnant des termes utilisables dans la vie quotidienne. L'enfant apprend parfois des termes oubliés aussitôt parce qu'il n'a pas la possibilité de les utiliser.

³⁹⁵ Cf. Annexes. Extrait n° 18. Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB. » au consulat de la Tunisie à Lyon.

Il vaut mieux lui inculquer dès le départ un vocabulaire utile, par exemple le mot qalam (قلم) → **le stylo**, qui est employé dans le Coran et dans la vie de tous les jours.

Pour que ce projet soit réalisable, il faudrait faire appel à des intervenants qualifiés capables de concevoir un matériel adapté au contexte religieux, pour des enfants nés en France. Comme le précise F.³⁹⁶, il faut se rapprocher des sources de l'Islam pour que l'enfant vive pleinement sa culture en ayant des valeurs morales :

A.150 : Expliquer que l'Islam tolère cette diversité surtout. Le problème c'est que les enfants stigmatisent, ils n'acceptent pas cette diversité aujourd'hui. « C'est l'autre » ; c'est l'autre à chaque fois, ils se comparent par rapport aux autres.

F.151 : Voilà, alors qu'**Allāh** (الله) → **Dieu**, a décidé la diversité, il y a des versets coraniques qui nous le rappellent complètement : c'est Dieu qui a décidé de cette diversité, Dieu comme il le dit dans le Coran « s'il l'avait voulu, ils seraient tous musulmans ». On ne peut pas, nous, faire mieux, on ne peut pas dire mieux **asta'afir Allāh** (أستغفر الله) → **pardonne moi mon Dieu**. Mais, on ne peut pas faire différemment ce qu'**Allāh** (الله) → **Dieu** a décidé, **Allāh** (الله) → **Dieu** a décidé la diversité : pourquoi toi tu veux que tout le monde soit pareil ? Je ne suis pas obligé de réfléchir comme ma sœur, comme mon frère même si on a la même religion. Eux, ils voient les choses qui se fassent comme ça, moi je les vois différemment et alors. Chacun ramène quelque chose à l'Islam. Ce qui compte ce n'est pas de se taper les uns sur les autres.

Ce type de réforme permet en quelque sorte aux enfants de prendre conscience de la reconnaissance de leurs valeurs, de leurs cultures et de leurs identités en classe. Il s'agit d'établir un lien entre la culture de l'apprenant, et la société dans laquelle il vit, dont émane l'enseignement, avec la prise en compte de la langue cible pour construire « une co-culture » claire pour tous les apprenants, comme le décrit Christian Puren (2002) dans CORTIER, (2005 : 475). Il faut insister dans ce contexte sur l'importance que l'Islam porte à la diversité linguistique et identitaire, en respectant cette pluralité à l'image de la diversité de la République française.

³⁹⁶ Cf. Annexes. Extrait n° 22. Entretien semi-directif réalisé avec le président des Enfants de la Patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015.

Conclusion partielle

La conceptualisation du programme doit non seulement être innovante, mais surtout intéressante. L'apprenant peut se lasser et être démotivé si les activités ne sont pas assez prégnantes. Pour maintenir l'intérêt et attirer l'attention des enfants, il faut se centrer sur leurs compétences et savoirs, ce que nous avons d'ailleurs exploité, face à leur intérêt religieux et linguistique. Nous avons mis en pratique une méthodologie de travail en cohérence avec notre travail cognitif. L'objectif de la didactique du plurilinguisme est de stimuler et de légitimer les connaissances préexistantes (le français) en les insérant dans le nouveau code linguistique (l'arabe).

La confrontation des deux structures (l'arabe et le français) a contribué à l'éveil des langues et des cultures. L'apprenant prend conscience de l'utilité des langues, puisque le travail se fait sur les représentations linguistiques. La maîtrise du français apporte plus d'assurance en classe, notre démarche a consisté à renforcer ce point. D'ailleurs, lors de notre intervention au sein de l'association religieuse, les apprenants, confrontés aux deux langues à travers les activités, n'ont pas hésité à mettre en œuvre des stratégies en utilisant le français (comparaison, interférences, etc.) pour apprendre l'arabe. Travailler sur la reconnaissance linguistique et culturelle permet à l'apprenant de favoriser son savoir préexistant (le français et autres langues premières) et d'avancer dans l'apprentissage de la langue cible.

Les associations religieuses sont tout à fait conscientes de la nécessité de prendre en considération les deux langues avec l'exploitation conjointe du français et de l'arabe, surtout dans les explications dispensées dans les cours islamiques. Leur réussite dépend de l'institution, et en particulier de l'enseignant, qui les aide à sortir de leur coquille grâce à son investissement et à ses efforts, en variant les supports pédagogiques. Cette méthode a consisté en une reconnaissance de la culture hétérogène et des altérités des apprenants. Cette reconnaissance de la diversité, de l'identité et de la culture de tous les citoyens français, quelle que soit leur origine, ne peut que favoriser l'épanouissement et le renforcement du sentiment d'appartenance à la France en tant que citoyen entier et comblé.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La complémentarité des deux champs disciplinaires sociolinguistique et didactique nous a permise de mettre en exergue une approche qui s'inscrit dans une didactique de plurilinguisme pour des structures religieuses. L'étalement de ces champs nous donne les moyens de confirmer ou d'infirmer les hypothèses concernant l'enseignement de l'arabe au sein des associations religieuses. Le travail que nous venons de réaliser est le fruit de la recherche que nous avons menée sur le thème « Enseignement/apprentissage de l'arabe destiné aux enfants nés en France. *Enjeux identitaires, sociolinguistiques et didactiques* ». Ce projet nous a initialement semblé une gageure, mais il a trouvé son aboutissement dans une longue réflexion dont nous allons livrer ici l'essentiel de ce que nous avons pu retenir.

Signalons avant toute chose que nous avons rencontré un problème de documentation pour la présentation de l'association religieuse de Lyon 5^e « Comité Social des Parents et Amis Musulmans », sur laquelle nous nous sommes appuyée pour faire cette recherche. En réalité la présentation de ce terrain ne contient que des bribes de l'entretien semi-directif réalisé avec le président de l'association et CH. D³⁹⁷. dans lesquelles le contexte n'est qu'ébauché, sans rentrer dans les détails.

Ainsi, dans la partie théorique, l'étude de certains points liés à l'enseignement d'une langue étrangère et à son apprentissage par des enfants nés en France sont d'autant d'indices qui prouvent que les stratégies en matière d'enseignement des langues sont une réalité. L'enseignant peut profiter des connaissances antérieures des apprenants, ou plutôt les actualiser. Cet enseignement ne peut s'opérer que par le biais de l'enseignant et dans un cadre formel. Pour concrétiser cet enseignement, il était impératif de définir la langue d'apprentissage, le cadre, les différents dispositifs qui assurent l'enseignement de l'arabe et le public cible « enfants nés en France ». Il était nécessaire d'étudier l'évolution linguistique de l'arabe et l'arabe enseigné en France lui-même. L'évolution linguistique de l'arabe nous a renseignée sur les différences qui existent entre l'arabe classique, littéraire/moderne et

³⁹⁷ Cf. Partie III. Chapitre IV. 4.1 L'association « Comité Social des Parents et Amis Musulmans ».

dialectal. Nous avons pu établir le lien existant entre l'apprentissage de l'arabe comme langue d'usage et la pratique de la religion musulmane.

Dans ce contexte, l'arabe est une langue de sacralisation chargée d'une dimension religieuse évidente, car la lecture du Coran passe impérativement par celle-ci ; d'où le lien étroit entre l'Islam et cette langue. Les objectifs visés par les dispositifs qui dispensent des cours d'arabe dans les établissements scolaires publics (ELCO, EILE, ILV et EPLV, ELV...) nous ont aidée à définir leurs objectifs et à déterminer divergences et convergences dans ces structures. En parallèle, cette étude nous a renseignée sur les visées de l'enseignement de l'arabe en milieu associatif : les outils utilisés, les langues, les profils des apprenants, les lacunes sur le plan pédagogique et linguistique...

L'étude historique sur l'immigration a mis en lumière la progression sociale et éducative des enfants nés en France. Être Français engage l'individu à s'investir dans la société et à connaître la culture et la langue françaises, tout en préservant ses valeurs et principes propres. La participation à la vie commune en France passe par l'apprentissage du français dans les écoles de la République, ce qui conduit à une sorte de rupture juridique entre les parents issus de l'immigration et leurs enfants.

Effectivement, nous avons bien saisi cette rupture juridique à travers les résultats exposés dans la deuxième partie. Elle peut conduire à une prise de conscience de jeunes parents qui les pousse à encourager leurs enfants à apprendre l'arabe dans des structures religieuses pour atténuer les conflits identitaires et acquérir un enseignement bilingue et religieux. La dimension religieuse est constitutive de l'identité. Les parents cherchent à tisser des liens à travers l'apprentissage de l'arabe et à créer un repère qu'eux-mêmes n'ont pas eu. Ils se déchargent d'une part de leurs responsabilités de transmission auprès de ces organismes en leur confiant en toute confiance leurs enfants. L'enseignement associatif n'a pas qu'une fonction langagière ou pratique, mais aussi une fonction religieuse et identitaire dans laquelle la lecture du Coran occupe une place importante, et est une cause légitime pour les parents. Les associations religieuses permettent d'acquérir des connaissances spirituelles, liturgiques et pratiques. En l'occurrence, dans les écoles publiques, les dispositifs d'arabe (ELCO, EILE, ILV et EPLV, ELV...) enseignent aux enfants des connaissances linguistiques et culturelles d'une manière laïque. Ce qui explique la demande croissante vis-à-vis des associations religieuses : environ 10 000 apprenants rien que pour le département du Rhône, face à 3500 élèves dans l'enseignement public dans toute la région Auvergne-Rhône-Alpes.

Les résultats obtenus lors de notre intervention sur le terrain (interne et externe), nous ont permise de déboucher sur une méthodologie et à envisager de concevoir un manuel didactique “contextualisé“ qui réponde aux besoins des parents et à ceux des enfants.

La didactique du plurilinguisme nous a semblée la réponse adéquate à l’enseignement de l’arabe dans le contexte religieux, car elle permet d’optimiser et d’accélérer le processus d’apprentissage chez les enfants.

C’est pourquoi nous avons abordé dans le cinquième chapitre les approches qui permettraient de favoriser l’usage des langues premières en classe. La contextualisation de l’approche du plurilinguisme (la didactique convergente, l’alternance codique, l’alignement sur le CECR, l’interculturalité) a sans doute été la méthodologie qui correspondait le mieux au cadre associatif religieux et aux profils des apprenants. Cette approche vise à combler la carence linguistique, en apportant des solutions adaptées au contexte français et permet de construire une identité langagière, culturelle et religieuse par le biais d’une complémentarité langagière (français et arabe).

Nous avons ainsi procédé à l’expérimentation d’une nouvelle forme d’apprentissage de la langue arabe au sein des associations religieuses, inspirée par la didactique du plurilinguisme, objet du présent travail, dans laquelle la langue première est une condition préalable pour l’apprentissage d’une langue seconde.

Le manuel “Je parle français et j’apprends l’arabe“ est novateur, car il concentre tous les efforts produits pour la création d’un outil destiné aux associations religieuses, délaissées jusque-là par les autres méthodes didactiques. Alors que pour les autres structures formelles on parle de plurilinguisme, d’échelle de niveau, du cadre européen, il n’existe aucune méthodologie pour ce terrain très complexe, ni aucune certification (DILF, DELF et DALF), ou enseignants qualifiés. Ce sont les méthodes qui mènent aux certifications, alors que dans le contexte religieux, l’arabe combine une dimension sacrée et linguistique à la fois, sans pouvoir assurer un diplôme à l’issue de cette formation, ni de certification reconnue. Cela ne nous a pas découragée dans notre démarche ; nous avons aspiré à élaborer une méthode à la hauteur des méthodes connues et reconnues en nous appuyant sur les normes du CECR, la didactique convergente, *etc.* Même si le dispositif ELCO s’est aligné au cadre Européen en 2010, il n’est pas généralisé dans tous les pays concernés, et ne répond pas à la demande des autres nationalités, comme le confirme notre recherche. Nous avons vu que les cours d’ELCO sont d’ordre politique, identitaire, avant d’avoir une dimension linguistique et culturelle.

Par ailleurs, en ce qui concerne les certifications du niveau d'arabe en France, nous avons pu constater qu'elles ont très récemment été mises en place par le CIEP. Il y a eu une convention de partenariat entre le CIEP et l'Institut du Monde Arabe, en février 2016. Cette certification cible uniquement les adolescents âgés de 12 à 18 ans. Pour les autres, la seule certification existante est délivrée par l'université.

Ainsi, il était donc essentiel que le contexte français soit pris en considération dans des ouvrages enseignant la langue arabe et la religion en France. Actuellement, les ouvrages traduits proviennent de pays arabophones défaillant dans un contexte occidental et ne tenant pas compte de l'hétérogénéité des enfants issus de pays différents. Ce mode de fonctionnement ne prend pas en compte l'histoire de l'immigration en France, ses valeurs, ni la culture des enfants qui provoque son rejet. Ce travail de recherche vise à remédier à toutes les difficultés rencontrées par cette population, et à mettre en place une méthode, répondant ainsi à une dynamique culturelle et à un environnement en perpétuelle évolution. Les difficultés que rencontrent les enfants et les parents nés en France dans l'apprentissage de l'arabe, l'hétérogénéité des profils des enfants, le rythme extensif de l'arabe (une heure par semaine), la religion musulmane et l'usage du français comme langue première des enfants justifient nos choix méthodologiques et linguistiques.

Nous nous sommes basée sur les connaissances en français langue étrangère (FLE) et sur les différentes approches du plurilinguisme afin de concevoir les ouvrages qui intègrent le français dans l'enseignement de l'arabe. L'utilisation du français comme moyen d'apprentissage a permis une meilleure compréhension, notamment dans le domaine religieux. Le français reste la langue première de la majorité des apprenants.

Notons que nous avons eu l'occasion de vérifier toutes les idées que nous avons avancées dans le chapitre 6, étayant ainsi les hypothèses émises sur la question relative à l'usage du français en classe, et les conséquences positives liées à son application.

Il était tout à fait possible d'user des stratégies des apprenants et de profiter de leurs connaissances antérieures dans l'acte enseignement/apprentissage, ce qui a donné dans le cas de notre projet des résultats concluants. La compétence générale de ces derniers se retrouve enrichie et réorganisée dans le manuel, ce qui leur permet de comprendre et de saisir facilement les activités proposées en arabe. L'une des retombées fondamentales des stratégies d'apprentissage est la centration sur l'apprenant. Celui-ci en sort pleinement responsabilisé et autonome pour travailler et réussir son apprentissage.

Ainsi, des stratégies d'apprentissage ont été développées en utilisant la métalinguistique déjà acquise en français, par exemple pour la lettre arabe « ع », que les enfants ont associée à un trois à l'envers.

Grâce à cette méthode, les apprenants ont acquis les bases de la langue arabe (bases phonétique, lexicale, de lecture, *etc.*) en une année, correspondant à 30 heures de cours. Nous avons même pu introduire dans le manuel la dimension religieuse qui a été traitée sous forme d'histoire des personnages bibliques, ou à travers de courtes fables, en parallèle avec la récitation de versets coraniques, qui a favorisé l'appel à la mémoire collective.

Pour conclure, nous avons dressé une liste de perspectives de recherches dans l'espoir qu'elles apporteront un plus aux travaux menés en didactique des langues étrangères et notamment à ceux qui s'orientent sur l'actualisation/l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Nous sommes convaincue qu'il est possible de matérialiser les connaissances antérieures des apprenants dans le manuel, à condition que les décideurs, au plus haut niveau, soient conscients de cette idée fondamentale. Un concept donné ne peut fournir les résultats escomptés que lorsque des professionnels compétents s'impliquent résolument vers la recherche de solutions. L'investissement de l'État semble nécessaire dans la prise en compte de la réalité de l'apprentissage de l'arabe dans les associations religieuses. Il devrait se faire par une restructuration, en mettant l'accent sur la formation pédagogique des enseignants et en les dotant également des moyens nécessaires à la réalisation de leur tâche. La question de l'apprentissage de la langue, de sa valorisation, pourrait apaiser les tensions et promouvoir un bilinguisme harmonieux qui permettrait de résoudre la question de l'identité plurielle de la France. De cette manière, les enfants nés en France pourraient valoriser leur patrimoine et tirer profit de l'enseignement de l'arabe dans un cadre religieux.

Perspectives de recherche

La question identitaire n'est pas au cœur de la didactique du plurilinguisme. Néanmoins, ces enfants construisent psychologiquement et automatiquement leur identité en tant que musulmans français, avec parfois un sentiment d'égarement, partagés entre plusieurs identités incompatibles à leur sens.

Pour corriger les replis identitaires, il faut travailler, comme l'avait souligné Gottfried Keller,³⁹⁸ sur les préjugés et stéréotypes car la question identitaire peut troubler, surtout sur le plan psychologique et émotionnel.

La construction de l'identité musulmane pour ces apprenants peut se concrétiser par le biais de la langue liturgique, mais aussi par le contexte associatif à vocation religieuse qui contribue à la construction identitaire aux niveaux linguistique, culturel et religieux. La construction d'une identité pérenne, équilibrée et stable ne peut être assurée en deux ans d'enseignement. Il est bien évidemment indispensable de suivre ces jeunes et de leur dispenser un enseignement de l'arabe sans favoriser un repli identitaire ou un quelconque communautarisme. A ce sujet, Fomba et al. (2003 : 5) nous informent que les réformes appliquées au Mali pour « [préserver l'identité ethnique et religieuse donnent] un accès à l'école à des langues à la fois minorées statutairement et minoritaires au plan des usages, peuvent permettre aux différentes ethnies de se sentir plus à l'aise dans un cadre étatique national qui respecte mieux leurs particularités » in Maurer, (104 : 2007).

Nous avons établi un bilan plutôt positif de la mise en place de cette méthode qui nous a procurée une satisfaction nous encourageant ainsi à continuer.

Le champ sociolinguistique et la remise en question de cette application nous ont permise de déterminer les points à développer et les autres pistes à explorer dans un souci permanent de perfectionnement. Dans tout processus d'apprentissage, il est indispensable de faire appel à des personnes qualifiées dans le domaine recherché. Le travail en co-animation avec des enseignants de langue arabe sur des points précis, comme l'expression écrite soutenue qui est importante, peut être une piste. Afin de renforcer la culture générale autour de la religion, un enseignement basé sur le lexique religieux est également indispensable (définition du fiqh, tafssir, etc.). Il faudrait peut-être envisager des réformes au niveau des programmes, de la méthodologie de travail, de la diversification des supports pédagogiques, etc. Il faudrait aussi assurer des formations complémentaires aux cursus universitaires, pour les professeurs qui souhaitent enseigner dans les associations religieuses, comme c'est le cas pour la formation des imams.

Il est envisageable de revoir le système de transcription arabe pour les enfants. Effectivement, pour celui qui ne maîtrise pas encore la langue de la scolarisation, il est complexe de

³⁹⁸ Cf. Partie III. Chapitre VI. 6.3.3. Les pistes à améliorer.

déchiffrer l'arabe avec la transcription phonétique. Il serait aussi opportun de creuser les fonctionnalités de l'alternance codique dans l'écrit pratiqué en classe, en définissant ses limites. Il est également souhaitable de concevoir un passeport de compétences qui permettrait de valider les savoirs individuels de l'apprenant et en assurerait le suivi.

Dans le contexte associatif, la récitation des versets est omniprésente, on peut imaginer que le processus d'apprentissage pourrait être dynamisé par la lecture à voix haute de toute forme écrite. Il serait ainsi probable d'aboutir à une mémorisation simplifiée et inconsciente des lettres.

Les associations religieuses qui participent à la transmission de la langue arabe doivent être vues et considérées comme des partenaires privilégiés de l'État et non comme des concurrents. Il est peut-être possible de développer un semi-partenariat où les différentes structures s'accorderaient sur un processus qui réponde aux exigences de chaque partie, dans la mesure où l'objectif des deux parties est *a priori* commun. Pour faire avancer la réflexion, nous envisageons un enseignement qui pourrait toucher d'autres domaines complémentaires, et notamment la civilisation musulmane. On pourrait mettre en pratique le manuel "contextualisé" dans d'autres structures en remplaçant les aspects religieux par l'aspect culturel, pour cibler les adultes. Effectivement, nous pouvons nous poser la question de la diffusion et de l'uniformisation de cette méthode dans toutes les structures officielles ou officieuses. Il faut s'assurer que les structures approuvent ce genre de réforme, les restrictions sont souvent d'ordre politique, linguistique et éducatif. En revanche, pour être sûr que ce manuel pourrait accélérer le processus d'apprentissage, il faudrait avant toute chose le tester dans un autre cadre, avec une autre méthodologie, et confronter les résultats lors d'un diagnostic pour déterminer les écarts de performances des apprenants.

Le but est de faire de l'arabe une langue proposée dans le panel des langues optionnelles parmi lesquelles figurent déjà l'anglais, l'allemand, l'italien ou encore l'espagnol car « toutes les langues se valent et tout citoyen a le droit à être formé ou alphabétisé dans la langue de son choix »³⁹⁹ in Maurer, (104 : 2007). L'intégration de l'arabe dans le paysage linguistique français permettrait un enrichissement culturel au même titre que les autres langues citées ci-dessus, langues de pays limitrophes qui n'ont pas eu de soucis de bilinguisme. Voilà, à notre sens, les pistes à explorer qui attendent de futurs chercheurs.

³⁹⁹ Fomba et al. (2003 : 5) a exprimé cette idée pour le Mali.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A

- **ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine., PORCHER, Louis, 1996**, Education et communication interculturelle, Paris : PUF.
- **ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, 2000**, *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- **ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, 2003**, *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.
- **ABDELILAH-BAUER, Barbara, 1996**, *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La Découverte.
- **AL-LAḤĀM, Sa‘id-Muḥamad, 1990**, *Sirra an-nabawiya laābna Hašām* (tome 1), Bayrou: Dar El fikr.
- **ADAMI, Hervé, 2007**, « La maîtrise de la langue », in « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française », Diversité, n° 151 Montrouge, coordonne par Elisabeth BAUTIER et Pierre ENCREVE, pp 31-36.
- **ADAMI, Hervé, 2008**, « L'acculturation linguistique des migrants : des tactiques d'apprentissage à une sociodidactique du français langue seconde », in « Migrations et plurilinguisme en France », Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, septembre, coordonne par Claire EXTRAMIANA et Jean SIBILLE, Didier : Paris, pp 9-15.
- **ADAM, Lise, 1994**, « Le point de vue d'une inspectrice de l'Education Nationale », in Séminaire « L'enseignement des langues et Culture d'Origine : le cas de l'arabe », 10 Décembre Cahiers du Centre Michel Delay, n° 1, Janvier, Villeurbanne : Mario-Mella, pp 9-10.
- **AKINCI, Mehmet-Ali., DE RUTIER, Jean-Jaap., SANAGUSTIN., Floréal, 2004**, Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école. Paris : L'Harmattan.
- **AKINCI, Mehmet-Ali, 2008**, « De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières des jeunes bilingues turcs en France », in « Migrations et plurilinguisme en France », Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, septembre, coordonne par Claire EXTRAMIANA et Jean SIBILLE, Didier : Paris, pp 64-71.
- **AKTOUF, Omar, 1989**, *Algérie entre l'exil et la curée*. Paris : L'Harmattan.
- **ALAOUL, Rachid, 2013**, « des ajustements différenciés- Comparaison des femmes marocaines immigrées aux Pays-Bas et en France » in Diasporas marocaines. Homme et migration n° 1303, pp 17-26.

- **ALI YAHIA, Rachid, 2010**, *Réflexion sur la langue arabe classique*. Paris : ACHAB-L'Harmattan.
- **ALESSIO, Michel ; BAUDE, Olivier et al, 2008**, « *Modèles d'intégration et pratiques langagières Un nouveau champ de recherche ?* » in « *Langues et migrations* ». *Homme et migration* n° 1288, pp 70-73.
- **AL NAĠĀR, 'Abdal Wahāb, 2004**, *Al Ḥulafā al rāšidūn*. Bayrouit : Al maktaba al'asriya.
- **AMIR-MOEZZI, Mohammad-Ali ., LORY, Pierre, 2007**, *Petite histoire de l'islam*. Paris : Libro.
- **ANGERMÜLLER, Johannes, 2006**, " L'analyse des textes à la croisée de diverses traditions méthodologiques : les approches qualitatives et quasi qualitatives". In : Pierre Paillé (dir.), *Méthodologie qualitative : Postures de recherche et variables de terrain*. Paris : Armand Colin, pp 225-236.
- **ANGEHELESCU, Nadia, 1988**, *Langage et culture dans la civilisation arabe*. Paris : L'Harmattan.
- **ATTIAS-DONFUT, Claudine., WOLFF, François-Charles, 2009**, *Le destin des enfants d'immigrés*. Paris : Stock.
- **AUGER, Nathalie, 2007**, «L'enseignement-apprentissage de la langue française en France » in « *Les enjeux de l'apprentissage de la langue française*», *Diversité*, n° 151 Montrouge, coordonne par Elisabeth BAUTIER et Pierre ENCREVE, pp 121-126.
- **AUGER, Nathalie, 2008**, « Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones» CHISS, Jean-Louis (directeur), *Immigration, Ecole et didactique du français*, *Langues et Didactique*, Didier, Paris, pp 187-230.
- **AUGER, Nathalie, 2014**, « L'école face à la variation et à la variété des langues » in *Langues des élèves, langue(s) de l'école : Diversité* n°176, pp 127-131.
- **AZZAM, Amin, 2007**, «Désignations, auto-désignations » in *Ecarts d'identités, Migration, Egalité et Interculturalité*. « *Les mots de l'immigration* », n° 111, septembre Grenoble : ADATE : Paris, pp 91-94.

B

- **BANGE, Pierre, 2005**, *L'apprentissage d'une langue étrangère, en collaboration avec Rita, CAROL., Peter GRIGGS* Paris : L'Harmattan.
- **BARONTINI, Alexandrine, 2014**, « *Hors les murs de l'école* » in *Langues des élèves, langue(s) de l'école : Diversité* n°176. pp 86-91.
- **BARONTINI, Alexandrine., CAUBET, Dominique, 2008**, « *La transmission de l'arabe maghrébin en France : état des lieux*», in « *Migrations et plurilinguisme en France* », Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, septembre, coordonne par Claire EXTRAMIANA et Jean SIBILLE, Didier : Paris, pp 43-48.

- **BEACCO, Jean-Claude., VERONIQUE, Daniel, 2005**, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques : parcours d'une notion et perspectives de recherche » in «Les cultures éducatives et linguistiques » Cordonne par Jean- Claude BEACCO, Jean-Louis., CHISS, Francine CICUREL, Daniel, VERONIQUE, Puf : Paris, pp 269-276.
- **BEACCO, Jean-Claude, 2007**, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- **BEACCO, Jean-Claude, 2008**, «Migrations et éducation plurilingue », in « Migrations et plurilinguisme en France », Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, septembre, coordonne par Claire EXTRAMIANA et Jean SIBILLE, Didier : Paris, pp 114-121.
- **BELBAH, Mustapha., VEGLIA, Patrick, 2003**, « Pour une histoire des Marocains en France » in Marocains de France et d'Europe. Homme et migration n°1242, pp 18-31.
- **BELBAHRI, Abdelkader, 2007**, « L'universalisme républicain dans ses derniers retranchements » in Ecarts d'identités, Migration, Egalité et Interculturalité. « Les mots de l'immigration », n° 111, septembre Grenoble : ADATE : Paris, pp 36-38.
- **BENJELLOUN, Saïd, 2005**, « Un bilinguisme particulier : les langues arabes. Analyse d'une expérience de dix ans dans une école maternelle et primaire à Rabat (Maroc) 1980 à 1990 » in Actes du Séminaire « Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme » actes des journées d'études internationales organisées à Nantes, UFR des Langues/ Centre International des langues les 23/24 mars 2001 (CRINI), pp 71-80.
- **BERTHOUD, Anne-Claude., GAJO, Laurent., SERRA, Cécilia, 2005**, « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques » in «Les cultures éducatives et linguistiques » Cordonne par Jean- Claude BEACCO, Jean-Louis., CHISS, Francine CICUREL, Daniel, VERONIQUE, Puf : Paris, pp 89-106.
- **BERTUCCI, Marie-Madeleine, 2008**, « Le plurilinguisme des enfants de migrants en milieu scolaire », in « Migrations et plurilinguisme en France », Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, septembre, coordonne par Claire EXTRAMIANA et Jean SIBILLE, Didier : Paris, pp 16-24.
- **BESSE, Henri, 2005**, « La distinction « sens propre Vs figuré » dans les grammaticales » in «Les cultures éducatives et linguistiques » Cordonne par Jean- Claude BEACCO, Jean-Louis., CHISS, Francine CICUREL, Daniel, VERONIQUE, Puf : Paris, pp 33-46.
- **BILLIEZ, Jacqueline, 2007**, «Etre plurilingue handicap ou atout?» in Ecarts d'identités, Migration, Egalité et Interculturalité. « Les mots de l'immigration », n° 111, septembre Grenoble : ADATE : Paris, pp 88-90.
- **BIICHLE, Luc, 2007**, *Langues et parcours d'intégration d'immigrés maghrébins en France*. Thèse de l'Université Stendhal – Grenoble III.
- **BLANCHET, Philippe, 2000**, *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*. Presses Universitaires de Rennes : Rennes.

- **BLANCHET, Philippe, 2014**, « La « maîtrise de la langue » confrontée aux pratiques sociolinguistiques » Regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion glottomaniaque » in *Langues des élèves, langue(s) de l'école* : Diversité n°176, pp 39-47.
- **BOISSINOT, Alain, 2000**, « Vers une didactique de l'oral » in Actes du colloque « La place de l'oral dans nos enseignements », CRDP du Limousin, pp 21-27.
- **BOMEL-RAINELLI, Béatrice., CALISTRI, Carole., MARTEL, Christiane, 2005**, « Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle : deux ans d'atelier de philosophie en ZEP » in « *L'oral dans la classe : compétence, enseignement, activités* ». coordonne par Jean- François HATLE et Marielle RISPAIL, Paris : L'Harmattan, pp 170- 181.
- **BOUAMAMA, Saïd, 2000**, *Algérie les racines de l'intégrisme*. Bruxelles : Epo.
- **BOUCHARD, Robert, 2008**, « Parcours plurilingue et production écrite : identification et préconstructions : des doctorants magrébins face à la rédaction de thèse en français » in *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction* Cordonne par Pierre, MARTINEZ, Daniel, MOORE, Valérie, SPAETH, V, Paris : Riveneuve, pp 179-196.
- **BOUYSSSE, Viviane, 2001**, « La scolarisation des nouveaux arrivants en France : l'action des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) » in Actes des journées nationales d'étude et de réflexion organisées par la Direction de l'Enseignement Scolaire « *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* » hors-série n° 3 migrant- formation : Paris, pp 34-47.
- **BOYER, Henri, 1990**, *Nouvelle introduction à la didactique du français*, Paris : clé international.
- **BROSSARD, Michel, 1994**, « Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires » in *Repère. Activités métalinguistiques à l'école*. Paris : INRP, pp 29-36.
- **BRUBAKER, Rogers, 2001**, *Au-delà de l'identité*. Paris : Le Seuil.

C

- **CADET, Lucile ., CAUSA, Mariella, 2005**, « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale » in « Les cultures éducatives et linguistiques » Cordonne par Jean- Claude BEACCO, Jean-Louis., CHISS, Francine CICUREL, Daniel, VERONIQUE, Puf : Paris, pp 159-182.
- **CALVET, Louis-Jean, 1999**, *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- **CALVET, Louis-Jean, 2009**, *Sociolinguistique*. Paris : Puf.
- **CAMBREZY, Luc., LASSAILLY-JACOB, Véronique, 2001**, *Populations réfugiées de l'exil au retour*, Paris : IRD.
- **CAROL, Rita, 2005**, « Construction de savoirs mathématiques et linguistiques dans l'enseignement bilingue » « *L'apprentissage d'une langue étrangère* » Cordonne par Pierre, BANGE, L'Harmattan : Paris, pp 183-211.

- **CARETTE, Emmanuelle, 2001**, « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère », in CARTON F. (éd), Oral : variabilité et apprentissages, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, janvier, Paris, CLE International, pp 126-142.
- **CARTON, Francis, 2001**, « Oral, variabilité et apprentissages » Le Français dans le Monde, *Recherches et Applications*, Paris : CLE International.
- **CARRAS, Catherine et al, 2007**, « Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue » Paris : CLE International.
- **CASTELLOTTI, Véronique, 2005**, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International.
- **CASTELLOTTI, Véronique., MOORE, Danièle, 2005**, « Répertoire pluriels, culture métalinguistiques et usages d'appropriation » in « Les cultures éducatives et linguistiques » Cordonne par Jean- Claude BEACCO, Jean-Louis., CHISS, Francine CICUREL, Daniel, VERONIQUE, Puf : Paris, pp 107-134.
- **CASTELLOTTI, Véronique, 2008**, « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? » CHISS, Jean-Louis (directeur), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Langues et Didactique, Didier, Paris, pp 231-279.
- **CAUBET, Dominique, 2005**, « Banalisation salutaire d'une « Langue de France » : l'arabe maghrébin- darja sur la scène culturelle française » in Actes du Séminaire « *Langue française et diversité linguistique* » à Bruxelles, Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (Eds). Bruxelles : de boeck, duculot, pp 161-168.
- **COCHY, Cécile., LHOTE, Gilbert., CANDIDE, Christine., ROGER, Sylvie, 2007**, « Apprentissage et connaissance de la langue française par les migrants » in « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française », Diversité, n° 151 Montrouge, coordonne par Elisabeth BAUTIER et Pierre ENCREVE, pp 139-144.
- **CONDON, Stéphanie., REGNARD, Corinne, 2008**, « Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France » in « Langues et migrations ». Homme et migration n° 1288, pp 44-56.
- **CORTIER, Claude, 2005**, « Cultures d'enseignement /cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures » Actes du Premier Colloque International sur la didactique comparée des langues-cultures, « interculturalité et interdidacticité », octobre-décembre, n° 140, CEDICLEC : Université de Saint –Etienne, pp, 475-489.
- **CORTIER, Claude, 2007**, « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française » in « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française », COCHY, Cécile., LHOTE, Gilbert., CANDIDE, Christine., ROGER, Sylvie, pp. 145-154.
- **CORTIER, Claude., KAABOUB, Abdelkrim, 2010**, « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques » in « Faire des études supérieures en langue française » Le français dans le monde, n°47, Recherches et Applications, coordonne par Chantal PARPETTE et Jean-Marc MANGIANTE. Paris : CLE International, pp 53-63.

- **COSTE, Daniel, 2014**, « le travail sur la pluralité langagière est primordial si l'on veut définir un cadre qui soit intégratif » in *Langues des élèves, langue(s) de l'école : Diversité* n°176, pp 27-37.
- **CHAMBON, André, 2002**, « zones d'éducation prioritaires : un nécessaire renouveau » in *Acte des journées de l'OZP. « Reconstruire les ZEP : reconnaître les savoirs »*, hors-série n° 5 migrant-formation : Paris, pp 59-70.
- **CHAKER, Salem, 2008**, « Que sait-on de la pratique et de transmission du berbère en France ? », in « Migrations et plurilinguisme en France », Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, septembre, coordonne par Claire EXTRAMIANA et Jean SIBILLE, Didier : Paris, pp 49-56.
- **CHAKER, Salem, 1995**, *Etudes de syntaxe et de diachronie*. Paris : Peeters.
- **CHAKER, Salem, 1984**, *Introduction au domaine berbère*. Paris : Cnrs.
- **CHAOUIE, Abdellatif, 2007**, « Communauté, communautarisme » in *Ecarts d'identités, Migration, Egalité et Interculturalité. « Les mots de l'immigration »*, n° 111, septembre Grenoble : ADATE : Paris, pp 99-101.
- **CHARAUDEAU, Patrick** « Langue, discours et identité culturelle », *Revue en ligne ELA*, n°123-124, Didier Erudition, Paris, 2001.
URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/Langue-discours-et-identite.html> (consulté le 25 janvier 2014).
- **CHAREF, Mohammed, 2003**, «Des hommes passerelles entre l'Europe et le Maghreb » in *Marocains de France et d'Europe. Homme et migration* n°1242, pp. 6-17.
- **CHAUDENSON, Robert et RENARD, Raymond, 1999**, *Langues et développement*, Paris : Didier.
- **CHEIKH, Yahya, 2010**, «L'enseignement de l'arabe en France » dans *langues et migrations. Homme et migration* n° 1288-1269, pp 92-103.
- **CORNAIRE, Claudette., GERMAIN, Claude, 1998**, *La compréhension orale*. Paris : Clé International.
- **CYR, Paul, 1998**, *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- **CRUTZEN, Danièle., MANÇO, Altay, 2003**, *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants. Turcs et Marocains en Belgique*. Paris : L'Harmattan.
- **CUQ, Jean-Pierre., GRUCA, Isabelle, 2002**, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

D

- **DABENE, Louise, 1998**, «Quelques remarques à propos du colloque sur le terme de l'alternance » in « Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires » *Lidil*, n°18, Cordonne par Jacqueline, BILLIEZ et Diana-Lee, SIMON, Lienhart : Aubenas Ardèche, pp 11-16.

- **DANIEL, COSTE, 2014**, « le travail sur la pluralité langagière est primordial si l'on veut définir un cadre qui soit intégratif » in *Langues des élèves, langue(s) de l'école* : Diversité, CANOPÉ-CNDP n°176, pp 27- 32.
- **DANNEQUIN, Claudine, 2007**, « Outrances verbales ou mal de vivre chez les jeunes des cités (Rétrospective)» in « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française», Diversité, n° 151 Montrouge, coordonne par Elisabeth BAUTIER et Pierre ENCREVE, pp 49-56.
- **DANTIER, Bernard, 2001**, *Les sciences de l'éducation et l'institution scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- **DARTIGUES, Jean-Pierre, 2007**, « Manuels scolaires et nouveaux arrivants » in « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française», Diversité, n° 151 Montrouge, coordonne par Elisabeth BAUTIER et Pierre ENCREVE, pp183-190.
- **DECLERCO, Karolien, 2007**, « Une ethnographie sociolinguistique de deux classes multiculturelles à Bruxelles » in « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française», Diversité, n° 151 Montrouge, coordonne par Elisabeth BAUTIER et Pierre ENCREVE, pp 61-68.
- **DEFAYS, Jean-Marc, 2003**, *Le français langue étrangère et seconde*. Belgique : Mardaga.
- **DE FERRARI, Mariela, 2007**, «La construction des bilinguismes tardifs», Diversité, n° 151 : Montrouge, pp 199- 204.
- **DE MAN-DE VRIENDT, Marie-Jeanne, 2000**, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Bruxelles : De Boeck Université.
- **DEPREZ, Christine, 2008**, «La transmission des langues d'immigration à travers l'enquête sur l'histoire familiale associée au recensement de 1999 », in « Migrations et plurilinguisme en France », Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, septembre, coordonne par Claire EXTRAMIANA et Jean SIBILLE, Didier : Paris, pp 34-42.
- **DELEFOSSE, Jean-Marie Odéric, 2005**, « Acquisition/ apprentissage du langage et des langues : une approche constructive » in Actes du Séminaire « Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme » actes des journées d'études internationales organisées à Nantes, UFR des Langues/ Centre International des langues les 23/24 mars 2001 (CRINI), pp 45-60.
- **DIABATE, Arouna, 2013**, «Didactique des langues et approche par compétences *Des aspects curriculaires à la formation des enseignants* » in « *Liens Nouvelle Série* » Revue n°17, pp 169-199.
- **DICHY, Joseph, 1994**, « Du bilinguisme en présence d'une langue pluriglossique : le français et l'arabe en situations de migration », in Séminaire « L'enseignement des langues et Culture d'Origine : le cas de l'arabe », 10 Décembre Cahiers du Centre Michel Delay, n° 1, Janvier, Villeurbanne : Mario-Mella, pp 31-43.
- **DJEFLAT, Abdelkader, 2012**, «Les compétences algériennes à l'étranger Entre tabous et fausses Promesses » in les nouveaux modèles migratoires en Méditerranée. Homme et migration n°1300, pp 36-51.

E

- **ELGOURARI, Mokhtar, 1994**, «Articulation entre les L.C.O et l'éducation Nationale», in Séminaire « L'enseignement des langues et Culture d'Origine : le cas de l'arabe », 10 Décembre Cahiers du Centre Michel Delay, n° 1, Janvier, Villeurbanne : Mario-Mella, pp21-24.
- **ETIENNE, Sophie, 2004**, *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du Français Langue Etrangère : La Formation de base*. Thèse de l'Université d'Aix-Marseille.
- **ETIENNE, Sophie, 2007**, «Compétence linguistique, charnière des débats sur l'immigration » in « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française», Diversité, n° 151 Montrouge, coordonne par Elisabeth BAUTIER et Pierre ENCREVE, pp 57-60.
- **ETIENNE, Sophie, 2008**, «Compétence linguistique et alphabétisation des migrants, quelles approches ? La dynamique des approches pédagogiques dans des contextes mouvants », in « Migrations et plurilinguisme en France », Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, septembre, coordonne par Claire EXTRAMIANA et Jean SIBILLE, Didier : Paris, pp 25-32.
- **EXTRAMIANA, Claire, 2008**, « Du bilinguisme familial chez les enfants» in Langues et migrations. Homme et migration n° 1288, pp 80-85.

F

- **FAYET, Michelle., COMMEIGNES, Jean-Denis, 2008**, *Méthode de communication écrite et orale*. Paris : Dunod.
- **FEUILLET, Jacqueline, 2005**, « Du contact précoce aux langues étrangères : de quelques axes de recherche, états des lieux et pratiques » in Actes du Séminaire « Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme » actes des journées d'études internationales organisées à Nantes, UFR des Langues/ Centre International des langues les 23/24 mars 2001 (CRINI), pp 7-10.
- **FERJANI, Mohamed-Cherif, 1994**, « Les L.C.O., l'école et les enfants issus de la population d'origines étrangères», in Séminaire « L'enseignement des langues et Culture d'Origine : le cas de l'arabe », 10 Décembre Cahiers du Centre Michel Delay, n° 1, Janvier, Villeurbanne : Mario-Mella, pp 44-48.
- **FLEISCH, Henri, 1974**, *Etudes d'arabe dialectal*. BEYROUTH : Dar El-Machreq.
- **FRANCOLS, Nathalie, 2007**, « Scolarisation des ENAF » in « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française», Diversité, n° 151 Montrouge, coordonne par Elisabeth BAUTIER et Pierre ENCREVE, pp 171-176.

G

- **GAJO, Laurent, 2001**, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Hérissé à Evreux : Didier.

- **GALLISSOT, René, 2006**, « Le mouvement ouvrier face aux travailleurs immigrés » in *l'Immigration et marché du travail. Homme et migration* n°1263, pp 99-104.
- **GODARD, Anne, 2005**, « L'approche humaniste de l'apprentissage des langues : l'exemple des Colloques d'Erasmus » in « Les cultures éducatives et linguistiques » Cordonne par Jean-Claude BEACCO, Jean-Louis., CHISS, Francine CICUREL, Daniel, VERONIQUE, Puf : Paris, pp 14-32.
- **GOÏ, Cécile, 2014**, « Les langues à l'école, les langues et l'école » tentation monolingue versus réalités plurilingues » in *Langues des élèves, langue(s) de l'école : Diversité*, CANOPÉ-CNDP n°176, pp 33-37.
- **GOTMAN, Anne, 1985**, « La neutralité vue sous l'angle de l'entretien non directif de recherche », in BLANCHET, A. « *L'entretien dans les sciences sociales* ». Paris : Dunod, pp 149-183.
- **GRANDGUILLAUME, Gilbert, 1980**, *Langue et communauté au Maghreb, communication présentée au Colloque, La communauté en Méditerranée*, Tunis. Paris : Maisonneuve et Larose.
- **GRANDGUILLAUME, Gilbert, 1983**, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- **GRANDGUILLOT, Marie-Claude, 2000**, *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette Education.
- **GROSSMANN, Francis., PLANE, Sylvie, 2008**, *Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

H

- **HAEFFELE, Henri., WEISS, Marlise, 2003**, *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère*. Strasbourg : CRDP d'Alsace.
- **HANNOUN, Hubert, 2004**, *L'intégration des cultures*. Paris : L'Harmattan.
- **HAMMOUCHE, Abdelhafid, 2007**, « L'origine en question » in *Ecarts d'identités, Migration, Egalité et Interculturalité*. « Les mots de l'immigration », n° 111, septembre Grenoble : ADATE : Paris, pp 80-81.
- **HATLE, Jean-François, 2005**, « Intégrer l'Oral : pour une didactique de l'activité langagière » *L'oral dans la classe : compétence, enseignement, activités*. coordonne par Jean-François HATLE et Marielle RISPAIL, Paris : L'Harmattan, pp 11-34.
- **HAGÈGE, Claude, 2005**, *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- **HELLER, Monica, 1998**, « La norme et l'alternance des langues en milieu scolaire minoritaire » in « *Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires* » Lidil, n°18, Cordonne par Jacqueline, BILLIEZ et Diana-Lee, SIMON, Lienhart : Aubenas Ardèche, pp 17-34.

- **HELOT, Christine., YOUNG, Andrea, 2006**, « La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? » in « *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre* » Christine HELOT et al Francfort : Peter Lang, pp 207-226.
- **HELOT, Christine, 2007**, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- **HONOR, Monique, 2005**, *Vouloir apprendre (se) comprendre*. Lyon : Chronique sociale.

J-K

- **JOYEUX, Yannick, 2006**, *L'identité dans la classe*. Paris : L'Harmattan.
- **KAES, René et al, 1998**, *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris : Dunod.
- **KAUDIA, Tahar, 1994**, « Réflexions sur le problème de la relation institutionnelle de l'enseignant de L.C.O. « entre textes et réalités », in Séminaire « L'enseignement des langues et Culture d'Origine : le cas de l'arabe », 10 Décembre Cahiers du Centre Michel Delay, n° 1, Janvier, Villeurbanne : Mario-Mella, pp 25-31.
- **KAUFMANN, Jean-Claude, 2004**, *L'entretien compréhensif*. Paris : Clé international.
- **KHELLIL, Mohand, 1991**, *L'intégration des maghrébins en France*. Paris : PUF.
- **KHELIFA, Messamah, 2012**, « Modèles migratoires en France » in les nouveaux modèles migratoires en Méditerranée. Homme et migration n°1300, pp 6-18.
- **KHOSROKHAVAR, Farhad, 1997**, *L'islam des jeunes*. Saint –Amand-Montrond : Flammarion.
- **KHALED, Karim, 2012**, « Les retours de l'intelligentsia diasporique algérienne » in les nouveaux modèles migratoires en Méditerranée. Homme et migration n°1300, pp 28-35.
- **KILANGA MUSINDE, Julien, 2005**, « Rapports entre le français et les langues africaines » in Actes du Séminaire « *Langue française et diversité linguistique* » à Bruxelles, Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (Eds). Bruxelles : de boeck, duculot, pp 205- 214.
- **KILANGA MUSINDE, Julien, 2006**, « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain », in le Français dans le monde, coordonne par Muriel, MOULINIE « Biographie langagière et apprentissage plurilingue ». Recherches et applications N°39, Paris, pp 123-136.
- **KLINGLER, Dominique, 2005**, « Conceptualisation grammaticale et stabilisation d'un métalangage en classe de langue étrangère : l'exemple de desu en japonais » in « Les cultures éducatives et linguistiques » Cordonne par Jean- Claude BEACCO, Jean-Louis., CHISS, Francine CICUREL, Daniel, VERONIQUE, Puf : Paris, pp 69-88.
- **KRÜGER, Ann-Birte, 2014**, « le rapport aux langues et à l'école » les élèves plurilingues d'origine turque en Alsace » in Langues des élèves, langue(s) de l'école : Diversité, CANOPÉ-CNDP n°176, pp 98-103.

L

- **LAKSHMI DASSARADANAYADOU, Sophie, 2007**, « Tamouls indiens : de Pondichéry à la France » in diasporas indiennes dans la ville. *Homme et migration* n 1268-1269, pp 68-81.
- **LANIER, Pierre, 1991**, *Les nouveaux visages de l'immigration*. Lyon : L'essentiel.
- **LAPARRA, Marceline, 2014**, « Quelle langue des apprentissages à l'école ? » in *Langues des élèves, langue(s) de l'école* : Diversité, CANOPÉ-CNDP n°176, pp 75-78.
- **LATHION, Stéphane, 2003**, *L'émergence d'une identité citoyenne*. Paris : L' Harmattan.
- **LAURET, Bertrand, 2007**, *Enseigner la prononciation du français, questions et outils*. Paris : Hachette.
- **LEBRE-PEYTARD, Monique, 1990**, *Situations d'oral. Documents authentiques : Analyse et utilisation*. Paris : Clé international.
- **LECONTE, Fabienne, 2008**, « Les langues africaines en France », in « Migrations et plurilinguisme en France », Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, septembre, coordonne par Claire EXTRAMIANA et Jean SIBILLE, Didier : Paris, pp 57-63.
- **LE FERREC, Laurence, 2008**, « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde » CHISS, Jean-Louis (directeur), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Langues et Didactique, Didier, Paris, pp 102-147.
- **LEFEBVRE, Marie-Louise, HILY, Marie-Antoinette, 1997**, *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris : Edition L'Harmattan.
- **LE MASNE, Henry, 1982**, *le retour des émigrés algériens*. Paris : C.I.E.M.
- **LE MOIGNE, Guy., LEBON, André, 2002**, *L'immigration en France*. Paris : Puf.
- **LUCCHINI, Silvia, 2005**, « Langues et immigrations dans l'enseignement en Communauté française de Belgique » in Actes du Séminaire « *Langue française et diversité linguistique* » à Bruxelles, Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (Eds). Bruxelles : de boeck, duculot, pp 117-131.
- **LUDI, Georges., PY, Bernard, 2003**, *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.
- **LUDI, Georges, 2005**, « L'enfant bilingue : charge ou surcharge ? » in Actes du Séminaire « Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme » actes des journées d'études internationales organisées à Nantes, UFR des Langues/ Centre International des langues les 23/24 mars 2001 (CRINI), pp 11-32.
- **LUWERS, Peter, 2005**, « La description syntaxique du français à travers le prisme des traditions grammaticales française et allemande » in « Les cultures éducatives et linguistiques » Cordonne par Jean- Claude BEACCO, Jean-Louis., CHISS, Francine CICUREL, Daniel, VERONIQUE, Puf : Paris, pp 47-68.
- **LHOTE, Élisabeth, 1987**, « des langues, des paysages sonores » in « *A la découverte des paysages sonores des langues* » Sous la direction de Elisabeth LHOTE, Paris : Les Belles Lettres, pp 13-38.

- **LHOTE, Élisabeth, 1995**, *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette FLE.
- **LIEURY, Alain, 1997**, *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- **LIEURY, Alain, 2005**, *Psychologie de la mémoire*. Paris : Dunod.

M

- **MADINI, Mongi, 1987**, «le pasyage arabe pour un français » in « *A la découverte des paysages sonores des langues* » Sous la direction d'Élisabeth LHOTE, Paris : Les Belles Lettres, pp 203-210.
- **MAIGA, Amidou (coord.), 2009**, « Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français/arabe » Direction de l'éducation et de la formation, OIF.
- **MANDEL KHÂN, Gabriele, 2011**, *L'écriture arabe : Alphabet, variantes et adaptations calligraphiques*. Paris : Flammarion.
- **MALAVAU, Odile, 2014**, « La trace quelle cartographie pédagogique ? » in *Langues des élèves, langue(s) de l'école : Diversité, CANOPÉ-CNDP n°176*, pp133- 137.
- **MALLET, Bernard, 2005**, « L'étrangeté de la langue étrangère : Essai de définition » in Actes du Séminaire « Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme » actes des journées d'études internationales organisées à Nantes, UFR des Langues/ Centre International des langues les 23/24 mars 2001 (CRINI), pp 33-44.
- **MAOREAU, Marie-Louise, 1997**, *Sociolinguistique –concept de base*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- **MARMOZ, Louis., DERRIJ, Mohamed, 2001**, *L'interculturel en questions, l'autre, la culture et l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- **MARQUILLO LARRUY, Martine, 1998**, « L'école andorrane : une école plurilingue pour construire l'identité nationale » in « Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires » *Lidil*, n°18, Cordonne par Jacqueline, BILLIEZ et Diana-Lee, SIMON, Lienhart : Aubenas Ardèche, pp 49-64.
- **MARTINEZ, Pierre., PEKAREK-DOEHLER, Simona, 2000**, *La notion de contact de langue en didactique*. Fontenay/Saint-Cloud : Ecole Normale Supérieure (ENS).
- **MAURER, Bruno, 2001**, *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Paris : Bertrand-Lacoste.
- **MAURER, Bruno, 2007**, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée* « Langues africaines-langue française ». Paris : L'Harmattan.
- **MILANDOU-MOUANGA, Gui, 2007**, « Afrique du sud et Maghreb » in l'année francophone internationale. Canada : CIDEF-AFI, pp 236-238.

- **MILED, Mohamed, 2008**, « Un cadre conceptuel pour développer une didactique convergente français/arabe » in l'Actes du colloque international de la Commission du monde arabe (FIPF), Le Caire.
- **MILED, Mohamed, 2010**, « Quelle convergence didactique du français et de l'arabe dans le contexte arabophone » in l'Actes du séminaire « L'enseignement du français dans les pays de la langue arabe », décembre, CIEP, pp 42-53.
- **MILED, Mohamed, 2008**, « Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue : l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb » in « Plurilinguismes et enseignement », Pierre, MARTINEZ, Daniel, MOORE, Valérie, SPAETH, V, Paris : Riveneuve, pp 197-204.
- **MOHAMED, Ahmed, 2003**, *Langues et identités : les jeunes maghrébins de l'immigration, Fontenay-sous-Bois* : SIDES.
- **MOIRAND, Sophie, 1982**, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- **MONTENAY, Yves, 2005**, *La langue française face à la mondialisation*, Paris : les belles lettres.
- **MOREAU, Gérard, 2011**, « L'intégration des immigrés et l'école, deux avis du Haut Conseil à l'intégration » in L'intégration. Homme et migration n 1294, pp 48-59.
- **MOUNIR, Hakima, 2013**, « peut-on parler de diaspora marocaine ? » in Diasporas marocaines. Homme et migration n° 1303, pp 7-16.
- **MOUSSAOUI, Mahboubi, 2012**, *L'extraordinaire histoire de la langue arabe*. SAINT ETIENNE : Sabil.

N-O

- **NETTLE, Daniel., ROMAINE, Suzanne, 2003**, *Ses langues, ces voix qui s'effacent*, Paris : Autrement.
- **NOIRIEL, Gérard, 1988**, *Le creuset français*. Paris : Seuil.
- **NOIRIEL, Gérard, 2002**, *Atlas de l'immigration en France*. Paris : Autrement.
- **OBIN, Jean-Pierre., OBIN-COULON, Annette, 1999**, *Immigration et intégration*. Paris : Hachette.

P

- **PERRIN, Nathalie., MARTINIELLO, Marco, 2005**, « La langue française face aux langues de l'immigration : Etat des lieux en Communauté française de Belgique » in Actes du Séminaire « *Langue française et diversité linguistique* » à Bruxelles, Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (Eds). Bruxelles : de boeck, duculot, pp 133-150.

- **PIERO-D, Galloro, 2013**, « La mémoire des migrants marocains, entre transmission et lutte pour la reconnaissance » in *Diasporas marocaines. Homme et migration* n° 1303, pp 27-36.
- **PITTI, Laure, 2006**, « La main-d'œuvre algérienne dans l'industrie automobile (1945-1962), ou les oubliés de l'histoire » in *l'Immigration et marché du travail. Homme et migration* n°1263, pp 47-57.
- **PORCHER, Louis., FARO-HANOUN, Violette, 2000**, *Politique linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- **PRADAL, François., MARZOUKI, Samir., CALVET, Louis-Jean, 2007**, « Le français et l'arabe : se rencontrer, dialoguer, se connaître ». *Le Français dans le Monde*, n° 15, Paris : CLE International.

R

- **RABAUD, Michel, 2005**, « la politique d'intégration en France » in *Actes du Séminaire « Langue française et diversité linguistique »* à Bruxelles, *Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique* (Eds). Bruxelles : de boeck, duculot, pp 153-159.
- **RAIMUNDO, Dinello, 1985**, *Adolescents entre deux cultures*. Paris : L'harmattan.
- **RAHAL, Safia Asselah, 2004**, *Plurilinguisme et migration*. Paris : L'Harmattan.
- **RAFONI, Jean-Charles, 2007**, « Le français langue seconde en CLIN : la cour des miracles pédagogiques », *Diversité*, n° 151 Montrouge, coordonne par Elisabeth BAUTIER et Pierre ENCREVE, pp 191-198.
- **ROESCH, De Roselyne., ROLLE-HAROLD, Rosalba, 2009**, *Ecouter et comprendre la France au quotidien*. Grenoble : PUG.
- **ROMAN, Joël, 2007**, « Concepts en panne » in *Ecarts d'identités, Migration, Egalité et Interculturalité. « Les mots de l'immigration »*, n° 111, septembre Grenoble : ADATE : Paris, pp 22-24.
- **RUCHE, Claude, 2011**, « Les acteurs de terrain en recherche de repères laïques » in *L'intégration. Homme et migration* n° 1294, pp 68-77.

S

- **SA'ID IBN'ALI IBN WAHF AL-QAHTANI, 2007**, *La Citadelle du musulman*. Universel : Paris.
- **SANDOZ-Marie, Marie-Odile, 2014**, « Je ne parle qu'une seule langue, le français et l'arabe » in *Langues des élèves, langue(s) de l'école : Diversité* n°176, pp 138-143.
- **SAYAD, Abdelmalek, 2006**, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Paris : Raisons D'agir.
- **SAINT-ONGE, Michel, 2008**, *Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils ?* Lyon : Agora.

- **SAMADI, Nicole, 2001**, « Repères culturels et historiques pour comprendre et enseigner le fait islamique » in « islam, Islams » CRDP de l'académie de Créteil.
- **SARDOUK, Nada, 2002**, L'enseignement bilingue au Liban : une tradition qui dure. *Le français dans le monde, n°319, Recherches et Applications*. Paris : CLE International.
- **SINGLY, François, 1992**, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan.
- **SICARD-FRAISSE, Frédérique, 2014**, « Pratique linguistique de l'arabe et construction identitaire » in *Langues des élèves, langue(s) de l'école : Diversité, CANOPÉ-CNDP n°176*, pp 92-97.
- **SIMON, Jacques et al, 2002**, *L'immigration algérienne en France de 1962 à nos jours*. Paris : L'harmattan.
- **SIMON, Diana-lee, 2014**, « Quand le biographique engage enseignants et élèves » in *Langues des élèves, langue(s) de l'école : Diversité, CANOPÉ-CNDP n°176*, pp 144-149.
- **SCHNAPPER, Dominique, 2007**, *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Folio actuel.
- **SPAËTH, Valérie, 2005**, « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone » in « Les cultures éducatives et linguistiques » Cordonne par Jean-Claude BEACCO, Jean-Louis., CHISS, Francine CICUREL, Daniel, VERONIQUE, Puf : Paris, pp 183-204.
- **SPAËTH, Valérie, 2008**, « Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires », in CHISS, Jean-Louis (directeur), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Langues et Didactique, Didier, Paris, pp 64-100.

T

- **TABOURET-KELLER, Andrée, 1998**, « Apprentissage et alternance des langues. Peut-on théoriser la complexité ? » in « Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires » *Lidil*, n°18, Cordonne par Jacqueline, BILLIEZ et Diana-Lee, SIMON, Lienhart : Aubenas Ardèche, pp 153-170.
- **ṬABĀRA, 'fif - 'bdal Fattah, 1985**, *Ruḥ ālin āl islamj*. Bayrout : Dar Alrilm lilmalayin.
- **ṬABĀRA, 'Afif - 'bdal Fattah, 1989**, *Ma'a al ānbiya fi al qurān āl karim*. Bayrout : Dar Alrilm lilmalayin.
- **TAFFERANT, Nasser., CHAVANON, Olivier, 2007**, « Médias et "immigration" catégories du vide et effets performatifs auprès des intéressés » in *Ecarts d'identités, Migration, Egalité et Interculturalité*. « Les mots de l'immigration », n° 111, septembre Grenoble : ADATE : Paris, pp 43-46.
- **TANDONNET, Maxime, 2003**, *Migrations la nouvelle vague*. Paris : L'harmattan.
- **TAGLIANTE, Christine, 2006**, *La classe de langue*. Paris : Clé international.

- **THAMIN, Nathalie., RIGOLOTT, Michaël, 2014**, « Les enjeux d'une recherche actions » in Langues des élèves, langue(s) de l'école : Diversité, CANOPÉ-CNDP n°176, pp 105-113.
- **TOUALBI-THAËLILIBI, Noureddine, 2015**, « Le service de l'Enseignement de la Langue et de la Culture d'origine en France (ELCO-Algérie) : De la demande linguistique à la revendication identitaire » in la Revue du service d'Enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine ELCO Algérie – Ministère de l'Education nationale, n ° 01, pp 19-33.
- **TRAVERSO, Véronique, 2007**, *L'analyse des conversations*. Paris : Clé International.
- **TRABELSI, Salah, 1994**, « Place et vocation de l'enseignement des langues et cultures d'origine », in Séminaire « L'enseignement des langues et Culture d'Origine : le cas de l'arabe », 10 Décembre Cahiers du Centre Michel Delay, n° 1, Janvier, Villeurbanne : Mario-Mella, pp 15-20.
- **TRIBALAT, Michèle, 2011**, « La France sait-elle encore intégrer ses immigrés ? » in L'intégration. Homme et migration n 1294, pp 60-67.
- **TRIMAILLE, Cyril, 2007**, « Accueil et intégration à propos des connaissances linguistiques », in Ecart d'identités, Migration, Egalité et Interculturalité. « Les mots de l'immigration », n° 111, septembre Grenoble : ADATE : Paris, pp 25-27.

V

- **VICHIER, Anne (Coord.), 2013**, Référentiel Français Langue Intégration (FLI), direction de l'Accueil de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC), Ecrimed, en ligne sur : <file:///C:/Users/cash/Downloads/FLI-Referentiel.pdf>.
- **VIGNER, Gérard, 2008**, « Langues à l'école et scolarisation des enfants de migrants », in « Migrations et plurilinguisme en France », Délégation générale à la langue française et aux langues de France, cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, septembre, coordonne par Claire EXTRAMIANA et Jean SIBILLE, Didier : Paris, pp 121-126.

W

- **WAMBACH, Michel, 2009**, « À propos de la pédagogie convergente : Quelques mises au point » in Synergies Algérie « Contacts et diversités linguistiques » n° 4 Cordonne par Saddek AOUADI, Boumédiène, BENMOUSSAT et Jacques CORTES, pp 175-196.
- **WEBER, Corinne, 2008**, « Normes, variations et représentations de l'oral : vers un chemin didactique mieux balisé » CHISS, Jean-Louis (directeur), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Langues et Didactique, Didier, Paris, pp 148-186.
- **WIHTOL DE WENDEN, Catherine, 2011**, « L'intégration en France à la lumière de deux rapports récents du Haut Conseil à l'intégration » in L'intégration. Homme et migration n 1294, pp 19-23.

Z

- **ZARATE, Geneviève, 1998**, « D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel » in « Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires » *Lidil*, n°18, Cordonne par Jacqueline, BILLIEZ et Diana-Lee, SIMON, Lienhart : Aubenas Ardèche, pp 17-34.

AUTRES REFERENCES

- Conseil de l'Europe (2001) « Apprendre, enseigner évaluer » in Cadre Européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.
- **CORAN** (2005) : deuxième édition revue et corrigée, éditions Tawhid.
- Guide de l'enseignant en didactique convergente français/arabe, OIF, Juin 2014.

SOURCES INTERNET

- **Méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme** (Philippe Blanchet et Thierry Bulot).
- <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/655/1/CoursMe%CC%81thodoBlanchetBulot.pdf> (consulté le 14/02/2016).
- **ELCO** (Enseignement de la Langue et de la Culture d'Origine)
- <http://www2.ac-lyon.fr/ressources/rhone/langues-vivantes/IMG/pdf/arabeprogramme.pdf> (consulté le 15/01/2014).
- **Le lien (ELCO)**
<http://www.elco-algerie.com/pdf/Le%20Lien.pdf> (Consulté le 27/02/2014).
- **Circulaire organisation du temps scolaire**
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel. (Consulté le 27/02/2014).
- **INSEE PREMIER** (2006) n°1098.
<http://www.insee.fr/fr/themes/document>. (Consulté le 05/08/2011)
- **Aitec-les bidonvilles de Nanterre.**
<http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-6564.html> (Consulté le 06/011/2009).
- **Culture et plurilinguisme en Algérie**
<http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm> (consulté le 15/02/2011).
- **Formation à l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture : constats et perspectives**
<http://apliut.revues.org/1602> (consulté le 05/04/2012).

- **HCI laïcité**

<http://archives.hci.gouv.fr/La-laicite-dans-la-fonction.html> (PDF HCI laïcité) (Consulté le 06/08/2015).

- **L'arabe en France**

- <https://arabesdefrance.wordpress.com/dossiers/la-langue-arabe/la-langue-arabe-va-t-elle-cesser-detre-enseigne-en-france/> (consulté le 10/07/2015).

- **La Grande Mosquée de Paris**

- https://fr.wikipedia.org/wiki/Grande_Mosquée_de_Paris (Consulté le 15/01/2013).

- **Langue et culture arabes**

- <http://www.langue-arabe.fr/spip.php?article25> (consulté le 09/02/2015).

- **ELVE** : [http : //www4.ac-lille.fr/~iabully/file/ELVE/A1Niveaudelutilisateur.pdf](http://www4.ac-lille.fr/~iabully/file/ELVE/A1Niveaudelutilisateur.pdf), (Consulté le 15/01/2013).

- **Education.gouv.fr** : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66991 (consulté le 04/05/2013).

- **L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire**

<http://media.education.gouv.fr/file/11/3/6113.pdf> (consulté le 04 /05/2015)

- **Alphabet arabe** : http://www.lexilogos.com/arabe_alphabet.htm (consulté le 15/02/2014).

- **Langues étrangères ou régionales à l'école primaire**

- <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs4/default.htm> (consulté le 10/02/2015).

- <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs7/default.htm> (consulté le 10/02/2015).

- **Débat crèches et laïcité**

<http://archives.nicematin.com/derniere-minute/debat-creeches-et-laicite-eric-ciotti-veut-clarifier-la-loi> (consulté, le 17/01/2016).

- **Préparer la Journée de la laïcité**

<http://www.vousnousils.fr/2015/11/05/9-decembre-des-ressources-pour-preparer-la-journee-de-la-laicite> (consulté le 17/01/2016).

- **Le monde**

- <http://www.lemonde.fr/politique/article/2015/06/03/entre-sarkozy-et-l-islam-une-relation-opportuniste> (consulté le 17/01/2016).

- **FRANCE2, Journal**

- http://www.lemonde.fr/politique/article/2015/09/27/nadine-morano-evoque-la-race-blanche-de-la-france_4773927_823448.html (consulté le 08/03/2016).

- **CIEP** (Centre international d'études pédagogiques)
<http://www.ciep.fr/dilf/presentation-generale> (consulté le 02/01/2016).
- **Déchéance de nationalité**
- <http://www.europe1.fr/societe/decheance-de-nationalite-ce-qui-pourrait-changer-2630299>
 (consulté le 15/03/2016).
- **BFMTV, Journal**
<http://www.bfmtv.com/politique/enseignement-de-l-arabe-a-l-ecole-une-polemique> (consulté le 31/05/2016).
- **ELAN** (Ecole et langues nationales en Afrique)
- <http://www.francophonie.org/ELAN-Afrique-une-nouvelle-offre.html> (consulté le 10/05/2016).
- **Tf1, Journal**
<http://lci.tf1.fr/monde/2006-03/chirac-plaide-ryad-contre-choc-ignorances> (consulté le 31/05/2016).
- **Wikipedia** : https://fr.wikipedia.org/wiki/Arabe#cite_note-Ethnologuecode (consulté le 20/04/2016).
- **Bac littéral** : <http://www.langue-arabe.fr/spip.php?article25> (consulté le 09/10/2015).
- http://fastef.ucad.sn/LIEN18/liens18_sezelio.pdf (consulté le 09/08/2016).

INDEX DES NOTIONS PRINCIPALES

A

Acquisition : 11, 15, 18, 20, 21, 62, 78, 85, 86, 95, 131, 154, 158, 166, 167, 168, 170, 172, 179, 181, 182, 208, 215, 231, 234, 256, 259, 265, 286, 291, 297.

Acculturation : 50, 57, 58, 76, 117, 131.

Alternance codique : 197, 201, 202, 203, 261, 269, 270, 276, 278, 301, 378, 382.

Appareil phonatoire : 290.

Apprentissage : 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 35, 39, 40, 41, 45, 46, 49, 83, 89, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 101, 106, 107, 110, 116, 131, 136, 138, 141, 147, 148, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 171, 172, 179, 181, 182, 183, 181, 182, 186, 184, 188, 192, 193, 196, 198, 206, 211, 212, 213, 215, 216, 220, 224, 225, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 270, 271, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 293, 285, 286, 287, 288, 290, 294, 295, 297, 300, 301, 303, 329, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 363, 365, 365, 366, 368, 369, 371, 372, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382.

Approche communicative : 15, 261, 262, 277, 278.

Apprendre du vocabulaire : 318, 320.

Assimilation : 20, 21, 61, 64, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 117, 118, 129, 170, 172, 180, 205, 215, 302, 372, 373.

Assimilationniste : 76, 180.

Association religieuse : 92, 96, 106, 108, 155, 182, 188, 249, 279, 362, 375, 376.

Arabe classique : 23, 24, 25, 28, 30, 31, 33, 49, 89, 101, 161, 162, 169, 170, 171, 182, 199, 265, 288, 359, 376.

Arabe moderne : 26, 28, 29, 33, 34, 58, 89, 101, 137, 138, 140, 150, 169, 170, 171, 175, 239, 250, 265.

Arabe dialectal : 26, 29, 30, 31, 34, 37, 89, 101, 131, 137, 138, 140, 145, 158, 161, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 188, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 218, 231, 235, 236, 237, 240, 250, 337.

B

Biographie langagière : 93, 94, 169, 170, 182, 193, 199, 210, 273.

Bilinguisme : 38, 172, 180, 203, 209, 210, 212, 235, 237, 380, 382.

Bilinguisme soustractif : 237.

Bilinguisme transitoire : 172.

Bilinguisme additif : 237.

Bilinguisme subordonné : 237.

Bilingualité : 237.

C

CECR : 38, 110, 115, 265, 266, 273, 274, 275, 277, 278, 289, 378.

Contextualisé : 15, 107, 277, 298, 356, 378, 382.

Contextualisation : 378.

Conscientisation : 94, 198, 210, 274.

Communauté linguistique : 46, 52, 54, 101.

Compréhension écrite : 318, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 331, 335, 336, 338, 345, 346.

Compréhension orale : 221, 283, 295, 298, 303, 325, 327, 328, 330, 332.

Compétence : 15, 21, 40, 89, 110, 146, 155, 162, 172, 173, 176, 180, 184, 220, 229, 232, 234, 241, 246, 248, 249, 252, 254, 263, 264, 269, 274, 275, 278, 279, 283, 293, 302, 303, 304, 362, 365, 372, 375, 382.

Cognitif : 278, 283, 284, 295, 356, 372, 375.

Culture (s) : 10, 12, 13, 23, 24, 25, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 67, 74, 76, 77, 78, 80, 85, 87, 88, 90, 94, 97, 101, 112, 114, 117, 118, 119, 121, 123, 127, 129, 131, 134, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 170, 173, 175, 180, 181, 182, 185, 193, 197, 203, 212, 215, 221, 252, 254, 256, 258, 259, 271, 272, 273, 274, 278, 293, 293, 303, 309, 312, 313, 315, 317, 358, 361, 363, 372, 372, 374, 375, 377, 379, 381.

Culturelle (s) : 12, 13, 15, 22, 24, 34, 35, 36, 41, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 58, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 87, 87, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 116, 117, 119, 131, 137, 145, 154, 155, 156, 158, 162, 164, 174, 180, 181, 183, 192, 197, 202, 215, 224, 225, 228, 233, 234, 246, 250, 251, 254, 257, 259, 260, 267, 269, 271, 272, 273, 274, 277, 279, 282, 283, 284, 291, 294, 304, 305, 306, 650, 352, 355, 356, 361, 370, 378, 379, 382.

Coran : 11, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 47, 48, 49, 89, 101, 129, 130, 154, 156, 160, 161, 162, 163, 165, 171, 189, 194, 195, 196, 197, 211, 212, 213, 214, 216, 271, 219, 220, 221, 222, 231, 243, 245, 250, 251, 263, 265, 282, 288, 289, 290, 293, 303, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 313, 315, 317, 349, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 366, 367, 368, 369, 370, 373, 374, 377, 380.

Cours différés : 11, 143, 16, 147.

Cours intégrés : 146, 147.

Crise d'identité : 85, 118, 119, 121, 122, 167.

D

Débutant : 92, 187, 209, 213, 221, 262, 267, 274, 279, 285, 289, 294, 296, 301, 302, 303, 309, 312, 313, 316, 317, 318, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 354, 356.

Dialecte : 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 89, 137, 138, 140, 141, 148, 150, 153, 162, 169, 173, 174, 175, 176, 196, 199, 200, 235, 236, 237, 239, 250, 271, 325.

Diglossie : 26, 27, 89, 140, 170, 197.

Didactique du plurilinguisme : 11, 12, 92, 17, 254, 255, 258, 261, 273, 276, 277, 279, 375, 378, 380.

Didactique convergente : 15, 257, 258, 261, 263, 269, 270, 277, 278, 378.

Didactique intégrée : 261, 262, 263.

Discrimination : 148, 223, 224,, 225, 237, 274, 276, 280, 282, 298, 321, 325, 328, 330, 333, 334, 348, 368.

E

Ecouter pour identifier : 293, 297.

Ecouter pour mémoriser : 293, 297.

Ecouter pour repérer : 293, 296.

Enseignement : 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 50, 51, 62, 79, 82, 89, 95, 96, 97, 98, 100, 106, 108, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 147, 151, 152, 154, 155, 156, 161, 165, 171, 183, 185, 186, 187, 188, 190, 214, 240, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 256, 257, 258, 259, 260, 263,

264, 265, 271, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 294, 297, 298, 299, 355, 356, 359, 360, 361, 371, 372, 373, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382.

Entretien compréhensif : 103, 110.

Epilinguistique : 21, 180.

ELCO : 10, 11, 14, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 89, 92, 95, 97, 98, 99, 103, 108, 131, 132, 133, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 168, 183, 190, 249, 250, 267, 274, 280, 372, 373, 377, 378, 381.

EILE : 39, 40, 41, 89, 131, 132, 183, 377.

E.P.L.V : 40, 89, 131, 135, 137.

Erreurs : 15, 110, 217, 222, 246, 262, 267, 270, 278, 279, 290, 366, 372.

G

Génération : 24, 36, 37, 46, 50, 53, 58, 64, 66, 67, 71, 81, 84, 86, 89, 90, 94, 100, 101, 111, 114, 117, 118, 119, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 133, 155, 157, 158, 159, 162, 164, 165, 173, 179, 181, 182, 183, 203, 269.

Grand débutant : 274, 279, 280, 281, 287, 303, 309, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 337.

Grammaire-traduction : 261.

Grille de référence des langues : 39, 93, 275, 277, 293, 303, 304.

H

Hétérogène : 147, 186, 191, 254, 256, 257, 258, 261, 277, 279, 375.

Hétérogénéité : 54, 94, 190, 191, 228, 241, 247, 254, 256, 259, 261, 274, 275, 279, 284, 379.

Homogène : 147, 191, 257.

I

Identité : 25, 27, 36, 38, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 65, 70, 76, 78, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 101, 106, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 142, 156, 157, 160, 163, 164, 165, 174, 181, 182, 183, 193, 194, 197, 202, 203, 209, 260, 271, 278, 283, 309, 374, 375, 377, 378, 380, 381.

Immigration : 34, 35, 36, 38, 39, 45, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 90, 94, 98, 100, 101, 111, 114, 118, 119, 122, 123, 127, 129, 141, 143, 149, 154, 153, 159, 172, 181, 183, 191, 203, 377, 379.

Intégration : 10, 35, 36, 37, 41, 43, 45, 64, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 94, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 124, 125, 126, 129, 142, 154, 155, 216, 269, 382.

Interférence : 201, 204, 208, 230, 231, 234, 262, 270, 276, 366, 375.

Interculturel : 38, 155, 159, 257, 271, 272, 273, 305, 370.

Interculturalité : 15, 38, 256, 261, 271, 274, 277, 278, 282, 371, 378.

Insertion : 36, 38, 64, 80, 81, 82, 83, 116, 124, 142, 155, 203.

Islam : .

Issus de l'immigration : 39, 81, 84, 94, 98, 101, 111, 119, 127, 129, 154, 172, 183, 377.

J

Jus sanguinis : 86, 119.

L

Laïcité : 42, 43, 44, 153, 214.

Langues cible : 262.

Linguistique contrastive : 261, 262, 267, 270.

Langue étrangère : 12, 13, 17, 21, 47, 116, 135, 140, 163, 170, 175, 179, 181, 184, 208, 224, 233, 234, 250, 256, 261, 262, 265, 266, 269, 274, 276, 278, 282, 285, 286, 288, 289, 290, 294, 300, 302, 357, 358, 365, 368, 376, 379.

Langue d'origine : 12, 17, 36, 37, 38, 145, 155, 168, 173, 174, 176, 179, 179, 180, 181, 237, 278.

Langue dormante : 266.

Langue officielle : 22, 27, 28, 174, 178.

Langue première : 12, 13, 24, 36, 137, 168, 169, 174, 176, 177, 178, 179, 188, 197, 203, 205, 206, 219, 236, 256, 262, 263, 265, 278, 282, 285, 290, 294, 296, 302, 357, 358, 365, 378, 379.

Langue principale : 13, 181, 182, 184, 283.

Langue d'appartenance : 95, 181.

Langue source : 168, 225, 262, 265, 266.

Langue seconde : 21, 117, 168, 178, 180, 232, 259, 262, 279, 375.

Langue vivante : 39, 40, 134, 136, 273.

M

Mémoire lexicale : 324, 325, 340, 366.

Métissage : 31, 90, 256, 257.

Métalinguistique : 20, 21, 180, 229, 231, 232, 235, 256, 270, 278, 279, 285, 293, 299, 300, 361, 362, 380.

Méthodologie : 11, 14, 15, 19, 91, 92, 95, 96, 108, 220, 251, 252, 259, 261, 263, 270, 288, 360, 371, 375, 378, 382.

Migrant : 17, 34, 35, 38, 41, 43, 58, 60, 62, 63, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 76, 79, 81, 82, 83, 94, 111, 114, 115, 116, 118, 121, 124, 131, 141, 157, 172, 177, 185, 203.

Milieu associatif : 14, 92, 94, 96, 106, 153, 162, 246, 249, 251, 254, 377.

Mixture : 257.

O

Observation participante : 15, 91, 107.

Observer pour lire : 293.

P

Paysage sonore : 208, 225, 321, 368.

Pédagogie convergente : 12, 259, 263, 264, 269.

Pédagogie du bi-plurilinguisme : 263.

Plurilinguisme : 11, 12, 15, 92, 107, 209, 210, 254, 258, 259, 261, 263, 264, 276, 277, 278, 279, 375, 376, 378, 379, 380.

Politique linguistique : 57, 100.

Publics migrants : 34, 41.

Préjugé (s) : 55, 56, 183, 370, 381.

S

Sociolinguistique : 14, 33, 34, 35, 53, 91, 110, 166, 183, 258, 262, 265, 276, 278, 283, 284, 371, 381.

Socioculturel : 19, 70, 80, 180, 203, 215, 237, 297, 298.

Stéréotype(s) : 53, 54, 55, 56, 57, 77, 90, 183, 221, 272, 370, 381.

Stratégie : 12, 13, 15, 17, 18, 19, 21, 26, 88, 94, 104, 124, 147, 159, 201, 220, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 234, 250, 258, 263, 266, 270, 281, 284, 285, 288, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 329, 356, 363, 375, 376, 380.

Système vocalique : 32, 220, 285, 286.

T

Trajectoire : 58, 90, 106, 118, 119, 141, 155, 158, 182, 183, 210, 211.

Transcription : 5, 6, 9, 91, 104, 105, 106, 107, 224, 232, 248, 270, 286, 287, 330, 367, 368, 369, 381, 382.

Transmission : 49, 54, 94, 99, 100, 101, 130, 131, 155, 157, 158, 165, 166, 170, 173, 175, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 362 382.

Translittération : 13, 270, 273.

Q

Qualitative : 91, 99.

Quantitative : 99.

R

Reconnaissance : 53, 95, 123, 124, 126, 127, 128, 157, 222, 356, 374, 375.

Regroupement familial : 34, 58, 61, 63, 65, 70, 73, 74, 80, 82, 83, 84, 191.

Représentation : 12, 53, 54, 55, 87, 94, 95, 101, 104, 106, 136, 156, 157, 183, 193, 194, 197, 203, 210, 215, 225, 228, 232, 251, 257, 258, 271, 272, 273, 281, 282, 301, 356, 361, 368, 370, 372, 375.

Répertoire linguistique : 173, 205, 208, 260, 266, 366.

Revendication identitaire : 53, 203.

V

Vague : 10, 40, 45, 58, 60, 62, 66, 67, 100, 118, 181, 218.

Variété : 14, 26, 27, 28, 30, 31, 54, 82, 101, 137, 139, 140, 174, 177, 192, 196, 197, 237, 256, 265, 306.

Vocalisation : 219, 220, 280, 282, 285, 286, 292, 364.

Voyelle courte : 225, 226, 227, 232, 233, 238, 285, 292, 324, 335, 336, 337, 357, 358.

Voyelle longue : 232, 321.

Voyelle double : 324, 337.

INDEX DES AUTEURS CITES

A

Abdallah-pretceille, M. : 50, 51, 52, 34, 55, 56, 88, 99, 160, 209, 251, 257, 271, 272, 273, 279, 370.
Akinci, M-A et al. : 36, 64,144, 145, 146, 150, 177.
Alaoui, R. : 70, 73.
Ali yahia, R. : 219.
Angehelescu, N. : 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 46, 48, 49, 164, 167,170, 183, 289, 305, 359.
Attias-Donfut, C. : 58, 94,159, 164.
Auger, N.: 13, 36, 257, 270, 271.
Azzam, A.: 120, 124.

B

Bange, P.: 24, 56, 179, 201, 209, 214, 215, 231, 236, 264, 299, 252, 264, 354.
Barontini, A.: 173, 181.
Barthes, R.: 89.
Beacco, J-C. : 12, 19.
Belbah, M.: 68.
Belbahri, A. : 127.
Benjelloun, S. : 171.
Besse, H. : 12.
Billiez, J. : 145, 212, 255.
Blanchet, P. : 54, 91, 92, 110, 169.
Bloomfield, L. : 101.
Boissinot, A. : 298.
Bolzman, C. : 120.
Bouamama, S. : 27.
Bouchard, R. : 236.
Bouysse, V. : 149.
Boyer, H. : 20.
Brossard, M. : 21.
Braudel, F.: 59, 60.
Brubaker, G: 87.

C

Cadet, L.: 257.
Calvet, L-J. : 28, 50, 53, 54, 55, 110, 258.
Caillé, A. : 54.
Carette, E.: 283, 289.
Castellotti, V.: 167, 168, 235, 260, 262, 285, 299, 300, 356.
Caubet, D.: 173, 200, 257.
Causa, M. : 257.
Celce-Murcia, M. : 297.
Christ, H.: 368.

Condon, S.: 174, 257.
Cortier, C.: 173, 200, 180, 255.
Chambon, A. : 148.
Charaudeau, P. : 52.
Charef, M. : 71.
Cornaire, C. : 294, 295, 296, 298.
Cyr, P. : 18.
Crutzen, D. : 13, 17, 37, 168, 245, 280, 284, 298.
Cuq, J-P. : 19, 93.

D

Dabène, L. : 167, 181.
Dantier, B. : 260.
Defays, J.-M. : 52, 95, 256, 261, 368.
Delattre, P. : 222.
De Man-De Vriendt, M-J. : 23, 300, 355, 357, 358, 359, 360.
Delefosse, J-M O. : 209.
Devreux, G : 100.
Diabate, A. : 262.
Dichy, J. : 37, 176, 181.
Derrij, M. : 52, 53, 87.

E

Elgourari, M. : 135, 137.
Erikson, E.H. : 50, 157.
Etienne, S. : 82.

F

Ferguson, C. : 26, 27.
Fishman, J. : 172.
Fleisch, H. : 31, 48.
Fomba et al. : 381, 382.

G

Gajo, L.: 281.
Gallissot, R.:70.
Gombert, J-É. : 20, 21, 232.
Germain, C.: 294, 295, 296, 298.
Gfeller, E.: 278.
Gordon, R.: 57
Gotman, A.: 104.
Gottfried, K.: 367
Grandguillaume, G: 25, 28, 50, 57, 89, 156, 271.
Grandguillot, M-C. : 245, 246, 248, 251, 261.
Gruca, I.: 19.

H

Haeffele et al.: 258, 281.
Handlin, O.: 58.
Hannoun, H.: 76, 77, 78, 79, 80, 88, 157, 172.
Hammouche, A.: 85.
Hatle, J-F. : 259, 284.
Hagège, C.: 166, 180, 201, 205, 208, 234, 269, 291.
Helot, C.: 172, 178, 180, 181, 203, 212, 236, 237, 276.
Honor, M.: 108, 156, 258, 289, 372.
Hymes, D. : 262.

J -K

Jones, D. : 290.
Joyeux, Y. : 88, 260.
Kaufmann, J-C. : 103, 104.
Khosrokhavar, F.: 43, 45, 58, 130, 185.
Kilanga Musinde, J.: 263, 265, 365.
Khelli, M. : 37, 43, 45, 75, 78, 81, 90, 111, 129, 156, 251.

L

Labov, W. : 53, 54.
Lafont, R. : 34.
Lathion, S. : 43, 48, 57, 155, 160, 164, 165.
Lauret, B. : 220, 222, 229, 232, 285, 288, 290, 298, 366, 368.
Lebon, A. : 35, 59, 60, 62, 63, 64, 68, 73, 83, 86.
Lebre-peytard, M. : 294, 295, 296, 297.
Le Masne, H. : 35.
Le Moigne, G. : 35, 59, 60, 62, 63, 64, 68, 73, 83, 86.
Lucchini, S. : 179, 204.
Ludi, G. : 55, 172, 203, 281.
Lieury, A. : 296, 297, 298, 299.
Lhote, G. : 208, 217, 225, 294, 295.

M

Madini, M. : 217, 218, 225.
Maiga et al., : 258, 259, 269, 278.
Malavaux, O. : 182.
Marmoz, L. : 52, 53, 87.
Manço, A. : 13, 17, 37, 168, 245, 280, 284, 298.
Maurer, B. : 12, 259, 260, 262, 274, 276, 378, 379.
Mackenzie, W-J-M. : 87.

Mead, G. H.: 260.
Menser, M.: 13, 36.
Messamah, K. : 72.
Milandou-Mouanga, G.: 65.
Miled, M.: 225, 257, 259, 262, 263, 264, 270, 272.
Mohamed, A.: 62, 155, 172.
Moirand, S. : 300.
Montenay, Y. : 30.
Moore, D. : 167, 260, 269, 299.
Moreau, G. : 65, 115.
Moussaoui, M. : 22, 23, 49, 162.

N

Nicklas, H.: 55.
Nettle, D.:173.
Noiriel, G. : 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 116, 119.

O

Obin, J-P., Obin-Coulon, A. : 80, 81, 120, 131.
Odile, M.: 93.

P

Puren, CH.: 18, 374.
Pitti, L.: 69.
Piaget, J.: 88.
Py, B. : 55, 172, 203, 281.
Pradal, F : 200.

R

Raveau, F. : 160
Rabaud, M. : 115.
Raimundo, D.: 70.
Rahal, S.A.: 34, 122, 139, 140, 200, 203, 207.
Regnard, C. : 174, 257.
Rispaïl, M : 259, 284.
Roman, J. : 77, 78, 80, 137.
Romaine, S: 173.
Roulet, E.: 257, 261.
Ruche, C.: 42.

S

Sa'id ibn'ali ibn wahf al-qahtani. : 368.
Sayad, A.: 61, 62, 65, 66, 68, 74, 79, 82, 86, 90, 172.
Samba, T.: 12.
Sandoz, M.: 93.

Sicard-fraisse, F. : 169.
Simon et al., : 66.
Singly, F.: 100.
Shnapper, D.: 76, 79, 81, 82, 118.
Spaëth, V.: 12, 257, 258, 267.

T

Tabouret-Keller, A.: 276.
Ṭabāra, A-A-F. : 46.
Tahhan, B.: 41.
Tandonnet, M.: 84.
Traverso, V.: 105.
Trabelsi, S.: 36, 38.
Tribalat, M.: 43, 44, 81.

V

Veglia, P. : 68.
Vichier, A. : 116.
Vigner, G. : 54.
Vygotski, L.: 21.

W

Wallon, H.: 89.
Wambach, M.: 12, 257, 259, 261, 263, 264.
Weiss, M.: 258, 279.
Withol de wenden, C.: 80.
Wolff, F-C. : 58, 94, 159, 164.
Wong, F.: 281.

Table des matières

DEDICACE	2
REMERCIEMENTS	3
AVANT-PROPOS	5
LISTE DE SIGLES	7
TABLES DE SCHEMAS	8
LISTE DE TABLEAUX	9
INTRODUCTION GENERALE	10
PARTIE I/ CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	16
CHAPITRE I/ Cadre théorique	17
1.1. L'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère.....	17
1.1.1. L'enseignement des stratégies d'apprentissage.....	17
1.1.2. L'apprentissage.....	20
1.2. Les différents statuts de la langue arabe.....	22
1.2.1. L'origine sémitique de la langue arabe.....	22
1.2.2. L'arabe moderne/littéraire.....	26
1.2.3. L'arabe dialectal.....	30
1.3. L'évolution sociolinguistique de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui.....	34
1.3.1. L'origine et l'introduction des cours d'ELCO dans l'école publique.....	34
1.3.2. Les autres dispositifs.....	39
1.3.3. Les structures religieuses.....	42
1.4. L'islam à travers l'histoire.....	46
1.4.1. L'aspect culturel, social et identitaire de la langue.....	50
1.4.2. Langue, culture et société.....	51
1.4.3. L'identité linguistique.....	54
1.4.4. Le rôle de la colonisation dans le déclin de l'islam dans les pays arabes.....	56
1.5. L'histoire des premières familles immigrées résidant en France.....	59
1.5.1. Le public migrant en France : Re/connaître le passé pour comprendre le présent.....	59
1.5.2. Le portrait des parents maghrébins en France.....	65
1.5.3. Le regroupement familial en France à travers l'histoire.....	73
1.6. Le migrant face à deux conceptions : assimilation et intégration.....	75
1.6.1. L'Assimilation.....	75
1.6.2. L'intégration.....	79
1.7. Les conséquences de l'histoire de l'immigration sur les générations.....	84
1.7.1. L'identité : identité individuelle et collective.....	87
CONCLUSION PARTIELLE	89
CHAPITRE II/ Cadre méthodologique	91
2.1. Méthodologie de recherche.....	91
2.2. Choix du public enquêté.....	93
2.2.1. Les enfants inscrits à l'association « Comité Social des Parents et Amis d'Apprenants Musulmans à Lyon 5 ^e ».....	93
2.2.2. Parents issus de l'immigration.....	94
2.2.3. Parents nés en France.....	95
2.2.4. Responsables des associations religieuses.....	96
2.2.5. Représentants de l'ELCO.....	97
2.2.6. L'inspectrice de la langue arabe et le service statistique du rectorat de Lyon.....	97

2.2.7.	Initiateurs de la « marche des beurs » 1983	98
2.3.	Recueil des données et observables	99
2.4.	Présentation et choix du questionnaire destiné aux parents	100
2.4.1.	Mode de passation et de dépouillement du questionnaire	102
2.5.	Déroulement des entretiens individuels	102
2.6.	Procédure de transcription des documents sonores.....	105
2.7.	Procédure de la constitution des corpus	106
2.8.	Présentation du corpus.....	106

CONCLUSION PARTIELLE..... 108

PARTIE II/ ANALYSE DES RESULTATS DE LA SITUATION D'INTERVENTION INTERNE ET EXTERNE..... 109

Chapitre III/ Situation d'intervention externe.....110

3.1.	Les enjeux identitaires et linguistiques intergénérationnels	111
3.1.1.	L'intégration des premiers migrants	111
3.1.2.	La crainte de perdre leur identité.....	116
3.2.	Parents nés en France : entre replis « communautaires » et « crise d'identité »	119
3.2.1.	L'illettrisme des parents issus de l'immigration	129
3.3.	Quelle place occupe la langue arabe dans le système scolaire français ?.....	132
3.3.1.	Quel type de langue est enseigné dans le système scolaire ?.....	137
3.3.2.	Les causes de l'échec du système ELCO.....	141
	a) La complexité de la procédure	144
	b) La difficulté d'accès aux cours d'ELCO.....	145
	c) La méconnaissance de l'existence des cours d'ELCO	148
	d) La concurrence avec les associations religieuses.....	152
3.4.	Apprentissage de l'arabe auprès des parents nés en France : entre objectifs et attentes	155
3.4.1.	Se connaître c'est accepter la différence	157
3.4.2.	Effets des ruptures de transmission.....	158
3.4.3.	Le devoir d'apprendre le Coran.....	160
3.4.4.	Lien de parenté historique avec l'arabe.....	163
3.4.5.	La peur de l'endoctrinement.....	165
3.5.	La langue maternelle est-elle innée ?	166
3.5.1.	Les pratiques langagières au sein des familles migratoires	169
3.5.2.	Transmission et recul des langues premières dans le cercle familial	175
3.5.3.	Le choix des parents pour une transmission linguistique	180

LA CONCLUSION PARTIELLE..... 183

Chapitre IV Situation d'intervention interne : étude du terrain associatif religieux184

4.1.	L'association « Comité Social des Parents et Amis Musulmans ».....	184
4.1.1.	Hétérogénéité des apprenants	191
4.1.2.	Quelques représentations sur les langues premières des apprenants	193
4.1.3.	Conscientisation de l'écart entre l'arabe littéraire et l'arabe dialectal	198
4.1.4.	Qu'en est-il de l'alternance codique dans les familles migratoires : un fait naturel ou identitaire ?	201
4.1.5.	L'alternance ou l'interférence en classe.....	204
	a) Le Plurilinguisme en classe : le cas d'une apprenante (OU.)	209
4.2.	Objectifs des apprenants.....	213
4.3.	Evaluer pour déterminer les erreurs	217
4.3.1.	La grille d'évaluation n°1	219
4.3.2.	La grille d'évaluation n°2.....	221
	a) Difficulté de perception des sons et du système graphique arabe	223
4.4.	Stratégies des apprenants.....	224
4.4.1.	Recours aux connaissances métalinguistiques	231
4.5.	Parents, Enseignants : Quel dialogue ?	240

4.5.1.	Les parents	240
	a) Méconnaissance des parents de l'arabe.....	248
4.5.2.	L'enseignant	249
LA CONCLUSION PARTIELLE		254
PARTIE III/ VERS L'USAGE D'UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME DANS UN MILIEU ASSOCIATIF RELIGIEUX DESTINÉ AUX ENFANTS NÉS EN FRANCE.....		255
CHAPITRE V/ Approches favorisant l'interculturalité et la langue première en classe.....		256
5.1.	Du métissage social au métissage didactique	256
5.2.	Didactique du plurilinguisme	261
5.3.	Ouverture des altérités à travers une approche interculturelle vers une culture de la convergence	271
5.4.	Alignement sur les niveaux du C.E.C.R.L	273
CONCLUSION PARTIELLE.....		276
CHAPITRE VI/ Didactique du plurilinguisme et conception d'un manuel d'enseignement de l'arabe		277
6.1.	Je parle français et j'apprends l'arabe	277
6.1.1.	La procédure de la mise en place du manuel	279
6.2.	Description du manuel.....	279
6.2.1.	Connaître l'arabe « Je parle français et j'apprends l'arabe » niveau grand débutant A1.1	281
	a) Les activités d'écoute en classe.....	294
	b) Ecouter pour repérer	296
	c) Ecouter pour identifier.....	297
	d) Ecouter pour mémoriser	297
	e) L'importance du non-verbal dans les activités : observer, écouter pour compléter	298
6.2.2.	Le développement d'une métalinguistique par alternance en arabe	299
6.2.3.	Connaître l'arabe « Je parle français et j'apprends l'arabe » niveau débutant A1	301
6.2.4.	La conception pédagogique de l'enseignant	303
6.2.5.	Récapitulatif des objectifs visés par l'enseignant	309
6.3.	Fiches pédagogiques pour le manuel « grand débutant »	318
6.4.	Fiches pédagogiques pour le manuel « débutant »	335
6.5.	Intervention didactique et support pédagogique en classe.....	355
6.5.1.	Les références linguistiques en français facilitent-elles la compréhension de la religion et de l'arabe ?	355
6.5.2.	Le développement métalinguistique en arabe	361
6.6.	Les pistes d'amélioration.....	369
CONCLUSION PARTIELLE.....		375
CONCLUSION GÉNÉRALE		376
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		383
AUTRES REFERENCES.....		399
SOURCES INTERNET.....		399
INDEX DES NOTIONS PRINCIPALES.....		402
INDEX DES AUTEURS CITES		407
TABLE DES MATIERES		410
RÉSUMÉ		411
ABSTRACT		411

Enseignement/apprentissage de l'arabe destiné aux enfants nés en France

Enjeux identitaires, sociolinguistiques et didactiques

L'apprentissage de la langue arabe dans les écoles associatives religieuses musulmanes est devenu depuis quelques années une tradition bien enracinée dans le paysage français. La loi de 1901 a en effet favorisé les lieux de cultes en France, aboutissant à l'émergence de plusieurs structures associatives. Cependant, nous constatons un manque d'encadrement et de méthodologie dans l'enseignement et l'apprentissage de l'arabe au sein de ces associations. La présente thèse propose une étude empirique des réalités d'apprentissage de l'arabe au sein de ces associations religieuses, et vise à remédier aux lacunes rencontrées dans ce contexte.

RÉSUMÉ

Notre démarche consiste à faire un état des lieux, à travers l'identification des contraintes (diversité du public, langues première des apprenants...) et la détermination des objectifs visés, pour proposer une alternative répondant aux attentes des parents et ainsi permettre aux enfants de diverses origines nés en France d'accéder à la langue arabe par le biais d'une méthode efficace. Cette dernière se propose de combiner plusieurs approches du plurilinguisme, lequel favorise l'usage des langues premières en classe et met à profit les connaissances antérieures des apprenants. Après l'étude et l'analyse des résultats obtenus par les différents acteurs externes (parents, enseignant, etc.) et grâce à notre immersion au sein de l'association " Comité Social des Parents et Amis d'Apprenants Musulmans à Lyon 5e ", nous avons pu élaborer un manuel didactique "contextualisé", intitulé : "Je parle français et j'apprends l'arabe". La mise en place de ce manuel a montré la possibilité, voire la nécessité, d'exploiter la didactique du plurilinguisme, que nous avons pu adapter à ce terrain en s'alignant sur les normes du CECR (Cadre européen commun de référence).

Mots-clés : Langue arabe -langue première- intégration - identité - culture - origine- associations religieuses - établissements publics - didactique du plurilinguisme.

Teaching /learning Arabic targeting children born in France *The Identity, sociolinguistic and didactic issues*

Learning the Arabic language in Muslim associative schools has for years become a deeply rooted tradition in the French scenery. Indeed, the law of 1901 had favored places of worship in France, leading to the emergence of several associative entities. However, one can note a lack of guidance and methodology in the teaching and learning of Arabic in these associations. The present thesis proposes an empirical study on the realities of learning Arabic within these religious associations and aims at remedying the shortcomings encountered in this context.

Our approach consists in examining the situation by identifying the constraints (diversity of the population, Learners' mother tongues ...) and determining the desired objectives, for the purpose of proposing an alternative that meets the expectations of the parents and allowing the children from different origins, who were born in France, to access the Arabic language via an effective method. This latter suggests to combine several approaches to plurilingualism which favor the use of first languages in the classroom and draw on learners' previous knowledge.

After studying and analyzing the results obtained from the various external players (parents, teachers, etc.) and through our involvement in the association "Parents' Social Committee and Friends of Muslim Learners at Lyon 5e» We have been able to develop a didactic manual "contextualized" entitled: "I speak French and I learn Arabic".

Setting this manual has shown the possibility and even the necessity of using the didactics of plurilingualism, which has been adapted to this field by bringing it into line with the standards of the CEFR (Common European Framework of Reference).

Keywords : Arabic language - Mother Tongue - integration - identity - culture - origin - religious associations - public institutions - didactics of plurilingualism.

ABSTRACT

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) **Akima BRISS**
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une
partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet,
constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées
pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiant(e) le **29 / 04 / 2017**

**Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint
à tous les rapports, dossiers, mémoires.**

Présidence de l'université
40 rue de rennes - BP 73532
49035 Angers cedex
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00

2016-2017

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
**grade de Docteur en sciences du langage et fle
de l'Université d'Angers**

Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire.

École doctorale : Sociétés, Cultures, Echanges (496)

Discipline : Lettres, langues et sciences humaines et
sociales Spécialité : Sciences du langage,
sociolinguistique et didactique des langues Unité de
recherche : Laboratoire CIRPaLL– EA 7457

Enseignement/apprentissage de l'arabe destiné aux enfants nés en France

Enjeux identitaires, sociolinguistiques et didactiques

Akima BRISS

Sous la direction de :

M. **Julien MUSINDE KILANGA**, Professeur, Université d'Angers
et M. **Wassim AL CHAAR**, Maître de conférences, Université Catholique de
Lyon, co-encadreur.

Membres du jury

M. Abdelhak JABER | Professeur, Université Chouib Doukkali, El Jadida (Maroc)
Mme Aïno NIKLAS SALMINEN | Maître de Conférences, HDR, Université d'Aix-Marseille, rapporteur
M. Jonas Bena MAKAMINA | Professeur, Université de Lubumbashi, rapporteur
M. Julien KILANGA MUSINDE | Professeur des universités, Université d'Angers, Directeur
M. Wassim AL CHAAR | Maître de conférences, Université Catholique de Lyon, co-encadreur

Soutenu publiquement le 28 juin 2017



Volume II



Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.



Sommaire

ANNEXES

1. Tableau récapitulatif
2. Association Comité Social des Parents et Ami d'élèves Musulmans
3. Questionnaires
4. Grille d'entretien
 - 4.1. Les parents installés en France
 - 4.2. Les enfants nés en France
 - 4.2.1. La première catégorie : enfants expatriés dans leur pays d'origine (l'Algérie) et de retour en France
 - 4.2.2. La deuxième catégorie : enfants vivant en France (ce sont les parents français qui souhaitent inscrire leur enfant dans un cadre religieux)
 - 4.3. Les associations religieuses
 - 4.4. Les représentants d'ELCO
 - 4.5. Le Rectorat de Lyon
 - 4.5.1. L'inspectrice chargée de la langue arabe
 - 4.5.2. Le service des statistiques
 - 4.6. Initiateurs de la « marche des beurs » 1983
5. Biographie langagière
6. Transcriptions
 - 6.1. Les parents installés en France
 - 6.2. Les parents nés en France
 - 6.2.1. Parents d'élève
 - 6.3. Associations religieuses, responsables des cours d'ELCO, enseignants et inspectrice de cours d'arabe
 - 6.4. Initiateurs de la « marche des beurs » en 1983
 - 6.5. *Assemblage des observables* du terrain d'enquête
 - 6.6. Transcriptions des vidéos

Annexes

1. Tableau récapitulatif

(Cf. Partie I, chapitre I. 1.4.2 Le portrait des parents maghrébins en France) **MAGHREB**¹

	Maroc	Tunisie	Algérie
Nom officiel	Royaume du Maroc	République tunisienne	République démocratique et populaire
Capitale	Rabat	Tunis	Alger
Superficie (km²)	446 550	163 610	2 381 740
Politique	Royaume, régime Monarchique constitutionnel	rép. unitaire, régime présidentiel	rép. unitaire, régime présidentiel
Chef d'Etat	Mohammed VI	Voir nouveau président	Abdelaziz Bouteflika
Entrée en fonction	30-07-1999		28-04-1999
Chef du gouvernement	Driss Jettou		Abdelaziz Belkhadem
Entrée en fonction	06-02-2006		24-05-2006
Langues officielles	arabe	arabe	arabe
Autres langues	français, berbères	français	français, berbères
Principales religions et spiritualités identifiées en % de la population	islam (98,7) christianisme (1,1) judaïsme (0,2)	islam (98) christianisme (1) judaïsme et autres (1)	islam (99) christianisme et judaïsme (1)
Population en (M)	33,2	10,1	32,9
Moins de 15 ans en %	31,6	24,6	28,1
Plus de 65 ans en %	5	6,7	4,8
Indice de fécondité	2,7	1,7	1,9
Esperance de vie H/F	68,6/73,4	73,4/77	71,7/74,9
Alphabétisation en %	51,7	74,3	70

¹ Nous avons supprimé les éléments qui n'étaient pas utiles à la recherche et actualisés certains éléments (MILANDOU-MOUANGA, 2007: 237).

2. Association Comité Social des Parents et Ami d'élèves Musulmans

Comité social des parents
Et ami d'élèves Musulmans
21 rue des fossés de trion
69005 Lyon
Tel : 0478360199

Préfecture du Rhône
Direction des Libertés Publiques et affaires décentralisées
5^{ème} Bureau –Associations-
106 rue Pierre Corneille
69219 Lyon Cedex 03

Objet : les nouveaux
Membres du bureau

Lyon le 11 Juin 2012

Monsieur le préfet

J'ai l'honneur de porter à votre connaissance le changement des membres exécutifs de notre association.

Les personnes sont les suivants :

Président, Monsieur El hames ahmed
Né le 31/12/1948 Maroc nationalité marocaine
Retraité, domicile : 33 rue sœur janin lyon 69005

Vice président, Monsieur Rafaoui ali
Né le 03/08/1964 Algérie Nationalité Française
Agent d'entretien, domicile 7 rue jean faucannet
Lyon 69005

Trésorier Monsieur Oukrid cherif
Né le 28/06/1943 en Algérie Nationalité algérienne
Domicile 36 rue sœur janin 69005 lyon

Secrétaire général, Monsieur Kairouani nabil
Né le 11/11/1958 Nationalité française
Domicile 13 rue fabrèque
Né le 25/02/69005 lyon

Secrétaire adjoint Monsieur Kacémi abbes
Né en 1959 Nationalité Française
Domicile 20 boulevard des provinces
69110 sainte foy les lyon

Membres de conseils :
Monsieur : Hallal lyamine
Monsieur : Bahri ahmed
Monsieur : Haouari rabah
Monsieur : Allagui boudjema

3. Questionnaires

Dans le cadre de recherche, je vous prie de bien vouloir répondre à chacune de ces questions en justifiant votre réponse s'il y a lieu.

Sexe : Féminin Masculin

1- Veuillez indiquer votre tranche d'âge :

20 – 30 40 – 50

30 - 40 50 – 60

2- Veuillez cocher les langues que vous êtes en mesure de parler et de comprendre :

Les langues parlées					Les langues comprises				
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Couramment	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Couramment	
Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Arabe : tunisien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Arabe : marocain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Arabe : algérien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Arabe standard*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Arabe classique**	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Berbère : kabyle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Autre, merci de préciser.....					Autre, merci de préciser.....				

3- Par quel biais la/les langue(s) que vous utilisez ou comprise(s) vous a/ont été transmise(s) ?

Les langues parlées					Les langues comprises				
	Ecole	Famille	Ami	Rue	Ecole	Famille	Ami	Rue	
Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Arabe : tunisien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Arabe : marocain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Arabe : algérien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Arabe standard*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Arabe classique**	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Berbère : kabyle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Autre, merci de préciser.....					Autre, merci de préciser.....				

* Média : radio, journaux, livres...etc.

** Coranique.

4- Quelle langue utilisez –vous le plus souvent ?

- Français Berbère : kabyle Autres
 Arabe : tunisien Berbère : chaoui
 Arabe : marocain Arabe : algérien

5- Dans quelle situation employez-vous la/les langue(s) ?

Situations				
	A la maison	En famille	Entre ami	En dehors de la maison
Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe : tunisien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe : marocain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe : algérien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe standard*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe classique**	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berbère : kabyle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre, merci de préciser.....				

6- Lorsque vous utilisez la/les langue(s), sentez –vous appartenir à un groupe social précis ?

Oui Non

Si, oui pourquoi ? Parce que c'est la langue de/du :

- a- mes parents
 b- ma religion
 c- mon pays d'origine
 d- pays d'accueil (la France)
 e- ma communauté
 f- l'école

g- Autre, merci de préciser.....

7- Est-ce que la langue arabe véhicule-t-elle une culture particulière ?

Oui Non

Si oui, véhicule-t-elle ?

- le savoir
- la culture arabe
- la religion musulmane
- l'histoire
- les traditions, les coutumes et les valeurs

Autre, merci de préciser.....

8- Votre conjoint(e) parle-t-il/elle la langue arabe ?

Oui Non

Quel arabe ?

- Arabe : tunisien
- Arabe : algérien
- Arabe : marocain
- Autre

9- Quelles sont la/les langue(s) parlée(s) et comprise(s) par les enfants ?

Les langues parlées					Les langues comprises			
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Couramment	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Couramment
Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe : tunisien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe : marocain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe : algérien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe standard*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe classique**	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berbère : kabyle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre, merci de préciser.....					Autre, merci de préciser.....			

4. Grille d'entretien

4.1. Les parents installés en France

Quel âge avez-vous ? Depuis quand résidez-vous en France ? Quelles sont les raisons qui vous ont poussé à vous installer en France ? Sentez-vous intégré à la société française ? Pensez-vous retourner en Algérie ? Quels sentiments aviez-vous lorsque vous êtes rentrés au pays natal ? Avez-vous le sentiment que les gens vous considèrent comme un citoyen algérien ? Avez-vous la même impression qu'en France ? Avez-vous des enfants ? Quel est leur appartenance ? Ont-ils le même regard que vous ? S'il est différent, expliquez en quoi consiste cette différence ? Pensez-vous que vos enfants rentreront au pays de leurs aïeux ? Connaissez-vous des personnes qui sont rentrées au pays d'origine ? Si oui pour quelles raisons ? Quels conseils donneriez-vous aux nouveaux arrivants ?

4.2. Les enfants nés en France

4.2.1. La première catégorie : enfants expatriés dans leur pays d'origine (l'Algérie) et de retour en France

Depuis quand résidez-vous en France ? Combien de temps avez-vous vécu en Algérie ? Quel âge avez-vous lorsque vous êtes retourné(es) ? La France vous a-t-elle manqué ? Quelle(s) est/sont le(s) raison(s) qui vous ont poussé à revenir vivre en France ? Avez-vous eu des difficultés lors de votre séjour en Algérie et votre retour en France ? Après avoir vécu en Algérie et en France, sentez-vous appartenir à la société française ou algérienne ? Pensez-vous retourner vivre en Algérie ?

4.2.2. La deuxième catégorie : enfants vivant en France (ce sont les parents français qui souhaitent inscrire leur enfant dans un cadre religieux)

Quel âge a votre enfant ? Aviez-vous déjà entendu parler des cours d'ELCO dans l'enseignement public ? Pour quelle raison aviez-vous choisi l'apprentissage de la langue arabe dans un cadre religieux et non dans un établissement public ? Comment aviez-vous connu cette association ? Pensez-vous qu'il y a eu une amélioration dans l'enseignement de la langue arabe, par rapport aux années précédentes ? Si oui, en quoi ? Préférez-vous que l'enseignant utilise uniquement l'arabe dans le cours ou le français ? Dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage de la langue arabe est utile pour votre enfant ? Avez-vous des suggestions à proposer pour améliorer l'enseignement de l'arabe ?

4.3. Les associations religieuses

En quelle année avez-vous créée cette association ? Depuis combien de temps y donne-t-on des cours d'arabe ? Quel est votre rôle au sein de la mosquée ? Quels sont les critères de recrutement de l'enseignant ? Qui décide du programme (l'association ou l'enseignant) ? Combien d'enfants accueillez-vous ? Quelle est leur tranche d'âge ? Combien de classes avez-vous ? Les enfants sont-ils répartis selon l'âge, le niveau ? Quels sont les modalités de financement ? Quelles sont les objectifs de votre enseignement ? Enseignez-vous uniquement en arabe ou en français ? Y-a-t-il des difficultés que vous rencontrez dans votre enseignement ? Si oui lesquelles ? Pensez-vous qu'il y a un manque de méthodes au niveau associatif ? Avez-vous des suggestions à proposer pour l'amélioration de l'enseignement de l'arabe ? Pensez-vous que l'enseignement de la langue arabe au niveau associatif est en progression ? Quelles sont les raisons qui poussent les parents à inscrire leur enfant dans un cadre religieux et non dans une école publique ?

4.4. Les représentants d'ELCO

Pouvez-vous me dire la signification de l'ELCO ? Depuis quand donne-t-on les cours d'arabe en France ? Et à Lyon ? Les cours d'ELCO sont-ils donnés dans les écoles publiques ou dans d'autres lieux ? Le bureau d'ELCO est situé dans le consulat, pour quelles raisons ? J'ai lu dans les ouvrages qu'on donnait les cours d'arabe en dehors du cursus scolaire ? Quels sont les horaires appliqués d'une manière générale ? J'ai entendu dire aussi que les cours d'arabe dans les écoles publiques sont marginalisés par rapport aux autres cours ? Lorsque vous donnez les cours d'arabe, les apprenants doivent-ils être d'origine algérienne/tunisienne/marocaine ou autre ? Dans le programme qui est proposé, les enseignants enseignent-ils uniquement la culture ou la culture et la religion ? Pouvez-vous me dire le nombre d'apprenants en classe ? Les cours d'ELCO sont-ils nombreux à Lyon ? Combien-y-en-a-t-il ? Les enseignants de L'ELCO donnent-ils des cours dans les mosquées ?

4.5. Le Rectorat de Lyon

4.5.1. L'inspectrice chargée de la langue arabe

Pouvez-vous me dire ce que signifie l'E.P.L.V ? Cet enseignement est-il un prolongement des cours L.C.O donnés dans le primaire ? Y-a-t-il une corrélation entre les cours d'ELCO donnés en primaire et les cours donnés dans le secondaire ? Dans l'agglomération lyonnaise combien

y-a-t-il d'apprenants de langue arabe ? L'enseignement de l'arabe se réalise-t-il au niveau de tous les lycées ou bien dans des secteurs spécifiques ? La langue arabe est-elle beaucoup demandée par les apprenants ? Est-elle choisie en tant que LVI, LVII, ou en LVIII ? Combien d'apprenants passent-ils l'épreuve en langue arabe au BAC ? Avez-vous des statistiques sur ces dernières années ? La méthode utilisée se centre-t-elle sur la pédagogie convergente ? Sinon quel type de méthodologie est favorisé ? Quelles sont les instructions pédagogiques données par le Ministère concernant le programme ? Quelles sont les finalités et les objectifs de l'enseignement de la langue arabe au niveau du collège et au lycée ?

4.5.2. Le service des statistiques

- Le nombre d'apprenants de la langue arabe dans la région Rhône Alpes et le département du Rhône d'une manière générale entre 2013 et 2015.
- Le nombre d'apprenants de la langue arabe dans l'agglomération lyonnaise entre 2013 et 2015.
- Le nombre d'apprenants au collège et au lycée qui choisissent d'apprendre la langue arabe dans l'agglomération lyonnaise en LVI/ LVII / LVIII. (la Tranche d'âge des apprenants).
- Le nombre d'apprenants de la langue arabe (ELCO) au primaire dans l'agglomération lyonnaise entre 2013 et 2015.
- Le nombre d'enseignants en langue arabe dans l'agglomération lyonnaise ?
- Le nombre d'apprenants qui présentent au BAC la langue arabe ?
- Dans quel secteur de la région lyonnaise l'enseignement de la langue arabe est-il le plus important?

4.6. Initiateurs de la « marche des beurs » 1983

Pouvez-vous, vous présenter s'il vous plaît ? Expliquez-moi un peu les événements qui se sont passés dans les années quatre-vingt-trois ? Quelle était votre initiative lorsque vous avez fait la « marche » ? Quel est le message que vous vouliez faire passer à travers la « marche » ? Quand vous avez rencontré le président François Mitterrand à l'époque, y-a-t-il eu des changements ? Après trente-trois ans, pensez-vous que la crise identitaire est-elle toujours présente en France ou pas ? Comment se manifeste-elle aujourd'hui ? À votre avis, le retour à l'Islam n'est-il pas lié à la crise identitaire ?

5. Biographie langagière

Mon Identité

Nom:.....

Prénom:.....

On peut me joindre au :/...../...../...../.....

Age :ans

Pays d'origine:.....

Ville de naissance :

Mon Adresse:.....

Ma Biographie Langagière

Mes langues (oral ou à l'écrit) sont :

Ce que j'aime bien dans la langue française, la culture française :

.....

Ce que j'aime bien dans la langue arabe, dans la culture arabo-musulmane :

.....

Ce que j'aime bien dans les autres langues parlées ou écrite :

.....

Pays ou régions visité (ée)s:

.....

Mon Parcours scolaire

Parcours scolaire/Diplôme(s) obtenu(s) :

.....

Expériences professionnelles/Objectifs souhaités:

.....

J'ai suivi comme type (s) de formation (s) en langue arabe :

.....

Je souhaite apprendre la langue arabe car :

.....

.....

6. Transcriptions

6.1. Les parents installés en France

Extrait n°1 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « M » juillet 2009

1. A : **slāmū 'lykum** → **Que la paix repose sur vous.** Je voudrais vous poser quelques questions. Quel âge avez-vous ?
2. M : Ah !
3. A : Je voudrais savoir votre âge.
4. M : 77ans
5. A : Depuis quand vous êtes en France ?
6. M : Ah !
7. A : Depuis quand vous habitez en France ?
8. M : Depuis mille neuf cent soixante-trois.
9. A : [L'année soixante-trois ?]
10. M : Oui **en soixante-trois.**
11. A : Quelles sont les causes qui vous ont poussé à venir en France ? C'est-à-dire quelle est la première cause qui vous a poussé à venir en France ?
12. M : J'ai vécu en Tunisie d'abord puis en Algérie ; lorsque l'Algérie a eu son indépendance, il n'y avait pas de travail, c'est tout. Donc j'ai décidé de partir en France.
13. A : Alors, c'est pour le travail que vous êtes venu en France ?
14. M : Oui c'est pour le travail.
15. A : Euh, avec le temps vous ne regrettez pas d'être venu en France ?
16. M : Non je ne regrette pas
17. A : Pourquoi ne regrettez-vous pas ?
18. M : (Surpris)
19. A : Oui comment, vous ne regrettez pas ?
20. M : Comment quoi ?
21. A : Ou bien, vous n'avez pas de motif, ou autre chose à rajouter ?
22. M : Oui je ne regrette pas, un point c'est tout.
23. A : Et est-ce que vous avez le sentiment que vous êtes intégré dans la société ?
24. M : Intégré ?
25. A : [Oui]. Que voulez-vous dire par **intégré** ? Oui ou non ? Ou bien vous vous sentez à l'aise ?
26. M : Oui normal je me sens intégré.
27. A : Vous n'avez pas l'impression d'être un étranger ?
28. M : Non, non, je me sens normal.
29. A : Et est-ce que vous pensez retourner vivre en Algérie oui ou non ?
30. M : (silence de l'interviewé)
31. A : Pensez-vous retourner vivre en Algérie ?
32. M : Actuellement non.
30. A : Pourquoi ?
32. M : (surpris avec un hochement de tête)
33. A : Oui pourquoi pas maintenant ?
34. M : Parce que mes enfants ne sont pas encore stables.
35. A : [Euh c'est par rapport à vos enfants, vous ne pouvez pas les laisser ? Parce qu'ils n'ont encore pas fait leur avenir ?]
36. M : Oui.
37. A : Euh quand vous retournez visiter l'Algérie quel sentiment avez-vous ?
38. M : (silence)
39. A : C'est-à-dire, quel est votre premier sentiment dès que vous rentrez en Algérie ? Quels sont vos sentiments quand vous êtes en Algérie ?
40. M : Il y a **la famille** et d'autres (silence).
41. A : [C'est à dire que vos souvenirs vous reviennent ?]
42. M : Oui voilà.

43. A : Est-ce que vous-vous sentez algérien en Algérie ?
44. M : Oui, je me sens algérien en Algérie.
45. A : Et en France comment vous sentez- vous ?
46. M : Un peu **itrangi** → **étranger**.
47. A : Vous avez des enfants ?
48. M : (rire) Oui j'ai des enfants et ils sont tous mariés.
50. A : Vos enfants se sentent –ils plus français ou algériens ?
51. M : (silence)
52. A : Algériens ou bien entre les deux ?
53. M : Non, **algériens, algériens**.
54. A : [Donc algériens algériens]. Vos enfants ont le même regard que vous ou bien est-il différent du vôtre ?
55. M : Ils ont le même regard que moi.
56. A : Trouvez-vous qu'il y a une différence entre votre génération et celle des jeunes ?
57. M : Il n'y a aucune différence.
58. A : Vos enfants pensent –ils rentrer un jour en Algérie ?
59. M : Oui ils le pensent.
60. A : Euh à la fin quel conseil pourriez-vous donner aux gens qui viennent en France aujourd'hui ?
61. M : (silence)
62. A : Quel conseil pourriez-vous donner ? Quel conseil donneriez-vous aux jeunes qui viennent s'installer en France ?
63. M : S'ils trouvent du travail en France qu'ils restent, autrement ils rentrent au pays.
64. A : Connaissez-vous des gens qui sont rentrés définitivement en Algérie ?
65. M : Oui
66. A : Pour quelles raisons ?
67. M : Parce qu'ils sont **rutriti** → **retraités**.
68. A : Il n'y a pas d'autre raison comme les enfants ?
69. M : Non non
70. A : Merci.

Extrait n° 2 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « K » juillet 2009

1. A : **slāmū 'lykum** → **Que la paix repose sur vous**.
2. K : [**slām wā rāmtu Allāh** → **la paix et la prospérité**]
3. A : Je voudrais vous poser quelques questions = je voudrais savoir votre âge = quel âge avez-vous ?
4. K : Je suis des années **mille neuf cent trente**.
5. A : Depuis quand vous êtes en France ?
6. K : Depuis **mille neuf cent soixante-trois**.
7. A : Euh, est-ce que vous vous êtes intégré ? Est-ce qu'avec le temps vous ne regrettez pas d'être venu en France ?
8. K : Je ne regrette pas parce que par rapport au travail, j'étais âgé et là-bas avec mon âge (.) il ne m'aurait (.) pas employé. Je suis venu, je suis venu tout seul la première fois puis en **soixante-huit** j'ai ramené (**madame**) → **ma femme**]
9. A : Est-ce que vous vous sentez intégré maintenant dans la société française ou pas ?
10. K : Un peu, quand (.) on était travailleur.
11. A : Pourquoi ?
12. K : Quand on était au boulot, on était intégré avec eux mais maintenant lorsque j'ai arrêté de travailler on se dit, **bonjour, bonjour** et c'est tout euh, [m :: euh]
13. A : Oui et est-ce que vous pensez un jour retourner vivre en Algérie ou pas ?
14. K : J'aimerais bien, maintenant [m :: euh] mais comme ma femme est malade, Dieu seul le sait.
15. A : Oui.
16. K : Ma femme est malade c'est-à-dire que je ne peux pas pour, euh, j'aurais voulu "maintenant que plus tard", moi j'ai pris ma **retraite** et je fais rien euh, qu'est-ce que tu veux que je te dise/ je vis ici(.) quatre à six mois ou un an au bled, pour moi c'est mieux que d'être

ici à rien faire (.)

17. A : Et quand vous rentrez au pays quel est votre sentiment ?

18. K : Mes sentiments envers mon pays c'est mon pays, la terre de mes ancêtres et la terre de mon grand-père, mon père et ma mère et tous les citoyens, tu m'écoutes.

19. A : Oui

20. K : Quand je pars en **vacances** je deviens une autre personne, en bonne santé(.)

21. A : Et quand vous êtes en Algérie vous-vous sentez un citoyen algérien ?

22. K : compatriote, je me sens comme un compatriote.

23. A : Algérien.

24. K : **Voilà.**

25. A : Et avez-vous le même sentiment quand vous êtes en France ?

26. K : Je ne l'ai pas (.) beaucoup, beaucoup.

27. A : Ce sentiment, vous ne l'avez pas ici ?

28. K : Non, le sentiment d'être algérien algérien, je l'ai, le sentiment d'être un citoyen algérien.

29. A : [ouais mais je parle d'ici en France]

30. K : J'ai le même sentiment mais comme je t'avais raconté, le fait que je suis venu travailler comme on le dit avant c'est le travail. Elle → (la France) nous a poussés pour travailler et le fait que ma femme est venue/ puis tombée malade/ et puis je suis devenu un vieux comme on le dit [ouais,ouais], on a **l'âge de soixante-dix-huit** comment tu veux (soupire).

31. A : [ouais] Et vos enfants que vous avez ?

32. K : [mes enfants, mon fils aimerait bien rentrer au bled] m :: euh [il aimerait bien, sauf qu'il travaille ici et sa femme et ses enfants. Il a même **la carte franssis** →**la carte française** pour le travail, autrement il n'aura pas d'emploi. Avant ils nous ont dit que s'il a **la carte franssis** →**la carte française**, il trouve du travail et si ta **carte est algérienne** ils te disent retourne alors en **Algérie**]

33. A : Alors, votre fils, il se sent plus Algérien ici.

34. K : Oui, Algérien plus qu'ici, il aimerait avoir une maison ici et aussi en Algérie]

35. A : Et vos enfants ont le même regard que vous ou pas ?

36. K : Oui ils ont la même perception que moi.

37. A : Il n'y a pas de différence entre vous et vos enfants].

38. K : Pareil.

39. A : [pareil].

40. K : Mais ma fille a épousé un Marocain, je ne vais pas lui dire de partir, en Algérie, elle va au Maroc, elle suit son pain et son mari.

41. A : Son époux.

42. K : Et oui.

43. A : Et est-ce que vous connaissez des personnes qui sont reparties au bled définitivement ou pas ?

44. K : Oui je connais et ils sont repartis.

45. A : Quelles sont les raisons ?

46. K : Parce que l'Algérie leur a promis d'avoir un travail, mais le travail à cette époque était peu. Même ici le travail diminue et aussi pour l'éducation de leurs enfants pour qu'ils puissent apprendre l'arabe.

47. A : Oui, et à la fin quels conseils pourriez-vous donner aux jeunes qui viennent en France maintenant ?

48. K : Ils se trompent, surtout ceux qui ont du travail là-bas ou bien qu'ils ont un métier et qu'ils viennent ici, ce n'est pas un pays, car un étranger restera toujours un étranger, il n'y a pas euh **itrangi, itrangi** →**étranger eh oui.**

49. A : Merci bien monsieur.

50. K : Mais je vous en prie et que Dieu vous bénisse, vos parents [A vous aussi que Dieu bénisse vos parents].

Extrait n° 3 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « H » juillet 2009

1. A : Quel âge avez-vous ?
2. H : Maintenant ?
3. A : Oui.
4. H : Cinquante et un ans.
5. A : Depuis quand vous êtes en France ?
6. H : Ça fait, depuis soixante-seize.
7. A : Quelles sont les raisons qui vous ont poussée à venir en France ?
8. H : Ben j'étais mariée, mon mari donc je n'ai personne avec qui je vis là-bas. Mon mari il est ici. Donc, je suis mariée donc je suis venue voilà.
9. A : Donc vous avez suivi votre mari ?
10. H : Oui, voilà exactement.
11. A : Et est-ce qu'avec le temps vous regrettez d'être venue ici ?
12. H : Ça m'arrive/.
13. A : Pour quelles raisons ça vous arrive de regretter ?
14. H : Je ne sais pas, je ne sais pas (soupir) ça m'arrive ça m'arrive : de regretter/.
15. A : Vous regrettez quand même ? De quel point de vue vous regrettez ?
16. H : Des fois peut-être, de l'éducation des enfants des fois, voilà : c'est, ça oui des fois pour l'éducation des enfants voilà, c'est plus du côté des enfants, oui je regrette beaucoup.
17. A : Est-ce que vous vous sentez intégrée dans la société française ?
18. H : Non, je ne m'intègre pas. Non je suis internationale (rire échangé) tellement ouverte (rire) tellement (rire prolongé)
19. A : Adaptée.
20. H : Oui oui, où je vais, je m'adapte.
21. A : D'accord, c'est bien !
22. H : (rire).
23. A : Et est-ce que vous pensez retourner vivre un jour définitivement en Algérie ? ou pas ?
24. H : Ben, c'était un rêve mais je ne sais plus, c'est compliqué maintenant, c'est plus possible avec ma santé, c'est plus possible oui avant c'était un rêve maintenant c'est plus possible.
25. A : Pourquoi vous dites que c'était un rêve ?
26. H : Ben je croyais que j'aurais la santé, je peux retourner, je peux continuer de vivre là-bas peut être. Mais maintenant non, je n'ai plus la santé je ne peux plus donc, des traitements lourds, les médecins. J'ai des traitements à suivre par le médecin. Je ne peux plus vivre là-bas voilà.
27. A : C'est difficile de trouver des médecins en Algérie ?
28. H : Non non, ce n'est pas question de médecin, il y a des médecins, mais c'est le traitement. Ce n'est pas parce que je ne trouve pas là-bas. C'est beaucoup de traitements lourds que je euh je me traite avec euh. Il y a des traitements que je ne pourrais pas trouver là-bas. [Là-bas] Oui là-bas, et là-bas j'ai l'assurance auto donc ce n'est pas euh(.) Ce n'est pas évident.
29. A : Quand vous retournez en Algérie quelles sont les impressions que vous sentez là-bas ? (.)Vous sentez quels sentiments quand vous retournez en Algérie même pendant les vacances ?
30. H : Pendant les vacances ça dépend des fois euh je me sens étrangère aussi (rire)
31. A : Aussi quand même...
32. H : Oui oui étrangère ça m'arrive, je me sens euh qu'ils me traitent d'immigrée ici et là-bas donc je sens quand même euh :
31. A : [quand même]
32. H : Oh, quand même oui, oui.
33. A : Avez-vous la même impression qu'en France quand vous me dites ici ?
34. H : Ça arrive mais pas a :: h à 100%
35. A : Mais pas comme en Algérie.
36. H : Non en Algérie, tu le sens quand même, au moment que tu rentres. Tu dis que ça y est, je suis chez moi et quelqu'un te dit que tu es une immigrée.

37. A : Une immigrée.
38. H : Oui et c'est euh : ça vous blesse, ça blesse plus, oui ici ça s'il me dit ça me fait ni chaud ni froid parce que c'est vrai, je suis une immigrée oui ; Mais là-bas ça me choque beaucoup (.) Oui.
39. A : Donc avez-vous l'impression quand-même, qu'on vous considère comme une citoyenne algérienne ou pas ?
40. H : Ici.
41. A : Non en Algérie ?
42. H : En Algérie ?
43. A : Oui.
44. H : Je ne crois pas, non, non, non : déjà à la douane, ils ne nous considèrent pas. On n'est pas considéré comme des citoyens algériens, il y a toujours des remarques, des trucs de toute façon oui, ils sont méchants.
45. A : Avez-vous des enfants ?
46. H : Oui.
47. A : A quelles appartenances identitaires, ils appartiennent ? (.) Ils se penchent plus du côté français ou ?
48. H : Plus français.
49. A : Français.
50. H : Oui.
51. A : Quelles sont les raisons qui les poussent à être plus français ?
52. H : Ben ils sont nés ici déjà, premièrement ils sont nés ici, ils ont plus vécu ici, donc euh voilà, je ne sais pas, soit d'est la naissance aussi qui fait que voilà. Non non ils sont plus français.
53. A : Pour vous les jeunes qui sont nés ici, est ce qu'ils ont le même regard que leurs parents ? Ou est-il différent du vôtre ?
54. H : Non, c'est différent. Rare, tu trouves un enfant qui a pas le même regard que ses parents. Y en a mais il y a plus pourcentage, plus de pourcentage sinon non.
55. A : Quelles sont les différences entre vous et vos enfants ? (.) Leurs réflexions, comment ils réfléchissent ?
56. H : Ça a rien à voir. Moi je resterai toujours malgré, mais je reste tout le temps (rire), j'ai un mari, je resterai mais ils seront, quand-même, ils sont plus français .m :euh :: Ils sont plus français.
57. A : Et est-ce qu'ils pensent = ils penseront rentrer en Algérie définitif ou pas ?
58. H : Non déjà en vacances, ils n'y vont pas et est-ce qu'ils vont rentrer définitivement (rire mutuel) c'est ça qui me fait regretter beaucoup, c'est ça des fois, voilà. Qu'est-ce que je disais tout à l'heure c'est eux, mes enfant qui me font regretter de venir en France, Voilà.
59. A : Connaissez-vous quelques personnes qui sont rentrées définitivement en Algérie ? des personnes de votre société qui sont reparties en Algérie ?
60. H : Ben oui
61. A : Quelles sont les raisons, si vous connaissez les raisons qui les ont poussées à rentrer en Algérie ?
62. H : Eh ben je ne sais pas, la raison non, ça je ne sais pas.
63. A : Vous ne connaissez pas ?
64. H : Non non, je ne connais pas la raison, non non.
65. A : Quels conseils pourriez- vous donner aux jeunes qui viennent de l'Algérie pour s'installer France ?
66. H : Pour les jeunes qui sont rentrés ici, maintenant ?
67. A : Oui.
68. H : Je crois qu'il faut qu'ils pensent à ramener plus leurs enfants au pays, oui voilà. Le conseil que je donne c'est qu'ils les habituent, comment je dis là, il faut qu'ils les habituent, afin que leurs enfants gardent un peu leur origine. Sinon ils vont après euh, ils vont euh. Essayez, le plus possible, le plus possible, le plus possible ; parce que sinon :: après euh :: ça va leur arriver, ce qu'il m'est arrivé.(rire)
69. A : D'accord.
70. H : Merci c'est gentil.
71. A : De rien.

Extrait n° 4 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « J » Juillet 2009

Problème technique qui a coupé plusieurs passages : de ce fait on commence par cette phrase.

(Coupure)

1. J : Il faut qu'ils visitent et reviennent.

2. A : Ils se sentent plus appartenir à la France ?

3. J : Ils aiment ici, parce qu'ils ont grandi ici, ils ont fait leurs études ici, leur sentiment est plus là, c'est la vérité, je pense que c'est ça, c'est tout.

4. A : Et est-ce que vos enfants ont le même regard que vous ? De la vie ici ou pas ?

5. J : [Comment/ je regarde mes enfants.]

6. A : Non, vous ne m'avez pas comprise, je voulais dire vos enfants ont le même regard de la vie que vous ou pas ? Est-ce qu'ils voient la société de la même façon que vous ?

7. J : Pour la mienne et leur vie à eux ?

8. A : Oui.

9. J : Mes enfants ont la même perception. Ils marchent comme moi dans cette vie. Comme je suis moi, mes enfants, ils le sont. Ils ne voient ni à droite, ni à gauche. Oui oui comme je les ai éduqués, les ai encouragés dans leurs études, ils vivent comme la société où j'ai vécu.

10. A : Comme l'origine des parents ?

11. J : Oui, ils vivent comme moi je vis. Ils suivent l'éducation et les origines des parents oui oui. Merci à Dieu.

12. A : Et est-ce qu'il y a une différence entre votre génération et celle des jeunes aujourd'hui ? Quelle est cette différence ?

13. J : La différence, je vous dis maintenant, c'est mieux. Car maintenant la jeunesse fait la prière, il y a **l'internit, Al parabol** → **l'internet, la parabole**. Ils voient des émissions coraniques comme « **Iqra** », avant nous on n'entendait pas **ālādān** → **l'appel à la prière** lorsqu'on s'apprêtait à interrompre le jeûne, on voyait le coucher de soleil et on mangeait. Maintenant il y a tout, avant on n'avait rien, la France maintenant nous a donné tous les moyens, **l'internit** → **l'internet**, « l'émission iqra », les mosquées.

14. J : Quand vous dites que les premiers venus, c'est-à-dire vos maris ne pratiquaient pas forcément la religion ?

15. J : Oui ils avaient une méconnaissance de la religion. Oui comme je t'avais dit, on a eu le **radionne** → **la radio**, après les années 80 ; tout a changé, la mosquée, ils lisent, la France est devenue mieux que l'Algérie. Oui. Ils font leur prière, les femmes portent le voile, les gens font leur devoir envers Dieu, ils donnent des biens. Oui c'est que la vérité.

16. A : Est-ce que vos enfants penseront rentrer en Algérie définitivement ?

17. J : Ça : je ne sais pas, tout dépend du destin, parce que leur avenir est encore là, s'ils partent et ils ne trouvent pas du travail, oui. Ils n'ont même pas pour dépenser à quoi ça sert, alors ils disent que c'est mieux de rester en France, ou bien non ?

18. A : Oui.

19. J : Au moins les enfants ont le droit **l'allocationne** → **aux allocations**, les femmes qui ne travaillent pas, elles ont le droit au **chômage, au RMI**, mais là-bas, t'as droit à rien, s'ils vont et que tu dépenses et tu dépenses pour rien du tout. Ils n'ont rien du tout au bled **franchement**. S'ils partent, il suffit de visiter le bled et de venir après. S'ils le veulent ils rendent visite c'est tout.

20. A : Et est-ce que vous connaissez des gens qui sont repartis définitivement au bled ou pas ?

21. J : Il y a des gens qui sont rentrés et sont revenus après, et il y a des gens qui ont refait leur carte d'identité.

22. A : Quelles sont les raisons primordiales de leur retour, quelles sont les causes de leur départ ?

23. J : Ils sont repartis pour enseigner leurs enfants. Ils croyaient que l'Algérie a changé, elle allait leur offrir du travail, leur procurer un avenir, pour eux et leurs enfants et ils ont trouvé les choses maintenant et celles d'avant pareilles. L'histoire de 40 ans et de maintenant est restée la même, en Algérie rien n'a changé.

24. A : Il y a des gens qui sont restés quand même.
25. J : Oui ils sont restés comme « El K., H. » mais quand même ils recherchent à revenir faire leur carte, dû au manque de soins, de médicaments, de moyens ; ici maintenant leurs enfants ont trouvé des appartements, et là, ceux qui sont revenus, ils ont trouvé les soins, leur retraite, le bled franchement y a rien du tout, il n'offre rien à son peuple sauf que c'est notre pays natal où on retrouve le côté nostalgique de notre pays.
26. A : Quels conseils pourriez-vous donner aux jeunes qui viennent en France ?= Quels conseils vous pouvez leur donner ?
27. J : Ils ne trouvent pas de travail, ne trouvent pas leur statut, ils n'ont pas les **moyennes**→ **les moyens**, il y en a qui veulent se marier, et ils ne peuvent pas, ils veulent construire des maisons et ils ne trouvent pas ; oui, ils travaillent dans la journée pour 200 dinars / (l'équivalent de 2 euros) ça ne suffit même pas pour un paquet de cigarettes, un kilo de viande fait 700 dinars. Ah oui. La jeunesse voudrait venir ici, pour travailler même un mois ou percevoir l' **RMI**→ **le RMI**, les jeunes voudront vivre dans des conditions meilleures, ils ne cherchent pas forcément l'avenir mais au moins vivre le jour, le jour, s'habiller, manger, se divertir en se promenant et ils veulent vivre la belle vie (se gâter) pour eux, c'est ça le but de la vie.
28. A : Merci beaucoup.
29. J : Vraiment, je t'ai bien répondu (Rire).
30. A : Oui

Extrait n° 5 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « S. » juillet 2009

Problème d'enregistrement, la question n°1 s'est effacée : (Quand est-ce que vous êtes venue en France ?)

1. S : Je suis entrée dans les années quatre-vingt, euh, c'est ça. Oui j'ai eu mes papiers en mille neuf cent quatre-vingts.
2. A : Quel âge avez-vous maintenant ?
3. S : Moi maintenant [oui], je suis née en **mille neuf cent cinquante-deux**, et je suis entrée en mille neuf cent quatre-vingts, il y a un moment que je suis ici oui **depuis mille neuf cent quatre-vingts**.
4. A : Quelles sont les causes qui vous ont poussée à venir en France ?
5. S : Mon mari travaille ici et moi j'étais au bled donc j'ai dû le suivre, oui donc le fait qu'on est lié par le mariage comme on le dit.
6. A : Et est-ce qu'avec le temps vous regrettez d'être venue en France ?
7. S : Non, pourquoi je regretterais, je n'ai aucun problème pour regretter, Dieu merci. Mon mari travaille et moi je suis avec mes enfants et mon mari, et qu'est-ce que je demande de plus. Jusqu'à ce que chacun grandisse, il y en a qui sont partis et ils ont fait leur vie, ils sont partis et d'autres qui sont restés à la maison, ils sont restés.
8. A : Et est-ce que vous vous sentez intégrée à la société française ou pas ?
9. S : De toute façon, le pays attire, (rire) qu'est-ce que je pourrais te dire maintenant. Mais toujours, toujours il reste que c'est ton pays/ et ton pays (rire) et chaque année, je rentre visiter notre pays et pendant l'année on vit ici. Et puis c'est tout.
10. A : Et à votre avis est-ce que vous pensez rentrer en Algérie définitivement ou pas ?
11. S : Pour te dire. Je ne sais pas trop, ça dépend de ce que nous réserve **le temps** → (**l'avenir**), de notre situation et nos enfants car ils n'ont pas encore grandi et ils n'ont pas encore fondé leur place→ (**mariés**) et fait leur avenir tant qu'ils ne le sont pas, je ne peux pas prendre encore une décision, pour rentrer malgré le fait que mon mari est **retraité**→ **retraité**, c'est vrai il ne travaille plus mais maintenant je vis toujours encore là.
12. A : Quand vous retournez en Algérie, quel est le sentiment que vous ressentez lorsque vous rentrez au pays ?
13. S : Toujours, toujours, tes sentiments restent attirés envers ton pays comme tu le sais, le pays. Tu seras toujours considérée comme une étrangère ici, ton pays reste toujours mieux. Surtout que tu laisses ta famille, tes sentiments restent toujours liés au pays.
14. A : Et en Algérie est ce que les citoyens vous font ressentir que vous êtes algérienne ou pas ?

15. S : Non, non tu te sens algérienne **c'est normal**.
16. A : Vous n'aviez pas le sentiment d'être étrangère un peu ?
17. S : Non non dans notre pays tu ne le sens pas. On n'a aucun **problème** comme tu connais le bled.
18. A : Et en France quels sentiments vous éprouvez ?
19. S : Un peu, ma famille me manque et j'ai quitté mon pays. C'est tout. Autrement, il n'y a aucune chose qui nous nuit.
20. A : Vos enfants sont plus proches ? De quelle appartenance ? Ils penchent plus du côté de l'Algérie ou de la France ?
21. S : Ah, ils se sentent plus proches ici. Ils sont nés ici, étudié ici donc et ils vivent ici ; c'est vrai qu'ils aiment visiter l'Algérie mais ils ne restent pas beaucoup.
22. A : Et est-ce que les enfants ont le même regard que leurs parents ? Ou bien, est-il un peu différent ? C'est-à-dire leur regard dans cette vie est le même que le vôtre ou bien différent ?
23. S : **Franchement** ici, je ne vais pas te dire des sottises (rire) ça dépend de chaque enfant comment, [Ils pensent ?] Comment ils pensent, voilà. Oui **ça dépend**, ils ne pensent pas tous de la même façon ; chacun pense, à sa manière.
24. A : S'il y a une différence quelle est la différence qui peut exister ?
25. S : Comme tu vois maintenant, la France leur donne beaucoup de moyens pour se divertir, comme on le dit ; **c'est normal** que euh, ils sont vivants ce n'est pas pareil.
26. A : Et est-ce qu'à votre avis vos enfants retourneraient un jour vivre en Algérie ? Ou non ?
27. S : Dieu seul le sait. Je ne peux pas te dire exactement, y'en a qui y sont retournés et y'en a d'autres qui n'y pensent même pas. Y en a qui sont retournés et revenus.
28. A : Et parmi vos enfants qui sont repartis vivre en Algérie définitivement, quelles sont les raisons qui les ont poussés à vivre en Algérie ?
29. S : Eh bien, ils sont intéressés par le pays ; qu'est ce tu veux que je te dise ? Le pays les intéresse et ils voient que les conditions sont meilleures.
30. A : Et est-ce que ce n'est pas par rapport à l'éducation de leur enfant ou non ?
31. S : La plupart c'est pour cette raison ; ceux qui sont repartis et Dieu le sait je pense, c'est plus par rapport aux enfants.
32. A : Et connaissez-vous d'autres personnes qui sont rentrées en Algérie ?
33. S : Même ceux qui sont rentrés, leurs enfants sont tous revenus, les parents sont repartis et leurs enfants sont revenus (rire).
34. A : Quel conseil pourriez-vous donner à ceux qui viennent en France ?
35. S : Franchement, maintenant ceux qui ont un avenir restent au bled, franchement et ceux qui n'ont pas d'avenir tentent leur chance ici, pour travailler et peut-être qu'ils trouveront la tranquillité.
36. A : Merci.

Extrait n° 6 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « AH. » juillet 2009

1. A : Bonjour Monsieur, je voudrais vous poser quelques questions.
2. AH : Bonjour, oui
3. A : Si c'est possible. Depuis quand vous résidiez-vous en Algérie ?
4. AH : En France ou en Algérie ?
5. A : Non en Algérie.
6. AH : Maintenant et ben je réside toujours en France.
7. A : Oui
8. AH : A l'âge de dix-sept ans et demi plutôt et puis depuis, c'est-à-dire ça fait jusqu'au moment où j'ai pris ma retraite, quarante-deux ans de travail et puis voilà c'est-à-dire au début euh je suis venu tout seul, euh comme à cette époque-là dans les années soixante, début soixante on vivait c'est-à-dire dans une baraque comme on appelle ça ::euh il fait trois mètres carrés sur quatre et demi, on était six.
9. A : Oui
10. AH : Euh ce sont des lits superposés [mh ::Euh] on a deux autres aussi c'est-à-dire quand

- les autres dorment, ils mettent leur matelas c'est-à-dire par terre [(rire)] et donc là ils se couchent après les autres et en même temps le matin il faut qu'ils se lèvent avant les autres.
11. A : Avant les autres.
12. AH : Oui et puis dans cette baraque-là on fait la bouffe et heureusement que la vaisselle on la fait en bas, [oui] chacun individuellement et après, ça s'est amélioré oui un peu, ben on a eu c'est-à-dire d'autres logements mais euh ce sont des lits superposés aussi, c'est pareil, mais c'est-à-dire la première fois on avait même des bêtes, c'est-à-dire quand on éteignait la lumière et ben on avait une espèce de couchage, en même temps en dormant, on la ferme pour que c'est-à-dire les bêtes nous piquent pas, parce que sinon c'est à dire ça gratte toute la nuit à cette époque-là.
13. A : [D'accord]
14. AH : Ça a duré peut être trois ans à cette époque-là de soixante jusqu'à soixante-trois.
15. A : Et vous êtes rentrés quand exactement en Algérie ?
16. AH: Définitif, je ne suis pas rentré définitif, c'est-à-dire que je voyage moitié l'année-là depuis que j'ai pris ma retraite, euh c'est-à-dire moitié de l'année-ici et moitié de l'année là-bas à peu près quoi [m :: euh] et puis les années d'avant je travaillais et ben j'ai quatre, cinq semaines de congés, il y a des moments six semaines c'est-à-dire une semaine sans solde [m :: euh] ça dépend de l'employeur c'est-à-dire avec son autorisation et malgré tout on prend pas comme on veut nos vacances, c'est eux qui nous obligent à prendre à telle ou à telle date ça dépend le travail qu'on a quoi.
17. A : Quelles sont les raisons qui vous ont poussé à aller en Algérie ?
18. AH : Eh ben c'est-à-dire que comme je vous ai déjà dit, euh :c'est-à-dire que euh : pour le moment je suis moitié ici et moitié là-bas comme je viens de te le dire toute à l'heure euh de vous le dire toute à l'heure, le résultat eh ben c'est-à-dire voilà, ça me permet pas d'y aller une fois-là, une fois là-bas ; ma famille là-bas et ma famille est là aussi en France c'est pareil et puis euh à cette époque-là fin des années soixante j'ai ramené ma femme là. J'ai eu des enfants ici et j'en ai eu d'autres qui sont nés en Algérie. Mais d'autres qui sont nés ici .Il y en a d'autres qui sont restés là et d'autres qui sont partis en Algérie, qui sont installés là-bas.
19. A : Et lorsque vous êtes retourné là-bas est-ce que vous avez discuté un peu avec vos enfants du retour ou pas ? Parmi vos enfants ?
20. AH : Et ben c'est-à-dire que je n'ai pas parlé longuement [oui] c'est-à-dire en bref quoi. [C'est plus avec les grands que vous avez discuté] plutôt aux grands oui parce que les petits ne savent pas à cette époque-là alors.
21. A : Et à ce moment-là qu'est-ce qu'ils ont pensé vos enfants à ce moment-là exactement ?
22. AH : [C'est-à-dire]
23. A : Du retour, qu'est-ce qu'ils ont pensé à ce moment-là ?
24. AH :: C'est-à-dire qu'il y en a certains qui n'ont pas voulu et il y en a d'autres qui sont encore mineurs se sont des euh : des jeunes quoi de quinze à seize ans euh ben je les ai amenés mais ils n'ont pas voulu, quoi mais c'est-à-dire, si je restais là et ben : c'est-à-dire avec les frais tout ça, je n'arrivais pas à, c'est-à-dire à gérer c'est-à-dire ma situation, c'est ça qui m'a poussé à les renvoyer en Algérie [vous êtes une famille nombreuse alors on va dire]. Oui en quelque sorte, oui.
25. A : Et maintenant quels sont les sentiments de vos enfants ? Actuellement ?
26. AH : Et ben leurs sentiments, il y en a qui se débrouillent bien, c'est-à-dire qu'enfin ils se débrouillent tous bien et ben surtout en Algérie, ils travaillent, ils ont leur boulot, ils sont satisfaits du retour au pays.
27. A : [D'accord] et votre conjointe a-t-elle euh refusé ou bien a-t-elle accepté directement ?
28. AH : Ma conjointe dès que je lui ai proposé, elle ne m'a pas dit non, mais ma conjointe c'est comme une valise [(rire)] c'est-à-dire elle m'a dit où j'y vais ben c'est-à-dire elle me suit n'importe où.
29. A : [D'accord (rire)]
30. AH : Au paradis ou bien (rire mutuel). Et oui ou ailleurs.
31. A : [D'accord]. Et au moment de la décision, vous n'aviez pas eu de regret, avec le temps aviez-vous eu des remords ?
32. AH : Ça non, je n'ai pas eu de remords puisque c'est moi qui ai décidé tout seul alors bien sûr avec euh ma femme, ma valise si j'ose dire [ouais (rire)]
33. A : Et euh actuellement, et parmi vos enfants y en a-t-il qui sont retournés vivre en

France ou pas ?

34. AH : Ben je viens de le dire tout à l'heure y en a qui sont restés là et y en a d'autres c'est-à-dire qui sont en Algérie.

35. A : [En Algérie]

36. AH : Voilà

37. A : [D'accord]. Merci bien Monsieur, au revoir

38. AH : Mais je vous en prie, au revoir.

Extrait n° 7 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « W. » juillet 2009

1. A : Euh, *slāmū 'lykum* → **Que la paix repose sur vous.**

2. W : [*slām wā rāmī Allāh wā bārākātū*] → **que Dieu vous apporte la paix la prospérité et bonheur]**

3. A : Depuis quand vous résidez en Algérie ?

4. W : J'habite en Algérie ou en France ?

5. A : Non en Algérie ; depuis quand vous habitez-vous en Algérie ?

6. W : Avant que je parte de l'Algérie ou bien dès mon départ en France ?

7. A : [Après que vous êtes partie de France, quand est-ce que vous êtes partie en Algérie ?]

8. W : Depuis quand je suis partie euh ::(.) **Quatre-vingt-huit** de la France en Algérie

9. A : Et quelles sont les causes qui vous ont poussée à rentrer ?

10. W : Eh ben, je voulais retourner dans mon pays et mes enfants ont grandi ici et euh j'ai remarqué qu'ils allaient perdre la religion et perdre aussi leur langue, l'arabe et ils commençaient à ne plus comprendre la langue arabe. Alors je me suis dit vaut mieux rentrer pour qu'ils apprennent leur religion, leur langue.

11. A : Et vous aviez parlé avec vos enfants, au moment où vous alliez rentrer ?

12. W : Je leur ai parlé, je leur ai dit - ceux qui veulent partir, qu'ils partent avec moi et ceux qui veulent rester qu'ils restent - ils connaissent bien le bled où on va se diriger, ceux qui veulent ils rentrent et ceux qui ne veulent pas, ils restent.

13. A : Quelles étaient leurs réactions ?

14. W : Leur réaction, ils ont dit qu'on part avec vous.

15. A : Et il y en a parmi eux, qui vous ont dit non ou bien ?

16. W : Dans l'aspect formel, ils ont dit oui et je ne sais pas ce qu'ils ont pensé réellement. Qu'est-ce qu'il y a au fond de leur cœur (rire) et oui je ne sais pas mais dans l'aspect formel, ils ont dit oui. **C'est pas forcéthum** → **je ne les ai pas forcés.**

17. A : Avec le temps quel est le sentiment qu'ont vos enfants ? (.) du retour

18. W : Du retour, maintenant Dieu merci, ils ont appris, l'arabe et appris la langue et appris leur religion et après, ceux qui se sont mariés, ils se sont mariés et ceux qui sont revenus en France ils sont restés et ceux qui sont restés en Algérie, ils sont restés ; y en a qui ont terminé leurs études et ils vont très bien et cela grâce à Dieu.

19. A : L'essentiel, c'est que vous ne regrettez pas avec le temps ?

20. W : Non non, je n'ai pas regretté, après le temps passé je ne regrette pas.

21. A : Quel était le résultat ?

22. W : Dieu merci, ils ont grandi, ils ont étudié et ils vont bien et si j'étais restée en France j'aurais égaré mes enfants, l'un serait parti au nord et l'autre à l'ouest ou bien l'un(e) aurait épousé un(e) français(e) et l'autre aurait épousé un italien(ne)(rire) et parmi eux, certain(ne) ne serait pas marié et maintenant je remercie Dieu que mes enfants aillent bien et qu'ils aient préservé leur religion et grandi et Dieu merci.

23. A : Et maintenant, c'est-à-dire pensez-vous retourner vivre en France ou pas ?

24. W : Non, je ne veux pas retourner définitivement mais j'aimerais passer des vacances en France quelques jours, un mois, deux mois et je rentre au pays.

25. A : Vous vous sentez à l'aise dans votre pays.

26. W : Oui, je ne me sens pas seulement à l'aise dans mon pays, j'apprends et je vais à la mosquée, j'entends *ālādān* → **l'appel à la prière**, une population arabe, la même religion et en France il y a beaucoup de mélange.

27. A : Et est-ce que parmi vos enfants il y en a qui sont retournés vivre en France ou pas ?

28. W : Oui il y en a parmi eux qui sont repartis vivre en France. [Quelles sont les raisons ?]

La cause du retour, le retour c'est le destin qui les a ramenés ici (cela signifie qu'elles se sont mariées), il y en a qu'ils ont voulu terminer leurs études, pour avoir un haut niveau, il y en a qui ont voulu vivre en France et chacun a ses causes.

29. A : Et avez-vous quelque chose à rajouter, des questions qu'on n'a pas évoquées ?

30. W : Eh euh qu'est-ce que vous vouliez que je vous dise euh pour te dire que j'ai bien vécu en France, avec mes enfants, mon époux ; il n'y avait rien qui nous manquait mais le fait que mes enfants ont grandi, je me suis dit qu'il valait mieux rentrer au pays pour qu'ils puissent apprendre la religion et l'arabe, pour ils réussissent au niveau de leur scolarité et je n'étais pas à l'aise.

31. A : Merci beaucoup Madame

32. W : Ça sera tout.

33. A : Oui ça sera tout, Merci.

6.2. Les parents nés en France

Extrait n° 8 : Entretien semi-directif réalisé avec les enfants « R. » Juillet 2009

1. A : Bonjour, je voudrais vous posez quelques questions si c'est possible ?

2. R : Oui sans aucun souci.

3. A : Euh quel âge avez-vous ?

4. R : Mon âge, ben j'ai trente-neuf ans et bientôt demi.

5. A : Depuis quand vous résidez en France ?

6. R : Ça fait depuis euh : et ben :: pratiquement onze ans au mois de juillet.

7. A : D'accord, combien de temps avez-vous vécu en Algérie ?

8. R : J'ai vécu pendant huit ans, huit années.

9. A : Quel âge avez-vous ?

10. R : Attend comment quatre-vingt-huit, quatre-vingt-neuf, quatre-vingt-dix (→mot en arabe **st'fr Allāh** →**que Dieu me pardonne**, quatre-vingt-onze, quatre-vingt-douze, quatre-vingt-treize, quatre-vingt-quatorze, quatre-vingt-quinze, quatre-vingt-seize, quatre-vingt-dix-sept, quatre-vingt-dix-huit ça fait neuf ans, neuf ans, neuf ans pile même.

11. A : Et quel âge aviez-vous lorsque vous êtes retournée en Algérie ?

12. R : Et ben :: euh j'avais 18 ans, oui.

13. A : À cette époque la France vous a-t-elle manqué ?

14. R : Énormément, c'est-à-dire ben, et ben le fait qu'on me dise de rentrer au pays ça m'a vraiment touchée, je l'ai mal pris.

15. A : De quel côté vous l'aviez mal pris ? Pourquoi vous aviez ressenti ce sentiment ?

16. R : Ouais, j'ai ressenti ce sentiment parce qu'étant donné que je connaissais le pays où j'allais et il y a une grande différence entre la vie citadine et d'aller dans un village où il y a pratiquement pas de vie civile euh c'est-à-dire qu'il n'y a pas de vie dans un village, on est renfermé voilà.

17. A : Donc, vous aviez éprouvé des difficultés en rentrant en Algérie ?

18. R : Oui tout à fait.

19. A : Quelles sont les difficultés que vous aviez éprouvées ?

20. R : Eh bien :: par rapport à la mentalité des gens et ben : euh qu'il n'a rien avoir avec ma vie et l'éducation que j'ai eue avec mes parents ; elle était très différente c'est-à-dire qu'on avait eu une vie simple en France et là-bas un peu compliquée les gens ; ils rentrent dans vos histoires et ils rentrent surtout dans votre vie et voilà. [D'accord] Je ne connaissais pas ça, à l'époque lorsque je vivais en France moi ; je connaissais pas ça on vivait notre vie euh sans être euh, sans être comment dirais-je sans être euh :::

20. A : [Sans avoir des arrière-pensées].

21. R : Non, ce n'est pas ça, constamment euh euh harcelée, Plus du harcèlement [D'accord] Voilà.

22. A : Donc, vous n'aviez pas votre autonomie, on va dire ?

23. R : voilà, tout à fait on n'était pas autonome, plutôt emprisonnée, renfermée plutôt qu'être libre voilà, c'est ça qui me gênait surtout, qu'on sortait pas du tout et à l'époque dix-huit ans, vraiment franchement, il y avait aucun puff :::, j'avais pas d'études, j'étais vingt-quatre

sur vingt-quatre à la maison, je ne sortais pas, je n'avais pas d'amis, je ne voyais personne, je ne rencontrais personne, à l'âge de dix-huit ans en plus, on a envie d'activité, faire des choses dans la vie et on a des projet mais, à dix-huit ans quand vous vous retrouvez du jour au lendemain sans, et ben : sans activité et ben : voilà c'est ça qui m'a contrariée, surtout voilà, c'est ce terme-là voilà que je cherche à être plus contrariée.

24. A : [D'accord] Et euh dès votre retour en France est-ce que vous aviez eu des difficultés ou pas ?

25. R : Pas du tout, comme à la base eh ben c'est là pratiquement où je suis née pratiquement, je me suis toute suite intégrée parce que plus ou moins, je connaissais la France et je me suis toute de suite intégrée par rapport à la ville, puisque plus au moins je vivais à Lyon mais je me retrouve dans une autre ville en France à Paris, mais franchement, je me suis tout de suite adaptée.

26. A : [D'accord]

27. R : Je n'ai pas eu de soucis

28. A : Eh ben quand vous dites « adaptée » de quel côté en fait, vous vouliez dire ?

29. R : Comment ?

30. A : Quand vous dites « adaptée », c'est par rapport à quoi ?

31. R : Eh ben :: par rapport à la vie, à la vie quotidienne, c'est-à-dire faire les courses, prendre le train, repérer les chemins, la ville, tout ça. Les transports en commun.

32. A : Et maintenant après avoir vécu en Algérie et en France, à quelle identité sociale vous sentez-vous appartenir actuellement ?

33. R : Eh ben je suis entre les deux, je suis vraiment entre les deux, franchement moi, je me sens bien en France, je suis là et je suis bien, j'ai pas eu de soucis, je n'ai pas eu de conflit avec ni euh pourtant nous ::, là où je suis moi, dans la ville de Garges, nous sommes dans une communauté euh une minorité, comment je peux te dire, comment dirais-je ? Y a la population plus immigrée qu'autre chose, il n'y a pas beaucoup de Français. [m :Euh] plus ou moins là où je vis moi franchement, y a pas de soucis, on est très très bien intégré parce qu'il n'y a que des étrangers.

34. A : [m :Euh d'accord] Et euh quelles sont les raisons qui vous ont poussée à revenir en France ?

35. R : Et ben :, c'est le destin eh ben : voilà .C'est l'amour comme on le dit (rire mutuel) j'ai trouvé mon homme à Paris eh ben voilà (rire mutuel)

36. A : [D'accord]

37. R : [C'est bien ! (Rire mutuel)]

38. A : Et les citoyens Algériens considèrent-ils que vous faites partie de la société algérienne ?

39. R : La société là-bas je ne pense pas, pas du tout, dès qu'on arrive là-bas, on ressent tout de suite, il y a des profits, là-bas, dès qu'on est là-bas ils te font ressentir qu'on est des immigrés et ils profitent de notre situation d'étranger c'est-à-dire euh étranger vivant en France, en tant que français, donc, ils en profitent autant qu'il y a plus de profit que par rapport à nous, des commerces, ils en profitent par rapport au gain, il y a surtout du profitage [d'accord] y a du profit.

40. A : Vous vous sentez étrangère même en Algérie ?

41. R : Oui tout à fait.

42. A : D'accord, et est-ce que vous avez la même impression en France ou pas ?

43. R : Moins, moins, moins quand même ouais, ouais, moins moins, beaucoup moins car il n'y a pas de profit, y a pas euh cette arrière-pensée et même si je rencontre un français, je suis à l'aise, il me regarde comme un être humain, normalement, quand même moins ; moins.

44. A : Et euh à la fin c'est la dernière question que je vais vous poser ? Pensez-vous retourner un jour vivre en Algérie ?

45. R : Ça je ne sais pas, l'avenir nous le dira, pour le moment je ne sais pas, franchement je ne sais pas.

46. A/ [Et là toute suite.]

47. R : La toute suite /je ne peux pas vous confirmer cela. [D'accord] (rire)

48. A : Ben merci bien

49. R : Voilà, j'espère que mes réponses seront satisfaisantes, j'espère que vous en ferez bon

usage et voilà. [Merci bien] de rien [au revoir.] Allez au revoir madame.

50. A : Je voulais vous dire quand même, le fait que vous êtes retournée en Algérie, quel est l'avantage que vous aviez eu ?

51. R : C'est vrai qu'on a déjà eh ben appris la langue déjà. Parce que moi à l'époque franchement, je euh :: ne parlais pas du tout l'arabe, eh ben il y a aussi eh ben : ça déjà et il y a plus eh ben l'islam, le coran qui est franchement à l'époque ça, franchement depuis que euh grâce à ça et quand je suis euh en rentrant au pays ça j'ai appris l'islam, le coran, la prière et le respect d'autrui et j'ai quand même appris des choses par rapport à l'aspect humain.

52. A : M :: Euh quand même il y a eu des avantages.

53. R : Franchement bien sûr, tout à fait il y a eu des avantages.

54. A : Vous êtes satisfaite.

55. R : Oui oui, je suis très satisfaite. Merci merci bien encore au revoir.

Extrait n° 9 : Entretien semi-directif réalisé avec les enfants « S. » juillet 2009

1. A : Bonjour, je voudrais vous poser quelques questions ; « Euh » quel âge avez-vous ? [La maintenant] « Euh » Quel âge avez-vous oui ? Oui.

2. S : J'ai quarante-trois ans.

3. A : Euh, depuis quand vous résidez-vous en France ?

4. S : Euh depuis mon retour, ça va faire neuf ans.

5. A : Combien de temps avez-vous vécu en Algérie ?

6. S : Douze ans.

7. A : Quel âge aviez-vous lorsque vous êtes retournée en Algérie ?

8. S : Vingt-trois ans.

9. A : Euh, est-ce que la France vous a manqué ?

10. S : Euh, beaucoup. [Pour quelles raisons ?] Ben, par rapport à beaucoup de choses ; euh, la mentalité de là-bas et d'ici ce n'est pas la même chose, donc, euh (.) je ne sais pas moi les, la culture aussi, bien qu'on soit des deux cultures, on reste quand même plus de la culture française que la de culture algérienne.

11. A : Euh, avez-vous eu des difficultés lors de votre rentrée en Algérie et de votre retour en France ?

12. S : Euh, pour aller là-bas non mais bon pour le retour c'était, c'était un peu difficile puisque moi j'ai dû rendre ma carte de résidence donc pour le retour c'était un peu plus difficile, pour qu'on me remette des autres papiers, pour qu'on me redonne d'autres papiers c'était plus, plus difficile puisque (.)

13. A : [D'accord] Mais moi en fait quand je dis euh ; les difficultés c'est-ce que je veux dire, dans votre vécu en Algérie vous avez rencontré des difficultés comme l'adaptation ou euh ::

14. S : Euh, d'adaptation, pff, oui et non dans certaines choses ça a été plus facile et dans d'autres plus difficile disons que :: je je ne me suis pas habituée vraiment à :: au gens à la mentalité des gens comment ils vivaient ; c'est ça qui était plus difficile sinon je veux dire le pays en lui-même, n'est pas :: désagréable.

15. A : [D'accord] Euh, maintenant après avoir vécu en Algérie et en France à quelle identité vous sentez-vous appartenir actuellement ?

16. S : H :: Euh, je veux dire que je suis quand même toujours des deux côtés quand même mais bien que j'ai plus de, je :: enfin, j'ai vécu ici plus que là-bas on va dire parce que quand même j'ai vécu ici. Euh, de quatre ans jusqu'à dix :: ans jusqu'à vingt-trois ans donc quand même pratiquement une vingtaine d'année plus là, neuf autres années donc j'ai quand même vécu plus ici vingt-neuf ans en total ici, en France, que là-bas douze ans et douze ans dans les douze ans c'était pas :: y avait beaucoup plus de haut que de bas en fait.

17. A : [D'accord] h : Hum, quelles sont les raisons qui vous, qui vous ont poussée à revenir en France maintenant ?

18. S : Ben :: la raison principale c'est que :: je ne m'adaptais pas, je ne pouvais pas m'adapter, euh :: au niveau, euh, comme je dis euh la mentalité euh le travail aussi mon mari ne travaillait pas donc euh matérielle aussi, « puisque :: euh » on était euh :: indépendant, on dépendait, on dépendait beaucoup de la famille de mon mari donc euh, et

ça je n'acceptais pas qu'on soit dépendant de quelqu'un, j'étais habituée à être toujours indépendante, indépendante de travailler. D'avoir mon propre boulot, mon propre argent et d'être dépendant de quelqu'un je ne pouvais pas le supporter, non plus.

19. A : D'accord, les citoyens algériens considèrent-ils que vous, vous faites partie de la société ?

20. S : Oh, je ne crois pas on est toujours vue comme des euh, des gens qui ont euh de l'Euros, comme ils disent là-bas euh , de la devise donc on est toujours un peu à part on est pff on, on est accepté parce qu'on a de l'argent plus facilement qu'eux, sinon je veux dire on reste toujours à part, on n'est pas vraiment considéré comme des algériens à cent pour cent.

21. A : Est-ce que vous avez la même impression qu'en France ?

22. S : En France, euh ; je le ressens beaucoup moins, bon dans certain domaine quand même, on peut le ressentir aussi, mais beaucoup moins que là-bas.

23. A : Quelles sont ces impressions que vous m'aviez dites maintenant. Quand vous dites que vous vous sentez un peu à côté ?

24. S : C'est-à-dire ?

25. A : Vous m'avez dit que dans certaines conditions vous vous sentez à part en France ?

26. S : Ben ; oui parce que euh, pff ; quand on recherche du boulot on est toujours vu comme voilà, euh comme, quelqu'un d'étranger, pas vraiment de français ou pas intégré vraiment on est toujours voilà, une arabe ou on est quelqu'un d'étranger de toute façon ça on vous le dira pas en face mais bon on le ressent quand on veut rechercher un emploi, c'est tout de suite euh , ben on vous rappellera, ou euh voilà donc y aura toujours un peu de discrimination mais bon on s'en sort toujours avec des petits boulots euh ; entre guillemets ; d'étranger quoi, des petits boulots que les français entre guillemets, aussi ne peuvent pas prendre, mais voilà, quoi.. .

27. A : Et donc, je voudrais vous poser une dernière question, pensez-vous retourner un jour en Algérie, vivre là-bas ?

28. S : Vivre non, je crois pas à moins que peut être quand je serai vieille je ne sais pas pour le moment je n'y pense pas et comme j'ai aussi des enfants donc j'essaie quand même de leurs inculquer deux bases, deux cultures comme moi je l'ai été parce que quand même on est quand même enrichi par les deux cultures donc ; euh j'essaie quand même de leur inculquer les deux cultures et euh , c'est, c'est une richesse quand même en soi, bien qu'on euh , je sais très bien qu'eux aussi sont plus intégrés ici que là-bas.

29. A : D'accord, merci bien.

30. S : Je vous en prie.

31. A : Merci bien au revoir.

32. S : Au revoir.

Extrait n° 10 : Entretien semi-directif réalisé avec les enfants « N.» Juillet 2009

1. A : Bonjour, je voudrais vous poser quelques questions ; depuis quand vous résidez en France ?

2. N : Depuis cinq ans.

3. A : Quel âge avez-vous ?

4. N : Trente-trois ans.

5. A : Combien de temps avez-vous vécu en Algérie ?

6. N : Dix-huit ans.

7. A : Quel âge aviez-vous lorsque vous êtes retournée en Algérie ?

8. N : Douze ans.

9. A : La France vous a-t-elle manqué ?

10. N : Oui.

11. A : Pour quelle raison ?

12. N : Pour tout ce que j'ai laissé, mon enfance, mes études, mes copains, copines tout ce que j'ai laissé derrière moi à cette époque-là.

13. A : [D'accord] Aviez-vous eu des difficultés en Algérie ?

14. N : Oui tout à fait.

15. A : Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?

16. N : La langue, le milieu, la mentalité euh ::: (.), l'école, tout. J'ai eu beaucoup de difficultés par rapport à ça, l'adaptation était très dure au début.
17. A : [D'accord] Après au fil du temps est ce que vous avez pu vous adapter ou pas ?
18. N : Oui tout à fait oui oui.
19. A : Et maintenant actuellement, dès votre retour en France est-ce que vous, vous avez éprouvé des difficultés ou pas depuis que vous êtes rentrée ?
20. N : J'ai eu des difficultés oui, par rapport aux papiers aux « Euh », à tout ce qui est administratif, oui enfin, au début pour le logement et puis pour l'emploi éventuellement.
21. A : Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors de votre recherche d'emploi ?
22. N : Pour mon manque d'expérience. [D'accord] Je n'ai pas de niveau vraiment. Je n'ai pas d'expérience professionnelle qui m'amènerait à travailler, à trouver un emploi.
23. A : Et après avoir vécu en Algérie et en France, à quelle identité sociale vous sentez-vous appartenir maintenant ?
24. N : Ni l'une ni l'autre, je suis dans le milieu. Je n'ai pas vraiment de repère par rapport à ça, mais euh je suis, mais je suis mes racines, je suis algérienne au fond.
25. A : [D'accord] Quelles sont les raisons qui vous ont poussée à revenir en France ?
26. N : Euh :::(.) [Ce qui m'a poussée à revenir en France] c'est mon manque, Euh :::, la France me manquait ::[Et quoi d'autre aussi ?] Et, et tout ce que j'avais laissé, je voulais rattraper ce que j'avais laissé à l'âge de mes douze ans.
27. A : [D'accord les citoyens algériens considèrent-ils que vous faites partie de la société ou pas ? [Algériens ?] Oui, quand vous avez vécu là-bas est ce que vous aviez le sentiment d'appartenir vraiment à ... ?
28. N : Non, y avait toujours une différence.
29. A : Quelle est la différence que vous aviez senti à l'époque ?
30. N : Que j'étais une étrangère, pas vraiment une algérienne.
31. A : [D'accord], et maintenant, actuellement en France, vous éprouvez la même situation ou pas ?
32. N : Oui pareillement.
33. A : Et quelles sont les impressions que vous éprouvez en France ?
34. N : Ben : on se sent, on sent, on se sent pas chez soi ni ici, ni en Algérie.
35. A : D'accord et pensez-vous vivre un jour en Algérie ?
36. N : [Oui.]
37. A : Pour quelles raisons ?
38. N : Pour mes racines, pour ne pas oublier ce qu'on est, mes parents et la famille.
39. A : Quels sont les avantages que vous aviez trouvés quand même en Algérie, quels sont ces avantages ?
40. N : La famille, l'environnement par rapport à notre pays et puis la culture et notre religion surtout. [D'accord] Ici on a, on n'a pas notre religion mais là-bas on est plutôt ramené à faire notre religion.
41. A : [D'accord].Merci bien au revoir.
42. N : Au revoir.

6.2.1. Parents d'élève

Extrait n° 11 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « I.» en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 07/01/2013. Durée de l'interview : 4,04'

- A. 1 : Je voulais savoir, quel âge à votre enfant ?
- I. 2: 6 ans
- A.3 : Avez-vous déjà entendu parler des cours d'ELCO dans l'enseignement public.
- I.4 : Non
- A.5 : Pour quelle raison avez-vous choisi l'apprentissage de la langue arabe dans un cadre religieux, et non dans une école publique ?

I. 6 : Parce que c'étaient les seuls établissements euh qui permettaient d'apprendre l'arabe en **même temps** que la religion.

A.7 : D'accord, comment avez-vous connu cette association ? Parce qu'elle est proche de votre domicile, parce que vous en aviez-entendu parler par vos amis ou vos proches ou bien sur internet ?

I.8 : Proche du domicile et on a eu de bons échos par rapport à l'apprentissage dans cette école, dans cette association.

A.9 : D'accord, pensez-vous qu'il y a eu une amélioration dans l'enseignement de la langue arabe, par rapport aux années précédentes ?

I. 10 : D'après ce qu'on m'a dit, oui ; que depuis les deux dernières années ça va mieux oui.

A. 11 : Par rapport à quoi ?

I. 12 : Les enfants faisaient vraiment attention à apprendre l'arabe. Avant c'était plus des chansons, des comptines pour apprendre les premiers mots d'arabe alors que là, ils étaient vraiment plongés à apprendre l'alphabet, à apprendre les mots, l'écriture, vraiment comme à l'école.

A. 13 : D'accord, euh (.) dans quelle mesure, pensez-vous que l'apprentissage de la langue arabe est utile pour votre enfant ?

I. 14 : Euh(.) Connaître ses racines, ses origines, connaître sa religion et euh une richesse qui à l'avenir lui permettra aussi d'évoluer dans le monde professionnel parce qu'elle sera peut-être bilingue et trilingue avec l'anglais qu'elle apprendra à l'école plus tard.

A. 15 : Préférez-vous que l'enseignant utilise uniquement la langue arabe dans le cours ou bien qu'il utilise le français et l'arabe ?

I. 16 : (.) Je pense que cela doit se faire petit à petit, parce qu'au début les enfants ne connaissent pas forcément l'arabe et donc ils ont besoin d'apprendre et c'est vrai qu'à terme c'est mieux qu'ils puissent parler arabe couramment comme eux. **A voilà** donc de partager tous les jours parler l'arabe avec la maîtresse(.).

A. 17 : Avez-vous des suggestions à proposer pour améliorer l'enseignement de l'arabe ?

I. 18 : (.) Je ne sais pas.

A. 19 : Oui, par rapport à l'école privée tu m'avais dit que ta fille, tu l'avais mise aussi dans une école privée, donc j'aimerais bien savoir la différence entre l'école privée bilingue et l'association, dans la mosquée ?

I. 20 : Et bien en fait la différence c'est que là, elle est allée à l'école tous les jours et elle le travaille tous les jours donc ça lui permet de ne pas avoir de coupure et d'être obligée de réfléchir en fait, tous les jours en rentrant le soir. Ça fait partie donc de ses devoirs, alors que quand elle allait à l'association, que le week-end euh d'une semaine à l'autre et bien elle pouvait s'amuser pendant toute la semaine, puis le vendredi soir réviser un petit peu pour samedi et dimanche. Alors que là, à l'école et bien elle le fait tous les jours donc chaque soir elle revient, elle révise, se prépare, le lendemain, elle continue et y a pas de coupure en fait.

A. 21 : D'accord

I. 22 : Et bon, je pense que d'abord, c'est ce qui permet, justement de pouvoir vraiment devenir bilingue et c'est de vraiment pouvoir le faire, le plus souvent, pratiquer, le pratiquer le plus souvent possible.

A.23 : Merci.

Extrait n° 12 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « I.» en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 07/01/2013. Durée de l'interview : 7, 53'

I. 1 : Je vais revenir sur la question numéro huit : Je préfère utiliser la langue arabe et le français, les mélanger. C'est vrai qu'euh je pense en fait utiliser que l'arabe pour les enfants c'est difficile parce qu'ils ne le comprennent pas forcément mais de leur faire apprendre euh l'a, b, c, d, l'alphabet ils vont l'apprendre comme une chanson, et ils arrivent pas forcément à une lecture rapide des choses (.) ensuite pour l'amélioration et bien comme elle est aussi dans une école privée et je me suis aperçue qu'il utilisait une méthode d'adulte, et que les enfants en fait ils utilisaient, ils arrivaient à le réciter parce que c'était comme une poésie, mais savent pas forcément ce que ça veut dire, donc du coup ils vont faire le premier discours, c'est entre deux messieurs euh, un monsieur Kha et un monsieur Kh. Bonjour, ça

va vous allez bien ? En fait les enfants ne comprennent pas forcément, ils pratiquent des cours comme des adultes. Les cours qui sont donnés en Egypte. Le fascicule qu'ils utilisent c'est un fascicule de 300 pages et ils ont commencé pour une première année de CP, ils utilisent les trente et quarante premiers textes.

A.2 : Quand vous aviez mis votre fille l'année passée à l'école, on va dire à la mosquée, est-ce qu'elle a eu un bagage et en quoi ce bagage lui a-t-il servi à l'école privée ? En quoi et dans quelle matière par exemple l'éducation islamique par rapport au cours d'arabe ?

I.3 : Ce qui l'a aidée l'année dernière euh c'était son apprentissage des lettres parce qu'elle n'a pas eu l'apprentissage (**âlif**) (**bâ'**) (**tâ**) (**thâ**) mais elle a eu un apprentissage ; mais elle a compris, elle a appris directement les voyelles courtes. Du coup cette année, elle a commencé **les voyelles courtes**. Elle ne savait pas que ça s'appelait les voyelles courtes mais elle savait déjà les prononcer et quand elle a eu **les voyelles longues**, elle ne connaissait pas le (**tâ**) **marbūṭāḥ** (التاء المربوطة) → **la lettre tâ' fermée** mais et quand on lui dit que c'était cette lettre, elle savait déjà la lire. Elle sait la lire parce qu'elle l'a appris l'année dernière, parmi les lettres et tout ; ben ce qu'ils avaient fait, elle l'avait déjà appris, donc cette année, ils ont commencé par les lettres, les noms, en parlant des lettres lunaires et solaires. C'est vrai que même les lettres lunaires et solaires ça embrouille.

A. 4 : Oui ça embrouille, parce qu'ils sont petits encore.

I. 5 : Oui voilà, oui ils ne savent pas forcément, même nous adultes, on ne sait pas ce que c'est que les lettres lunaires et solaires.

A. 6 : Oui.

I. 7 : On a du mal en tant que parent, si déjà la compréhension, si on ne comprend pas déjà justement les termes techniques qu'ils utilisent dans l'école avec la méthode qu'ils utilisent quoi.

A. 8 : D'accord, je voulais savoir aussi si l'éducation islamique est importante pour les élèves et les explications surtout. Comme vous m'avez dit que les enfants avaient besoin d'explication, ils n'ont pas forcément compris l'arabe du coup. C'est vrai qu'on peut lire le **qurā'n**, réciter le **qurā'n** le → **Coran** sans pouvoir comprendre. Vous pensez que c'est important la compréhension ?

I.9 : Oui, c'est même primordial parce qu'un enfant quand il est encore petit euh ce sont des êtres qui ont beaucoup de logique et ils ont besoin de comprendre ce qu'est le Coran, qui est le prophète **Muḥammad ṣallā Allāh 'alayhi wā sallam** (محمد صلى الله عليه وسلم) → **Muḥammad que la paix repose sur lui** surtout dans un pays qui est comme ici, qui n'a plus aucune relation avec **Allāh** (الله) → **Dieu** et les gens. On fait tout détruire de ce que sont les enfants, non qui est **Allāh** (الله) → **Dieu**. [...] pour nos enfants qui sont musulmans et qui ont des parents musulmans. Ils ont besoin de savoir et de comprendre la religion, pour savoir justement pourquoi il y a des choses qui sont bien pourquoi des choses sont mal, euh c'est pour ça comprendre et apprendre notre religion c'est très important pour un enfant parce que ça détermine dans l'éducation déjà d'un enfant, les six premières années de sa vie sont déterminantes rien qu'autant qu'un être humain et c'est pendant ces six années que l'enfant prend conscience de qui **est Allāh** (الله) → **Dieu** et si au-delà de ses six ans ils n'ont pas entendu parler, y a pas eu de mention dans leur vie qui était **Allāh** (الله) → **Dieu**. À partir de 7 à 8 ans quand ils ne sont plus l'**âge de la fiṭra** → **innée**, ils ne connaissent plus donc, ils ont vraiment du mal à connaître euh. Ils savent plus faire la différence entre **Allāh** (الله) → **Dieu** et le prophète et ils ont l'impression que le prophète c'est **Allāh** (الله) et qu'**Allāh** (الله) → **Dieu** c'est peut-être le prophète. C'est difficile pour eux de faire la différence. Il est même arrivé que je rencontre des gens adultes qui ne connaissaient pas qui était le prophète parce qu'on ne leur avait jamais appris, qu'on leur a pas appris qu'il l'appelait **sīdī** → **le maître** au lieu de dire le prophète **Muḥammad ṣallā Allāh 'alayhi wa sallam** → **Muhammad que la paix repose sur lui**.

A. 10 : **ṣallā Allāh 'alayhi wa sallam** → **que la paix repose sur lui**.

I. 11 : Et de dire **sīdī muḥāmād** → **le maître Muhammad** alors que c'est pas du tout la même chose, donc, je pense que oui l'éducation islamique est importante dans l'apprentissage de la personne.

A.12 : Vous faites partie, on va dire de la deuxième ou troisième génération issue de l'immigration ?

I.13 : Deuxième.

A.14 : Deuxième génération.

I.15 : Oui deuxième génération, mes parents sont immigrés et moi j'ai grandi ici, puis j'ai pris connaissance de la religion. Donc la religion n'est arrivée que sur le tard, vraiment sur le tard avec la naissance de mes enfants quand je me suis aperçue qu'en fait il fallait que je leur enseigne quelque chose et qu'il y avait des logiques que moi-même déjà je ne comprenais pas à la vie, des questions que je me posais et pour lesquelles j'avais besoin de réponses, qu'adolescente j'avais cherchées, je n'ai pas forcément trouvé ces réponses adolescente et quand mes enfants sont nés et bien il a fallu leur trouver ces réponses-là pour que justement à leur tour ils puissent être guidés, pour les accompagner dans leur apprentissage pour devenir adulte.

A.16 : D'accord

I. 17 : Et donc c'est pour ça, d'avoir appris à connaître la religion musulmane, ça m'a permis justement de pouvoir mettre un cadre beaucoup plus sain autour de mes enfants.

A. 18 : D'accord c'est pour ça que vous l'avez inscrite en fait à la mosquée, puis maintenant au privé ; c'est pour cette raison ?

I. 19 : Voilà, pour qu'elle puisse connaître ses racines et pour qu'elle ne se sente pas déracinée. Peu importe là où elle est, parce que malgré ce qu'on peut dire, on est quand même, on est quand même euh victime de racisme à un certain niveau et en tant qu'enfant d'immigrés, on a du mal à trouver notre place, en se disant euh, je suis d'où, je viens d'où, je ne leur ressemble pas, euh, je suis peut-être pas acceptée et quand on sait d'où on vient on accepte plus facilement le fait qu'on soit différent, parce qu'on a nos valeurs, on a nos choses à faire. Mais en vivant dans cette société on peut vivre comme eux, faire comme eux mais au moins, on sait qui on est.

A.20 : Ouais, ben je vous remercie **bārkā Allāh u fik** → Que Dieu te donne la bénédiction.

Extrait n° 13 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « M. » au sein de la mosquée de Lyon 5^{ème}, le 21/12/2013 Durée de l'interview : 3, 22'

A.1 : Quel âge a votre enfant ?

M.2 : Neuf ans et demi euh

A.3 : Aviez-vous déjà entendu parler des cours d'ELCO dans l'enseignement public ?

M.4 : Jamais de la vie

A. 5 : Jamais.

M.6 : Jamais.

A.7 : Pour quelle raison aviez-vous choisi l'apprentissage de la langue arabe dans un cadre religieux et non dans un cadre public, dans une école ?

M.8 : Eh ben parce que par rapport à la religion musulmane, il serait mieux, eh ben, de voir nos enfants qui ont des notions en arabe.

A.9 : D'accord, aussi par rapport à la religion vous m'avez dit ça ?

M.10 : Oui par rapport à la religion.

A.11 : D'accord

M.12 : Pour qu'ils sachent un peu étudier et après apprendre à lire et à écrire.

A.13 : D'accord, comment aviez-vous connu cette association ? Parce qu'elle est proche de votre domicile ou parce que vous en aviez entendu parler par vos amis ou vos proches ou bien sur internet ?

M.14 : C'est proche de mon domicile.

A.15 : Pensez-vous qu'il y a eu une amélioration dans l'enseignement de la langue arabe, par rapport aux années précédentes ? Si oui, en quoi ?

M.16 : Là déjà, de bouche à oreille et en même temps les cours.

A.17 : D'accord, en fait, il y a eu une amélioration par rapport à l'année dernière.

M.18 : Ouais ouais carrément, ben oui, ah ouais, depuis le début ouais, il s'améliore et il cherche à s'investir mon fils.

A.19 : D'accord, dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage de la langue arabe est utile pour votre enfant ?

M.20 : Pour plus tard.

A.21 : Pour plus tard, en quoi exactement ?

M.22 : Pour ses enfants, pour sa femme, plein de choses, pour ses copains, pour partir dans les pays étrangers, pour pouvoir communiquer en langue arabe (.)

A.23 : D'accord, préférez-vous que l'enseignant utilise uniquement la langue arabe dans le cours ou bien qu'il utilise le français et l'arabe en même temps.

M.24 : Ça serait mieux les deux en même temps, l'arabe et le français.

A.25 : Si vous me dites l'arabe et le français, pour quelle raison exactement ?

M.26 (.) Eh ben moi, ça me permet d'avancer parce que pour lui, c'est avantageux et pour moi c'est avantageux. Juste c'est comme en anglais à l'école.

A.27 : D'accord, c'est par rapport à la compréhension c'est ça ?

M.28 : C'est ça.

A.29 : Avez-vous des suggestions à proposer pour améliorer l'enseignement de l'arabe ?

M.30 : Je n'ai pas entendu ?

A.31 : Avez-vous des suggestions à proposer pour améliorer l'enseignement de l'arabe, des propositions pour l'amélioration des cours ?

M.32 : Franchement là, je ne sais pas ; avoir plus de profs.

A.33 : D'accord, ça sera tout ?

M.34 : Ouais, normalement ça sera tout. Et bien l'école publique ne propose pas l'apprentissage de la langue arabe mais plus anglais, espagnol, italien mais pas la langue arabe.

A. 35 : D'accord merci.

Extrait n° 14 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « S.» en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 15/03/2013. Durée d'interview : 31, 9'

A.1 : Ah, oui, tout à l'heure tu m'avais dit, par rapport à la difficulté ?

S. 2 : Ben c'est l'oreille, le son, la prononciation, elle a du mal quand même. Elle a du mal, tu sais.

A. 3 : Oui à prononcer, oui je comprends.

S.4 : Quand elle est partie à Oullins, l'histoire, tu sais avec CH. ça allait, elle comprenait, elle arrivait à prononcer de suite mais pour I. c'était complètement inconnu. Elle n'arrivait pas à placer sa langue, son palais, comment dire les mots. Elle avait du mal, elle n'arrivait pas du tout et vraiment euh bon elle est restée pouf, quatre mois là-bas quatre, cinq mois on va dire et puis après, elle n'en pouvait plus, elle pleurait, elle ne voulait plus y retourner parce que finalement elle était vraiment, elle avait pas le niveau, tu vois pas le niveau. Je pense qu'ils ont dû aussi pas la mettre dans le bon groupe, parce que ça joue, parce qu'en fait elle entendait. C'est vraiment ce que tu disais que c'est l'oral oui.

A. 5 : C'est l'ouïe.

S. 6 : À entendre voilà. Mais du coup-là, elle est en difficulté mais voilà, moi je suis venue te voir parce que justement je ne sais pas d'où ça peut venir.

A.7 : Ce n'est pas qu'elle a oublié, ce n'est pas qu'elle ne sait pas, elle savait très très bien à chaque fois je lui disais c'est bien I. Ce n'est pas qu'elle ne sait pas, elle sait très bien les lettres, elle a oublié surtout le début, milieu et la fin, tu vois. Elle a oublié ça. Quand elle va les lire, tu vois, des fois elle se souvient d'une lettre. Quand je lui dis d'écrire, elle me dit oui qu'elle s'en souvient. L'autre fois quand je lui ai dit quand elle a fait avec les petits tu vois avec C. comme on commence les mots et tout ça, elle s'en est rappelée, elle m'a dit que c'est la lettre mime au milieu, au début, elle s'est rappelée, tu vois ? Y a certaines lettres, elle les a mémorisées je pense et il y a certaines qu'elle a oubliées.

S.8 : D'accord, donc en fait, ça vient peut-être alors bien du travail à la maison. Peut-être qu'il faut qu'elle fasse plus d'effort.

A.9 : Oui ben je lui ai dit, oui, c'est par rapport à ça, je lui ai dit I. vas-y je te laisse un peu de temps, révise à la maison, essaie de te remémorer.

S.10 : On n'a pas le temps mais je te jure mais on est tout le temps en train de courir.

A.11 : C'est pour ça, j'ai préféré la remettre avec les débutants, je pense qu'elle va mémoriser ce qu'elle a appris.

S.12 : Oui ben la remettre là-bas, pour qu'elle revoie ce n'est pas plus mal hein ? qu'elle aille tant que ça va à sa cadence, à son rythme.

A.13 : [Oui, oui ce n'est pas grave]

S.14 : Et après, du coup si elle est avec les avancés puis ça avance, ça avance.

A.15 : Oui puis elle n'avance pas et moi je n'ai pas envie qu'elle régresse, j'ai préféré la remettre avec l'autre niveau on va dire et pour moi c'est plus de la mémorisation, qu'elle se rappelle en fait, qu'est-ce qu'elle avait fait, que refaire comme tu dis et les autres ils avancent vraiment bien, ils font de la dictée, on a commencé déjà à faire tout ça et du coup, elle se sentait pas bien, aussi je me suis dit que je préférerais la remettre avec les autres, je me suis dit que ce n'était pas grave.

S.16 : Moi je te dis que je ne peux pas les aider parce que je n'ai pas le niveau. Je ne peux pas les aider. Donc voilà, si elle se trompe je ne peux pas la corriger parce qu'il y a ça aussi. Si moi j'avais l'avantage de parler, d'écrire, je pourrais la corriger, la preuve : oh là tu t'es trompée, ou bien là faut le mettre là, machin, ici. Ça s'écrit comme ça ; là elle va rester, si ce n'est pas corrigé, à la mosquée.

A. 17 : Tu sais c'est très facile l'arabe par rapport aux autres langues, elle peut lire vite fait les mots ; là par exemple elle connaît la lettre début milieu et la fin, moi je leur ai dit ça on peut lire n'importe quel mot tu vois. Là, je vais te donner maintenant un exemple avec le **bâ'**, le **bâ'** avec un **âlif**, je leur ai dit **bāb**→ **la porte**, c'est **bāb** par exemple. Ils vont lire ça **ba bāb [mmm]** ce n'est pas difficile, [non] tu vois. Par exemple, je vais faire avec le **Hâ'**, lis-moi toi ça c'est quoi ça c'est la lettre **Hâ'** par exemple [**Hâ'**] **hâ'** et ça [**JOU**] c'est **hāġu**→ **le pèlerinage**, tu as lu un mot [ouais, ouais] **hāġu**, c'est **la Mecque** [ouais, ouais] tu vois [d'accord] ce n'est pas à ce point difficile en fait l'arabe, il faut juste qu'elle s'entraîne à mémoriser.

S. 18 : Donc je voulais savoir quand elle va connaître par cœur tout toutes les voyelles et lettres.

A. 19 : Les voyelles normalement, ils connaissent les voyelles, c'est trois voyelles et ils les connaissent.

S. 20 : Après quand, ils vont savoir lire quand est-ce qu'ils vont commencer à comprendre, c'est ce qu'on demandait avec H. quand est-ce que les enfants pourront se mettre à dialoguer un peu.

A. 21 : A comprendre ! Mais on a commencé cette année avec les grands.

S.22 : Donc, tu fais l'essentiel d'abord, bien sûr c'est normal de connaître l'alphabet, vu que l'alphabet n'est pas encore acquis.

A. 23 : Oui, oui, mais il faut qu'il maîtrise, tu vois d'abord, après il passe par d'autres activités.

S.24 : L'alphabet c'est du par-cœur en fait.

A.25 : Oui, oui voilà, tout le monde apprend l'alphabet.

S.26 : C'est du par-cœur en fait voilà.

A. 27 : Oui on n'a pas le choix, c'est du « parcœurisme », on voit et on mémorise, on voit et on mémorise la lettre, il y a aussi des stratégies pour apprendre.

S. 28 : De toute façon, j'ai vu quand elles sont rentrées, j'ai vu que ben ça allait, tu vois I.. Finalement je pense qu'elle est bien dans le groupe de C.. Et en même temps, elles sont plus au moins, on va dire qu'elles ont commencé ensemble, donc de savoir qu'I. tu l'avais mis dans les « avancés », moi j'ai été un peu euh [inquiète] ouais, (rire) puis je me suis dit mince et puis je n'ai pas osé te le dire, t'en es sûre pour I., voilà, mais finalement elle n'avait fait qu'un an.

A.29 : Oui mais par contre, ça dépend des élèves, tu sais pour moi « avancé » ce n'est pas vraiment des « avancés » je l'ai appelée « avancés » par rapport aux autres, pour moi les autres sont « débutants », ils n'ont jamais vu les lettres arabes, écouté et tout ça, c'est pour ça que je les ai appelés « débutants » et les « avancés » en fait, c'est par rapport aux autres. Ce n'est pas vraiment des « avancés » qui connaissent la langue, en fait, ils commencent à lire.

S.30 : Oui, d'accord

A.31 : Petit à petit et là je commence à faire un peu de dictée, un peu d'oral tu vois, je mélange un peu.

S.32 : D'accord alors moi-même je peux apprendre le tableau, en fait [oui], si c'est écrit comme ça les sons, moi-même je peux l'apprendre.

A. 33 : Oui, oui, toi-même en fait tu peux lire, toi-même tu peux apprendre.

S.34 : Toute seule, t'apprends par-cœur l'alphabet, après tu relies les sons, après il suffit de les reconnaître avec les sons hein ?

A. 35 : Il y a trois voyelles, il y a le **A**, c'est un trait en haut, **I** un trait en bas, un neuf couché moi je leur ai dit un neuf couché c'est un **U** tu vois [oui] du coup quand je mets ça, la barre qui est en haut c'est toujours **A**, et si je mets en bas c'est **I** tu vois ? et si je mets le neuf couché en haut c'est **U**. Du coup la lettre **bâ'**, c'est **bu, bi, ba**, tu vois ? [oui, d'accord], en fait moi j'ai voulu directement leur donner comme ça. C'est pas une méthode, en fait, il y a une autre méthode qui commence par **âlif, bâ', tâ', thâ'**, en fait ça c'est par la mémorisation sans connaître les lettres [d'accord] et moi j'ai pas voulu faire ça. C'est commencé par les voyelles et on débute rapidement pour qu'ils puissent lire directement les mots. Ça dépend hein, ça dépend de la motivation car moi j'ai une petite qui révise à la maison. Par exemple A., elle révise. Y a même une autre et comme le garçon que j'ai, euh, il est français et il sait lire, il commence à lire. Il commence vraiment tu vois ? prononcer correctement les sons mais franchement si tu viens dimanche, tu vas le voir, le petit garçon il s'appelle I.. C'est pas l'autre I. mais j'ai plein d'I. cette année bref (rire mutuel). Franchement, il sait vraiment, vraiment. Si tu viens, tu vas le voir, il parle correctement, même quand il lit **le Qurā'n** → **le Coran**, il prononce **Qa, Ka** mais il répète, il répète. Viens franchement un dimanche vers les 10 heures, comme ça, tu dis à I., il est dans le même cas que toi et il y arrive. (Rire)

S. 36 : Ouais je vais voir. Comme je t'ai dit moi à la maison, moi je ne vais pas faire la mère qui est derrière ses enfants parce qu'ils ne font pas leurs devoirs et tout ça. Mais, je vais te dire qu'ils ont pas mal de devoirs à l'école, des poésies à apprendre par cœur, les tables de multiplication ; eh ben tu verras quand ton fils rentrera en CP et ben, encore au CP ça va, ils n'ont pas trop de devoirs. Ça commence au CE2 et en CM, en CM2 et quand t'as des poésies à apprendre par cœur ; les multiplications, elles ne comprennent pas, il faut refaire et je les entraîne quand il y a des évaluations, il y a pas mal de devoirs. Et puis j'ai I. et C. et aussi S. dont je dois m'occuper aussi tu sais euh, et des fois je leur dis : « vous avez une petite sœur et je ne peux pas m'occuper de vous, vous avez 11 ans et 8 ans, vous ne prenez pas l'initiative de faire toutes seules vos devoirs », ou « faut que je me douche, que je mette mon pyjama ». Toujours derrière eux voilà, faut tout le temps que je sois derrière et ça si j'ajoute qu'en plus la semaine je pars euh. C. elle a trois fois par semaine piscine [oui], le mercredi, le lundi, le jeudi et le samedi matin même 4 fois, mais je ne peux pas l'amener 4 fois [oui, oui] normalement, et ça me fait courir, du coup je trimballe les autres, S. fait des aller et retours. Je leur ai dit si l'année prochaine, vous allez retourner, je leur ai dit vous savez quoi, vous avez 11 ans, 8 ans. Je leur ai dit vous allez retourner à 8 ans, à 9 ans, à 10 ans, à 11 ans, à 12 ans, si vous continuez à aller à la mosquée pendant 7, 8 ans euh d'affilée [ouais rire] non mais attend au bout d'un moment vous allez tous connaître les lettres du bout des doigts, mais à votre rythme. Vous avez pas un temps donné si tu veux, t'as pas fixé ? deux années ou trois, eh ben au bout de 3 ans maximum faut que vous sachiez parler.

A. 37 : Non pas parler.

S.38 : C'est plus écrire quoi et parler.

A. 39 : Oui, moi le truc qui me dérange c'est quand je leur donne des devoirs et qu'ils ne le font pas (0,6') c'est plus par rapport à ça.

S. 40 : Moi je veux dire euh les devoirs ça les stresse. Je te dis franchement hein. Ils n'aiment pas. Tu verras hein quand ton fils ira à l'école. C'est stressant si les devoirs ne sont pas faits le soir. Demain l'enfant s'il a oublié c'est lui qui va se faire gronder. En réalité ce n'est pas les parents [ouais, ouais] Nous on est tranquille à la maison tu vois ? mais après c'est l'enfant qui se fait disputer : « pourquoi t'as pas fait tes devoirs et patati et patata ». Du coup eux ils ne veulent pas y aller parce qu'ils se disent : « eh ben je vais être ramassé quoi finalement je vais me faire tailler, je n'ai pas fait mes devoirs ».

A. 41 : Non mais moi-même si je les taille, je ne vais pas les faire tailler vraiment tu vois ?

S. 42 : Mais je leur dis ah bon, normalement, c'est clair qu'il faut qu'ils fassent les devoirs mais après « si tu les as pas faits, tu les as pas faits tant pis pour toi ».

A. 43 : [Je leur ai dit d'une manière générale : « c'est pour vous, ce n'est pas pour moi, moi je sais oui c'est pour vous ».]

S. 44 : Ça ne peut que les retarder dans leur apprentissage. Je leur ai dit que « vous avez tout le temps » et moi à leur âge franchement, le premier but, c'est que je n'ai pas envie qu'elles soient dégoûtées d'y aller, et qu'elles n'aient pas envie c'est pour ça. La semaine dernière ça

m'a déçu, mais punaise, avant quand elles y allaient, elles étaient contentes d'y aller [ouais, ouais] tu vois ? Elles veulent plus. C'est moi, ça me plaît, pas parce que moi je me dis euh.

A. 45 : [Je suis devenue plus exigeante tu vois ? parce que]

S.46 : C'est ce que j'aime bien. Ça reste comme un loisir, tu vois ? ce que je veux dire, c'est-à-dire que euh Ludo éducatif. C'est-à-dire qu'ils apprennent, je ne vais pas dire en s'amusant, et faire les zouaves, hein. Qu'ils apprennent avec le plaisir d'apprendre pas avec le stress ou là il y a les devoirs,

A.47 : [Le problème, ils n'ont pas beaucoup de devoirs, c'est que la lettre qu'ils doivent recopier]

S.48 : Oui bien sûr, toi ça te permets en même temps toi, ça t'embête que personne ne fasse des devoirs et si personne fait rien euh eh ben ça t'ennuie en même temps.

A. 49 : [Ben oui]

S.50 : En même temps je te comprends.

A.51 : [Ben pour moi, je ne joue pas mon rôle en fait, tu vois ? Je me sens comme si je n'avais rien fait.]

S.52 : Bon, ce n'est pas qu'avec toi, tu vas me dire que tu vas leur donner des feuilles d'écriture [mm] et après quand ils vont être avec M. il va falloir réviser d'autres **ṣurat** → **les sourates**. Tu vois donc alors, ça leur fait deux choses et donc finalement tu sais il y aura du par-cœur à l'écrit et du par-cœur à l'oral, parce que bon du coup, admettons qu'avec toi elles ont fait et « zut je n'ai pas appris mes **ṣurat** → **les sourates** » puis « je vais me ramasser ça » (rire) y a aussi ça tu vois.

A.53 : [Oui c'est vrai]

S.54 : Moi je dis que **les ṣurat** → **les sourates** ça va vite, puisque finalement, si c'est un par semaine, nous on ne tient pas la cadence. Moi je te le dis franchement.

A.55 : [Je ne pense pas qu'elle en fasse une par semaine ; elle fait verset par verset.]

S.56 : Après quand elles viennent, elles me disent : « oh on a encore une nouvelle » (rire mutuel). Moi je me dis qu'avec L., ça allait moins vite.

A.57 : [Avec elle ça me gênait, parce que par rapport à ça, moi l'année dernière, ils n'ont pas avancé. Ils n'ont rien appris, pour moi **Qurā'n** → **le Coran** rien].

S.58 : Ben, non plus, faut pas l'extrême. Moi je veux dire qu'à partir du moment, mais même l'année dernière, elles ont appris la **al-fātiḥā** → **l'ouverture, ṣurat** → **les sourates al-nās** → **les hommes**, je crois, **al-fālāq** → **l'aube naissante** aussi [je pense **ṣurat al-kāṭwr** → **le verset l'abondance**] que c'est déjà pas mal.

A.59 : [Elle avait fait des efforts toute seule aussi, I. L'année passée, elle m'a dit qu'elle a appris comme ça. Moi je voulais faire plusieurs **ṣurat** → **les sourates** cinq à six maximum.]

S.60 : I., si tu lui jettes des fleurs, elle va apprendre, si on lui jette des fleurs ouais et tout. Oui l'année dernière, L. lui disait « c'est tout » (rire) c'est bien, alors du coup, tu sais chaque enfant à son propre caractère. Après pour changer de classe pour elle euh c'était avec C. c'était euh, elle était dégoutée quoi.

A. 61 : [Je leur ai dit : « c'est pour vous hein », « pour votre bien parce que si vous vous ennuyez, ça sert à rien, franchement ça sert à rien » oui ou non ?]

S.62 : Oui bien sûr, les **ṣurat** → **les sourates** ça va plus lentement chez les débutants, c'est même mieux pour elle du coup. Après euh si les autres en font une par semaine et M. me disait « mais oh mais non tout le monde apprend ».

A. 63 : [Parce que les autres font vite, oui je t'ai dit]

S. 64 : Bien attends, je ne sais pas moi, ça veut dire qu'il y a un problème avec I. quoi. Tu sais I. c'est bon, je te dis franchement. Je te le dis s'il faut apprendre par cœur plein de choses, je ne peux pas suivre.

A.65 : [Avec moi, ils apprennent vraiment les enfants. En fait moi, je fais deux par deux. Deux par deux, puis ils répètent, ils répètent, une demi-heure. T'imagines, on répète que deux versets.

S.66 : [Oui oui]

A.67 : La semaine d'après on refait. Je regarde si chacun a bien mémorisé tu vois ? On la récite une autre fois, puis on rajoute un autre verset. En fait, à chaque fois c'est comme ça tu vois ?

S.68 : Oui voilà et ben ça c'est bien, parce moi c'est que j'ai peur, tu vois ? Si tu le dis, c'est super bien, c'est ce que tu dis et ben moi c'est ce que je disais à M., euh dans le sens où on t'avance. Mais ce que t'as fait déjà, tu vois, faut pas l'oublier, c'est ça en fait.

A.69 : [Moi je refais les choses qu'on a déjà vues].

S. 70 : Il faut toujours reprendre et tout rajouter. Rajouter et tu reprends, comme t'apprends une poésie. C'est que je reviens sur l'exemple : t'apprends la première strophe, puis la deuxième et quand t'as appris la deuxième, tu reviens à la première.

A.71 : [oui]

S.72 : Voilà et après bon, il faut avoir des méthodes hein, mais je sais que

A.73 : [Tu vois, moi, mon truc c'est vraiment d'essayer de trouver une méthode adaptée aux francophones. J'essaie, c'est pour ça. En fait, je teste tu vois ?

S. 74 : [Oui oui]

A.75 : L'année passée, j'ai essayé de voir leurs lacunes et là, j'essaie un autre truc pour savoir en fait, si cette année est meilleure que celle de l'année dernière. Avec cette méthode, la plupart des enfants ont plus appris en fait, même par rapport aux mots, parce que cette année je n'ai pas commencé par **âlif, bâ', tâ', thâ'**, dans l'ordre alphabétique. J'ai essayé de mettre les lettres, puis on forme des mots. Et ben là, ils savent lire, ils écrivent, ils reconnaissent et tout ça.

S.76 : [D'accord]

A.77 : Mais on ne peut pas dire que c'est tout le monde et on ne va pas dire aussi que c'est une minorité, mais la plupart on va dire.

S.78 : Je sais que bon avant, c'est vraiment l'école euh, **l'école normale hein.**

A.79 : [Oui, oui (rire)]. L'école normale, oui.

S.80 : Franchement, je les lâche pas, tu sais parce qu'après, en plus le CP c'est la lecture : « il va falloir que tu » voilà bon. Toi tu connais, mais il va falloir en plus que tu n'aies pas à l'encontre de la maîtresse, parce que la maîtresse, elle a sa méthode.

A.81 : [Ben voilà, tu l'as dit]

S.82 : Si toi, t'arrives avec ton bouquin parce que moi j'étais venue avec la méthode comme L., tu sais la méthode syllabique et tout, tu vas à l'encontre de son boulot. Elle me disait « non il faut arrêter ». En gros c'est par cœur, c'est la connaissance des mots comme tu m'as dit là, tu sais, quand on reconnaît les mots. C'était ça, sa méthode et c'était ça. Alors elle lisait son bouquin, en français « ta dada ta dada, tata nana nana, le chat de tata » bon bien. Elle connaissait et je lui disais « ah tu sais lire ». Mais en fait, parce qu'elle le lisait plein de fois en classe ; ils apprenaient par cœur en classe (rire). Même, elle chantait, tu vois (rire) et elle reconnaissait le mot, elle reconnaissait « Sara », elle reconnaissait « le chat ». Mais parce que c'était du par cœur et finalement euh tu sais quand tu dois lutter contre toi-même parce que tu as envie d'apprendre d'une autre façon à ton enfant, tu ne peux pas, parce que la maîtresse finalement euh euh. Ou il faut le faire avant la rentrée, comme ça la maîtresse fait comme elle veut mais au moins il aurait des bases plus solides. Mais voilà, c'est pour te dire que les devoirs, moi, là par exemple, I. ce soir eh ben elle a pas de devoir. Je dis « ouf ». C'est bizarre. Mais C., elle a la poésie à apprendre par cœur, elle a des tables à apprendre par cœur euh pour jeudi et mercredi, elle a piscine. Elle connaît pas ses tables, elle ne les a pas apprises par cœur, elle ne les connaît pas et il y a des tables à apprendre par cœur. C'est du boulot quoi. Donc c'est pour ça que je te dis que le temps passe vite. Du coup, il y a aussi faire à manger, prendre la douche, faire le ménage à la maison. Tu connais quoi. Du coup bref, c'est pour te dire que voilà quoi, après quand c'est dans la semaine, t'as plein de trucs, tout ça.

A.83 : Euh, quels âges ont vos enfants ?

S. 84 : Alors 11 ans, 8 ans et 4 ans.

A. 85 : Aviez-vous déjà entendu parler des cours d'ELCO dans l'enseignement public ?

S.86 : Non non.

A.87 : Du tout ?

S.88 : Non, non je ne sais pas du tout ce que c'est.

A.89 : Pour quelle raison aviez-vous choisi l'apprentissage de la langue arabe dans un cadre religieux, et non dans une école ? Il y a de l'arabe dans les écoles publiques, c'est pour ça que j'ai dit ELCO, parce que il y en a aussi dans le public.

S.90 : Ah, oui d'accord, et ben je ne savais pas.

A.91 : Ouais ça existe.

S.92 : Eh ben à la mosquée, parce qu'ils apprennent, ils apprennent **des surat**→ **les sourates**, la religion, la religion surtout. **Ben à la base, à la base**, je les ai mises à la mosquée, c'est pour la religion en premier temps. C'est plus pour la religion que pour les cours d'arabe, d'écriture. D'accord, bon on est obligé de passer par là (rire mutuel).

A.93 : Comment aviez-vous connu cette association ? Parce qu'elle est proche de votre domicile ou bien parce que vous en aviez entendu parler par vos amis ou ?

S. 94 : Par ma voisine, une maman de l'école.

A. 95 : Pensez-vous qu'il y a eu une amélioration dans l'enseignement de la langue arabe, par rapport à l'année dernière et aux années précédentes ?

S. 96 : Ben pour l'instant euh, je ne peux pas dire parce que, ça fait pas très longtemps qu'ils ont commencé. Mais il y a eu une amélioration par rapport à l'année dernière, c'est clair.

A.97 : [Je te disais : est-ce que tu as entendu parler de la mosquée avant moi ou pas ?]

S.98 : Oui j'ai déjà entendu parler I.. Elle a été à Oullins et tout ça.

A.99 : [D'accord]

S.100 : Mais à Oullins ça se passait mal. Je l'ai enlevée.

A.101 : [Du coup tu penses qu'il y a eu une amélioration par rapport à Oullins ?]

S.102 : Ben oui, y a eu une amélioration par rapport à Oullins [d'accord] (rire mutuel).

A.103 : Tu m'as dit qu'il y a eu un malentendu ?

S. 104 : Donc le truc c'est qu'à Oullins c'était un peu euh (0,2') des groupes. Ils étaient mal organisés, en fait [mm]. Et euh ma fille était très débutante, niveau zéro hein [mm]. Elle se retrouvait donc avec des cahiers de lecture, tout ça quoi [ouais, ouais] donc euh avec « bonjour », « comment tu t'appelles », « ils se serrent la main ». C'était écrit en arabe en dessous [ouais, ouais,]. Mais vraiment, elle était perdue, elle ne savait pas du tout ce que ça voulait dire. J'avais même l'impression que euh je pense même pas qu'ils lui ont appris l'alphabet avant [mm].C'était directement la conversation, tout ça quoi.

A.105 : [Directement l'expression orale ; la compétence orale, tu veux dire ?]

S.106 : Oui, voilà la conversation.

A. 107 : Après dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage de la langue arabe est utile pour votre enfant ? Pour vos enfants pardon ?

S.108 : Ben, déjà pour les origines, la religion et puis le dialogue. Quand on doit partir au Maroc par exemple, ben c'est toujours une langue étrangère en plus et en plus qui est parlée euh dans les pays arabes, qui est parlée dans pas mal euh(.) d'endroits quoi. L'arabe euh bien, c'est la langue de la religion. Si tous les musulmans parlaient arabe, bien euh (rire mutuel) et bien c'est bien en plus c'est ce qu'il faut en plus.

A. 109 : Oui oui. Avez-vous des suggestions à proposer pour l'amélioration de l'enseignement de la langue arabe ?

S.110 : Alors, l'enseignement de la langue arabe hein ?

A. 111 : D'une manière générale, si t'as des choses à me proposer en fait, pour améliorer l'enseignement de l'arabe, si tu as des choses à dire en fait, par rapport à ça.

S.112 : Bien, je ne me trouve pas vraiment dans la bonne position pour te dire, euh.

A.113 : Non mais, en quoi par exemple, il y a des difficultés rencontrées en classe, il y a plein de choses à dire.

S.114 : Ah d'accord, ce n'est pas forcément théorique. Et bien euh moi, je pense que les enfants, moi je me base sur les dires des enfants, hein, par rapport à leurs dires, ils m'ont dit que les enfants sont agités. Ils aiment les agitations dans le groupe, du monde qui perturbe, bien tout ça. C'est le manque d'attention. En fait, ils ont besoin d'écouter, d'entendre, d'attention et à partir du moment où ils parlent et ils discutent et ils s'agitent et tout hein ? C'est clair que, euh, ça peut être ma fille hein. Je ne dis pas que, oui, ça perturbe I., ça la dérange parce qu'elle a une petite voix et tout et quand elle a besoin de te dire quelque chose tu ne vas pas l'entendre forcément.

A.115 : Oui oui.

S.116 : Elle a une petite voix, voilà et si y a du monde en plus qui parle encore alors là hein, ben je trouve que l'attention, je trouve que ça compte énormément vraiment et euh.

A.117 : Tu sais ce que les enfants me disent par rapport à ça, c'est que ce qu'ils pensent, c'est que ce n'est pas une école, tu vois. Dans leur tête, ils se disent ce n'est pas une école alors ils se permettent de faire n'importe quoi, c'est ça le problème tu vois ?

S. 118 : Ben moi mes filles me disent que c'est une école. Moi mes filles, quand je leur dis, mais euh un moment donné euh c'est moi qui fait la bourde je leur dis que ce n'est pas une école, c'est la mosquée ; **elles me disent « non c'est une école » (avec un rire).**

A.119 : Parce que je leur dis tout le temps que c'est une école.

S.120 : Je leur dis : « oh là là qu'est-ce que je suis allée raconter » (rire mutuel). I. me dit : « non c'est une école hein ». Bien, je lui ai dit « oui d'accord ».

A. 121 : Je leur ai dit que c'est une école. Je leur dis qu'ils sont dans un cadre.

S.122 : Oui oui, parce qu'eux dans leur tête, ils se disent que oui oui.

A.123 : Je leur dis que vous êtes dans un cadre : « Vous êtes dans un cadre éducatif ». Mais pour eux en fait c'est une mosquée, donc ce n'est pas grave euh, pour la plupart.

S. 124 : Je te comprends, non mais je te comprends. Je comprends et en même temps, ce qu'il faut bien, y a une chose que H. m'a dit, que je te le dis tant qu'à faire. Elle m'a dit « oui ça serait bien qu'A. leur parle en arabe ».

A. 125 : D'accord Bien en fait, il y avait une question que j'allais te poser après, par rapport à ça.]

S.126 : Toi tu penses quoi ? Je lui ai dit que c'est une bonne idée. Elle m'a dit oui, qu'il faut qu'elle leur parle en arabe, qu'ils apprennent en arabe, qu'ils soient forcés de parler en arabe. Ça pourrait les avancer pour plus tard, quand ils feront la conversation. Ils auront quelques mots ou vocabulaire, on va dire.

A.127 : Ben, j'essaie d'intégrer petit à petit quelques notions en fait, comme **āktab** → **écris**, ou lis ça veut dire **āqrā**, des notions.

S.128 : Tu sais, les cours d'anglais, tu te rappelles, les profs nous disaient « qui est absent ? » euh, « asseyez-vous », « ouvrez vos livres » tu sais, « debout », « mettez vos vestes », « taisez-vous », tu vois ? c'est vrai tu vois ? il faut l'intégrer.

A. 129 : Oui, oui l'intégrer.

S.130 : Sinon voilà, ça serait bien, si j'étais d'accord avec H., quand elle m'a dit ça, parce que

A.131 : [Oui en fait, j'ai une question par rapport à ça. Préférez-vous que l'enseignant utilise uniquement la langue arabe dans le cours ou bien qu'il utilise le français et l'arabe ? En fait, qu'il alterne entre les deux ou bien seulement l'arabe ?

S.132 : Moi je dirais français et arabe. Tout dépend de quel niveau hein. Pour les débutants par exemple, tu ne vas pas leur parler euh pendant deux heures en arabe. Mais euh comme je te disais euh, d'utiliser des petits mots comme « asseyez-vous », « ouvrez vos livres », « prenez vos crayons », « écrivez » euh, tu vois. Et après, quand faut faire une grande phrase, tu vas leur dire en français, pour qu'ils comprennent bien quand c'est une explication à donner ; du style : « taisez-vous », « asseyez-vous ». Tu vois, des trucs comme ça. Ben après, avec les avancées tu peux te permettre après de faire des cours en arabe.

A.133 : Là, j'utilise les termes comme tu me dis, avec les avancées.

S.134 : Ben ça tu devrais le faire avec les débutants en fait, qui, euh, qu'ils prennent plus genre : « ben c'est bon on va entendre de l'arabe, pendant deux heures là, il faut que je sois attentif », voilà, ça les force. Ils se forcent, et s'il faut répéter plusieurs fois une phrase, en associant avec des gestes « et prends ton livre à la page na nana na » et donc tu leur montres si tu vois qu'ils ne comprennent pas, que tu leur montres le livre voilà. Et après tu rajoutes un autre mot et pour les débutants : « le livre ouvrez à la page ».

A.135 : Mais, le problème c'est qu'on n'a pas encore de livres pour les débutants. C'est ça le problème. Je ne peux pas utiliser beaucoup de termes avec les débutants, mais il n'y a ni livres, ni rien.

S.136 : Et avec les débutants, quand tu dis : « taisez-vous », tu le dis en arabe (rire), « asseyez-vous », euh, après, tu peux leur dire, à ceux qui parlent ou qui perturbent, tu leur dis, je ne sais pas : « calme-toi », « est-ce que tu veux aller aux toilettes », je ne sais pas, des petits trucs. En fait, il faut leur dire sans arrêt. Tu sais que moi, c'est comme ça que je comprends un peu. J'ai une copine marocaine, euh, elle me parle moitié en arabe.

A. 137 : Ah, d'accord (rire).

S.138 : A chaque fois, elle t'oblige, mais elle fait exprès. Elle me dit « regarde derrière toi » et je comprenais rien puis elle m'a pris comme ça, « là regarde derrière toi » (rire mutuel). « Ah », je lui dis. Ça veut dire ça, depuis cette phrase, je la connais.

A. 139 : D'accord

S. 140 : C'est des trucs bêtes. J'ai l'habitude, à chaque fois qu'elle est avec moi. Elle me balance des mots, deux trois mots, une phrase courte. Là, je sais ce que ça veut dire mais, euh, grâce à elle je connais pas mal de mots maintenant. Pourtant je ne fais pas de phrases et tout ça hein. C'est des petits mots mais voilà, après c'est une amie. Je la vois deux ou trois fois par ans. Je l'a vois pas très souvent mais ça joue ; ça joue beaucoup, c'est vrai en plus.
A.141 : Je te remercie.

Extrait n° 15 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « H.» en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 11/02/2013. Durée d'interview : 08,50'

A. 1 : Quels âges ont vos enfants ?
H. 2 : Neuf euh, sept bientôt au mois d'avril, cinq et trois.
A. 3 : Non à la mosquée ?
H. 4 : A la mosquée neuf et euh, sept.
A. 5 : Aviez-vous déjà entendu parler des cours d'ELCO dans l'enseignement public ? Les cours d'ELCO.
H.6 : Non.
A. 7 : Les cours d'ELCO c'est l'enseignement des cours de la langue arabe dans l'enseignement public, dans l'école publique.
H. 8 : Non, non je n'ai pas entendu.
A. 9 : Pour quelle raison aviez-vous choisi l'apprentissage de la langue arabe dans un cadre religieux, et non dans une école ?
H. 10 : Parce que y a pas dans les écoles publiques tout simplement.
A. 11 : Mais y en a, tu vois.
H. 12 : C'est vrai y en a ?
A. 13 : Oui il y en a.
H. 14 : Ben enfin là, à Tassin, y a pas. À Tassin, y a vraiment pas. Si, l'année dernière à l'école vers Tassins, ils nous ont fait remplir un papier et ça pour apprendre euh, mais jamais ça a abouti. C'est-à-dire, chaque fois je cochais sur la langue arabe mais euh, après, je demandais à la maîtresse, elle me dit « oui c'est en cours ». Mais, c'est en cours jusqu'à la fin de l'année.
A. 15 : D'accord.
H. 16 : Enfin de compte y a pas assez de parents peut-être, qui inscrivent leur enfants, ce qui est dommage parce que c'est important qu'on inculque à nos enfants.
A.17 : En fait c'est ça, les cours d'ELCO.
H. 18 : Ah c'est ça. Ah d'accord.
A. 19 : C'est des cours de langues et cultures d'origine.
H. 20 : Ah c'est vrai, je ne savais pas.
A. 21 : Culture d'origine en fait : portugais, turc, arabe.
H. 22 : C'est ce qu'il y avait en plus ouais c'est ça, y avait allemand, turc euh, tunisien, algérien, marocain euh, c'est pareil, mais bon.
A. 23 : Oui, oui.
H. 24 : D'accord ok. (.) Donc il n'y a pas assez de pourcentage.
A. 25 : Ça dépend du pourcentage. Je pense que c'est par rapport à ça. Comment aviez-vous connu cette association ? Parce qu'elle est proche de votre domicile ? Parce que vous en aviez entendu parler par vos amis ou vos proches ou bien sur internet ?
H. 26 : Par mon mari.
A.27 : D'accord de la part de ton mari. Comment il l'a connu ton mari ?
H. 28 : (.)
A.29 : La mosquée, comment il l'a connue ?
H. 30 : Par internet et il y a le voisin qui lui a dit je vais **ṣālī** → faire la prière dans cette mosquée. Il lui a dit : « voilà c'est rue de Trion ». C'est comme ça qu'on l'a trouvée.
A. 31 : Alors, elle est proche de votre domicile en quelque sorte. Ce n'est pas euh, c'est plus proche.
H. 32 : Dix minutes en voiture, voilà. Dix minutes en voiture.

A 33 : Pensez-vous qu'il y a eu une amélioration dans l'enseignement de la langue arabe, par rapport à l'année dernière, aux années précédentes ?

H. 34 : Oui, cette année. Ben l'année dernière c'est avec toi, avec A. (rire mutuel). Mais avant non, c'était mélangé les groupes. Ça allait vraiment pas, c'est pour ça que j'allais retirer mon fils et quand la nouvelle prof est venue, A., ben je l'ai remis voilà.

A. 35 : Par rapport à quoi, il y a eu de l'amélioration ?

H. 36 : L'absence de l'enseignante, elle était tout le temps absente et elle ne prévenait jamais. C'est-à-dire le matin quand souvent je ramenaient N. à 8 h, elle n'était pas là et bien **le aš-šāyh** → le responsable nous disait **salāmū 'alykum** → le responsable nous disait **slāmū 'lykum** → **Que la paix repose sur vous** : « Elle n'est pas là, elle est montée à Paris », c'était avec L. sa mère : « elle était malade » ou « elle avait un problème ». Enfin, je comprends, mais au-moins, qu'ils nous appellent. À force que c'est tellement, c'était devenu une habitude qu'elle était absente. Ben au bout d'un moment, ben y avait aucune amélioration pour mon fils, alors moi j'ai décidé de l'arrêter. Pourquoi je viens ? Pour perdre mon temps ? Et après ils préviennent pas ben, je l'ai arrêté au milieu de l'année, je l'ai arrêté.

A.37 : D'accord Et euh, dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage de la langue arabe est utile pour vos enfants ?

H. 38 : Islamiquement pour qu'ils connaissent le **dīn** → **la religion**, la religion. C'est vachement important pour tous.

A. 39 : Oui.

H. 40 : Pour tous, c'est vachement important qu'ils connaissent l'apprentissage du coran, qu'ils se renseignent eux, même par rapport à l'éducation, pour le futur. C'est vachement important pour demain. On apprend aux enfants. Après maintenant, c'est à eux d'apprendre, voilà. Quand ils ne comprennent pas quelques choses, voilà je sais lire le Coran **wāš ma'nathā hādik** → **qu'est-ce qu'il veut dire**. Voilà ça c'est ça, ça c'est ça.

A. 41 : D'accord.

H. 42 : C'est vachement important d'apprendre le Coran et c'est une obligation. Comme mon mari, il est 100% francophone, il parle pas du tout un mot en arabe. Eh ben moi, je n'ai pas trouvé ça normal, que déjà, que mon mari, quand souvent il regarde la télé ou quand y a un **darṣ** → **une leçon** dans la religion ben, il me l'enregistre et il me dit « tu peux me le traduire s'il te plait » et « les enfants, ah, je ne comprends pas qu'est-ce qu'ils disent » et ben moi, je veux qu'ils comprennent la langue arabe.

A. 43 : D'accord.

H. 44 : Demain ils partent dans un pays musulman, qu'ils comprennent ce qu'on dit, c'est ça, l'anecdote. C'est que mon mari euh, en 2005, quand on est parti en Algérie, il est allé dans un magasin et euh, il est rentré tout seul. Je l'ai attendu dans la voiture avec mon neveu et là, le monsieur lui a vendu, mais 5 fois plus, le prix de la bouteille de jus et **miskīn** (مسكين) → **le pauvre, il lui a rendu la monnaie mon mari il arrive et tout ça je suis allée voir le monsieur je lui dis c'est ḥarām** (حرام) → **c'est interdit**, « ce n'est pas bien », « comme ça vous volez ». Et c'est ça qui fait que mes enfants ne se feront pas avoir plus tard, comme leur père. C'est vachement important d'apprendre la religion. C'est pour ça que même mon mari, il apprend l'arabe. C'est à cause de ça, ça m'est resté dans ma tête. T'imagines, tu sors dehors et on parle et euh, tu ne comprends pas, tu es comme ça [ouais, ouais] et ça ce n'est pas bien. C'est vachement important, c'est pour nous, c'est pour notre avenir.

A. 45 : Bien sûr.

H. 46 : Voilà, c'est pour ça. C'est à cause de ça, voilà.

A.47 : Toi, tu parles l'arabe maternel.

H. 48 : On parle la langue maternelle. Je leur parle à la maison. J'essaie de euh, par exemple les mots que je connais en arabe, arabe littéraire, je leur répète et comme ça, ça rentre dans leur tête et tout. Mais sinon, mon mari, il parle francophone à 100% français et moi je suis plus euh, arabe.

A. 49 : D'accord, tu ne parles avec eux qu'en arabe à la maison et avec leur père, tu parles en français.

H. 50 : Ben ouais. Je n'ai pas le choix, parce qu'il ne comprend pas (rire mutuel). « Ah ce que t'as dit », « ah, j'ai compris ce que t'as dit », après il me dit ça, puis je lui dis « mais non ce n'est pas ça », « ça veut dire ça », « ça veut dire ça », « mais qu'est-ce que tu me dis », « mais non » (rire mutuel).

- A. 51 : Préférez-vous que l'enseignant utilise uniquement la langue arabe dans le cours ou bien qu'il utilise le français et l'arabe en même temps ?
- H. 52 : Non que l'arabe. Moi je veux que l'arabe. C'est comme en anglais, quand on était à l'école, la prof, les premiers cours les trois premiers ou quatrième cours, elle parlait dans mes souvenirs, français, anglais pour nous expliquer. Mais on était au mois de février, là, et elle parlait totalement anglais. On n'avait pas le choix, quoi. Même si euh, on ne comprenait pas parce que comme ça, l'enfant, il va s'obliger à suivre le cours. Donc, il n'aura pas le choix : « qu'est-ce qu'a dit la maitresse ? ». Je retiens, ça veut dire ça, ça veut dire, si on parle les deux langues eh ben l'enfant, il va s'habituer à parler qu'en français et ça c'est un problème, moi personnellement, pour moi.
- A. 53 : Oui, pour toi. Mais quand je fais l'éducation islamique, je leur explique en français.
- H.54 : Oui, après c'est normal d'expliquer. Mais après euh, à la fin de l'année normalement, même si tu leur expliques en arabe, ils vont rien comprendre. Totalement en arabe, ils n'ont pas le choix, ils ont toute une année, il faut qu'ils comprennent.
- A. 55 : L'arabe littéraire est totalement différent de l'arabe dialectal. C'est très difficile pour eux au départ.
- H. 56 : Ouais c'est vrai, c'est vrai.
- A. 57 : Pour les débutants surtout, parce qu'ils sont débutants.
- H. 58 : Ne serait-ce qu'un minimum.
- A.59 : Minimum par exemple c'est euh, **āktab** → **écrit**.
- H. 60 : Voilà **āktab** → **écrit** des mots, **aiğlas** → **assieds-toi**, voilà, **qum** → **lève-toi**, voilà qu'ils connaissent les termes arabes, ne serait-ce qu'une phrase entière. Mais les mots, à la fin de l'année il faut qu'ils aient un vocabulaire voilà.
- A. 61 : Avez-vous des suggestions à proposer pour améliorer l'enseignement de l'arabe ?
- H. 62 : Euh, s'il devait faire des cours, il devrait faire plus d'heures et euh, plus de jours, parce qu'une fois par semaine, deux heures ce n'est pas assez. A Paris, ils font minimum six heures, le mercredi, le samedi et le dimanche, tandis que nous, ah ben, à Lyon 5^{ème}, à Lyon, y a deux heures et deux heures c'est très peu.
- A.63 : Oui c'est très peu.
- H. 64 : Un minimum de quatre heures c'est bien. Quatre heures en alternance, le mercredi et le samedi ou le mercredi et le dimanche par exemple ; deux groupes, le mercredi, samedi ou le mercredi, dimanche euh, le matin ou l'après-midi. Et c'est ça qui est dommage, ici y a que deux fois par semaine. Ben, ils n'ont pas le temps les élèves, ils oublient. C'est ça qui est dommage, ils oublient et la plupart des parents sont francophones, donc ils se disent, bien tien, je laisse la responsabilité à la maîtresse, il faut qu'à la fin de l'année mon enfant il sache, alors que pas du tout, il faut qu'il y ait un suivi des deux côtés. La maîtresse, elle a sa part. Elle va apprendre l'éducation aux enfants et euh, en contrepartie, les parents, à la maison, ils font les devoirs et ils revoient l'arabe et ce qui n'est pas du tout ça.
- A. 65 : Oui, ce n'est pas évident.
- H.66 : Voilà c'est tout.
- A. 67 : Bien, je te remercie.

Extrait n° 16 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « H. » en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 11/02/2013. Durée d'interview : 05,34'

H. 1 : Les enfants, tu sais, ils comprennent, **ārwaḥ** → **viens**, **āuq' d** → **assieds-toi**, **āuskt** → **tais-toi**, tu vois et c'est ça qu'il faut qu'ils comprennent les enfants. C'est vachement important pour l'éducation, mais c'est vital pour l'avenir. Moi je suis née en France, on est des francophones, limite on ne comprend rien du tout. Moi j'ai trouvé malheureux qu'il ait fallu mes trente ans pour que je commence à apprendre à lire l'arabe. Parce que je lisais tout en français et quand je voyais les autres, je ne les enviais pas par jalousie, je les enviais parce que c'est dommage, parce que j'aimerais aussi pouvoir lire le Coran. J'étais derrière ma nièce, dernière mon frère la plupart du temps : « Ça veut dire quoi ça, ça veut dire quoi ça ». C'est beau l'écriture arabe. Je la trouve magnifique, quand j'écoute le Coran. C'est **subḥana Allāh** → **Gloire à Dieu**, je me sens apaisée, je suis bien et le fait que je ne lisais pas, moi ça me faisait quelque chose. Je me dis « comment ça y a tout ? », mais y a rien à faire, même mon père je lui en ai voulu. J'ai dit : « pourquoi tu m'as pas inscrit au cours d'arabe

franchement » et **al-ḥamdu lillāh rabī yisahhal** → **Dieu merci, c'est lui qui facilite** et ben au bout de trois ans je suis arrivée. Et après **al-ḥamdu lillāh (الحمد لله)** → **Dieu merci** comme ça demain tu lis, Ah ça veut dire quoi, **hātif (هاتف)** → **téléphone** qu'est-ce que j'en savais que c'était un téléphone, sérieux.

A. 2 : En Algérie on va dire **tilifūn** → **téléphone**, et on ne dit pas **hātif (هاتف)** → **téléphone**.

H. 3 : L'essentiel, c'est le fait de lire. Une fois, j'étais à l'hôpital voir quelqu'un de la famille et euh c'était mon père, mais les couvertures c'était interdit et il m'a dit tu ne sais pas lire et je lui ai dit ben non (rire mutuel). On avait ramené une couverture et un coussin et comme on était juste deux femmes et elle me dit ouais **mā t'rafiṣī taqrāy wāṣ maktūb** → **vous ne savez pas lire**, là, elle me dit que c'est interdit et je lui ai dit ben non, je ne sais pas lire et tout ça, c'est vrai il pensait que je me moquais de lui alors que non j'ai dit, j'ai dû faire intervenir un cousin pour qu'il monte les couvertures et les trucs et je lui ai dit que c'est vrai, je lui ai dit que je suis sérieuse je ne sais pas lire. Et ça m'a foutu la mort, quand je suis dehors.

A. 4 : Même si tu sais lire ce n'est pas pareil l'arabe de la maison et l'arabe littéraire.

H. 5 : Mais ça m'aide, ça t'aide ne serait-ce voilà ça c'est marqué euh **ḥānūt (حانوت)** → **magasin** euh je ne sais pas, c'est écrit **maktaba (مكتبة)**, → **librairie**, tu vois c'est bien.

A. 6 : Oui bien sûr.

Une fois, j'étais à l'hôpital voir quelqu'un de la famille et euh, c'était mon père, mais les couvertures, c'était interdit et il m'a dit : « tu ne sais pas lire » et je lui ai dit : « ben non » (rire mutuel). On avait ramené une couverture et un coussin et comme on était juste deux femmes et elle me dit ouais → « **vous ne savez pas lire** ». Là, elle me dit que c'est interdit et je lui ai dit « ben non, je ne sais pas lire ». Et tout ça, c'est vrai, il pensait que je me moquais de lui, alors que non. J'ai dit, j'ai dû faire intervenir un cousin pour qu'il monte les couvertures et les trucs et je lui ai dit que c'est vrai, je lui ai dit que je suis sérieuse, je ne sais pas lire. Et ça m'a foutu la mort, quand je suis sortie dehors.

H. 7 : Moi je ne suis pas contente quand je suis au Bled OH, c'est écrit **mktaba** → **librairie** (rire mutuel). En Algérie on dit : « ça ah, s'est écrit ça ». C'est comme un enfant. Je suis super contente de moi. Elle me dit ah que « c'est bien tu sais lire ». Je leur dis : « tu crois que je ne sais pas lire ». Même s'il me dépasse, mais au moins, je lis à ma manière. Je suis contente, oui **al-ḥamdu lillāh** → **Dieu merci** tu sais, même si je n'ai pas compris aujourd'hui, moi mon but à la fin, c'est pour me enfants. Qu'ils lisent le coran, franchement, c'est ce que je veux. Je ne veux pas lire un magazine, mais lire le coran. Je veux comprendre le coran, même si au début, moi, en lisant le coran au début, je comprenais rien du tout. Quand je lisais, mais je ne comprenais rien « **ālif lām mīm dlika ālkitab la rayba fih** » → **c'est un verset** et après je me disais ça veut dire quoi et **subḥana Allāh** → **grâce à la volonté de Dieu** au fur et à mesure, je lis un peu plus vite, je comprends mieux les mots. Maintenant y a des phrases que je comprends, quand j'écoute ; parce que moi j'écoute et je lis en même temps et j'arrête et je mets tout le temps pose, c'est pour comprendre. Tu sais, j'écoute, c'est par rapport à la prononciation. Comme je ne connais pas très bien la prononciation, j'écoute mais euh, je veux que mes enfants arrivent. Moi je les ai inscrits dans le cours d'arabe, je veux qu'ils lisent le coran euh, c'est ce que je voulais depuis le début. Je veux que les enfants lisent l'arabe pour que demain, ils sachent lire le coran. C'est pour eux et **yawma al-qiyāma yuḥāsibnā rabī 'la al-'arabiya wa tarbiyat al-'awlād** → **parce que le jour du jugement Dieu va nous juger sur l'apprentissage de l'arabe et de l'éducation des enfants** c'est pour ça qu'il faut lire, faut apprendre euh on est là on doit apprendre, un jour y aura plus de Coran, y aura plus de **Mecque** donc, euh il faut apprendre le Coran aux enfants c'est vachement important, moi des fois j'engueule mes nièces et mes neveux : « comment ça vous savez lire, vous avez des niveaux supérieurs et vous lisez jamais le Coran ? » Il me dit la vérité on a rien du tout, **mā naqrā, mā nwāsū** → **ni on lit, ni on essaie**, je lui ai dit.

A. 8 : C'est une habitude

H. 9 : Et ben moi sur ça, je leur dis, j'aimerais bien lire le coran. C'est ça qui m'a motivée à vouloir lire et aujourd'hui je suis super contente. Mes enfants me disent : « maman ça veut dire quoi, ça veut dire quoi » et je leur dis justement comme ça **ainš Allāh** → **Si Dieu le veut** « demain vous saurez lire le coran, à force de le lire, de le lire, ça va rentrer dans votre têtes, ça va être plus facile et tu vas reconnaître, **subḥana Allāh** → **gloire à Dieu** ».

A. 10 : Tu comprends les mots ?

H. 11 : Moi, au début je ne comprenais rien. Je lisais et mon mari il me dit « **Eh** tu comprends ? ». Je lui dis franchement « ben non je ne comprends rien » et **subḥana Allāh** → **gloire à Dieu** avec le temps, plus je lisais les **ṣurat** → **les sourates** et plus franchement, je me concentrais et maintenant je suis contente quand je lis **harūn wa yaḥya** → (**Haroun et Yahya**), euh **fi ālārḍ** → **dans la terre**, enfin je te dis les mots que je retiens principalement. ceux que je les lis beaucoup. Je suis hyper contente de moi et fière de moi (rire mutuel). Parce que quelqu'un qui connaît l'apprentissage de la langue arabe depuis qu'il est petit pour lui, c'est facile mais moi, en tant que francophone, pour moi, c'est un exploit, de pouvoir lire. C'est euh, tu vois ce que je veux dire ?

A. 12 : Oui, oui.

H. 13 : Tu ne lis pas n'importe quoi, tu ne lis pas un magazine. Le coran voilà. C'est le Coran. Si j'ai fait ça. C'est pour lire le coran, **rabī** → **le Dieu** c'est important pour moi. Je ne sais pas comment les autres mamans, les autres personnes, comment ils pensent, mais vraiment pour moi, c'est pour le coran. Voilà, je veux apprendre l'éducation, je veux **yaš gal rabī, la sunna wa al-hadiṯ** → **ce que Dieu nous dit, la règle établie par le prophète et les paroles de Muhamed** c'est ça qui m'intéresse beaucoup parce qu'on est obligé d'apprendre, aussi, on n'a pas le choix.

A. 14 : **Bārkā Allāhu fik** → **Que la bénédiction de Dieu soit sur toi.**

H. 15 : **Fik al-bārkā** → **Et sur toi la bénédiction.**

6.3. Associations religieuses, responsables des cours d'ELCO, enseignants et inspectrice de cours d'arabe

Extrait n° 17 : Entretien semi-directif réalisé avec le responsable de la mosquée où nous réalisons notre recherche (l'Association du Comité Social des Parents et Amis d'apprenants Musulmans à Lyon 5^e) le 10/01/2014. Durée d'enregistrement : 07,00'

A.1 : **wqtaš ḥalatū āntm, la mosquée bdatū** → **en quelle année aviez-vous ouvert la mosquée ?**

P.2 : La mosquée, on a ouvert en 1980 et on a ouvert euh, c'était à la préfecture. On était au deuxième étage en haut. Cet appartement, il appartenait à la préfecture et c'est l'OPAC qui l'a pris. Euh « **wa 'lykum āl-slāmū** → **que la paix repose sur toi** (l'introduction d'un individu) et euh quand on a demandé à descendre en bas, alors euh, il y avait un gars qui était ici euh, et il est mort. Alors j'ai fait la demande, après et depuis on est ici en bas.

A. 3 : D'accord ouais.

P.4 : Et on est sur la loi de 1901, les associations de 1901.

A.5 : Ah oui.

P.6 : Et depuis 1980, on est là.

A. 7 : D'accord, et euh dans la mosquée **gutli kant fiṯḥin** Lyon 2^eème **wala la**, → **vous m'aviez dit que la mosquée était située à Lyon deuxième.**

P.8 : **Wašiya**, → **Comment ?**

A 9 : **Fī** → à Lyon 2^{ème} ; **gutli** → **vous m'aviez dit la première fois.**

P. 10 : Non, on était au deuxième étage.

A. 11 : Ah, au deuxième étage d'accord Ah au deuxième étage et après **habṭuk** → **puis vous êtes descendu.**

P. 12 : Au deuxième étage en haut, on était moins grand qu'ici, après moi quand, je suis venu là-bas c'était la deuxième salle ; c'était un jardin, il était un jardin, et on a tout construit là, c'est moi qui l'a fait là.

A. 13 : Ah vous l'avez construit.

P. 14 : Et fait la charpente.

A. 15 : Ah, d'accord

P. 16 : Et on a fait un faux plafond et euh, on a fait une deuxième salle parce que la première fois il y avait que cette salle.

A. 17 : Après **ām ba'd habtukum une** → **après vous avez fait une classe, d'accord**

P. 18 : Oui.

- A. 19 : **Gadš ā bad šarku m'k kftahtu āl ġam' → Combien de personnes ont contribué à l'ouverture de la mosquée ?**
P.20 : Euh eh ben, c'est dix, dix à peu près.
- A. 21 : Ah dix personnes **lišarku m'k → qui ont contribué avec vous.**
- P. 22 : Ben oui, y a le président, le vice-président, y a le trésorier, y a le vice-trésorier, y a le secrétaire général, y a celui qui suit derrière euh, le secrétaire général, plus les membres.
- A. 23 : D'accord, les membres de l'association, c'est marqué là-bas, hein ?
- P. 24 : C'est marqué là-bas.
- A. 25 : Quel est votre rôle au sein de l'association.
- P. 26 : Moi je suis le président.
- A. 27 : **Waqtš ġātk āl fikra bš tafth qsm llā wāulād → Et à quel moment vous aviez eu l'idée d'ouvrir une classe pour les enfants.**
- P. 28 : Ben, c'est à l'ouverture directement. Normalement on a fait euh, pour apprendre à lire et à écrire l'arabe.
- A. 29 : L'arabe, d'accord
- P. 30 : C'était fait pour ça. Ce n'était pas prévu d'ouvrir une mosquée.
- A. 31 : D'accord, depuis le départ ce n'était pas pour la mosquée.
- P. 32 : Ah non et après quand euh, on a fait l'autre salle, eh ben, on a décidé d'ouvrir une salle de prière.
- A. 33 : D'accord, d'abord, c'était pour les enfants, après c'était pour la prière.
- P. 34 : Voilà.
- A. 35 : Moi je croyais que c'était pour la prière, que c'était pas par rapport à la demande de cours d'arabe.
- P. 36 : On a dit à la préfecture qu'on voulait ouvrir une association pour apprendre et à écrire l'arabe aux enfants.
- A.37 : Depuis combien de temps donne-t-on les cours d'arabe et là, vous m'avez dit depuis 1980 ?
- P. 38 : Oui, oui.
- A. 39 : D'accord, eh euh **kiġukum al-āustād waši al-šurut ? → quels sont les critères de recrutement de l'enseignant ?**
- P. 40 : Non mais entendez : quand on a ouvert y avait des étudiants à la fac et ils donnaient des cours bénévolement, pour qu'ils apprennent aux enfants ? C'était en aucun cas du paiement.
- A. 41 : Il n'y avait pas d'enseignants, en fait à la base, même bénévolement.
- P. 42 : Non. Mais au milieu de l'année quand ils ne pouvaient pas, on ramenait un autre comme l'imam c'est pareil, un imam qui n'est pas officiel.
- A.43 : Oui, **āntum dgulilhum kikš idiru, walā al-āustād idir kimā iħab āl programme ? → pour le programme c'est qui qui décide du programme ? C'est l'association ou bien l'enseignant ?**
- P.44 : Ah non, **al-'ustād → l'enseignant** il fait ce qu'il veut c'est pour ça je l'ai dit et je te le répète, c'est à toi de gérer. À la fin de l'année, le résultat, si ça donne un résultat, c'est bien [oui, d'accord] pour nous. Si par exemple, ça ne me plait pas, je te le dis franchement.
- A. 45 : Oui.
- P. 46 : Ben je le change, ah non, ah non.
- A.47 : Et après donc, aviez-vous des contacts avec la grande mosquée **walā-lā → ou non**, si oui et par rapport à quoi en fait ?
- P. 48 : Par rapport au cours non, par rapport à la mosquée.
- A. 49 : La mosquée, c'est par rapport aux imams **walā wšui → ou autre chose**, c'est eux qui vous envoient un imam ou ?
- P. 50 : Non, non, non, non, ils nous envoient rien du tout. C'est nous qu'on euh, on se démerde. Je m'excuse par rapport au terme.
- A. 51 : Il vous donne des directives à votre association ?
- P. 52 : Non, non, non, non, quand y a des réunions, des machins dans leur mosquée, ils nous convoquent.
- A.53 : Après aviez-vous des financements ? Donc je ne pense pas que dans ce cas-là, qu'il n'y a pas de financement de la part de la grande mosquée.
- P. 54 : Non, non, non, non, mais de l'Etat.

- A. 55 : Ah, de l'Etat !
- P. 56 : Avant avant, si y avait (.) Ils nous donnaient euh, je crois à l'époque que c'était euh (.)1000 francs. Mais après, ils nous ont demandé le compte. Quand ils ont vu le compte, on pouvait gérer, ils l'ont supprimé.
- A.57 : Ah d'accord, ouais (.)
- P. 58 : C'est ça, avant on payait à la préfecture 800 francs par an. Maintenant, actuellement, on paye 1500 par trimestre, **le loyer**.
- A. 59 : Le loyer c'est beaucoup.
- P. 60 : **Le loyer plus les charges**, 150 euros par mois.
- A. 61 : Plus l'électricité, tout ce qui est eau.
- P. 62 : Oui ça, ce qui fait à peu près 650 euros par mois.
- A.63 : Oui, oui, c'est beaucoup 650 euros par mois.
- P. 64 : Mais on le paye, le loyer par trimestre, c'est 1500.
- A. 65 : D'accord, oui.
- P. 66 : C'est marqué là-bas, non mais c'est marqué là-bas [d'accord] ce qui rentre, ce qui ne rentre pas, c'est le comptable qui s'en charge.
- A. 67 : D'accord. Quels sont donc, les modalités de paiement.
- P. 68 : C'est tous les vendredis. On fait une quête et c'est simple les gens donnent et mettent dans les caisses et c'est avec ça qu'on paye la facture.
- P. 69 : C'est pour ça, on fait le cours pour les enfants et on ne fait pas le vendredi ici et on ne peut pas même y a la **salat**→ **la prière**, bon même **al-şalat** → **la prière** on le fait pas sauf **al'şar**→ **la prière de l'après-midi** et les gens qui viennent du travail et tout après on s'est dit, on s'est réuni et pourquoi on ne fait pas le vendredi, tout le monde peut faire la prière ici. C'est la seule mosquée, le seul endroit dans le cinquième y en a pas d'autre, ni à Sainte-Foy les Lyon, ni à Francheville, ni euh, y a des gens qui viennent de Craponne.
- A. 70 : D'accord.
- P. 71 : De Craponne quand même, bien pour faire la prière du vendredi, je pense qu'on a fait le tour là.
- A. 72 : **Bārka Allāh u fik** → **Que la bénédiction de Dieu soit sur toi**.

Extrait n° 18 : Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013 : Durée de l'enregistrement 42,07'

- A.1 : Pouvez-vous me dire la signification de l'ELCO s'il vous plaît ?
- S.2 : Alors, l'ELCO, c'est l'Enseignement de Langue et de la Culture d'Origine, c'est langue et culture. J'insiste ici c'est la langue et la culture.
- A.4 : D'accord
- S.5 : Ça veut dire euh, pour l'Algérie, la Tunisie et le Maroc, il y a une convention, une convention franco-française avec les systèmes de l'éducation et euh c'était pour enseigner sept langues au sein des écoles publiques, les établissements scolaires français.
- A.6 : D'accord
- S.7 : Les conventions, si je ne me trompe pas, c'est en 1986 pour la Tunisie et pas pour l'Algérie et le Maroc, eux, c'est l'enseignement langue et culture d'origine, ce n'est pas que la langue, voilà.
- A.8 : Donc, depuis quand donne-t-on les cours d'arabe en France exactement ? Et à Lyon spécifiquement ? Pour la Tunisie c'est depuis quand, que la convention existe ?
- S.9 : La convention a été faite pour la Tunisie depuis euh, les années quatre-vingts. Je ne me rappelle pas de la date exactement mais euh, depuis les années quatre-vingts que l'enseignement de la langue et la culture d'origine tunisienne est sur toute la France, sur toute l'Europe, toute l'Europe.
- A.10 : Et à Lyon c'est la même chose ?
- S.11 : A Lyon c'est la même chose. Lyon fait partie depuis euh (.)
- A.12 : En fait les cours d'ELCO sont donnés dans les écoles publiques ou dans d'autres lieux ?

S.13 : Les cours d'ELCO sont donnés selon la convention dans les écoles publiques, l'école primaire et aussi les collèges, eh euh. Pour nous comme tunisien, on dispense des cours au sein des associations culturelles et franco-tunisiennes et il y a quelques associations qui bénéficient de ces cours mais euh, à la base c'est dans les écoles.

A.14 : Dans les écoles, oui. Euh en fait il y a votre bureau et normalement votre bureau est situé dans le consulat ? Est-ce que le consulat a un lien avec l'apprentissage de la langue arabe ou pas ? Est-ce qu'il y a un lien avec l'ELCO ou pas ?

S.15 : Bien sûr le consulat, tout consulat représente la république.

A.16 : D'accord

S.17 : Au sein d'un consulat il y a tous les services. Il y a le social, le service économique, le service culturel et parmi les services qui y a au sein du consulat, celui éducatif.

A.18 : Éducatif.

S.19 : C'est l'enseignement euh. C'est un service qui euh, bon les cours d'ELCO qui sont gérés par le consulat localement et on a une administration, une mission éducative à Paris. C'est elle qui se charge de l'enseignement en Europe.

A.20 : Il y a eu un accord. Vous m'avez dit qu'il y a eu une convention entre la Tunisie et la France, qui s'est passée par rapport au cours d'ELCO. Pouvez-vous m'expliquer un peu plus par rapport à ça ? En quoi consiste la convention entre la France et la Tunisie ? Est-ce que c'est par rapport aux langues et cultures ?

S.21 : Par rapport, au cadre de l'enseignement d'abord, ces cours vont se dérouler dans les écoles publiques, euh, par rapport aux droits, pour avoir accès à ces écoles et par rapport aux contenus aussi euh. Vous savez très bien que l'école française est une école laïque. Il faut respecter cette règle. Et euh, par rapport aux logistiques, matériels, tout enseignant marocain, ou tunisien, ou algérien quand il rentre dans une école primaire, il a le droit d'accès à tout, à la photocopieuse, l'accès au téléphone. Il a accès, c'est un enseignant comme un enseignant français, sauf les horaires c'est pas les mêmes.

A.22 : Oui c'est vrai. J'ai entendu parler par rapport à ça. Donc j'ai entendu que les cours d'arabe sont marginalisés par rapport aux autres cours, par rapport aux horaires qui sont donnés en dehors des cours français.

S.23 : Avant de vous parler des difficultés qui sont un autre volet, d'autre chose, si vous voulez je vous donne une idée, comment on organise ces cours d'abord ?

A.24 : Oui, d'accord

S.25 : Comment on organise ces cours, au mois d'Avril, Mars, Avril. Il y a une réunion entre le représentant du cours d'ELCO au consulat à Lyon, à Grenoble à Marseille, à Nice, à Paris, à Strasbourg, où il y a des Consulats et l'Académie, l'Inspection de l'Académie Française. Il y a une réunion et on regarde la carte scolaire. Avant ça, il y a une enquête qui se fait au sein des écoles. Chaque école, il y a une enquête distribuée aux élèves : « voulez-vous bénéficier des cours de tunisien, marocain, algérien, polonais, turc ».

A.26 : Dans toutes les langues ?

S.27 : Oui, dans toutes les langues et après les réponses sont récoltées.

A.28 : D'accord

S.29 : Par les directeurs des établissements. On regarde lors de la réunion les demandes, il y a un certain nombre d'élèves par groupes à respecter, entre douze et quinze.

A.30 : Le nombre, entre douze et quinze.

S.31 : Oui, douze et quinze et après on donne notre avis. Comme euh, le gestionnaire local du cours, je donne mon avis, on donne notre avis. Bon, on va dire qu'on est d'accord pour l'ouverture d'un cours pour l'année prochaine, ou qu'on n'est pas d'accord euh. Il y a pas assez d'élèves, on peut faire deux groupes, un groupe, en même temps on étudie les autres centres ; ce centre, bon, y a pas beaucoup d'élèves, il faut le supprimer pour l'année prochaine ; ce centre, il faut le reconduire, il faut le laisser ; et cette, ces informations, il faut les faire remonter à Paris pour une autre réunion interministérielle, le Ministère de l'Éducation.

A.32 : D'accord

S.33 : Le Ministère de l'Éducation, tunisien, ou algérien ou marocain et le Ministère Français, pour donner leur accord Bon une fois que l'accord est donné, on reçoit la carte scolaire, on l'appelle la carte scolaire voilà. Voilà, on a par exemple à Villeurbanne, telle ou telle école, tel établissement, tel établissement et nous, d'après ce résultat, on fournit notre

demande. Bon, on s'organise d'abord auprès des enseignants qu'on va faire venir de la Tunisie pour enseigner ici et on euh, fait une demande auprès de l'Inspection Académique pour nous donner des agréments, pour permettre aux enseignants tunisiens de, euh, accéder au cours. Il y a un agrément, l'Inspecteur de l'Académie, telle école a été attribuée à tel prof. C'est comme ça euh, on a, il y a un agrément, un titre, après on fait une réunion au mois d'octobre, pour évaluer la situation : telle école a marché, telle école n'a pas marché voilà, on rectifie un petit peu le [.]

A.34 : [déroulement].

S.35 : Voilà et tout le long de l'année, moi par exemple, je m'occupe des enseignants qui sont sur Lyon. Je fais des visites du centre pédagogique, euh, le problème entre l'administration et l'école, entre les enseignants et les écoles, entre les parents et les enseignants voilà, euh et après au mois de mars, c'est chaque année, c'est comme ça. Et en général c'est l'organisation du cours voilà.

A.36 : Vous m'avez dit que les enseignants viennent du pays d'origine, c'est bien ça ?

S.37 : Oui.

A.38 : Donc, j'ai entendu dire aussi que pour chaque pays, les tunisiens enseignent pour les tunisiens et les marocains que pour les marocains et les algériens que pour les algériens ? Je voulais savoir si c'est bien ça ou pas ?

S.39 : C'est une bonne question. Quand on rentre dans l'école, le temps a changé. D'abord, y a quelques années les tunisiens se mariaient avec les tunisiennes et les algériens avec les algériennes (rire mutuel). On trouve des enfants tunisiens ou algériens d'origine voilà. Je parle d'origine hein. Pour nous, ce sont tous des enfants français, hein et euh, les cours sont par exemple, dans une école, vous allez trouver un enseignant algérien, un enseignant tunisien, un enseignant marocain, ça dépend de la demande. Par contre euh, notre méthode de travail avant, c'était si dans une école il y a douze tunisiens, trois algériens et deux marocains, on va pas mettre un cours algérien, marocain ou tunisien, on va mettre un cours tunisien.

A.40 : Tunisien, oui.

S.41 : C'est un accord entre nous, avec le consulat. C'est un accord, on a le plus grand nombre d'élèves, on prend le cours, par contre on accepte les deux ou trois algériens ou marocains, faut que le noyau soit tunisien.

A.42 : D'accord

S.43 : Pour les marocains, pareil. Il faut que le noyau soit marocain. On fonctionne comme ça quand dans les écoles. Il y a un nombre suffisant de tunisien ou d'algérien, on crée deux cours tunisien et algérien. Par contre euh, maintenant comme je le disais tout à l'heure l'époque a changé.

A.44 : Oui.

S.45 : On trouve maintenant un enfant de mère tunisienne et de père algérien. Voilà maintenant, on peut accepter tout le monde. On essaie. Je vais revenir là-dessus après. Euh après, on fait ce qu'on appelle « le programme Magrébin ».

A.46 : D'accord. Ils ont fait un programme Magrébin ?

S.47 : Oui, ils ont fait un programme Magrébin. Un programme d'enseignement euh, pour créer, car l'établissement français maintenant, va vers le cours d'arabe.

A.48 : D'accord

S.49 : Elle ne veut pas encourager un arabe marocain ou tunisien. On s'arrange entre nous en réunion pour dispatcher dans les écoles.

A.50 : D'accord, c'est plus littéraire. Ce qu'ils veulent plus c'est la langue de communication.

S.51 : Voilà, mais le programme et le contenu, on s'est mis d'accord pour mettre un contenu qui va avec tout le monde, parce qu'avant tout, je suis un enseignant tunisien. On m'a dit au début que c'est langue et culture. On parle du drapeau tunisien par exemple ou de la géographie de la Tunisie. J'essaie de situer quelques villes tunisiennes. Un franco-algérien qui est à côté, il va s'ennuyer.

A.52 : Il ne va pas comprendre forcément.

S.53 : Bon, nous intelligemment, moi, quand j'ai enseigné dans ces classes, je faisais par exemple, je demande aux enfants tunisiens de dessiner le drapeau de la Tunisie et je demande aux enfants algériens de dessiner le drapeau de l'Algérie.

A.54 : Oui, oui.

S.55 : Si je demande par exemple quelles sont les villes touristiques en Algérie, en Tunisie, je demande à l'enfant algérien et marocain quelles sont les villes touristiques en Algérie et au **Maghreb** comme ça.

A.56 : Il y a un échange.

S.57 : Échange entre eux d'abord L'autre gamin, il s'ennuie pas maintenant. Le programme Maghrébin, c'est tout réglé.

A.58 : J'ai entendu aussi dire que c'est la langue de communication. Par exemple, pour les tunisiens, ils n'enseignent plus la langue orale, mais pas vraiment l'arabe littéraire ?

S.60 : Moi je ne suis pas d'accord pour qu'on parle avec les enfants tunisiens, algériens ou marocains la langue littéraire. On ne parle pas la langue littéraire, littéraire ou soutenue, on parle la langue qui sera pratique pour lui, mais pas loin des dialectes. Quand j'ai enseigné je demandais aux enfants par exemple euh c'est quoi ça, le Tunisien me dit **tāwla** (طاولَة), le Marocain me dit **tabla**.

A.61 : Même les Algériens, c'est pareil il dit **tabla**.

S.62 : L'enfant se dit "c'est quoi cette langue" voilà alors on essaie de trouver un mot qui va avec tout le monde, proche de tout le monde. Quand on parle du dialecte tunisien par exemple, j'ai un collègue maghrébin euh marocain ou algérien, il entend le dialecte algérien il ne comprend pas trop. Maintenant y a trop d'échange dans la vie sociale, ils comprennent maintenant.

A.63 : Mieux qu'avant oui.

S.64 : Mieux qu'avant, avant ils étaient trop restreints, y avait des problèmes de compréhension, euh. On essaie de parler une langue qui est pas loin du littéraire et pas loin du dialecte ; on essaie d'utiliser des mots que l'enfant peut utiliser chez lui.

A.65 : D'accord.

S.66 : Quand sa mère lui dit à la maison, euh je ne sais pas donne-moi **a'ṭīnī kūba mā'** (donne-moi un verre d'eau) (أعطيني كوب ماء) oui **a'ṭīnī kā's** (أعطيني كأس) (rire) (donne-moi un verre) **kā's** (كأس) (verre) c'est en littéraire, c'est en dialecte. Ça va pour tous c'est ça l'intelligence de l'enseignement il faut utiliser un mot qui peut servir voilà.

A.68 : Oui, oui. Aussi donc, vous enseignez, quand-même l'arabe littéraire. Quand je dis littéraire c'est la langue d'écriture. Vous enseignez **al-ḥuruf** → **les lettres** ou pas ? En fait, la composition des mots, comment ils forment les mots ?

S.69 : Par exemple dans une séance d'enseignement de culture d'origine y a tout ça. On commence par l'expression orale euh, expression écrite, y a un objectif bien sûr. Après l'expression orale, il y a la lecture, y a l'écriture, le chant et y a l'éducation ; ce qu'on appelle les activités parallèles.

A.70 : D'accord

S.71 : Je vous donne un exemple : je vais euh, étudier la lettre **Sād**. Je commence par une cage d'oiseau **qafṣ** → **une cage**, y a la lettre **sa**, **ṣfur** → **oiseau**, y a la lettre **sa**, **ṣayad** → **le chasseur**, y a la lettre **sa**. L'expression orale tourne autour de ça, voilà c'est **qafṣ** → **une cage**, c'est un **ṣfur** → **un oiseau**, c'est un **ṣayad** → **un chasseur**, **ṣfur ṭar** → **l'oiseau c'est envolé**,

A.73 : C'est thématique, on va dire.

S.74 : Voilà c'est thématique. Après, à partir de cette discussion, expression orale on se dirige vers la lecture. On prend une phrase de l'expression orale par exemple **al-ṣfur Fī qafṣ** → **l'oiseau est dans la cage**

A.75 : Ah, oui **al-ṣfur Fī qafṣ** → **l'oiseau est dans la cage**.

S.76 : **Waḍa' ṣabri al-ṣfur Fī qafṣ** → **Sabri a mis l'oiseau dans la cage**, là il y a trois **sad**. Voilà, quand on lit, on sort la lettre **sa**, on l'étudie, on la commente. Les voyelles avec les accents, en utilisant des mots, euh, après on l'écrit c'est l'écriture.

A.77 : Ah oui, d'accord

S.78 : Après par exemple il y a une activité qui est parallèle à l'éducation civique qui rentre dans la culture. On étudie la langue et on va rentrer dans la culture, mais sans que l'enfant s'en rende compte. On a une séance de culture sans qu'il s'en rende compte.

S.79 : Oui, oui.

S.80 : « Les enfants est-ce que vous connaissez les animaux qu'on chasse en Tunisie ? ». Par exemple : la Gazelle. « Où on chasse la Gazelle ? au Sahara ». « Vous connaissez une ville

au Sahara ? ». Qu'est-ce qu'il a retenu l'enfant : en Tunisie la ville où l'on chasse la Gazelle est le Sahara. Vite fait.

A.81 : Oui, oui.

S.82 : Indirectement là, vous voyez, ça c'est un cours. Le chant par exemple, on prend une chanson qui parle d'oiseau.

A.83 : C'est une méthode inductive ou déductive c'est **istnatağiya** → **c'est déductive**.

S.84 : Voilà voilà il faut que ça soit comme ça. Par exemple, je peux parler de la ville de **Touzour**, ou de **douz de** la séance ou de la Tunisie à travers ça. Comme ça, l'enfant il s'en sort, il a connu **qafş** → **cage**, **şayad** → **chasseur**, **al-şfur** → **oiseau**, il a connu la lettre **sâd**, comme on lit tout et il a connu **Douz** « on chasse les Gazelles ». C'est une ville touristique, elle se situe là, sur la carte.

A.85 : Oui.

S.86 : Je ne rentre pas dans les détails, non, non ce n'est pas bien. Quand ton fils rentre à la maison et qu'il retient ces informations, c'est bien.

A.87 : Bien sûr.

S.88 : C'est bénéfique pour lui. Voilà, c'est ça notre objectif, notre démarche.

A.89 : Quand vous enseignez la langue arabe avez-vous recours au français ou uniquement à la langue arabe ? Quand vous faites l'explicitation.

S.90 : Moi je suis contre l'idée de l'utilisation d'une autre langue pour enseigner, parce que pour être clair, l'enseignement de la langue arabe aux enfants d'ici, ce n'est pas comme l'enseignement de la langue arabe dans les pays d'origine.

A.91 : D'accord

S.92 : Là, c'est une deuxième langue, c'est une langue étrangère pour eux. Avant, la génération d'avant, ils parlaient l'arabe entre eux et tous. Mais maintenant, quand l'élève vient en classe, il ne connaît aucun mot en arabe. Il faut l'enseigner comme zéro. Et si on s'amuse à dire voilà, un verre → **kā's**, **ṭawilt** → **une table** ce n'est pas de l'enseignement ça. Moi je suis contre. Il y en a des enseignants qui font ça qui essaient de [.]

A.93 : [Faciliter pour l'enfant].

S.94 : Faciliter pour l'enfant, mais ce n'est pas bien. Moi je suis contre. Je vais enseigner une cage, je lui montre la photo d'une cage. C'est quoi ça « cage ». Non, parmi les enfants y'en a un qui connaît le mot ou un peu à travers, un mot qui se ressemble je corrige un petit peu, j'essaie d'avoir le mot de l'un euh [.]

A.95 : [D'un élève]

S.96 : Ou je lui dis, voilà **qafşun** → **la cage**, il faut répéter, « répète-toi, répète-toi, répète-toi », jusqu'à que le mot euh, ils l'apprennent.

A.97 : Quand vous posez les questions dans le cours, vous les posez en français ou en arabe ? C'est par rapport à ça, ce que je voulais dire. Vous utilisez un minimum de français dans le cours ou pas du tout ?

S.98 : Y'en a qui utilisent un petit peu de français, mais le meilleur c'est d'utiliser que l'arabe. Moi je leur dis à mes collègues, quand je les vois dans les classes, au lieu de dire « assieds-toi » à l'élève, il lui dit **āğlas** → **assieds-toi**, **āugrad** → **assieds-toi**, il ne comprend pas aujourd'hui, il comprendra demain. Tu vas répéter le mot deux fois, ça y est, la prochaine fois tu lui dis pas « assieds-toi », toi tu lui dit **āugrad** → **assieds-toi**.

A.99 : Ouais.

S.100 : Au lieu de lui dire écrire, dis-lui **āktab** → **écris**, et tout doucement au début jusqu'à que les enfants apprennent les mots de base, de tous les jours.

A.101 : Comme **āqrā** → **lit**.

S.102 : Voilà, ce n'est pas une option de faciliter le français. « rentrer, sortir, asseyez-vous, taisez-vous euh prenez votre livre », au lieu de dire, « prenez les livres », je lui dis **ḥd al-kitab** → « **prend le livre** », je fais le geste.

A.103 : Oui, le geste.

S.104 : C'est pour comprendre, parce que l'enfant il va s'habituer à ça. Il va euh, c'est ça, la méthode. Pour moi, c'est ça la méthode. Après, il y a des mots que je suis obligé de dire. Il y a un mot qu'on ne peut pas montrer, une image ou euh, pour utiliser l'équivalent français c'est vite fait, mais il ne faut pas rester là-dessus. Il ne faut pas rester là-dessus si on veut apprendre l'arabe bien comme il faut. Je crois que c'est la même méthode pour l'anglais et

l'espagnol ou français. C'est la même méthode. Moi hier, j'étais dans un cours d'anglais avec des professeurs du collège.

A.105 : Oui.

S.106 : Juste pour la curiosité, c'est la bonne méthode, parce que le but ce n'est pas que l'enfant parle. Euh par exemple, on parle d'un sujet qu'il ne connaît pas, euh, une phrase historique en Tunisie, par exemple. Pour l'enfant, pour donner une idée à l'enfant on met entre parenthèse, on peut le dire en français, c'est parce que là, ce n'est pas pour utiliser la langue mais utiliser l'information. Si on dit que la Tunisie elle a eu son indépendance par exemple en 1956 et voilà, et voilà et si on le dit arabe **āistqlāl** → **l'indépendance**.

A.107 : Oui **āistqlāl** → **l'indépendance**.

S.108 : **Oui āistqlāl** → **l'indépendance** mais moi j'ai envie que l'enfant gagne l'information.

A.109 : Oui, l'information, oui, oui.

S.110 : Ça je peux lui dire ça en français, mais vite fait ce n'est pas bien.

A.112 : Oui, oui.

S.113 : Je dis par exemple que l'économie de la Tunisie se base sur le tourisme, sur la paix, sur l'agriculture. Je peux lui dire en français vite fait, parce que ce n'est pas ça le but. Je dis voilà l'agriculture, la pêche.

A.114 : Pour la compréhension.

S.115 : Pour la culture générale. C'est pour la culture générale et pour enseigner la langue.

A.116 : Il faut vraiment passer par la langue arabe ?

S.117 : Oui par la langue arabe.

A.118 : Oui d'accord Oui et euh, l'éducation islamique ?

S.119 : L'éducation islamique, bien. On respecte l'école, c'est laïc.

A.120 : Oui l'école est laïque.

S.121 : Euh dans les grandes villes, Grenoble, Lyon, Strasbourg, Paris, y a des centres culturels tunisiens, ce qu'on appelle **Dār At-tūnisī**, ce qu'on appelle la maison du tunisien. A Gerland y a une grande salle. On dispense des cours d'arabe le samedi et le dimanche.

A.122 : D'accord

S.123 : Avec les mêmes programmes, on fait des activités là-bas. Par contre là-bas, on n'est pas dans une école. On peut donner par exemple pendant 15 ou 20 minutes on peut apprendre le coran un petit peu comme une langue parce que bon, on estime qu'on peut aider l'enfant à s'exprimer et bien parler comme langue. Ce n'est pas comme par exemple dans les mosquées. Non, il apprend une **ṣurat** → **les sourates**, comment faire sa prière.

A.124 : Les choses essentielles dans l'islam, on va dire.

S.125 : Pour avoir un enfant équilibré, dans les écoles, on respecte ça. On respecte les règles, voilà.

A.126 : En fait je voulais savoir s'il y a un financement pour certaines mosquées ou pas ? Parce que j'ai entendu dire par rapport à la grande mosquée, qu'il y a un peu de financement par rapport au consulat Algérien. Donc, je ne sais pas si par rapport à la Tunisie, c'est la même chose ou pas ?

S.127 : Pour eux, tout d'abord, euh, je peux dire quelque chose, c'est que l'enseignement pour les tunisiens c'est gratuit. C'est gratuit, c'est l'État qui paye les enseignants.

A.128 : C'est gratuit, d'accord

S.129 : Pour les mosquées, je ne sais pas comment ça se passe. Le financement, y a pas. Je ne sais pas si on donne quelque chose, mais dans notre domaine, il n'y a pas de financement. Au contraire, on a essayé, nous, pendant deux ans. On a fait une expérience pour la grande mosquée de Lyon. Ils ont des cours là-bas. On essayait de collaborer avec eux pour mettre un enseignant tunisien là-bas, pour les aider à donner des cours pour enseigner à nos enfants. Le problème à ce que j'entends moi, c'est que chez les enseignants dans les mosquées, il y a un manque de compétence. Ils ne sont pas qualifiés. Par contre, les enseignants qui viennent de la Tunisie sont des enseignants confirmés, ils viennent après un concours. Ils prennent les meilleurs qui ont réussi au concours pour venir ici. Euh, on a essayé de les aider un peu mais ça n'a pas marché par rapport euh (.).

A.130 : C'est vrai qu'il n'y a pas de méthode adaptée. J'ai vu moi, par rapport à ça. On fait comme on veut.

S.131 : Voilà, il n'y a pas d'objectif. Nous par exemple, les tunisiens, on a des livres, on a trois livres pour chaque niveau. Il y a trois niveaux, on a le livre de lecture, le livre d'exercices, le livre de culture. Pour les mosquées, je ne sais pas comment ils enseignent et comment ils travaillent. Peut-être qu'ils insistent sur l'enseignement religieux, euh. C'est pour ça, nous on n'a pas cette expérience-là. Pour le contenu on n'a pas le même objectif. Nous on veut construire un enfant équilibré. Moi je veux apprendre à l'enfant comment il apprendra plus tard, parce que j'ai des enfants qui viennent des mosquées, qui connaissent le Coran, mais ils ne savent pas lire. Nous on veut donner des outils aux enfants pour apprendre plus tard. Il sait lire, il sait écrire, puis lire le coran ou n'importe quel livre pour lire tout seul. Je ne lui apprends pas à réciter.

A.132 : Sans comprendre.

S.133 : Voilà.

A.134 : Il y en a qui récite mais sans comprendre le sens, y a ça aussi.

S.135 : Oui, c'est ça la différence. Moi j'ai voulu collaborer avec des mosquées.

A.136 : Cela aura été bien, pour apporter votre savoir.

S.137 : Voilà, voilà dans quelques mosquées, j'ai essayé d'enseigner mais cela n'a pas abouti. Je me suis dit que l'enfant apprendra bien comme il faut la langue, que de dire demain c'est un tel, et un autre jour c'est un tel. Avec tous mes respects, je ne sais comment ils font. Moi comme fonctionnaire je respecte les règles, je ne peux pas aller au-delà voilà.

A.138 : Oui, et lorsque vous donnez les cours d'arabe est-ce que c'est uniquement pour les Maghrébins ? Car si c'est le cas, je pense qu'on marginalise les autres élèves français et autres. Est-ce que c'est le cas ou est-ce spécifiquement réservé pour les enfants du pays d'origine ?

S.139 : Là y a deux choses. La première chose pour les français, il y a au collège une option arabe, il y a la culture d'origine qui est destinée aux tunisiens, marocains, algériens, portugais. Mais nous, on ne refuse aucun élève. Au contraire, on a le plaisir d'avoir un élève français de souche, comme on le dit.

A. 140 : Il y a de la demande ?

S.141 : Oui y a de la demande. Moi j'étais la semaine dernière dans une école à Villeurbanne. Il y a trois élèves dans une école primaire d'origine française. J'ai vu une élève qui maîtrise bien la langue arabe, mieux que les arabes d'origine magrébine. Ça m'a fait plaisir parce que les cours sont ouverts à tout le monde. On accepte du moment euh, sauf si comme je disais au début de notre rencontre les algériens, les tunisiens, les marocains, si on accepte tout le monde, on préfère s'organiser à se partager selon l'origine. Si j'ai douze élèves marocains par exemple, c'est mieux que ce soit un enseignant marocain qui leur enseigne, qu'un enseignant algérien ou tunisien. Un enseignant tunisien va trouver les astuces culturelles pour leur enseigner. Bon, s'il y a un petit nombre ce n'est pas grave. On peut essayer de faire un effort, mais je préfère par exemple, un groupe qui se compose de quinze algériens et de trois tunisiens. Je préfère que ce soit un enseignant algérien qui leur enseigne. Cette règle, on essaie de l'appliquer dans notre réunion, essayer de s'organiser. Parfois on se dit : « j'ai un tel groupe dans telle école », on essaie de s'arranger pour que chaque enseignant prenne les enfants d'origine de chaque pays. Tout passe par l'Inspection Académique, tout est réglé quoi.

A.142 : D'accord. Et je voulais savoir le nombre d'écoles et où se situent-elles exactement ?

S. 143 : Là (rire) où y a beaucoup de communautés. On en a beaucoup à Villeurbanne. On a un centre, il y a aussi des associations. Ils profitent pour donner des cours d'arabe, le samedi et dimanche. Pourquoi, je vais vous le dire. Ça reste entre parenthèses, parce que votre fils par exemple, il est à Villeurbanne ; mais dans cette école y a pas beaucoup de demande de tunisien, du coup il est pénalisé, il ne peut pas aller ailleurs. Ce qu'on fait dans ce genre d'associations le samedi et dimanche, on rassemble les élèves, on les regroupe, il y a un centre où il y a presque soixante élèves. On fait des groupes. Il y a, à Villeurbanne, à Vénissieux, à Saint-Priest, dans le premier, deuxième, troisième, quatrième, cinquième il n'y a pas, dans le septième on a deux écoles.

A.144 : Et dans le neuvième vous en avez ou pas ?

S.145 : On en n'a pas dans le neuvième. En fait, ça dépend de la demande des parents. Là aussi c'est des difficultés qu'on a, parce que les parents ne manifestent pas leurs souhaits. Le directeur des écoles distribue les fiches et parfois y en a qui distribuent pas mais bon, dès

fois on essaie de faire un forcing sur l'administration pour que tout le monde reçoive le formulaire. Les enfants donnent pas aux parents, les parents ne s'intéressent pas au formulaire. Normalement, on doit avoir plus de cours qu'on a maintenant. Si dans chaque école les algériens, les tunisiens, les marocains manifestent leurs souhaits, après nous, on utilise tout ça. Nous, on ne refuse jamais un cours à partir du moment où il y a un nombre suffisant d'élèves. Parfois dix, parfois dans des écoles y en a dix, y a un arrangement avec l'Académie pour ne pas pénaliser ces enfants. Il manque deux élèves pour faire un groupe mais ils sont un peu souples de ce côté-là. Mais c'est les parents, on peut avoir des cours dans toutes les écoles si les parents manifestent leurs souhaits.

A. 146 : On parle beaucoup de marginalisation des cours d'ELCO dans les ouvrages, par rapport aux autres cours. Vous pensez quoi de cette information ?

S.147 : Là, y a beaucoup de difficultés là. Je me rappelle dans les années quatre-vingt-dix, on avait des cours intégrés.

A.148 : D'accord

S.149 : **Durūs muwağaha wa durūs muwāziya** → **les cours intégrés et cours différés.**

Les cours intégrés, ça veut dire qu'on vient dans une école un lundi, un mardi dans la semaine, pendant les heures de cours. Pendant que les enfants font une autre activité comme l'informatique, les enfants qui font les langues se rassemblent dans l'école, dans toutes les classes. On leur donne 1 heure et demie ou 2 heures ou 3 heures de cours d'arabe. Les autres enfants font autre chose. Les espagnols vont faire un cours en espagnol, ceux qui font de l'informatique, ils vont faire de l'informatique, une séance par semaine, ça c'est les cours intégrés. Maintenant, il n'y a plus cela.

A.150 : D'accord

S.152 : Y a plus ça. Maintenant les cours sont de 16h30 à 18h00 après le cours ou le mercredi matin. Maintenant le mercredi matin à partir de l'année prochaine, il n'y aura pas de mercredi matin parce qu'ils ont école. On va voir l'après-midi, s'ils nous donnent un peu des plages horaires pour travailler [...] De 16h30 à 18h00, l'enfant a eu une journée de classe, il est fatigué, il va apprendre une nouvelle langue. Imaginez-vous, vous enseignante vous venez à 16h15, les enfants sont fatigués, perturbés, ils viennent de différentes classes, CM1, CM2, ils sont mélangés, déjà ils n'ont pas le même âge et pas le même niveau, y en a qui ont déjà appris deux ans en arrière, y en qui connaissent rien. Ce n'est pas le même niveau. Il n'y a pas de classe homogène. Et là imaginez-vous avec une quinzaine d'enfants de sept ans jusqu'à onze ans y en qui savent lire, y en pour qui c'est leur première année, y en pour qui les parents parlent à la maison en arabe, du coup ils comprennent tout, euh, c'est beaucoup de difficulté pour passer une heure et demie d'enseignement. C'est très très fatigant car il faut gérer tout ça. Il faut gérer le niveau, euh, c'est pas facile. Ça c'est un problème. Différents niveaux, âges, les horaires ne sont pas compatibles. Des cours qui marchent mieux, c'est le samedi matin. Il y a aussi un autre problème, car les parents les obligent à venir, un samedi matin. Leurs camarades font du foot, jouent ou autre activité. Il faut être motivé pour venir le matin, il faut les encourager pour venir le matin. Il faut revoir la méthode pour que les enfants ne s'ennuient pas. C'est pour l'intérêt des enfants, parce que si l'enfant vient pour travailler, il se lasse. Les compétences pédagogiques des enseignants, c'est à revoir. Quand on recrute un enseignant, c'est pour qu'il puisse travailler et si maintenant on lui enlève le mercredi par exemple, le samedi, on avait avant, dans les années quatre-vingt-dix les cours le samedi, je me rappelle j'ai enseigné le samedi, plus de confiance, le directeur donnait les clefs et on fermait l'école. On travaillait. Maintenant, même le mercredi il y a des directeurs d'école qui ne veulent pas. On n'a pas beaucoup de choix, on a quelques centres. Je vais vous donner par exemple mon planning. Mon emploi du temps : lundi dans une école, mardi une autre école parce que chaque groupe doit bénéficier trois heures d'enseignement ; Jeudi et vendredi, une heure et demie fois quatre, ça fait six heures ; ce n'est pas suffisant. Donc voilà et pour le mercredi, il y a un problème : certains directeurs ne viennent pas, car pour eux ils ont rien à faire ce jour-là et je ne peux pas ouvrir l'école et je ne laisse pas un enseignant tout seul dans l'établissement. Et s'il y arrive quoi que ce soit c'est moi le responsable ; je ne prends pas la responsabilité. Il y a cinquante pour cent des directeurs qui n'acceptent pas, ce qui fait, qu'on ne trouve pas beaucoup de plages horaires. C'est pour ça le travail, nous on a la chance au moins, car on a la maison des tunisiens ; on complète les heures, et si on reste dans les écoles on ne peut pas faire plus que

sept et demie à neuf heures au maximum. Cela n'arrange pas l'État pour payer un enseignant, voilà.

A. 153 : Merci de m'avoir consacré de votre temps.

Extrait n° 19 : Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013. Durée de l'enregistrement 05,26'

S. 1 : Entre la réalité, il faut revoir tout ça, entre ce qui est écrit et la pratique ce n'est pas la même chose. Quand on pratique, on ne peut pas, par exemple, les plages horaires c'est très important. Très très important on n'a pas assez d'heures. Avant, l'ancien tunisien travaillait dix-huit heures, il trouve facilement ces heures ; avant y avait des associations, mercredi matin, dès fois l'après-midi. Maintenant mercredi matin, et l'après-midi, ni le samedi et l'année prochaine, on ne sait pas comment ça va se dérouler. On a les élèves, il y a les demandeurs, il y a de plus en plus.

A. 2 : Oui oui, y en a de plus en plus.

S.3 : Y a plus de demandes parce que euh, la génération, votre génération, vos enfants, si vous, je ne sais pas, vous avez quel âge et vous n'avez pas fait l'arabe eh bien vous ne voulez pas que vos enfants fassent la même bêtise.

A.3 : C'est vrai, j'ai eu l'impression que la nouvelle génération avait un manque de connaissance en arabe et du coup, ils veulent donner leur chance à leur enfant, en apprenant l'arabe.

S.4 : Y a aussi un avantage scolaire euh, des enfants. On a remarqué, des enfants prennent l'arabe comme option, même au Bac. Généralement, ces enfants, ils ont dix-huit sur vingt facilement en arabe. On a beaucoup de demandes de la part des élèves qui viennent demander des cours de soutien. On essaie de les aider comme on peut, mais ce n'est pas suffisant. Il faut commencer par les étapes. On ne peut pas prévoir un mois ou quatre mois. En plus la langue arabe c'est une langue comme les autres, c'est une langue scolaire, de commerce et tout.

A.5 : Vous avez combien d'années d'expérience dans l'enseignement ?

S.6 : En France ou en Tunisie ?

A.7 : En France.

S.8 : Bientôt vingt-deux ans.

A.9 : Vous sentez le changement d'une génération à une autre ?

S.10 : Ah oui, ah oui. Le cadre de travail, c'est plus le même. Maintenant avec l'internet, les enfants n'ont plus le temps de travailler chez eux, de lire, y a beaucoup de choses.

A.11 : Les enfants sont distraits par beaucoup de choses.

S.12 : Vous mettez un cours un samedi ou un mercredi, y en un qui a un match de foot, l'autre, il a un anniversaire, séance de « je ne sais pas quoi », y a toujours des absents.

A.13 : Ça perturbe.

S.14 : Il n'y a pas de continuité. Il faut qu'il y ait une continuité aussi, c'est très important. Avant, il y avait une continuité dans les collèges ; maintenant il n'y a plus.

A.15 : Il y en avait dans les collèges ?

S.16 : Oui. Maintenant les collèges, bon quand je te dis qu'il y avait des collèges hein, voilà, les enfants ils deviennent un peu rebelles voilà (rire mutuel). Euh, les horaires sont plus les mêmes que le primaire. Il y a des élèves tunisiens dans les collèges qui sont intéressés, mais on n'arrive pas à mettre un système. Il y a que le primaire ; y a pas de continuité. Ça ne sert à rien de faire que dans le primaire. Quand l'élève qui est au collège ne trouve pas de cours, il vient dans les associations, le centre culturel tunisien ; ils viennent là-bas.

A.17 : Ah d'accord

S.18 : Par exemple, le samedi ou dimanche y a beaucoup de collégiens qui viennent apprendre l'arabe. Parce qu'on avait des collèges avant ; le système et le nombre d'heures, l'emploi du temps il est chargé dans les collèges, ça ne correspond pas pour créer un autre cours, c'est ça. Mais la continuité, c'est un problème qui est très important.

Extrait n° 20 : Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO au consulat d'Algérie à Lyon le 16/01/2013 qui a préféré rester anonyme

1- Pouvez-vous me dire la signification de l'ELCO ?

- C'est l'Enseignement de la Langue et la Culture d'Origine.

2- Depuis quand donne-t-on des cours d'arabe en France ? Et à Lyon ?

-C'est l'accord bilatéral entre la France et l'Algérie depuis 1970 à Lyon. Et officiellement en 1981. C'est l'amicale des algériens en Europe, dans le cadre amical qui est enseigné en Europe.

3- Les cours d'ELCO sont donnés dans les écoles publiques ou dans d'autres lieux ?

-L'école publique surtout. C'est une autorisation du ministère de l'éducation et l'autorité locale, mairie, éducation. On a une autorisation de la part de la mairie, en ce qui concerne le primaire. Le collège c'est l'Académie.

4- Votre bureau est situé dans le Consulat ? Est-ce que le Consulat a un lien avec l'apprentissage de la langue arabe ?

-Oui, c'est un service comme les autres services, administratif et pédagogie. Il est réservé pour l'accueil des parents, des professeurs et pour les suivis.

5-Il y a eu un accord entre l'Algérie/Maroc/Tunisie et la France, concernant les cours d'ELCO. Pouvez-vous m'expliquer un peu plus s'il vous plaît ?

-Il y a un accord avec le Ministère de l'éducation Nationale et les Algériens.

6- J'ai entendu dire que les enseignants viennent de l'Algérie/ Tunisie/ du Maroc pour enseigner la langue arabe ? Y-a-t-il des critères pour le recrutement ?

-Ils viennent de l'Algérie, ENS (école supérieur de l'enseignement) et parfois, on recrute sur place.

7- J'ai lu dans les ouvrages qu'on donnait les cours d'arabe en dehors du cursus. Quels sont les horaires appliqués d'une manière générale ?

-Les cours étaient intégrés avant. Depuis une douzaine d'années, c'est devenu un cours différé, mercredi, samedi ou le soir.

8- J'ai entendu dire aussi que les cours d'arabe sont marginalisés par rapport aux autres cours ?

-On est marginalisé par rapport aux horaires. Les enseignants ont le même devoir, le même suivi. Le nombre d'heures est de trois heures. Il faut respecter ces horaires, sauf dans le cas où il y a des contraintes.

9-Lorsque vous donnez les cours d'arabe est-ce qu'il faut que les élèves soient d'origine algérienne/tunisienne/ marocaine ou le critère d'origine n'est pas important ?

-Il y a eu un moment, ça fait cinq à six ans. Maintenant on autorise tous les enfants à apprendre la langue arabe.

10-Dans le programme qui est proposé, les enseignants enseignent-ils uniquement la culture ou bien ils enseignent aussi l'éducation islamique ?

-Le programme a été toujours le même. C'est une langue étrangère, tous ne parlent pas l'arabe. On enseigne en primordial la langue littéraire ; elle est enrichie avec le dialecte dans un but littéraire. L'enseignement de la culture c'est le chant, dessin, histoire un peu du pays, du Maghreb des trois pays. On touche à tout et aussi aux traditions. Par rapport à l'éducation islamique, non. On ne fait pas, sauf à titre d'exemple, on fait une comparaison des fêtes de Noël et de l'Aïd...etc.

11-Pouvez-vous me dire le nombre d'élèves en classe ?

-Le nombre d'élèves, le maximum : quinze à douze.

12-Les cours d'ELCO sont-ils nombreux sur Lyon ? Combien y en a-t-il ?

-A Lyon, les écoles sont de 40 à 45, dans le 6^{ème}, Vénissieux, Villeurbanne, pratiquement dans toutes les communes où se concentrent surtout les Maghrébins.

13- Financez-vous les mosquées pour qu'elles donnent des cours ou pas ?

-Y- a pas de financement, mais les associations et les mosquées sont encadrées parfois par notre enseignement. Exemple, dans les grandes mosquées de Lyon, Saint Font et Saint Priest. Hors de Lyon, il y a les associations de Villefranche, Saint Etienne. Les programmes dans les associations et aussi les mosquées sont les mêmes. On donne uniquement des cours d'ELCO, pas d'éducation islamique. Il y a des imams ou d'autres personnes qui se chargent de ce genre de cours. Le programme que je vous ai dit a été élaboré, ça fait trois à quatre ans

en 2010. Il a été élaboré par des Français et des Algériens. Le programme est utilisé depuis trois ans et ce programme commun est devenu aussi un programme européen.

15- J'ai entendu dire que la grande mosquée de Lyon allait inaugurer une école de culture arabe. En aviez-vous déjà entendu parler ? En quoi consiste cette école ? Pouvez-vous m'expliquer d'avantage ?

-Le projet d'institut étude religieuse a deux enseignements. C'est dû à la demande, car il y a un très grand retour à langue arabe. C'est pour ça qu'on va essayer de multiplier les enseignants.

16- Lorsque vous enseignez la langue arabe avez-vous recours au français ou uniquement la langue arabe ?

-Normalement non, on ne fait pas la langue française, mais certains le font.

Extrait n° 21 : Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO au consulat du Maroc à Lyon le 17 /01/2013 qui a préféré rester anonyme

1- Pouvez-vous me dire la signification de l'ELCO ?

-C'est l'Étude de la Langue et Culture d'Origine, dans le cadre Européen. Il y a un système de notation, on évalue les élèves, suivis d'un bulletin scolaire au même titre que les autres matières.

2- Depuis quand donne-t-on les cours d'arabe en France ? Et à Lyon ?

-En 1983 c'est la convention pour le Maroc et à Lyon entre 1985 et 1986. On a les mêmes cours intégrés et différés. Tous les directeurs reçoivent les circulaires, qu'ils doivent faire passer à tous les parents et de faire part du retour. C'est une fiche d'enquête qui est envoyée à l'Inspection Académique, qui les fait suivre au Ministère de l'Éducation à Paris.

3- Les cours d'ELCO sont donnés dans les écoles publiques ou dans d'autres lieux ?

-En fonction des résultats, on décide de l'ouverture ou pas du cours, en fonction des pays d'origine, c'est-à-dire que selon la demande des élèves du pays d'origine, on propose un enseignant (Algérien, Marocain, Tunisien).

4- Votre bureau est situé dans le Consulat ? Est-ce que le Consulat a un lien avec l'apprentissage de la langue arabe ?

-Le bureau gère, au niveau pédagogique : niveau, âge, nationalité, lieu de naissance, nombre d'élèves, horaires (fiche de recensement). Ce n'est pas optionnel. Quand ils s'engagent, c'est jusqu'à la fin de l'année ; il faut de l'assiduité. Il y a un lien entre l'Inspecteur Marocain et le service culturel. C'est-à-dire, qu'on a un cahier des charges où toutes les informations sont notées : le nombre de demandes de classes, nombre d'enseignants ; l'Inspecteur de l'Ambassade Marocaine et le service culturel et pédagogique s'occupent et notent tous les cours d'ELCO dans chaque région. Ils ont des inspecteurs dans chaque région : Dijon, (centre), Marseille (Sud) Paris (Nord).

5-Il y a eu un accord entre l'Algérie/Maroc/Tunisie et la France concernant les cours d'ELCO. Pouvez-vous m'expliquer un peu plus s'il vous plaît ?

-Il y a eu la Circulaire des ELCO qui indique les pays qui y participent ; par exemple, il y a le Maroc, l'Algérie, la Tunisie, la Turquie, le Portugal. Il y a plusieurs personnes qui sont chargées des cours l'ELCO. Ça passe par une fiche enquête qui est distribuée à tous les directeurs. Ils gèrent tout. Ils ont aussi la responsabilité pour l'école au niveau, des locaux, des assurances, ils sont tenus d'être là, présents. Il y en a qui prennent au sérieux, y en a, on se demande s'il y a les directeurs. Les directeurs ne gèrent pas les fiches d'enquêtes de la même manière. Les demandes ne sont pas toujours satisfaisantes.

6- J'ai entendu dire que les enseignants viennent de l'Algérie/ Tunisie/ du Maroc pour enseigner la langue arabe ? Y-a-t-il des critères pour le recrutement ?

Les enseignants passent un concours, on sélectionne les meilleurs. On demande parfois dix ans d'expérience. Tout le monde n'est pas admis. Ils sont là pour un temps donné, mission de quatre ans. Sur Lyon, on a trois enseignants. Je sais que l'Algérie, ils ne sont pas forcément des enseignants. Des fois, ce sont des étudiants, ils ne sont pas qualifiés.

7- J'ai lu dans des ouvrages qu'on donnait les cours d'arabe en dehors du cursus ? Quelles sont les horaires appliqués d'une manière générale ?

-Cours différés de 16h30 à 17h00. Les cours sont donnés le soir dans la semaine et aussi le samedi et le Mercredi.

8- J'ai entendu dire aussi que les cours d'arabe sont marginalisés par rapport aux autres cours ?

-C'est vrai que les cours sont différés maintenant. Le cours se passent après les autres cours. Dans les circulaires, ils ont le droit de participer au conseil de classe, de demander à intégrer l'équipe pédagogique, bulletin, doivent faire des efforts pour s'intégrer à l'équipe pédagogique.

Les difficultés de l'ELCO : les enseignants récupèrent des enfants fatigués, déconcentrés. Il faut que les enseignants usent de doigté pour attirer leur attention, être ludique. C'est vrai que le mercredi et samedi avec les enfants, ça se passe mieux car ils se sont reposés.

9-Lorsque vous donnez les cours d'arabe est-ce qu'il faut que les élèves soient d'origine algérienne/tunisienne/ marocaine ou le critère d'origine n'est pas important ?

-Toutes les nationalités.

10-Dans le programme qui est proposé, les enseignants enseignent-ils uniquement la culture ou bien ils enseignent aussi l'éducation islamique ?

-C'est l'enseignement laïque ; ceux qui donnent des cours d'arabe à l'association, ça vient des compléments (les cours d'arabe).

11-Pouvez-vous me dire le nombre d'élèves en classe ?

-Tout dépend ; ça va de douze à vingt.

12-Les cours d'ELCO sont-ils nombreux sur Lyon ? Combien y en a-t-il ?

-Il y a trois enseignants, ils ont quatre à six groupes chacun. Le cours dure une heure et demie.

13- Lorsque vous enseignez la langue arabe, avez-vous recours au français ou uniquement la langue arabe ?

-Les enseignants utilisent plus l'arabe. Après si besoin, ils recourent au français. Ça dépend ; de toute manière, c'est le même système que pour n'importe quelle langue étrangère.

Extrait n° 22 : Entretien semi-directif réalisé avec « F. » le président des enfants de la patrie et membre actif dans la mosquée Othmane à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015. Durée de l'enregistrement : 59,21'

A.1 : **slāmū 'lykum** → **Que la paix repose sur vous**, savez-vous en quelle année est née la mosquée Othmane ?

F.2 : Alors, c'est un petit peu compliqué. La mosquée Othmane est née dans les années quatre-vingts, quatre-vingt-trois il me semble ou plutôt en quatre-vingt-quatre. On était abrité à l'époque dans une église juste à côté. Ils nous ont prêté une petite salle, on est venu ici en quatre-vingt-cinq, on a acheté un garage.

A.3 : D'accord

F.4 : En 2006, le 02 janvier on est rentré dans cette mosquée, comme sous la forme qu'on connaît aujourd'hui.

A.5 : Donc, c'est en 2006 qu'elle a ouvert ses portes.

F.6 : Voilà.

A.7 : Pourquoi cette appellation « Othmane », si vous savez ?

F.8 : Alors, je n'étais pas là au début, mais c'est par rapport au troisième Calife de l'islam. Tout simplement, **'tmān ibn 'afan** → **Othman ibn Afan** qui a fait preuve de générosité. Je pense que c'est par rapport à ça, qu'ils ont voulu mettre le nom Othmane.

A.9 : Pouvez-vous présenter votre rôle au sein de la mosquée ?

F.10 : Alors, moi je suis secrétaire de la mosquée, donc je m'occupe de tout ce qui est côté administratif, même si on a un salarié qui s'en occupe depuis un peu plus de cinq mois. Moi je m'occupe surtout des comptes-rendus, des convocations, des choses de ce genre, par la CCI et le bureau du **ḡāmi'** → **de la mosquée**.

A.11 : C'est quoi les abréviations que vous m'avez dites ? Moi je ne connais pas.

F.12 : Ah, les abréviations des associations Centres Culturels Culturels et Islamiques, c'est le nom de la mosquée Othomane comme c'est une association de loi 1901, moi je m'occupe de toute la partie administrative de la mosquée. Je suis responsable des activités, toutes les activités qui sont faites au niveau de la mosquée, comme la fête de l'aïd. Donc chaque année on réserve le gymnase des Iris qui est à 100 mètres d'ici, on fait une grande fête entre 2000 et 3000 personnes. Ce sont des familles musulmanes et non-musulmanes pour pouvoir fêter l'aïd Al-Dha. En février on a fait la 8^{ème} une journée culturelle. On aborde des sujets un peu larges, afin d'attirer un public musulman et non-musulman qui ne fréquente pas les mosquées. Cette année le thème c'était un thème humanitaire. On a traité un peu de Gaza, on a fait un concours pour construire un hôpital, plutôt une partie d'un hôpital.

A.12 : **Mā šā' Allāh** → **C'est grandiose**, c'est bien, et au niveau de l'enseignement comment se répartissent les cours d'arabe et l'éducation islamique ?

F.13 : Alors, on va dire que dans la mosquée, on a deux structures différentes. On a l'école de langue arabe de la mosquée Othomane, elle est dirigée auprès des jeunes de quatre ans à seize ans, même si on va dire entre quatre et six ans. Avec la réforme des écoles et des rythmes scolaires, cela va changer. Avant, on travaillait le mercredi matin, maintenant c'est plus possible. On fait une plage-horaire en moins, donc on ne peut pas. On va peut-être abandonner la maternelle de quatre à six. Ils avaient deux ans de maternelle, ici et en fait ils s'arrêtent réellement entre douze et treize ans. Et depuis un à deux ans, on est en train de mener une expérience auprès des adolescents, justement, qu'ils puissent rejoindre la deuxième structure qui est la structure "ETIC" ; ça veut dire c'est l'Institut d'Etude de la Théologie Islamique, du Coran et des Civilisations, qui gère les adultes à partir de dix-huit ans même si il y a deux ou trois élèves, qui ont moins de dix-huit ans. Mais généralement c'est à partir de dix-huit ans. Au niveau de l'institut ETIC les cours se répartissent en trois cours complètement différents. Le premier cours c'est le cours d'arabe où il y a plusieurs niveaux. On part de l'alphabétisation, jusqu'à évidemment les niveaux supérieurs. Pour les personnes qui savent déjà s'exprimer, on a les cours de **tġyīd** c'est-à-dire la récitation correcte du Coran, pareil, des règles de base, jusqu'à ce que les gens apprennent du grand par cœur. L'arabe se fait évidemment en arabe et le **tġyīd** ce fait en français-arabe et le cours de science islamique se fait en français. On a deux niveaux différents. Le premier niveau est basique, **sīra āl nabawiya** → la vie du prophète **šlā Allāh 'lāyhi wā sālām** → **que la paix repose sur lui**, et peu sur le **ḥadīth** → **les paroles du prophète** un peu de **fiqh** → **jurisprudence islamique**. Voilà vraiment quelque chose de global. Et le deuxième niveau, c'est pour des gens qui vont un peu plus loin, **uṣūl al-fiqh** → **la base de la jurisprudence islamique** euh, des relations au sein de la famille, toutes ces choses un petit peu. On fait aussi des séminaires de formation sur différents sujets selon les intervenants. Pour l'école arabe, pour revenir à l'école un petit peu, car je n'ai pas bien expliqué tout à l'heure, il y a deux niveaux maternelle, après il y a entre huit et dix. Comme je t'ai dit, on est en pleine expérimentation, de huit à dix niveaux pour les autres élèves, donc c'est euh la difficulté ; c'est qu'on a deux types de public : un public arabophone qui connaît bien l'arabe et un public francophone qui connaît rien du tout de l'arabe. On a toujours cette difficulté d'enseignement qui se retrouve un petit peu partout dans les écoles arabes.

A.14 : En fait, vous les répartissez selon le niveau ou selon l'âge ?

F.15 : Alors, le premier critère c'est l'âge. En fait qu'est-ce qu'on fait avec les élèves, comme je vous ai dit, normalement, ils commencent à quatre ans et ils terminent au bout des deux ans de maternelle.

A.16 : D'accord

F.17 : S'ils n'arrivent pas à cet âge-là, on essaie de les mettre en fonction de l'âge, parce qu'on sait très bien qu'avec un an d'écart, avec des petits, ça fait une grande différence parfois. Donc on essaie. Parfois il y a des élèves, il y a un souci de niveau de certains des élèves. Il ne faut pas les laisser. Généralement, le premier critère c'est l'âge.

A.18 : Depuis combien d'années donne-t-on les cours d'arabe ?

F.19 : Depuis le début des années quatre-vingts. Petit à petit on essaie de se structurer. Peu à peu, les choses ont évolué, on est en pleine évolution. Là en ce moment, on est en train de réfléchir sur une réforme. On se rend compte que les enfants, qui sont passés depuis sept ans, huit ans, dix ans pour certains, dans la mosquée, qui apprennent l'arabe, les résultats ne sont

pas forcément ceux que l'on attendait. Peut-être qu'on était trop exigeant, on ne peut pas faire d'eux des arabophones.

A.20 : Ah, oui, oui.

F.21 : Avec deux ou trois heures par semaine et en accord, parce qu'ils ont trois heures par semaines réparties, il y a une heure et quelque dans la culture de l'islam et une heure et quelque en arabe, ça fait une heure pratiquement d'arabe par semaine. On est en train de revoir nos objectifs, pas forcément à la baisse, mais on recadre la réalité, la longueur qu'ils ont sur les huit ans.

A.22 : Par rapport à l'éducation islamique, pouvez-vous me donner des exemples ?

F.23 : En éducation islamique, on touche un petit peu tous les sujets. Les cinq piliers de la foi, évidemment, les cinq piliers de l'islam, la vie du prophète, qui est le créateur **Allāh subḥana wa t'āla** → **Dieu est grand**, quelques noms de Dieu, quelques compagnons, les hadiths un petit peu, on voit certains hadiths évidemment en arabe ; on les explique en français. Après la morale, le comportement d'ailleurs, c'est ce qu'on veut appuyer, appuyer sur ça. Lors de la réforme, c'est à dire c'est ce qui est le plus important, c'est vraiment ça. Les enfants sortent avec des valeurs, avec une morale. On sait bien, ce n'est pas nous qui les éduquons, mais on sait très bien qu'en passant ici plusieurs années, ils peuvent modifier leur comportement en bien.

A.24 : D'accord, et à quel moment vous avez décidé d'ouvrir des classes pour les enfants ?

F.25 : C'est-à-dire ?

A.26 : Comment est venue l'idée d'ouvrir des classes d'arabe ?

F.27 : C'est vrai, même dans des centres sociaux ils donnaient des cours d'arabe. Il y a une population assez importante dans les quartiers. Déjà dans les centres sociaux, il y avait des cours d'arabe. Donc, après dans les mosquées, au naturel, ils ont repris ça. Généralement, ils apprennent l'arabe, soit dans les mosquées, soit dans les écoles, mais après à l'école, ce qu'ils enseignent, c'est la langue arabe et c'est par rapport au public.

A.28 : Quels sont les critères de recrutement de l'enseignant ? C'est par rapport à quoi ?

F.29 : Ah ça, c'est par rapport aux critères : il y a la partie théorique et la réalité. En théorie évidemment il faut des profs qui maîtrisent la langue ou la matière "culture de l'islam", qu'ils aient un comportement irréprochable, même si c'est difficile ; à savoir avoir, une certaine qualité pédagogique et la disponibilité par rapport aux enfants, surtout. Voilà.

A.30 : C'est bien suffisant, donc, d'avoir des connaissances en arabe et dans l'éducation islamique ?

F.31 : Hélas, c'est pour ça que je disais « il y a la partie théorique et y a la partie pratique ». Si on vise sur la partie théorique, idéalement on va dire, idéalement aujourd'hui ça c'est l'avis de plusieurs membres du bureau. Tous ne sont peut-être pas d'accord mais la plupart sont de ce point de vue-là. Ayant travaillé dans les écoles, je pense que ce qui m'a conforté, c'est d'avoir ou des arabophones qui sont en France depuis des années, qui ont fréquenté un public scolaire pendant des années, qui comprennent comment ça fonctionne ou alors avoir des francophones qui sont nés ici et ils ont appris l'arabe en France ou même qui sont partis à l'étranger et qui évidemment qui ont fréquenté un public scolaire, qui ont une connaissance réelle des besoins, des attentes de ces enfants-là, parce que ce qui nous manque, c'est ça. On n'est pas en train de véhiculer tout simplement une langue, mais on véhicule des valeurs morales. Beaucoup d'enseignants, hélas, qui viennent des pays arabophones reproduisent ce qui se passe dans un pays arabophone et ce n'est pas les mêmes élèves. Et d'un pays à un autre, il faut s'adapter en fonction des élèves qu'on a en face de nous. Ce n'est pas évident pour les enseignants et en plus en étant arabophones c'est plus euh, et évidemment ils maîtrisent parfaitement la langue la plupart mais [..].

A.32 : [c'est plus qu'ils ne connaissent pas les lacunes qu'ils ont en français ?]

F.33 : En français, mais au-delà de ça, en termes de préparation. Donc je connais, je n'ai pas besoin de préparer le cours, alors même comme ça il faut qu'on prépare. Alors que les francophones sont à fond dans la préparation, ils font des fiches pédagogiques, ils font des fiches de séquences, de séances, la progression, toutes ces choses-là.

A.34 : D'accord, donc qui décide du programme : c'est les enseignants ou l'association ?

F.35 : Alors, c'est l'association on va dire, qui décide du programme, avec bien évidemment toute la liberté pédagogique de l'enseignant.

A.36 : D'accord

F.37 : Mais évidemment le programme est décidé par l'association, pour avoir une continuité et une logique. C'est-à-dire, comme on a au-moins deux classes par niveau, on ne peut pas se permettre d'avoir un prof qui fait telle chose pour le même niveau et un autre prof qui fait autre chose. On demande au prof de respecter le programme. Après, les supports pédagogiques ça leur revient. Nous, on fournit un livre mais comme on leur dit que ce n'est pas obligé de le suivre, ou au contraire, c'est bien qu'il ne le suive pas parce que sinon, ça nous enferme d'avoir un livre. Je vois certains enseignants qui pensent que le programme, c'est le livre. Voilà. Maintenant, le programme a été fixé par l'association. C'est nous qui avons fixé, quand je dis nous évidemment, c'est une commission pédagogique et dedans il y a des responsables de l'association et enseignants.

A.38 : Oui.

F.39 : C'est-à-dire que, même les enseignants ont décidé ; d'ailleurs chaque année on se réunit et on décide ensemble du programme.

A.40 : D'accord Préférez-vous que l'enseignant utilise uniquement la langue arabe dans le cours ou bien qu'il utilise le français et l'arabe ? En alternant les deux.

F.41 : Ça c'est eux.

A.42 : Dans notre cas, on est face à des enfants, des enfants francophones.

F.43 : Après il y a une adaptation en fonction du niveau. Évidemment au tout début, il va y avoir, moi je pense au début au moins, il faut que toutes les consignes soient données en arabe, la répétition « asseyez-vous », « levez-vous » ou « passez au tableau », toutes ces choses qui vont être expliquées au début et qui doivent être constamment, constamment données en arabe, pour que l'enfant sorte au moins avec ces choses-là. Comment on dit « bonjour », comment on dit : « entrez », comment on dit « sortez » ; toute les choses qui vont être chaque cours répétées : « ouvrez le cahier », toutes ces choses habituelles. Et peu à peu, en apprenant du vocabulaire et bien on va augmenter le niveau de pratique. Mais après, moi au départ, je suis enseignant de langue. Ce n'est pas l'arabe ; ça ne me gênerait pas qu'un enseignant fasse le cours tout en arabe.

A.44 : D'accord

F.45 : Ça ne me gênerait pas, même au contraire, parce qu'au moins pendant une heure il va être entre guillemets en immersion et ça permettrait justement que pendant une heure il écoute que de l'arabe et qu'il se focalise à l'oral. Nous on a trois objectifs dans l'arabe évidemment qu'ils apprennent à lire, à écrire et qu'ils sachent s'exprimer à l'oral, qu'ils puissent s'exprimer c'est-à-dire un minimum de vocabulaire, sur la vie quotidienne. On leur demande pas de euh, au moins un minimum qu'ils retrouvent à prendre un taxi, qu'ils doivent aller quelque part qu'ils puissent s'ils se retrouvent dans un pays voilà.

A.46 : Et dans l'éducation islamique vous utilisez quelle langue : l'arabe ou le français ? Ou les deux ?

F.47 : Alors dans l'éducation islamique, c'est l'inverse. C'est-à-dire qu'on utilise le français et la règle pour tous les enseignants, c'est que tout ce qui est verset coranique et les Hadiths sont donnés en arabe, expliqués en français, pour que quand-même il y ait entre les deux matières, même si c'est deux enseignements différents, mais que les matières soient imbriquées d'une manière ou d'une autre. En arabe on fait des choses qui concernent la science islamique et en science islamique ont fait des choses qui concernent l'arabe. Et donc ça permet dans les deux matières, de ne pas avoir une heure et quelque, mais plus, en fin de compte. Donc, voilà, mais ça se fait en français. L'objectif principal des sciences islamiques c'est que l'enfant sorte avec des connaissances et on essaye aussi d'améliorer le comportement. Concrètement, si on explique en arabe et qu'il ne comprend rien, on a perdu notre temps et il a perdu son temps. Nous l'objectif principal de la mosquée, par rapport au cours d'arabe, c'est présenté aux enseignants et de faire aimer la mosquée et la langue arabe.

A.48 : D'accord, combien d'enfants accueillez-vous ?

F.49 : A peu près chaque année, on a quatre cent élèves, en sachant que quatre cent élèves c'est euh, on pourrait avoir quasiment le double, mais c'est la configuration qui ne nous permet pas d'aller plus loin. Il y a énormément de demandes. Chaque année, on a entre cent et deux cent élèves qui sont sur liste d'attente. Donc c'est vrai qu'il y a une très très forte demande.

A.50 : Vous m'avez dit tout à l'heure, que c'est par rapport aux classes ou au manque d'enseignants que vous ne pouviez pas accueillir les élèves ?

F.51 : Non non, ce n'est pas par rapport au manque d'enseignants. On n'a pas assez de place pour pouvoir engager plus d'enfants et d'enseignants d'ailleurs.

A.52 : Dans le groupe il y a combien d'élèves dans une classe ?

F.53 : Alors, maximum c'est seize ; sauf au huitième niveau, qui est un niveau particulier. Encore une fois, je vous disais que les enfants font deux ans de maternelle, puis sept ans de cours. À partir du huitième niveau, c'est les adolescents ; il y a deux classes par niveau on les réunit dans une classe et ce niveau-là généralement, on y fait quasiment plus d'arabe. On est beaucoup dans la science islamique et le comportement et les activités. Et au neuvième niveau, pareil, il n'y a plus d'arabe. On fait avec eux tout ce qui est de la science islamique, de manière très concrète. On le vit et on fait beaucoup d'activités. On est parti cette semaine par exemple, dans un parc animalier, on a fait de la luge, vraiment des trucs, pour qu'ils puissent se retrouver ensemble et ils discutent ; on parle de tous les sujets, on parle des relations entre l'homme et la femme. On parle de la violence, on parle de tout ce qu'il les concerne.

A.54 : Vous travaillez beaucoup dans la conversation.

F.55 : Voilà, on fait beaucoup de conversation, c'est-à-dire qu'ils font très peu de notes, on parle de l'école, du savoir, on parle de beaucoup, beaucoup de choses avec eux.

A.56 : A votre avis quelles sont les raisons qui poussent les parents à amener les enfants à apprendre l'arabe dans un cadre religieux et non dans une école publique ? Parce que dans l'école publique il y a les cours d'arabe ; donc à votre avis quelles en sont les raisons ?

F.57 : Alors, je pense que la raison principale pour la plupart des parents, c'est le fait de fréquenter la mosquée, parce que ce n'est pas un lieu où surtout à cet âge-là, ils ne sont pas censés fréquenter, même si les parents essaient d'amener les enfants etc. Mais concrètement, la plupart des parents veulent que leur enfants fréquentent la mosquée. Ils le veulent comme un objectif important pour eux, pour qu'ils se fassent des amis pour venir au **ḡāmi** → **la mosquée**, avoir une fréquentation.

A.58 : Quelque part, c'est pour apprendre l'arabe dans un but religieux.

F.59 : Après, certains parents se focalisent sur l'arabe, parce qu'ils ont envie que leurs enfants parlent l'arabe pour garder une partie de leur histoire, de leurs racines par rapport à leurs parents. On a pas mal de personnes qui ne sont pas du tout religieuses, qui ne font pas leur prière, etc. Mais elles mettent leurs enfants quand-même, et elles inscrivent leurs enfants dans la mosquée, pour qu'ils puissent apprendre l'arabe et savoir un minimum sur la langue que peut être eux-mêmes ne maîtrisent pas. C'est-à-dire que les parents veulent que leur enfant se réapproprie cette langue qui est la leur, historiquement.

A.60 : Parce qu'ils ont peur de ne pas transmettre la langue.

F.61 : Exactement.

A.62 : D'accord Pensez-vous que l'enseignement de la langue arabe, au niveau associatif, est en progression ?

F.63 : Alors, moi, je pense franchement que c'est un désastre. Un désastre ça veut dire concrètement, que beaucoup d'élèves, hélas à qui euh, justement c'est pour ça notre premier objectif comme je disais tout à l'heure, de faire aimer la mosquée et la langue arabe et j'ai peur que dans beaucoup de mosquées, même la nôtre, même si je pense qu'on est constamment en réflexion, tous les trois, quatre ans on fait des réformes, on avance. Là on est en plein dedans. On est en pleine réforme justement. D'ailleurs, entre parenthèses, il va falloir qu'on vous invite, que vous veniez pour pouvoir réfléchir avec nous, en tant que spécialiste, on va dire, donc voilà. Pourquoi un désastre, la première chose c'est que les enfants euh, dans les premières années, il n'y a pas de soucis généralement, parce qu'on écoute les parents, on vient, y a pas de soucis. Mais les gens se rendent compte que du lundi au vendredi, il y a l'école. En plus maintenant, « il faut que j'aille le samedi matin ou l'après-midi ou dimanche matin ou l'après-midi ». Bon, certains le vivent comme une punition. Après un moment, les enfants qui se retrouvent en difficulté, reproduisent ce qui se passe dans l'école publique. C'est-à-dire un enfant qui est en échec, nous notre objectif ce n'est pas de le mettre en échec, ici. C'est-à-dire nous, on a enlevé tout ce qui est notes ; on est plus dans les compétences des choses, comme ça, on ne met plus de notes, parce que ça veut rien dire en arabe je suis désolé.

A.64 : Oui.

F.65 : Avoir en science islamique un deux c'est ridicule. Si on veut faire détester une matière c'est comme ça. Nous vraiment, on est plus en terme de compétence, pour dire à l'enfant : « voilà, tu n'as pas acquis telle chose, il faut que tu revoies tel point », on est vraiment dans quelque chose de plus positif on va dire. Mais encore une fois, vu que les enseignants qui viennent, forcément ce ne sont pas des enseignants formés, à eux en fait de dispenser surtout la langue arabe. Forcément il y a un décalage. Nous, au niveau de la mosquée, on fait des formations, mais ce n'est pas suffisant.

A.66 : D'accord Donc, il y a un manque de formation par rapport à ce niveau.

F.67 : Manque de formation, comme je l'ai dit tout à l'heure, manque de préparation, manque de vision, c'est-à-dire les objectifs pour pouvoir : est-ce que les enseignants sont au courant de ce qu'il faut faire cette année, de faire ça à ça ? C'est pour ça, je dis qu'ils se perdent souvent dans les livres. Le danger des livres c'est qu'ils ont l'impression qu'il faut qu'ils finissent le livre. Le livre ce n'est pas un programme. Le livre c'est un support pédagogique et beaucoup d'enseignants confondent le support pédagogique et le programme. Nous, on leur dit : « Le programme c'est ce qu'on a fait ensemble. Y a des points voilà pour faire l'alphabet, faut maîtriser ça, ça. Ça c'est un programme, le support pédagogique tu peux faire ce que tu veux, tu peux prendre ce que tu veux ». Mais au niveau de la France je pense que ça se passe assez mal.

A.68 : D'accord, mais quand-même, il y a beaucoup d'élèves.

F.69 : Y a beaucoup d'élèves, mais encore une fois, beaucoup d'élèves sont forcés à venir.

A.70 : D'accord

F.71 : Nous, on est en train de faire, aujourd'hui, on est en train de faire un questionnaire pour les profs, pour les parents et les élèves pour agir. Comme on envisage une réforme, parce qu'on sent que la société a évolué. C'est-à-dire quand vous avez des enfants qui sont ici, la volonté qu'on voulait, c'est qu'ils apprennent l'arabe, dans le sens pour qu'ils sachent un peu s'exprimer, etc. Est-ce qu'aujourd'hui il y a le même intérêt qu'il y avait dix ans en arrière ?

A.72 : Non non.

F.73 : Nous on n'est pas sûr, on n'est pas sûr parce que concrètement qui va vraiment utiliser l'arabe. On a la possibilité en France, d'aller dans les écoles qui dispensent de la langue arabe. Y en n'a pas énormément, y en avait dans les Iris, je pense qu'ils ont arrêté. Donc, on a quelques lycées. J'ai dû aller au Lycée Ampère pour faire de l'arabe. Vous imaginez alors que j'ai deux lycées qui sont à côté. Donc toute la difficulté qu'on a, c'est ça. On pourrait aujourd'hui sortir des mosquées pour l'arabe ; c'est-à-dire s'il y a un certain nombre d'élèves dans un établissement qui demandent la langue, ils doivent normalement donner des cours. L'Éducation Nationale doit donner ces cours-là. Je ne sais plus combien d'élèves, mais s'il y a un certain nombre d'élèves. Je suis désolé, quand on voit quasiment quatre pour cent des familles, ils sont dans les établissements à côté. Ils sont musulmans, donc il suffit de demander et ils auront des cours ; c'est-à-dire concrètement les familles ne sont pas au courant de ça.

A.73 : Vous parlez des cours d'ELCO, c'est bien ça ?

F.74 : Oui, oui, je parle des cours d'ELCO. L'intérêt d'apprendre l'arabe dans un collège, c'est quoi ? C'est comme apprendre l'anglais, l'espagnol, l'italien, etc. C'est quelque chose de structurer. Trois fois par semaine et trois heures par semaine à des moments différents, vous allez apprendre plus que trois fois par semaine, on a deux matières une fois dans la semaine. Donc, forcément un enfant au bout de quelques minutes, ça dépend de son âge ; vingt à cinquante minutes, il va passer à autre chose. Vous lui faites une heure et demie, il est saturé, l'enfant.

A.75 : Y a un autre problème. J'ai demandé aux parents, la majorité, si c'est pour apprendre l'arabe, pour la religion, pas vraiment pour l'arabe.

F.76 : Oui.

A.77 : Ce n'est pas vraiment apprendre l'arabe pour parler. Les parents que j'ai interrogés, ils m'ont dit « non, nous c'est plus pour la religion et pour qu'ils puissent lire le Coran ».

F.78 : Tout à fait.

A.79 : C'est un autre objectif.

F.80 : C'est pour ça, nous, on va essayer de se fixer ces objectifs-là : encore une fois lire et écrire d'une manière la plus parfaite possible ; aussi quand ils sortent au bout de huit ans,

neuf ans ou dix ans, et par rapport à l'oral, c'est-à-dire pratiquer beaucoup l'oral et essayer. Ça c'est mon avis. On n'a pas encore fait cette réforme, ni essayé de voir avec les enseignants, car parfois, certains enseignants sont réticents. Essayer le vocabulaire, que les phrases-types soient tirées un peu plus du Coran et des Hadiths. Pourquoi ? Parce que concrètement, c'est cette volonté-là, qu'on n'a pas. Les élèves quand ils viennent ici, même les élèves de l'institut ETIC qui sont des adultes, à chaque fois qu'on leur demande, c'est pour parler arabe ; c'est très rare qu'ils disent pour lire le Coran. Donc, si vous leur fournissez un peu plus du Coran, du vocabulaire, ils lisent, déchiffrent. On n'est pas dans quelque chose extraordinaire, mais de déchiffrer un livre. C'est extraordinaire puisque nous au début, on voulait qu'ils lisent les journaux, des livres, des choses comme ça. On s'est trop éparpillé. Dans le Coran, y a un nombre illimité de mots qui reviennent très souvent, ce qui fait que l'enfant peut les voir réellement et revoir constamment. Et une relation directe avec la science islamique, même si ce sont des choses qu'on fait déjà, ce n'est pas quelque chose de nouveau. Dans les livres d'arabe, y a beaucoup de choses comme ça, qui concernent la religion. Mais là de s'adapter encore plus, en termes de vocabulaire. Moi, ma fille est dans le cours d'arabe. Moi je me suis cassé la tête à apprendre « machine à laver, frigo », des mots qu'elle n'a jamais utilisés. Elle les a appris une fois, puis elle les a perdus. Je veux bien par exemple **qalam** → **le stylo**, car il y a dans les deux. On a tous cet intérêt. J'aimerais bien que cette réforme qu'on va faire, parte dans ce sens-là ; pour vraiment prendre les mots. En plus y a beaucoup de mots qu'on utilise dans le Coran. Moi je suis Kabyle d'origine. Moi, j'ai jamais parlé arabe et c'est quand je suis revenu au **dīn** → **la religion** que j'ai commencé à apprendre l'arabe réellement. Et peu à peu pourtant je fais des choses que dans le religieux ; même les gens qui parlent arabe la **darīġa** → **l'arabe dialectal** ce n'est pas la même chose. Je les comprends un petit peu, l'arabe religieux c'est une passerelle entre plusieurs arabes ; on va dire, les différentes langues en dialecte. Je pense qu'il y a un intérêt de faire dans ce sens-là, même si beaucoup d'enseignants ne sont pas forcément d'accord avec ça.

A.81 : Connaissez-vous à peu près le nombre d'élèves sur la région Rhône Alpes ? Sur Lyon ?

F.82 : Dans le Rhône déjà, on a compté facilement dix mille.

A.83 : Dix mille !

F.84 : Parce qu'on avait compté, juste dans les environs ; à Villeurbanne peut être mille et quelques. Il avait vu plusieurs mosquées, il avait demandé et il arrivait à un chiffre facile de dix mille sur le Rhône. Il me semble pas Rhône-Alpes, après c'est plus grand. Déjà dix mille c'est beaucoup. Imaginez-vous dix mille, même si c'est au niveau de la France, c'est énorme. Ça c'est juste dans une région, dans un département.

A.85 : Vous pensez quoi du retour par rapport à la langue ? Comme vous, tout à l'heure, vous m'aviez dit que vous étiez Kabyle et vous avez décidé d'apprendre l'arabe.

F.86 : Par rapport à la religion. C'est-à-dire, le fait de pouvoir lire et écrire le Coran, pouvoir m'exprimer en arabe avec les gens autour de nous, de comprendre plus le Coran, même si depuis longtemps je ne fais plus d'arabe, hélas. Et je pense que voilà, l'élève ne comprend pas forcément quand ils sont jeunes, pourquoi ils font l'arabe. Par rapport aux parents, c'est un retour aux sources ; c'est-à-dire que les parents qui sont d'origine maghrébine ou qui ont des origines arabes, ce qui fait que leurs enfants connaissent cette langue, évidemment ; la grande majorité c'est par rapport à la religion, ils veulent que leurs enfants puissent lire et écrire.

A.87 : Votre génération au fait, ce retour, c'est le fait d'être entre double culture, la méconnaissance des parents par rapport à la religion avant. Pensez-vous que c'est par rapport à ça ou non ?

F.88 : Y a des parents qui me disent clairement qu'ils n'ont pas pu apprendre l'arabe pour x raisons et ils ne veulent pas que leurs enfants fassent la même chose. Vraiment, je connais des gens, ni le père, ni la mère sont religieux, ils sont loin de la religion à part le Ramadan, les choses comme ça, tu les entends jamais parler du **dīn** → **la religion** et des choses comme ça. Mais ils veulent absolument que leurs enfants apprennent l'arabe et je parle aussi pour les kabyles ou les gens qui n'ont aucun lien avec cette langue. Moi par exemple, ma sœur, elle suit des cours à la maison et d'ailleurs elle va beaucoup plus vite que ma fille qui apprend dans une école. Mais encore une fois, les objectifs sont différents. Moi aussi je veux que ma fille fréquente les personnes du **ġāmi'** → **la mosquée**. Je préfère que ma fille arrive à un

niveau A2, je ne sais pas moi, au lieu de B1 ou B2. Mais qu'elle a les fréquentations au **ḡāmi'** → **la mosquée** et puisqu'on a aussi la culture de l'islam. Moi je vois ma fille, c'est plus le **ḡāmi' ḡāmi'** → **la mosquée** quand elle était petite maintenant c'est plus le **ḡāmi'** → **la mosquée** qui lui apprend et souvent elle me dit ça : « on a appris ça à la mosquée, oui c'est intéressant ».

A.89 : Oui, c'est intéressant car il y a une conversation entre l'enfant et les parents.

F.90 : Oui exactement. On partage un petit peu, puis on révise ensemble et c'est ce qui est bien, même si c'est difficile. Mais on a des révisions ensembles. Ce qui permet à l'enfant de voir que voilà, c'est une matière comme les autres, entre guillemets, dans le sens où il faut apprendre ; ce n'est pas parce que ce n'est pas noté. Car c'est un savoir dont on a besoin, nous en tant que musulmans. L'enfant doit savoir faire la prière, s'il ne sait pas la faire, hein.

A.91 : Vous m'aviez dit tout à l'heure que les enseignants rencontraient certaines difficultés. Est-ce qu'il y a d'autres difficultés, à part les méthodes ?

F.92 : Le manque de formation.

A.93 : Est-ce que vous avez un problème d'hétérogénéité dans la classe ou pas ? Vous avez ce problème-là ? Comment l'enseignant gère-t-il ce problème ?

F.94 : On avait fait des formations sur ça, mais je sais que ce n'est pas évident. Même dans l'Éducation Nationale, la difficulté, c'est de faire de la pédagogie, différencier ; c'est-à-dire des élèves qui vont un peu plus vite et y a des élèves qui vont moins vite. À l'enseignant de s'adapter en donnant à « manger » un peu plus à ceux qui vont plus vite et qu'ils fassent d'autres choses et qu'ils aident les élèves. Ça dépend des classes évidemment, quel niveau ? Demande-ça, à des petits de six ans ou sept ans, mais avec ceux qui ont onze ou douze ans, on peut leur demander qu'ils aident les camarades dans des choses assez simples. Et ceux qui sont un peu plus en difficultés, l'enseignant s'il a le temps de les voir un par un.

A.95 : Et les élèves que vous accueillez sont de quelles origines ? Même si la plupart sont français, nés ici, quelles sont les origines d'une manière générale ?

F.96 : En termes de nationalité, quatre-vingt-neuf pour cent sont français. Après à l'intérieur, si on prend les origines des parents, évidemment on a d'une manière très forte, l'origine algérienne, marocaine, tunisienne ; même proportion qu'il y a dans la société, hein. On en a d'Afrique noire, on en a aussi d'autre pays musulmans, Pakistan. On a toutes les nationalités. On a évidemment tous ceux qui sont convertis.

A.97 : Oui, il y a de plus en plus de couples mixtes.

F.98 : Oui, on a des couples mixtes, on a de tout ; c'est-à-dire ici y a pas, comment dire euh, c'est à l'image de la république.

A.99 : De la république et de l'islam à la base.

F.100 : Oui l'islam, et d'une manière générale en France quoi.

A.101 : Pensez-vous qu'il y a un manque de méthode ?

F.102 : De la part des enseignants ?

A.103 : Oui.

F.104 : Oui, de la part des enseignants, là encore une fois, déjà, on va dire les enseignants n'ont pas été formés comme à l'Éducation Nationale ; c'est-à-dire que dans l'Éducation Nationale on les forme, on les formate même je dirais, parce que c'est comme ça que ça fonctionne. Avant de rentrer en cours, tu fais ta progression, tu vas préparer une fiche de séquence ; ta fiche de séquence tu l'as faite comme ça, tu sais exactement ce que tu fais. On a fait des formations sur ça aux enseignants, mais c'est des choses qui vont venir dans le temps. Maintenant, je pense que c'est des bonnes réformes qu'on a fait. Elles ne sont pas tout le temps suivies par les enseignants. Maintenant c'est à l'administration d'exiger de suivre ; c'est-à-dire y a certains enseignants qui ont des difficultés par rapport à ça. À nous de les aider. Moi j'ai fait venir un ami à moi qui travaille dans une école comme prof d'arabe, justement pour qu'il puisse enseigner ici, et en plus, partager ses connaissances avec les autres enseignants et pouvoir former les autres dans la formation. Mais voilà, c'est vrai que la difficulté, une autre fois, c'est le fait de croire qu'on est arabophone, qu'on maîtrise forcément des notions, qu'on n'a pas besoin de préparer, ce qui fait qu'on vient, on ouvre le livre. Alors que si je disais interdiction du livre : « aller va y, fais ton cours » : Le prof serait en difficulté de suite, parce qu'en un cours, je suis désolé, il transmet un savoir par le biais du support pédagogique. Il est là pour t'aider. Mais c'est le savoir qui est intéressant, pas le support ; le support est là pour égayer le cours, pour le rendre plus

agréable. Mais c'est les notions que tu vas faire passer. Tu peux les faire passer d'une façon assez simple, je ne sais pas moi, par exemple j'écris le verbe au présent au tableau : « manger, au présent, comment ça se conjugue ? Tu m'apprends ça par cœur ». Et il y a d'autres méthodes qui sont beaucoup plus vivantes, où on fait de façon complètement différente et on demande aux élèves : « c'est à toi de me trouver les règles ». Moi quand j'étais enseignant de langue, c'est comme ça que je faisais aux élèves ; c'est eux qui devaient retrouver les règles. C'est-à-dire : « première personne c'est la terminaison, deuxième personne » et en ayant différent élément dans le texte. C'est eux qui vont les retrouver. Généralement si on fait ça, l'élève quand il sort de la classe, il a retenu. Mais quand vous faites que juste bouquiner, après, pourquoi vous voulez qu'il réfléchisse ? Nous, on demande qu'il s'adapte mais encore une fois.

A.105 : En fait, c'est l'ancienne méthode où l'enseignant fait tout.

F.106 : Voilà exactement.

A.107 : Alors qu'aujourd'hui, on se centre sur l'élève.

F.108 : Moi, je pense qu'il faut être entre les deux. Moi je ne suis pas cent pour cent avec l'Éducation Nationale, car ils ont mis l'élève sur un piédestal et ils exagèrent parfois, ou ils disent que pour l'élève, l'enseignant est un animateur. Je veux bien, c'est vrai, à certains moments je suis un animateur, je suis là pour contrôler les choses, pour qu'elles se passent bien. Mais pas dans tout ce que je fais. Il y a d'autres moments où c'est moi qui suis l'enseignant. Je donne un savoir, on passe des fois à des choses très académiques, parfois à quelque chose de plus ludique, on navigue avec un peu tout. Mais d'une manière générale il faut que les enfants lorsqu'ils sortent, aiment le cours. Moi quand j'étais enseignant, je m'entendais très très bien avec les élèves ; ils aimaient bien la façon de faire parce que c'est vivant, ils pouvaient rigoler et tout ça. Mais il y a des limites, c'est-à-dire que je suis très sévère. Quand vous êtes dans les limites, vous allez avoir le sourire et dès que vous dépassez les limites, c'est fini. Et ça permet à l'élève d'avoir un cadre. Il faut qu'il ait un cadre. Il arrive, il est cadré par l'enseignant. C'est pour ça que je dis souvent aux enseignants les premiers jours : « ne rigolez pas avec vos élèves ».

A.109 : Oui, il faut les cadrer.

F.110 : Vous les cadrez et vous fixez des règles. Vous faites voir que c'est vous qui fixez les règles, même si vous fixez ensemble c'est possible, mais c'est vous qui fixez les règles et derrière, quand les enfants connaissent les règles, y a plus besoin de s'énerver. Le jour où tu t'énerves, ils ont compris. Y a des profs qui sont en grande difficulté, ils ont beau crier comme ils veulent, ça sert à rien. J'ai vu des profs avec les choses qui se passent mal en classe : il va s'asseoir sur la chaise tout simplement et tous s'arrêtent ; moi j'applique cette méthode.

A. 111 : Moi aussi.

F.112 : Quand y a trop de bruit je m'assois et tous se mettent des coups de coude. Au bout d'un moment, ils disent : « taisez-vous, taisez-vous ». C'est eux qui font l'autorité, parce qu'ils savent que ce que je dis, je vais le faire. Si je dis que je vais sanctionner, ils savent que je vais le faire, je ne m'amuse pas avec eux. Mais ils sont contents parce que l'évolution du cours, elle se fait aussi agréablement. On fait des choses ludiques, on fait des choses qu'ils aiment, on leur laisse la parole. Le style : « oh vous vous taisez, pourquoi tu parles » (rire mutuel), on n'est pas dans ça. La difficulté qu'on rencontre par rapport aux profs de langue arabe dans les mosquées, c'est des papillons. Ils vont d'une mosquée à une autre, ils butinent et même souvent le même prof dans la même année dans plusieurs mosquées.

A.113 : D'accord.

F.115 : Donc ce n'est pas évident. Donc nous, si on a un programme pour le même niveau et qu'une autre mosquée a un autre programme, et l'autre à un autre programme dans une troisième mosquée, il doit préparer trois progressions différentes c'est logique. Mais si dans une autre mosquée, il n'y a pas de programme, bien, il va prendre ce qu'il a fait ici et il va transmettre aux autres. C'est humain hein, ce que je suis en train de vous dire. C'est pas parce qu'ils sont mauvais ou qu'ils sont méchants, non, non. C'est humain, c'est-à-dire qu'on cherche tous la facilité. Mais là, ce n'est pas une bonne facilité. On n'est pas dans la facilité du tout, il y a une facilité pour ton **an-nafs** → **l'égo**. Là je suis désolé parce que tu veux moins faire. Là, je suis désolé, t'as des enfants en face de toi, tu dois produire un cours qui correspond au programme. Les parents au début de l'année, on leur dit ce qu'on va faire.

Si toi parce que l'autre mosquée fait ça et bien sur le coup il y a un souci. Le fait qu'ils papillonnent un petit peu, c'est vrai qu'il serait intéressant de garder les enseignants qui ne fassent que ça dans un lieu, où alors réunir les mosquées pour réaliser un programme en commun. Mais on n'arrive même pas ah (souponner).

A.116 : Oui, à vous réunir.

F. 117 : On s'est réuni la semaine dernière mais bon, par rapport aux enfants de la patrie, c'était plus par rapport à l'islamophobie, ce n'est pas la même chose. C'est très difficile que les gens se réunissent pour discuter. Nous on va le faire, réunir quelques mosquées pour discuter de ce qu'elles font.

A.118 : Parler de tout.

F. 119 : De voir ce qui marche, ce qui ne marche pas.

A.120 : Des méthodes.

F.121 : Exactement. Pour voir comment on peut les résoudre. Mais au-delà de ça, il y a une grande difficulté. Les difficultés sont larges : manque de formation, le fait qu'ils papillonnent un petit peu et qu'ils ne connaissent pas forcément leur public.

A.122 : Oui, c'est ça le problème.

F.123 : Oui, il y a un problème d'adaptation. Il y en a qui savent s'adapter et y'en a qui veulent rester avec leur vieille méthode. Par exemple pour ma fille, il y a eu un changement de prof entre temps, parce que sa prof avait accouché. Ils ont changé une prof : elle ne voulait plus se lever le matin pour aller à l'école. Et donc j'ai discuté avec le directeur, je lui ai dit qu'est ce qui se passe, je lui ai dit qu'on n'a rien à faire avec des profs comme ça : « oh, elle est en train de traumatiser nos enfants ». Nous aussi l'administration, il faut qu'elle soit à la hauteur, parce qu'on parle de l'enseignant mais avant l'enseignant, il y a l'administration qui doit être à la hauteur, en terme de programme, d'attentes ; qu'est-ce qu'on attend des enseignants ?

A.124 : Les problèmes des mosquées en fait, c'est que c'est des petites structures, des associations. Du coup il n'y a pas ce [..].

F.125 : [y a pas oui, c'est très difficile. Nous par exemple, on avait mis un responsable depuis quelques années dans l'école arabe. C'est un salarié parce que tout ce qui est en train d'être fait, on ne peut pas faire d'une manière bénévole aujourd'hui ; y a trop trop d'heures de travail et par rapport à la qualité qu'on attend, il faut un professionnel. On peut plus avoir quelqu'un qui ne puisse pas être là, j'en suis désolé : « Je peux pas venir je suis désolé », » mon travail m'a dit de rester une heure en plus, et donc je viendrai en retard ». On ne peut plus ça. En plus on accueille un public spécifique, c'est des enfants et il y a une responsabilité, voilà.

A.126 : Vous pouvez me dire les difficultés des grands ? Aujourd'hui vous êtes en train de tester avec les grands. Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent ?

F.127 : Alors, vous parlez des ados ou des enfants ?

A. 128 : Des ados.

F.129 : Les ados encore une fois, ils passent par une période et bien qu'ils comprennent beaucoup mieux les choses. Ça veut dire contrairement, qu'au bout d'un moment ils comprennent s'ils ont un intérêt ou pas, d'être dans un endroit, de venir ou pas à la mosquée et d'apprendre l'arabe, tout ça. Un enfant qui est là depuis des années, qui voit qu'il n'a rien appris en arabe, pourquoi vous voulez qu'il soit là ? Donc, y a toute cette difficulté de donner à l'adolescent même, plus à l'enfant, même si c'est valable pour les autres, quelque chose en fonction de leur attente, ils ont besoin en venant à la mosquée de trouver, même si je n'aime pas ce terme mais, des grands frères qui sont là pour les aider à cheminer dans cette vie.

A.130 : Du coup, ils sont confrontés à une double culture ; ils sont perdus.

F.131 : Exactement, exactement. Moi dans le programme que j'ai, il y a la question de l'identité. Moi l'été dernier par exemple, j'avais fait avec eux, ça tombe bien puisqu'il y a avait la coupe du monde et il y avait l'Algérie et la France qui jouaient, donc, je les ai invités à venir voir donc **qadara Allāh** → **c'est la destinée de Dieu**. C'est la France qui est tombée. On a vu la France je ne sais plus contre qui elle jouait, je pense que c'est le Nigeria quelque chose comme ça. Et donc, on a regardé le match et après le match on a fait, on a discuté dessus : On est qui ? Alors vous êtes arabes, musulmans, tout ça. Donc pour essayer de dire : « attendez attendez, non mais moi je suis », « non mais moi je suis musulman je ne suis pas français », « je suis euh », pour leur expliquer qu'il y a la race, la nationalité, la

religion, qu'il y a des choses qui sont différentes. Tu peux pas dire on est tous dans le (ā) →(je), on n'est pas dans le um →(nous). Je suis musulman et français et algérien et ci et ça. Je suis un mélange. Ma religion, elle m'apporte en termes de valeur ; ma nationalité, elle m'apporte une vision du monde, chaque chose me rapporte quelque chose. C'est comme un breton qui a grandi avec une mère corse, qui a des origines italiennes ; donc lui-même va grandir avec un mélange. Tout ça va faire de lui l'adulte qu'il va être. Mais il ne faut pas que ça se passe dans la violence. Je ne parle pas de la violence physique mais la violence psychologique parce qu'on a beaucoup d'enfants dans notre communauté qui sont schizophrènes. Quand vous parlez avec eux, ils savent plus qui ils sont : « je suis algérien, je suis français, je suis musulman, je ne sais pas » et on a un retour en force ; on a un retour en force. Nous dans notre génération, on était clair. On était français : pas de discussion avec ça. On a voté, on a participé au débat démocratique, on a tout fait et puis on retrouve aujourd'hui les enfants qui, peu à peu, ne se définissent plus comme français. C'est-à-dire quand on a vu le match entre l'Égypte et l'Algérie où il y a eu des violences, les gens se définissaient complètement algériens. Même quand je parle avec certains élèves, tous ne se définissent pas comme cent pour cent français, moi je suis français mais avec des origines.

A.132 : Oui.

F.133 : Ça veut dire concrètement, qu'on a fait un pas en arrière et ce n'est pas forcément de leur faute à ces gens-là, ni celle de leurs parents, même si évidemment, les parents sont derrière. Mais on a une évolution, excusez-moi du terme, « pourrie » de la société française depuis vingt à trente ans, et ces parents-là sont dans la société ; c'est-à-dire qu'ils sont passés par : « oh les petits arabes, les petits beurs », issus de l'immigration ; on n'est jamais sorti de ça. Moi j'ai quarante-quatre ans et je ne suis jamais sorti de ça. C'est-à-dire qu'en fait, ils nous ont parlé de l'intégration, de l'assimilation, c'est eux qui ne nous ont pas intégré en fin de compte, parce qu'il n'y a pas plus français que moi aujourd'hui. Même **qadara Allāh** → **la destinée de Dieu**, Dieu m'a fait blanc comme hein (rire) voilà. Même pour les gens, quand ils me voient dans la rue, ils pensent que je suis français et que mes parents sont cent pour cent français, etc. Eh bien, quand vous n'acceptez pas les gens, eh bien le discours des parents va se transformer : « pourquoi moi mes parents ils ont fait la guerre de l'Algérie et dans mon esprit je suis français, alors qu'avec ces parents-là que j'aurais dû être algérien ? ». Il va se dire comme moi, mes parents jamais ils prendront la nationalité française juste par rapport à ça. Parce que j'ai combattu, j'ai eu ça, et ça on ne peut pas. Pour eux c'est une limite à ne pas dépasser, mais il y a des conditions historiques que nous, on n'a pas vécues. Nous on sait complémentent parce que nos parents nous ont laissé naturellement aller vers ça. Expliquez-moi aujourd'hui, vingt ans, trente ans après, nos enfants se sentent beaucoup plus algérien qu'un marocain ou un tunisien, alors qu'ils n'ont aucune attache avec le pays. Moi mes enfants ils n'ont jamais vu le pays.

A.134 : Et ils sont quand-même attachés au pays ?

F.135 : Ils ont aucune attache c'est dingue. Après, bien sûr qu'il y a la culture. On veut que nos enfants connaissent la culture algérienne, la culture marocaine, la culture tunisienne, malienne, etc. Bien sûr heureusement ; c'est-à-dire qu'il y a des attaches sentimentales, pour certains y a une attache physique, familiale. On a les histoires de nos parents. Pour ceux qui ont encore leurs parents, on a ces histoires-là. Moi quand j'entends mon père parler de ce qui se passait en Algérie, je tends l'oreille parce que ça me concerne d'une manière ou d'une autre.

A.136 : C'est inconsciemment en fait.

F.137 : C'est quand même le pays de mes parents, je ne peux pas être indifférent avec le pays de mes parents.

A.138 : Il y a un historien qui disait : « pour connaître le présent il faut remonter au passé ».

F.139 : Ce n'est même pas des historiens qui disent ça, c'est aussi des psychologues ; c'est-à-dire qu'une personne se forme en connaissant son passé et en sachant d'où elle vient. Regardez un enfant qui est orphelin, le jour où on lui dit : « je ne suis pas ton père, je ne suis pas ta mère ». Qu'est-ce qu'il va faire ? Il va creuser son passé, il va chercher ses parents, il va chercher d'où il vient. Il a besoin de savoir parce que du jour au lendemain on lui a appris que tout ce qu'il croyait ce n'est pas ça ; et bien maintenant il veut savoir c'est quoi ce ça. Donc c'est une réalité pour cet enfant-là hélas. Moi je dis quand-même, il y a une volonté de la France. On regarde certains ministres et dans l'Éducation Nationale, ce qu'ils ont osé dire

à un moment ; le ministre, j'ai oublié quel ministre, disait : « c'est bien que les enfants parlent plusieurs langues, il faut qu'ils soient polyglottes, etc et etc ». Au même moment, il y avait une commission de l'assemblée nationale qui étudiait justement les quartiers et qui disait : « il faut leur enlever l'arabe même s'ils parlaient l'arabe ».

A.140 : Oui j'ai entendu qu'ils voulaient supprimer les cours d'ELCO.

F.141 : Ils ont dit qu'il faut supprimer l'arabe, il faut les empêcher de leur enlever de ce qu'ils sont. Ils veulent en faire des zombies ; les gens ils ne savent pas d'où ils viennent, mais je suis désolé, je pense que je suis assez équilibré dans ma tête. Ces jeunes d'aujourd'hui, dans leur tête, beaucoup ne vont pas bien.

A.142 : Parce qu'ils ne sont pas équilibrés.

F.143 : Bien non. Parce que quand on parle à l'école « vous êtes français vous êtes quoi ? », et puis on les stigmatise, « vous êtes d'origine », ils parlent comme les autres. Moi, un jour un prof m'a dit, on était quatre maghrébins dans la classe et cette fois-là on était les quatre à côté deux devant, deux derrière, et comme ça la prof elle nous voit et elle nous dit : « oh vous ne pouvez pas vous séparer un peu ». Mais, ça veut dire quoi, on est quatre français, on va nous séparer dans quoi ?

A.144 : Oui.

F.145 : On s'entend bien entre nous et alors, ça vous gêne ? Regarde-moi le délire.

A.146 : Même si on est né ici, ils nous demandent toujours de quelle origine on est.

F.147 : Exactement. C'est-à-dire que c'est eux qui n'ont pas euh, y a pas à intégrer qui que ce soit, ça se fait naturellement. On est dans l'école de la République, au sport de la République, on est allé de partout, on a fait exactement ce qu'ont fait les autres. Comment vous voulez qu'on ne soit pas comme les autres ? Mais c'est eux qui ont fait ce repli volontaire en mettant les uns contre les autres. On est passé comme je disais, d'arabe, de beurs, maghrébins, issus de l'immigration et musulmans, alors là (rire mutuel) tu ne peux pas tomber plus bas que ça. Alors si t'es musulmane, voilée et Rome tu cumules toutes les galères du monde (rire mutuel).

A.148 : Donc, on va terminer par la dernière question. Avez-vous des suggestions à proposer pour l'amélioration de l'enseignement de l'arabe ? Je pense que vous avez déjà un peu répondu à la question sur la réforme, mais si vous aviez des choses à rajouter ?

F.149 : La réforme passe par quoi ? Elle passe par un rééquilibrage des objectifs, car on demandait un petit peu trop, au niveau de la langue arabe. Maintenant notre objectif c'est de vraiment lire et écrire et à l'oral il y aura évidemment, pour qu'ils sachent quelques situations qui vont peut-être se présenter, voyager un petit peu, des petites choses comme ça pour qu'ils puissent au moins garder ça, se rapprocher un peu plus des sources de l'islam, du coran et Hadith, etc. Par rapport à la culture de l'islam. Ma volonté aujourd'hui c'est qu'ils vivent tout ce qui est moral, valeur.

A.150 : Expliquer que l'islam tolère cette diversité surtout. Le problème c'est que les enfants stigmatisent, ils n'acceptent pas cette diversité aujourd'hui. « C'est l'autre » ; c'est l'autre à chaque fois, ils se comparent par rapport aux autres.

F.151 : Voilà, alors qu' **Allāh** → **Dieu**, a décidé la diversité, il y a des versets coraniques qui nous le rappellent complètement : c'est Dieu qui a décidé de cette diversité, Dieu comme il le dit dans le Coran « s'il l'avait voulu, ils seraient tous musulmans ». On ne peut pas, nous, faire mieux, on ne peut pas dire mieux **st'fr Allāh** → **pardonne moi mon Dieu**. Mais, on ne peut pas faire différemment ce qu' **Allāh** → **Dieu** a décidé, **Allāh** → **Dieu** a décidé la diversité : pourquoi toi tu veux que tout le monde soit pareil ? Je ne suis pas obligé de réfléchir comme ma sœur, comme mon frère même si on a la même religion. Eux, ils voient les choses qui se fassent comme ça, moi je les vois différemment et alors. Chacun ramène quelque chose à l'islam. Ce qui compte ce n'est pas de se taper les uns sur les autres.

A.152 : Moi, j'ai remarqué par rapport aux cours, les enfants sont plus intéressés à l'éducation islamique que par les cours d'arabe. Je ne sais pas si vous voyez la même chose ou pas ? Ils se posent plein de questions, ils demandent, ils veulent tout savoir en même temps ; des questions qu'on ne se pose même pas.

F.153 : Oui, c'est pour ça qu'ils ont besoin, de l'éducation islamique. Il faut les orienter vers la réalité, leur donner pour vivre les valeurs des choses comme ça et le dialogue, beaucoup discuter avec eux, être dans la discussion. Qu'est-ce que vous pensez ? Ce n'est pas être dans l'ancienne méthode la **'qida** → **la croyance** a dit c'est comme ça. Je suis désolé, un enfant

peut penser d'une manière différente, après, c'est à toi d'expliquer, parce que voilà, alors si on parle du **Fiqh** → **jurisprudence islamique**, on va parler d'un cas concret. Tu vas lui expliquer comment faire les ablutions : « si tu as mis tes chaussettes, tu peux faire au-dessus de tes chaussettes ». Tu lui dis ça et tu lui dis de faire aussi par-dessus les chaussettes, il va rien comprendre. Il va avoir la même réaction que **Ali rdiya Allāh 'nh** → « **Que Dieu soit satisfait de lui** ». Qu'est-ce qu'il avait dit ? Il a dit « si la religion était logique on la ferait en dessous, les saletés elles sont en-dessous, elles ne sont pas dessus ». Si à la maison tu marches avec les chaussettes, tu vas avoir la saleté en-dessous, y a pas de logique. C'est **Allāh** → **Dieu** a décidé le processus de faire **āl-wuḍu** → **les ablutions** d'être comme ça, pour que tu sois purifié. Et qu'est-ce que ça veut dire purifié ? On n'a pas la même notion. Quelqu'un qui fait du sport c'est l'heure de la **ṣlāt** → **la prière**, il va faire sa douche puis il va faire sa **ṣlāt** → **la prière** ou il est en plein sport, il s'arrête et il va faire sa **ṣlāt** → **la prière** puis il finit son sport derrière. L'islam ce n'est pas une barrière. Moi je connais des gens qui sont autour de moi, tout le temps, tout le temps : « oh mais je transpire je dois rentrer chez moi, je dois faire ma douche ». Mais attend c'est l'heure du **Maghreb le coucher du soleil (l'aurore)** tu ne laisses pas passer comme ça, tu ne peux pas t'amuser tu ne laisses pas comme ça parce que ta douche tu peux la faire en retard. Ta **ṣlāt** → **la prière**, le temps que tu rentres chez toi, tu fais ta douche c'est fini. Et y a des gens qui ne savent pas. Et un enfant se pose ces questions qui sont légitimes. Au temps du prophète, il ne lisait pas, c'était une révélation. Et elle est où ta façon de penser ? Ces questions sont légitimes. Pourquoi nous, on leur interdit de réfléchir ? J'ai besoin qu'ils réfléchissent au bout d'un moment hein. L'islam c'est une religion naturelle, ils ont besoin de trouver d'eux même certaines choses.

A.154 : Dans le coran, c'est écrit à plusieurs reprises **tadabaru, tadabaru**. Ça veut dire réfléchissez.

F.155 : Bien sûr.

A.156 : C'est cité dans le coran, où on nous ordonne de réfléchir : « réfléchissez, réfléchissez ».

F.157 : Exactement. Nous, nos enfants, il faut qu'ils réfléchissent, et on peut leur dire comment on fait telle chose. C'est du **Fiqh** → **jurisprudence islamique**, forcément c'est la volonté. On leur demande de réfléchir avant. Après tu viens et tu dis : « c'est comme ça ». Si on leur dit par exemple, s'il a déjà vu certaines personnes faire **al-wuḍu** → **les ablutions**, l'enfant va dire : « oui, c'est se laver le visage, s'essuyer la tête » par exemple ; c'est mieux de lui dire aller le **wuḍu** → **les ablutions** c'est ça, ça. Mais de lui montrer aussi réellement.

A.158 : C'est de la pratique en fait.

F.159 : Oui, bien sûr. Moi par exemple, la **ṣlāt** → **la prière** pendant le voyage on fait le **dars** → le cours. On est parti en voyage et on s'arrête et on fait la **ṣlāt** → **la prière**, et puis l'élève demande : « pourquoi on fait tant de prières », et cela se fait naturellement et ça, ça va rester plus que si j'avais fait un cours pour dire : « c'est ça et ça ». Et je leur dis : « si vous avez vos chaussettes et si vous aviez fait **al-wuḍu** → **les ablutions** de ne pas les enlever parce que là-bas on va galérer ». Et c'est de la pratique.

A.160 : Le problème c'est qu'il y a un manque de financement pour organiser ce genre d'activités. Si vous, vous pouvez organiser ce genre de chose, dans la mosquée où je suis. Je ne peux pas me permettre d'organiser. Et les parents pour l'inscription, se plaignent pour cent euros ; alors vous imaginez si je leur demande ?

F.161 : De toute façon qu'importe la somme que vous mettez, ils se plaignent. Vous dites 100 euros. Moi je connais des mosquées à presque 300 euros. Il y a une petite association Sénégalaise, pour laquelle, je pense que c'est 600 euros.

A.162 : D'accord !

F.163 : Voilà, même nous c'est 150 ou 160. Après c'est vrai qu'il y a des gens qui ont l'habitude de mettre les enfants dans le public où c'est gratuit. 160 c'est cher ; si tu veux de la qualité il faut payer. Et là ils sortent l'argent. Financièrement hein, nous ils payent l'inscription, puis quand on organise une sortie, ils sont obligés de payer, car c'est à part. On n'a pas le choix.

A.164 : Ok, c'est à part. Je ne savais pas.

F.165 : Ça fait moins lourd. Après, on essaie de faire des sorties pas trop chères. Ce n'est pas évident parce que la sortie il faut la payer cent pour cent. Donc ce n'est pas la mosquée qui va payer ; alors comment vous faites ? Voilà.

A.166 : Je vous remercie **bārka Allāh u fik** → **Que la bénédiction de Dieu soit sur toi.**
F. 167 : **Wa fiki āl-bārka** → **Et sur toi la bénédiction.**

Extrait n° 23 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « K. » en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 23/03/2015. Durée d'interview : 07,39'

A.1 : Bonjour, vous pouvez vous présenter s'il vous plaît ?

K.2 : Bonjour, je suis K. ACH. Je suis enseignante en Lycée professionnel, en économie gestion et administration. Donc, voilà, j'ai un parcours un peu atypique parce qu'avant d'être enseignante j'ai travaillé en tant que responsable comptable dans une entreprise américaine. À la suite d'une restructuration interne, j'ai passé le concours PMP, donc enseignante en lycée professionnel et j'enseigne depuis une dizaine d'années.

A.3 : Et comme vous êtes dans le milieu scolaire, je voulais savoir tout ce qu'il se passe à l'école, par rapport à l'intégration. Qu'est-ce que vous en pensez du terme intégration ?

K.4 : Alors moi je pense que le mot intégration, y a pas vraiment quelque chose derrière. On dit « intégrer » : qu'est-ce que ça veut dire le mot intégrer ? Tout dépend du sens où on le prend. Est-ce qu'en fait, être né en France est considéré tout de suite comme intégré ? Je ne le pense pas. Le fait d'être né en France et d'être considéré comme français par les pièces d'identité ne reflètent pas le mot intégration. J'en veux pour preuve l'expérience personnelle ; c'est-à-dire que moi, j'ai grandi à la campagne, un petit de village à côté de St Priest qui s'appelle Messeux. Les immeubles appartenaient à l'entreprise où travaillait mon père, vraiment la campagne et ensuite, les propriétaires, les dirigeants de l'entreprise ont décidé de les vendre. Et comme on était déjà une famille nombreuse mon père a accepté le premier logement qu'on lui a proposé à la Duchère.

A.5 : D'accord

K.5 : Vous imaginez le choc : passer de la campagne à être citadine, dans une grande cité à la Duchère. Donc déjà, ton adaptation est un peu difficile. Mais on a été confronté à des problèmes assez durs, c'est-à-dire quatre-vingt ou quatre-vingt-dix pour cent de la population était étrangère, avec un collège à proximité et des problèmes de discipline. Et comme nous, on n'a pas grandi à la Duchère, on a été un peu rejetés (rire mutuel). Donc déjà, ça été un peu difficile et ça nous a créé quand même pas mal de problèmes à l'école ; quand vous êtes dans une classe, alors je parle pour mes frères et sœurs, dans une classe où il y a que des problèmes de cité qui se reflètent à l'école.

A.6 : C'est classé ZEP.

K.7 : Y a eu effectivement les mots ZEP, et REP etc. Ce sont que des mots. Je peux vous dire une chose qui était très difficile. Alors bien sûr que les enseignants étaient dépassés. On ne jette pas la faute sur les enseignants. Ils font ce qu'ils peuvent et le mot intégration bien y a pas de sens, car quand quatre-vingt-dix pour cent des personnes se trouvent dans un même quartier, vont dans le même collège, le problème de quartier se retrouve dans le collège et le mal être etc. Ceux qui essaient de s'en sortir n'ont pas cette chance-là. Alors qu'est-ce que c'est « qu'intégrer », alors là je n'en sais rien ! Ensuite, les enseignants vous répondent de bien écoutez clairement hein. Vous voulez que votre frère et sœur s'en sortent parce que c'est quand-même moi qui m'en occupait, vous voulez qu'ils s'en sortent, changez-les de collège, sauf que la carte scolaire ne l'autorise pas. Vous savez que les collèges sont soumis à la carte scolaire, alors demander le collège Champagne, qui était pour nous un collège très calme qui incluait une partie de la Sauvegarde et où là, voyez la mixité c'était très bien ; on demandait et bien ils nous répondaient : « non, non surtout pas, surtout pas, ce n'était pas possible ». Alors qu'est-ce que c'est qu'intégrer ? C'est le fait de vivre en France ! Ça n'a pas de signification parce que tout le monde n'a pas la même chance. Voilà ce que je pense. Et quand j'ai commencé à parler en me disant que c'est inadmissible et bien, les politiciens voilà essaient de lisser la surface, mais ne regardent pas en profondeur ce qu'il y a.

A.8 : D'accord

K.9 : Ensuite on a détruit les immeubles, mais il reste toujours le problème scolaire parce que ça passe par là. Y a pas eu de soutien pour ces personnes-là, y a rien eu. Voilà. Peut-être

que le problème était trop complexe, ou on ne voulait pas, parce que c'était une volonté politique ; je n'en sais rien, mais en tous les cas, il y a eu beaucoup de dégâts.

A.10 : D'accord Et qu'est-ce que vous en pensez du retour, du fait qu'il y a beaucoup de personnes qui apprennent l'arabe. Est-ce que pour vous, c'est une question d'ordre religieux ou d'origine ?

K.11 : Alors, c'est une quête d'identité. Vous êtes nés en France, vous avez des parents qui sont d'origine étrangère, alors ensuite, vous allez à l'école, vous apprenez la langue, mais vous, ce n'est pas la langue de vos parents, langue écrite en tous les cas, parce qu'elle se perd petit à petit, comme vous sentez ce rejet, puisqu'à l'école vous avez du mal ou vous savez plus trop et bien, vous vous cherchez.

A.12 : D'accord

K.13 : Vous dites que c'est important, alors de s'enrichir de connaître, parce qu'elle est omniprésente, à la maison. Il y a quand-même un univers, alors que ce soit religieux hein, un petit peu. Donc pour un peu mieux connaître, parce que souvent, même et la majeure partie des parents ne connaissent que ce qu'ils ont appris oralement.

A.14 : Oui.

K.15 : Ils n'ont pas cette culture, de savoir de par eux-mêmes. C'est transmis, je dirais, de père en fils, et de mère en fille. C'est des choses comme ça, alors eux et bien, c'est un moyen de se raccrocher eux aussi à leur parents et de se dire : « eh bien au moins je saurai, et après si j'ai envie d'aller plus loin je serai capable », parce que le problème qui se pose c'est que celui qui ne sait pas lire ou écrire l'arabe, même s'il a envie de chercher, il sera handicapé. Il ne pourra pas de lui-même, chercher. Voilà. Et c'est un enrichissement qui lui permet de s'ouvrir et de comprendre un certain nombre de choses, de parler lui-même. Et aujourd'hui, la transmission orale, je pense qu'elle ne suffit pas, parce que c'est comme ça qu'on peut être manipulé.

A.16 : Oui.

K.17 : Alors si on sait par soi-même et qu'on connaît les textes et qu'on peut les lire et bien c'est là qu'on se dit qu'on sait réfléchir et qu'on peut interpréter à sa façon et ne pas se faire endoctriner, comme on a souvent le problème. Et comme vous êtes rejetés et quand vous avez des personnes qui vont vous dire : « voilà, c'est comme ça, c'est comme ça et que vous n'avez pas la possibilité de chercher par vous-même » eh bien, vous croyez sur parole et après ça fait des dégâts parce qu'il n'y a même pas cette prise de recul, de recherche intérieure par soi-même voilà.

A.18 : Eh bien, je vous remercie.

K.19 : Je vous en prie.

Extrait n° 24 : Entretien semi-directif réalisé avec l'inspectrice de la langue arabe « D.RA » par téléphone à Lyon le 17/03/2015. Durée d'interview : 6,39'

A.1 : L'enseignement de l'arabe se déroule dans tous les lycées et collèges ?

R.2 : Collèges et Lycées, mais pas tous les lycées, non et pas dans tous les collèges, bien entendu.

A.3 : Ça se fait à la demande ou par rapport aux zones ?

R.4 : C'est-à-dire ?

A.5 : C'est la forte demande des parents ou bien ça se fait par rapport aux zones.

R.6 : Ça peut se faire à la demande des parents, comme ça peut être aussi dû à une politique académique ; ça peut être à la demande des secteurs ou du chef d'établissement, il y a plusieurs possibilités.

A.7 : La langue arabe est-elle beaucoup demandée aujourd'hui par les élèves en LV1 ou LV2 ?

R.8 : Je pense qu'il y a une demande sociale qui existe, mais qui ne s'exprime pas, qui ne s'exprime pas assez en tous les cas. Mais la demande sociale, elle existe.

A.9 : D'accord

R.10 : Là j'en suis sûre (rire), mais je rencontre des fois des parents qui me disent : « oh on aimerait bien que notre enfant apprenne l'arabe ». C'est rare, mais le problème, je leur disais : « alors écrivez dans ce cas-là ». Mais les gens n'écrivent pas.

A.11 : Il est là, le problème : la demande ne reste qu'à l'oral. Et le choix des élèves se dirige plutôt vers la LV1, LV2 ou LV3 ?

R.12 : Non, il n'y a pratiquement plus de LV. Il y a, ce qu'on appelle les « bi-langues », bi-langue cela veut dire qu'on lie un enseignement conjoint de l'anglais et de la langue étrangère, en l'occurrence l'arabe. D'accord ?

A.13 : D'accord.

R.14 : Ils ont deux langues, dès la sixième. Après, on peut avoir aussi un enseignement de la langue arabe LV2 en classe de quatrième et après, on peut en avoir qui continuent au lycée, parce que généralement, quand c'est au collège, ça se continue au lycée et puis on peut en langue vivante trois, en seconde.

A.15 : À l'épreuve du Bac est-ce qu'il y a beaucoup d'élèves qui le passent ?

R.16 : Il y a des élèves qui le passent, mais je ne sais pas le nombre d'élèves qui le passent. Ça c'est une bonne question. Il faudrait que je regarde mais généralement, il y a des élèves. Il y a l'épreuve facultative au baccalauréat et on a beaucoup d'élèves qui passent l'épreuve facultative. Ils n'ont pas suivi d'enseignement, mais pour une raison ou une autre, ils ont appris l'arabe ; ça peut être quelqu'un qui a appris l'arabe dans un pays d'origine avec ses parents et qui passe l'épreuve facultative.

A.17 : Vous connaissez le nombre d'élèves et d'écoles qui donnent des cours d'arabe ?

R.18 : Par rapport aux élèves je ne sais pas le chiffre par cœur, mais les établissements que je connais, oui. On a trois collèges : le collège Elsa Triolet, le collège Alain et le collège Barbusse. On a aussi le collège de la Cité Internationale de Gerland. Donc y en a quatre ; il n'y en a pas beaucoup.

A.19 : Et au Lycée ?

R. 20 : On a les lycées Lacassagne, Brossolette, Récamier, Jacques Brel, Gerland et le Lycée du Parc.

A.21 : Ça va, il y en a pas mal, dans l'agglomération lyonnaise.

R.22 : Au lycée oui, y en a pas mal. C'est au collège...

A.23 : Les finalités et les objectifs de l'enseignement au collège et au lycée, c'est quoi exactement ?

R.24 : Nous on est comme les autres langues étrangères, c'est-à-dire que nous, on est régi par le cadre européen commun des langues.

A.25 : C'est récent ?

R.26 : Depuis 2005. C'est en 2005 que c'est devenu une obligation dans l'éducation pour les langues vivantes.

A.27 : Pour que cela se mette à l'échelle européenne, c'est bien ça ?

R.28 : Tout à fait.

A.29 : Nous, on est le seul pays d'Europe, si vous voulez, où la question du cadre européen commun des langues est dans la loi sur l'école [...].

6.4. Initiateurs de la « marche des beurs » en 1983

Extrait n° 25 : Entretien semi-directif réalisé avec « T.DJ. » l'initiateur de « la marche » de 1983. À Lyon, le 22/02/2016. Durée de l'enregistrement : 6,59'

A.1 : Bonjour, pouvez-vous, vous présenter s'il vous plaît ?

T.2 : Alors, je m'appelle T.DJ initiateur de la marche de mille neuf cent quatre-vingt-trois. Cette fameuse marche était une marche pour l'égalité et contre le racisme. Mais avant tout, pour l'égalité.

A.3 : Expliquez-moi un peu les événements qui se sont passés dans les années quatre-vingt-trois ?

T.4 : Alors je crois que cette « Marche » a été impulsée, je crois même qu'on peut dire carrément c'est la goutte de sang qui a fait déborder le vase. C'est portant assistance à un enfant, secours à un enfant que je vais être blessé dans ma chair, j'ai là face à moi un policier, j'ai le temps de lui dire je vous en supplie ne faites pas ça et il me tire dessus. Il faut savoir que les années quatre-vingt, c'est la presse qui va nommer ça, l'été meurtrier. Les crimes sécuritaires et racistes prennent des proportions considérables et pour désactiver cette violence-là. Je vais impulser cette marche pour l'égalité et contre le racisme. Alors, pour en revenir à ce fameux 20 juin 1983, j'ai porté secours à un enfant et on me tire dessus. C'est une bavure, c'est un terme à la mode à cette époque, bavure caractérisée et je m'en sors. Le soir même, certaines presses vont annoncer ma mort, neuf heures de micro chirurgie et je m'en sors et tout de suite dès les premiers instants, je vais en déconcerter qui seront le noyau des marcheurs. Je vais dire on va marcher. C'est-à-dire que j'ai préféré la main tendue au poing levé. Et ça, ça a déconcerté ceux qui vont faire partie du noyau dur des marcheurs.

A.5 : Quelle était votre initiative lorsque vous avez fait la « marche » ? Le message que vous vouliez faire passer à travers la « marche » ?

T.6 : Le message qu'on voulait faire passer c'est que l'égalité n'est pas une revendication, mais une absolue non négociable. Mais il faut aussi préciser que la « marche » n'était que l'aboutissement d'un combat antérieur, une grève de la faim, sit-in auprès de la mairie de la commune de Vénissieux dans l'Est lyonnais. La mairie, pouvoir décentralisé » de l'État pour dire que ce mal en repère identitaire avait besoin de cette forme de reconnaissance. C'est que la République devait reconnaître tous ses enfants. Alors la « marche » est partie de ce sentiment-là, de dire : « voilà nous sommes les enfants de ce pays et nous désirons vivre tout simplement ».

A.7 : Quand vous avez vu le président François Mitterrand à l'époque, qu'est-ce qui s'est passé exactement ?

T.8 : Alors arrivé à Paris, « les pieds sur le bitume et la tête dans les étoiles », ce n'est pas ma façon de parler mais il était important pour moi de dire qu'arriver au plus haut de l'autorité de l'État, d'avoir monsieur le président François Mitterrand. On me dit d'ailleurs c'est une question qui revient très souvent : « quel a été le discours qui a été tenu à ce moment-là ? » Je crois encore aujourd'hui certain territoire de la République qui parfois abandonnait, c'était plutôt un discours fraternaliste qu'un discours colonialiste. C'est affreux ce que je dis, mais pourtant, c'est le ressenti. Le message de la « marche », j'en conviens le message aller passer au messager, c'est de dire voilà, on remet un cahier de doléances, au plus hautes, autorités de l'État en disant voilà l'état de cette jeunesse en mal de repères identitaires.

A.9 : Après trente-trois ans, pensez-vous que la crise identitaire est toujours présente en France ou pas ?

T.10 : Oui bien sûr

A.11 : Comment elle se manifeste aujourd'hui ?

T.12 : Comment elle manifeste aujourd'hui ? Je parlais de mal de repères identitaires et forcément quand on voit les conséquences, elles sont nombreuses. Mais de ma part, il est difficile de regarder le point noir sur la page blanche. Il est essentiel pour moi de dire quand je regarde dans les rétroviseurs le passé : « la France a radicalement changé qu'on le veuille ou non ». Par exemple je donne toujours cet exemple de mon père. Je sais ce qu'il a vécu dans ce pays et je donne aussi l'exemple de mes enfants de ce qu'ils vivent et le changement est radical qu'on le veuille ou non. C'est comme ça. Dire que tout va bien, ce n'est pas le cas. Mais on peut entrevoir cet horizon, il ne tient qu'à nous d'aller vers cet horizon-là, pour une société harmonisée, pour une société fraternelle, pour une société égalitaire d'ailleurs, elle est la devise de la République, : liberté, égalité, et fraternité. La « marche » n'a consisté qu'à ça, ça été un message de concorde et non de discorde.

A.13 : À votre avis, le retour à l'Islam n'est-il pas lié à la crise identitaire ?

T.14 : Alors, cette question religieuse n'est pas dans ma thématique, mais je pense que c'est peut-être associé, quand on n'est pas reconnu dans un pays et à l'occurrence quand on n'est pas reconnu dans une histoire, on n'est pas reconnu dans un pays et ça, c'est essentiel, très souvent, peut-être que je vais faire des hors-pistes là. Mais quand on demande à un Portoricain, un Mexicain, qui vit aux États-Unis il va dire facilement qu'il est américain. En France quand on demande à un Sénégalais, à un Magrébin : Tunisien, Marocain, Algérien,

très souvent ils disent qu'ils sont tunisien, marocain, algérien, mais pas français et ce manque de reconnaissance, cette intégration je crois que ces deux protagonistes c'est quelqu'un qui est censé s'intégrer et quelqu'un qui est censé intégrer. Et faut croire que cette combinaison-là aujourd'hui, elle est peut-être en panne certaines fois.

A.15 : Je vous remercie.

Extrait n° 26 : Entretien semi-directif réalisé avec « Le père CH. D » qui a participé à « la marche » de 1983. À Lyon, le 25/02/2016. Durée de l'enregistrement : 1 heure

D.1 : La création des salles des prières dans les années quatre-vingt souvent elles ont été créées par des gens qui avaient justement une question d'identité à résoudre qui soit parce qu'ils avaient quitté l'Algérie pendant la lutte de libération ou à l'issue de l'immigration et qui trouvaient qu'il y avait une espèce de contradiction difficile à vivre et à expliquer pourquoi ils ont voulu l'indépendance de leur pays. Et l'indépendance acquise, ils avaient été amenés à immigrer et donc ils se sentaient mal à l'aise. Il y a beaucoup de gens comme ça et ils sont encore vivant et oui ils ont quatre-vingt ans maintenant et il y a ceux qui se sont retrouvés enrôler parmi les harkis. Et je pense que là il faut avoir à l'esprit qu'il y a beaucoup de gens qui ne choisissent pas forcément. D'ailleurs parce que parfois dans les villages, c'était le premier qui arrivait. Si c'était le FLN qui venait en première c'était lui qui enrôlait les jeunes et si c'était l'armée française qui arrivait, elle enrôlait les jeunes. Il y a des gens qui sont devenus harkis qui n'ont pas choisi voilà et donc après même si en majorité un certain nombre de harkis sont restés en Algérie et une partie qui est venue ici. Alors eux aussi ils ont eu un problème d'identité. Est-ce qu'ils étaient algériens, mais français ? Est-ce qu'ils avaient trahi ou pas trahi l'Algérie. Cela fait que dans les années mille neuf cent soixante-dix, début des années quatre-vingt, il y a eu des salles de prières qui ont été construites par des hommes qui n'étaient pas toujours des pratiquants, mais qui en participant à une salle de prière avaient le sentiment de réparer quelque chose, de réconcilier quelque chose de renouer des liens.

A.2 : Oui d'accord.

D.3 : Et je ne connais pas toute l'histoire de la salle de prière de Saint Just dans la rue de Trion.

A.4 : Oui, elle est à Trion.

D.5 : Ce qui est bien c'est que je connais bien cet homme, celui qui est à l'origine de cette salle de prière qu'il avait obtenue d'une élue à l'époque. Elle est toujours vivante d'ailleurs Izac Céline, il avait obtenu des locaux à St Just. C'est un monsieur Z. Lui il n'était pas Harki mais il est arrivé en France avant l'indépendance de l'Algérie et il était le gardien du cimetière de Loyasse.

A.6 : Ah, oui d'accord.

D.7 : En étant gardien il avait un réseau de relation extraordinaire et donc c'était la première salle de prière à Lyon, les premiers c'est à St Just, euh à Oullins c'est cheikh A-O. qui avait ouvert une salle de prière avec la collaboration de l'église catholique d'Oullins. Ensuite il y a eu à la Croix Rousse avec cheikh AL-H. qui était un ouvrier qui avait grandi dans une zaouia à Sétif. Donc il avait une culture religieuse et aussi rue Barbant là aussi c'est une salle de prière et donc la plupart n'était pas des hommes de religion. C'est ça qui est intéressant. Cheikh O. et cheikh AL-H si, mais en tous cas en qui concerne celle de St Just, ce n'était pas un religieux, finalement c'est une jolie histoire. Et on retrouve ça à la grande mosquée de Lyon aussi car au départ K. K., il n'était pas religieux au départ, d'ailleurs il est surtout le recteur. Lui aussi il a une histoire très compliquée, c'est ça qui est passionnant d'ailleurs.

A. 7 : Oui sa maman elle est juive.

D.8 : Oui, voilà sa maman est juive, donc la question d'identité, elle se croise finalement.

A.9 : Oui, oui.

D.10 : D'ailleurs, la question d'identité c'est très difficile. Vous avez travaillé plus que moi la dessus mais excusez-moi elle est très difficile parce que la dimension religieuse, elle est utile dans nos identités, elle est constitutive dans notre identité et parfois constitutive d'une

communauté à laquelle on appartient et donc quand on veut se rattacher à une communauté et c'est souvent par le biais de religion que ça va passer (.).

A.11 : Et par rapport aux années quatre-vingt, qu'est-ce que vous en pensez par rapport aux Minguettes et à la marche ?

D.12 : [...] Et ça personne ne leur avait dit. Donc vous arrivez, travailleurs et que vous êtes sujets français de l'Algérie française puis qu'après ils se retrouvent algériens en France et puis d'un coup leurs enfants ont seize ans et ils vont à la préfecture, au commissariat des étrangers qui était à Vaise, ils vont là-bas pour demander une carte de résidence à leurs enfants et on leur répond que vous n'en avez pas besoin, ils sont français. C'est autant compliqué dans des familles parfois il y avait des frères et sœurs qui eux n'étaient pas nés ici car ils sont nés en Algérie et donc dans la même famille il y avait qui avait la nationalité française et d'autres qui ne l'avaient pas. Et certains qui avaient besoin d'un titre de séjour et qui en n'avaient pas. Donc, c'est un truc de fou. Et c'était très très mal vécu par les familles. D'autant plus c'est ce qu'on disait, il y a quelques secondes sur la question de l'identité et de la religion. Pour beaucoup de familles quand on leur a dit que vos enfants sont français, ils ont traduit, nos enfants sont aussi devenus chrétiens et qu'ils ne sont plus musulmans. Donc c'était un traumatisme énorme. Je me souviens qu'à l'époque moi je faisais pas mal de rencontres en quatre-vingt-un par rapport aux lois. On oublie des choses, on ne le dit plus. A l'époque il y a eu les amicales des Algériens où ils ont fait toute une campagne en France dans les familles pour que les familles refusent la nationalité française pour leurs enfants.

A.13 : C'est à cause de l'armée aussi.

D.14 : Je vais y arriver, ce n'est pas que par rapport à cause de ça uniquement mais pour les Algériens c'était un coup dur, que nos enfants deviennent français, c'est comme si vous n'aviez pas combattu pour l'indépendance et vos enfants sont français. Ils ne comprenaient plus rien et en plus on en fait des chrétiens plus de musulmans. Et donc l'amicale des Algériens menait toute une campagne pour que les familles fassent une démarche qui était très compliquée qui s'appelle la libération des liens de l'allégeance. Cela veut dire qu'on dénonce la nationalité française. Mais c'est hyper compliqué et donc l'amicale s'était lancée là de dans, avec un discours nationaliste comme on peut l'imaginer et ce au moment où la gauche s'est retrouvée au pouvoir, notamment avec Georgina Dufoix. Elle a été d'abord secrétaire d'État à la famille et aux travailleurs immigrés. C'est une femme de famille protestante chrétienne qui avait une certaine morale et qui a pris très à cœur cette affaire-là et elle a vu les déchirements. Et donc, il y a eu des tentatives d'explications. Tiens moi à l'époque je faisais partie de ce groupe qu'on essayait d'expliquer aux familles : c'est parce que vos enfants sont français, c'est la règle en France, c'est la règle de la double naissance en France qui joue et vos enfants restent musulmans. En plus ils ne perdent pas la nationalité algérienne. Et donc on a mené tout ce travail d'explication dans les familles. Puis l'Algérie elle-même qui n'était pas prête encore à accueillir tous ces immigrés en Algérie. Puis progressivement il y a eu des accords entre la France et l'Algérie et Georgina a joué un grand rôle là de dans pour dire que le service militaire n'est pas obligatoire en France. Si les jeunes faisaient le service militaire en Algérie, la France considérerait qu'il a été fait en France et réciproquement. C'est un problème énorme parce que cela voulait dire que cela équivalait presque (.) et le problème c'était encore trop frais pour le combat pour la libération. Mais cela équivalait à traiter de manière de paix entre l'Algérie et la France. Parce que dire que cela revient au même le service militaire dans un pays ou dans un autre c'est quand même extraordinaire. Et puis la suite avec Chirac concernant le service militaire a été abandonné puis il n'y a plus eu de problème par rapport à ça.

A.15 : Oui.

D.16 : Mais cela était une sacrée démarche quand même. Et la marche pour l'égalité, elle arrive au moment où l'affaire est en train de se régler.

A.17 : Ah d'accord.

D.18 : Où finalement un certain nombre de jeunes acceptent leur nationalité française. En ayant plus au moins compris que c'est pas parce qu'on est de nationalité française qu'on perd son identité, algérienne et musulmane quoi. Cela a touché beaucoup les algériens cette histoire. C'est eux qui maintenant se revendique français, surtout dans la région lyonnaise. Et la marche pour l'égalité enfin, elle est très intéressante voir que c'est une marche qui se réclame des valeurs de la république, c'est vraiment une marche citoyenne, entendu

« égalité, fraternité et liberté » où la dimension religieuse est quasiment absente. C'est quasiment dans ce sens qu'il n'y a pas encore eu le développement des mouvements associatifs musulmans. Il y a le commencement des salles de prières où il n'y a pas des enfants très très nombreux qui vont apprendre l'arabe soit dans le cadre de l'amicale ou bien de salles de prières qui sont créées mais cela est encore peu important à l'époque.

A.19 : Et là c'est de plus en plus répandu, cela concerne les enfants nés en France qui amènent leurs enfants à apprendre l'arabe.

D.20 : Bien sûr, parce que depuis et c'est là qu'on voit qu'il y a un échec important de la République. C'est que la main tendue par la « marche » de l'égalité de mille neuf cent quatre-vingt-trois et de tant de mouvements associatifs qui ont suivi, n'a pas permis de mettre fin au discours de discrimination, même pas. Certaines discriminations se sont accentuées et que la société française collectivement, on ne jette pas la pierre, mais je crois que c'est vraiment un phénomène collectif et c'est profond. Elle n'a pas su reconnaître dans cette jeunesse, issue de l'immigration d'ancienne poste coloniale, ses propres enfants. Ils ont traité sans pour autant traiter une bonne partie d'entre eux comme des Français non légitimes. On le voit la dernière sottise, imbécillité où on met à bout le discours le plus violent de François Hollande sur la question de la déchéance de la nationalité.

A.21 : Oui, oui

D.22 : On accepte l'idée qu'il y ait deux catégories de Français. C'est hallucinant ! soit on dit qu'il y a une déchéance qui peut toucher tout le monde, alors ce n'est pas possible en fonction de certaines conventions internationales que la France a signées qu'elle interdit, soit on invente une autre mesure qui est la prévention des droits civiques. Ça existe ou une autre condamnation. Et là c'était symboliquement, ça était vu d'une violence extrême, on a vu il y a eu des gens aussi bien des gens de votre génération ou plus jeune ça était perçu : « on n'est pas des vrais Français » et ça on peut dire que depuis la « marche » pour les égalités, les gouvernements de droite comme de gauche ont été incapables de comprendre ça. Pour moi il y a un problème qui est de l'ordre, d'une espèce de pathologie française car on n'est pas guéris de la guerre de l'Algérie, même plus loin que la guerre de l'Algérie. Je pense qu'il y a une culture je parle comme les indigènes. La France pendant des décennies, s'est vue comme une grande puissance certainement car elle était un grand empire colonial et qu'on a pendant des décennies finalement inculqué aux gens que les Français étaient supérieurs, en tous cas sur tous les pays qu'elle colonisait et qu'il y avait cette image dégradante des autres cultures qu'elles soient africaines, maghrébines, arabes, musulmanes voilà quoi. Et que ça a formaté et une psychologie des gens sans qu'ils se rendent compte, même des gens qui idéologiquement sont supposés ne pas être racistes facilement, il y a des dérapages. On a vu avec la gauche, elle n'était pas très nette en ce qui concerne l'histoire coloniale. On voit bien qu'il y a un problème de fond qui touche à une espèce de mentalité collective qui ne s'est pas réformée. Je tiens cela, de tous les gens qui ont souffert de la guerre d'Algérie d'une manière ou d'une autre, les pieds noirs, les harkis et qui ont fait la guerre du côté algérien ou soit du côté français, ça devient beaucoup de monde. Et il y a aussi la transmission,

A. 23 : Oui il y a la transmission.

D.24 : Ils ont transmis, moi je trouve que les familles pieds noirs c'est assez fort voir maintenant les générations qui pourtant n'ont pas connu et au bout de quarante ans, ils disent, ils nous ont chassés et maintenant ils sont ici chez nous. Alors que la plupart de ces pieds noirs étaient des Européens provenant de l'Europe qui venaient de la France ; des Espagnols, des Portugais et ils ont transmis cette peur. On parlait du silence concernant les générations de vos pères. Ils se sont tus : ils sentaient qu'il y avait quelque chose de ne pas cohérent, ils quittaient leur pays et venaient ici quoi. Ils n'ont pas pu expliquer ça à leurs enfants.

A.25 : Je pense qu'aussi les enfants en veulent à leurs parents, ils veulent briser le silence, ils veulent savoir.

D.26 : Mais aussi c'est pour protéger leurs enfants, y a ça aussi et repartir sur des bonnes bases.

A.27 : Oui pour partir sur des bonnes bases.

D.28 : Moi ce qui m'a frappé aussi beaucoup c'est euh, j'ai pas mal fréquenté la première génération, c'est que dans la première génération, j'ai quasiment jamais entendu de discours

ou de parole de haine envers la France. Il y avait une page tournée, je ne sais pas où mais c'était une page tournée. Il y a eu la guerre mais s'était finie et on repart sur des bonnes bases. Je pense que les femmes, elles ont plus gagné. Dans le sens dans la culture traditionnelle, il y a un tas de choses que les femmes ne font pas, aller amener les enfants à l'école, aller au marché parce que l'espace public était réservé plus pour les hommes et quand elles se sont retrouvées ici, les hommes travaillaient et les femmes elles devaient sortir, amener les enfants à l'école, au médecin et beaucoup ont gagné en autonomie. Les femmes de la première génération, en grande partie ont gagné dans l'immigration plus que l'homme qui lui était considéré comme travailleur et rien d'autres. Je pense que c'est facile de dire les choses avec le recul mais la société française a commis une erreur et de ne pas trop faire attention aux hommes. Parce qu'on s'est beaucoup préoccupé de la femme dans les centres sociaux et donc il y a eu beaucoup de chose pour les femmes. Mais après il a eu plusieurs choses qui sont venues s'ajouter comme la crise du marché de l'emploi. Mais si on n'avait pas eu 35 ans de chômages massifs, la situation serait différente parce que le travail c'est quand même essentiel. Il y a beaucoup de gens qui n'ont pas de travail et ça c'est quand même terrible plus de cent milliers de personnes et il y a une crise internationale dévastatrice. Après il y a parmi ceux qu'ils se sentent avec un regard suspicieux, ils vont faire un retour parfois à l'Islam et puis ceux qui vont essayer de se fondre le plus possible dans la société française.

A.29 : Oui. Vous pensez que la crise est plus présente aujourd'hui que dans les années quatre-vingt ?

D.30 : Oui, le marché de l'emploi, en quatre-vingt-trois il y a un million de chômeurs en France. Réellement avant on était à un et maintenant à trois, il y en a qui dise quatre. Donc en trente ans c'est énorme. Je me souviens en quatre-vingt-trois les jeunes qui étaient aux chômages, ils disaient dans trois mois ou six mois je vais trouver du travail. Et puis l'actualité internationale n'était pas ce qu'elle est actuellement et en particulier la question de l'Islam n'apparaissait pas à l'époque. En fait, l'Islam apparaît publiquement avec l'affaire du voile.

A. 31 : Oui, oui en quatre-vingt-treize

D.32 : Même quatre-vingt neuf je pense où il y a un eu un débat national car il y avait un clivage qui n'est pas gauche droite, il y avait des gens de gauche qui disaient « pourquoi pas accepter le foulard ». Il y a des gens de droite qui sont farouchement contre. Il y a déjà eu d'autres conflits sociaux : les grèves des foyers qui travaillaient dans les années soixante-dix, il y a eu demande d'une salle de prière dans les locaux et il y avait eu la grève des OS aussi ils ont fait la demande de salle de prière, dans les usines à Renault où il y a eu des salles de prières et le premier problème national a été après l'affaire du voile.

A.33 : Oui, oui.

D.34 : Et tout doucement ça va monter euh.

A.35 : C'est en 2004 où ils interdisent tous les signes dans les écoles.

D.36 : Ah oui, après il y a eu des lois.

A.37 : Après, de mon point de vue l'Islam s'est répandue en France avec la période noire des années quatre-vingt- dix de l'Algérie, ma mère moi par exemple, elle me disait qu'elle a connu l'Islam, la religion en rentrant en Algérie, avant elle priait et elle faisait le ramadan parce que ses parents lui ont transmis sans connaître vraiment pourquoi. Après je ne sais pas si c'est juste ou pas mais c'est une supposition que je fais.

D.38 : Après quel a été l'impact, c'est très difficile à mesurer à mon avis : Après ce qui est tout à fait remarquable c'est pendant toute la décennie noire, il y a eu deux milles morts en Algérie. En France une immense majorité des familles algériennes ont tous fait pour laisser très loin le passé. A un moment donné il y a eu une petite présence du FILS qui n'est pas très importante. Ce qui était caractéristique des familles algériennes pour la première diaspora, c'est qu'ils n'ont pas voulu majoritairement se mêlait à tout ça, y compris ceux qui sont d'origines kabyles qui auront pu être plutôt du côté du RCD et tout ça ils n'ont pas voulu. Chaque fois qu'il y a eu des manifestations de solidarités avec l'Algérie organisées par telle ou telle partie, les algériens ne venaient pas. Ils ont voulu vraiment tenir ça à l'écart et ils ont réussi finalement. C'est un peu un miracle que la tragédie algérienne ne se soit pas propagée en France. Il y a eu que l'affaire khalkhal, un petit phénomène. Moi c'est souvent ce que je dis la communauté algérienne de France a vraiment protégé la France à ce moment-là en

quatre-vingt-dix pour que la violence de l'Algérie n'arrive pas en France. Après quel impact, il y a eu on ne sait pas, mais c'est sûr que dans certains discours de gens qui appartiennent plutôt au milieu libéraux et plutôt peu religieux voir même non religieux en Algérie ils disent attention si vous ne êtes pas vigilent vous aurez des problèmes en France. Maintenant c'est ce qu'on dit d'ailleurs en Algérie, il y a certain nombre de gens qui nous dit, vous voyez, c'est ce que nous vous avons dit. Ils disaient les choses que nous avons connu vous allez le connaître (.). Je pense qu'il y a un phénomène mondial de réislamisation ou de radicalisation dans la société musulmane qui est pour moi lié à beaucoup de chose. D'une part il ne faut pas oublier que pendant longtemps avec le phénomène colonial, l'Islam était dominé. Il y a eu donc une espèce de libération et puis il y a l'échec des régimes qu'il soit socialistes ou soit nationalistes dans le monde arabe qui fait que les gens disent que l'Islam c'est la justice : revenez à la religion et on construira une société plus juste. Je pense que cela est un phénomène mondial. Il y a vraiment un mouvement de revivalisme musulman qui n'a pas eu lieu depuis des siècles mais qui se produit dans un contexte de déchirement terrible quoi. Les musulmans n'ont jamais été ensanglantés comme aujourd'hui quoi.

A.39 : Oui, oui ça c'est sûr.

D.40 : Et tout ça rejoint encore la question d'identité, dans tout cela, pour les jeunes qui sont nés ou grandis ici, ce n'est pas évident de se dire « je suis Français généralement ». J'ai une carte d'identité française mais regardez, je ne suis pas considéré comme Français, vous m'envoyé toujours à mon identité et en même temps est ce que je peux dire que je suis algérien parce que, je ne me vois pas non plus vivre là-bas, et puis là-dessus, il y a aussi la question de l'identité religieuse parce que c'est quoi devenir musulman aujourd'hui. Pour les parents c'était relativement facile, les parents sont devenus musulmans car leurs parents ou le village étaient musulmans : on ne se posait pas de question. Aujourd'hui il y a mille façons d'être musulmans, est-ce que je veux être musulman comme en Arabie Saoudite, des chiïtes, des soufismes de tel endroit ? Il y en assez d'information et c'est l'individualisation qui l'emporte dans un contexte collectif et donc ce n'est pas facile de dire c'est quoi être musulman aujourd'hui.

A.41 : Ah, oui cela est sûr.

D.42 : Alors, il y a plusieurs réponses selon la mosquée où vous allez, selon le site internet où vous allez, etc. Il y a de quoi prendre le vertige quoi. Pour autant ce n'est pas facile aussi d'être chrétien dans la société française. Qu'est-ce que ça veut dire chrétien aujourd'hui ? C'est vrai que toutes les identités sont entrelacées aujourd'hui. Notamment dans la question Européenne. Moi notre génération après, la deuxième guerre mondiale a connu l'enthousiasme de l'Europe et moi j'ai aucun mal à me sentir européen. Je pense que la crise identitaire de générations issues de l'immigration de l'empire colonial, elle vient rejoindre d'autres crises identitaires, c'est ce qui fait qu'aujourd'hui on a à la fois ces jeunes qui partent avec Daech puis il y a le front national qui monte qui est tout jeune. Il ne faut pas oublié ça, car c'est ça qui est sidérant le front national de ma jeunesse était des nostalgiques de l'Algérie-Française et donc quand on avait vingt ans, on se disait que c'est des tarés, ces des gens d'une autre époque. Aujourd'hui c'est le parti qui le y a plus de jeunes.

A.43 : Oui, oui et qu'est-ce qu'ils sont devenus ceux qui ont fait la marche ?

D.44 : J'ai toujours un lien avec eux.

A.45 : Comment vous les voyez justement maintenant ?

D.46 : La marche a compté 30 ou 31 marcheurs permanents avec les jeunes des Minguettes qui étaient une dizaine. On est parti de Marseille puis après ils nous ont rejoints ? Arriver à Valence on a dit qu'on arrêtaient le groupe à 30 parce qu'après ils devenaient trop nombreux et c'est désagérable et donc il fallait une certaine cohésion entre nous, puis loger les gens. Dans ce groupe de marcheurs il y avait plusieurs types de marcheurs, une grande part c'était des jeunes issus de l'immigration y compris les fils de Harkis notamment T. Dj., la figure emblématique et puis des Français comme moi qui était d'un mouvement de solidarité, il y avait des filles et des garçons. Ce qui est remarquable aussi, c'est qu'aujourd'hui il sera plus difficile des jeunes filles très émancipés et qui seront regardés de travers mais à l'époque.

A.47 : Il y a quand même du respect entre filles et garçons.

D.48 : Ah, oui, il y a du respect, il y avait pas de problème avec les filles, les parents et les frères les ont laissées partir car ils avaient confiances en elles quoi et elles ont fait la marche. Elles n'étaient pas vues comme des filles bizarres. Avec le temps, il y a forcément

des choses qui ont changé. Dans le groupe de ces jeunes issus de l'immigration, il y avait ceux qui étaient déjà dans un processus de réussite, ceux qui avaient déjà fait les études et déjà travaillé et puis il y en avait ceux qui étaient en galère et comme au départ c'était la solidarité qui a joué, la différence n'était pas sensible. Tout le monde avait sa place sauf que la marche c'était sept semaines à travers la France : 2000 milles Kilomètres à pied et parmi ces jeunes c'était pour la première fois qu'ils sortaient de leur quartier surtout ceux du Minguettes et ils ont vécu une aventure incroyable. Ils ont été comme des espèces d'Héros à l'époque. Où on allait ils étaient accueillis. Tout le monde faisait attention à eux, etc. Puis au retour plus rien.

A.49 : Au retour plus rien.

D.50 : Plus rien terrible, retour aux Minguettes où plus personne vous calculs. C'est-à-dire ceux qui étaient dans un processus de réussite et bien ils ont repris leur travail, leurs études et pour eux la marche était un enrichissement. Ils ont rencontré des gens . Ceux qui étaient dans la difficulté avant la marche après pour eux c'était terrible et il y en a certain qu'ils ne se sont pas remis qui ont eu une vie de galère quoi. Quand on les interroge sur la marche par exemple, il y a eu récemment en 2013 le trentième anniversaire de la marche, on s'est tous réunis, on a bien vu comment la différence entre les gens qui ont réussi et ceux qui ont été abimés par la drogue et par l'alcool.

A.51 : Ah, oui, ils ne se sont pas remis quoi.

D.52 : Il y en avait qui n'ont pas travaillé depuis 30 ans et bien d'autres en revanche comme Farid qui a créé une ludothèque. Il y a Jamal qui habite à Paris qui a fait une carrière dans la prévention de l'incendie : ils se sont bien sortis, comme Fatima qui a travaillé toute sa vie et qu'elle a fondé une famille qui est à Lyon. Pour ces personnes la marche a été une chance. En revanche les autres ils ont eu beaucoup d'amertume. Toumi Djaidja, lui en revanche il a eu une vie où il s'en est bien sorti, il a participé à beaucoup de débats de conférences.

6.5. *Assemblage des observables du terrain d'enquête*

Extrait n° 27 : Explication des voyelles longues. La durée de l'interaction : 14 minutes et 30' en 2014.

A.1 : On les appelle comment les voyelles qui prolongent ?

Les élèves. 2 : Les voyelles longues.

A.3 : Oui, les voyelles longues ou bien ?

Les élèves. 4 : Les semi-voyelles.

A.5 : Oui très bien. Pourquoi, on les appelle les semi-voyelles ?

Un élève. 6 : Il joue le rôle d'une voyelle et d'une consonne.

A.7 : Très bien, donc les semi-voyelles ou longues jouent le rôle d'une voyelle et d'une consonne. [...] Quand est-ce qu'on prolonge la lettre **wâw** " و " ?

Un élève.10 : Devant la **ḍamma** (ضمة) → une voyelle courte " ُ " .

Les élèves.11 : Oui, devant la **ḍamma** (ضمة) → une voyelle courte " ُ " .

A.12 : Donc devant la **ḍamma** (ضمة) → une voyelle courte " ُ " et le **Yâ'** " ي " quand est-ce qu'on la prolonge ?

Un élève. 12 : Quand elle est accompagnée d'une **kassra** (كسرة) → voyelle courte " ِ " .

A.13 : Oui, très bien, quand elle est accompagnée d'une **kassra** (كسرة) → voyelle courte " ِ " . Donc on prolonge la voyelle quand il y a la **kassra** (كسرة) → voyelle courte en bas " ِ " . Quelqu'un peut me donner un exemple, lorsqu'on ne la prolonge pas ?

Un élève : يحيى → **Yahya**.

A.14 : Très bien, يحيى → **Yahya** ça s'écrit comment ? Regardez **ya-y-ya**, donc il y a une **fatḥa** (فتحة) → une voyelle courte " َ " , du coup on ne prolonge pas le **yâ'** " ي " . Un autre exemple : est-ce qu'on prolonge lorsqu'il y a la **fatḥa** (فتحة) → une voyelle courte " َ " dans cet exemple ?

Un élève. 15 : Non, on ne prolonge pas quand il y a la **fatḥa** (فتحة) → voyelle courte " َ " avant le **yâ'** " ي " .

A.16 : Très bien. Et lorsqu'il y a la **ḍamma** (ضمة) → une voyelle courte " ُ " devant le **Yâ'** " ي " est-ce qu'on prolonge ?

Un élève. 17 : Oui.

Les élèves. 18 : Non, non.

A. 19 : Non, on ne prolonge pas. Alors, quand est-ce qu'on prolonge le **yâ'** " ي " ? La règle c'est quoi R. ?

R. 20 : Lorsqu'il y a une **kassra** (كسرة) → **voyelle courte** " ـ " devant le **yâ'** " ي ", le **yâ'** " ي " se prolonge.

A.21 : Très bien. Maintenant, quand est-ce qu'on prolonge le **wâw** " و " ?

Un élève. 22 : C'est quand il y a la **ḍamma** (ضمة) → **une voyelle courte** " ـ " devant le **wâw** " و " .

A.23 : C'est quoi la **ḍamma** (ضمة) → **une voyelle courte** " ـ " .

Les élèves. 24 : C'est le neuf couché.

A. 25 : Oui c'est le neuf couché, on a dit par exemple « **حُوت** » → **ḥūt** → **un poisson**.

Un élève.26 : C'est quoi « **حُوت** » → le **ḥūt**.

Un élève.27 : C'est le poisson [...].

A.28 : On prolonge le **wâw** lorsque le **wâw** est précédé de la **ḍamma** → **une voyelle courte** → **voyelle courte**. Maintenant pour la lettre **ÂLIF** quand est-ce qu'on la prolonge ?

Les élèves. 29 : (.)

A. 30 : Logiquement, si on prolonge le **Yâ'** avec le **i** et le **wâw** avec la **ḍamma** → **une voyelle courte** → **voyelle courte**, qu'est ce qui nous reste comme voyelle courte ?

Un élève. 31 : Il reste l'accent.

A.32 : On l'appelle comment l'accent ?

Un élève.32 : Un neuf couché.

A.33 : A bon ? On vient juste de le voir la **ḍamma** → **une voyelle courte** → **voyelle courte**.

L'élève.34 : Oui, c'est la **fiṭḥa** → **une voyelle courte**.

A. 35 : Oui très bien, attention c'est la **faṭḥa** → **une voyelle courte**. Comme **an-nās** (الناس) → **les gens, les hommes**. **Qul a'ūdū birabbī an nās** (قل أعوذ برب الناس) → **Je cherche protection auprès du Seigneur des hommes**. (Les élèves récitent le verset en groupe). Alors est ce qu'on prolonge le **wâw** (الواو) dans **a'ūdū** (أعوذ) → **Je cherche protection** ou non ?

Les élèves.36 : Oui.

Un élève.37 : Non.

Les élèves.38 : Rire qu'est-ce que tu dis R. ?

A. 39 : Regarde R., tu dis **ā'ūdū** : (أعوذ) → **Je cherche protection** ou bien **a'ūdu** (أعوذ)?

L'élève. 40 : **a'ūdū** (أعوذ)

A. 41 : Voilà. Donc on le prolonge ? Maintenant dites-moi, donnez-moi un exemple avec la lettre, le **ÂLIF** (الف) où l'on prolonge dans la **ṣurāt an-nās** (سورة الناس) → **la sourate l'homme**.

Les élèves. 42 : Silence (.)

A.43 : Allez, lisez le Coran vous allez trouver des exemples où l'on prolonge la lettre **ÂLIF** (الف).

Les élèves. 44 : Ils récitent la **sourate "l'homme"**.

Les élèves. 45 : **An-nās** (الناس) → **les gens/l'homme**

Un élève.46 : Y a un le **ÂLIF** au début, on le prolonge ou pas ?

A. 47 : Non, on a dit que le **ÂLIF** se prolonge lorsqu'il est au milieu ou à la fin.

L'élève. 48 : Ah.

A.49 : Et dans cet exemple **al-waswās** (الوسواس) ?

Les élèves 50 : (ils répètent le mot **al-waswās**).

A. 50 : Où on prolonge le **ÂLIF** (الف) ?

Les élèves.51 : Au milieu.

A. 52 : Maintenant, c'est quelle lettre qu'on prolonge dans **ṣudūr** (صدور) → **poitrine** ?

Les élèves.53 : Dans **ṣudūr** (صدور) → **poitrine** (les élèves prononcent le mot)

Une élève. 54 : C'est la **ḍamma** (الضمة) → **une voyelle courte**, c'est le **wâw** (الواو).

A.55 : Oui c'est très bien. Allez, maintenant, on va faire la **ṣurāt al-fāṭiḥa** (سورة الفاتحة) → **La sourate de l'ouverture**, Récitez.

Les élèves.56 : (Les élèves récitent)

A.57 : Dans **nasta'in**, (نستعين) → **nous implorons secours**, c'est quelle lettre qu'on prolonge ?

Les élèves.58 : C'est le **i** donc c'est le **yâ'**.

A. 59 : Et dans **na' budū** (نعبد) → nous adorons.

Les élèves.60 : **Na' budū** (نعبد) → nous adorons.

Une élève.61 : La **ḍamma** (الضمة) → une voyelle courte et le **wâw** (الواو).

A.62 : Très bien.

Extrait n° 28 : Cours d'arabe šada et as-sukūn : la durée de l'interaction : 4 minutes et 20' en 2014

A.1 : Regardez sur la lettre **mîm** (الميم) il y a quoi ?

Un élève : Oui un trois couché.

A : 3 Donc le trois couché, on l'appelle **la šada** (الشدة). Le rôle de **la šada** (الشدة) c'est de doubler la consonne, la lettre. Exemple : en français, quand je dis immortel, je double le m, dans l'exemple mobile, si je rajoute **im**, on le prononce comment ?

Un élève.4 : Ça devient immobile.

A.5 : Qu'est-ce que j'ai fait ? Je double la consonne, j'ai dit im/mobile, donc lorsque je prononce ou je lis « immobile », on dit im/mobile, on ne dit pas im/mobile

Les élèves.6 : On dit im/mobile.

A.7 : Voilà, on dit im/mobile. On double la consonne : immortel, irrésistible, irréaliste, là on double le r, c'est la même chose en arabe, le rôle de la **šada** (الشدة) ; c'est comme si on doublait la consonne. Comme je dis **oum** (أم) → **la mère, on n'a pas dit oum : m**, donc on a doublé la consonne. Maintenant regardez pour **Umayma** (أميمة) → **un prénom**. Il y a un petit rond sur le mîm, à la fin. Ce petit rond sur le mîm dans **Umayma** (أميمة), on l'appelle en arabe **as-sukūn** (السكون), le rôle **du sukūn** (السكون). C'est quoi ?

Une élève.8 : Elle est muette.

A. 9 : Tu m'as dit qu'elle est muette, ce n'est pas vraiment ça. Mais son rôle, c'est de bloquer la consonne. Écoutez quand je dis **Ummayma** (أميمة), je dis **Um mayma** (أميمة). On bloque le **mîm**. Elle n'est pas muette, je ne dis pas **Umayma** (أميمة). D'accord ?

Une élève.10 : On dit **Umey(.) ma**.

Une élève.11 : Dans le livre c'est sur le **yâ'**, le **sukūn** (السكون). On dit **Umaymata** (أميمة).

A.12 : Oui, on a dit que le **tâ'** lié, soit on le prononce **t** (ت) ou soit on ne le prononce pas et on dit **Umaymah** (أميمة). Regardez pour **mu'alimatun** (معلمة) → **la maîtresse** : il y a quoi sur le **tâ' marbūṭa** (التاء مربوطة) → **liée** ?

Les élèves : Deux « neuf couchés ».

A.13 : Quand il y a deux « neuf couchés » à la fin on prononce le **tâ'** (التاء), **tun** (ت), d'accord Donc ça dépend de la voyelle et la lettre qui est à la fin. Si c'était **mîm** (الميم) ?

Les élèves. 14 : On dit **mun**.

A.15 : On dit **mun**. Et si c'était euh.

Une élève. 16 : **Bâ'** (ب).

A.17 : Oui **bâ'** (ب).

Les élèves.18 : **Bun** (ب).

A.19 : Voilà, vous avez compris.

Extrait n° 29 : Cours d'arabe lettre mîm, nûn et hâ' : la durée de l'interaction : 9 minutes et 36' en 2014

A. 1 : Quelqu'un peut me donner un exemple avec la lettre **mîm** (الميم), que nous avons fait la semaine passée ? On avait dit comment on dit l'école en arabe ?

Un élève.2 : **Madrasa** (مدرسة) **une école**.

A.2 : Très bien, **madrasa** (مدرسة) c'est avec la lettre **mîm** (الميم) Un autre exemple,

Un élève.3 : **Maliki** (ملك) → **celui qui possède**.

A.4 : Oui très bien **Maliki yawmi ad-dîn** (ملك يوم الدين) → **La sourate de l'Ouverture** (l'élève a extrait ou dit un mot du verset).

Une élève. 7 : **Al-ma'** (الماء) → de l'eau.

- A.8 : Très bien, al-ma' (الماء) → de l'eau c'est avec le mîm,
 Un élève. 9 : **Lam yalid wa lam yūlad** (لم يلد و لم يولد) → Il n'a jamais engendré, n'a pas été engendré non plus (un verset du Monothéisme pur).
- A. 10 : Très bien **lam yalid** (لم يلد) il y a deux lam et **lam yūlad** (لم يولد) il y en a deux, encore.
 Un élève. 11 : **Lā** (لا) → non.
 A.12 : Très bien, lā qui veut dire non.
 Un élève. 13 : **Allāh** (الله) → Dieu.
 A.14 : Très bien il y a le lām, un autre exemple.
 Un élève. 15 : **Laymūn** (ليمون) → le citron.
 A.16 : On avait déjà expliqué la signification de **Laymūn** (ليمون) → le citron.
 Un élève. 17 : Un citron.
 A.18 : Très bien,
 Un élève. 19 : **Al-laḥm** (اللحم) → la viande
 A.20 : Très bien **al-laḥm** c'est la viande. Donc, maintenant, on va voir la lettre **Nūn** [Les élève.21 : [la lettre **Nūn**]
 A.22 : Donc c'est **ḥarf āl-Nūn** [→ la lettre **al Nūn**]
 Les élèves.23 : [**ḥarf āl-Nūn** → la lettre **al Nūn**.
 A.24 : Comment on prononce ton nom ?
 L'élève.25 : Naḏīr (نذير).
 A.26 : Donc dans Naḏīr (نذير) il y a la lettre Nūn. Donnez-moi des exemples avec la lettre Nūn.
 Une élève. 27 : Nisrīn (نسرین)
 A.28 : Très bien dans Nisrīn il y a un Nūn au début et à la fin.
 Un élève.29 : Sanā (سنة).
 A.30 : Très bien. Donne-moi un autre exemple, mais pas les prénoms, un mot.
 Un élève.31 : **ḥnūna**
 A.32 : Oui, mais arrête de dire n'importe quoi.
 Les élèves. 33 : Rire mutuel.
 A. 34 : Ça veut dire quoi le feu en arabe ?
 Un élève.35 : **Al-'āfiya** → **le feu**.
 Un groupe d'élève.36 : non c'est **al-nār** → **le feu**.
 A.37 : Oui **al-'āfiya** veut dire aussi le feu. La fourmi en arabe c'est quoi ?
 Une élève.38 : C'est **namla**.
 A.39 : Oui très bien. En arabe on dit **namla** pour la fourmi.
 Un élève.40 : **Lamāna**,
 A.41 : Oui, on dit parfois **Lamāna** → **la fourmi** mais en arabe littéraire c'est **namla** → **la fourmi**. Maintenant on va faire la lettre **ḤĀ**
 Les élèves. 42 : Comme **Ḥakīma**
 A.43 : Non, c'est **Ḥakīma'** mais pas **Ḥakīma**.

Extrait n° 30 : La lettre Fâ' et Qâf, la durée de l'interaction : 2 minutes et 38' en 2014

- A.1 : **Fī** ça veut dire « dans ».
 Un élève.2 : **Fil** → **éléphant**.
 A.3 : Très bien, **fil** c'est un éléphant, un autre exemple avec le **F** en arabe.
 Un élève.4 : **Finḡāl** → **un verre**.
 A.5 : Très bien **Finḡāl** → **un verre**, c'est en arabe dialectal, c'est très bien.
 Une élève. 6 : Inaudible (elle prononce un mot que je n'arrive pas à distinguer).
 A.7 : Hein, tu veux dire quoi ?
 L'élève.8 : Oui c'est la prière de l'aube, **fjr**
 A.9 : Ah, **faḡr** très bien.
 Une apprenant.10 : **fista** → une veste.
 A.11 : Écoutez, elle a dit **fista** → une veste. Est-ce que c'est un mot en arabe ?
 Les apprenants.12 : Oui.
 A.13 : Ce n'est pas un mot arabe c'est un mot en français qui signifie veste, mais après en arabe dialectal on dit **fista**

Un élève.14 : On dit **jakita** pour dire veste.
 A.15 : C'est la même chose **jakita** ou **fista** ? Ce ne sont pas des mots arabes, c'est des mots en français.
 Les élèves.14 : Ah bon.
 A.15 : [...] Quelqu'un peut me dire ça veut dire quoi, « il dit » en arabe.
 Un élève.16 : **Gūl** → **dit**
 A.17 : **Gūl** → **dit**, c'est en arabe de la maison, dialectal, le verbe dire c'est avec la lettre **Qâf**.
 Un élève.18 : “قل” → **qul** → **dit**
 A.19 : Très bien, “قل” → **qul** → **dit** c'est l'arabe littéraire, **gūl** ou **gūli** c'est en arabe dialectal.
 Les élèves.20 : “قل” → **qul** → **dit**
 A.21 : Oui, comme **قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ الْفَلَقِ** → **qul 'a'ūdū birabbī al-falaq** → **Dis** : «Je cherche protection auprès du Seigneur de l'aube naissante » Le verset al-Falaq (l'aurore).
 Une élève.22 : “كل” → **kul**, ça veut pas dire « mange ».
 A.23 : Non, c'est avec la lettre **kâf** (ك) mais avec la lettre **qâf** (ق) **Qul** “قل” mais pas **Kul** “كل”. Le verbe « manger » c'est avec la lettre **Kâf** (ك) et « dire » avec la lettre **qâf** (ق).
 L'élève.24 : **kl**, ça veut dire « tout le monde ».
 A.25 : Oui, mais là, c'est la lettre **Kâf**, mais pas le **Qâf**. C'est vrai que les lettres se ressemblent.

Extrait n° 31 : La lettre Fâ'et Qâf, la durée de l'interaction : 0,32' en 2014

A.1 : Comment on dit en arabe le stylo ?
 Les apprenants.2 : (0,4').
 A.3 : Allez, comment on dit en arabe le stylo ?
 Une apprenant.4 : **Stîlū** .
 A.5 : Non, **Stîlū** c'est en français c'est quoi ? CH. tu peux dire si tu le sais ?
 Ch.6 : **Qalamun** (قلم).
 A.7 : Très bien CH., donc c'est **qalamun** (قلم). Dans la **qalamun** (قلم) il y a la lettre **Qâf**.

Extrait n° 32 : Utilisation de l'appareil phonatoire, la durée de l'interaction : 10,10' en 2014

A.1 : C'est quelle lettre ça ?
 Une élève.2 : La lettre **SA**.
 A.3 : Comment on prononce la lettre **Sîne** ?
 Les élèves.4 : La langue et le palais.
 A.5 : C'est quelle lettre c'est, ça ?
 Les élèves.6 : La lettre **Dhâl**.
 A.7 : Et comment on la prononce ?
 Les élèves.8 : Les dents et la langue.
 A.9 : Très bien. Maintenant, on va voir la lettre **SâJ**. C'est un peu plus accentué que la lettre **Sîne**, on la prononce **ṢA**, à l'intérieur.
 Les élèves.10 : (Les élèves répètent le son Sâd) **Ṣa**, **Ṣu**, **Ṣi**.
 A.11 : Et cette lettre ?
 Les élèves.12 : La lettre **CHÎN**, **CHA**, **CHÎ**, **CHU**.
 A.13 : Oui très bien. Et celle-ci, c'est quelle lettre ?
 Les élèves.14 : (0,3')
 A.15 : C'est la lettre **Tâ** ce n'est pas la lettre **tâ'** c'est plus accentué.
 Un élève.16 : (Ils prononcent les lettres qu'on a vues) (**sîne**, **tâd**, **chîn**)
 A.17 : Donnez-moi un exemple avec la lettre **sîne**, un mot arabe.
 Une élève.18 : « L'échelle » en arabe.
 A.19 : Ça veut dire quoi « l'échelle » en arabe.
 Une autre élève.20 : **Sallūm** → **échelle**.
 A.21 : Oui c'est ça, on dit **Sallūm** en arabe dialectal et en littéraire c'est **sullam**.
 A.22 : Très bien, maintenant avec la lettre **tâJ**.
 Une élève.23 : **ṭa'ira** → l'avion.

- A.24 : Oui.
 Un élève. 25 : On ne dit pas en arabe **ṭayyāra** pour « l'avion » ?
 A.26 : Si, mais c'est en arabe dialectal. L'arabe littéraire c'est **ṭa'ira** → l'avion, mais c'est bien d'avoir reconnu le son. Donnez-moi un exemple avec la lettre 'AINE.
 Une élève.27 : **Al-'nyn** → les yeux.
 A.28 : Les yeux c'est bien. Maintenant avec la lettre **GHAYN**.
 Les élèves.29 : Les yeux c'est bien. [Maintenant avec la lettre **GHAYN**]. **ġafūr Raḥīm** (غفور رحيم) **qui veut dire que Dieu est miséricordieux et qu'il pardonne.**
 A.30 : Oui très bien **Allāh** (الله) → **Dieu**, Dieu est **ġafūr** (غفور) veut dire que Dieu est miséricordieux et qu'il pardonne. Donnez-moi un exemple avec la lettre Fa.
 Une élève.31 : **Faza** → **un vase**.
 A.32 : **Faza** → **un vase**, vous savez ça veut dire quoi **Faza** ? C'est un mot français ou arabe ?
 Un élève. 33 : Un mot français.
 A.34 : Vous savez ce que ça veut dire **Faza** → **un vase** ? C'est un vase en français. Mais comme je vous ai dit, on a tendance à arabiser des mots français.
 Un élève.35: y a aussi **fum** → **la bouche**.
 A.36 : Oui, **fum** c'est « la bouche ».
 Une élève.37 : **Faraša** → **un papillon**.
 A.38 : C'est quoi **Farāša** ? → **un papillon**.
 Une élève.39 : **farš** → **un drap, une couverture**.
 A.40 : Non ce n'est pas le **Farš** → **un drap, une couverture**. Ca c'est en arabe dialectal et ce n'est pas le même mot.
 Une élève. 46 : **Farāša** veut dire « un papillon ». [...]
 Un élève.50 : la lettre Qaf. **Qad qāmat aṣ-ṣalāt** (قد قامت الصلاة) → **la prière à commencer**.
 A.51 : Très bien.
 Un élève.52 : **Qurā'n** (القرآن) → **le coran**.

Extrait n° 33 : L'usage de l'arabe dialectal en classe. La durée de l'interaction : 3,23' en 2014

- R.1 : Mes parents parlent en arabe à la maison.
 A.2 : Et toi, tu parles couramment en arabe à la maison ?
 R.3 : Oui, à la maison, mais c'est l'arabe, c'est le dialecte.
 A.4 : Oui, mais le dialecte, ça sert tu vois. Y a des choses en commun avec l'arabe littéraire, d'accord.
 R.5 : Oui.
 A.6 : Tu vois, des fois, tu connais des mots en arabe et j'ai besoin que tu m'aides, normalement ce mot, tu le connais en arabe dialectal.
 R.7 : Posez-le-moi et j'essaie de le dire.
 A.8 : '**amila** (عمل) → travailler, faire.
 R.9 : '**amila** (عمل) c'est faire ou travailler.
 A.10 : Oui, très bien, tu vois que certains mots ont le même sens. Maintenant **arnab** (أرنب) → **un lapin**.
 R.11 : C'est un lapin.
 A.12 : Voilà, très bien [...].
 A.13 : [...](تفاحة) **tuffāḥa** → **une pomme**
 Les apprenants.13 : Une pomme.
 A.14 : Là oui, tout le monde connaît le mot. Le mot **dubāba** (ذبابة) → **une mouche**.
 R.15 : Ça veut dire une mouche.
 A.16 : Tu le dis comme ça à la maison, ou d'une autre façon ?
 R.17 : Non, on dit **dabāna** (ذبانة) → **une mouche**.
 A.18 : Oui, on dit **dabāna** (ذبانة) → **une mouche** en dialecte. Mais tu avais quand-même compris le mot.
 R.19 : Oui, parce que les deux mots se ressemblent **dubāba** (ذبابة) et **dabbāna** (ذبانة). Donc, l'arabe de la maison, dialectal ressemble à l'arabe littéraire. Ce n'est pas tous les mots, mais certains mots. Mais c'est sûr que l'arabe dialectal aide à comprendre l'arabe littéraire.

RA.21 : Non. Ils parlent avec moi en français, mais dès fois ils mélangent un peu les deux langues.
 A.22 : Même s'ils mélangent, tu as appris des mots en arabe. Et toi Y., tes parents parlent ?
 Y.23 : Oui, un peu.
 A.24 : Du coup, tu parles ou tu comprends l'arabe ?
 Y.25 : Je comprends mais je ne parle pas.
 A.26 : Et toi LI.,
 L.27 : Moi je comprends et je parle quelques mots.
 A. 28 : Et toi ?
 Un élève.29 : Moi je comprends que l'arabe algérien, mais pas l'arabe.
 A.30 : Même si c'est de l'arabe algérien, il y a certains mots qui existent dans l'arabe littéraire.
 CH.31 : Oui, mais y a plusieurs mots qui sont copiés du français.
 A.31 : Oui, c'est vrai, il y a certains mots français qu'on utilise en arabe dialectal. Et toi, comme ton père est Sénégalais, est-ce qu'il utilise certains mots en arabe ?
 M.32 : Oui, lorsqu'il lit le Coran.
 A.33 : D'accord, alors il utilise l'arabe lorsqu'il lit le Coran. Il n'utilise pas l'arabe avec vous.
 M.34 : Oui, à la maison on utilise la langue maternelle et le français.
 A.35 : C'est bien, il utilise la langue maternelle. Déjà, tu as une deuxième langue.
 CH.36 : Moi, même si je parle l'arabe, il y a certains mots que je ne connais pas, du coup j'utilise le français quand je ne trouve pas le mot.
 A.37 : Ok.

Extrait n° 34 : Similitude entre les lettres (français et arabe) et le système vocalique. La durée de l'interaction : 2,39' en 2014

A.4 : Ça ressemble à quoi cette lettre ?
 Une élève.5 : Un serpent.
 A.6 : Oui.
 Une élève.7 : A un S.
 A.8 : Oui ça ressemble aussi à un S. Maintenant, prenez-les livrets que je vous ai donnés, on va voir lorsque la lettre **Yâ'** (الياء) est attachée. Regardez lorsqu'elle est au début, au milieu et à la fin, elle change de caractère. Maintenant c'est vous qui allez me dicter la règle. **fatha+ Yâ'** (ي + فتحة) est égale à quoi, **kassra+ Yâ'** (ي + كسرة) est égale à quoi et **damma→ une voyelle courte. + Yâ'** est égale à quoi ? (ي + ضمة)
 Un élève.9 : **Yâ', Yi et You** (ي-ي-ي).
 A.10 : Très bien, donc c'est toujours le même principe pour les autres lettres.

Extrait n° 35 : L'article en arabe. La durée de l'interaction : 12,18' en 2014

A.1 : Aujourd'hui, nous allons voir l'article défini et indéfini, quelqu'un a une idée sur ce qu'on appelle article « défini » et « indéfini » ?
 Un élève.2 : L'article défini c'est quand on définit quelque chose. C'est-à-dire lorsqu'on dit « la » fenêtre on indique juste « cette » fenêtre et si on dit « une » fenêtre ça peut être n'importe quelle fenêtre.
 A.3 : C'est très bien. Ça c'est en français. Les articles définis sont par exemple « la, le, les » et quand c'est indéfini c'est « un, une, des », d'accord ?
 Un élève.4 : Y a aussi le « L » apostrophe qui est un « article défini ».
 A.5 : Oui, mais c'est « le » ou « la » mais, sauf qu'il y a une voyelle, du coup ça devient un « L » apostrophe. A votre avis est-ce qu'il existe plusieurs articles définis ou indéfinis en arabe ou pas ?
 Les élèves.6 : Oui.

A.7 : En réalité, il n'existe qu'un seul article défini pour tous les mots c'est le **Al, ÂLIF et le LÂM (ال, الف, لام)**. C'est ça, l'article défini en arabe. Il n'y en a pas comme en français, plusieurs : « le, la, les ». Et quand c'est un article indéfini à votre avis, c'est quoi ?

Les élèves.8 : (0,3).

A.9 : Donc je vais vous donner un exemple et c'est à vous de trouver la règle. Comment on dit livre en arabe ?

Une élève.10 : **kitābu (كتاب)** → « un livre ».

A.11 : Donc, en arabe on dit **kitāb (كتاب)** pour dire « un livre ». **Al-kitāb (الكتاب)** c'est le livre. Est-ce que le mot est « défini » ou « indéfini » ?

Les élèves. 12 : Il est « défini » parce qu'il y a le **al (ال)**.

Un élève.13 : J'ai compris, quand il est « défini » ou rajoute le **al (ال)** et quand il n'est « pas défini » on supprime le **Al ()**, donc il y a rien devant le mot.

A.14 : Très bien c'est bien ça. Maintenant observez les mots et dites-moi ce que vous voyez ?

Un élève. 15 : Ce n'est pas les mêmes mots.

A.16 : J'ai dit d'observer. Allez K., dis-moi ce que tu vois.

K.17 : Les lettres ne sont pas pareilles.

Un élève. 18 : Moi maîtresse. Dans le premier mot, il y a le **al (ال)** et l'autre non.

A.19 : Oui, il y a un mot où il y a « l'article défini » et dans l'autre, il y a l'absence de l'article, ce qui signifie qu'il est « indéfini ».

L'élève. 20 : **Ouaiiis** c'est juste.

A.21 : Vous allez essayer de lire les mots avec ou sans article. R. vas-y ?

R.22 : Tabla

A.23 : J'ai dit de lire, **tabla** ce n'est pas en arabe c'est en français, **tabla** c'est en arabe dialectal.

R.24 : **Tāwila (طاولة)** → **une table**, **aṭ-ṭawila (الطاولة)** → **la table**.

A.25 : Très bien.

Un autre apprenant. 26 : Maîtresse, l'autre mot c'est **tilifūn** → **un téléphone**.

A.27 : Rire, non j'ai dit de lire, tu vois **tilifūn** → **un téléphone** on le dit en arabe de cette façon mais parce qu'on utilise des mots en français d'accord. En arabe littéraire c'est **hātif (هاتف)** → **un téléphone**.

Extrait n° 36 : Commentaire des enfants lors de l'explication d'un verset. La durée de l'interaction : 3,48' en 2014

A.1 : On avait dit quoi, sur **Lam yalid wa lam yūlad (لم يلد ولم يولد)** (**La sourate du Monothéisme Pur**) → **Il n'a jamais engendré, n'a pas été engendré non plus**. Ça veut dire quoi ?

Un élève.2 : Ça veut dire que Dieu n'a besoin de personne, il a besoin de lui tout seul.

Les élèves. 3 : Oui ça veut dire que Dieu n'a besoin de personne.

Un élève.4 : Ça veut dire que Dieu n'a pas besoin d'enfant, il n'en a pas.

Un autre élève.5 : Il n'a pas besoin de maman et de papa.

A.6 : OU. est en train de parler, chut, vas-y OU.

OU.7 : Dieu n'a pas eu d'enfant et il n'a pas eu de parents.

Un élève.8 : Ça veut dire qu'il est tout seul.

Un autre élève.9 : Dieu, il mange ?

A.10 : Non, on a dit que Dieu ne mange pas.

Le même élève.11 : Par contre il est riche.

A.12 : Et **Wa lam yakun lahu kufu'an ahad (و لم يكن له كفوا أحد)** → Et nul n'est égal à Lui.

OU.13 : Ça veut dire qu'il ne dort pas.

A.14 : Non, le verset ne signifie pas ça. Mais c'est vrai que Dieu ne dort pas. On a dit que **Wa lam yakun lahu kufu'an ahad (و لم يكن له كفوا أحد)** ça veut dire que rien n'est comparable à lui, personne ne lui ressemble ou personne n'est égal à lui. D'accord ?

Un élève.15 : Ça veut dire quoi ressemble ?

A.16 : C'est-à-dire qu'il n'y a personne qui soit pareil à lui, **Allāh (الله)** → **Dieu**, on ne peut pas se comparer à lui. Il est supérieur à tout le monde ; on ne peut pas comparer Dieu à une

personne ; il n'y a pas lieu de comparaison. D'accord ? Vous avez compris le sens de la **surāt-(السورة)** ? Je reviens à ta question R., tu m'as dit qu'**Allāh (الله)** → **Dieu** ne mange pas, ne dort pas. Oui, on avait déjà expliqué ça.

Un autre élève.17 : Pourquoi il ne mange pas ou ne dort pas ?

A.18 : Non, **Allāh (الله)** → **Dieu** ne mange pas et ne dort jamais, dans la **aya du Kursi** → le verset du trône, il est dit : **Allāhu lā 'ilāha illā huwa al-ḥayu al-qayūm, La tāḥuḍuhu sinatun wa lā nawm (الله لا إله إلا هو الحي القيوم لا تأخذه سنة ولا نوم)** → **Dieu, point de divinité à part Lui, le Vivant, Celui qui subsiste par lui-même. Ni somnolence ni sommeil ne le saisit.** Ça veut dire qu'**Allāh(الله)** → **Dieu** n'est jamais fatigué et il ne s'endort pas.

Les élèves.18 : Il n'est jamais fatigué et il ne dort pas ?

A.19 : On a dit qu'il ne faut pas s'imaginer **Allāh (الله)** → **Dieu** comme un être humain, on l'a déjà dit, ça.

Les élèves.20 : Pourquoi ?

A.21 : Parce qu'il n'est pas un être humain, parce que c'est une divinité.

Une élève.22 : Et comment il fait pour vivre ?

A.23 : **Allāh (الله)** → **Dieu** est comme ça, on a dit qu'il n'a besoin de l'aide de personne.

Un autre élève.24 : **Allāh (الله)** a un cœur ?

A.25 : **Allāh a'lam (الله أعلم)** → **Dieu est le plus savant.** On a dit qu'il ne faut pas l'imaginer ou l'identifier à une personne ou à quelque chose. Toi tu sais que tu as un cœur, car tu es un être humain. Mais est-ce que les plantes ont un cœur ?

Les élèves.26 : (Un groupe dit « oui » et d'autres disent « non »).

A.27 : Ah bon, les plantes ont un cœur ?

Les élèves.28 : Non, non, elles ressemblent pas à un être humain ?

A.29 : Par contre, la plante c'est un être vivant qui respire et se nourrit et est-ce qu'on le voit nous ?

Les élèves.30 : Non

A.31 : Donc, vous avez la réponse : c'est la même chose sauf qu'on ignore comment il est ; par contre ces 99 noms indiquent ses caractéristiques.

Une élève.32 : C'est quoi caractéristiques ?

A.33 : C'est-à-dire que les noms le définissent. Par exemple, si je prends **Ar-Raḥīm (الرحيم)** → cela signifie qu'**Allāh (الله)** → **Dieu** est vraiment **al-Raḥīm (الرحيم)**. Cela veut dire que Dieu est très miséricordieux, qu'il est le plus tendre et le plus aimable. Ok ?

Extrait n° 37 : Astuce d'une apprenante pour prononcer la lettre le tha. La durée de l'interaction : 0,46' en 2015

H.1 :H.1 : Eh bien, la langue veut sortir, mais les dents l'empêchent.

A.2 : Voilà : le **Thâ (ث)** c'est ça.

H.3 : On dit **Al na fa ṭa ti (النفثات)** → (c'est le mot qui se trouve dans un verset). C'est comme si on voulait tirer la langue à quelqu'un, mais les dents l'empêchent.

A.4 : Voilà très bien. En fait, tu veux tirer la langue, mais tes dents l'empêchent. Très bien ma chérie. Ok. Donc on dit **na fa ṭa ti (نفثات)** mais pas **na fa fa ti (نفافات)**.

Extrait n° 38 : Apprentissage et usage des langues utilisées à la maison (apprenante âgée de 5 ans) HOU. La durée de l'interaction : 2,23' en 2015

A.1 : Je vais t'interroger HOU. Est-ce que tu peux me dire, quand tu viens à l'école arabe donc à la mosquée, qu'est-ce que tu apprends ?

H.2 : J'apprends comment on fait la prière, aussi comment on fait des phrases en arabe, comment on récite le Coran.

A.3 : Oui, et dans le livre d'éducation islamique, qu'est-ce que tu as appris ? Plein de choses ou pas ?

H.4 : J'ai appris à respecter les gens, les mamans, les papas.

A.5 : Donc, il faut respecter les grandes personnes comme les mamans, les papas. Et à la maison ma chérie quelles langues tu parles ?

H.6 : Bien, en français. Quelques fois, je fais plaisir à ma mère et je parle en arabe. Je sais plein de petites choses en arabe et aussi en berbère avec mon père ; je me rappelle plus comment s'appelle la langue.

A.7 : C'est en kabyle.

H.8 : Oui, en kabyle.

A.9 : Est-ce que tu fais la différence entre toutes ces langues ?

H.10 : Je les mélange jamais parce que je me dis dans ma tête, si je les mélange et bien il y a un moment, on va rien comprendre du tout.

A.11 : (Rire) D'accord ma chérie, c'est très bien.

Extrait n° 39 : Apprentissage et usage des langues utilisées à la maison F. La durée de l'interaction : 1,31' en 2015

A.1 : FA., tu peux dire quel est ton objectif en venant à la mosquée ?

F.2 : Sortir d'ici, en sachant l'arabe.

A.3 : D'accord.

F.4 : J'apprends le Coran et à lire et à écrire.

A.5 : Tes parents, ils parlent quelles langues à la maison, en français ou une autre langue ?

F. 6 : Sénégalais et le français en même temps.

A.7 : Et le Sénégalais c'est la même langue ou une autre, car il y a plusieurs langues sénégalaises.

F.8 : Oui, il y a plusieurs langues.

A.9 : Ta maman et ton papa ont la même langue ou pas ?

F.10 : Oui, ils ont la même langue.

A.11 : Et quand tu vas au Sénégal, tu comprends les autres langues ou pas ?

F. 12 : Je comprends, mais pas tout le temps.

A.13 : Et tu sais parler le sénégalais ou pas ?

F.14 : Non, pas vraiment.

A.15 : Est-ce que tu mélanges, toi, les langues ou pas ? Le français avec le sénégalais ? Tu peux me donner un exemple, si c'est oui ?

F.16 : Oui, mais euh

A.17 : Ce n'est pas grave. Et à l'extérieur, tu entends des jeunes qui mélangent l'arabe avec le français ?

F.18 : Non.

A.18 : Merci FA.

Extrait n° 40 : Apprentissage et usage des langues utilisées à la maison H. La durée de l'interaction : 1,31' en 2015

A.1 : HA. Qu'est-ce que tu as appris en venant à l'école, ici à la mosquée, s'il te plaît ?

H.2 : J'apprends à lire l'arabe, à écrire, j'apprends le Coran, comment on prie.

A.3 : A la maison, tu parles quelle langue ?

H.4 : Le français.

A.5 : Que le français ou une autre langue ?

H.6 : L'africain.

A.7 : Quelle langue africaine exactement ?

H.8 : Sénégalais.

A.9 : Ok, pareil que toi. Et tu sais comment on appelle la langue que tu parles ?

H.10 : Le poular.

A.11 : Et toi FA. ?

F.12 : Non, je ne sais pas.

Une élève.13 : C'est quoi le poular ?

A.14 : Tu peux expliquer ce que c'est, le poular ? Parce qu'elle te demande ce que c'est.

H.15 : C'est une langue sénégalaise.

L'élève.16 : Ah.

A.17 : C'est une langue comme l'arabe de la maison, ok.

H.18 : Mon père parle le wolof aussi.

A.19 : Et ta mère parle aussi le wolof ou pas ?

H.20 : Non.

A.21 : Ok. En fait, ta maman et ton papa ils ont deux langues différentes, mais la langue en commun c'est le Wolof, c'est bien ça ? Du coup, ils parlent la plupart du temps en français, c'est bien ça.

H.22 : Oui, ils parlent plus en français.

A. 23 : Merci.

Extrait n° 41 : Exemple des lettres Jîm et HÂ. La durée de l'interaction : 4,55' en 2015

A.1 : Quelqu'un peut me donner un exemple en arabe avec la lettre Jîm ? Levez les doigts.

Un élève.2 : **Daġaġa** → **une poule**.

Un autre élève.3 : **Dġawal**, c'est un prénom.

A.4 : **Dġawal** avec un **L** à la fin ? Je n'ai jamais entendu ce nom.

Les élèves.5 : Si ça existe, Djawal avec l.

Un élève.6 : **ġamal** → **un chameau**.

A.7 : Oui très bien.

Un élève.8 : **ġāmi'** → **une mosquée**.

Une élève.9 : **ġamīla** → **un prénom ou belle**.

A.10 : Ça veut dire quoi **ġamīla** ?

Les élèves.11 : C'est un prénom.

Une élève.12 : C'est ma tata.

Les élèves.13 : Rire mutuel.

A.14 : Oui, c'est un prénom et ça veut aussi dire « belle ».

Une élève.15 : En plus ma tata s'appelle **ġamīla**, mais elle vraiment belle.

Une autre élève.16 : C'est vrai, moi aussi ma cousine s'appelle **zīna** → **nom propre/adjectif belle en arabe dialectal** et elle est vraiment belle. C'est vrai en plus.

Un élève d'origine marocaine.17 : On ne dit pas ça nous.

A.18 : Si vous le dites différemment vous dites, **Mzyan** → **belle, beau, bien**.

L'élève d'origine marocaine.19 : Oui, on dit **Mzyan**.

A.20 : Et en arabe littéraire pour dire « belle », on dit **ġamīla**. **Ok**.

Une élève.21 : (Elle commence à lire la lettre Hâ' de la page 49). (la prononciation de la lettre Hâ, lacune/ défiance dans la prononciation).

A.22 : Est-ce que c'est correct, comme elle a prononcé la lettre ?

Les élèves.23 : Non. C'est Hâ, Hôu.

A.24 : Tu es en train de prononcer la lettre Hâ', la lettre Hâ se prononce Hâ. Le son sort d'en haut, alors que dans le Hâ' le son sort de l'intérieur de la gorge Hâ'.

Une élève.25 : Comment on dit « carotte » en arabe ?

Une autre élève.26 : **zrūdiya** → **des carottes**.

A.27 : Ça c'est en arabe dialectal mais **zrūdiya** → **des carottes** en arabe littéraire, on dit **eu**

Une autre élève.28 : On dit **hizū** → **carotte**.

Une autre élève.29 : Nous ont dit (inaudible).

A.30 : Vous dites quoi ?

L'élève.31 : On dit **carūt** → **carotte**.

Les élèves.32 : Rire mutuel, **carūt**.

A.33 : En arabe littéraire on dit **ġazar**. Vous avez vu la différence ? Chacun à sa langue. Quelqu'un peut me donner des exemples avec la lettre Hâ ?

Une élève.34 : **Ĥakima** → **Nom propre**.

Les élèves.35 : Rire mutuel oui **Ĥakima**.

Une élève.36 : **ħawlī** → **mouton en arabe dialectal**.

A.37 : Ça veut dire quoi ?

L'élève.38 : Un mouton.

A.39 : Ah bon ? Ça veut dire mouton !!

Une élève.40 : **Ĥuriya** ; moi ma tante du bled elle s'appelle **Ĥuriya**.

A.41 : Est-ce que vous connaissez ? Ça veut dire quoi, **Ĥuriya** en arabe ?

Un élève.41 : Je sais, c'est comme le 05 juillet.

Un autre élève.42 : C'est la fête nationale de l'Algérie.
A.43 : C'est la liberté en fait, tout simplement.
Une élève. 44 : **ḥamāmatu** (حمامة) → **un pigeon**.
A.45 : Oui très bien **ḥamāmatu** (حمامة) → **un pigeon**, un autre exemple.
Une élève.46 : **ḥamām** (حمام) → **un hammam**.
Une autre élève.47 : **Muḥammad et Aḥmad** (محمد, أحمد).

Extrait n° 42 : Le sens de l'écriture - la durée de l'interaction : 2,16' en 2015

A.1 : Est-ce que ça vous a dérangé, au départ, l'écriture mélangée entre l'arabe et le français ?
Les élèves.2 : Oui.
Un élève : Oui, parce que le français s'écrit de gauche à droite et l'arabe de droite à gauche.
A.3 : Et maintenant, comme vous connaissez le sens en arabe et en français ça vous ne gêne plus ?
Les élèves.4 : Oui, on s'est habitué maintenant au sens, comment on lit et écrit en arabe.
Une élève.5 : Oui par exemple, je sais lire la phrase maintenant, **uktub** (أكتب) → **écris** et lis les phrases **at-taliyatu** (التالية) → **suivantes**.
Un élève.6 : Ça veut dire écris et lis les phrases suivantes.
A.7 : Très bien, on avait dit que **at-taliyatu** (التالية) ça veut dire **suivante**.

Extrait n° 43 : Profils des apprenants. La durée de l'interaction : 7,49' le 24/05/ 2015

A.1 : Comment tu t'appelles ?
M. 2 : Je m'appelle MA..
A. 3 : Tu as quel âge MA. ?
M.4 : Neuf ans.
A.5 : Tu es en quelle classe ?
M.6 : CE2 F
A.7 : Ok CE2 F ; tu habites à Lyon 5^{ème} ?
M.8 : Je suis né en 2006.
A.9 : En France ?
M.10 : Oui.
A.11 : Tes parents sont de quelle origine ?
M.12 : Du Maroc.
A.13 : Ok du Maroc. Est-ce que quelqu'un d'autre veut se présenter ?
A. 14 : Tu as quel âge ?
J.15 : Huit ans.
A.16 : Comment tu t'appelles ?
J.17 : JOU..
A.18 : D'accord, tu es en quelle classe ?
J.19 : CE1.
A.20 : Tu habites à Lyon 5^{ème} toi aussi ?
J.21 : Oui.
A.22 : Tu es de quelle origine ?
J.23 : Algérienne.
A.24 : Ok, algérienne. Tu es née en France ?
J.25 : Oui.
A.26 : (Son inaudible dû à la venue des élèves ; on a dû interrompre cet entretien).
A.27 : Comment tu t'appelles ?
L.28 : LI..
A.29 : Tu as quel âge, LI. ?
L.30 : Huit ans et demi.
A.31 : Tu habites à Lyon 5^{ème} ?
L.32 : J'habite ici.
A.33 : A Lyon 5^{ème}. Et tu es de quelle origine ?
L.34 : Marocaine.

A.35 : Et ta nationalité ?
L.36 : Française.
A.37 : Merci, une autre élève. Comment tu t'appelles ?
L.38 : LI.,
A.39 : Il y a une deuxième LI..
L.40 : Bientôt 11 ans.
A.41 : Tu habites ici à Lyon 5^{ème} ?
L.42 : Non, à Lyon 9^{ème}.
A.43 : Tu es de quelle nationalité ?
L.44 : Française.
A.45 : Tu es de quelle origine ?
L.46 : Algérienne.
A.47 : De quelle ville en Algérie ?
L.48 : Média, au Nord.
A.49 : Tes parents sont Algériens tous les deux ?
L.49 : Ma mère est née en France, elle est française et mon père est né en Algérie.
AH.50 : Tu te présentes, SON. ?
A.51 : Alors, tu t'appelles SON. ?
S.51 : Oui.
A.52 : T'as quel âge ?
S.53 : Dix ans et demi.
A.54 : Tu es en quelle classe ?
S.55 : En CM2.
A.56 : Et t'habites où ?
S.57 : A Lyon 5^{ème}.
A.58 : Tu es de quelle origine ?
S.59 : Je suis française et mes parents sont tchadiens.
A.60 : D'accord, tes deux parents ?
S.61 : Oui.
A.62 : Merci.
A.63 : Présente-toi ?
R.64 : Je m'appelle RY., j'ai 15 ans.
A.65 : Tu es en quelle classe ?
R. 66 : Je suis en 3^{ème}, je vais bientôt passer au Lycée.
A.67 : Ok.
R.68 : Mes parents sont d'origine tunisienne, je vis à Lyon 9^{ème}.
A.69 : Tes parents sont tous les deux d'origine tunisienne ?
R.70 : Oui.
A.71 : D'où de la Tunisie ?
R.72 : Nabel.
A.73 : Ok c'est dans le Nord. Moi aussi je suis tunisienne.
AH.75 : Tu te présentes, tu me dis ton nom, prénom, ton origine, ton âge, l'école, vas-y.
CH.76 : Je m'appelle CH. G, j'ai 11 ans, j'habite à Lyon 5^{ème} et je suis en CM2.
AH.77 : D'accord Tu es de quelle origine ?
CH.78 : Algérienne
AH.79 : Tu es née où ?
CH.80 : A Lyon.
AH.81 : Ta mère et ton père, ils sont nés où ?
CH.82 : Ma mère, en Algérie et mon père, en France.
AH.83 : D'accord, merci. À toi maintenant.
N.84 : Je m'appelle S. N., je suis née le 06 Mai 2004 et j'habite à Francheville, je suis en CM2 et j'ai onze ans.
AH. 85 : Ils sont de quelle origine tes parents ?
N.86 : Algérienne ; ils sont nés en Algérie.
AH. 87 : Et toi tu es née ici ?
N.88 : Non, à Marseille.
AH.89 : Merci. Maintenant, à toi.

I.90 : Je m'appelle I. H., j'ai 13 ans, j'habite à Sainte-Foy-Lès Lyon, je suis dans le collège Jean moulin, à Lyon 5^{ème}.
 AH.91 : Tu es né où ?
 I.91 : À Sainte-Foy-Lès Lyon
 AH.92 : L'origine de tes parents ?
 I.93 : Algérienne et Tunisienne.
 AH.94 : Ils sont nés où tes parents ?
 I.95 : Je ne sais pas trop.
 AH.96 : Ah bon (rire mutuel). C'est tout, je pense. Merci. À toi, maintenant.
 Z.97 : Je m'appelle Z. A, j'ai 9 ans et bientôt 10, j'habite à Craponne, je suis en CM1.
 AH.98 : Tes parents sont de quelles origines ?
 Z.99 : Ils sont marocains. Ma mère est née ici en France et mon père au Maroc.
 AH.100 : Et toi ?
 Z.101 : Et bien moi, je suis né ici.

Extrait n° 44 : Présentation et représentation sur les langues. La durée de l'interaction : 04,04' le 24/05/ 2015

N.1 : Je m'appelle N., j'ai douze ans, je suis de Sainte-Foy-Lès Lyon ; je suis en 5^{ème} au collège Commandant Charcot.
 A.2 : Tu es né ici ?
 N.3 : Oui.
 A.4 : Et tes parents ?
 N.5 : En Algérie.
 A.6 : Les deux ?
 N.7 : Non, ma mère est née en France et mon père en Algérie.
 A. 8 : Tu te présentes : nom, prénom.
 K.9 : Je m'appelle K. M., je suis en 5^{ème}.
 A.10 : T'habites où ?
 K.11 : J'habite à Villeurbanne, mes parents sont Algériens.
 A.12 : Ils sont d'origine algérienne ; ils sont nés ici ou en Algérie ?
 K.13 : Les deux en Algérie.
 A.14 : A toi, maintenant.
 H.15 : Je m'appelle H. A., je suis en CM2, j'habite à Lyon 9^{ème}.
 A. 16 : Tes parents sont de quelle origine ?
 H.17 : Mon père à Alger et ma mère à Oran.
 A.18 : Tes parents sont nés à Alger et à Oran ?
 H.19 : Mon père en fait, est né à Alger et ma mère en France.
 A.20 : D'accord, merci.
 A.21 : A toi, maintenant.
 M.22 : Je m'appelle M., je suis en CE2, j'ai huit ans et demi, je suis né en France.
 A.23 : Tes parents sont d'origine ?
 M.24 : Mon papa est tunisien, ma maman aussi est tunisienne.
 A.25 : Ils sont nés ici ou en Tunisie ?
 M.26 : Je pense que ma mère est née ici et mon père en Tunisie.
 A.27 : À toi.
 MA.28 : Oui. Je m'appelle M. B., j'ai onze ans et je suis d'origine algérienne. Je suis né en France, j'habite à Lyon 5^{ème}.
 A.28 : Ton père et ta mère sont d'origine algérienne tous les deux ?
 MA.29 : Non, ils sont tous les deux tunisiens.
 Un élève.30 : Alors pourquoi tu dis que tu es algérien ?
 A.31 : Oui, t'avais dit que tu étais Algérien ?
 MA.32 : Non, je n'ai pas dit que j'étais d'origine algérienne.
 A.33 : Non, tu avais dit Algérien, c'est pourquoi je t'ai demandé si tes parents sont tous les deux algériens ? (rire mutuel)

MA.34 : Ah, je me suis trompé.
 A.35 : Ils sont nés tous les deux en Tunisie ?
 MA.36 : Oui.
 A.37 : D'accord, merci. C'est à toi.
 MAR.38 : Je m'appelle M., j'ai onze ans je viens de Sainte-Foy-Lès Lyon, j'habite Boulevard des provinces ; mes parents sont marocains.
 A.39 : Ils sont nés ici ou [
 MAR.40 : [non, au Maroc. Merci. À toi, maintenant.
 S.41 : Oui. Je m'appelle S., j'ai onze ans. J'aurai douze ans en novembre. Ma mère est algérienne et mon père, tunisien.
 A.41 : Ils sont nés ici ?
 S.42 : Oui, ils sont nés à Sainte-Foy-Lès Lyon, voilà.
 A.43 : Ok, merci.
 OU.44 : Je m'appelle OU. T., j'ai quatorze ans et demi, j'habite à Lyon 9^{ème}, je suis marocaine, je suis née au Maroc.
 A.45 : Et tes parents ?
 OU.46 : Ils sont nés au Maroc. Je suis au collège Victor Schoelcher et je suis en 4^{ème}.

Extrait n° 45 : Présentation et représentation sur les langues. La durée de l'interaction : 32,04' le 24/05/ 2015

AH.1 : Quelqu'un peut me dire, ce que cela ça veut dire : biographie langagière ? Donnez-moi une signification.
 Les élèves.2 : (0,3)
 AH.2 : Ça veut dire quoi « biographie » ?
 A.3 : Imaginez que quelqu'un vous demande de dire votre biographie ?
 Une élève.4 : Ça veut dire que quelqu'un récite sa vie, en fait, où il était, et là, c'est les langues.
 A.5 : Voilà, là, on a la biographie langagière, c'est l'histoire des langues.
 AH.6 : C'est l'histoire ou le parcours des langues.
 A.7 : C'est quelle langue que je parle ? Et pourquoi je parle telle langue ou telle langue ?
 AH.8 : Donc, la première question, c'est « mes langues, mes langues orales ou écrites ».
 A.9 : Chacun va donner ses langues, celles qu'il parle : quelle(s) langue(s) vous parlez et comment vous l'avez apprise ? À l'école ou à la maison ? RY., tu parles quelle(s) langue(s) ?
 R.10 : Français et tunisien.
 A.11 : Le français et le tunisien.
 R.12 : Et l'arabe.
 A.13 : Comment tu l'as appris, l'arabe ? Où ?
 R.14 : Ici, à St Just.
 A.15 : Ici, à la mosquée ?
 R.16 : Ici, à la mosquée ; pas à la maison.
 A.17 : Pas à la maison ?
 R.18 : À la maison, non.
 A.19 : À la maison, personne ne parle l'arabe ?
 R.18 : Si, mes parents, mais pas moi.
 A.20 : Donc, tu l'as appris un petit peu quand-même à la maison. Tu l'écoutes à la maison, l'arabe quand-même ?
 R.21 : Non, mais je ne comprends pas ils parlent trop vite.
 A.22 : C'est à la mosquée que tu as appris l'arabe ?
 R.23 : Oui ça fait deux ans.
 A.24 : Et quand tu rentres en Tunisie, de temps en temps, tu écoutes l'arabe ou pas ? Tu as appris des mots ou pas ?
 R.25 : Houh là !! Je comprends un ou deux mots.
 A.26 : C'est quoi, un ou deux mots ?
 R.27 : Je ne sais pas.

A.28 : Rire.

R.29 : Eh bien je ne sais pas, hein, **ār wāḥ, ārwāḥ** → **viens, viens**.

Les élèves. 30 : Rire, tu sais parler l'arabe ?

R.31 : C'est Akima qui me l'a appris.

A.32 : Ok. Et la petite, elle parle quelle langue ?

AH. 33 : JOU..

A.34 : Et toi JOU., tu parles quelle(s) langue(s) ?

J.35 : Français.

A.36 : Et est-ce que tu connais une autre langue ? L'anglais ?

J.37 : Non, l'arabe.

A.38 : Tu l'as appris où l'arabe : ici ou à la maison ?

J.39 : À la maison.

A.40 : Tes parents, ils parlent quelle(s) langue(s) ? L'algérien, le tunisien ou le marocain ou autre ?

J.41 : C'est l'arabe.

A.42 : Quel arabe ? Tu comprends ?

J.43 : Non.

A.44 : Ok.

Un élève.45 : Moi, j'ai appris un peu à la maison.

A.46 : Ok. Et toi, comment tu t'appelles ?

OU.47 : OU.

A.48 : Tu parles quelle(s) langue(s) ?

OU.49 : Je parle espagnol.

A.50 : Oui.

OU.51 : Parce que j'ai grandi en Espagne. L'arabe, je le parle à la maison et le français je l'ai appris à l'école et le Catalan je l'ai appris à l'école et l'anglais je suis en train de l'apprendre et l'italien je suis en train de l'apprendre.

A.52 : Donc, tu as appris combien de langues ?

Les élèves. 53 : Oh, mais sérieux.

Ou.54 : Ben oui.

Les élèves.55 : Oh là là.

Ou.56 : Je suis bilingue quoi.

A.57 : Est-ce que tu penses que tu es bilingue, tu crois que tu es bilingue ?

OU.58 : Non, j'ai cinq langues.

A.59 : Quand on a deux langues, quand on parle le français et l'arabe par exemple, on dit qu'on est bilingue. Mais quand on a trois, quatre, cinq langues on est plurilingue.

OU.60 : Plurilingue.

A.61 : Donc toi, tu es plurilingue. Celui qui parle une seule langue, il est monolingue. Par exemple, quelqu'un qui ne parle que le français.

Un élève : Monothéisme.

A.62 : Non, monolingue.

Les élèves.63 : Monothéisme, ça veut dire qu'on croit en un seul Dieu.

A.64 : Voilà. Monothéisme, ce n'est pas pareil que monolingue. Quelqu'un qui ne parle qu'une langue, on dit qu'il est monolingue. Et quelqu'un qui parle l'arabe et le français par exemple, on dit qu'il est bilingue et quelqu'un qui parle arabe, français et qui apprend l'anglais à l'école, on dit qu'il est plurilingue. OU., la première langue que tu as apprise à la maison ? OU. est déjà plurilingue. Elle parle trois langues.

Les élèves.65 : Plus.

A.66 : Oui, minimum trois langues. Tu m'as dit que l'arabe, tu l'avais appris à la maison ?

Ou.67 : Oui, à la maison.

A.68 : Quel arabe : l'arabe marocain ?

Ou.69 : Oui, l'arabe marocain.

A.70 : Et après, tu as appris l'espagnol ; c'est où que tu as appris l'espagnol ?

Ou.71 : Je l'ai appris en Espagne, car je vivais en Espagne, avant.

A.72 : Donc, tu l'as appris à l'école, en Espagne ?

Ou.73 : Oui, à l'école et le catalan aussi.

A.74 : Et du coup, c'est obligatoire le Catalan ou c'est une option ?

Ou.75 : Vu que j'habitais en Catalogne, c'était obligatoire de parler en catalan. La première langue qu'on devait parler et apprendre, c'était le catalan ; puis après, c'est l'espagnol, après c'est le français.

A.76 : Et le français tu l'as appris ici ?

Ou.77 : Oui, ici ça fait trois ans.

A.78 : Tu as déménagé d'Espagne et tu es venue en France, c'est ça ?

Ou.79 : Oui. Bien là, ça fait sept ans que j'apprends l'anglais. En fait, on apprend l'anglais très tôt là-bas, ce n'est pas comme ici, ils apprennent en 6^{ème} et tout.

A.80 : Donc, tu as appris l'anglais à l'école.

Ou.81 : Oui, à l'école.

A.82 : Et en quatrième tu as l'espagnol non ?

Ou.83 : Oui j'ai l'espagnol.

A.84 : Et maintenant tu as pris l'espagnol en deuxième langue ?

Ou.85 : Oui, j'ai pris l'espagnol, mais pour monter la moyenne ; mais pas pour autre chose.

A.86 : Oui, c'est vrai, puisque tu es déjà bilingue.

Ou.87 : Et là, j'apprends l'italien.

A.88 : À l'école ?

Ou.89 : Non, pas à l'école, sur internet.

A.90 : Sur internet. Donc, si je récapitule, tu as l'arabe, l'espagnol, le catalan, le français, l'anglais et l'italien. Tu as six langues. C'est bien, il ne te manque que le chinois.

Les élèves.91 : (Rire mutuel) Il faut aller à Hong-Kong.

Ou.92 : Non, mais j'aimerais bien.

A.93 : Quelle est la langue que tu préfères ?

Ou.94 : Parmi ces langues-là ?

A.95 : Oui.

Ou.96 : Moi je les aime toutes.

A.97 : Tu les aimes toutes, mais est-ce-que tu as une préférence ?

Ou.98 : Non, je n'ai pas de préférence.

A.99 : Et avec quelle langue tu te sens le plus à l'aise ?

Ou.100 : L'Espagnol.

A.101 : L'espagnol ; la langue qui te paraît la plus naturelle, pour toi c'est laquelle ?

Ou.102 : L'espagnol.

A.103 : Et après, c'est quelle langue ?

Ou.104 : Après c'est l'arabe. Le français, c'est un peu plus dur pour moi.

A.105 : Parce que tu ne cherches pas tes mots en espagnol ?

Ou.106 : Oui, j'aimerais bien apprendre aussi le Coréen.

Les élèves.107 : Le Coréen oh là là, elle abuse (rire mutuel).

A.108 : Avec l'apprentissage de toutes ces langues, c'est quoi le métier que t'aimerais faire ?

Ou.109 : Je ne sais pas, mais peut-être traductrice ; mais je préfère la médecine.

A.110 : Et avec l'arabe, c'est quoi ton objectif ?

Ou.111 : C'est apprendre à écrire et savoir lire le Coran.

A.112 : Vu que tu parles l'arabe à la maison, alors c'est juste pour lire le Coran.

Ou.113 : Oui, parce que je parle à la maison l'arabe et je comprends l'arabe littéraire.

A.114 : Avant de venir à la mosquée tu savais écrire l'arabe ?

Ou.115 : Non, avant j'étais au Maroc, jusqu'à l'âge de 4 ans. Après je suis partie en Espagne. J'avais appris un peu l'écriture, je savais écrire un peu, avant de partir en Espagne, mais après avec l'espagnol, j'ai tout mélangé puis j'ai oublié l'arabe.

A.116 : Là, tu es en train de réapprendre un petit peu l'arabe ?

Ou.117 : Oui.

A.118 : Ok, merci OU.

M.119 : Je dis mes langues ?

A.120 : Oui.

M.121 : J'ai appris l'arabe à la maison, le français à l'école, l'anglais à l'école depuis le CP.

A.122 : Donc, tu es plurilingue. Tu as trois langues. Quelle langue arabe as-tu apprise à la maison ?

M.123 : Marocain.

A.124 : Et quelle est la langue que tu préfères ?

M.125 : L'arabe et le français.
A.126 : Oui. Et entre l'arabe et le français, quelle langue tu aimes le plus ?
M.127 : L'arabe.
A.128 : L'arabe ? Pourquoi tu préfères l'arabe ?
M.129 : Parce que je me sens plus à l'aise ; parce que des fois et il y a des mots de 10 lettres en français. Alors c'est très dur à dire et retenir. Alors qu'en arabe c'est plus cool.
A.130 : C'est plus cool, c'est plus facile en arabe. Et t'apprends l'arabe pourquoi ?
M.131 : Ben euh.
A.132 : Tu viens à la mosquée, pourquoi ?
M.133 : Pour apprendre des **şurat** → **des versets**.
A.134 : Pour apprendre des **şurat** → **des versets** donc, le coran. Très bien. C'est S. ?
S.135 : Oui.
A.136 : Alors Sana, tu parles quelle(s) langue(s) ?
S.137 : L'allemand, que j'ai appris à l'école, l'anglais à l'école et l'arabe à la mosquée.
A.138 : Et à la maison ?
S.139 : Ah oui, le français.
A.140 : Le français. Quelle est la langue que tu préfères, S. ?
S.141 : Bien, le français.
A.142 : Parce que c'est plus facile pour toi ?
S.143 : Oui.
A.144 : Et pourquoi tu apprends l'arabe à la mosquée ?
S.145 : Bien, parce que j'apprends les **şurat** → **des sourates**.
A.146 : Apprendre le Coran. Et toi, tu parles quelle(s) langue(s) ? Tu t'appelles comment déjà ?
S.147 : M.
A.148 : M ?
S.149 : Le français, l'italien et l'anglais.
A.150 : Alors, l'arabe tu l'as appris où ?
S.151 : Quand je pars en vacance au Maroc ; j'y vais chaque été, du coup je connais beaucoup de mots et ici.
A.152 : Ça fait combien de temps que tu apprends l'arabe ?
S.153 : Ça fait six ans.
A.154 : Ça fait six ans, comme S. Et pourquoi tu apprends l'arabe ?
S.155 : Parce que j'apprends le coran et l'écriture.
A.156 : Ok. Et tu as appris l'italien ?
S.157 : Oui, parce que j'ai beaucoup de famille en Italie et puis j'y vais beaucoup en Italie et à l'école aussi.
A.158 : D'accord, merci. Et toi, tu t'appelles comment ?
Z.159 : Z. Je parle français, arabe.
A.160 : Quel arabe ?
Z.161 : L'arabe marocain et berbère.
A.162 : Berbère.
Z.163 : Un petit peu berbère, un petit peu.
A.164 : C'est dur le berbère ?
Z.165 : Oui, c'est dur.
A.166 : Ça change un peu du marocain ?
Z.167 : Oui.
A.168 : Alors tu as trois langues : marocain, berbère et français. Et quelle est la langue que tu préfères ?
Z.169 : Le français.
A.170 : Tu préfères le français ? Parce que c'est plus facile ?
Z.171 : Oui.
A. 173 : Et toi M., je ne t'ai pas demandé : tu préfères quelle langue ?
M.171 : Le français.
A.172 : Ok. Et tu apprends l'arabe pourquoi, Z. ?
Z.173 : Bien, pour que comme ça, si j'apprends l'arabe, on ne sait jamais, si je retourne au Maroc, au moins que je sache parler.

A.174 : Merci, c'est à toi SO.. Quelles sont les langues que tu parles ?
 SO.175 : Tchadien
 A.176 : Tchadien, très bien. Ta mère est tchadienne ou pas ?
 SO.177 : Non, elle est libyenne.
 A.178 : Donc, ta mère parle arabe ? C'est quoi les langues que tu parles toi ?
 SO.179 : Bien, à la maison je parle plutôt l'arabe et le français ; ma mère ne parle pas trop le français.
 A.180 : Et ton papa, il parle l'arabe aussi ?
 SO.181 : Oui mais, il parle plus le français, et il parle plus sa langue quand-même.
 A.182 : Donc, tchadien.
 SO.183 : Oui.
 A.184 : Tu as appris d'autres langues à l'école ou pas ?
 SO.185 : Oui, l'anglais.
 A.186 : Les langues que tu connais donc, c'est le français, l'arabe, le tchadien et l'anglais. Et est-ce que tu connais d'autres langues ?
 SO.187 : J'avais appris un peu l'allemand, mais j'ai oublié.
 A.188 : À l'école tu l'as appris l'allemand ? Et quelle est la langue que tu préfères de toutes ces langues ?
 SO.189 : Euh.
 A.190 : Tu n'as pas de préférence ? C'est pareil pour toi ?
 SO.191 : Enfin, non. J'en ai deux que j'aime bien, c'est l'anglais et l'arabe ; non le français et l'arabe.
 A.192 : Le français et l'arabe ? Et pourquoi tu as appris l'arabe alors ?
 SO.193 : Bien, d'abord pour savoir lire le Coran et aussi ma mère ne parle pas trop bien le français eh bien je pourrai lui traduire, pour aider ma maman.
 A.194 : Donc, c'est pour aider ta maman.
 SO.195 : Oui.
 A.196 : D'accord et tu apprends l'arabe depuis combien de temps ?
 SO.197 : Eh bien avant, c'était un peu avec ma mère et puis ensuite j'ai appris à la mosquée ; depuis deux ans.
 A.198 : Ça fait depuis deux ans ? Donc avec Akima ?
 SO.199 : Oui, c'est ça.
 A.200 : Ok, merci.
 AH. 201 : Maintenant vous me dites ce que vous aimez dans la langue et dans la culture française. Allez quelqu'un peut me répondre ? CH., vas-y.
 CH.202 : Ce que j'aime dans la langue française c'est que l'arabe familier ressemble beaucoup au français ; ce qui m'a facilité l'apprentissage du français, parce que j'ai appris l'arabe avant le français avec ma mère et en culture je ne sais pas trop si euh
 AH.203 : Qu'est-ce tu aimes dans la culture française ?
 A.204 : Par exemple, si tu pars dans un autre pays tu vas dire : « oh là là ça me manque, ça va me manquer » ?
 Ou.205 : La solidarité et la fraternité.
 A.206 : Oui, pourquoi pas.
 Ou.207 : Pour moi c'est ça, car là, il y a le métissage, il y a des noirs, des arabes il y a de tout, quoi.
 A.208 : Oui, oui pourquoi pas et qu'est-ce qui va vous manquer si vous partez au bled ? Qu'est-ce qui vous manquera ?
 Les élèves.205 : L'appartement, les bonbons, la glace, la technologie.
 A.206 : La technologie ? Au bled, il n'y a pas ?
 Les élèves.207 : Oui, mais pas trop.
 A.208 : Pas trop (rire mutuel)
 Les élèves.209 : Là, on est mieux.
 A.210 : Vous voulez-dire que vous êtes mieux installés ? C'est ça que vous vouliez dire ?
 Les élèves.211 : Oui.
 A.212 : Il y a l'eau chaude, l'eau froide.
 Les élèves.213 : Voilà (rire mutuel).
 A.214 : Est-ce qu'il vous faut autre chose quand vous êtes au bled ?

R.215 : Si l'électricité.

A.216 : Oui, mais quand il fait chaud, ça coupe à chaque fois (rire mutuel).

Un élève.217 : Moi c'est le froid qui me manque ; il fait trop chaud là-bas.

Un élève.218 : La télévision.

Un autre élève.219 : Oui la télé parce que ce n'est pas le même programme et c'est en arabe.

A.220 : Tu es de quelle origine, toi ? T'aimerais bien partir au bled ?

K.221 : Oh, en Algérie, non, parce qu'au bled, ils frappent avec **ḥağra** → **des pierres**.

A.222 : Ah bon ? Ils se tapent avec des **ḥağra** → **des pierres** ?

K.223 : Bien oui. Quand j'étais petit, y a des enfants qui me balançaient des pierres.

A.224 : (Rire mutuel).

K.225 : C'est vrai, ils prennent des grosses pierres et ils jettent et c'est tout, hein.

A.226 : Tu crois que c'est comme ça, en Algérie ?

K.227 : Eh bien oui. C'est des fous.

A.228 : Tu trouves que c'est dangereux pour toi, K. ?

K.229 : Voilà.

A.230 : Tu trouves que c'est mieux de rester ici ?

K.231 : Non, mais après, ça dépend des endroits, c'est ça après.

A.232 : C'est parce que tu as vu ça à la télévision ou c'est comme ça ?

K.233 : Oui à M'sila.

A.234 : C'est sûr que c'était l'Algérie ?

K.235 : Oui.

A.236 : (Rire mutuel) D'accord

AH.237 : Attendez, CH. veut me répondre sur la question de la culture.

CH.238 : En fait, ce qui me paraît bizarre, c'est que je vois des enfants sortir tous seuls et ici en fait, y en a pas.

A.239 : Sortir où ?

AH.240 : Sortir tous seuls dehors.

KH.241 : Oui, c'est ça, ce n'est pas normal.

CH.242 : Parfois je me sens plus à l'aise en Algérie, parce que les femmes, y en n'a qui portent le **ḥiğab** → **le voile**.

A.243 : Par rapport aux **Ḥiğab** → **le voile**, tu te sens plus à l'aise en Algérie, tu veux dire ? Et par rapport aux enfants qui sortent tous seuls, tu es moins à l'aise ?

CH.244 : Oui, c'est choquant quand-même.

Une élève.246 : Moi, maitresse.

A.247 : Oui, LI. ?

L.248 : (Son inaudible trop de bruit)

A.249 : Et le Maroc OU. ?

OU.250 : Un peu moins.

A.251 : Le Maroc, parce que tu as vécu moins longtemps là-bas.

AH.252 : Oui OU., je vais t'interroger sur le français. Elle a pris des cours de FLE, interroge-là, c'est bien, parce qu'elle connaît ce que c'est le FLE. OU., comme toi tu as appris maintenant le français, est-ce que tu as aimé la langue française et en quoi ?

OU.253 : Y a plusieurs langages : il y a le langage courant, familier et soutenu.

AH.254 : Et l'espagnol, non ?

OU.255 : Non, l'espagnol.

A.256 : Y a que du courant ?

OU.257 : Oui.

A.258 : Allez, maintenant on va passer à la langue arabe.

Un élève.259 : L'islam.

A.260 : Pourquoi l'islam ? Explique-moi ?

L'élève.261 : Parce que c'est ma religion.

A.262 : Et l'arabe ça vous aide en quoi par rapport à la religion ?

Ou.263 : À apprendre le Coran.

A.264 : Est-ce qu'on peut lire le Coran sans l'arabe ?

Les élèves.265 : Non.

A.266 : Ah bon ?

HE.266 : Si, à partir du français.

OU.267 : Si, à partir de la traduction. Mais ce n'est pas la même chose.

A.268 : Et est-ce qu'il faut apprendre le Coran en français ou en arabe ?

Les élèves.269 : En arabe.

A.270 : On fait les **ṣurat** → **des sourates** en français ou en arabe ?

Les élèves.271 : En arabe.

A.272 : On fait notre prière en français ou en arabe ?

Les élèves. 273 : Non, en arabe (rire).

A.274 : Est-ce qu'on peut faire notre prière en français ?

Les élèves.275 : Non, parce qu'elle n'est pas valable.

AH.276 : Si vous avez autre chose à rajouter ?

A.277 : Et pourquoi vous voulez apprendre l'arabe ?

R.278 : **La ṣalāt** → **la prière**.

Un autre élève.279 : Pour apprendre **des ṣurat**→ **des sourates**.

A.280 : Oui pour apprendre **la ṣalāt**→ **la prière**, **des ṣurat**→ **des sourates**, oui et quoi d'autre encore ?

Les élèves.281 : Pour comprendre **les ṣurat**→ **des sourates**, pour parler.

A.282 : Oui, pour les comprendre parce que la langue, c'est la langue de qui ?

Les élèves.283 : Du prophète.

A.284 : Oui et par rapport à qui d'autres ?

Les élèves.285 : A notre famille, à nos ancêtres, à nos origines.

A.286 : Oui, à vos familles. Et est-ce que vous pensez qu'on ne peut comprendre **les ṣurat**→ **des sourates** qu'en arabe ?

CH.287 : Oui, parce que il y a certains mots qu'on ne peut pas comprendre en français, même s'il y a dans certains corans, la définition à côté en français.

A.288 : Mais quel est l'avantage, quand on apprend l'arabe par rapport aux autres langues ?

Les élèves.289 : On gagne des **ḥasanāt-s** → **des bonnes actions**.

A.290 : Et ça veut dire quoi des **ḥasanāt-s** ?

Ou.291 : C'est « bonnes actions ».

A.292 : Est-ce que c'est difficile le Coran ?

Les élèves.293 : Oui, c'est les sons, lorsqu'on lit.

A.294 : Oui parce que vous, vous passer d'abord par la transcription en français. Vous n'avez pas l'arabe directement. Ok c'est très bien. Et quand vous serez grand, que vous serez mariés et aurez des enfants, est-ce que vous allez aussi transmettre l'arabe à vos enfants ou pas ?

Les élèves.295 : Bien oui, oui.

A.296 : Oui bien, vous allez leur dire : « laissez- tomber c'est trop dur » ?

Les élèves.297 : Non, non.

A.298 : (Rire) Vous allez les envoyer à la mosquée ou pas ?

Les élèves.299 : Oui.

A.300 : Ou bien vous allez leur apprendre vous-même ?

Les élèves.301 : Les deux : leur apprendre et les mettre à la mosquée.

A.302 : Pour vous c'est important de venir ici, à la mosquée, pour apprendre l'arabe ?

Les élèves.303 : Oui.

AH.304 : Et est-ce que vous n'avez appris, comme moi, que le Coran ?

Les élèves.305 : On a appris, les lettres, l'alphabet, à lire et à écrire, l'éducation islamique.

AH.306 : Et dans l'éducation islamique, qu'est-ce que vous avez appris ? Et est-ce que vous avez aimé la langue et l'éducation islamique ?

Les élèves.307 : L'éducation islamique.

A.308 : Et à l'école vous pouvez apprendre l'arabe ou pas ?

Les élèves.309 : Oui, non.

Un élève.310 : Bien si.

A.311 : Et à l'école vous pouvez parler de la religion musulmane ?

Les élèves.312 : Non.

A.313 : Pourquoi ?

Les élèves.314 : On en parle, mais c'est dans l'histoire.

A.315 : Alors, est-ce que c'est la même chose à l'école ?

Les élèves.316 : Non, ils se trompent à chaque fois.

A.317 : Et à l'école, comment on l'appelle le prophète ?
 Les élèves.318 : Mohamet.
 Un élève.319 : Non, mais c'est Muhammad, mais pas Mohamet.
 A.320 : C'est quoi les choses qui t'ont paru différentes entre l'école et là ?
 R.321 : En gros, ils n'ont pas le même langage à l'école.
 A.322 : Pourquoi ? Qu'est-ce qu'ils disent à l'école ?
 R.323 : Ils parlent toujours de la même chose.
 Les élèves.324 : Oui toujours la même chose.
 A.324 : Oui, c'est-à-dire ?
 R.325 : Et bien ils croient que Jésus c'est le fils de Dieu.
 Un élève.326 : Non, mais ça c'est dans le christianisme.
 Une élève.327 : Moi maîtresse, lorsqu'on faisait le cours sur l'islam, elle m'a dit de réciter **une surat**→ **des sourates** si je connaissais.
 A.328 : Et les gens, ils ont réagi comment, quand tu as récité **la surat**→ **des sourates** ?
 L'élève.329 : Bien, il y en a une qui se sont moqué, rigolé, les autres ils ont rien dit.
 A.330 : Pourquoi, elle rigolait cette fille ? C'est parce qu'elle ne comprenait rien. Ça l'a fait rire ?
 AH.331 : Elle me disait des fois, que les noms des prophètes n'étaient pas les mêmes en français qu'en arabe.
 A.332 : Il s'appelle comment, Jésus, en arabe ?
 Les élèves.333 : Issa, Issa.
 A.334 : Ils vont parler de Jésus à l'école.
 Les élèves.335 : Oui, en 6^{ème}, en histoire-géo.
 A.336 : Qu'est-ce qu'ils vous ont dit, par rapport à l'islam ?
 Une élève.337 : Moi, je leur ai dit : « chacun a sa religion ».
 A.338 : Oui, bien sûr chacun a sa religion. Et vous, est-ce que vous respectez les autres religions ?
 Les élèves.339 : Bien oui.
 A.342 : Et vous ? vous vous moquez des autres religions ?
 Les élèves.343 : Non. Chacun a sa religion.
 A.344 : Très bien, c'est exactement ça. On doit respecter les autres croyances et c'est un devoir. Chacun est libre de ses choix. Ok, on terminera sur ça alors. Merci, **bārka Allāh u fik**→ **Que la bénédiction d' Allāh soit sur vous**, pour les réponses.

6.6. Transcriptions des vidéos

Première vidéo : Cours des débutants à 10h30 dans le cours de l'éducation islamique

Education islamique : Le sujet étudié est ārkān āl-īslam → Les piliers de l'islam.

A.1 : Quelqu'un peut me dire quels sont les piliers de l'Islam ? [...]
 MA.3 : **La šahāda (الشهادة) → l'attestation de foi.**
 Les apprenants.4 : Oui c'est la šahāda (الشهادة) → **l'attestation de foi.**
 A.5 : Est-ce que quelqu'un peut me les répéter en arabe ?
 I.6 : **La šahāda (الشهادة) → l'attestation de foi, la 'umra (العمرة) → le petit pèlerinage.**
 A.7 : Non, c'est le ḥaġ (الحج) → **le pèlerinage**
 I.8 : **La zakāt (الزكاة) → l'aumône, le Ramaḍan (رمضان) → le ramadan et la salate (الصلاة) → la prière.**
 A.9 : Vas-y essaie en arabe.
 Y.10 : Oui, **al salat (الصلاة) → la prière, Al-zakāt (الزكاة) → l'aumône, al-šahāda (الشهادة) → l'attestation de foi, al-ḥaġ (الحج) → le pèlerinage et al ramaḍan (الرمضان) → le ramadan.**
 A.11 : La plupart du temps quand vous dites en arabe, vous dites **la šalat (الصلاة) → la prière, la zakāt (الزكاة) → l'aumône**, vous utilisez toujours l'article en français **la, le**, mais Y. a dit **AL, al-šalāt (الصلاة) → la prière, al-zakāt (الزكاة) → l'aumône, al-šahāda (الشهادة)**

→ **l'attestation de foi**, donc vous essayez la prochaine fois d'utiliser comme Y. a prononcé, d'accord².

M.12 : « **Ašadu an lā ilaha illā- Allāh wa ašadu an-na Muḥammadann rasūlillā'**

→ **J'atteste qu'il n'y a de Dieu qu'Allāh et j'atteste que Muhammad est son Messager** ».

A.13 : Est-ce que tout le monde la connaît ?

Les élèves.14 : Oui

A.15 : On ouvre le livre à la page 26 (ce passage nous l'avons déjà vu, c'est pour faire un rappel).

Les élèves.16 : Madame, je peux lire ?

A.17 : Vas-y CA..

C.18 : (Elle lit le texte de la page 26 qui est écrit en français, et certains passages en arabe, transcrits en français).

A.19 : Maintenant, la page 28. Qu'est-ce qu'on voit ?

M.20 : Dans la première image on voit des personnes qui font le **ḥağ** → **le pèlerinage**. Parce qu'il y a un monsieur.

A.21 : Mais c'est l'image de droite. On a dit qu'on commence toujours de droite à gauche.

M.22 : Ah, donc, il y a la petite fille qui fait la prière.

Ay.23 : (C'est une petite apprenante âgée de 7 ans). On voit un monsieur devant les gens qui fait la prière.

A.24 : C'est qui la personne qui devance ? Qui est devant les gens en faisant la prière.

Les élèves.25 : C'est un **Imam**.

A.26 : Très bien, ce monsieur représente un **Imam**. Regardez les images qui sont en bas : il y a cinq images. Qu'est-ce qu'elles représentent ?

Une élève.27 : Il y a un coq.

A.28 : Quand le coq fait le cocorico, ça représente quoi ?

IL.29 : Le réveil.

L.30 : La prière du matin, du **ṣubḥ** → **prière de l'aube**.

I.31 : C'est le **Fağar** → **prière de l'aube**.

A.32 : C'est la même chose le **ṣobḥ** ou le **Fağar** : ça reste des appellations, c'est la prière de l'aube.

M.33 : Ah, ça représente toutes les prières qu'on doit faire ?

A.34 : Oui très bien, c'est bien ça.

Les élèves.35 : Donc, la deuxième représente **Al-zohr** → **est la prière du début de l'après-midi** et la troisième **al'sr** → **la prière de la fin de l'après-midi, après c'est al-mağrib** → **La prière du coucher de soleil et le Iša** → **la dernière prière du soir après la fin du crépuscule**.

A.36 : Oui très bien maintenant regardez **al-mağrib** → **La prière du coucher de soleil**, quelqu'un peut me dire dans la **ṣurat al-falağ** → **l'aube naissante où est cité le Mağrib** → **La prière du coucher de soleil**.

C.37 : Dans le calendrier de la prière c'est écrit le **ṣuruk** → **le lever du soleil**, ce n'est pas la prière.

A.38 : Non, **al-ṣuruk** ça veut dire le lever du soleil ; ça détermine la fin de la prière du **ṣobḥ**. Si le lever du soleil se lève, le **ṣobḥ** n'est plus valable, parce que chaque prière est à un moment bien précis qu'il faut respecter.

Les élèves.39 : Récite le verset d'**Al-falağ** → **l'aube naissante** pour retrouver le vers qui détermine l'aube.

C.40 : J'ai trouvé maîtresse, c'est **Wa min šarri ġasiqin ida waqab** → **contre le mal de l'obscurité quand elle s'approfondit**.

A.41 : On avait dit que **waqb** c'est l'approche de la nuit, donc, c'est ?

Les élèves.42 : C'est le coucher du soleil.

² La prononciation correcte de ces mots est : **aṣ-ṣalāt** (الصلاة) → **la prière**, **az-zakāt** (الزكاة) → **l'aumône**, **aš-šahāda** (الشهادة) → **l'attestation de foi**. En arabe, il y a les lettres solaires et lunaires **al aššamsiya** et **al alqamariya**. (Cf. fiche pédagogique n°1. 6.3.3.3 Fiches pédagogiques pour le manuel « débutant »).

A.43 : On tourne la page.
 Une élève.44 : Je peux lire madame ?
 MAN.45 : (Elle est en train de lire la page 29, c'est l'explication de l'étape pour faire la prière).
 A.46 : La page 33 : qu'est-ce qu'on voit dans les images ?
 C.47 : On voit un enfant qui lève ses mains, qui demande quelque chose à **Allāh** → à **Dieu**.
 A.48 : Oui, un enfant qui demande quelque chose à **Allāh** → **Dieu**.
 KH.48 : Il y a une petite fille qui fait un bisou sur la main de sa maîtresse.
 Les élèves. 49 : Non, plutôt sa mère. (Rire mutuel)
 A.50 : Troisième image, est-ce que tu peux dire ce que tu vois ici ?
 MAI.51 : Il y a la maman et le papa et au milieu il y a le fils qui fait un bisou à sa maman. Mais je ne sais pas pourquoi.
 A.52 : Tu peux dire cela représente pour toi : M ?
 MA.53 : L'enfant aime sa maman et il la respecte.
 A.54 : Oui, très bien, et la dernière image qu'est-ce qu'elle signifie ?
 Les élèves.55 : (Ils réfléchissent)
 A.56 : Qu'est-ce qu'il fait le garçon ?
 AS.57 : Il s'est fait gronder par son professeur.
 A.58 : Oui. Est-ce qu'il lève les yeux devant son professeur ?
 Les élèves.59 : Non.
 I.60 : Non, parce qu'il le respecte. C'est un signe de respect.
 A.61 : Oui, il le respecte. Donc, un enfant doit respecter l'adulte, les personnes âgées. Je vais lire en arabe les phrases, après j'explique (je lis la phrase en arabe). La leçon est l'obéissance en arabe c'est **Al-ṭa'tu**. Dans le verset il est dit d'obéir à autrui. Quelqu'un peut me dire à qui on doit obéir ?
 Les élèves.62 : **Allāh** → **Dieu**, à ses parents.
 A.63 : Doucement. On a dit qu'il faut lever le doigt.
 MAR.64 : **Allāh** → **Dieu**.
 A.65 : Oui, I.
 I.66 : À ses parents.
 A.67 : Très bien.
 M.68 : À sa maîtresse et à tous les adultes.
 C.69 : À sa grande sœur ou à son grand frère.
 A.70 : Oui, il faut les respecter.
 I.71 : (Elle commence à lire la leçon. Le débat à chaque cours permet d'avoir une idée sur le texte et permet d'argumenter, de défendre ses réflexions, de réfléchir pour avoir plus d'autonomie).
 Une élève.72 : Il faut toujours respecter les parents.
 A.73 : Attends s'il te plaît I. Oui, le respect des parents est un devoir.
 I.47 : (On clôture le cours avec la lecture d'I.).

Deuxième vidéo : Cours des débutants à 10h30 le dimanche : objectif d'apprentissage au sein de la mosquée

A.1 : OU., est-ce que tu peux me dire quel objectif tu as, quand tu viens à la mosquée ?
 OU.2 : Avoir une bonne foi, apprendre l'arabe pour pouvoir lire le Coran.
 A.3 : Ton objectif principal pour la langue arabe c'est quoi ?
 OU.4 : Bien lire le Coran et savoir écrire.
 A.5 : Ton objectif principal c'est la lecture du Coran. C'est ça ton premier but ?
 OU.6 : Oui.
 A.7 : Et le cours d'éducation islamique, qu'est-ce qu'il t'a apporté ?
 OU.8 : De croire encore plus, avoir un droit chemin.
 A.9 : D'accord. Est-ce que tu vois la différence entre l'arabe de la maison et l'arabe de l'école ? C'est le marocain ? C'est bien ça, la langue que tu parles à la maison ?
 OU.10 : L'arabe que j'apprends à la mosquée, il est plus soutenu.
 A.11 : Est-ce que pour toi, il y a une différence avec le marocain, ou tu trouves que les mots sont pareils ?
 OU.12 : Non, y a quelques mots qui sont pareils.

A.13 : D'accord Et est-ce qu'en dehors de la classe et de la maison vous mélangez les langues entre le français et l'arabe ou pas ? Et si oui, tu peux me donner des exemples ?

OU.14 : Non, je ne mélange pas.

A.15 : Toi, tu ne mélanges pas d'accord Et est-ce que tu entends, à l'école ou en dehors de ton environnement, les gens qui mélangent les langues ?

Ou.16 : Oui et j'entends beaucoup et surtout par les adolescents ; ils disent des trucs comme **Miskin → le pauvre, Mesquin, wala la vie de ma mère → je te jure sur la vie de ma mère, sur la vie, je jure par la mosquée, la Mecque.** Je ne sais pas pourquoi, mais ils devraient laisser les lieux de cultes à part.

A.17 : Ok, merci à toi. RY., je vais te poser les mêmes questions qu'à OU. Donc, quel est le premier objectif, quand tu viens à la mosquée ?

R.18 : Pour apprendre le **Qurā'n → le Coran** et après à lire et à écrire l'arabe de gauche à droite.

A.19 : Non c'est de droite à gauche.

R.20 : Oui, pardon, de droite à gauche et de réciter les **Ṣurat → les sourates.**

A.21 : Donc, pour toi ton objectif en premier lieu, c'est de lire le Coran ?

R.22 : Oui.

A.23 : Ok.

R.24 : Et d'écrire.

A.25 : Ok. Et le cours d'éducation, qu'est-ce qu'il t'a apporté ? Durant les deux années où tu étais avec moi, le cours t'a apporté quoi ?

R.26 : C'est-à-dire ?

A.27 : Qu'est-ce que tu as appris dans les cours d'éducation islamique ? Est-ce que c'est utile et nécessaire d'apprendre ce cours ou pas ?

R.28 : Oui.

A.29 : En quoi ?

R.30 : Apprendre les **ṣurat → les sourates** et mieux comprendre les choses.

A.31 : Ok, de mieux comprendre des choses. Et est-ce que tu fais la différence entre l'arabe de la maison et celle apprise à la mosquée ? Est-ce que tu penses qu'il y a une différence entre les deux ou pas ?

R.32 : Un peu oui.

A.33 : D'accord Est-ce que c'est difficile, l'apprentissage de l'arabe à la mosquée ou bien ça se rapproche de l'arabe de la maison ?

R.34 : Pour moi c'est difficile l'arabe. En fait, à la maison, j'arrive à comprendre un petit peu, mais pas beaucoup ; mais ici c'est plus difficile.

A.35 : Ici, c'est plus difficile, ok. Et est-ce que toi, tu mélanges le français avec l'arabe à la maison et en dehors de la maison ou pas ?

R.36 : Des fois, dehors je mélange le français et l'arabe, mais à la maison, non.

A.37 : Pourquoi, tu mélanges l'arabe et le français ?

R.38 : Oui, des fois je dis des mots en arabe, quand je n'arrive pas en français.

A.39 : D'accord c'est quand tu ne trouves pas tes mots en français tu le dis en arabe ? Du coup tu arabises le mot en français c'est bien ça ?

R.40 : Oui.

A.41 : Tu peux me donner des exemples.

R.42 : **Salāmu 'alykum (سلام عليكم) → formule de salutation, que la paix repose sur toi.**

A.43 : Oui autre chose que **salāmu 'alykum (سلام عليكم) → que la paix repose sur toi**, parce que ça pratiquement tout le monde le dit.

R.44 : Oui comme **Labā's (لباس) → ça va, al-ḥamdulillāh (الحمد لله) → Dieu merci.**

A.46 : K., tu peux me dire quel est ton premier objectif, quand tu viens à la mosquée ?

K.47 : J'apprends pour faire ma prière ; être proche de Dieu et apprendre à réciter **des ṣurat → les sourates** ; j'apprends à lire et à écrire.

A.48 : D'accord, est-ce que tu fais la différence entre l'arabe de la maison et l'arabe d'ici ?

K.49 : Non, je confonds les deux entre l'arabe et le français : je dis, **je ṣalli → je fais la prière.**

A.50 : En fin de compte, tu utilises les deux langues, toi ?

K.51 : Oui.

A.52 : Est-ce que c'est comme ça ou tu le fais exprès ou ?

K.53 : Non, c'est comme ça.
A.54 : Et à l'école, tu mélanges les deux langues ou pas ?
K.55 : Oui je dis comme **āst'rfiru Allāh** → **Que Dieu me pardonne**, c'est tout.
A.56 : Est-ce que tu peux me donner des exemples, si tu as déjà entendu des jeunes dire ça à l'école ?
K.57 : Il y en a qui disent **Miskin** → **le pauvre**, sur la vie de ma mère, des trucs comme ça.
A.58 : Tu peux dire ce que tu as appris durant les cours islamiques ?
K.59 : Des **ṣurat** → **des sourates**, j'ai appris beaucoup ; avant je connaissais que **la ṣurat Āl-fatiḥa** → **le verset de l'ouverture**, du coup je me suis amélioré.
A.60 : C'est très bien, merci. À toi I. Quel est ton premier objectif, quand tu viens à la mosquée ?
I.61 : Apprendre l'arabe, à lire et à écrire.
A.62 : D'accord, qu'est-ce -que tu as appris, par rapport à l'arabe cette année ?
I.63 : Réciter le coran et la langue arabe.
A.64 : Est-ce que tu fais la différence entre l'arabe de la maison et l'arabe d'ici ? Ou c'est la même chose pour toi ?
I.65 : Non, je pense que c'est la même chose.
A.66 : Et est-ce que tu utilises et tu mélanges les langues, l'arabe et le français ou pas ici, à la maison ?
I.67 : Non.
A.68 : Est-ce que tu entends des jeunes mélanger l'arabe et le français ?
I.69 : Oui, comme '**gūn** → **idiot, bête en arabe dialectal, h̄las** → **ça suffit, c'est bon** en arabe dialectal, **Miskin** → **le pauvre, je suis ramé** (langage des jeunes, je pense qui signifie je suis perdu), bien voilà.
A.70 : Merci. À toi N. Tu peux me dire quel est ton premier objectif, en venant ici à la mosquée ?
N.71 : Bien apprendre, apprendre les lettres, je ne sais pas moi.
A.72 : C'est à toi de me dire pourquoi tu viens ici ?
N.73 : Apprendre **les ṣurat** → **les sourates**.
A.74 : Est-ce que pour toi c'était utile d'apprendre l'arabe et tout ce qui est relatif au cours de l'éducation islamique ? Et en quoi c'était utile ?
N.75 : Bien oui.
A.76 : Oui mais en quoi ?
N.77 : À apprendre le coran.
A.78 : Au niveau des explications, ça ne t'a pas clarifié des choses ?
N.79 : Bien si.
A.80 : Quoi ?
N.81 : Après, je comprends mieux le sens **des ṣurat** → **des sourates**
A.82 : Ok. Du coup, tu comprends mieux. Est-ce que c'est utile que je parle en français dans le cours d'arabe ou pas ?
N.83 : Oui.
A.84 : Pourquoi ?
N.85 : Parce qu'il y a des mots que je ne comprends pas en arabe.
A.86 : Le français t'a permis de comprendre l'explication des mots en arabes, c'est bien ça ?
N.87 : Oui.
A. 88 : D'accord Est-ce que tu utilises le français et l'arabe en même temps, ou pas ? Et à l'école tu entends les jeunes mélanger les langues ou pas ?
N.89 : Oui, y en a qui disent wāš → **qu'est-ce que tu as ? Arabe dialectal, sur le coran, miskin** → **le pauvre** voilà.
A.90 : D'accord, merci. Z., tu peux m'expliquer quel est ton premier objectif en venant ici ?
Z.91 : Savoir lire et écrire, apprendre des **ṣurat** → **des sourates**.
A.92 : Qu'est-ce que tu as appris dans la langue arabe ?
Z.93 : Bien euh (0,10')
A.94 : Non mais ce n'est pas grave. Est-ce qu'à la maison tu mélanges les langues ou pas ?
Z.95 : Oui, un peu dehors.
A.96 : À la maison c'est quelle langue que vous parlez ? Toi tu es marocain berbère ou arabe ?

Z.97 : Je suis marocain berbère.
 A.98 : D'accord, du coup tu ne connais pas l'arabe ?
 Z.99 : Si je connais un peu.
 A.100 : Est-ce que tu vois la différence entre le berbère et l'arabe, quand tu viens ici à la mosquée ou pas ?
 Z.101 : Oui, un peu.
 A.102 : Est-ce que tu mélanges entre le berbère, l'arabe et le français ou pas ?
 Z.103 : Oui.
 A.104 : C'est parce que tu ne trouves pas tes mots en français ou c'est naturel ?
 Z.105 : Naturellement.
 A.106 : Et en classe et avec tes amis, tu mélanges ou pas ?
 Z.107 : Non.
 A.108 : Ok. H. maintenant, tu peux me dire quel objectif tu as, en venant ici à la mosquée ? Quel est ton premier objectif ?
 H.109 : Apprendre **les şurat** → **les sourates**, savoir lire et écrire.
 A.110 : D'accord et est-ce que tu parles un peu en arabe avec tes parents à la maison ou pas ?
 H.111 : Non.
 A.112 : D'accord. Et dehors, est-ce que tu entends les jeunes mélanger les langues ou pas ?
 H.113 : Non.
 A.114 : Quand tu es venu ici, est-ce que l'éducation islamique et le **Qurā'n** → le coran, t'ont permis d'avancer et qu'est-ce que tu as compris ?
 H.115 : L'histoire des **Şurat** → **des sourates**, parce qu'avant je ne savais pas à quoi ça servait ; maintenant je comprends mieux l'arabe et l'islam et voilà.
 A.116 : D'accord, merci H. À toi CH. Tu peux me dire quel est ton premier objectif en venant ici à la mosquée ?
 CH.117 : En fait, de comprendre de mieux en mieux, à lire l'arabe et à l'apprentissage du Coran.
 A.118 : Et l'éducation islamique ça t'a permis d'avancer en quoi ?
 CH.119 : Bien avant, il y a des histoires que je ne savais pas et je ne connais pas toutes les règles. Mais j'ai commencé à en apprendre quelques-unes.
 A.120 : Est-ce que tu trouves qu'il y a une différence entre l'arabe de la maison et celle apprise ici ?
 CH.121 : Oui, une grande différence.
 A.122 : Par rapport à quoi ? Donne-moi des exemples. En quoi consiste cette différence ?
 CH.123 : Eh bien, il y a des mots qui changent et qui sont très proches du français.
 A.124 : Et toi, est-ce que tu mélanges ou pas ?
 CH.125 : Moi j'utilise une seule phrase : je dis allez vas-y **ārwh** → **allez-viens** (rire). Je le dis souvent à mon frère.
 A.126 : Et tu entends des jeunes de ton âge qui mélangent ?
 CH.127 : Pas à l'école, mais par contre dans la rue, j'entends beaucoup.
 A.128 : Tu entends quoi, par exemple ?
 CH.129 : **Wāš** → **qu'est-ce que tu as**, **Wallāh** → **je te jure**, enfin des trucs comme ça.
 A.130 : D'accord merci CH.

La troisième vidéo : Cours des grands débutants à 8h30, révision des lettres

A.1 : On a fait quelles lettres ?
 CHA1.2 : **Le âlif, le bâ', le tâ', le yâ, le mîm, le râ'.**
 A.2 : Oui, on a fait, **âlif, bâ', tâ', yâ, mîm.** Quoi d'autre ?
 CHAIN. 3 : **Le 'Aîne et le wâw, le lâm**
 A.4 : Oui. À toi Yacine.
 Y.5 : **Le nûn.**
 A.6 : Oui. À toi.
 F.7 : **Le Kâf.**
 A.8 : Quelqu'un peut me dire quelle lettre on n'attache pas, la première lettre ?
 L.9 : **âlif.**

Y.10 : **Wâw**.
S.11 : Le **yâ**.
A.12 : Non, attention.
S.13 : C'est le **râ'**.
A.14 : Oui. On n'attache pas les lettres, avant ou après ?
H.15 : C'est après.
A.16 : Oui, c'est après.
HOU.17 : On n'attache pas la lettre **âlif** parce qu'après, ça fait une autre lettre.
A.18 : Oui très bien ma chérie. Elle ressemble à quelle lettre, la lettre **Wâw** ?
HOU.19 : Ça ressemble à la lettre **e** en minuscule à l'envers.
A.20 : Oui, ça ressemble à la lettre **e** en minuscule.
S.21 : Ça ressemble plutôt à un neuf.
A.22 : Oui. Donc la lettre **wâw'** elle ressemble pour certains au **e** en minuscule et pour d'autres, à un **neuf**. Maintenant le **Aîne'**.
HOU.23 : À un trois.
Les élèves.24 : À un trois à l'envers.
Hou.25 : Ou à deux petits ponts (rire).
A.26 : D'accord La lettre **yâ**, elle ressemble à quoi ?
Hou.27 : On dirait un **z**.
S.28 : À un **S**, à **S** un peu couché avec deux points en bas.
A.29 : D'accord, pour la lettre **Râ'**, il vous vient quelle lettre à l'esprit ?
Les élèves. 30 : La virgule.
A.31 : Oui, c'est une virgule en français.
HOU.32 : C'est quoi la virgule ?
A.33 : Quelqu'un peut lui expliquer ce que c'est une virgule ? Parce qu'elle est encore petite, elle ne connaît pas.
S.34 : C'est pour prendre une pause.
A.35 : HOU., en français, quand tu écris une phrase, on peut mettre un point comme ça à la fin ou bien une virgule comme ça. Si tu vois, elle est petite, mais si je l'agrandis, ça ressemble à la lettre **Râ'** d'accord ? la virgule comme il l'a dit, ça fait une pause.
HOU.36 : Ça fait quoi la pause ?
A.37 : Ça te permet de reprendre ton souffle, reprendre ta respiration quand tu lis, ok ? Et la lettre **lâm** ?
CHA.38 : Elle ressemble à un **J** majuscule.
A.39. : Ok, à un **J** et la lettre **mîm** ?
F.40 : À un **a**.
A.41 : Oui à un **a** quand c'est attaché. Mais la lettre **mîm** comme ça, elle ressemble à quoi ?
HOU.42 : À un **O** puis on rajoute un trait en bas ou une canne.
A.43 : Oui, et le Hamzah ça ressemble à quoi ?
Les élèves.44 : À un deux.
A.45 : Oui, à un deux.
HOU.46 : C'est un deux à l'envers.
A.47 : Oui.
F.48 : À une casquette à l'envers.
A.49 : Oui. Et la lettre **Kâf** ?
Les élèves.50 : À un cinq.
A.51 : Oui, ça ressemble à un cinq et il manque le trait qui est en haut. (J'écris le cinq en effaçant le trait en haut sur le tableau).
Hou.52 : Ça ressemble à un **Z** à l'envers.
A.53 : Oui, c'est vrai c'est un **z** à l'envers (en même temps j'écris le **z** pour comparer). Quelqu'un peut me dire la différence entre le **Nûn** et le **bâ'** ?
Y.54 : Le **Nûn** : il y a un point en haut et le **bâ'** : un point en bas.
A.55 : Oui, très bien et le **tâ'** ?
Les élèves.56 : Il y a deux points en haut.
A.57 : Des fois en arabe, les lettres ont la même forme ; la seule chose qui varie c'est les points. Des fois ils sont en haut, des fois en bas, des fois il y a qu'un point, des fois deux, et trois.

Donc quelle lettre a deux points en bas ?
SA.58 : Le Yâ'.
A.59 : Maintenant, la lettre où il y a deux points en haut ?
Y.60 : Le **tâ'**.
A.61 : Oui. La lettre avec un point en haut ?
Les élèves.62 : **Nûn**.
A.63 : Et la lettre qui a un point en bas ?
Les élèves.65 : La lettre **bâ'**.
A.66 : Oui. Maintenant on va voir deux nouvelles lettres aujourd'hui. Regardez le tableau, on va voir aujourd'hui cette lettre.
F.67 : La lettre **Hâ'**.
A.68 : Oui.
Y.69 : La lettre ressemble à un **s** sauf qu'il y a un **e** dedans.
A.70 : Oui, si tu veux.

La quatrième vidéo : Lecture des phrases alternées arabe/français. Grands débutants

Y.1 : **uktub** (أكتب) → écris en suivant le modèle.
A.2 : Très bien.
Y.3 : **'ankabūt** (عنكبوت) → **une araignée**.
A.4 : Très bien, le deuxième mot. Quelqu'un d'autre.
CH.5 : **Al-ḥal** (ال)
A.6 : Non, **ka** (ك)
CH.7 : **Al kaltu**.
A.8 : Quelqu'un peut la corriger, elle a oublié une lettre ?
Y.9 : Je peux corriger.
A.10 : Oui.
Y.10 : **Al-kalimatu** (الكلمة) → **le mot**.
A.11 : Très bien, ça veut dire quoi **al-kalimatu** (الكلمة).
Les élèves.12 : On ne le connaît pas.
A.13 : Ça veut dire un mot.

7. Grille d'évaluation N° 1

Niveau : Grand débutant

Prénom :

Nom :

Age :

Compréhension orale	Expression orale			Compétence écrite		
Education islamique	Prononciation			Récitation des sourates	Les lettres	
	Intonation	Phonétique	Fluidité			
				Al-Fatiha (l'Ouverture)	اَ	Avec les voyelles courtes
					اِ	
					اُ	
					بَ	Avec les voyelles courtes
					بِ	
					بُ	
				Al-Ikhlâs Le Monothéisme Pur	يَ	Avec les voyelles courtes
					يِ	
					يُ	
					نَ	Avec les voyelles courtes
					نِ	
					نُ	
				Al-nâs (Les Hommes)	مَ	Avec les voyelles courtes
					مِ	
					مُ	
					رَ	Avec les voyelles courtes
					رِ	
					رُ	

Autres remarques et observations :

Grille d'évaluation N°1

Niveau : Grand débutant

Prénom :

Nom :

Age :

Compréhension orale	Expression orale			Compétence écrite			
Education islamique	Prononciation			Récitation des sourates	Les lettres		
	Intonation	Phonétique	Fluidité				
				Al falaq (l'aube naissante)	و	Avec les voyelles courtes	
					وِ		
					وُ		
						ك	Avec les voyelles courtes
						كِ	
						كُ	
				Al-Kawthar (L'abondance)	ت	Avec les voyelles courtes	
					تِ		
					تُ		
						ه	Avec les voyelles courtes
						هِ	
						هُ	
				Al-'Asr (Le temps)	ن	Avec les voyelles courtes	
					نِ		
					نُ		
						د	Avec les voyelles courtes
						دِ	
						دُ	

Autres remarques et observations :

Grille d'évaluation N° 1

Niveau : Grand débutant

Prénom :

Nom :

Age :

Compréhension orale	Expression orale			Compétence écrite		
Education islamique	Prononciation			Récitation des sourates	Les lettres	
	Intonation	Phonétique	Fluidité			
				An-Nasr (Le Secours)	اَبْجَ	Avec les voyelles courtes
					بَجَ	
					بَجْ	
					سَ	La lettre avec les voyelles courtes
					سِ	
					سٌ	
				Al-Ma'ûn (L'ustensile)	وَا	Avec les voyelles courtes
					وَاَ	
					وَاِ	
					حَ	Avec les voyelles courtes
					حِ	
					حٌ	
				Al-Kâfirûne (Les Infidèles)	زَ	Avec les voyelles courtes
					زِ	
					زٌ	
					زَ	Avec les voyelles courtes
					زِ	
					زٌ	

Autres remarques et observations :

Grille d'évaluation N° 1

Niveau : Grand débutant

Prénom :

nom :

Age :

Compréhension orale	Expression orale			Compétence écrite																																																												
Education islamique	Prononciation			Récitation des sourates	Les lettres																																																											
	Intonation	Phonétique	Fluidité																																																													
					<table border="1"> <tr> <td></td> <td>حَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>حِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>حُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>فَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>فِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>فُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>عَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>عِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>عُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>نَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table> </td> </tr> </table></td></tr></table></td></tr></table></td></tr></table>		حَ	Avec les voyelles courtes		حِ		حُ						<table border="1"> <tr> <td></td> <td>فَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>فِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>فُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>عَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>عِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>عُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>نَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table> </td> </tr> </table></td></tr></table></td></tr></table>		فَ	Avec les voyelles courtes		فِ		فُ						<table border="1"> <tr> <td></td> <td>عَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>عِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>عُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>نَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table> </td> </tr> </table></td></tr></table>		عَ	Avec les voyelles courtes		عِ		عُ						<table border="1"> <tr> <td></td> <td>نَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>		نَ	Avec les voyelles courtes		نِ		نُ						<table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table>		شَ	Avec les voyelles courtes		شِ		شُ
	حَ	Avec les voyelles courtes																																																														
	حِ																																																															
	حُ																																																															
					<table border="1"> <tr> <td></td> <td>فَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>فِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>فُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>عَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>عِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>عُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>نَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table> </td> </tr> </table></td></tr></table></td></tr></table>		فَ	Avec les voyelles courtes		فِ		فُ						<table border="1"> <tr> <td></td> <td>عَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>عِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>عُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>نَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table> </td> </tr> </table></td></tr></table>		عَ	Avec les voyelles courtes		عِ		عُ						<table border="1"> <tr> <td></td> <td>نَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>		نَ	Avec les voyelles courtes		نِ		نُ						<table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table>		شَ	Avec les voyelles courtes		شِ		شُ													
	فَ	Avec les voyelles courtes																																																														
	فِ																																																															
	فُ																																																															
					<table border="1"> <tr> <td></td> <td>عَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>عِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>عُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>نَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table> </td> </tr> </table></td></tr></table>		عَ	Avec les voyelles courtes		عِ		عُ						<table border="1"> <tr> <td></td> <td>نَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>		نَ	Avec les voyelles courtes		نِ		نُ						<table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table>		شَ	Avec les voyelles courtes		شِ		شُ																										
	عَ	Avec les voyelles courtes																																																														
	عِ																																																															
	عُ																																																															
					<table border="1"> <tr> <td></td> <td>نَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>نُ</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>		نَ	Avec les voyelles courtes		نِ		نُ						<table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table>		شَ	Avec les voyelles courtes		شِ		شُ																																							
	نَ	Avec les voyelles courtes																																																														
	نِ																																																															
	نُ																																																															
					<table border="1"> <tr> <td></td> <td>شَ</td> <td rowspan="3">Avec les voyelles courtes</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شِ</td> </tr> <tr> <td></td> <td>شُ</td> </tr> </table>		شَ	Avec les voyelles courtes		شِ		شُ																																																				
	شَ	Avec les voyelles courtes																																																														
	شِ																																																															
	شُ																																																															

Autres remarques et observations :

Grille d'évaluation N° 1

Niveau : Grand débutant

Prénom :

Nom :

Age :

Compréhension orale	Expression orale			Compétence écrite		
Education islamique	Prononciation			Récitation des sourates	Les lettres	
	Intonation	Phonétique	Fluidité			
				Al-Masad (Les Fibres)	ا	Avec les voyelles courtes
					ا	
					ا	
					ا	Avec les voyelles courtes
					ا	
					ا	
				Quraych (Les Coraïch)	ا	La lettre avec les voyelles courtes
					ا	
					ا	
					ا	Avec les voyelles courtes
					ا	
					ا	
					ا	Avec les voyelles courtes
					ا	
					ا	

Autres remarques et observations :

8. Grille d'évaluation N°2

Niveau : Grand débutant

Prénom :

Nom :

Age :

Compréhension orale	Expression orale			Compétence orale	Compétence écrite		
Education islamique	Prononciation			Récitation des sourates	Se présente	Les termes	Positionnement des lettres
	Intonation	Phonétique	Fluidité				
				Al-Fatiha (l'Ouverture)		ا	Au début
						ا	Au milieu
						ا	A la fin
						ا	
				Al-Ikhlâs Le Monothéisme Pur		ا	Au début
						ا	Au milieu
						ا	A la fin
						ا	
				Al-nâs (Les Hommes)		ا	Au début
						ا	Au milieu
						ا	A la fin
						ا	
				Al falaq (l'aube naissante)		ا	Au début
						ا	Au milieu
						ا	A la fin
						ا	
						ا	Au début

				Al-Kawthar (L'abondance)			ب	Au milieu
							م	A la fin
							ك	
				Al-'Asr (Le temps)			ر	Au début
							م	Au milieu
							ر	A la fin
							م	

Grille d'évaluation N°2

Niveau : Grand débutant

Prénom :

Nom :

Age :

Compréhension orale	Expression orale				Compétence orale	Compétence écrite		
	Prononciation			Récitation des sourates		Se présente	Les termes	Positionnement des lettres
	Intonation	Phonétique	Fluidité					
				An-Nasr (Le Secours)		س	Au début	
						س	Au milieu	
						س	A la fin	
				Al-Ma'ûn (L'ustensile)		مشا	Au début	
						مشا	Au milieu	
						ش	A la fin	
				Al-Kâfirûne (Les		ك	Au début	
						ك	Au milieu	

				Infidèles)			ص	A la fin
				Ayat Al-Kursi « Verset du Trône »			ذ	Au début
							ظ	Au milieu
							ض	A la fin
							ط	Au début
							ظ	Au milieu
							ظ	A la fin
							ظ	Au début
							ظ:	Au milieu
							ظ:	A la fin
							ظ	Au début
							ظ	Au milieu
							ظ	A la fin
							ظ	Au début
							ظ	Au milieu
							ظ	A la fin
							ظ	Au début
							ظ	Au milieu
							ظ	A la fin

Grille d'évaluation N°2

Niveau : Grand débutant

Prénom :

Nom :

Age :

Compréhension orale	Expression orale				Compétence orale	Compétence écrite		
Education islamique	Prononciation			Récitation des sourates	Se présente	Les termes	Positionnement des lettres	
	Intonation	Phonétique	Fluidité					
							ا	Au début
							ب	Au milieu
							ت	A la fin
							ث	
							ج	Au début
							ح	Au milieu
							خ	A la fin
							د	
							ذ	Au début
							ر	Au milieu
							ز	A la fin
							س	
							ش	Au début
							ص	Au milieu
							ض	A la fin
							ط	
							ظ	Au début
							ق	Au milieu
							ك	A la fin
							غ	
							ف	Au début
							ط	Au milieu
							ب	A la fin
							ق	
							م	Au début
							ن	Au milieu

							ك	A la fin
							ك	
							ا	Au début
							ا	Au milieu
							ا	A la fin
							ا	
							و	Au début
							و	Au milieu
							و	A la fin
							و	

Grille d'évaluation N°2

Niveau : Grand débutant

Prénom :

Nom :

Age :

Compréhension orale	Expression orale				Compétence orale	Compétence écrite		
	Prononciation			Récitation des sourates		Se présente	Les termes	Positionnement des lettres
Education islamique	Intonation	Phonétique	Fluidité					
							ا	Au début
							ا	Au milieu
							ا	A la fin
							ة	
							ه	
							ا	Au début

							ا	Au milieu
							ا	A la fin
							ا	
							ا	Au début
							ا	Au milieu
							ا	A la fin
							ا	
							ا	Au début
							ا	Au milieu
							ا	A la fin
							ا	
							ا	Au début
							ا	Au milieu
							ا	A la fin
							ا	
							ز	Au début
							ز	Au milieu
							ز	A la fin
							ز	

9. Variations des lettres

Remarque : La croix (X) signifie que les lettres sont isolées

A la fin		Au milieu		Au début		La lettre
أ	× ل	× ل	ا	× أ	أ	
ب	ب	ب	ب	ب	ب	
ة ه ه	ت	ت	ت	ت	ت	
ث	ث	ث	ث	ث	ث	
ج	ج	ج	ج	ج	ج	
ح	ح	ح	ح	ح	ح	
ح	ح	ح	ح	ح	ح	
د	× د	× د	د	× د	د	
ذ	× ذ	× ذ	ذ	× ذ	ذ	
ز	× ز	× ز	ز	× ز	ز	
ز	× ز	× ز	ز	× ز	ز	
س	س	س	س	س	س	
ش	ش	ش	ش	ش	ش	
ص	ص	ص	ص	ص	ص	

11. L'Échelle globale des niveaux

Utilisateur Expérimenté	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur Indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur Élémentaire	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

12. La grille de référence niveau A1

A1 Niveau de l'utilisateur élémentaire (Introductif ou découverte)				
Activités langagières	Capacités <i>Si les termes sont simples et les expressions élémentaires, l'élève sera capable de :</i>	Connaissances		
		Culture et lexique	Grammaire	Phonologie
		<p><i>Posséder : un choix élémentaire de mots isolés et d'expressions simples pour des informations sur soi, les besoins quotidiens, son environnement</i></p> <p><i>quelques éléments culturels</i></p>	<p><i>Avoir un contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé</i></p> <p><i>Reconnaître quelques faits de langue</i></p>	<p><i>Reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes, et les courbes intonatives propres à chaque langue</i></p>
Comprendre, réagir et parler en interaction orale	<p>Communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots, si l'interlocuteur répète ou reformule ses phrases lentement et l'aide à formuler ce qu'il essaie de dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> se présenter ; présenter quelqu'un ; demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats.) épeler des mots familiers 	<p>Contenus culturels et lexicaux par exemple :</p> <p>La personne Le corps humain, les vêtements Sensations, goûts et sentiments</p> <p>La vie quotidienne Les usages dans les relations entre personnes La maison Les animaux familiers Les habitudes alimentaires Les rythmes et les activités de la journée : famille, école, loisirs Quelques métiers Les couleurs et les nombres.</p>	<p>Le groupe verbal Le verbe : son accord avec le sujet L'expression du temps : présent, passé, futur Le complément</p> <p>Le groupe nominal Le nom et le pronom Le genre et le nombre Les articles Les possessifs Les démonstratifs Les principales prépositions L'adjectif qualificatif : sa place, son accord</p> <p>La phrase Type et forme de phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> déclarative interrogative exclamative impérative affirmative négative <p>La syntaxe élémentaire de la phrase : ordre des mots, quelques mots de liaison (et, ou...)</p>	<p>Phonèmes Percevoir et reproduire les phonèmes spécifiques à chaque langue</p> <p>Accents et rythme Percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé familier</p> <p>Repérer et respecter l'accent tonique</p> <p>Intonation Percevoir et restituer les schémas intonatifs : l'intonation caractéristique des différents types d'énoncés</p>
Comprendre à l'oral	<p>Comprendre les consignes de classe Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes le concernant, lui, sa famille, son environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. Suivre des instructions courtes et simples Suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées.</p>			

<p>Parler en continu</p>	<p>Reproduire un modèle oral Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire, décrire des activités ou sujets familiers en utilisant des connecteurs élémentaires Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition Raconter une histoire courte et stéréotypée</p>	<p>L'environnement géographique et culturel Ville et campagne Quelques villes et pays : leur situation géographique Les drapeaux et monnaies Les fêtes et coutumes Des personnages, monuments et œuvres célèbres Chants et comptines Contes et légendes littérature enfantine</p>	<p>Lien phonie/graphie L'alphabet (selon les langues)</p>
<p>Lire</p>	<p>Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations) Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel</p>		
<p>Écrire</p>	<p>Copier des mots isolés et des textes courts Écrire un message électronique simple ou une courte carte postale en référence à des modèles renseigner un questionnaire Produire de manière autonome quelques phrases sur lui-même, sur des personnages réels ou imaginaires Écrire sous la dictée des expressions connues</p>		

13. Copies des apprenants

اللقب: hashimi

الاسم: الوالد

Téléphone: 06 52 74 48 57 / papa

date de naissance:

âge: 7 é demi

pays d'origine: afganistan

Ville de naissance: france

Mon adresse: je connais pas

Ma biographie langagière

1) mes langues (oral ou à l'écrit) sont afghan français arabe

2) ce que j'aime dans la langue française et la culture française: les chansons

3) ce que j'aime bien dans la langue arabe, dans la culture arabo-musulmane: suerat

4) ce que j'aime dans les autres langues parlées ou écrites, pays ou régions visités.

en anglais j'aime beaucoup les ~~col~~ couleurs

Mon parcours scolaire

parcours scolaire (CE1/CE2)
objectifs souhaités
maîtrise je suis CE1

j'ai ~~suivi~~ suivi comme types de formation en langues arabe a la maison et mousqué
4) je ~~souhaite~~ souhaite apprendre la langue arabe car a bien parler arabe chez moi et je serai pleai de surat et le coran islamique.

Nom = ~~Zouia~~ زويا

Prénom = ~~...~~ ليلى

Telephone: j'ai pas
date de naissance = 23 juillet 2004

âge = ~~10 ans~~ 11 ans et
pays d'origine = France ~~et~~ algérie

Ville de naissance = Lyon

Mon adresse 22 bis chemin de traime cul (Dardilly)

Ma biographie langagières

1) mes langues (oral ou à l'écrit)
sont = l'arabe, le français et l'anglais

2) ce que j'aime dans la langue
français, la culture française
la langue est trop dur
j'aime la nourriture

3) ce que j'aime bien dans la langue
arabe dans la culture arabe
musliman.

La nourriture (couscous)
ce que j'aime est bien
j'apprend l'arabe et
c'est bien

Ce que j'aime dans les autres
langues parlées ou écrites;
pays ou régions visités

J'aime le maroc

J'aime la Tunisie et Bali

J'aime l'Italie et la
Nourriture

Mon parcours scolaire

- parcours scolaire / diplôme obtenus
en: Diplôme de vélo de foot

- objectifs souhaités: Avoir une villa aller au paradis

- j'ai suivi comment les types de formations en langue arabe: Les lettres les sciences la piété et l'islam

4) Je souhaite apprendre la langue arabe car pour Hallak et se par pour aller au paradis

Mellouki Maroua

Lyon (lieu de naissance)

Moroccaine (Nationalité)

Moroc (Pays d'origine)

Âge (~~17~~ 14 ans)

Je fais 6 ans que j'apprends à la maquis

CM2 (classe) Robert Lumane.

Ma biographie langagière

Mes langues (orale ou écrite) sont:

- marocain

- Anglais

- Italien

- Français

ce que j'aime dans la langue et la culture française:

cette langue est facile (parce que je suis née ici.

je suis habituée à tout ce qui est en France.

Prénom noms

Nesrine Sobouer

نسرين

Lieu de naissance Marseille

Nationalité Française, Algérienne

Pays d'origine : Algérie

depuis combien de temps j'apprends l'arabe
à la mosquée.

⊙ Depuis que j'ai 6 ans

classe CM2

école Le Châten

ma langue oral arabe (à la maison)
oral écrit français (dehors et à l'école)
et à l'oral et écrit Anglais

Ce que j'aime dans la culture

français :

la technologie

~~les films~~

les bonbons

les fêtes foraine

nationalité	Lieu de naissance	Prénom	Nom
Algérienne Française	Lyon 2 ^{ie}	شايما Chayma	قزوين Guerini
Depuis combien de temps vous apprenez l'arabe à la mosquée : depuis que j'ai commencé la maison : depuis que j'ai commencé 2 ans 1/2			Pays d'origine Algérie
- classe	école	Sourate	
C12	Ferdinand Beisson	29	

Mes langues orales ou écrites sont : arabe par mes parents sont algériens, Anglais qu'on apprend à l'école, le Français que j'ai appris à l'école. Et au collège l'année prochaine l'élémentaire.

Ce que j'aime dans la langue et la culture française : L'arabe familier ressemble au français ce qui m'a facilité l'apprentissage du français. En culture, j'aime les bonbons et le pain.

أَبِي تَوْفِيك TAWFIK

Casablanca

Morocaine

Maroc

sa fait 2 ans que j'apprends l'arabe à la mosquée

classe : 4ème

âge : 14 ans et demi

Mes langues orales ou écrites sont :

ARABE ; ARABELITHAIRE,
ESPAGNOL
CATALAN
FRANÇAIS
ANGLAIS

1) Ce que j'aime dans la langue française est :

- Les différents langages (ex : COURANT; Familier, soutenu).
- Le vouvoiement

Ce que j'aime dans la culture française,

- La Solidarité et la fraternité;

Mon Liù

Dina SAAD

Lieu de naissance Lyon 5^{ème}

Nationalité française

Depuis combien de temps vous apprenez

l'arabe, à la mosquée.

Depuis que j'ai 3.

Est j'ai appris avec mon père.

Et j'ai appris 16 sourate.

Mes langues (arabe) arabe allemand anglais français.

Le que j'aime dans la langue et la culture française:

Belbay Linna → بلبي لينة

Lieu de naissance: Bourge (France)

Nationalité: Française

Pays d'origine: Algérie

Un peu plus de 4 ans, mais mon père ma changée plusieurs fois de mosquées parce que je n'étais pas adaptée.

Âge: le 9 août j'ai 11 ans.

Classe: CE2

Établissement: Audrey Hepburn

Lieu de naissance de mes parents: père: Mozouna (Algérie) 1969. mère: Toulouse (France) 1993.

Ce que j'aime dans la langue française est qu'elle est parlée presque partout et facile à prononcer. Ce que j'aime dans la culture est le climat, la technologie et les

Événements.

Bilan de mes acis

أبني لينة

- 1) J'ai appris des sourates: "El HUK" "Chaada" "Iqara", j'ai aussi appris à lire et à écrire en ~~arabe~~ arabe et apprendre à faire la prière.
- 2) Les difficultés que j'ai eu cette année, c'est la prononciation avec l'accent mais je m'en suis bien sortie et mes facilités c'est que j'ai bien mémorisé ce qu'on a appris.
- 3) Pour ces vacances je veux apprendre plus de sourate, faire le ramadan et bien faire la prière.
- 4) Mes objectifs pour l'année prochaine, est de lire et parler couramment arabe, comprendre et apprendre plus de sourates.

Astuce pour mieux avancer

- 1) Je continue les cours pendant les vacances chez moi pour mieux avancer.
- 2) Je vais arrêter de discuter et m'amuser avec mes camarades.
- 3) Je pose mes questions à la maîtresse et mes parents.
- 4) Non, ça me gêne pas car je veux savoir et apprendre.

1) Cette année j'ai appris à lire à écrire, à apprendre plusieurs sourate.

2) Les difficultés sont de repérer toute les lettres et ils sont dans une phrase. Les facilités que j'ai eu cette année sont que les sourates était simple à mémoriser.

3) Mes objectifs personnels pour ces vacances sont approfondir mes sourates que j'ai appris, et de reprendre le cahier de cours, et re apprendre.

4) Lire correctement.

1) Ça dépend, selon si j'ai du temps.

2) Oui, et au deux

3) Un peu, car c'est difficile de se concentrer quand il y a mes amis.

4) Non, car je ne suis pas timide

Cette année, je trouve que je parlait souvent,
je ferais mieux l'année prochaine

3. Est-ce que je pose les questions
quand je ne comprend pas? (A qui?)

Non, je ne pose pas les questions ni a

Aki ma, ni a mes parent. Car, je n'aime
pas trop et que je deteste que tout le
monde me regarde. Et je suis assez TIMIDE
pour poser des questions.

4. Est-ce que je suis gêner de poser des
questions?

J'ai appris des sourates et quelque voyelle longue
mon père, mon mère, et des histoires
des prophètes.

2) Les difficultés et facilité que j'ai eu
cette année?

J'ai eu des difficultés à essayer de lire des
mots avec des lettres dont je m'en rappelle plus trop.
Mes facilités dans la souate Al-mulk. et d'écrire
des mots.

3) Mes objectifs personnelles ces vacances?

Je vais essayer d'apprendre plus de souate et
de lire des mots.

4) Mes objectifs l'an prochain?

D'apprendre encore plus que l'an passé.
De savoir lire les mots sans hésitation
Et de connaître plein d'histoire de prophète

- 1) j'ai appris beaucoup de chose cette année j'ai appris deux sourate sourate Imulk sourate alafaq
- 2) les difficulté que j'ai eu cette année sont que j'arrive pas trop à prononcer les mots des sourate les facilité que j'ai eu cette année c'est que j'ai appris vite.
- 3) mes objectif personnel ces vacances ce que je vais continuer à faire la prière et cette année j'en vais essayer de faire le ramadan j'ai fais 15 jours.
- 4) mes objectif l'an prochain est que j'apprend plus de chose astuce pour mieux avancer!
- 1) oui je repprend les cours chez moi pour ~~apprendre~~ pas oublier

14. Manuel connaître la langue arabe niveau A.1.1/A.1 "Je parle français et j'apprends l'arabe"

Connaître la langue arabe

Niveau

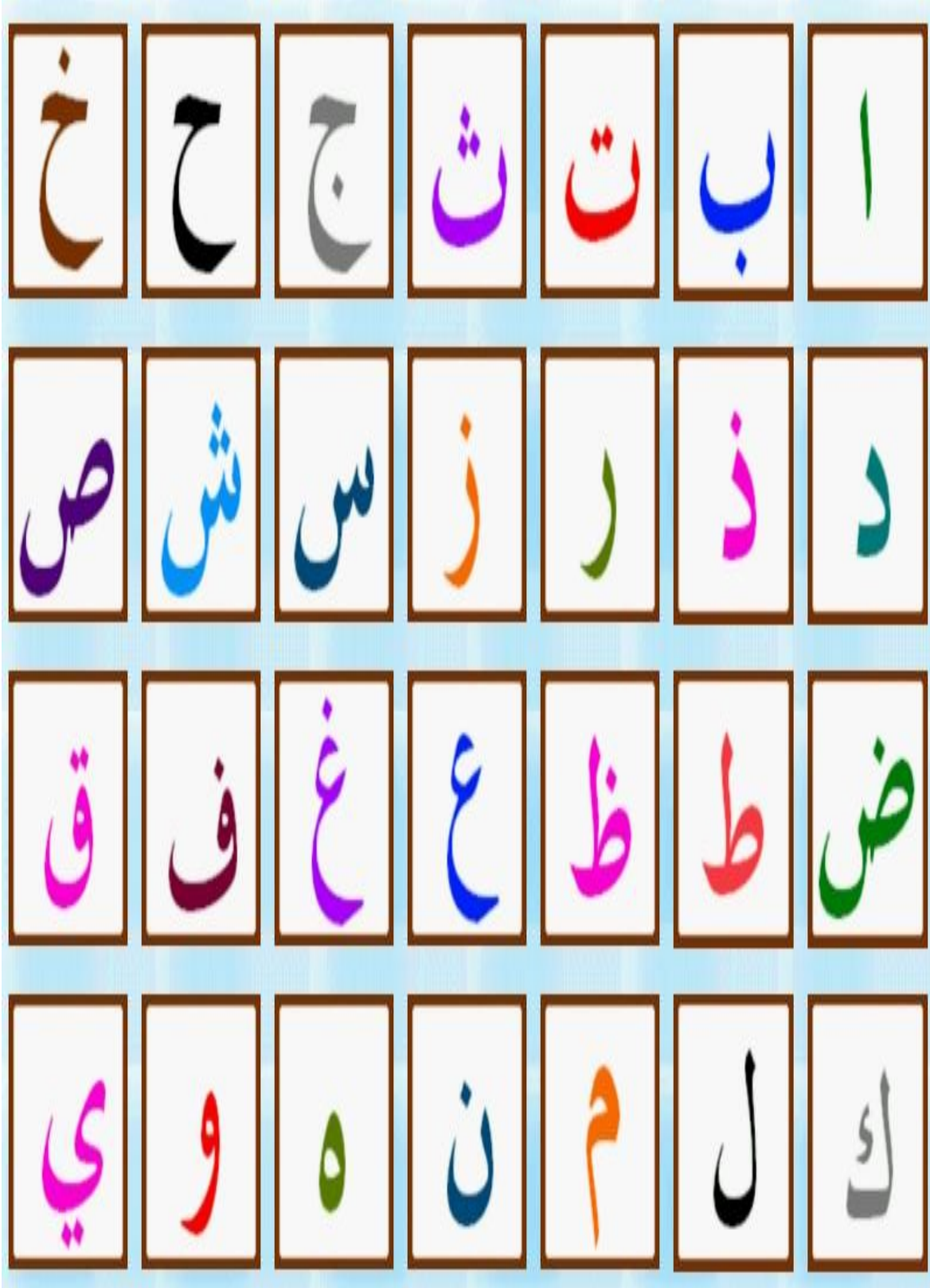
Je parle français et j'apprends l'arabe



Réalisé par
AKIMA BRISS

الْحُرُوفُ الْأَبْجَدِيَّةُ / L'Alphabet arabe

1



Parcours 1 : niveau grand débutant A.1.1

2

A la découverte de l'alphabet arabe

1. En arabe, il y a 28 lettres, toutes des consonnes.

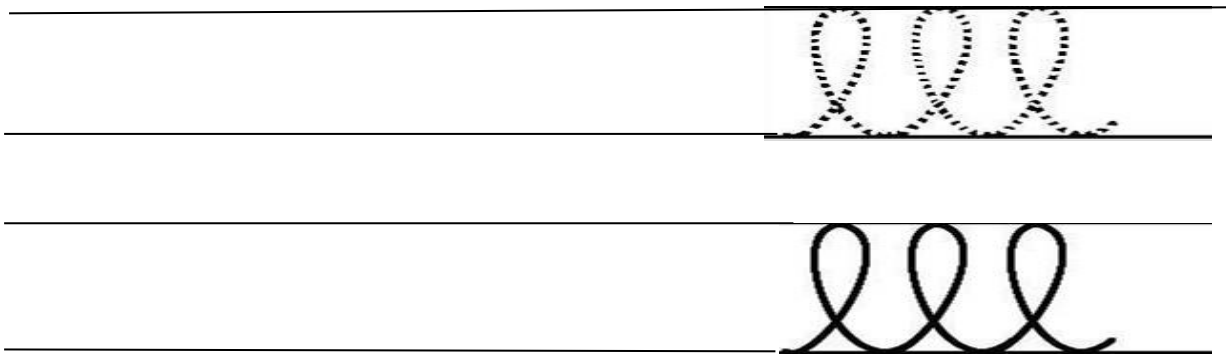
2. En arabe, j'écris de droite à gauche....



Je m'entraîne à écrire



1 Je m'entraîne à écrire de droite à gauche :



Je découvre la première lettre en arabe ÂLIF :

ا

Remarque

- 1- La lettre **Âlif** « ا » est un trait tracé à la **verticale** « l »
- 2- La hamza « ء » est considéré comme une lettre mais elle joue le rôle d'un accent circonflexe « ^ ». On peut la trouver avec ou sans support :

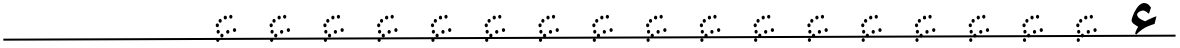
- La hamza sans support : **إملاء**
- La hamza avec support, on peut la trouve avec ces trois lettres alif (ا), al-alif al-maqṣūra (ى) et waw (و) : « أم- إلباس : إ, أ » , « بئر: ئ » , « لؤلؤ: ؤ ».

A la découverte de l'alphabet arabe

3

Je m'entraîne à écrire

1 Ecris la hamza en repassant sur les pointillés.



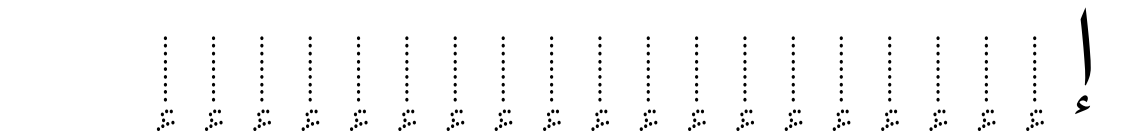
2 Ecris la hamza.



3 Repasse sur les pointillés lorsque la hamza est au milieu d'un mot.



4 Repasse sur les pointillés.



A la découverte des voyelles arabes

4

1. Les voyelles en arabe sont réparties en trois catégories :

- Les voyelles courtes/ brèves
- Les voyelles doubles
- Les voyelles longues

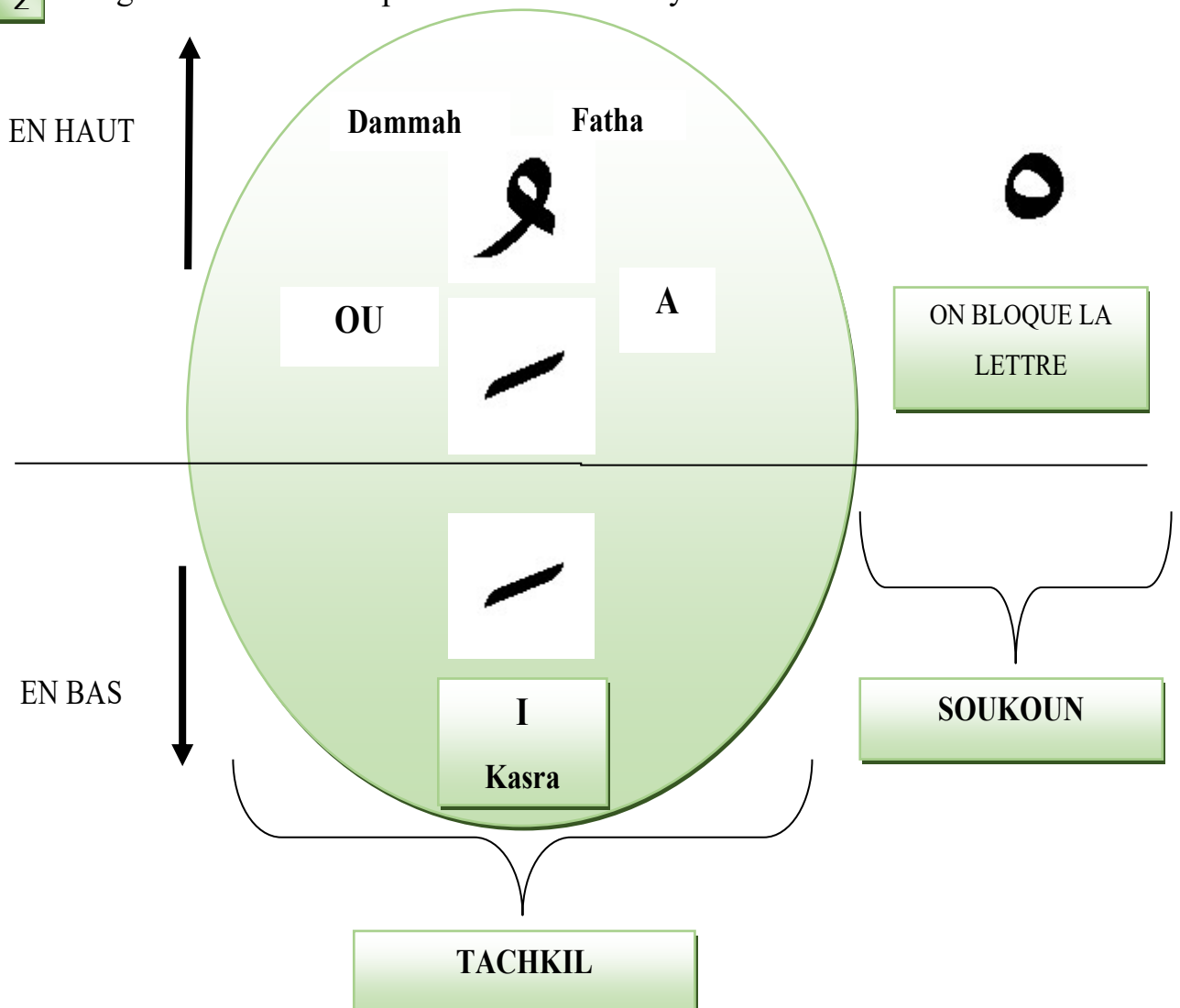
J'apprends les voyelles

1 Les voyelles courtes.

1. Il y a quatre voyelles courtes : **Fatha, Dammah, Kasra, Soukoun.**

2. Les voyelles courtes sont de petits signes que l'on place au-dessus ou en dessous d'une lettre. On les appelle « **Tachkil** » en arabe.

2 Règle d'écriture et de prononciation des voyelles courtes.



3 Je prononce la lettre ÂLIF accompagnée des voyelles courtes :



A

I

On bloque la lettre

OU

4 Ecris les lettres en suivant le modèle.

.....

.....

.....

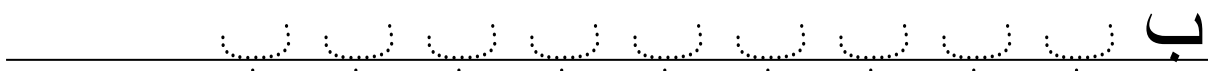
.....

5 Répète plusieurs fois la lettre ÂLIF avec les voyelles courtes.

La lettre BÂ' : ب

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre BÂ' accompagnée des voyelles courtes :



BÂ



BI



On bloque la lettre



BOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

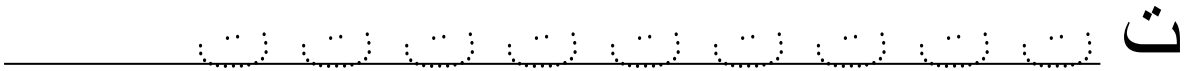


4 Répète plusieurs fois la lettre BÂ' avec les voyelles courtes.

La lettre TÂ' : ت

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre TÂ' accompagnée des voyelles courtes :



TÂ

TI

On bloque la
lettre

TOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

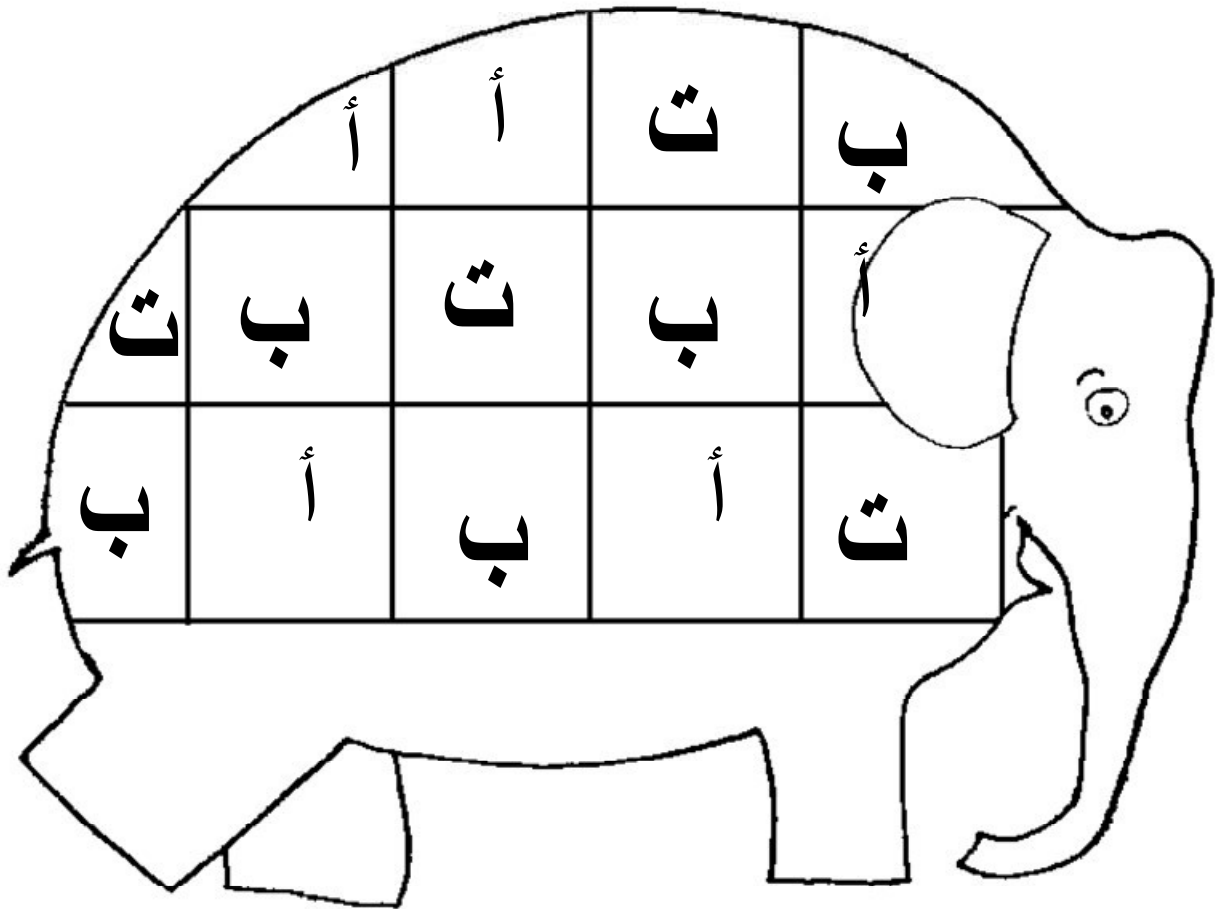


4 Répète plusieurs fois la lettre TÂ' avec les voyelles courtes.

Je colorie

8

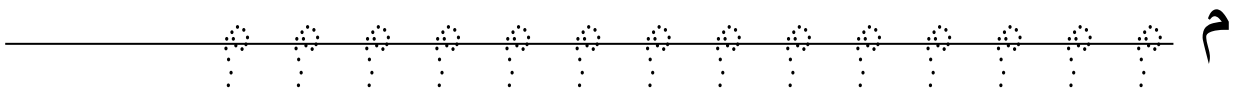
COLORIE EN JAUNE LES CASES AVEC **ا** EN VERT LES
CASES AVEC **ب** ET EN ROUGE LES CASES AVEC **ت**







La lettre MÎM : م

Je m'entraîne à écrire

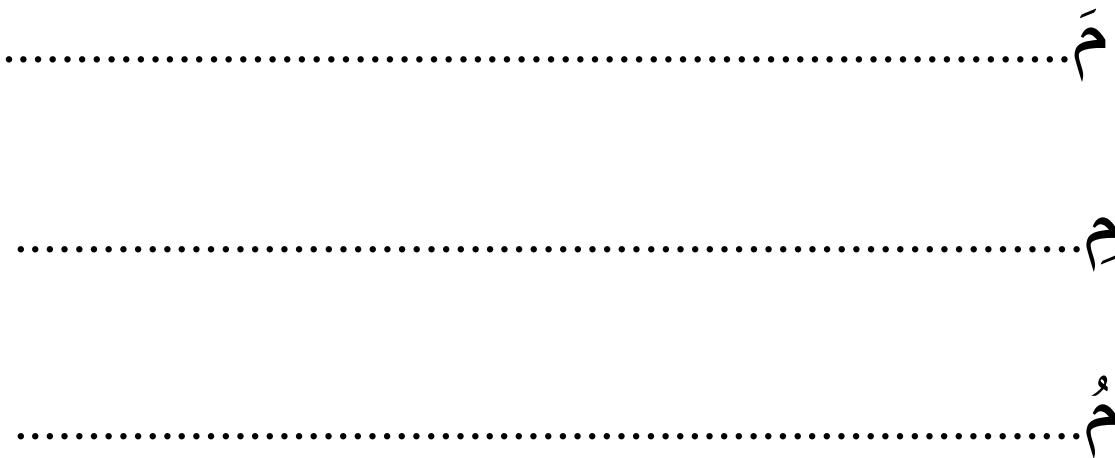
1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre MÎM accompagnée des voyelles courtes :

			
MA	MI	On bloque la lettre	MOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



4 Répète plusieurs fois la lettre MÎM avec les voyelles courtes.

La lettre KÂF : ك/ك

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre KÂF accompagnée des voyelles courtes :

ك

KA

ك

KI

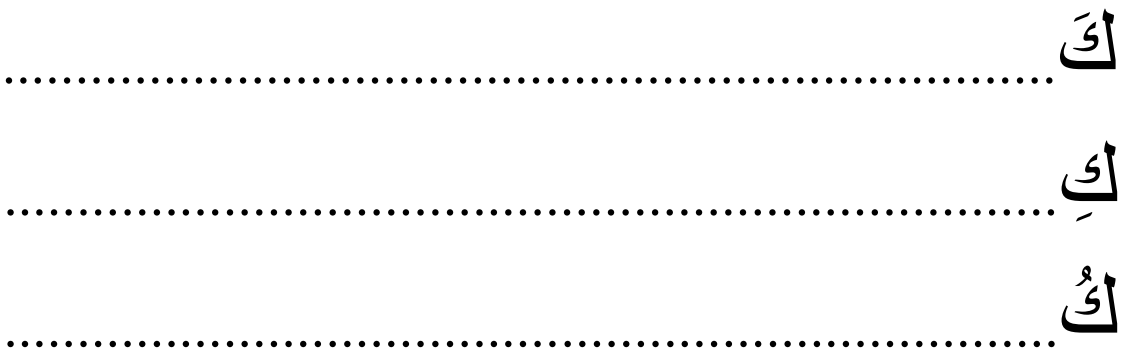
ك

On bloque la
lettre

ك

KOU

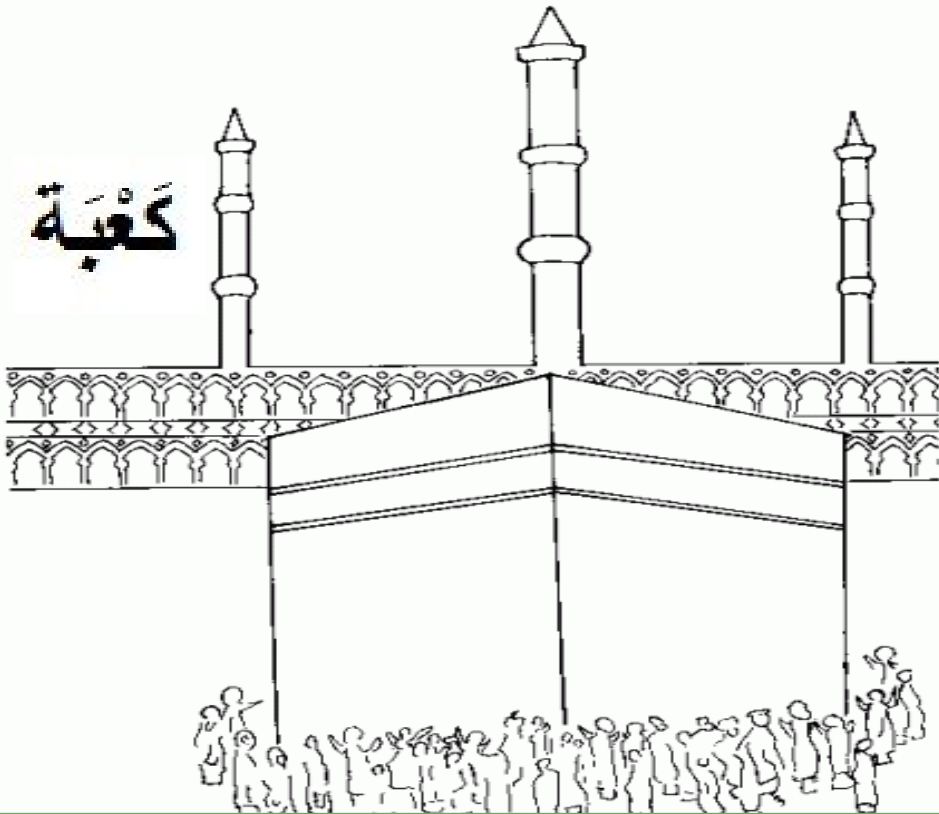
3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



4 Répète plusieurs fois la lettre KÂF avec les voyelles courtes.

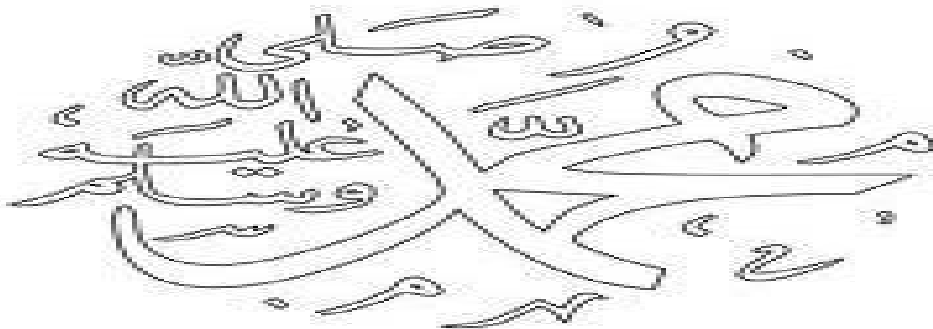
Je colorie

11



ك

Connais-tu ce lieu sacré ? Ne t'inquiète pas je vais te le dire. C'est la maison d'Allah Azzawajel ﷻ (de dieu). En arabe on l'appelle la Kaaba, des milliers de musulmans viennent faire le pèlerinage durant toute l'année.



ح

Sais-tu que le prophète Mohammed (ﷺ) est le dernier des prophètes.

A la découverte des lettres attachées en arabe

12

1. En arabe il n'y a pas de Majuscule.
2. Lorsque la lettre est en attaché, son écriture change selon sa position dans le mot.
3. Il y a trois façons d'écrire une lettre : au début, au milieu et à la fin.

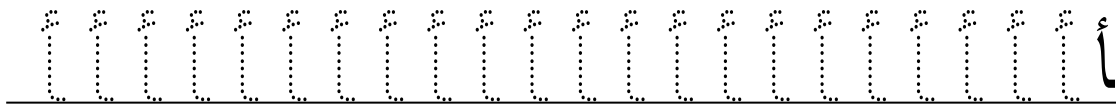
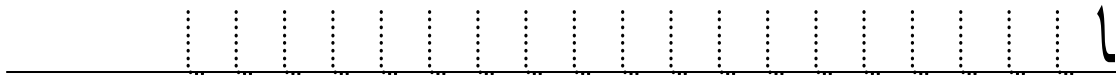
Je m'entraîne à écrire

1 La lettre **ÂLIF** (ا) en attaché et la hamza ayant comme support la lettre (ا) :

Au milieu et à la fin			Au début	
×ا	×ا	×ا	×ا	×ا

Remarque : j'ai mis une croix (X) après la lettre ÂLIF «ا» car elle est isolée, elle ne s'attache pas aux lettres suivantes.

2 Repasse sur les pointillés.



3 La lettre **BÂ'** en attaché

A la fin		Au milieu	Au début
ب	ب	ب	ب

4 Repasse sur les pointillés :

ب

ب

ب

5 La lettre TÂ' en attaché :

A la fin				Au milieu	Au début
ة	ة	ت	ت	ت	ت

6 Repasse sur les pointillés.





ت

ت

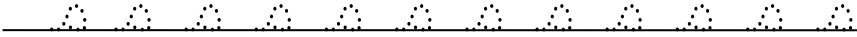



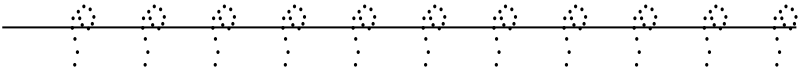

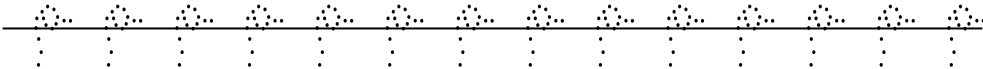

ة

ة




1 La lettre **MÎM** en attaché :

A la fin		Au milieu	Au début
			

2 Repasse sur les pointillés.


 
 
 
 

3 La lettre **KÂF** en attaché :

A la fin	Au milieu	Au début
		

4  

5 Ecris la lettre en suivant le modèle.

..... 

ACTIVITÉS

15

1

Ecris les lettres suivantes en arabe.

BI= , MOU= , TOU= , A= , OU= , KA=

TI= , I= , TA= , MA= , BA= , KI=

2

Relie chaque voyelle au son qui lui correspond.

• [I]



(en haut) •

• [OU]



•

• [A]



(en bas) •

• [BOU]

3

Colorie le mot si tu vois la lettre TA.

وردة - يلعب - بنت - مدرسة - دب - كلب - كراس - معلمة

4

Entoure l'image si tu entends le son TA [ت].



ACTIVITÉS

16

5 Complète le tableau en suivant l'exemple.

ك	ت	ا	ب
---	---	---	---

--	--	--

--	--	--	--


--	--	--	--


--	--	--	--	--

كِتَابٌ 

بَابٌ 

مَكْتَبٌ 

اَكْتَبْتُ 

كِتَابَةٌ 

6 Écris-en suivant le modèle..

أُمُّ أُمُّ أُمُّ أُمُّ أُمُّ

أَبٌ أَبٌ أَبٌ أَبٌ أَبٌ

بَابٌ بَابٌ بَابٌ بَابٌ بَابٌ

كَاتِبَةٌ كَاتِبَةٌ كَاتِبَةٌ كَاتِبَةٌ كَاتِبَةٌ

La lettre YÂ' : ي

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre YÂ' accompagnée des voyelles courtes :



YÂ



YI



On bloque la lettre



YOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

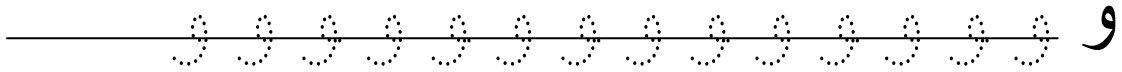


4 Répète plusieurs fois la lettre YÂ' avec les voyelles courtes.

La lettre WÂW : و

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre WÂW accompagnée des voyelles courtes :



WA



WI

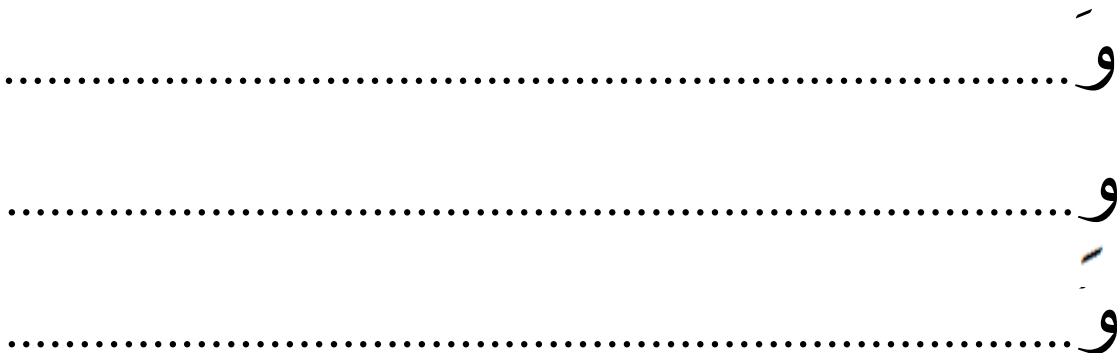


On bloque la lettre



WOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



4 Répète plusieurs fois la lettre WÂW avec les voyelles courtes.

A la découverte des lettres attachées en arabe

19

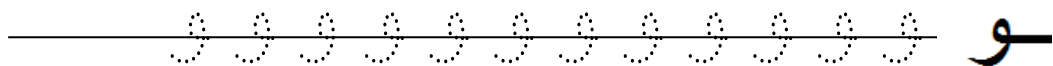
Je m'entraîne à écrire

1 La lettre **WÂW** en attaché

Au milieu et à la fin		Au début
× و	× و	× و

Remarque : j'ai mis une croix (X) après la lettre WAW « و » car elle est isolée, elle ne s'attache pas aux lettres suivantes.

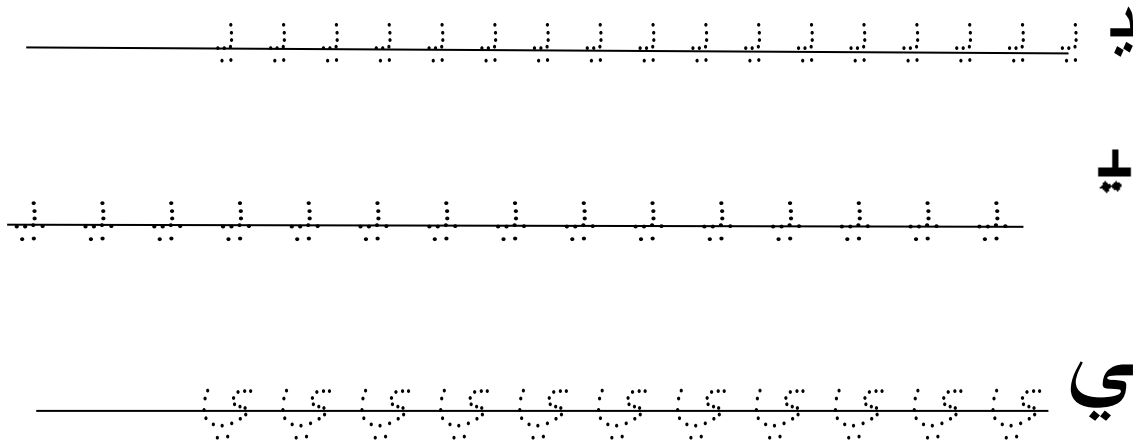
2 Repasse sur les pointillés.



3 La lettre **YÂ'** en attaché :

A la fin		Au milieu	Au début
ي	ي	ي	ي

4 Repasse sur les pointillés.



ACTIVITÉS

20

1 Entoure l'image si tu entends le son YÂ' [ي].



2 Mets les syllabes dans les cases puis lis les mots.

--	--	--	--	--

مِكْوَاةٌ



--	--	--	--

يَكْتَبُ



--	--	--	--	--

أُمَيَّةٌ



3

اُكْتُبْ (écris) en suivant le modèle.

..... أُمَيَّةٌ أُمَيَّةٌ

..... يَكْتَبُ يَكْتَبُ

..... بُيُوتٌ بُيُوتٌ

➤ Les voyelles longues ou les semi-voyelles.

1. Les voyelles longues sont au nombre de trois : « ي, و, ا ».

J'apprends les voyelles

1 Les voyelles longues.

1. Elles deviennent des voyelles longues lorsque les consonnes « ي, و, ا » sont précédées de l'une des voyelles courtes (KASRA (ـِ), DAMMA (ـُ) et FATHA (ـَ)) : يـِ, وـُ, اـَ.
2. Elles sont appelées longues car on prolonge la voyelle.
3. On peut les appeler aussi les semi-voyelles car les trois consonnes « ي, و, ا » jouent le rôle d'une consonne mais aussi celle d'une voyelle.

2 Règle d'écriture et de prononciation des voyelles longues.

î

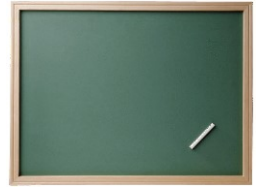
ou

â

ACTIVITÉS

22

1 - Entoure l'image si tu entends le son OÛ [وُ].



- Entoure l'image si tu entends le son Î [ي].



- Entoure l'image si tu entends le son Â [ا].



2 Colorie les mots si tu vois une voyelle longue puis lis-le

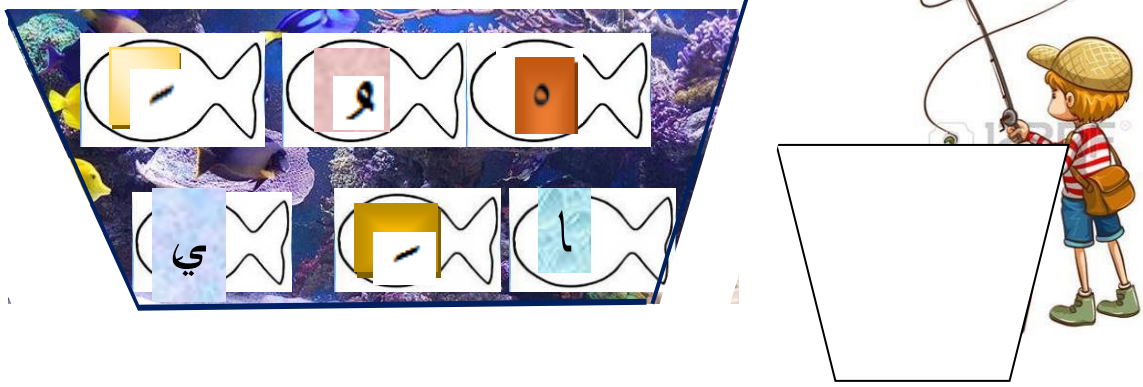
أَكْتُبُ - بِيوتُ - يَكْتُبُ - أُمِيمَةُ - أَبِي - تُوتُ -
بَابُ - بَوْمُ - أُمِي - أَمَامَ - كَتَّكُوتُ - مَاءُ.

ACTIVITÉS

23

1

Aide Samy à pêcher les voyelles courtes et mets-les dans le seau :



2

Rajoute les voyelles courtes que tu as pêché aux mots afin de constituer des voyelles longues :

طبيب معلم كبير مستشفى الصندوق الكاتب
الحروف الجملة التفاحة الفتى القلم أمي

3

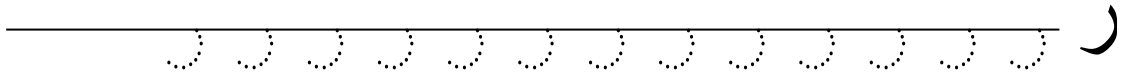
Voici une série de mots indique s'il y a une voyelle longue en mettant une (x) devant la bonne réponse :

- | | |
|----------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> الدُمِيَّة | <input type="checkbox"/> النَّوْمُ |
| <input type="checkbox"/> الزَّرَاقَةُ | <input type="checkbox"/> الصِّيَادُ |
| <input type="checkbox"/> يَلْعَبُ | <input type="checkbox"/> الْوَرَقَةُ |
| <input type="checkbox"/> أَمِيْمَةٌ | <input type="checkbox"/> يَمِيْنُ |
| <input type="checkbox"/> الْوَلْدُ | <input type="checkbox"/> الْعُصْفُورُ |
| <input type="checkbox"/> السَّبُّورَةُ | <input type="checkbox"/> كُرْسِي |





La lettre RÂ' : ﺭ

Je m'entraîne à écrire

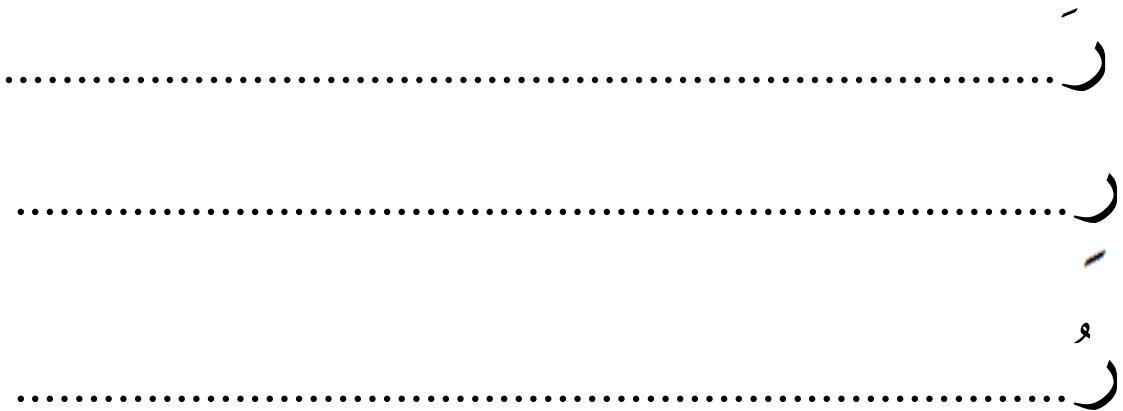
1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre RÂ' accompagnée des voyelles courtes :

			
RÂ	RI	On bloque la lettre	ROU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

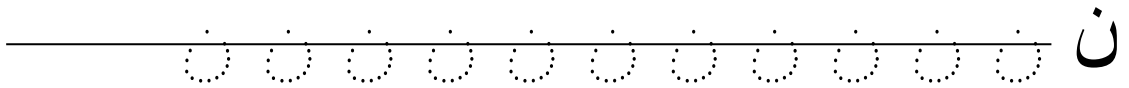


4 Répète plusieurs fois la lettre RÂ' avec les voyelles courtes.

La lettre NÛN : ن

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre NÛN accompagnée des voyelles courtes :



NA



NI

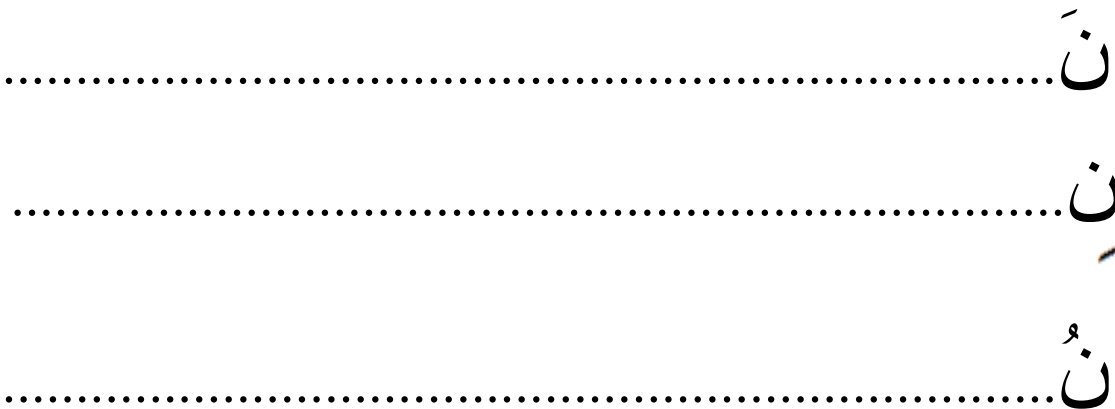


On bloque la lettre



NOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



4 Répète plusieurs fois la lettre NÛN avec les voyelles courtes.

A la découverte des lettres attachées en arabe

26

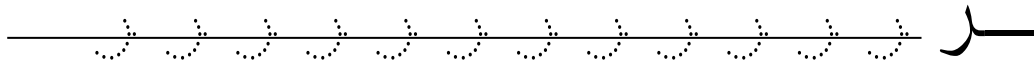
Je m'entraîne à écrire

1 La lettre **RÂ'** en attaché

Au milieu et à la fin		Au début
× ر	ر	× ر

Remarque : j'ai mis une croix (X) après la lettre **RÂ'** «ر» car elle est isolée, elle ne s'attache pas aux lettres suivantes.

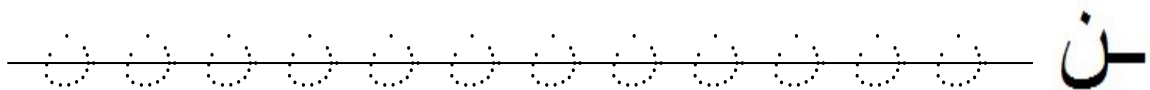
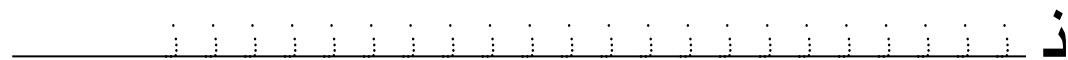
2 Repasse sur les pointillés.



3 La lettre **NÛN** en attaché :

A la fin		Au milieu	Au début
ن	ن	ن	ن

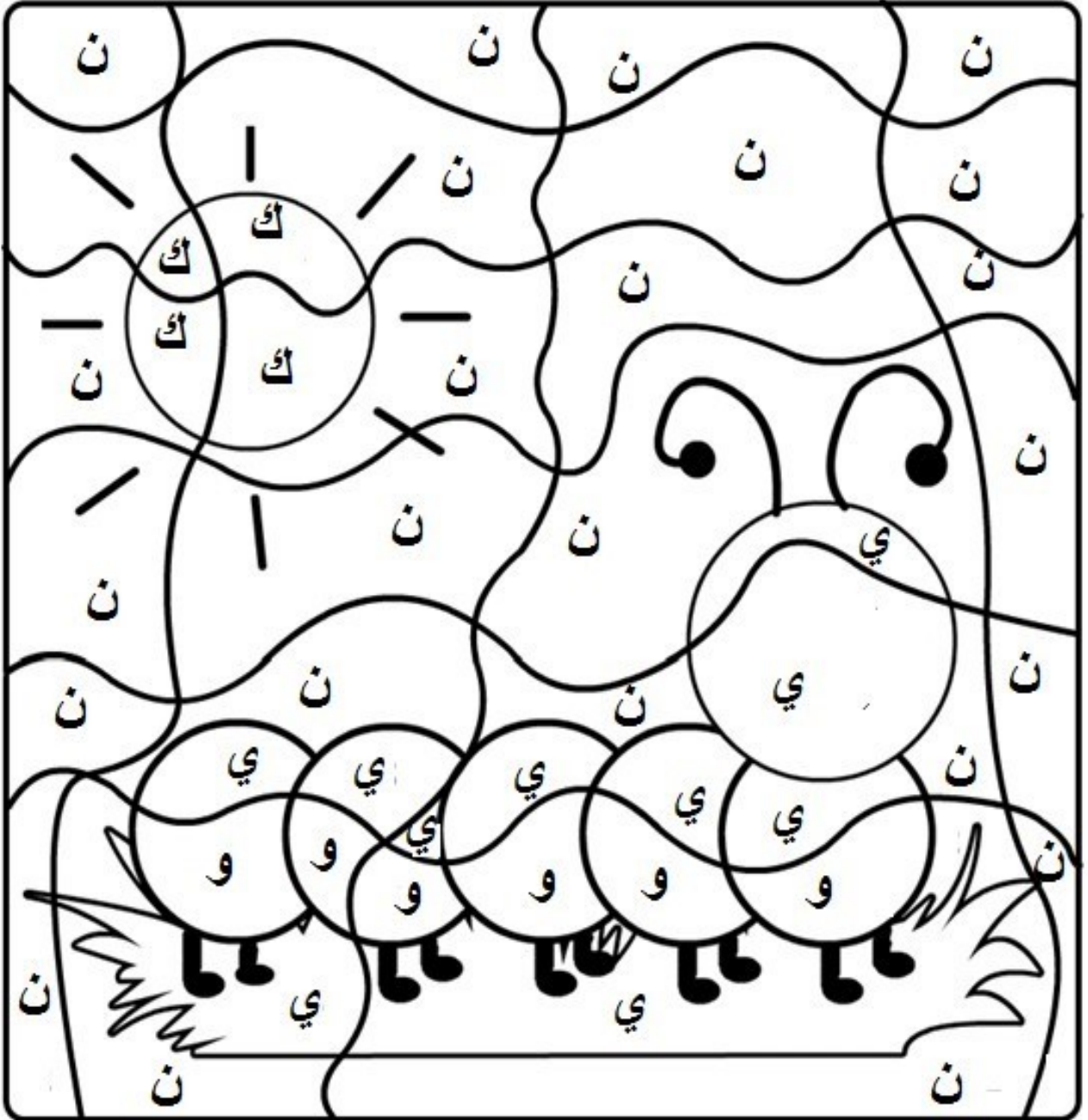
4 Repasse sur les pointillés.



Je colorie

27

Colorie selon le code



بَيْ : و

ي : vert

ن : Bleu

ك : jaune

Je colorie

28



ن

Sais-tu qu'une
sourate m'y est
consacrée.

La sourate
s'appelle en arabe

NAHL

نَحْلٌ



Sais-tu que je suis citée dans le CORAN. Je
m'appelle ROUMANA en arabe.

ر

رُومَانَةٌ

ACTIVITÉS

29

1

A partir des lettres indiquées dans le tableau, écris le mot qui correspond, le **ت** du mot ballon est fermé.

ب	ن	ت
---	---	---

.....



ت	م	ر
---	---	---

.....



م	ر	ت
---	---	---

.....



م	ر	گ	ب
---	---	---	---

.....



2

أَكْتَبُ en suivant le modèle.

..... تَرَكَّبُ تَرَكَّبُ

..... تَرْتَبُ تَرْتَبُ

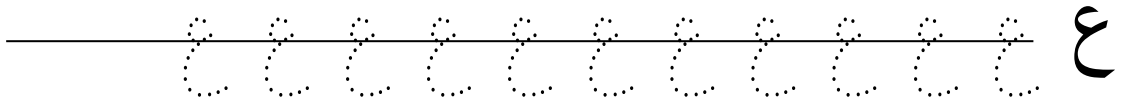
..... اِبْرَةُ اِبْرَةُ

..... كَبِيرُ كَبِيرُ

La lettre 'AINE (عâyn) : ع

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre 'AINE accompagnée des voyelles courtes :



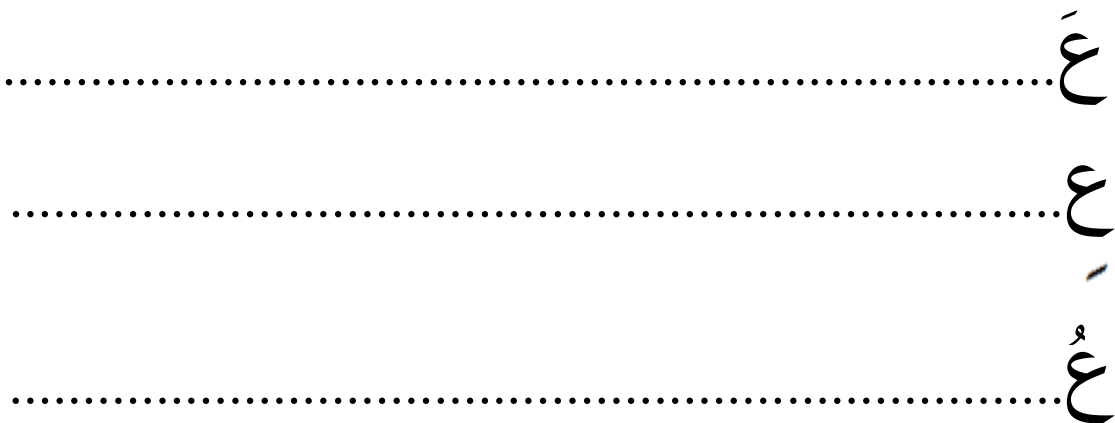
عA

عI

On bloque la
lettre

عOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



4 Répète plusieurs fois la lettre 'AINE avec les voyelles courtes.

La lettre LÂM : ل

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre LÂM accompagnée des voyelles courtes :



LA



LI

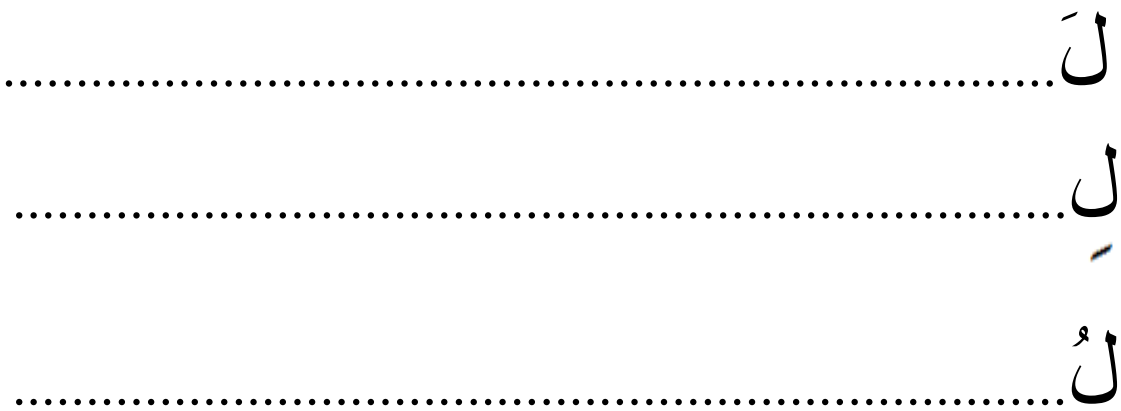


On bloque la lettre



LOU

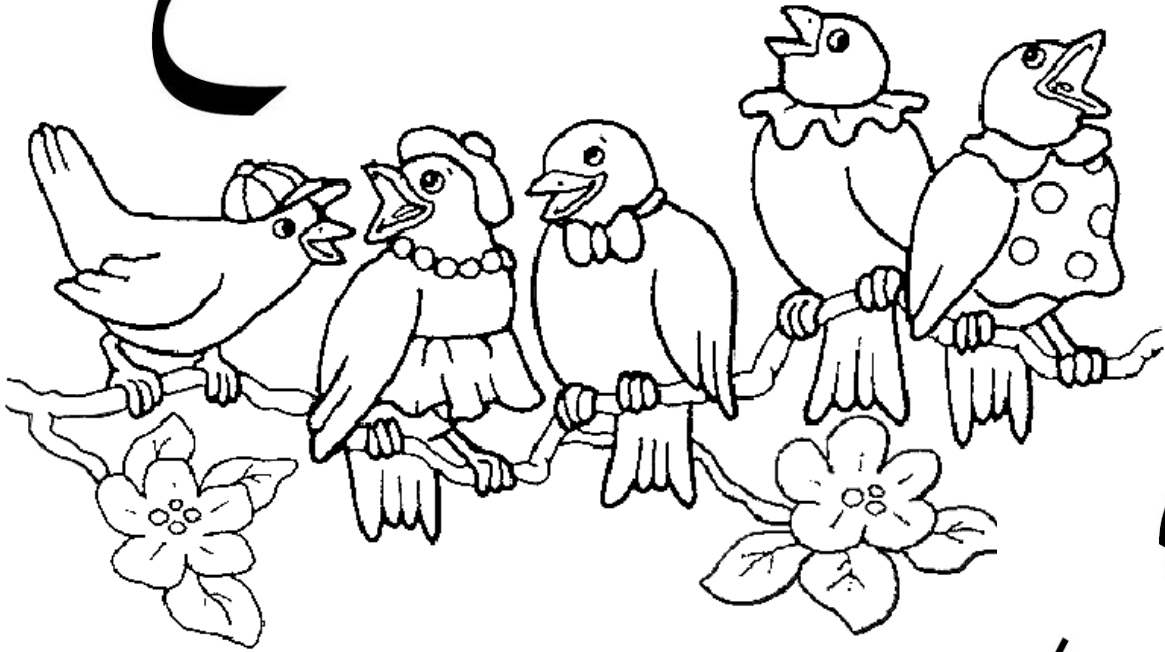
3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



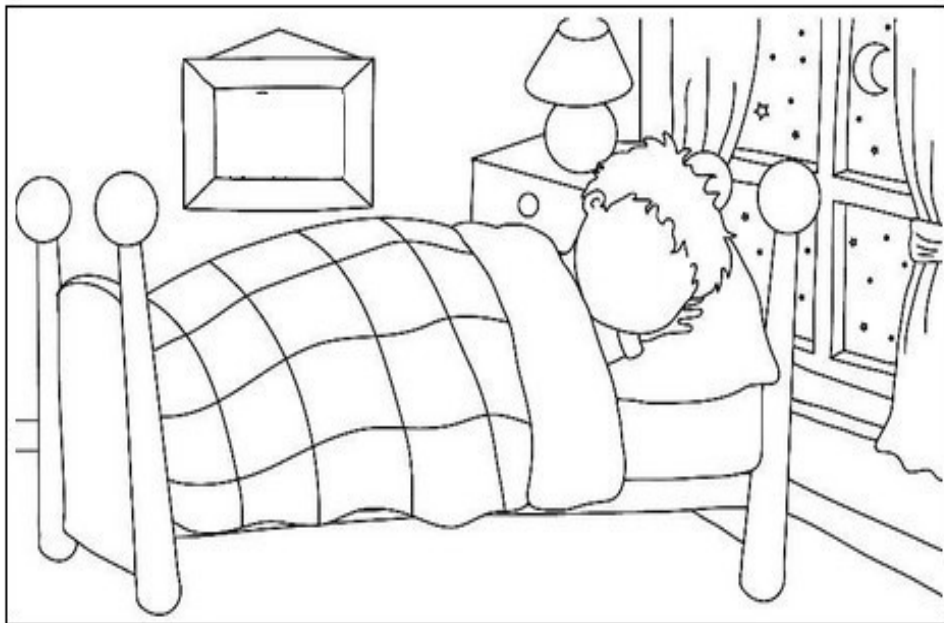
4 Répète plusieurs fois la lettre LÂM avec les voyelles courtes.

Je colorie

32



عصفور



Sais-tu qu'il y a une sourate qui s'appelle la

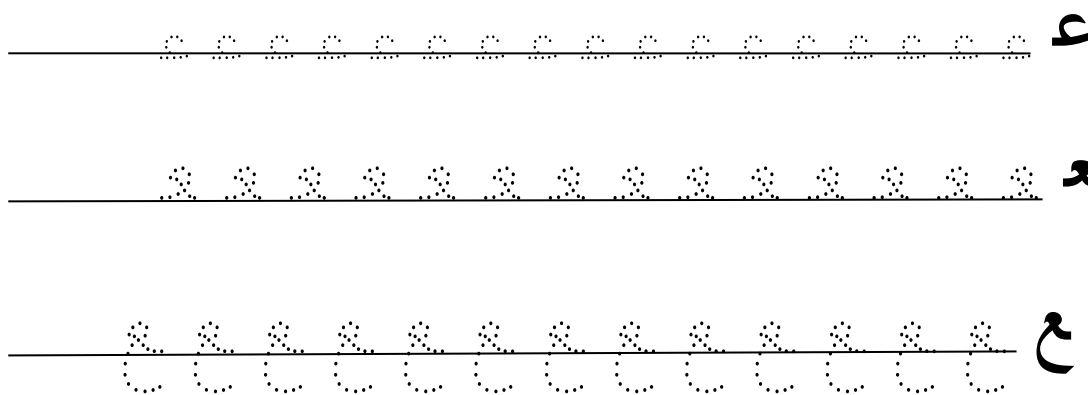
نَيْلٌ. En arabe c'est

Je m'entraîne à écrire

1 La lettre 'AINE en attaché

A la fin		Au milieu	Au début
ع	ع	ع	ع

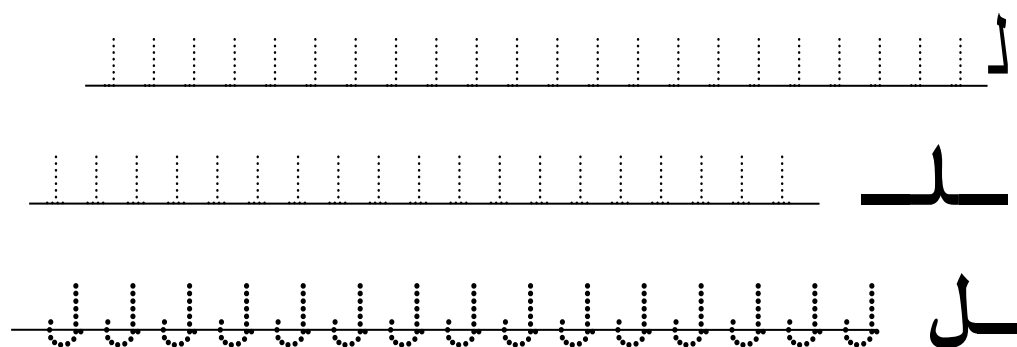
2 Repasse sur les pointillés.



3 La lettre LÂM en attaché :

A la fin		Au milieu	Au début
ل	ل	ل	ل

4 Repasse sur les pointillés.



Le LAM- ÂLIF : لا

L'ARTICLE DEFINI : ال


Je m'entraîne à écrire

1 Le Lam-Âlif

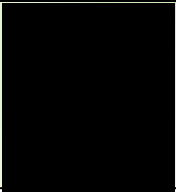
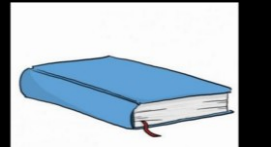
- Le Lam-Âlif est composé du Âlif et de la lettre Lam c'est pourquoi, on l'appelle ainsi. ل + ا = لا
- On peut le trouver aussi avec le Âlif accompagné d'une hamza : ل + اء = لاء
- Quand on prononce le lam-Âlif, on prolonge le Lam car il ya le Âlif : LÂ

2 L'article défini et indéfini

- En arabe il existe **un seul article défini** : (ÂLIF + Lam) : ال, On le prononce EL.
- Et lorsqu'il est accompagné du Lèm-Âlif, on le prononce ELA.

Article indéfini	Article défini accompagné du Lam-alif	Objet
أرنب	الأرنب	

- L'article indéfini est l'absence de l'ÂLIF-Lam ال ✗

Article indéfini	Article défini	Objet
	ار	

ACTIVITÉS

35

1 Complète le tableau suivant

Article défini	Article indéfini	Objet
	كِتَابٌ	
	بَيْتٌ	
	أُمٌّ	
	أَبٌ	
	مُعَلِّمَةٌ	
	كَلْبٌ	
	مُعَلِّمٌ	

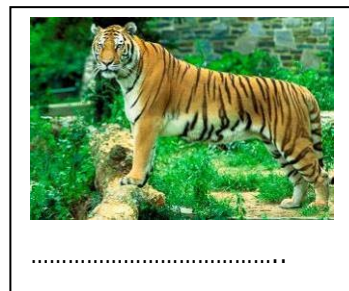
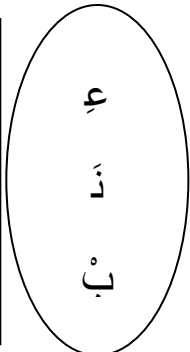
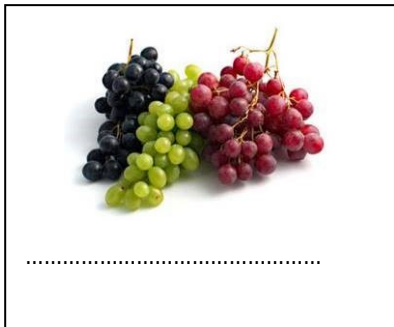
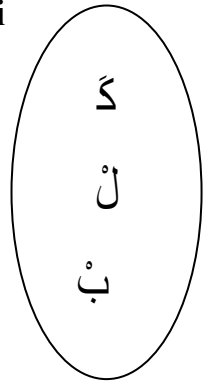
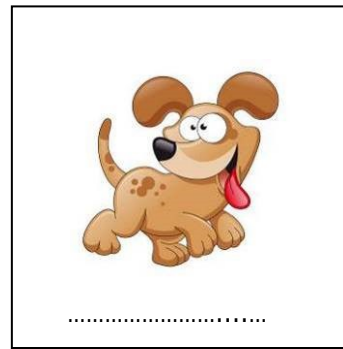
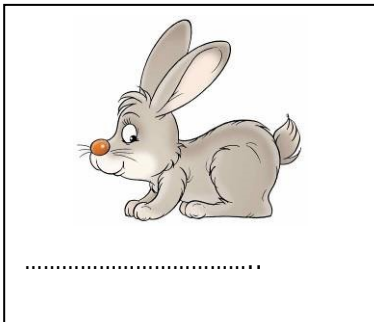
ACTIVITÉS

36

2 أكتب en suivant le modèle.

عَنْكَبُوتٌ عَنْكَبُوتٌ
الكَلِمَةُ الكَلِمَةُ
الكَلِمَاتُ الكَلِمَاتُ
إِكْمَالٌ إِكْمَالٌ
عَمَلٌ عَمَلٌ
التَّالِيَةُ التَّالِيَةُ
النِّعَالُ النِّعَالُ

3 Dans les bulles il y a des lettres, retrouve le mot qui correspond à chaque image.



La lettre DHÂL : ذ

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.

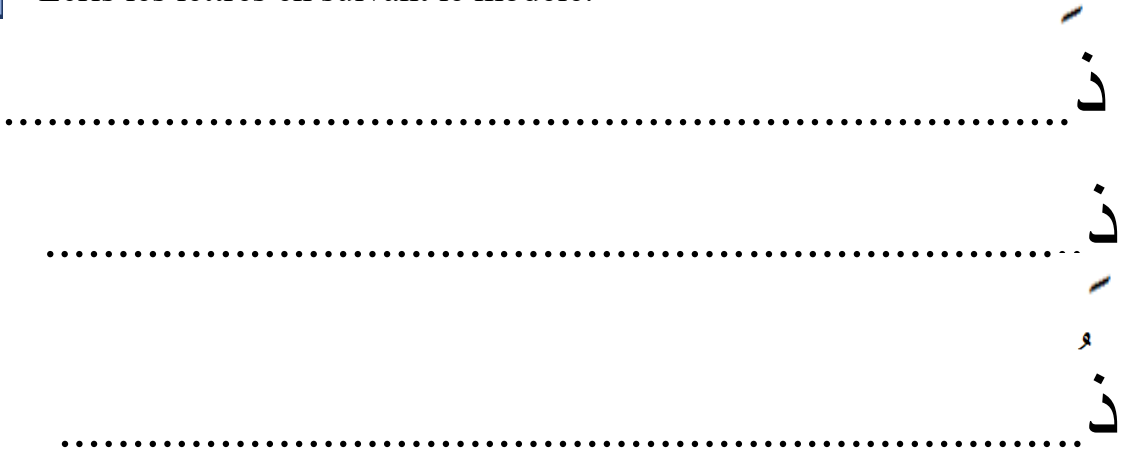


2 Je prononce la lettre DHÂL accompagnée des voyelles courtes :

ذ ذ ذ ذ

DHĀ DHI On bloque la lettre DHŌU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

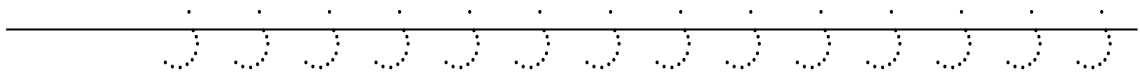


4 Répète plusieurs fois la lettre DHÂL avec les voyelles courtes.

La lettre ZÂ' : ز

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre ZÂ' accompagnée des voyelles courtes :



Z'



ZI

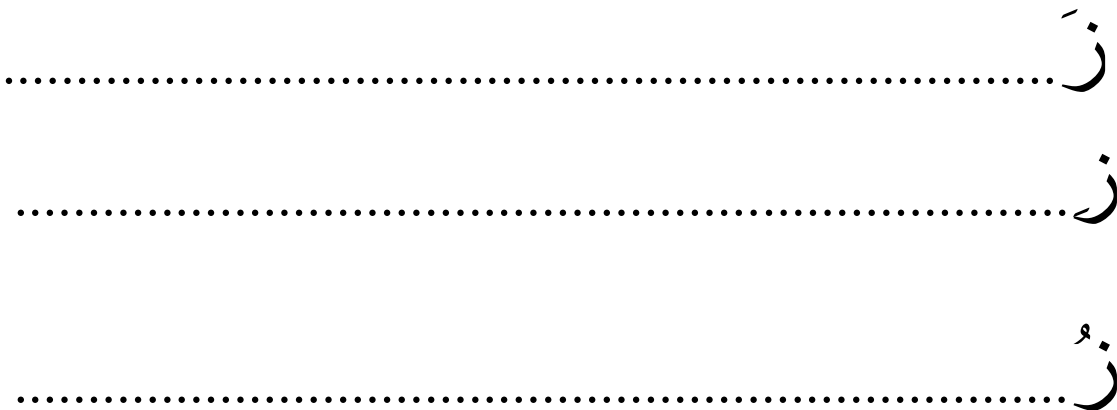


On bloque la
lettre



ZOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

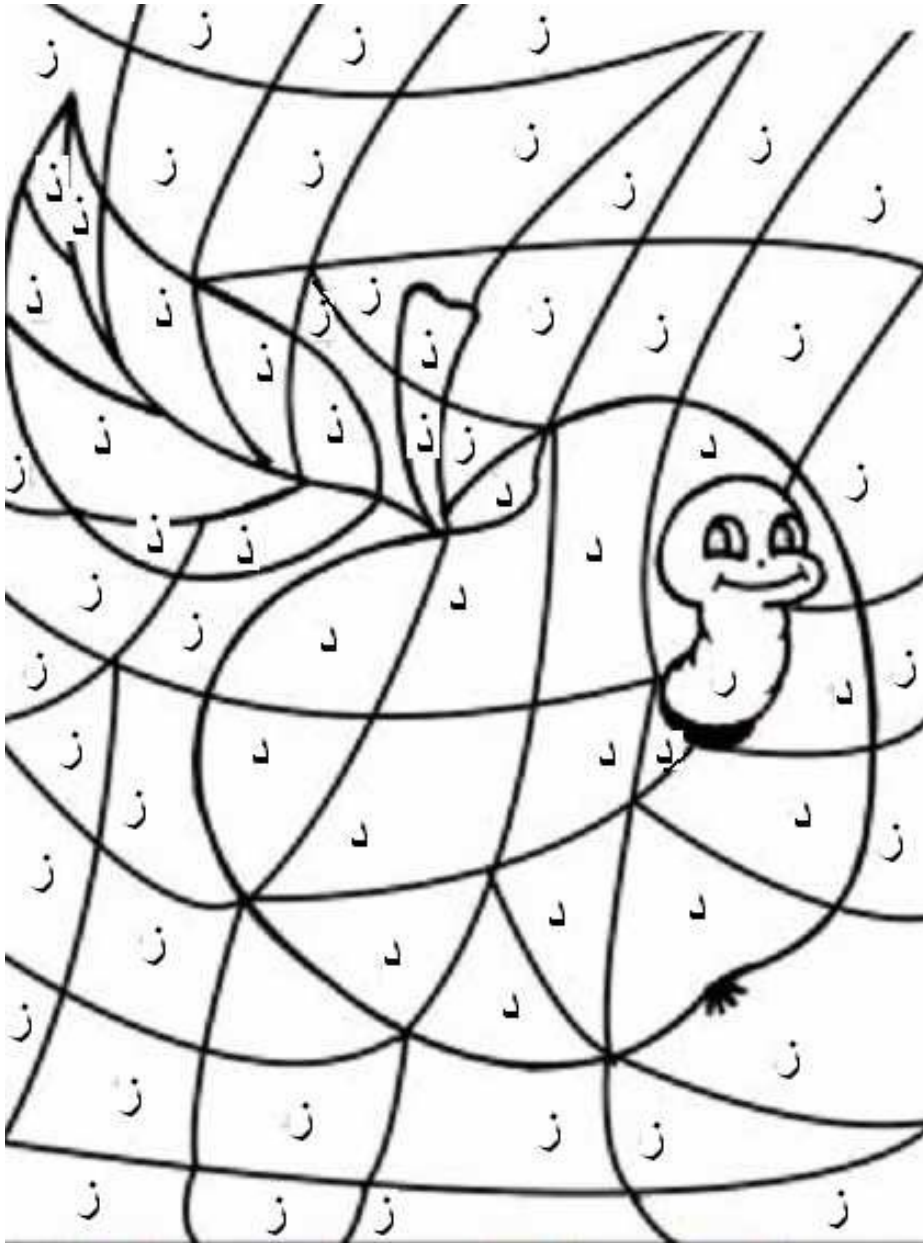


4 Répète plusieurs fois la lettre ZÂ' avec les voyelles courtes.

Je colorie

39

Colorie selon le code



أَحْمَرٌ → د

ذ → vert

ر → orange

ز → bleu

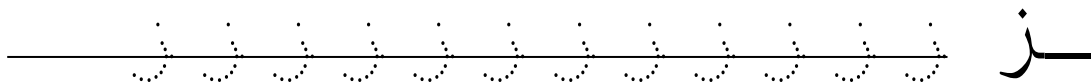
Je m'entraîne à écrire

1 La lettre **ZÂ'** en attaché :

Au milieu et à la fin		Au début
× ز	× ز	× ز

Remarque : j'ai mis une croix (X) après la lettre **ZÂ'** « ز » car elle est isolée, elle ne s'attache pas aux lettres suivantes.

2 Repasse sur les pointillés.

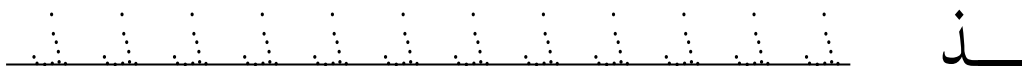


3 La lettre **DHÂL** en attaché :

Au milieu et à la fin		Au début
× ذ	× ذ	× ذ

Remarque : j'ai mis une croix (X) après la lettre **DHÂL** « ذ » car elle est isolée, elle ne s'attache pas aux lettres suivantes.

4 Repasse sur les pointillés.

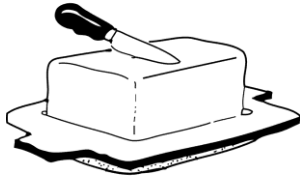
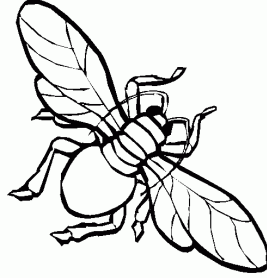


ACTIVITÉS

41

1

Colorie les images si tu entends le son **DHÂ** [ذ].



2

Entoure le mot si tu vois la lettre **ZÂ** ز.

حِذَاءُ أَرْزُ قَطَارٌ قَمَرٌ زَرَافَةٌ دُبَابَةٌ

3

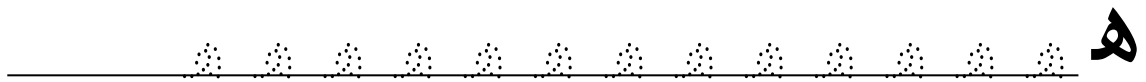
Ecoute et dis si ces deux mots sont différents ou identiques : Mets des Croix (X) dans la case qui convient.

Mots Identiques (pareils)	Mots différents

La lettre HÂ' : 

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre HÂ' accompagnée des voyelles courtes :



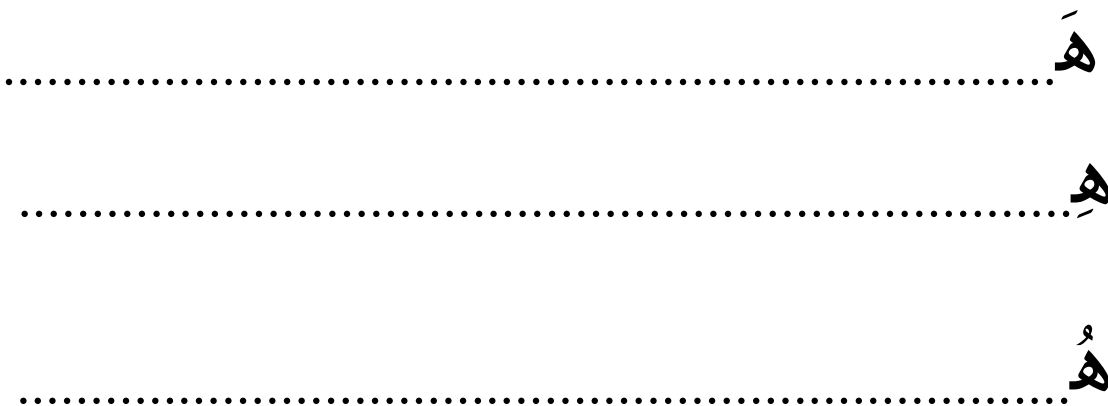
HÂ

HI

On bloque la
lettre

HOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

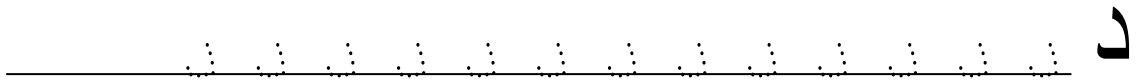


4 Répète plusieurs fois la lettre HÂ' avec les voyelles courtes.

La lettre DÂL : د

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre DÂL accompagnée des voyelles courtes :



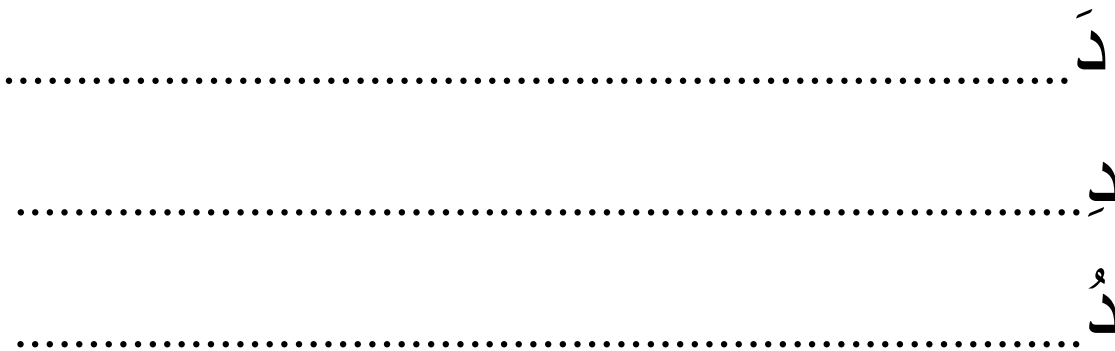
DA

DI

On bloque la lettre

DOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



4 Répète plusieurs fois la lettre DÂL avec les voyelles courtes.

Je colorie

44



Mon NOM est
constitué de
deux lettres.
Bien sûr pour
toi c'est facile.

دُب



Je te laisse découvrir
mon NOM en
français.....

.....

En arabe, je m'appelle

HOUDOUD هُدُود

Je suis citée dans le
Coran. J'ai aidé
SALOMÉ (le prophète
souleymane) à
découvrir la reine de
SABA.

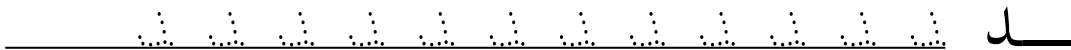
Je m'entraîne à écrire

1 La lettre **DÂL** en attaché :

Au milieu et à la fin		Au début
× د	× د	× د

Remarque : j'ai mis une croix (X) après la lettre **DÂL** « د » car elle est isolée, elle ne s'attache pas aux lettres suivantes.

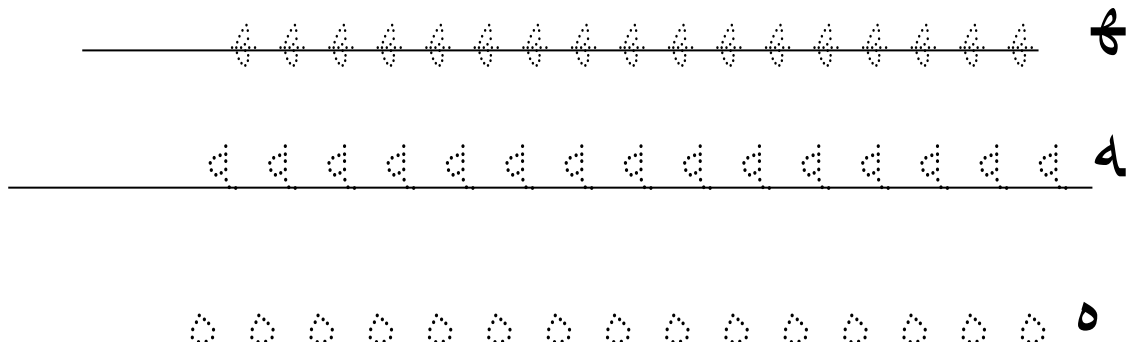
2 Repasse sur les pointillés.



3 La lettre **HÂ** en attaché :

A la fin		Au milieu	Au début
ه	ه	ه	ه

4 Repasse sur les pointillés.



ACTIVITÉS

46

1 أُكْتُبُ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَةَ

اللَّهِ اللَّهُ اللَّهُ

هَذِهِ هَذِهِ هَذِهِ

دُمِيَّةٌ دُمِيَّةٌ

2 أُكْتُبُ les phrases التَّالِيَةَ

عَمْرُ أَبِيهِ مُعَلِّمٌ عَمْرُ أَبِيهِ مُعَلِّمٌ

هَيْدَةُ أُمُّهَا مُعَلِّمَةٌ هَيْدَةُ أُمُّهَا مُعَلِّمَةٌ

3

Observe et lis



هَذَا وَآلِدٌ



هَذِهِ بِنْتُ



4

Entoure la bonne réponse



هَذَا ou هَذِهِ أَبِي



La lettre JÎM : ج

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre **JÎM** accompagnée des voyelles courtes :



JA



JI

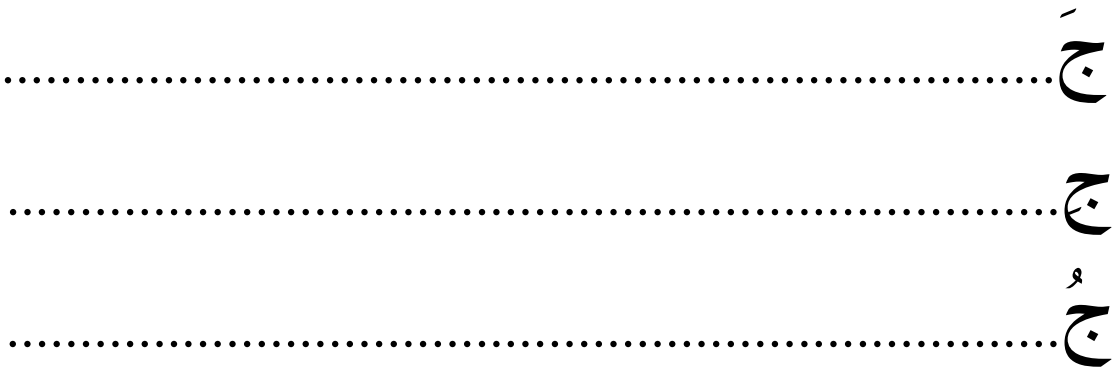


On bloque la lettre



JOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



4 Répète plusieurs fois la lettre **JÎM** avec les voyelles courtes.

La lettre HÂ' : ح

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre HÂ' accompagnée des voyelles courtes :



HÂ



HI

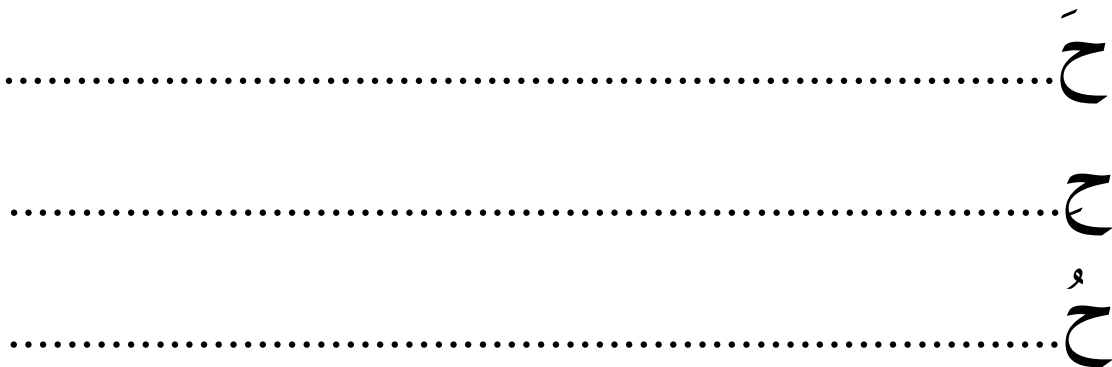


On bloque la
lettre



HOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



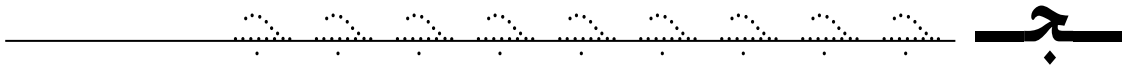
4 Répète plusieurs fois la lettre HÂ' avec les voyelles courtes.

Je m'entraîne à écrire

1 La lettre **JÎM** en attaché :

A la fin		Au milieu	Au début
ج	ج	ج	ج

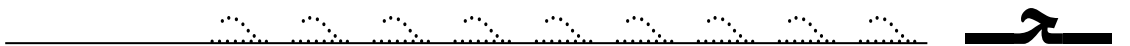
2 Repasse sur les pointillés.



3 La lettre **HÂ** en attaché :

A la fin		Au milieu	Au début
ح	ح	ح	ح

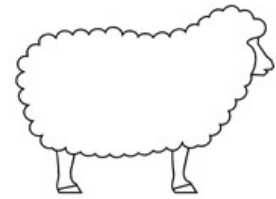
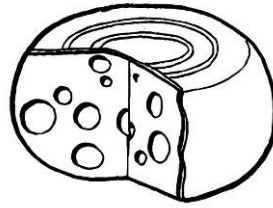
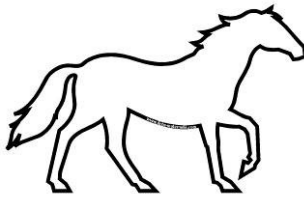
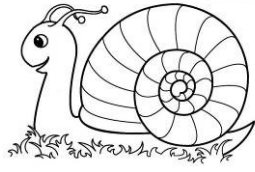
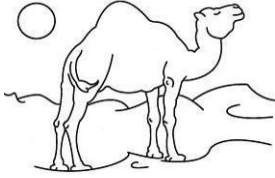
4 Repasse sur les pointillés.



ACTIVITÉS

50

1 Colorie les images si tu entends le son JA [ج].



2 Entoure le mot si tu vois la lettre HÂ ح.

حَمَامَةٌ خَرَجَ خَرُوفُ الْبَحْرِ الْحَمْدُ لِلَّهِ

3 أُنْتُبْ وَ لِسِ لَسِ فَرَاسِ النَّالِيَّةِ

الْجَمَلُ يَحْمِلُ الْمَتَاعَ الْجَمَلُ يَحْمِلُ الْمَتَاعَ

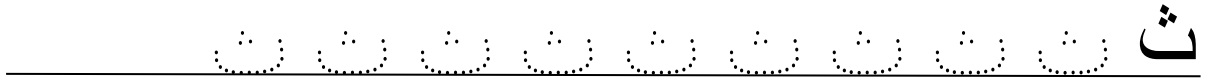
يَلْعَبُ أَحْمَدُ بِالْكُرَةِ أَمَامَ الْبَيْتِ

يَلْعَبُ أَحْمَدُ بِالْكُرَةِ أَمَامَ الْبَيْتِ

La lettre THÂ : ث

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre THÂ accompagnée des voyelles courtes :



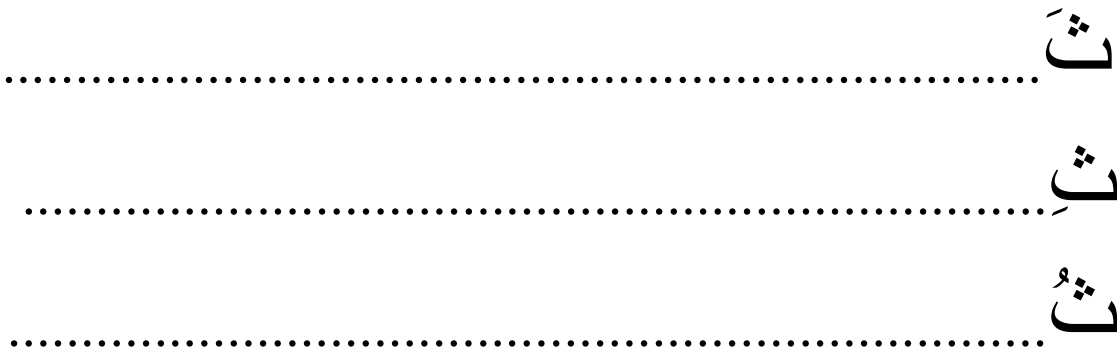
THÂ

THI

On bloque la lettre

THOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



4 Répète plusieurs fois la lettre THÂ avec les voyelles courtes.

La lettre KHÂ : خ

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre KHÂ accompagnée des voyelles courtes :



KHÂ



KHI

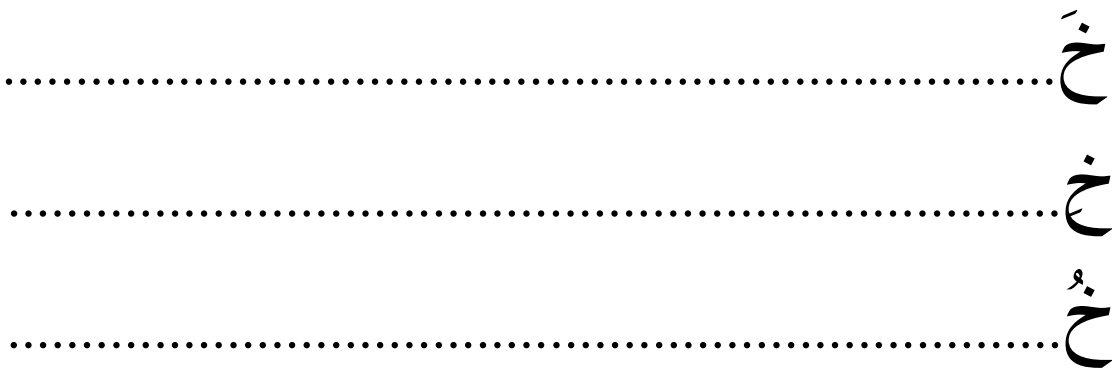


On bloque la
lettre



KHOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

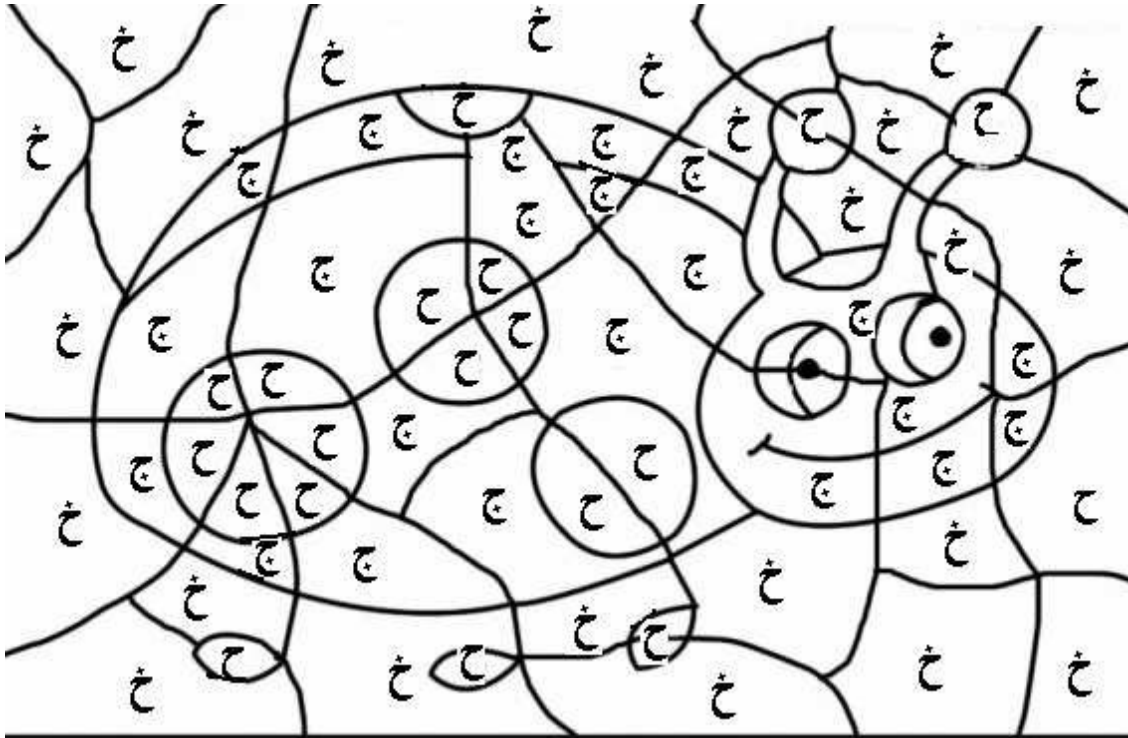


4 Répète plusieurs fois la lettre KHÂ avec les voyelles courtes.

Je colorie

53

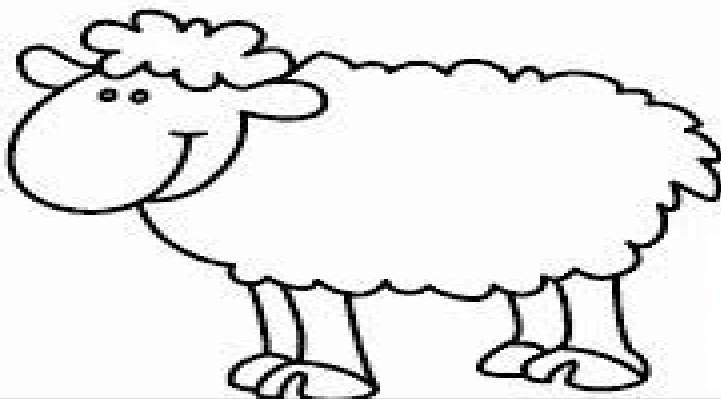
Colorie selon le code



وَرْدِي → ج

ح → orange

خ → bleu clair



حُرُوفُ

خ

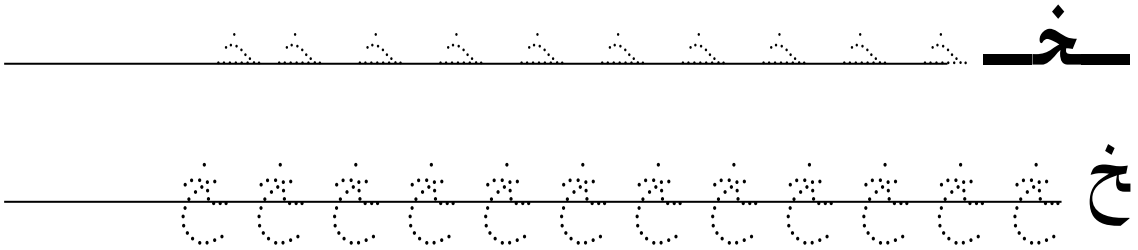
Sais-tu que pendant la fête de l'AïD, les musulmans me sacrifient pour ALLAH. Sais-tu pourquoi ? Le prophète Ibrahim a eu un rêve qui lui révéla de sacrifier son fils Ismaïl. Ibrahim obéit ainsi à Allah mais grâce à sa miséricorde, son fils fut remplacé par un mouton.

Je m'entraîne à écrire

1 La lettre **KHÂ'** en attaché:

A la fin		Au milieu	Au début
خ	خ	خ	خ

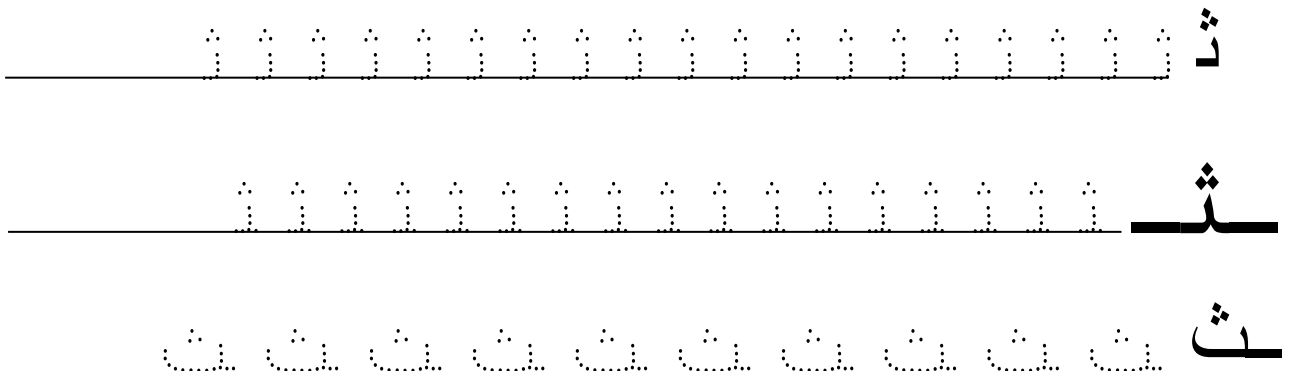
2 Repasse sur les pointillés.



3 La lettre **THÂ'** en attaché:

A la fin		Au milieu	Au début
ث	ث	ث	ث

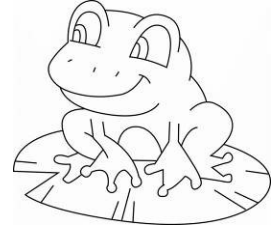
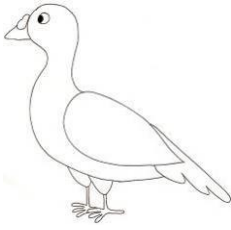
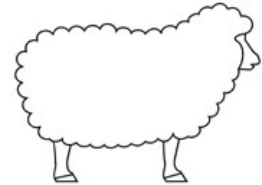
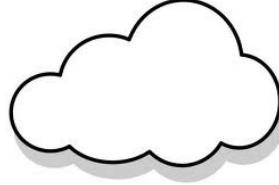
4 Repasse sur les pointillés.



ACTIVITÉS

55

1 Colorie les images si tu entends le son KHA [خ].



2 Entoure le mot si tu vois la lettre THA ث.

إِثْنَانُ الشَّمْعَةَ مِثْلُ ثُومِ شَمْسٍ ثَلَاثَةٌ

3 Je lis et j'apprends les chiffres.



وَاحِدٌ

إِثْنَانٌ

ثَلَاثَةٌ

أَرْبَعَةٌ

4 Astuce, si je sais compter les chiffres de 1 à 4 et en rajoutant aux chiffres l'article défini. Je sais les jours de la semaine (Dimanche, Lundi, Mardi au Mercredi).

الْأَحَدُ

Dimanche

الْإِثْنَيْنِ

Lundi

الثَّلَاثَاءُ

Mardi

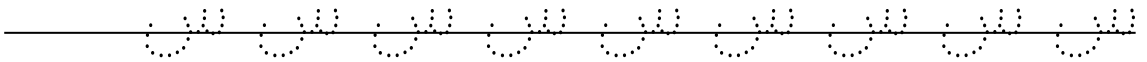
الأَرْبَعَاءُ

Mercredi

La lettre SÎNE : س

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre SÎNE accompagnée des voyelles courtes :

سَ

SA

سِ

SI

سُ

On bloque la lettre

سُو

SOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

.....سَ

.....سِ

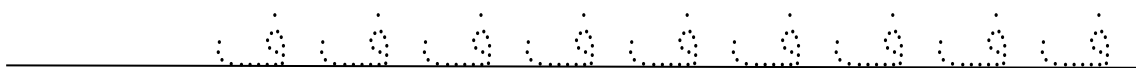
.....سُ

4 Répète plusieurs fois la lettre SÎNE avec les voyelles courtes.

La lettre FÂ' : ف

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre FÂ' accompagnée des voyelles courtes :



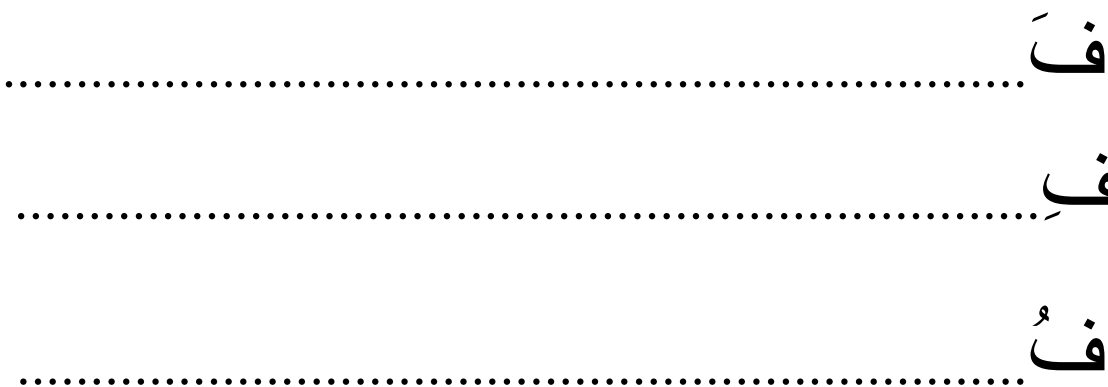
FÂ

FI

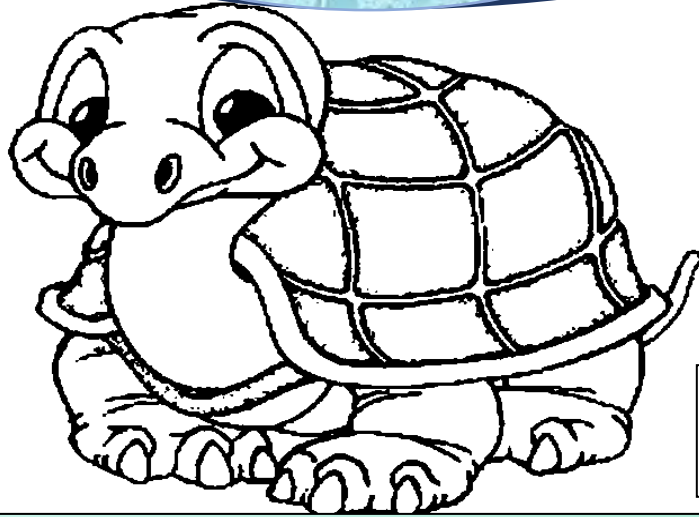
On bloque la
lettre

FOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



4 Répète plusieurs fois la lettre FÂ' avec les voyelles courtes.



س

سَلْحَفَاءُ

C'est vrai qu'on dit que je suis lente. Je te conseille de ne pas me suivre dans ta vie active. Je te le permets uniquement pour faire ton travail correctement à l'école pour être attentive et surtout de ne pas se précipiter.

ف



فِيلٌ

Sais-tu qu'une sourate m'y est consacrée. Je vais te raconter son histoire.

Il y avait un roi qui habitait au Yémen qui s'appelait IBRÂ. Il avait construit un lieu de pèlerinage entièrement en Or. Un jour, il décida de détruire la KAABA car les gens ont refusé de se rendre à son sanctuaire.

Furieux, il a décidé d'amener ses soldats ainsi qu'un troupeau d'éléphant pour la détruire mais les éléphants ont refusé d'avancer grâce à la volonté d'ALLAH. Alors, Allah a envoyé des oiseaux qui leurs ont lancés des pierres d'argile et épargna les éléphants.

Je m'entraîne à écrire

1 La lettre **SÎNE** en attaché :

A la fin	Au milieu	Au début
س	سد	سد

2 Repasse sur les pointillés.

_____ سد

3 La lettre **FÂ** en attaché:

A la fin	Au milieu	Au début
ف ف	ف	ف

4 Repasse sur les pointillés.

_____ ف

_____ ف

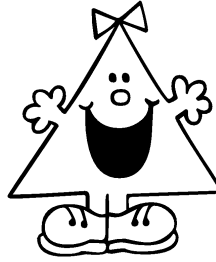
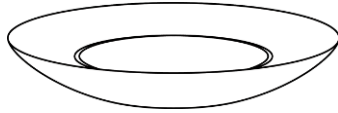
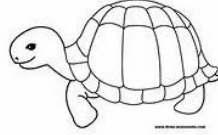
_____ ف

ACTIVITÉS

60

1

Colorie les images si tu entends le son SA [س].



2

Entoure le mot si tu vois la lettre FA ف.

فَرَاوِلَةٌ قِطَارٌ حَافِلَةٌ قِطْعَةٌ قَمَرٌ هَاتِفٌ

3

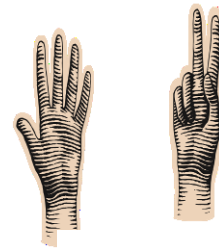
Je lis et j'apprends les chiffres et les jours de la semaine



خَمْسَةٌ



سِتَّةٌ



سَبْعَةٌ

الْخَمِيسُ

Jeudi

الْجُمُعَةُ

Vendredi

السَّبْتُ

Samedi

Maman m'a dit compte-moi les jours du **الْأُسْبُوعِ**

Je lui ai dit

وَاحِدٌ هُوَ الْاَحَدُ
اِثْنَانِ هُوَ الْاِثْنَيْنِ
ثَلَاثَةٌ هُوَ الْثَلَاثَاءِ
ارْبَعَةٌ هُوَ الْارْبِعَاءِ
خَمْسَةٌ هُوَ الْخَمِيسِ

Maman m'a dit tu es malin et maintenant ?

Je lui ai dit **الْجُمُعَةَ** c'est **سِتَّةٌ**

Le regroupement de la prière et **سَبْعَةٌ**

C'est la fin du **الْأُسْبُوعِ**

السَّبْتِ

1. Les voyelles doubles :

➤ TANWINE

➤ LA CHADDAH

J'apprends les voyelles

1

➤ TANWINE

1. Les voyelles doubles ont les mêmes signes que les voyelles courtes sauf qu'on les double.
2. On appelle les voyelles doubles « Tanwine » car on prononce NE à la fin.

On rajoute aux voyelles courtes le son NE : « $\overset{=}{\text{ا}}$ » = ANE, « $\overset{=}{\text{ا}}$ » = INe,

« $\overset{=}{\text{ا}}$ » = « OUNE ».

Exemple : أم = Omoune

2

➤ LA CHADDAH

1. La Chaddah est un signe qui ressemble à un trois 3 couché « $\overset{=}{\text{ا}}$ » qui se trouve au-dessus d'une lettre.
2. Le rôle de la Chaddah est de doubler la consonne. C'est-à-dire que la Chaddah = deux consonnes.

Exemple : la lettre RAA avec la Chaddah « $\overset{=}{\text{ا}}$ » = رر = deux RR en français.

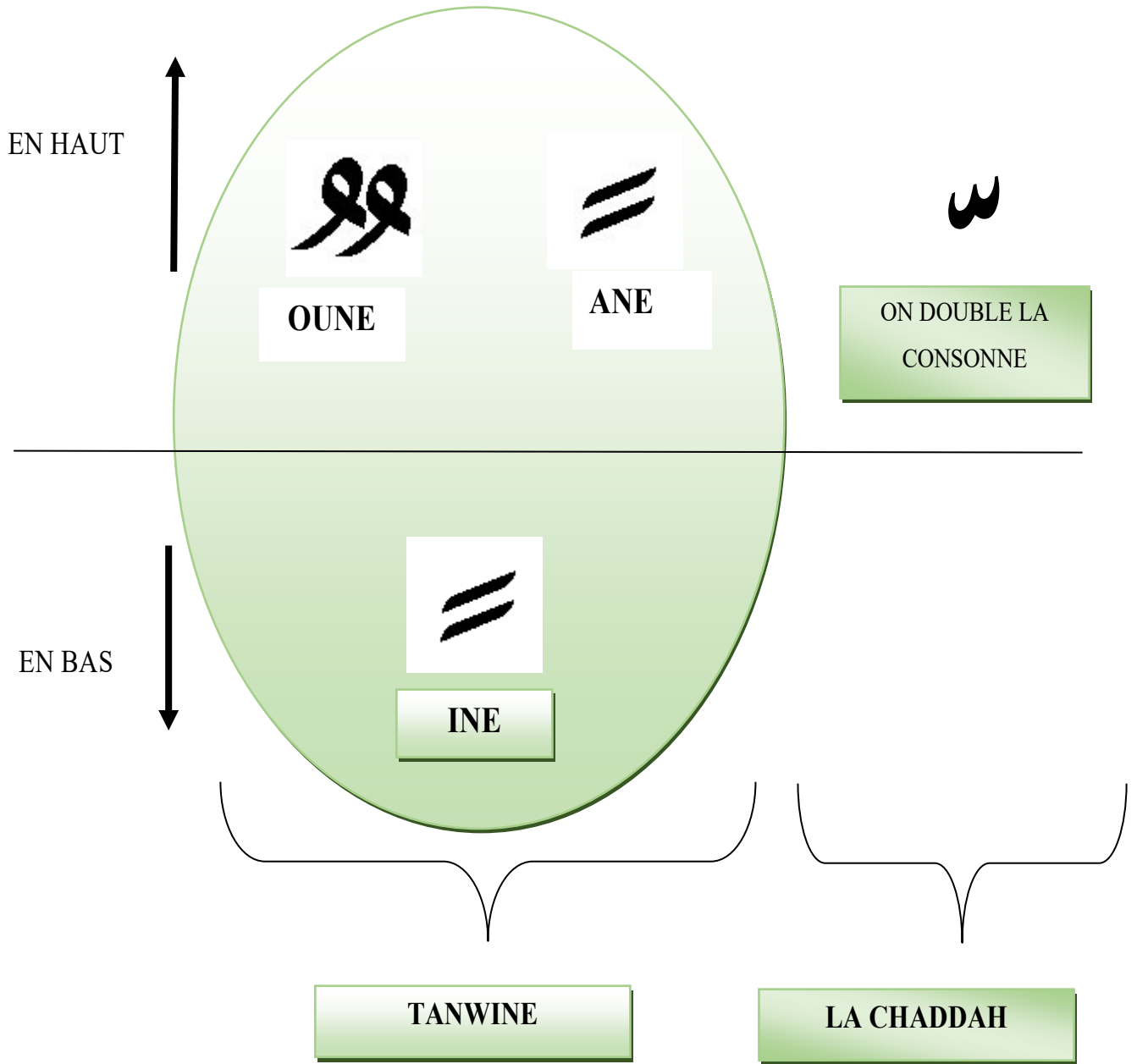
3. Lorsque la Chadda est accompagnée d'une voyelle courte, on prononce la voyelle courte en doublant la consonne.

Exemple : $\overset{=}{\text{ا}}$ = ربي = **Rabbi**

4. Lorsque la Chadda est accompagnée d'une voyelle double, on prononce la voyelle double en doublant la consonne.

5. Exemple : $\overset{=}{\text{ا}}$ = رب = Rabboune

3 Règle d'écriture et de prononciation des voyelles doubles.



ACTIVITÉS

64

1 Lis الكَلِمَاتِ التَّالِيَةَ

جُمْلَةٌ - حِمَارٌ - كُرَّاسَةٌ - مُعَلِّمَةٌ - رَبِّي - الدُّمِيَّةُ

مَسْكَنًا - مَرْحَبًا - كَبِيرًا - كِتَابًا - مَكْتَبَةٌ - عِنَبٌ

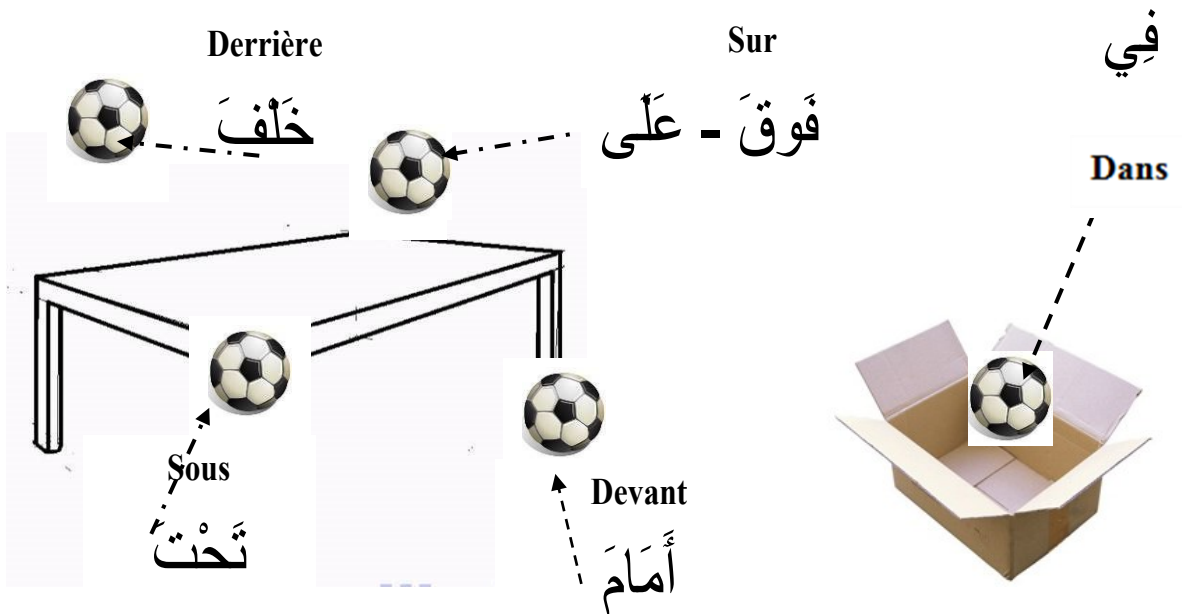
2 Lis الْجُمْلَةَ التَّالِيَةَ

– مَنْزَلٌ أَمِيلِي كَبِيرٌ.

– رَأَيْتُ مَنْزَلًا كَبِيرًا.

– دُمِيَّةٌ فَهِيْمَةٌ جَمِيلَةٌ

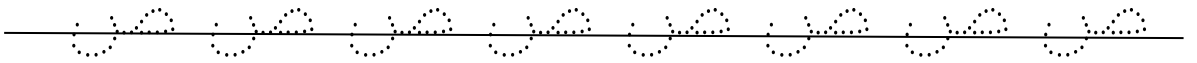
3 J'observe et j'apprends



La lettre SÂD : ص

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre SÂD accompagnée des voyelles courtes :

صَ

صِ

صُ

صٌ

SÂ

SÎ

On bloque la
lettre

SOÛ

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

..... صَ

..... صِ

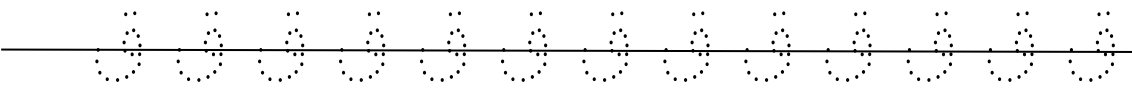
..... صُ

4 Répète plusieurs fois la lettre SÂD avec les voyelles courtes.

La lettre QÂF : ق

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre QÂF accompagnée des voyelles courtes :

قَ

QÂ

قِ

QI

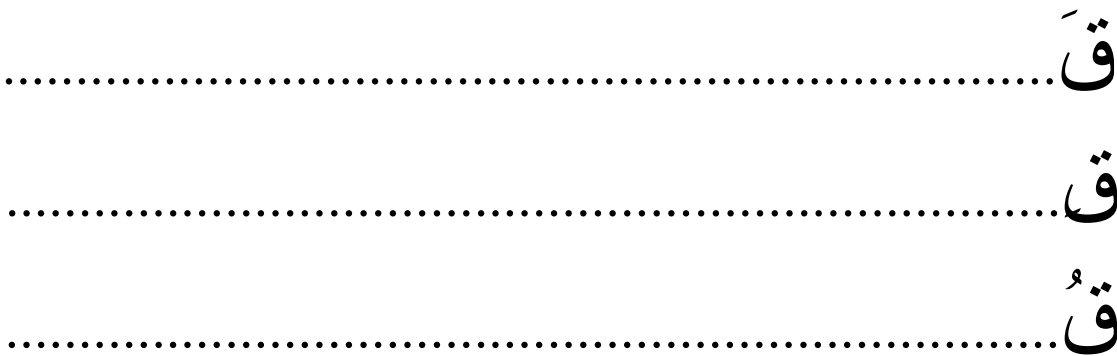
قُ

On bloque la lettre

قُو

QOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



4 Répète plusieurs fois la lettre QÂF avec les voyelles courtes.

Je colorie

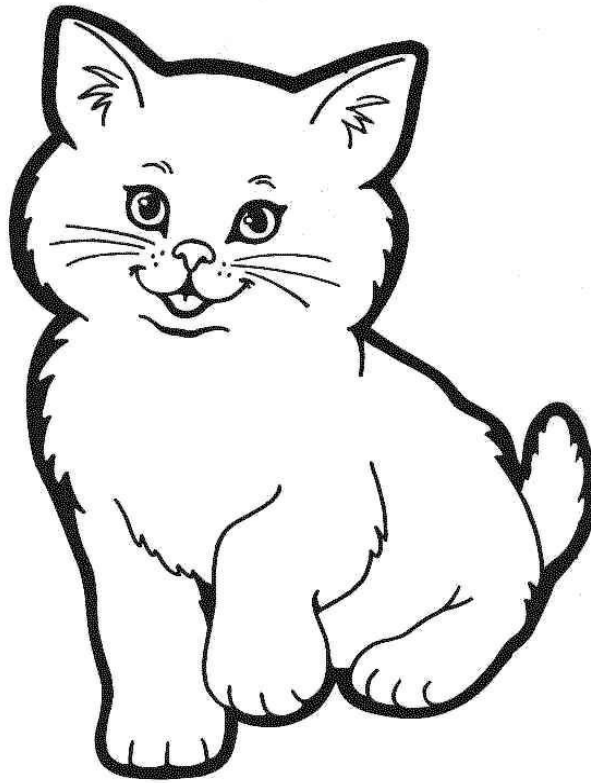
67

ص

صَلَاةٌ



ف



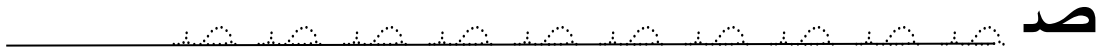
فِطْرَةٌ

Je m'entraîne à écrire

1 La lettre **SÂD** en attaché :

A la fin	Au milieu	Au début
ص	ص	ص

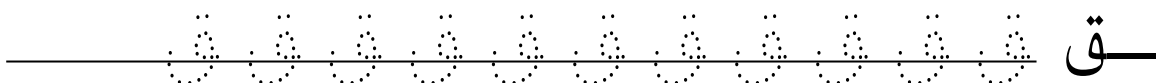
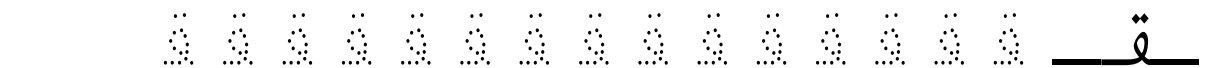
2 Repasse sur les pointillés.



3 La lettre **QÂF** en attaché:

A la fin	Au milieu	Au début
ق	ق	ق

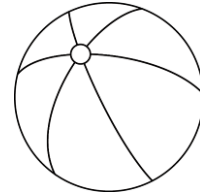
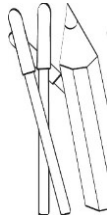
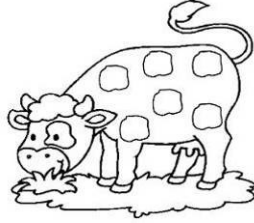
4 Repasse sur les pointillés.



ACTIVITÉS

69

1 Colorie les images si tu entends le son QA [ق]



2 Ecoute et dis si tu entends la lettre SÂ (ص) ou la lettre SÎNE

(س). Mets des Croix (X) dans la case qui convient :

La lettre <u>SÂD</u> (ص)	La lettre <u>SÎNE</u> (س)

3 إقرأ الجُملة التَّالِيَةَ

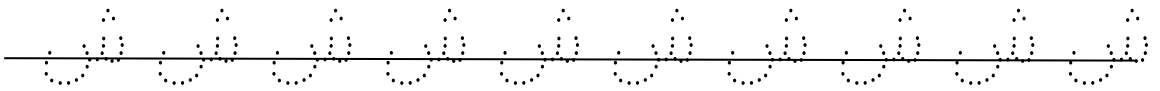
قالَ المَعْلَمُ إلى تَلْمِيذِهِ :

« تَكَلَّمْ بِالصِّدْقِ أَوْ أَسْكُتْ أَحْسَنَ »

La lettre CHÎNE: ش

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre CHÎNE accompagnée des voyelles courtes :

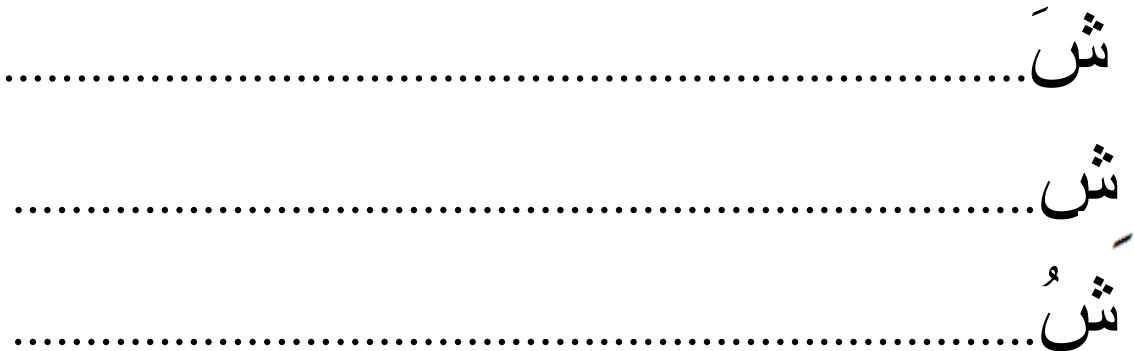
شَ
CHA

شِ
CHI

شُ
On bloque la
lettre

شُ
CHOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

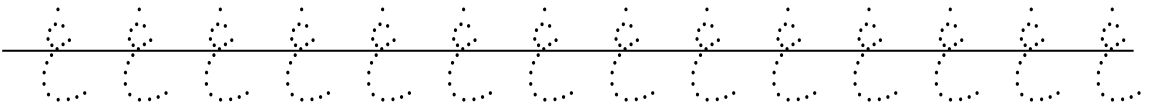


4 Répète plusieurs fois la lettre CHÎNE avec les voyelles courtes.

La lettre GHAYNE : ع

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre GHAYNE accompagnée des voyelles courtes :



GHA



GHI

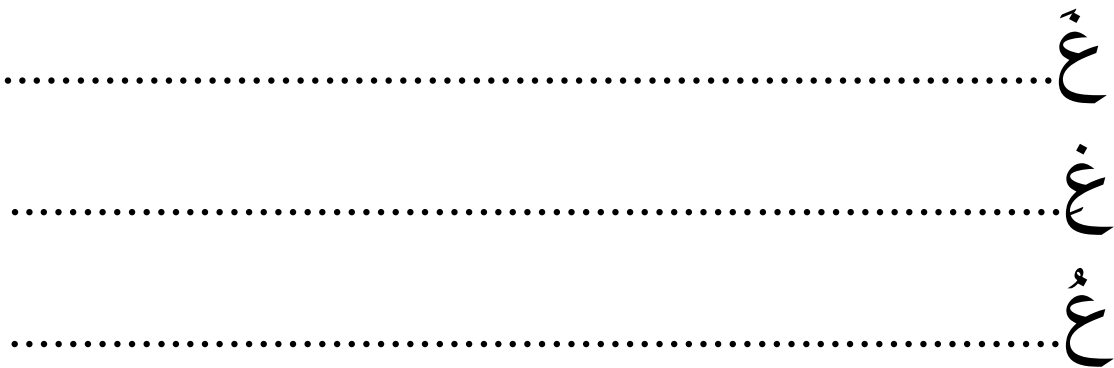


On bloque la
lettre



GHOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

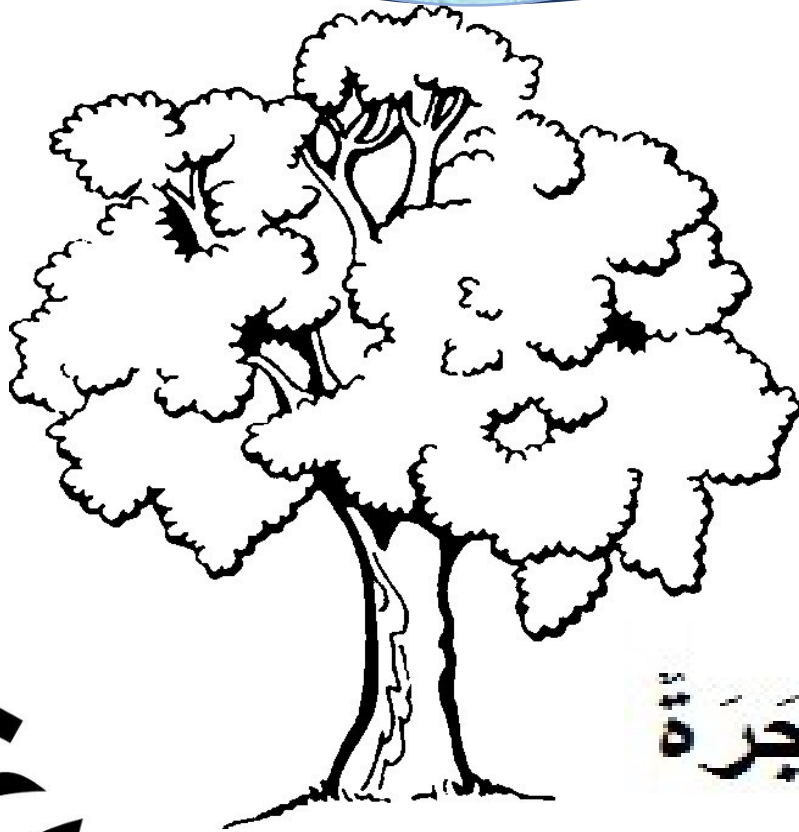


4 Répète plusieurs fois la lettre GHAYNE avec les voyelles courtes.

Je colorie

72

شجره



شجره

شجره



شجره



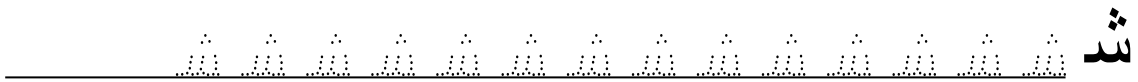
C'est drôle Non ?! Mon NOM en arabe est le même qu'en français

Je m'entraîne à écrire

1 La lettre **CHÎNE** en attaché :

A la fin	Au milieu	Au début
ش	تد	تد

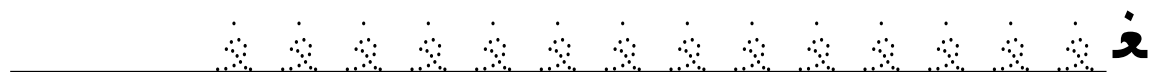
2 Repasse sur les pointillés.



3 La lettre **GHAYNE** en attaché :

A la fin	Au milieu	Au début
غ غ	غ	غ

4 Repasse sur les pointillés.



ACTIVITÉS

74

1 أَكْتُبُ الْكَلِمَاتِ حَسَبَ الْمِثَالِ الْآتِي:

الشَّمْسُ :....., ÈLGHOURAAB :.....

ÈLLOUGHATOU :....., ÈLCHAMRATOU :.....

GHANAMOUN :....., KABCHOUN :.....

2 اِقْرَأِ الْجُمْلَةَ التَّالِيَةَ

- إِذَا غَرَبَتِ الشَّمْسُ، حَلَّ اللَّيْلُ

- أَتَعَلَّمُ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ

- شَهْرَ زَادٍ نَحِبُّ مُشَاهَدَةَ التَّلْفَازِ

3

Ecoute et dis si tu entends la lettre GHAYNE (غ) ou la lettre 'AINE

(ع). Mets des Croix (X) dans la case qui convient.

كَلِمَاتٌ مَعَ ع	كَلِمَاتٌ مَعَ غ

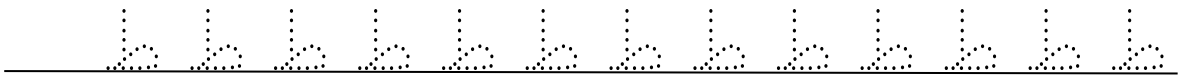
A la découverte de l'alphabet arabe

75

La lettre TÂ' : 

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre TÂ' accompagnée des voyelles courtes :



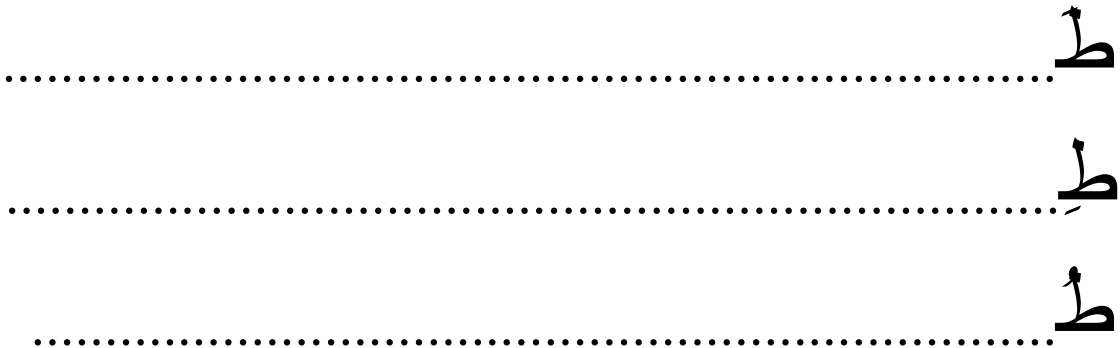
TÂ

TI

On bloque la
lettre

TOU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

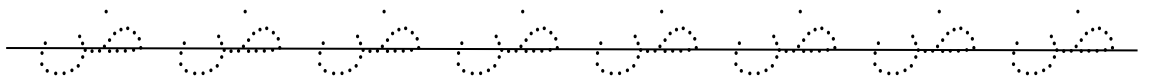


4 Répète plusieurs fois la lettre TÂ' avec les voyelles courtes.

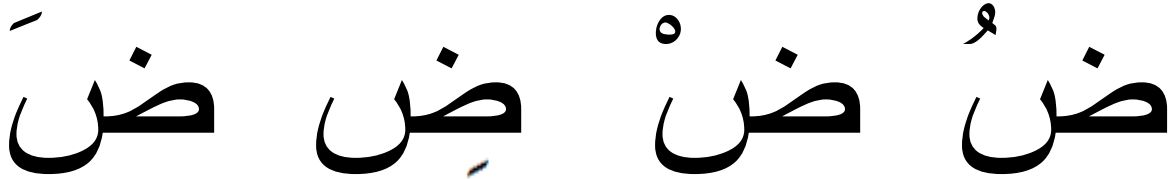
La lettre DÂD : ض

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre DÂD accompagnée des voyelles courtes :



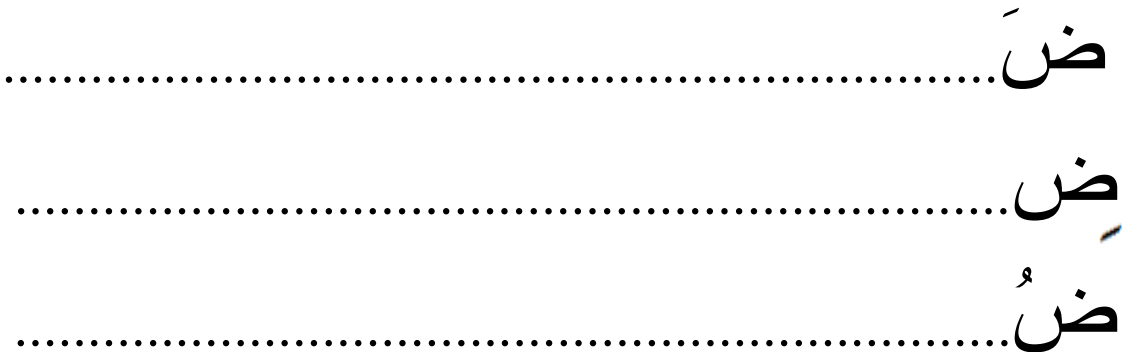
DÂ

DÎ

On bloque la
lettre

DŌU

3 Ecris les lettres en suivant le modèle.

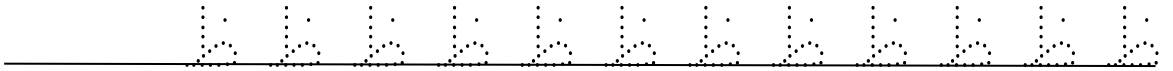


4 Répète plusieurs fois la lettre DÂD avec les voyelles courtes.

La lettre ZÂD : ظ

Je m'entraîne à écrire

1 Repasse sur les pointillés.



2 Je prononce la lettre ZÂD accompagnée des voyelles courtes :



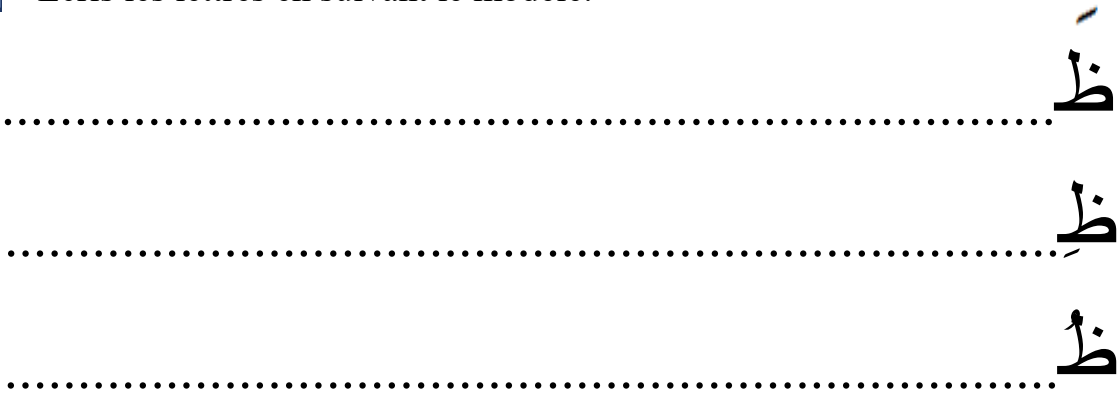
ZÂ

ZÎ

On bloque la
lettre

ZOÛ

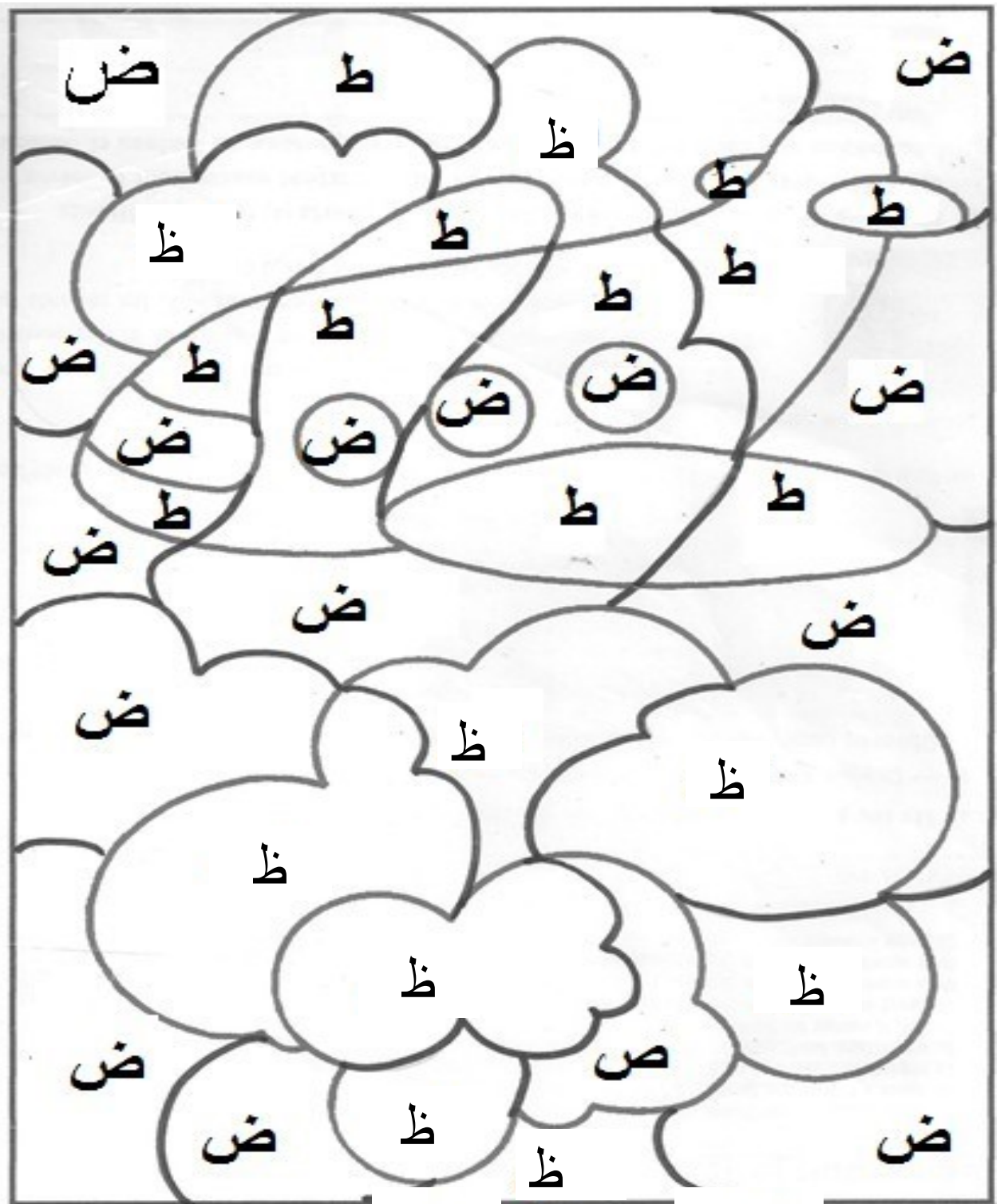
3 Ecris les lettres en suivant le modèle.



4 Répète plusieurs fois la lettre ZÂD avec les voyelles courtes.

Je colorie

78



ظ

أَصْفَرُ

ظ

رَمَادِي

ظ

أَزْرَقُ

Je m'entraîne à écrire

1 La lettre **DÂD** en attaché :

A la fin	Au milieu	Au début
ض	ضد	ضد

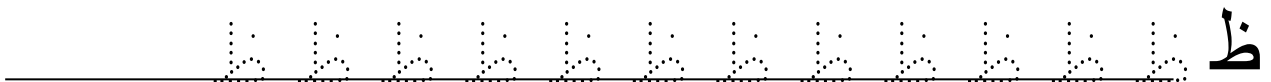
2 Repasse sur les pointillés.



3 La lettre **ZÂD** en attaché :

A la fin	Au milieu	Au début
ظ	ظظ	ظظ

4 Repasse sur les pointillés.



5 La lettre **TÂ** en attaché

A la fin	Au milieu	Au début
ط	طط	طط

6 Repasse sur les pointillés.

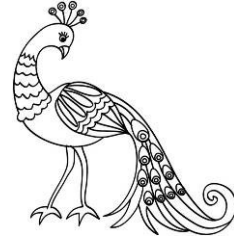
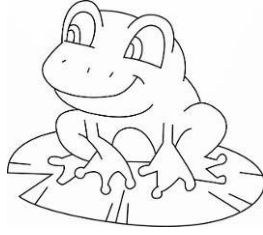


ACTIVITÉS

80

1

Colorie les images si tu entends le son **TÂ** [ط].



2

Complète le tableau suivant et note si tu vois **ض** ou **ظ**.

ظِلٌّ - مِحْفَظَةٌ - رَمَضَانٌ - ظَهْرٌ - ظَفْرٌ - ضِقْدَعٌ
أَبْيَضٌ - الظَّلَامُ - الضَّمِيرُ - ضِرْسٌ.

كَلِمَاتٌ مَعَ ظ	كَلِمَاتٌ مَعَ ض

إِقْرَأْ وَ أَكْتُبْ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَةَ

3

الضُّحَى: الْوَطَنُ:

الظُّفْرُ: الطَّائُوسُ:

1 Les couleurs (الألوان) :

أَزْرَقُ ↔ bleu، أَصْفَرُ ↔ jaune، أَحْمَرُ ↔ rouge

بُرْتُقَالِي ↔ orange، أَخْضَرُ ↔ vert، أَسْوَدُ ↔ noir



أَبْيَضُ ↔ blanc، بُنِي ↔ marron، وَرْدِي ↔ rose


رَمَادِي ↔ gris، بَنْفَسَجِي ↔ violet

2 Complète par la couleur qui convient.

.....  لَوْنُ الشَّمْسِ لَوْنُ الأَرْنَبِ

.....  لَوْنُ الخَرُوفِ لَوْنُ السَّمَاءِ

.....  لَوْنُ العُرَابِ  لَوْنُ السِّنْجَابِ

.....  لَوْنُ الحِذَاءِ  لَوْنُ القَلَمِ

.....  لَوْنُ الحَنْزِيرِ  لَوْنُ القَلْبِ

أزرق le ciel était tout

bleu 


أصفر le soleil  est

lumineux

أخضر les enfants sont


tous heureux

أحمر la maîtresse est en colère

Les oranges  بُرْتَقَالِيَّةٌ

Sont couvertes de vers de terre

أسود le message était plus claire

 le sourire de la maîtresse,
Nous a rendus beaucoup plus fiers

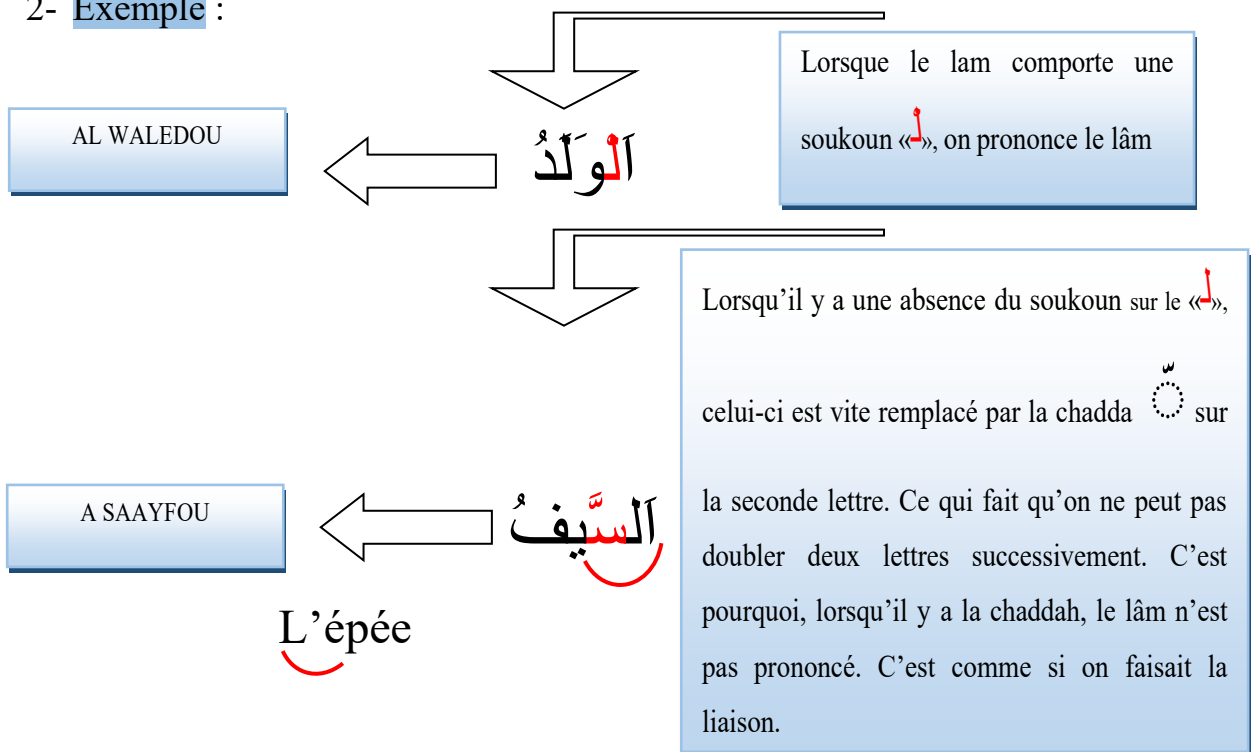
A la découverte de la phrase nominale

1. En arabe la phrase nominale se dit « الجُمْلَةُ الإِسْمِيَّةُ »
2. On dit qu'une phrase est nominale lorsqu'elle commence par un Nom/ Sujets/ Groupes de noms.

1- Rappel :

- Lorsque les noms sont indéterminés, ils ont des voyelles doubles à la fin : tanwin « ً » exemple : كِتَابٌ
- En règle générale, tous les noms déterminés comportent une voyelle courte Dammah « ُ » à la fin du mot « الْكِتَابُ » à l'exception des cas où elles sont précédées de l'une des prépositions (voir page 97).
- L'article défini en arabe est le « الـ » avec soukoun ou sans soukoun « آلـ ».
- On peut lire ou prononcer l'article défini de deux façons :
 - 1- On prononce « AL » lorsque les lettres sont lunaires (الْحُرُوفُ الْقَمَرِيَّةُ).
 - 2- On peut notamment prononcer uniquement le A, dans ce cas-là le L n'est pas prononcé. On prononce de cette façon lorsque les lettres sont solaires (الْحُرُوفُ الشَّمْسِيَّةُ).

2- Exemple :



ACTIVITÉS

84

1 Lis les mots et complète le tableau en mettant les mots dans la case qui correspond :

الْخُرُوفُ - الْقَلَمُ - الْبَابُ - الْكَلْبُ - الشَّمْسُ - النَّفَاحَةُ - الْجُمْلَةُ - الْحُرُوفُ
الطَّيِّبُ - الدُّمِيَّةُ - الزَّرَّافَةُ - الثَّوْمُ - السَّمَكُ - الرُّمْحُ - الصُّنْدُوقُ - الْمُعَلِّمُ

Les mots où on prononce le lâm	Les mots où on ne prononce pas le lâm

2 Lis et complète les mots suivants par **أَل** ou **آل** :

- | | | |
|-------------------|----------------|------------------|
| ضِفْدَعٌ.....3 | صَيَّادٌ.....2 | خُبْرٌ.....1 |
| رَحْمَةٌ.....6 | عَفُورٌ.....5 | فُلُقُلٌ.....4 |
| جَبَلٌ.....9 | تَمَنٌ.....8 | تَلْمِيذٌ.....7 |
| قِطَّةٌ.....12 | دُنْيَا.....11 | حَمْدٌ.....10 |
| زَّرِيَّةٌ.....15 | دَكْرٌ.....14 | كَلَامٌ.....13 |
| شَجَرَةٌ.....18 | سَمَاءٌ.....17 | هِدَايَةٌ.....16 |

La phrase nominale

2-L'information (adjective qualificative):

Alkrabar (الْخَبْرُ)

جَالِسٌ

Il donne une information sur le sujet, il n'est pas déterminé ainsi, il a la marque « ٌ » à la fin.

1-Sujet (s)/Nom(s) : Mubtada (المُبْتَدَأُ)

التِّلْمِيذُ

Il doit toujours être défini, donc, il comporte à la fin la voyelle « ُ ». Il peut être aussi un nom propre comme مُحَمَّدٌ.

L'apprenant est assis

Comment est l'apprenant

?

En arabe le verbe être, est implicite, il n'apparaît pas.

التِّلْمِيذُ جَالِسٌ

Exemple :

La maison est loin

1-الْبَيْتُ بَعِيدٌ

La barque est grande

2-الزَّوْرَقُ كَبِيرٌ

Fatima est belle

3-فَاطِمَةٌ جَمِيلَةٌ

La fenêtre est fermée

4-النَّافِذَةُ مَعْلَقَةٌ

ACTIVITÉS

86

1 Complète le tableau par les mots en suivant l'exemple :

المَسْجِدُ - المَدْرَسَةُ - جَدِيدَةٌ - طَيِّبَةٌ - الرَّائِحَةُ - صَغِيرَةٌ - كَرِيمَةٌ - المَعْلَمُ
كَبِيرٌ - المَطَارُ - مُجْتَهِدَةٌ - وَاقِفٌ - التَّلْمِيذَةُ - الصَّفْحَةُ - طَوِيلَةٌ .

L'information	Noms
جَمِيلٌ	العُصْفُورُ

2 Mets « ُ » ou « ٌ » sur les mots suivants :

الأب - الدَّرَاجَةُ - البَيْتُ - كَبِيرٌ - المَنْزِلُ - كَرِيمٌ - المَحَطَّةُ - قَرِيبٌ - الجَنَّةُ

3 Relie les mots de la liste 1 à la liste 2 puis écris les phrases nominales :

	Liste 2	Liste 1
<input type="text"/>	طَرَجٌ (frais)	القِطَّةُ .
<input type="text"/>	صَغِيرَةٌ .	الحَلِيبُ .
<input type="text"/>	مَقْتُوحٌ .	المَنْزِلُ .
<input type="text"/>	بَارِدٌ .	اللَّحْمُ .
<input type="text"/>	طَيِّبَةٌ (tendre)	الْأُمُّ .

1. En arabe les pronoms personnels se disent «الضَّمَائِرُ»
2. Il existe deux types de pronoms personnels :
 - Les pronoms personnels isolés (الضَّمَائِرُ الْمُفَصَّلَةُ)
 - Les pronoms personnels suffixés (possessifs) (الضَّمَائِرُ الْمُتَصِلَةُ)

1 Les pronoms personnels isolés (الضَّمَائِرُ الْمُفَصَّلَةُ) :

Les pronoms personnels aux singuliers				
Troisième personne		Deuxième personne		Première personne
هُوَ	Il	أَنْتَ	Tu au masculin	Je = أَنَا
هِيَ	Elle	أَنْتِ	Tu au féminin	

Nous n'allons pas aborder ces pronoms pour ce niveau.

Les pronoms personnels aux pluriels				
Troisième personne		Deuxième personne		Première personne
هُمْ	Ils	أَنْتُمْ	Vous au masculin	نحنُ = Nous
هُنَّ	Elles	أَنْتُنَّ	Vous au féminin	

Récapitulatif

Nous remarquons que les pronoms personnels de la deuxième personne au singulier et au pluriel sont au féminin et au masculin en arabe.

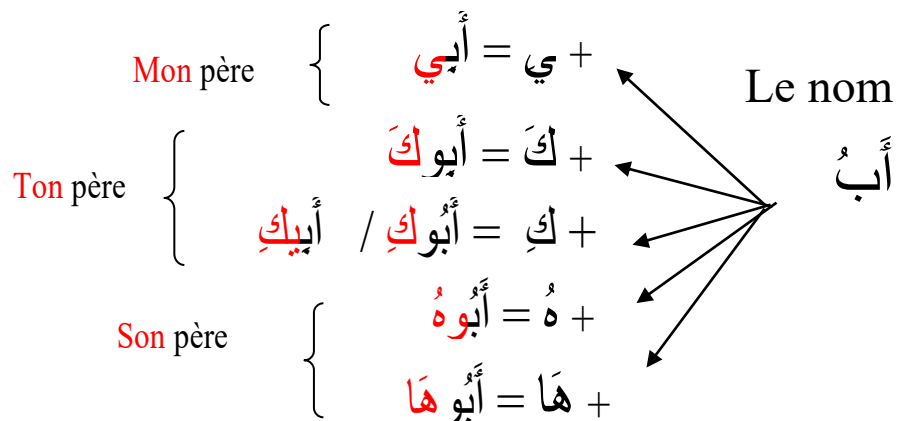
2 Les pronoms personnels suffixés (الضَّمَائِرُ الْمُتَّصِلَةُ)

Les pronoms personnels suffixés (possessifs)					
Aux singuliers					
Troisième personne Il /Elle		Deuxième personne Tu		Première personne Je	
هُ/هَ	Son/ Sa	كَ	Ton/Ta	نِي/ي	Ma/ Mon
هَا		كِ			

Récapitulatif

- 1- On peut utiliser les pronoms suffixés de la première personne au singulier que ce soit pour le féminin ou le masculin, on l'écrit de deux façons et cela dépend du nom : **ني/ي**.
- 2- Lorsqu'on s'adresse au genre masculin à la deuxième personne, le suffixe qui se rajoute au nom est **كَ** et le féminin est le **كِ**. Et pour la troisième personne le suffixe qui se rajoute au nom est **هُ** et le féminin est le **هَا**.
- 3- Pour ce niveau nous n'allons pas aborder les pronoms personnels suffixés aux pluriels.

Exemple :



Il existe trois temps en arabe :

- 1- Le passé (الْمَاضِي) forme suffixée : le verbe est accompli.
- 2- Le présent (الْمُضَارِعُ) forme préfixée : le verbe est inaccompli.
- 3- Le futur (الْمُسْتَقْبَلُ)

1

Le verbe au passé (الْفِعْلُ الْمَاضِي)

On dit que le passé est sous une forme suffixée car on rajoute au radical du verbe des suffixes qui indiquent la terminaison du passé. Nous allons étudier la conjugaison des

Le passé (الْمَاضِي)					
Les formes suffixées aux singuliers					
Troisième personne		Deuxième personne		Première personne	
radical	Il	تَ + radical	Tu au masculin	تُ + radical	Je
تُ + radical	Elle	تِ + radical	Tu au féminin		

Exemple le verbe partir « ذَهَبَ »

Le verbe partir « ذَهَبَ » au passé					
Troisième personne		Deuxième personne		Première personne	
ذَهَبَ	Il	ذَهَبْتَ	Tu au masculin	ذَهَبْتُ	Je
ذَهَبَتْ	Elle	ذَهَبْتِ	Tu au féminin		

2 Le verbe au présent (الفِعْلُ الْمُضَارِعُ)

On dit que le présent est sous une forme préfixée car on rajoute au radical du verbe des préfixes qui indiquent la terminaison au présent.

Nous allons étudier la conjugaison des verbes uniquement avec les personnes du singulier.

Le présent (المُضَارِعُ)					
Les formes préfixées aux singuliers					
Troisième personne		Deuxième personne		Première personne	
Radical + يَ	Il	Radical + تَ	Tu au masculin	Radical + أَ	Je
Radical + تَ	Elle	Radical + تَ + يِنَ	Tu au féminin		

Exemple le verbe partir « ذَهَبَ »

Le verbe partir « ذَهَبَ » au présent					
Troisième personne		Deuxième personne		Première personne	
يَذْهَبُ	Il	تَذْهَبُ	Tu au masculin	أَذْهَبُ	Je
تَذْهَبُ	Elle	تَذْهَبِينَ	Tu au féminin		

3 Le verbe au futur (الفِعْلُ الْمُسْتَقْبَلُ)

Les verbes au futur ne se conjuguent pas comme les autres temps, on peut exprimer le futur de deux façons :

- 1- En rajoutant le terme سَوْفَ avant le verbe inaccompli c'est-à-dire qu'on rajoute cette particule avant le verbe conjugué au présent (futur lointain).
- 2- En rajoutant la lettre sîne « سَ » avant le verbe inaccompli (futur proche).

1- Le premier cas

Le verbe partir « ذَهَبَ » au futur proche					
Troisième personne		Deuxième personne		Première personne	
سَيَذْهَبُ	Il	سَتَذْهَبُ	Tu au masculin	سَأَذْهَبُ	Je
سَتَذْهَبُ	Elle	سَتَذْهَبِينَ	Tu au féminin		

2- Le deuxième cas

Le verbe partir « ذَهَبَ » au futur lointain					
Troisième personne		Deuxième personne		Première personne	
سَوْفَ يَذْهَبُ	Il	سَوْفَ تَذْهَبُ	Tu au masculin	سَوْفَ أَذْهَبُ	Je
سَوْفَ تَذْهَبُ	Elle	سَوْفَ تَذْهَبِينَ	Tu au féminin		

4

La liste de certain verbe (فَعْلٌ)

دَرَسَ	سَكَنَ	دَخَلَ	كَتَبَ	جَلَسَ	خَرَجَ	قَرَأَ
Apprendre	Habiter	Rentrer	Ecrire	S'asseoir	Sortir	Lire

ACTIVITÉS

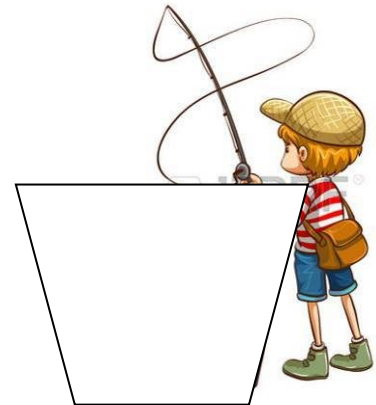
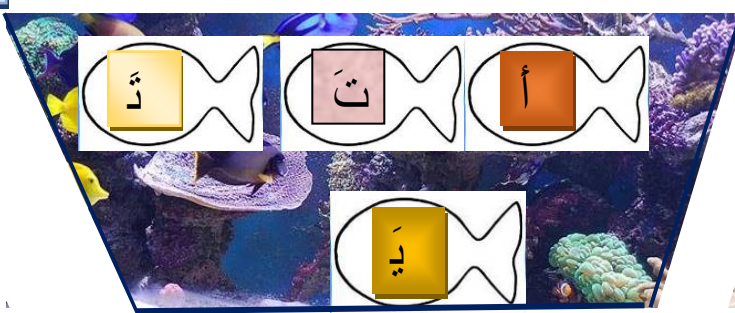
93

1 Voici une série de terminaison au passé donnée dans le désordre retrouve dans le sac la terminaison qui correspond au sujet :



Verbes	Sujets
.....دَخَلَ	Je/ أَنَا
.....سَكَنَ	Tu/ أَنْتَ au masculin
.....كَتَبَ	Tu/ أَنْتِ au féminin
.....خَرَجَ	Elle/ هِيَ

2 Pêche les terminaisons du présent et mets-les dans le seau :



3 Complète le tableau en mettant les verbes au futur proche ou

سَأَذْهَبُ - سَوْفَ أَخْرُجُ - سَتَكْتُبُ - سَيَدْخُلُ - سَوْفَ أَقْرَأُ - سَأَجْلِسُ.

Futur lointain	Futur proche

1. En arabe la phrase verbale se dit «*الجملة الفعلية*»
2. En arabe la phrase est verbale peut commencer par un verbe : **V+S**. Je sais que tu penses que c'est étrange car en français lorsque la phrase commence par le verbe, c'est une phrase interrogative. Mais ne t'inquiète pas tu as très bien compris.
3. Pour former une phrase grammaticalement correcte en français, il nécessite l'usage de l'auxiliaire être, alors qu'en arabe on peut construire une phrase significative et complète sans recourir à l'auxiliaire être. C'est le sens qui prime en arabe dans ce cas-là.

1- الأَظْهَرُ وَاقْرَأْ

La phrase verbale

2- Le sujet (الْفَاعِلُ)

1- verbe au passé : (الْفِعْلُ الْمَاضِي)

مُحَمَّدُ

ذَهَبَ

Il est celui qui fait l'action

Il indique une action à un temps donné, ici l'action s'est faite au passé.

Mohamed est parti

Qui est parti (Qui fait l'action)

En arabe le verbe être est implicite, il n'apparaît pas, le passé composé n'existe pas en arabe.

ذَهَبَ مُحَمَّدُ

2- الأَظْهَرُ وَاقْرَأْ

La phrase verbale peut être complétée par un complément de lieu, de temps, objet... etc.

Ici c'est le lieu, Mohamed est parti à l'école.

ذَهَبَ مُحَمَّدُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ

ACTIVITÉS

95

1 Mets les verbes aux présents :

1 - ذَهَبْتُ إِيمَانُ إِلَى الْمَسْجِدِ

.....

2 - دَخَلَ مَرْوَانُ

.....

3 - قَرَأَ فَارِسُ الْكِتَابَ

.....

2 Souligne les verbes en vert et en bleu les sujets :

1 - دَخَلْتُ مَرِيْمُ إِلَى الْمِحْرَابِ

2 - يَكْتُبُ قَادِي عَلَى الْكُرَّاسِ

3 - تَكْتُبُ فَهِيْمَةُ عَلَى الدَّقْتَرِ

4 - يَسْكُنُ وَسِيْمُ فِي فِرْنَسَا

3 Choisi parmi la liste suivante la phrase qui correspond en arabe, en mettant une (X) devant la bonne réponse.

Mon père est sorti de la maison

Mon père est rentré à la maison

Mon père est parti au travail

Mon père est sorti du travail

خَرَجَ أَبِي مِنَ الْمَنْزِلِ

Les ponctuations en arabe :

! « » () : - ؛ . ، ؟

1- الْأَحِظْ وَ أَقْرَأْ

1- كَلِّثُوا : لِمَنْ هَذَا الْكِتَابُ ؟ هُوَ لِزَيْنَبَ .

2- زَهْرَةُ : لِزَيْنَبَ !

3- كَلِّثُوا : نَعَمْ هُوَ لِزَيْنَبَ .

2- الْأَحِظْ وَ أَقْرَأْ (poésie) « شِعْرُ أَبُو الْعَلَاءِ الْمَعْرِيِّ »

أَلَا فِي سَبِيلِ الْمَجْدِ مَا أَنَا فَاعِلٌ عَفَافٌ وَإِقْدَامٌ وَحَزْمٌ وَنَائِلٌ

أَعِنْدِي، وَقَدْ مَارَسْتُ كُلَّ خَفِيَّةٍ يُصَدِّقُ وَاشِ، أَوْ يُخَيِّبُ سَائِلٌ؟

أَقْلُّ صُدُودِي أَنِّي لَكَ مُبْغِضٌ ؛ وَأَيْسُرُ هَجْرِي أَنِّي عَنكَ رَاحِلٌ

، إِذَا هَبَّتِ التَّكْبَاءُ بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ فَأَهْوَنُ شَيْءٍ مَا تَقُولُ الْعَوَائِلُ

، تُعَدُّ ذُنُوبِي، عِنْدَ قَوْمٍ، كَثِيرَةٌ وَلَا ذَنْبَ لِي إِلَّا الْعُلَى وَالْفَضَائِلُ

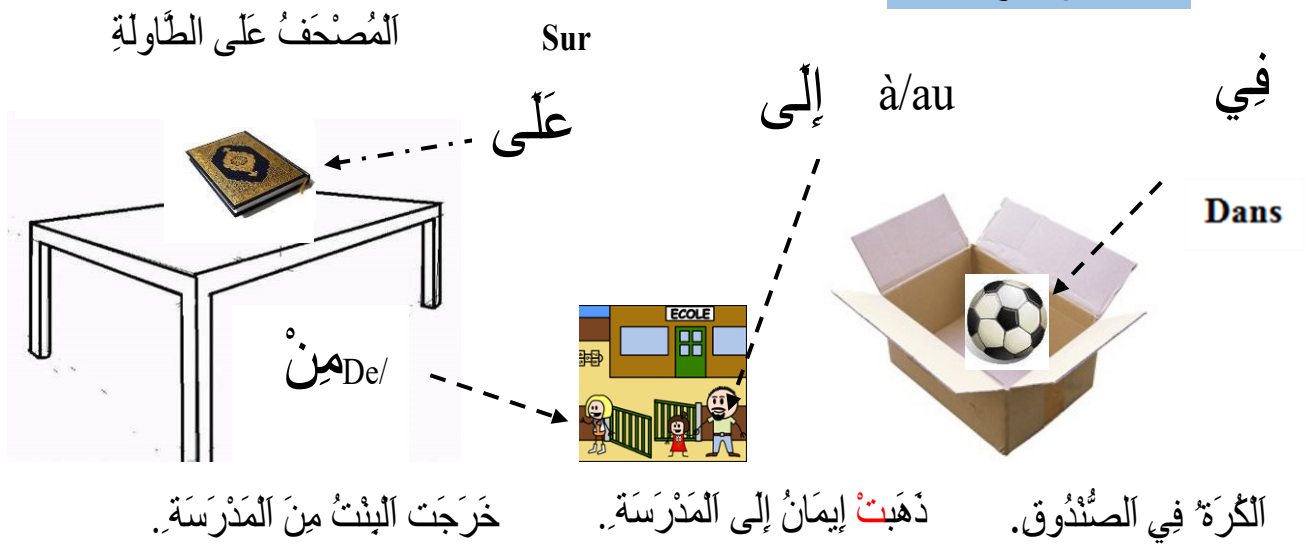
En règle générale la ponctuation en arabe joue le même que celle du français, cependant il y a certaines différences :

- 1- Le point d'interrogation s'écrit de cette façon ؟ est en français ? c'est comme si c'était l'effet miroir, il ne faut pas s'étonner puisqu'on écrit de droite à gauche en arabe. Le point d'interrogation en arabe s'appelle (عَلَامَةُ الْإِسْتِفْهَامِ)
- 2- La virgule et le point-virgule sont différents aussi du français, elles s'écrivent (،) (؛). La virgule se dit (فَاصِلَةٌ) et le point-virgule s'appelle (الْفَاصِلَةُ الْمَنْقُوتَةُ)
- 3- Le point (.) s'appelle (نُقْطَةٌ), les parenthèses () الْقَوْسَانِ, les deux points (:), le point d'exclamation ! (عَلَامَةُ التَّعْجُبِ), les guillemets « » (عَلَامَةُ التَّنْصِيصِ) et le tiret - الشَّرْطَةُ- le trait-d'union n'existe pas en arabe. (الْوَصْلَةُ) ou

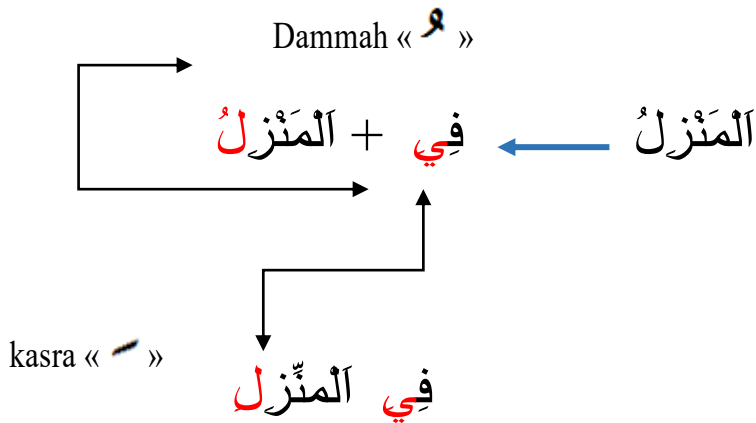
- 1- En arabe il y a plusieurs prépositions. Parmi eux on trouve (حُرُوفُ الْجَرِّ)
- 2- Les prépositions qu'on va découvrir dans ce cours :

إلى - في - مِنْ - عَلَى.

1- أَلَا حِظُّ وَ أَقْرَأ



2- أَلَا حِظُّ وَ أَقْرَأ



Lorsqu'il y a l'une des prépositions حُرُوفُ الْجَرِّ placées avant le nom, la **dammah** change et laisse la place à la **KASRA**. Cela signifie que le rôle des prépositions est de substituer la **Dammah** par la **Kasra**. En arabe on dit que le nom qui est « مَرْفُوعٌ » devient « مَجْرُورٌ »

ACTIVITÉS

98

1

Complète les phrases suivantes par **عَلَى** ou **فِي**.



2 - أَيْنَ الْكِتَابُ؟

الْكِتَابُ الْمَكْتَبِ



1- أَيْنَ عَلِي؟

Où est Ali ?

عَلِي الْقِسْمِ



4 - أَيْنَ الرَّجُلُ؟

الرَّجُلُ الْمَسْجِدِ



3 - أَيْنَ الْقَلَمُ؟

الْقَلَمُ الْمِقْلَمَةِ



6 - أَيْنَ اللُّوْحَةِ؟

اللُّوْحَةُ الطَّائِلَةِ



5 - أَيْنَ نُورِ الدِّينِ؟

نُورِ الدِّينِ الْحَمَّامِ



8 - أَيْنَ أُمِّكَ؟

أُمِّي الْمَطْبَخِ



7 - أَيْنَ الْكَأْسِ؟

الْكَأْسِ الْمَائِدَةِ

2

Réponds-en suivant l'exemple suivant et en mettant **عَلَى** ou **فِي** :



1- أَيْنَ كُرَّاسَةُ رِيَّانَ؟ كُرَّاسَةُ رِيَّانَ فِي الْقِسْمِ



2- أَيْنَ مِفْتَاحُ مَرْوَةَ؟



الْحَدِيقَةِ

3- أَيْنَ سَهَامُ؟



الثَّلَاجَةِ

4- أَيْنَ الْعَنْبُ؟

ACTIVITÉS

99

3 Voici une liste de pays, constitue des phrases en suivant le modèle :

Les pays (الْبُلْدَانُ)	Les Phrases	La question
La France / فِرْنَسَا	أَسْكُنُ فِي فِرْنَسَا	أَيْنَ تَسْكُنُ؟
L'Algérie/ الْجَزَائِرُ		
La Tunisie/ تُونِسْ		
Le Maroc/ الْمَعْرَبِ	يَسْكُنُ فِي الْمَعْرَبِ	أَيْنَ يَسْكُنُ؟
L'Amérique/ أَمْرِيكَا		
L'Angleterre/ إِنْجَلْتِرَا		
Le Sénégal/ السِّنْغَالِ	أَنَا مِنَ السِّنْغَالِ	مِنْ أَيْنَ أَنْتَ؟ uo مِنْ أَيْنَ أَنْتِ؟
La Turquie/ تُرْكِيَا		
La Bosnie/ الْبُوسْنَةَ		

4 Réécris les phrases en mettant la Kasra « ة » à la place de la Dammah

« ة » :

- 1 - تَسْكُنُ رَشِيدَهُ فِي بَارِيسُ:
- 2 - فَادِيَهُ مِنْ سُورِيَهُ:
- 3 - تَكْتَبُ رَنْدَهُ عَلَى الْكَمْبِيُوتَرُ:
- 4- جُلْيَانُ كَلِنَعَ مُخْتَصُّ فِي اللَّسَانِيَاتِ:

ACTIVITÉS

100

5 Voici une série de lieux et de noms dans le tableau, répond à chaque fois en suivant l'exemple suivant :

هَيْبَةُ	إِبْرَاهِيمُ	سُنْدُسُ	سَعِيدُ	إِبْتِسَامُ	مَلِيكَةُ	Noms
الْمَرْحَاضُ	الْعَمَلُ	الْعُرْفَةُ	الْمَسْجِدُ	السُّوقُ	الْمَعْرَبُ	Lieux

1- أَيْنَ ذَهَبَتْ مَلِيكَةُ؟ ذَهَبَتْ إِلَى الْمَعْرَبِ.

2 - أَيْنَ ذَهَبَتْ إِبْتِسَامُ؟

.....

3 - أَيْنَ خَرَجَ سَعِيدُ؟

.....

4- أَيْنَ ذَهَبَتْ سُنْدُسُ؟

.....

5- أَيْنَ خَرَجَ إِبْرَاهِيمُ؟

.....

5

6- أَيْنَ ذَهَبَتْ هَيْبَةُ؟

.....

6 Mets (إلى - في - من - على) حُرُوفُ الْجَرِّ qui convient :

1- ذَهَبَتْ أُمِّي..... الْحَجِّ

2- ذَهَبَ إِسْمَاعِيلُ..... الْمَدِينَةَ

3- مَلَكَ..... الْقِسْمِ

4- السَّبَّورَةُ..... الْحَائِطِ

5- خَرَجَ خَلِيلُ..... الْبَيْتِ

6 - ذَهَبْتُ مَارِي..... لِبَنَانِ

7- الْمِسْطَرَةَ..... الْكُرَّاسِ

8 - قَارُورَةُ الْمَاءِ..... التَّلَاجَةَ

9- أَسِيَا..... الصَّيْنِ

10- مَقَامُ إِبْرَاهِيمِ..... الْحَجِّ

1- Les adverbes de lieu se disent en arabe (ظَرْفُ الْمَكَانِ)

2- Les adverbes de lieu :

تَحْتَ- فَوْقَ- أَمَامَ- خَلْفَ- عِنْدَ- مَعَ- هُنَا- هُنَاكَ

1- الْأَحْظُ وَ أَقْرَأُ

6- هُنَا إِيَّاسُ وَ هُنَاكَ شَيْمَاءُ

Là-bas c'est

Ici c'est



5- سُدْهَيْلُ مَعَ إِيَّاسَ عِنْدَ شَيْمَاءُ

chez

avec

1-Derrière

خَلْفَ

2-Sur فَوْقَ



4-Sous تَحْتَ

3-Devant أَمَامَ

1- أَيْنَ الْوَالِدُ؟ هُوَ خَلْفَ الطَّائِلَةِ.

2- أَيْنَ الْكَّاسُ؟ هُوَ فَوْقَ الطَّائِلَةِ.

3- أَيْنَ الْقِطَّةُ؟ هِيَ أَمَامَ الطَّائِلَةِ.

4- أَيْنَ الْكُرَّةُ؟ هِيَ تَحْتَ الطَّائِلَةِ.

5- أَيْنَ سُدْهَيْلُ؟ سُدْهَيْلُ مَعَ إِيَّاسَ عِنْدَ شَيْمَاءُ.

? هُنَا إِيَّاسُ وَ هُنَاكَ شَيْمَاءُ.

6- أَيْنَ إِيَّاسُ وَ شَيْمَاءُ

ACTIVITÉS

102

1

Complète les phrases suivantes par : **أَيْنَ - خَلْفَ - أَمَامَ - فَوْقَ - تَحْتَ**

	1- أَيْنَ السَّبُورَةُ؟ السَّبُورَةُ خَلْفَ الْمُعَلِّمَةِ.
	2- قَلَمٌ مَهْدِي؟ قَلَمٌ مَهْدِي..... الطَّوَلَةِ.
	3- عَائِشَةُ؟ هِيَ الشَّجَرَةَ.
	4- الْيَاس؟ هُوَ الْحِصَانَ .
	5- الْقِطُّ؟ الْقِطُّ..... السَّرِيرِ.
	6- أَيُّوبُ؟ هُوَ..... السَّيَّارَةَ.

2

Indique dans la case l'adverbe qui convient aux prépositions soulignées :

عِنْدَ - مَعَ - هُنَا - هُنَاكَ

1- **Ici** يَسْكُنُ صَدِيقُ عُمَانَ.

2- **ذَهَبْتُ عِنْدَهُ** avec حَكِيمَةً إِلَى الْجَامِعَةِ.

3- **أَيْنَ طَيِّبُ الْأَسْنَانَ؟** Là-bas

4- **أَيْنَ وَقَاء؟** chez هِيَ الطَّيِّبِ.

5- **خَرَجْتُ أُمِّي** avec أُخْتِي إِلَى السُّوقِ.

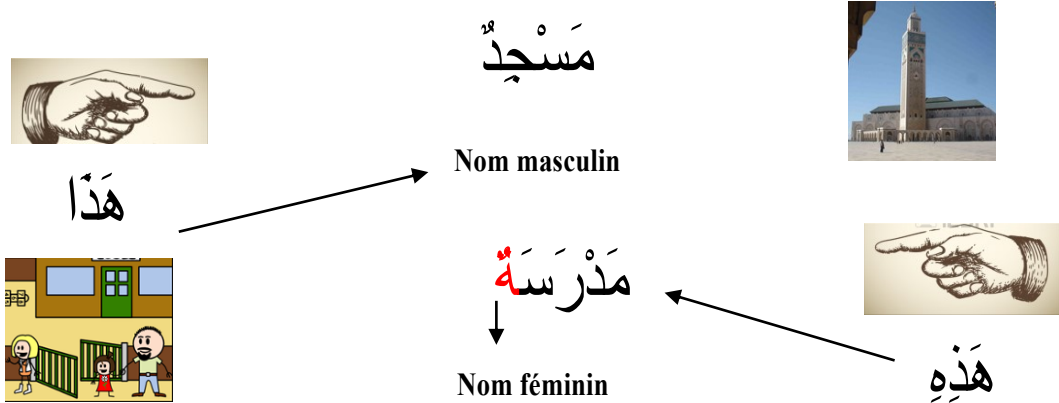
A la découverte des pronoms démonstratifs en arabe





103

- 1- En arabe les pronoms démonstratifs se disent **أَسْمَاءُ الْإِشَارَةِ**
- 2- Il existe deux catégories de pronoms démonstratifs : proche (proximité) et éloigné (lointain).
- 3- Les pronoms démonstratifs sont au singulier et au pluriel.

1- Les pronoms démonstratifs proches aux singuliers (هَذَا - هَذِهِ - هَذَانِ - هَذَانِ)

1- الْأَحِظْ وَ أَقْرَأْ



Réponses	Outils	Questions
 هَذَا قَلَمٌ	Qu'est-ce que...? = مَا	مَا هَذَا؟
 هَذِهِ مِسْطَرَةٌ	إِسْمٌ اسْتِفْهَامٌ : qui désigne un objet ou quelqu'un qui n'est pas doué de	مَا هَذِهِ؟
 هَذَا تَلْمِيذٌ	Qui est-ce...? = مَنْ	مَنْ هَذَا؟
 هَذِهِ مَرْيَمٌ	إِسْمٌ اسْتِفْهَامٌ : qui désigne une personne (douée de raison)	مَنْ هَذِهِ؟

ACTIVITÉS

104

1 إِمْلَأُ الْفَرَاغَ التَّالِيَّ بِ: هَذَا أَوْ هَذِهِ



2.....مُعَلِّمٌ



1.....طَبِيبٌ



4.....مُعَلِّمَةٌ



3.....طَبِيبَةٌ



6.....كُرْسِيٌّ



5.....طَاوِلَةٌ



2 إِمْلَأُ الْفَرَاغَ التَّالِيَّ بِاسْمِ الْإِسْتِفْهَامِ: مَا - مَنْ

1.....هَذَا؟ هَذَا رَجُلٌ



2.....هَذَا؟ هَذَا كَلْبٌ



3.....هَذِهِ؟ هَذِهِ نَافِذَةٌ



4.....هَذِهِ؟ هَذِهِ تَلْمِيذَةٌ

3 أَقْرَأُ وَأَصِلُ



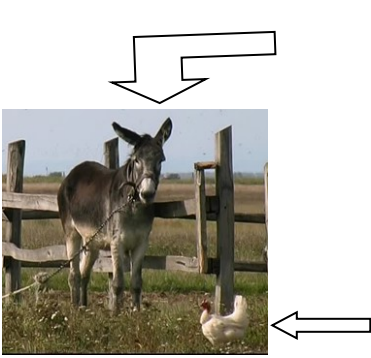
هَذَا مَكْتَبٌ

هَذَا كِتَابٌ

هَذَا كَاتِبٌ

مَا هَذَا؟

2- Les pronoms démonstratifs d'éloignement aux singuliers (مُفْرَد) ذَٰلِكَ - تِلْكَ



ذَٰلِكَ حِمَارٌ

1- أَلَا حِظُّ وَ أَقْرَأُ

مَا هَٰذَا؟

هَٰذَا دِيكٌ

هَٰذَا دِيكٌ وَ ذَٰلِكَ حِمَارٌ

مَا تِلْكَ؟



تِلْكَ بَقْرَةٌ

2- أَلَا حِظُّ وَ أَقْرَأُ



أ تِلْكَ مُعَلِّمَةٌ؟

لَا تِلْكَ طَبِيبَةٌ



أ هَٰذِهِ خَدِيجَةٌ؟

نَعَمْ، هَٰذِهِ خَدِيجَةٌ

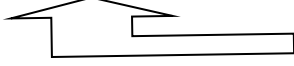
3- الأَظْظ و أَقْرَأ



هَذِهِ جِهَانُ

مَنْ هَذِهِ؟

وَتِلْكَ جُهَيْنَةُ



هَذِهِ جِهَانُ وَ تِلْكَ جُهَيْنَةُ



لِمَنْ هَذِهِ الْمِحْفَظَةُ؟

- هَذِهِ الْمِحْفَظَةُ لِعُمَرَ

- Ou هِيَ لِعُمَرَ



لِمَنْ هَذِهِ؟

هَذِهِ لِ مُحَمَّدٍ

لِمَنْ هَذَا الْفُسْتَانُ؟

- هَذَا الْفُسْتَانُ لِ فَاطِمَةَ

- Ou هُوَ لِ فَاطِمَةَ



لِمَنْ هَذَا؟

هَذَا لِ فَاطِمَةَ

Remarque :

Certains noms masculins en français sont aux féminins en arabe et d'autres noms féminins prennent le genre masculin. Les exemples ci-dessus montrent la différence du genre entre l'arabe et le français :

- La robe est un nom masculin par exemple en arabe (الْفُسْتَانُ).

-Le cartable est un nom féminin en arabe.

4-Récapitulatif

Pronoms démonstratifs éloignés	Pronoms démonstratifs proches	Genres
ذَٰلِكَ (celui-là)	هَٰذَا (ceci/ celui-ci)	masculin
تِلْكَ (celle-là)	هَٰذِهِ (celle-ci)	Féminin

La façon pour répondre	Noms interrogatifs
Nom + $\underbrace{\text{إِ}}_{\text{à}}$ + Pronoms démonstratifs à هَٰذِهِ لِ مُحَمَّدٍ	لِمَنْ C'est à qui..... ?
Nom+ $\underbrace{\text{إِ}}_{\text{à}}$ + personne/Objet + Pronoms démonstratifs à هَٰذِهِ الْمِحْفَظَةُ لِ عُمَرَ	
Nom + $\underbrace{\text{إِ}}_{\text{à}}$ + هُوَ (il est) : هُوَ لِ فَاطِمَةَ	لِمَنْ هَٰذَا؟
Nom + $\underbrace{\text{إِ}}_{\text{à}}$ + هِيَ (elle est) : هِيَ لِ فَاطِمَةَ	لِمَنْ هَٰذِهِ؟
Oui/ Non (لَا / نَعَمْ) + Pronoms démonstratifs + Nom لَا تِلْكَ طَيِّبَةٌ / نَعَمْ، هَٰذِهِ خَدِيجَةٌ	أ (elle est une particule interrogative) Est-ce que...

ACTIVITÉS

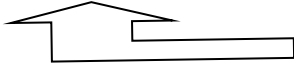
108

1 أملاً الفراع التالي ي: هذا - هذه أو ذلك - تلك



من هذه؟ شيماء

و سناء



من هذا؟ أحمد

و رياض



2 إكمال الجمل الآتية



..... و..... حصان



..... سهيل و إلياس



..... و..... رجل



..... بطه و..... دجاجة



..... و.....



..... و.....



إناس

سفيان

↑
ولاد

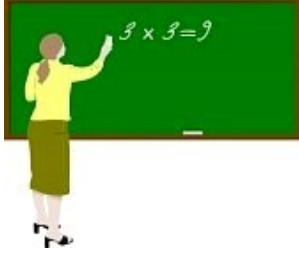
بنت

ACTIVITÉS

109

أحببني: نعم أو لا

1



أ تلك طبيبة؟
..... تلك معلمة



أ ذلك حليب؟
..... ذلك حليب



أ هذه قطة؟
..... هذه قطة



أ هذا نذير؟
.....، هذا نكولا

اقرأ وأكمل الجمل الآتية باختيار الاسم المناسب من الجدول

2

Lis et complète les phrases suivantes en choisissant du tableau les noms qui correspondent :

Objets	à qui ?	Pronoms/noms démonstratifs
	عمران	هو
	مروان	هي
	مروة	هذا
	إيمان	هذه
	محمد	هذا

1- لمن هذا المنزل؟ هو لعمران

2- لمن هذه السيارة؟

3- لمن المفتاح؟ هو

4- لمن الساعة؟

5- لمن القميص؟

3 إقرأ واتبع المثال الآتي

Objets	à qui ?	
	دُمِيَّةٌ	لِيْنِي
	دَرَّاجَةٌ	أَيُّوبُ
	كَأْسٌ	عِمَادُ
	مِمْحَاةٌ	سُعَادُ
	حِذَاءٌ	فَهِيْمَةٌ

1- لِمَنْ هَذِهِ الدُّمِيَّةُ؟ هَذِهِ الدُّمِيَّةُ لِلْيَنِيِّ.

2- لِمَنْ هَذِهِ؟ هَذِهِ

3- لِمَنْ هَذَا؟ هَذَا

4- لِمَنْ تِلْكَ؟ تِلْكَ

5- لِمَنْ ذَلِكَ؟ ذَلِكَ

4 اِمْلَأِ الْفَرَاعَ بِأَسْمَاءِ الْإِشَارَةِ التَّالِيَةِ : تِلْكَ أَوْ ذَلِكَ

Genre	Noms	Genre	Noms
Masculin	2 مَسْجِدٌ	Féminin	1 مُسْتَشْفَى
Masculin	4 أَبِي	Féminin	3 أُمِّي
Masculin	6 مَدَارِسُ	Masculin	5 فَيْلٌ
Féminin	8 إِمْرَأَةٌ	Masculin	7 رَجُلٌ
Féminin	10 عِمَارَةٌ	Masculin	9 هَاتِفٌ
Féminin	12 نَخْلَةٌ	Féminin	11 شَجَرَةٌ
Masculin	14 تِلْفَازٌ	Masculin	13 سَرِيرٌ
Féminin	16 بُقَّاحَةٌ	Féminin	15 بُرْنَقَالَةٌ
Masculin	18 كُمْبِيُوْتَرٌ	Masculin	17 قِسْمٌ

A la découverte des noms singuliers et de l'adjectif épithète

111

- 1- Le nom masculin se dit en arabe (إِسْمٌ مُذَكَّرٌ)
- 2- Le nom féminin se dit (إِسْمٌ مُؤَنَّثٌ)
- 3- L'adjectif épithète (النَّعْتُ)
- 4- On appelle le nom qui est placé avant l'adjectif épithète (الْمَنْعُوتُ)

1- أَلَا حِظُّ وَ أَقْرَأُ

أَكْرَمٌ تَلْمِيذٌ مُجْتَهِدٌ ← كَرِيْمَةٌ تَلْمِيْذَةٌ مُجْتَهِدَةٌ

KARIMA est une apprenante studieuse

AKRAM est un apprenant studieux

Féminin

Masculin

{ تَلْمِيْذَةٌ مُجْتَهِدَةٌ ← تَلْمِيْذٌ مُجْتَهِدٌ
 ة+ ة+

Noms (الْمَنْعُوتُ)

Adjectives épithètes (النَّعْتُ)

- 1- La marque de **certain**s noms aux féminins en arabe est la lettre ة/ة (ت marbouta)
- 2- L'adjectif épithète se place toujours après le nom.
- 3- L'adjectif épithète décrit l'état du nom, il le clarifie davantage. Ce qui fait qu'il n'est pas un élément indispensable à la phrase (nominale ou verbale) car on peut l'utiliser dans la phrase verbale. Il ne faut pas confondre avec (الْخَبَرُ) qui lui est essentiel à la phrase nominale car c'est un adjectif qualificatif (il donne une information sur le nom) (revoir la leçon p.85.)
- 4- L'adjectif épithète s'accord en genre (féminin ou masculin) et en nombre avec le nom : - Si le nom est défini alors l'adjectif l'est aussi.
 - Si le nom a une DAMMAH ou une KASRA alors l'adjectif l'est aussi.

Exemple :

الطُّفْلُ الصَّغِيرُ فِي الْمَدْرَسَةِ

ACTIVITÉS

112

1 إقرأ وأتبع المِثَالَ الآتي

- 1- كَبِيرٌ ← كَبِيرَةٌ
 2- صَغِيرٌ ← صَغِيرَةٌ
 3- فَقِيرٌ ← فَقِيرَةٌ
 4- مُعَلِّمٌ ← مُعَلِّمَةٌ
 5- كَسُولٌ ← كَسُولَةٌ
 6- مُهَنْدِسَةٌ ← مُهَنْدِسَةٌ
 7- طَالِبٌ ← طَالِبَةٌ
 8- مُدِيرٌ ← مُدِيرَةٌ
 9- مُدْرَسٌ ← مُدْرَسَةٌ
 10- أَلْفَرَنْسِيٌّ ← أَلْفَرَنْسِيَّةٌ
 11- طَبِيبٌ ← طَبِيبَةٌ
 12- أَلْعَرَبِيَّةُ ← أَلْعَرَبِيَّةُ
 13- لَذِيذَةٌ ← لَذِيذَةٌ
 14- أُسْتَاذَةٌ ← أُسْتَاذَةٌ
 15- شَهِيرٌ ← شَهِيرَةٌ
 16- أَلْإِنْجَلِيزِيَّةُ ← أَلْإِنْجَلِيزِيَّةُ

2 أَمَلِّأُ الْجَدُولَ الْآتِيَّ بِالنَّعْتِ وَالْمَنْعُوتِ

الْمَنْعُوتُ Noms	النَّعْتُ Adjectifs épithètes

- 1- مُحَمَّدٌ أُسْتَاذٌ جَدِيدٌ
 2- مَيْسَانٌ بِنْتُ جَمِيلَةٍ
 3- أَلْعَرَبِيَّةُ لُغَةٌ صَعْبَةٌ
 4- عَبْدُ الرَّحْمَانَ رَجُلٌ شَهِيرٌ
 5- سَمِيرَةٌ امْرَأَةٌ طَيِّبَةٌ
 6- عَصِيرُ الْبُرْتُقَالِ لَذِيذٌ
 7- قَاعَةُ الْقِسْمِ وَاسِعَةٌ

ACTIVITÉS

113

3 أَمَلْ أَلْفَرَاعَاتُ بَعْدَ أَلْأَخْتِيَارِ مِّنَ أَلْجَدُولِ أَلنَّعْتِ أَلْمُنَاسِبِ

أَلنَّعْتُ	أَلطَّيْفُ	أَلغَنِي	أَلسَّعِيدُ	أَلرَّقِيقَةُ	أَلنَّحِيفُ	أَلحَزِينُ
Sens	Gentil	riche	Heureux	Tendre	Mince	Triste

1- مُحَمَّدٌ وَآلِدٌ
4- أُمُّ عِمْرَانَ
2- أَمْرِيكَآ بَلَدٌ
5- أَلْمَوْلُودُ سَالِمٌ (le bébé)
3- أَسْتَاذُ أَلْعَرَبِيَّةِ
6- نَذِيرٌ أَبٌ

4 شَكِّلْ جُمْلَ صَاحِبَةَ بِأَلْأَحْتِرَامِ مَوْضِعَ كُلِّ مِّنَ أَلنَّعْتِ وَ أَلْمَنْعُوتِ

Constitue des phrases correctes en respectant l'ordre des adjectifs et des noms.

أَلْمَنْعُوتُ	أَلنَّعْتُ	Sujets	
ذَكِي (Intelligent)	شَجَرَةٌ	طَه-1
جَادًا	وَآلِدٌ	هَذَا-2
طَوِيلَةٌ	طَالِبٌ	هَذِهِ-3
مُحْتَرَفٌ (Doué)	كِتَابٌ	زَكَرِيَا-4
كَرِيمٌ	بَارِدٌ	ذَلِكَ-5
جَدًّا	طَيِّبٌ	حَلِيبٌ-6

- 1- Dans la langue arabe, il existe certains noms qui se terminent par un Alif appelé Alif maksoura (الألف المقصورة) (أ-ى), ce type de nom se dit (الاسم المقصور)

1- الألف المقصورة وأقرأ

المَدَى - عَيْسَى - مُوسَى - فَرَنْسَا - مُسْتَشْفَى - أَمْرِيكَا - الْفَتَى - إِنْجَلْتِرَا .

Remarque

- 1- Il est important de ne pas confondre la lettre ya (ي) avec le (الألف المقصورة) (ى). Il est vrai qu'elles s'écrivent de la même manière mais elles ne se prononcent pas de la même façon. On avait vu que le (ي) peut jouer le rôle d'une voyelle longue qui se prononce (Î) lorsqu'elle est précédée de la kasra (ـِ). En revanche le (ى) du (الألف المقصورة) se prononce (Â) lorsqu'elle est précédée de la fatha (ـَ).
- 2- A l'écrit, le (ى) du (الألف المقصورة) ne contient pas les deux points en bas, elle ne se trouve qu'à la fin d'un mot, alors que la lettre (ي) on peut la trouver au début, au milieu et à la fin.
- 3- En ce qui concerne la lettre (ا) (الألف المقصورة), il n'y a pas vraiment de différence avec la voyelle longue (أ), la seule différence qui peut exister et que (الألف المقصورة) se trouve à la fin d'un mot alors que la voyelle longue se trouve à la fin et au milieu.

ACTIVITÉS

115

1 أَقْرَأُ وَأَضَعُ فِي الْجَدُولِ الْآتِيَّ الْكَلِمَاتُ الْمُنَاسِبَةَ،

en sachant qu'il y a des intrus

يَحْيَى - مَدْرَسَتِي - يَعْمَلُ - مُسْتَشْفَى - طَيِّبٌ - عَيْسَى - أَمِينٌ - تَرَى -
يُنْهَى - بَلَى - الْغَيْبُ - الشَّيْطَانُ - نَذِيرٌ - الْهُدَى - كَبِيرٌ - مُوسَى - الْأُولَى.

Voyelles longues (ي)	(الْأَلِفُ الْمَقْصُورَةُ) (ى)

2 Entoure les mots qui contiennent le (ى) (الْأَلِفُ الْمَقْصُورَةُ) dans le corpus suivant :

يا ظالمني

غناء أم كلثوم - تأليف أحمد رامي

وقلبي من رضاك محروم
تحريرني وتضنيني
وتغضب لما أقولك يوم

يا ظالمني يا هجرني
تلوعني وتكويني
ولما أشكي تخاصمني

يا ظالمني

وتنسى كل ما جرى لي
يصادف يوم وتصفى لي
وقاسيت الضنى في بعدك

حرام تهجر وتتجنى
وأقضي العمر أتمنى
صبرت سنين على صدك

عشان تعطف علي يوم

1- En arabe le corps s'appelle (الجِسْمُ)

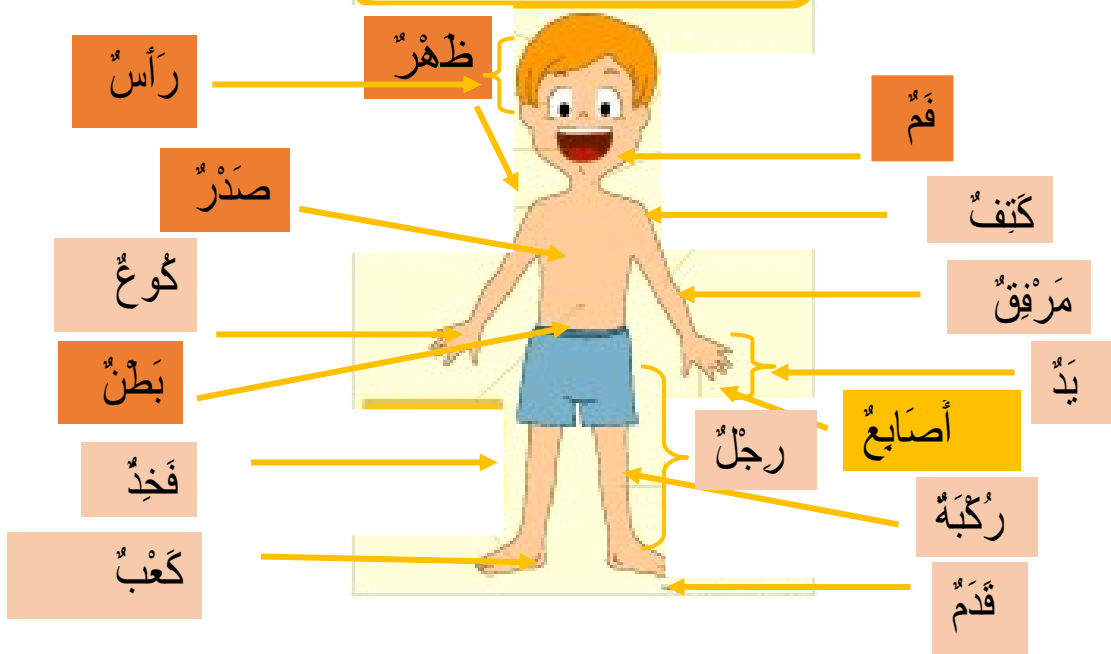
1- الأَحْظُ وَ أَقْرَأُ

الْوَجْهَ



2- الأَحْظُ وَ أَقْرَأُ

الجِسْمُ



Remarque

Nous avons mis trois codes : ■ ■ ■

Le premier code ■ signifie que ces mots sont au singulier car il n'y a qu'un seul membre dans le corps mais cela n'empêche pas de parler ou de les mettre au pluriel lorsqu'on parle de deux personnes comme sus-citées.

Le second code ■ signifie que ces mots sont au pluriel, en ce qui concerne ces deux mots « les dents » **أَسْنَانٌ** et les doigts **أَصَابِعٌ** on peut les mettre au singulier.

Le troisième code ■ signifie qu'on a mis les mots au singulier mais comme il y a deux membres donc on les mets au pluriel (duel).

3. الأَظْهَرُ وَ أَقْرَأُ

Pluriel (duel) deux

Singulier

Pluriel

أَسْنَانٌ ← سِنَّ ← سِنَّنِ OU سِنَّنِ

أَصَابِعٌ ← أُصْبَعٌ ← أُصْبَعَيْنِ

Pluriel (duel) deux

Singulier

رُكْبَةٌ ← رُكْبَتَيْنِ

فَخْدٌ ← فَخْدَيْنِ

Pluriel (duel) deux

Singulier

فَمٌّ ← فَمَيْنِ

Pour transformer du singulier au pluriel qui est le duel pour les parties du corps on rajoute la marque du duel **ين** au singulier à la fin du mot.

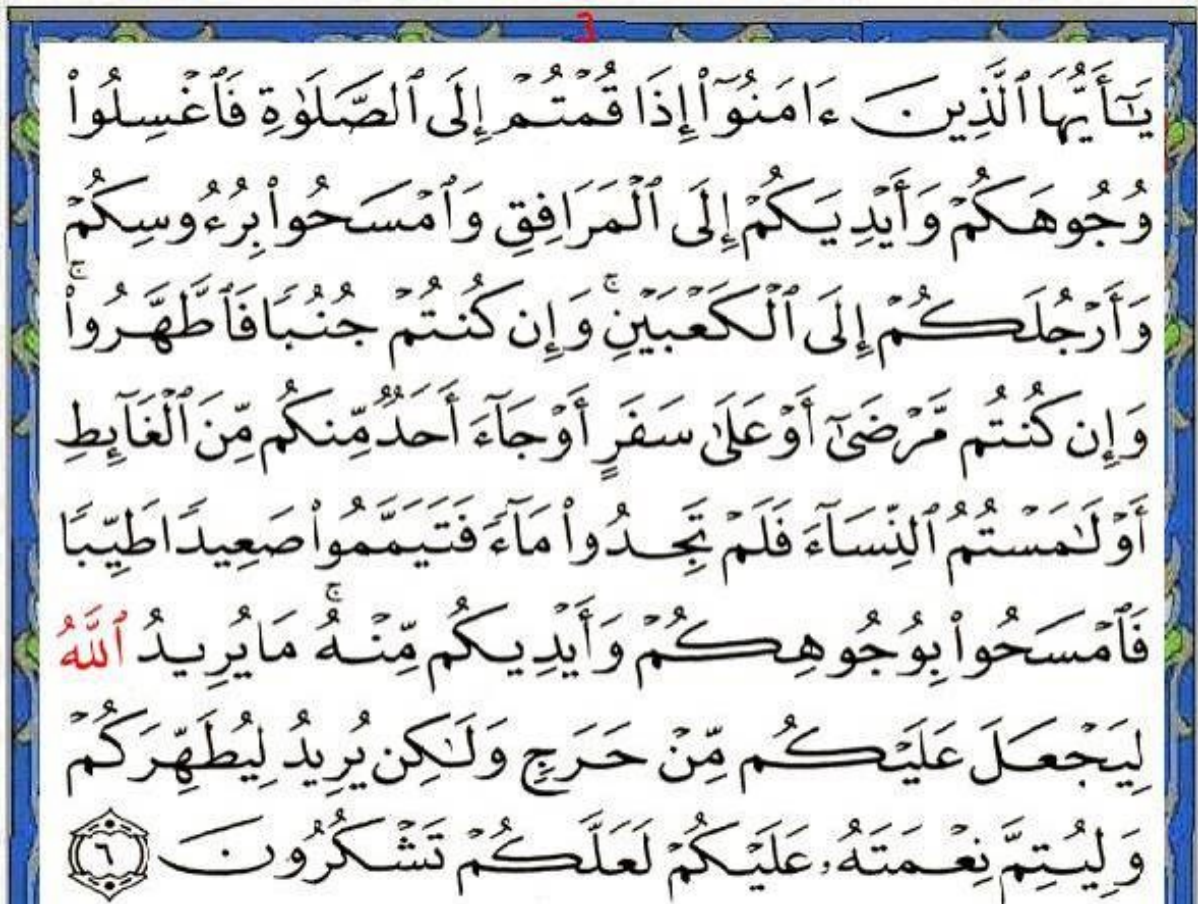
ACTIVITÉS

118

1 Voici –ci-dessous un verset coranique extrait de la sourate de la table « الْمَائِدَةُ » page 106.

a/ Indique les parties du corps citées dans ce verset, en sachant qu'il y a le pronom personnel suffixé « كُمْ » qui désigne vos.

b/ Après avoir indiqué les parties du corps écris-les en français



ACTIVITÉS

119

2 Mets les mots pluriels « **duel** » en suivant l'exemple :

Pluriel (duel) deux

Singulier

رَجُلَيْنِ

رَجُلٌ

كَتِفٌ

قَدَمٌ

يَدٌ

مَوْعٌ

فَخْدٌ

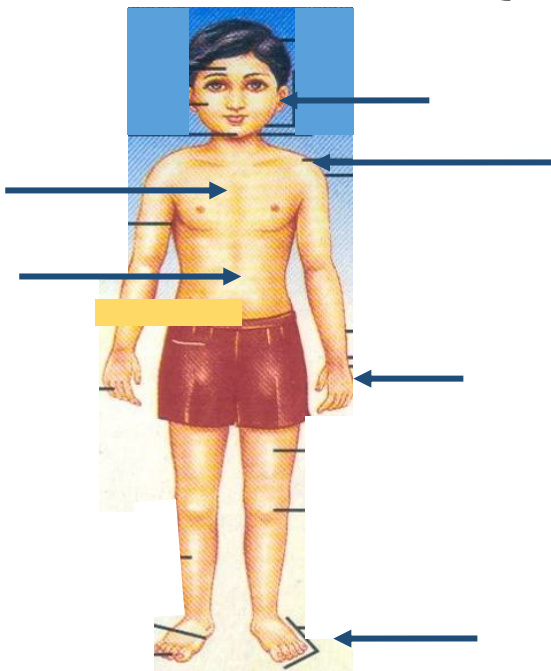
كَعْبٌ

(Indique au médecin où tu as mal) et suit l'exemple :

3 ذَهَبَ الْوَلَدُ إِلَى الطَّيِّبِ

الطَّيِّبُ: أَيْنَ تُحِسُّ بِالْأَلَمِ/يَا لَوْجَعِ

الْوَلَدُ: يُؤَلِّمُنِي رَأْسِي



الْوَلَدُ:

الْوَلَدُ:

الْوَلَدُ:

الْوَلَدُ:

الْوَلَدُ:

الْوَلَدُ:

1

La salutation

- 1- On salue en disant : **السَّلَامُ عَلَيْكُمْ** ou de préférence de dire la formule au complet **السَّلَامُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ** :
- 2- On répond à la salutation : **وَعَلَيْكُمْ السَّلَامُ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ**
- 3- On peut saluer en utilisant d'autres termes comme : bonjour : **مَسَاءً الْخَيْرُ**, **صَبَاحُ الْخَيْرِ** : bonsoir, Au revoir : **إِلَى الْإِلْقَاءِ** , j'étais ravi (e) de faire ta connaissance : **تَشَرَّفْتُ بِمَعْرِفَتِكَ** . J'étais ravi (e) de faire votre connaissance : **تَشَرَّفْتُ بِمَعْرِفَتِكُمْ** .
- 4- Selon les traditions de certains pays arabophones, toute personne doit respecter certaines formules de salutations. En effet, Il y a trois types de salutations.
 - L'individu qui est sur une monture (voiture, animal ...etc) doit saluer celui qui marche.
 - Celui/ceux qui marche(nt) doi(ven)t saluer celui(ceux) qui sont/est assis.
 - Le groupe qui est en minorité doit saluer ceux qui sont en nombre supérieurs.

Figure 1



مَسَاءً الْخَيْرِ كَيْفَ حَالُكُمْ ؟
Bonsoir, comment allez-vous ?



أَنَا بِخَيْرٍ! إِنِّي أَتَجَوَّلُ Je
vais bien, je me promène.



اسْتَمْتِعُوا إِلَى الْإِلْقَاءِ.
Passez un bon moment, au revoir.

Figure 2



نَحْنُ بِخَيْرٍ! وَأَنْتِ ؟
On va bien et toi ?



وَنَحْنُ أَيْضًا. نَسْتَمْتِعُ بِهَذَا
الْيَوْمِ الْجَمِيلِ !!
Nous aussi, on profite de cette
belle journée !!



شُكْرًا وَأَنْتِ أَيْضًا إِلَى
الْإِلْقَاءِ، فِي فُرْصَةٍ قَادِمَةٍ
Merci, à toi aussi. Au revoir, à
la fois prochaine.

2 الأحيظ و أقرأ

2

Se saluer et se présenter :

الأحظ و أقرأ

3

وَعَلَيْكُمْ السَّلَامُ وَرَحْمَةُ اللَّهِ
وَبَرَكَاتُهُ

السَّلَامُ عَلَيْكُمْ



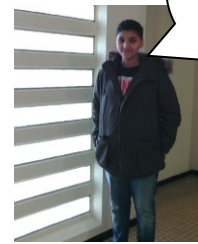
إِسْمِي سُهَيْلٌ وَأَنْتَ؟

مَا اسْمُكَ



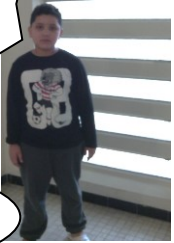
أَسْكُنُ فِي لُبُونِ
وَأَنْتَ؟

إِسْمِي رِيَانُ. أَيْنَ
تَسْكُنُ؟



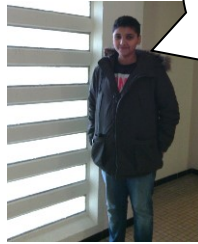
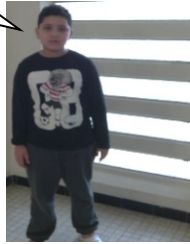
أَدْرُسُ فِي مَدْرَسَةِ
الإِبْتِدَائِيَّةِ بِلقُفُورِيَه.
وَأَنْتَ؟

أَنَا أَيْضًا. أَيْنَ
تَدْرُسُ؟



تَشَرَّفْتُ بِمَعْرِفَتِكَ

أَدْرُسُ فِي مَدْرَسَةِ
الإِعْدَادِيَّةِ جَانِ بَرَانِ.

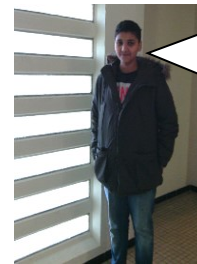
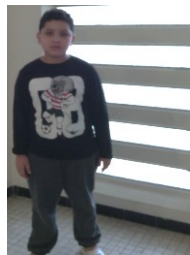


Les nouveaux mots :

أَنَا أَيْضًا : Moi aussi

الإِعْدَادِيَّةِ : Collège

الإِبْتِدَائِيَّةِ : Primaire



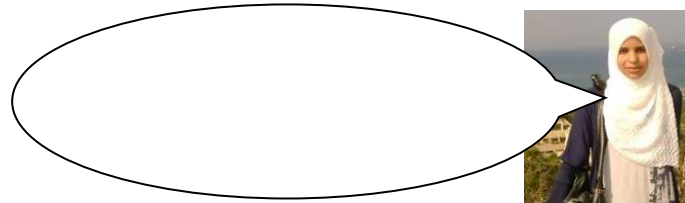
وَأَنَا أَيْضًا تَشَرَّفْتُ
بِمَعْرِفَتِكَ

ACTIVITÉS

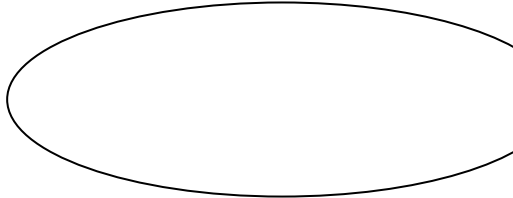
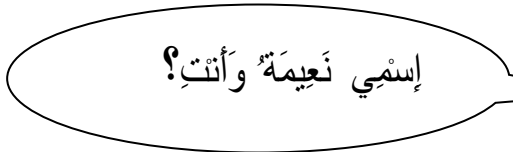
122

1

Complète le dialogue et fais attention à la marque du féminin :



السَّلَامُ عَلَيْكُمْ



إِسْمِي
أَيْنَ تَسْكُنُ؟

2

Numérote les images en indiquant celui qui énonce la salutation en premier :



Figure 1

Figure 2










Figure 3

A la découverte de tes goûts











123

- 1- On va découvrir les choses que tu aimes et que tu n'aimes pas (أُحِبُّ/لَا أُحِبُّ)
2- Je veux et je ne veux pas (أُرِيدُ/أُرِيدُ لَا)

1 J'apprends les légumes (الْخَضْرَوَاتُ)

الْفِطْرُ		الْبَصَلُ		الطَّمَاظِمُ	
الْفُلُّ الرُّومِي		السَّبَانِيخُ		الْخِيَارُ	
الْقَرْنَبِيطُ الْمَأْفُوفُ		الْفُلُّ		الْبَادِنْجَانُ	
الْجَزَرُ		الْبَارِلَاءُ		الْخَسُّ/السَّلْطَةُ	
الْبَطَاطَا		الْيَقْطِينُ		الْكُوسَةُ	

2 J'apprends les fruits (الْفَاكِهَةُ)

الْفَرَوَلَةُ		الْلَيْمُونَةُ	
الْكِيوي		الْبُرْنُقَالُ	
الْكَرَزُ		الْعِنْبُ	
الْأَنَانَسُ		الْتَّفَاحُ	
الْمَوْزُ		الْتُّوتُ	

3 J'apprends à connaître la viande, les produits laitiers et autres aliments

الدجاج		المعكرونة	
السمك		الكعك	
الزبادي		الأرز	
العصير		البيض	
الحساء		اللحم	
الشاي		الكسكس	
الخبز		القهوة	

4 الأخط و أقرأ

4

نعم أحب البطاطا،
الخيار، الفطر



أريد الكسكس



أريد الأناناس و الكيوي



هل تحبين الخضراوات؟



هل تريد الكسكس أم
الأرز؟



وبالنسبة للفاكهة ماذا
تريدن؟



ACTIVITÉS

125

1 Indique les aliments que tu aimes (تُحِبُّ) dans le tableau ci-dessous :



لَا أُحِبُّ	أُحِبُّ

2 Dessine les aliments que veut (تُرِيدُ) la dame dans le restaurant :

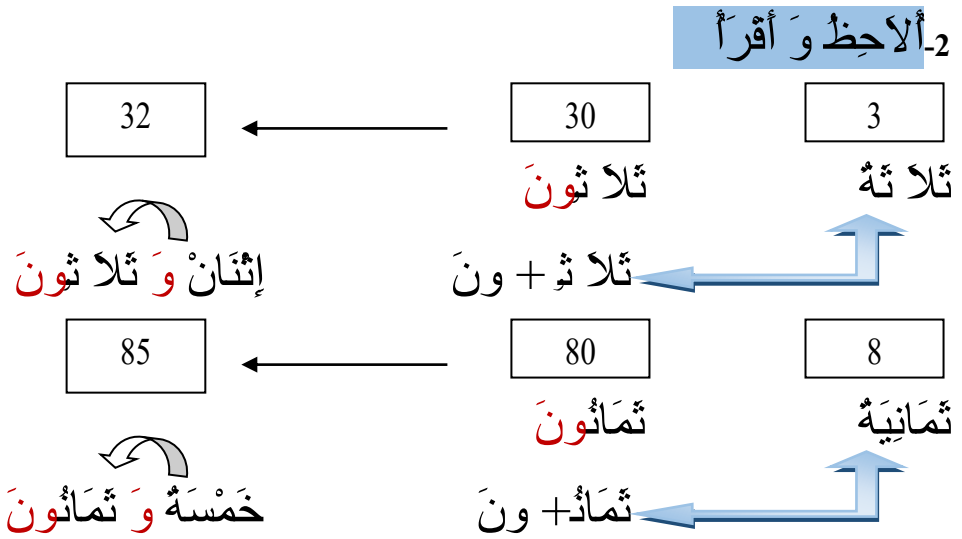
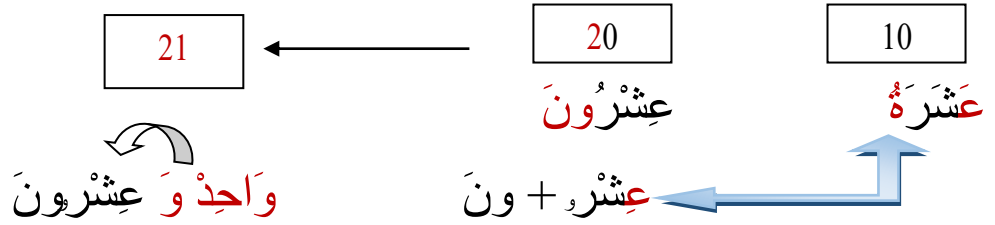
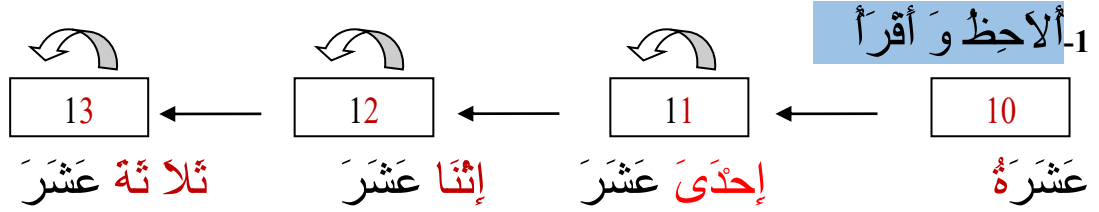


أُرِيدُ: السَّلْطَةَ، السَّمَكَ، الحَسَاءَ،
الثُّوتَ وَ الشَّايَ.

- 1- Les chiffres s'appellent «الأرقام» en arabe.
- 2- Sais-tu que les chiffres que tu utilises actuellement sont des chiffres arabes : 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9.
- 3- Le zéro a été inventé par les arabes, l'utilisation de ces chiffres est très utile dans tous les domaines et surtout dans la programmation.
- 4- Je sais que tu penses que ces chiffres : ٠١٢٣٤٥٦٧٨٩ sont des chiffres arabes mais détrompe-toi ce sont des chiffres hindous. La science arabe et hindou étaient très proches, c'est pourquoi on trouve actuellement ces chiffres dans certains pays arabes et dans le Coran.

1- J'apprends à compter en arabe jusqu'à 100

Les chiffres de 30-40-50-60-70-80-90 à 100	Les Chiffres de 20 à 29	Les Chiffres de 10 à 19	Les chiffres de 0 à 9
30: ثَلَاثُونَ	20: عِشْرُونَ	10: عَشْرَةٌ	0: صِفْرٌ
40: أَرْبَعُونَ	21: وَاحِدٌ وَعِشْرُونَ	11: إِحْدَى عَشَرَ	1: وَاحِدٌ
50: خَمْسُونَ	22: اِثْنَانِ وَعِشْرُونَ	12: اِثْنَا عَشَرَ	2: اِثْنَانِ
60: سِتُّونَ	23: ثَلَاثَةٌ وَعِشْرُونَ	13: ثَلَاثَةٌ عَشَرَ	3: ثَلَاثَةٌ
70: سَبْعُونَ	24: أَرْبَعَةٌ وَعِشْرُونَ	14: أَرْبَعَةٌ عَشَرَ	4: أَرْبَعَةٌ
80: ثَمَانُونَ	25: خَمْسَةٌ وَعِشْرُونَ	15: خَمْسَةٌ عَشَرَ	5: خَمْسَةٌ
90: تِسْعُونَ	26: سِتَّةٌ وَعِشْرُونَ	16: سِتَّةٌ عَشَرَ	6: سِتَّةٌ
100: مِئَةٌ	27: سَبْعَةٌ وَعِشْرُونَ	17: سَبْعَةٌ عَشَرَ	7: سَبْعَةٌ
	28: ثَمَانِيَةٌ وَعِشْرُونَ	18: ثَمَانِيَةٌ عَشَرَ	8: ثَمَانِيَةٌ
	29: تِسْعَةٌ وَعِشْرُونَ	19: تِسْعَةٌ عَشَرَ	9: تِسْعَةٌ



- 1- Le dix en arabe c'est **عَشْرَةٌ**, Pour écrire de 11 jusqu'à 19 on supprime le **ع**. Si l'on connaît les chiffres de 1 à 9, il suffit de les mettre avant le dix (**عَشَرَ**) à l'exception du onze et du douze car ils changent **إِثْنَا عَشَرَ / إِحْدَى عَشَرَ**
- 2- Pour écrire 20 en arabe il faut supprimer le **ع** et rajouter une kasra à la lettre **ع** puis rajouter aussi **ونَ** (**عِشْرُونَ**). Pour écrire 21 à 99 il suffit de rajouter les chiffres qu'on connaît de 1 à 10 et le **و**. **عِشْرُونَ: 21 ثَمَانُونَ: 80 و**
- 3- Pour écrire 30, on utilise chiffre trois **ثَلَاثَةٌ** en supprimant le **ة** cette méthode s'applique aussi aux autres chiffres à l'exception du 80, où l'on supprime le **ة** (بِة) puis on rajoute **ونَ**. **ثَمَانُونَ / ثَلَاثُونَ**

2- J'apprends à déchiffrer les lettres hindous

9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Chiffre arabe
٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	٠	Chiffre hindou

1- أَلَا حِظُّ وَ أَقْرَأُ

540 = ٥٤٠

99 = ٩٩

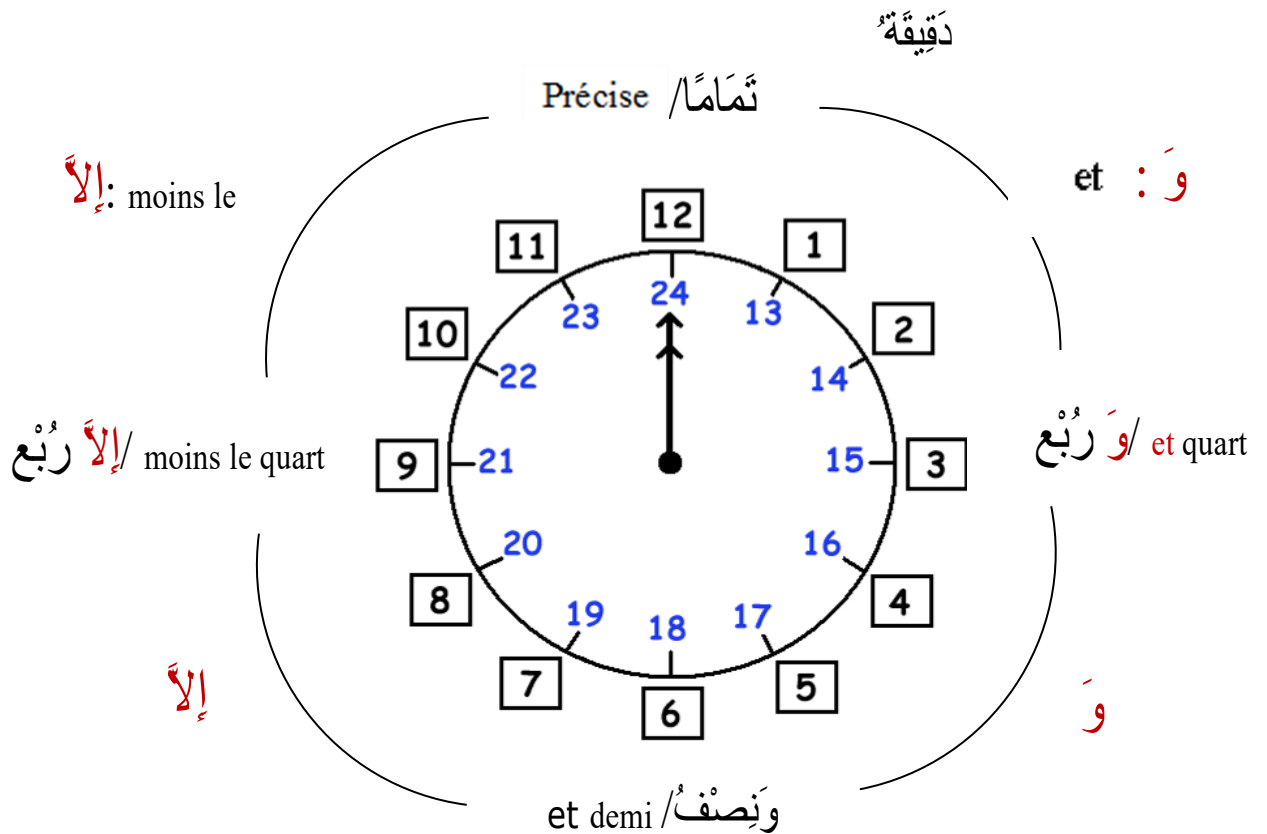
109 = ١٠٩

237 = ٢٣٧

876 = ٨٧٦

435 = ٤٣٥

3- J'apprends à lire l'heure (السَّاعَةُ) en arabe

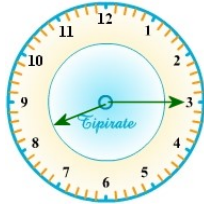


السَّاعَةُ

1- الأَظْظ و أَقْرَأ

6 heure	5 heure	4 heure	3 heure	2 heure	1 heure	Comment dire l'heure
السَّاعَةُ السَّادِسَةُ	السَّاعَةُ الْخَامِسَةُ	السَّاعَةُ الرَّابِعَةُ	السَّاعَةُ الثَّلَاثَةُ	السَّاعَةُ الثَّانِيَةُ	السَّاعَةُ الْوَاحِدَةُ	
12 heure	11 heure	10 heure	9 heure	8 heure	7 heure	On peut indiquer la période
السَّاعَةُ الثَّانِيَةُ عَشَرَ	السَّاعَةُ الْحَادِيَةَ عَشَرَ	السَّاعَةُ الْعَاشِرَةُ	السَّاعَةُ الثَّلَاثِيَةُ	السَّاعَةُ الثَّامِنَةُ	السَّاعَةُ السَّابِعَةُ	
ليلاً / Le soir		مَسَاءً / بَعْدَ الظُّهْرِ /Après-midi		صَبَاحًا / Matin		
		قَبْلَ الظُّهْرِ /Avant-midi				

2- الأَظْظ و أَقْرَأ



السَّاعَةُ الثَّانِيَةُ ثَمَامًا

السَّاعَةُ الثَّامِنَةُ وَرُبْعَ

السَّاعَةُ الْخَامِسَةُ وَنِصْفُ

السَّاعَةُ الثَّانِيَةُ الْإِرْبَعُ

Pour indiquer l'heure, je peux préciser le moment/la période.

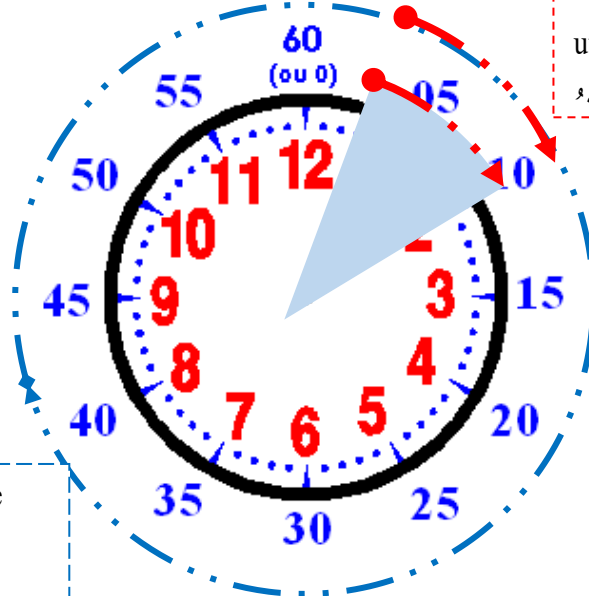
Exemple :

Il est deux heures de l'après-midi. السَّاعَةُ الثَّانِيَةُ بَعْدَ الظُّهْرِ / السَّاعَةُ الثَّانِيَةُ مَسَاءً

4- J'apprends à lire les minutes (الدقائق) en arabe

De 3 à 10 minutes ou (lorsqu'on utilise moins 5 et 10) on utilise :

٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠



De 11 à 60 minutes on utilise

دَقِيقَةٌ

الدَّقَائِقُ

1- الأَظْهَرُ وَ أَقْرَأُ

05 : 25



السَّاعَةُ الْخَامِسَةُ وَ خَمْسَةُ وَعِشْرُونَ دَقِيقَةً

السَّاعَةُ السَّابِعَةُ وَعِشْرَةُ دَقَائِقَ

11: 15



السَّاعَةُ الْحَادِيَةَ عَشَرَ وَ خَمْسَةَ عَشَرَ دَقِيقَةً

السَّاعَةُ التَّاسِعَةُ إِعْشْرُونَ دَقِيقَةً

08 : 55



السَّاعَةُ الثَّمَانِيَةُ وَخَمْسَةُ وَخَمْسُونَ دَقِيقَةً

السَّاعَةُ الْعَاشِرَةُ إِلاَّ خَمْسُ دَقَائِقَ

ACTIVITÉS

131

1 Ecris les chiffres suivants en lettres :

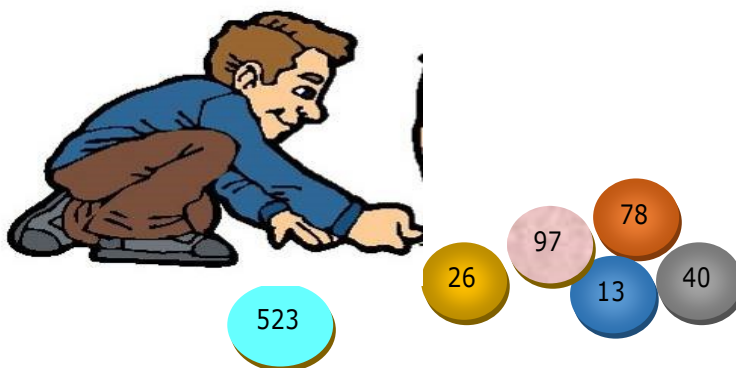
.....:11 : 79 : 99
.....: 88 : 78 : 55
.....: 22 : 47 : 63
.....: 34 : 86 : 07

2 Retrouve dans les bulles les numéros qui correspondent aux chiffres hindous :

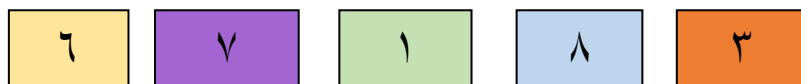
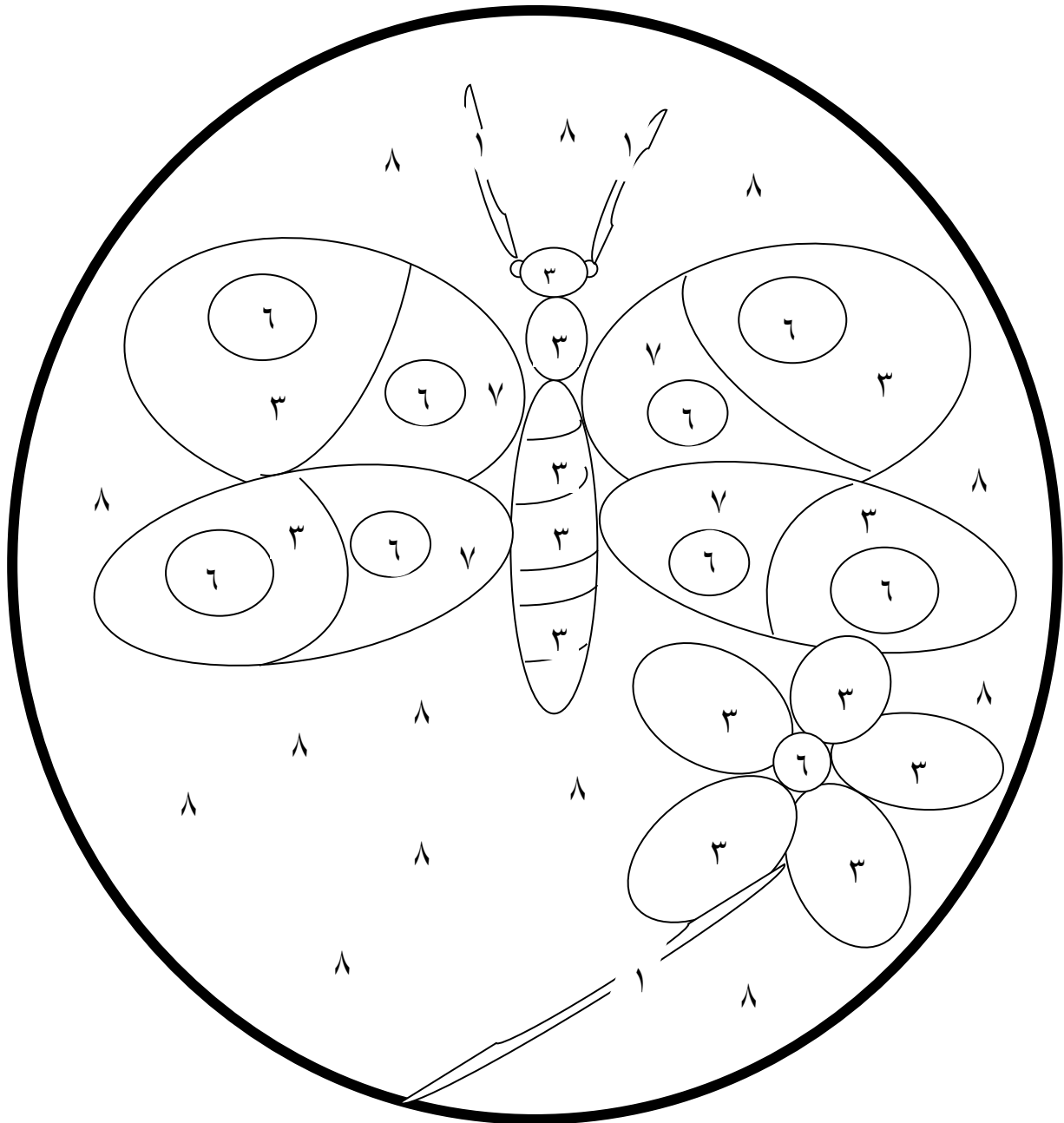


	३०.
	८६७
	२३१
	९०३
	६.७

3 Réécris les chiffres qui figurent sur les billes en chiffres hindous :



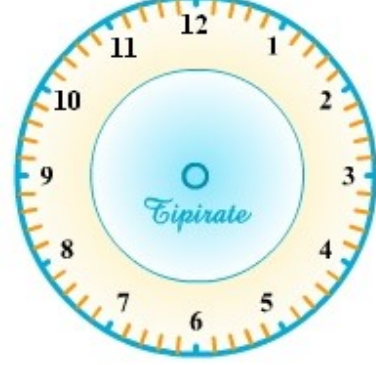
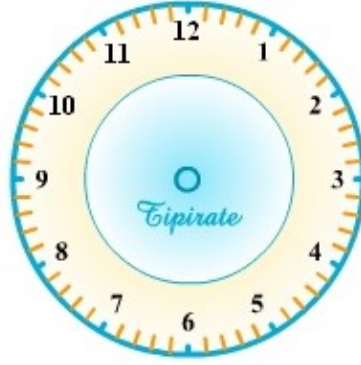
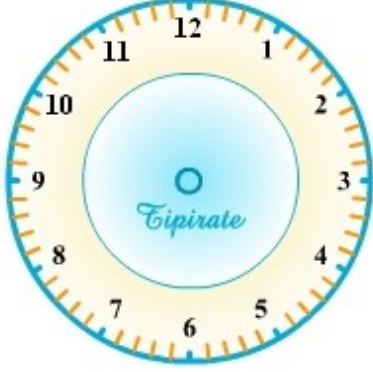
لَوْنُ الرَّسْمِ الْآتِي بِأَحْتِرَامِ الرُّمُوزِ (code) الْأَلْوَانُ : 4



ACTIVITÉS

132

4 Règle les horloges en indiquant exactement l'heure qui convient à chaque proposition :

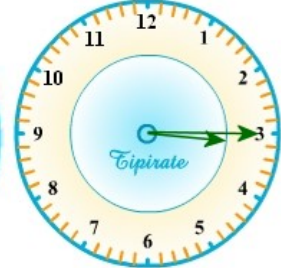


السَّاعَةُ الثَّانِيَّةُ إِلَّا خَمْسُ دَقَائِقَ

السَّاعَةُ الرَّابِعَةُ إِلَّا رُبْعَ

السَّاعَةُ الْوَاحِدَةُ تَمَامًا

5 Quelle heure est-il ? كَمِ السَّاعَةُ ؟



6 أَكْمِلْ بِاتِّبَاعِ الْمِثَالِ الْآتِي:

مَسَاءً

06 : 15

السَّاعَةُ السَّادِسَةُ مَسَاءً وَ خَمْسَةُ عَشَرَ دَقِيقَةً

بَعْدَ الظُّهْرِ

01 : 00

صَبَاحًا

11 : 45

لَيْلًا

08 : 10

- 1- Il existe plusieurs typologies d'écriture en arabe (الخطوط العربية), appelées communément la calligraphie arabe.
- 2- La calligraphie arabe englobe **خَطُّ الرُّقْعَةِ وَ خَطُّ النَّسْخِ, الْخَطُّ الْكُوفِيُّ**.

La calligraphie arabe est une écriture qui s'est développée à la première ère de l'islam. Cette écriture est devenue un art qui a engendré le savoir-faire en mosaïque et l'élaboration d'autres typologies d'écriture destinées à la production des textes (des vers poétiques et autres textes). Ainsi, on retrouve dans certaines mosquées des sourates écrites en calligraphie, cette écriture arabe est entremêlée, sus-citées quelques exemples :



La première écriture établit dans les livres était **خَطُّ النَّسْخِ**, d'où son appellation. L'arabe était une langue orale, la poésie se transmettait et circulait oralement. La culture arabe ancienne se basait principalement sur la beauté de la langue et la sonorité. Toute la richesse de la langue était exposée à travers les poésies véhiculées fièrement entre les tribus et au cours des batailles. La fixation et la collecte des corpus arabes se sont réalisées entre le 7^{ème} et le 9^{ème} siècle. Les savants ont essayé de collecter le maximum de **textes écrits** afin de conserver la langue arabe. Grâce aux divers rassemblements de vocabulaire et de texte issus de multiples traductions, l'arabe a commencé à devenir une langue écrite. Le fondement de la civilisation arabo-musulmane s'est réalisé à Basra puis à Kufa et plus tard à Bagdad en Irak. L'enrichissement de la langue arabe a débuté en Iraq, grâce au mouvement de traduction qui a touché plusieurs domaines comme la

médecine, la philosophie (grecque), l'astronomie. Des œuvres littéraires ont vu le jour comme Kalila wa Demna, traduite du persan ancien et qui représente en réalité un récit indien rédigé en sanscrit et reprise dans les fables de la Fontaine. Aussi, l'écriture **خَط نَسَخ** a inspiré **خَط الرُّقْعَة**, d'où la ressemblance. On retrouve ces écrits dans les journaux, livres, versets coraniques... etc.

خَط الرُّقْعَة

كَلَامٌ خَيْرٌ مِّنْ كَلَامِ
عَامٍ وَأَنْتُمْ بِخَيْرٍ

كُلُّ عَامٍ وَأَنْتُمْ بِخَيْرٍ

خَط النِّسَخِ






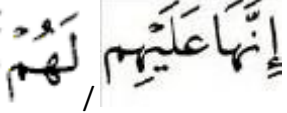
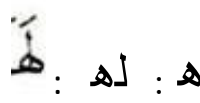


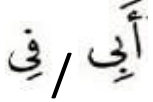
فَنَ الْخَطِّ الْعَرَبِيِّ


فَنَ الْخَطِّ الْعَرَبِيِّ







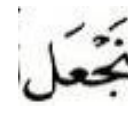

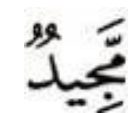


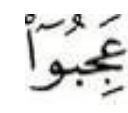
2-La lecture des versets Coraniques قِرَاءَةُ السُّورَةِ الْقُرْآنِيَّةِ

La lecture du Coran dépend de la typologie d'écriture. Souvent, le Coran est écrit avec **خَطُّ النَّسْخِ**. Voici-ci-dessous une série de mots extraits des versets coraniques avec la spécificité de certaines lettres graphiques (lettres superposées) :

1-الْأَحْظُ وَ أَقْرَأُ

Explications	L'écriture des lettres	Modèles d'écriture
La lettre س est allongée	س : 	
Dans le Nom d'Allah الرَّحْمَنُ la lettre ن est allongée. Le trait qui se trouve sur la lettre م est la lettre ا , c'est une voyelle longue, il est écrit de cette façon pour distinguer le Nom d'Allah d'un Nom propre الرَّحْمَانُ عَبْدًا .		
Lorsque la lettre ه est au milieu, elle s'écrit de cette façon : ه ou ه :	ه : 	
La lettre ل est superposée sur la lettre ه	ه : له : 	
La lettre ف et ب sont superposées sur ي الْأَلْفُ الْمَقْصُورَةُ . Le ي de la préposition في est écrite sans les deux points avec	أَي : أبي / في : 	

الألف المقصورة.		
Les lettres suivantes / ي / ت / ز / ر / s'écrivent parfois 	يَنغَامِرُونَ / ت / ز أَمِّي : ر	يَنغَامِرُونَ / أَمِّي يتغامزون / أمر

Les lettres superposées sur la lettre ج	Modèles d'écriture
La lettre <u>ي</u> est superposée sur la lettre ج : 	
La lettre <u>ت</u> est superposée sur la lettre ج : 	
La lettre <u>ف</u> est superposée sur la lettre ج : 	
La lettre <u>ح</u> est superposée sur la lettre ج : 	
La lettre <u>ن</u> est superposée sur la lettre ج : 	
La lettre <u>م</u> est superposée sur la lettre ج : 	
La lettre <u>ل</u> est superposée sur la lettre ج : 	
La lettre <u>س</u> est superposée sur la lettre ج : 	
La lettre <u>ع</u> est superposée sur la lettre ج : 	

Les lettres superposées sur la lettre ح	Modèles d'écriture
<p>La lettre <u>ي</u> est superposée sur la lettre ح : يح</p>	يَحْسَبُ
<p>La lettre <u>ا</u> est superposée sur la lettre ح : أح</p>	الْحَمْدُ
<p>La lettre <u>ن</u> est superposée sur la letter ح : نح</p>	وَأَنْحَرَّ
<p>La lettre <u>ط</u> est superposée sur la lettre ح : طح</p>	طَحَنَهَا
<p>La lettre <u>ض</u> est superposée sur la lettre ح : ضح</p>	وَضَحَّهَا
<p>La lettre <u>ص</u> est superposée sur la lettre ح : صح</p>	صُفِّصَ
<p>La lettre <u>ض</u> est superposée sur la lettre ح : الضح</p>	الضُّحَى
<p>La lettre <u>م</u> est superposée sur la lettre ح : مح</p>	مَحْفُوظٌ
<p>La lettre <u>س</u> est superposée sur la lettre ح : سح</p>	سَحَّرَ
<p>La lettre <u>ت</u> est superposée sur la lettre ح : تَح</p>	تَحَرَّوْا
<p>La lettre <u>ب</u> est superposée sur la lettre ح : بح</p>	بِحَمْدِ
Les lettres superposées sur la lettre خ	Modèles d'écriture
<p>La lettre <u>ت</u> est superposée sur la lettre خ : أَتَخَذَ</p>	أَتَّخَذَ
<p>La lettre <u>ا</u> est superposée sur la lettre خ : أَخَذَ</p>	الْخَنَاسِ

La lettre <u> </u> ب est superposée sur la lettre خ : بخا	بِخَلَّ
La lettre <u> </u> م est superposée sur la lettre خ : مخا	مُخَلِّفُونَ

Les lettres superposées sur la lettre م	Modèles d'écriture
La lettre <u> </u> ت est superposée sur la lettre م : تم	عَبَدْتُمْ
La lettre <u> </u> م s'écrit parfois à la fin du mot de cette façon هم	كَيْدَهُمْ
La lettre <u> </u> ل est superposée sur la lettre م : لم : فالم	فَالْمُغِيرَاتِ
La lettre <u> </u> م est superposée sur la lettre م : مم	مُؤْمِنُونَ
La lettre <u> </u> ش est superposée sur la lettre م : لشم	وَالشَّمْسِ
La lettre <u> </u> ن est superposée sur la lettre م : نما	فَإِنَّمَا
La lettre <u> </u> ي est superposée sur la lettre م : يم	يَمْلِكُونَ
La lettre <u> </u> س est superposée sur la lettre م : سم	سَمِعْنَا
La lettre <u> </u> ج est superposée sur la lettre م : جم	جَمَعًا / وَجَمَعَ

Les mots qui sont accompagnés du signe « ˆ » placés au-dessus des lettres a pour objectif de prolonger les lettres. La lecture des mots qui figurent dans le tableau ci-dessous s'épilent lettre par lettre. Pour un débutant il est difficile de les déchiffrer étant donné qu'il a vu uniquement l'écriture alphabétique basique en arabe.

Modalités de lectures	Les noms des sourates où figurent les mots	Modèles d'écriture
ALÎF, LÂM, MÎM	الْبَقْرَةَ ˆ- أَلِ عِمْرَانَ ˆ- الْعَنْكَبُوتَ ˆ- السَّجْدَةَ ˆ- لُقْمَانَ ˆ- الرُّومَ ˆ.	الم
ALÎF, LÂM, MÎME, SÂD	الأَعْرَافُ ˆ	المص
ALÎF, RÂ	إِبْرَاهِيمَ ˆ- يُونُسَ ˆ- يُوسُفَ ˆ الْحَجْرُ ˆ- هُودُ ˆ	الر
ALÎF, MÎM, RÂ	الرَّعْدُ ˆ	المرة
KÂF, HÂ, YÂ, GHAÎN, SÂD	مَرْيَمُ ˆ	كهيعص
YÂ, SÎNE	يَس ˆ	يس
TÂ, SÎNE, MÎM	الشُّعْرَاءَ ˆ- الْفِصَّاصُ ˆ	طسم
TÂ, SÎNE	النَّمْلُ ˆ	طس
QÂF	قَ ˆ	ق
SÂD	صَ ˆ	ص
HÂ-MÎM	حَمَ ˆ- الشُّورَى ˆ- الْمُؤْمِنُ ˆ الدُّخَانَ ˆ- الزَّخْرَافُ ˆ الْجَانِيَةَ ˆ- الْأَحْقَافُ ˆ.	حم

ACTIVITÉS

140

1 | أقرأ السورة القرآنية التالية :



2 | أقرأ الكلمات المستخرجة من السورة القرآنية : (En épélant les mots)

الْمَ الْمَرَّ الْمَصَّ صَّ طَسَمَ حَمَّ كَهَيْعَصَ قَ الرَّطَسَ

3 | أقرأ الكلمات التالية :

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ بِخَسًا عَجِبَ الشِّمَالِ تَحِيدُ لَا تَخْصِمُو
الْحَاكِمِينَ يَخَافُ بِجَبَّارٍ تَقْوِيمٍ لِنُذْرٍ وَسَيَجْنِبُهَا مُنُونٍ يُجْرَى

4 | أكتب بآتباع المِثَالِ الآتي:

- | | |
|---------------------|------------------------------------|
| 2- مَحِيصٌ | 1- بِالْخُنْسِ : بِالْخُنْسِ |
| 4- النَّهَارِ | 3- الْخُرُوجِ |
| 6- عَجَابٌ | 5- وَأَصْحَبٌ |
| 8- الْمَهَادُ | 7- فَحَقٌّ |

ACTIVITÉS

141

5

اُكْتُبْ إِسْمَكَ بِخَطِّ كَبِيرٍ وَ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَةَ بِالْخَطِّ الْكُوفِيِّ:

أَحِبُّكَ يَا أُمِّي - الْخَطُّ الْكُوفِيُّ - الْكِتَابَةُ - الْحُرُوفُ الْأَبْجَدِيَّةُ - شُكْرًا لَكُمْ

Guide d'activités

La liste des mots qui correspond aux illustrations, se lit de droite à gauche.

Exercice 4.p 15

مَطْرٌ - طَيِّبٌ - تَلَامِيذٌ - مُعَلِّمَةٌ - تَمْرٌ
 MATAROUN TABÎBOUN TALAMÎDHOUN MOURALIMATOUN TAMROUN

Exercice 1.p 20

يَدٌ - خَيْمَةٌ - اِبْرَةٌ - تَلَامِيذَةٌ - دُمِيَّةٌ - بَيْضَةٌ
 YADOUN KHAYMATOUN IBRATOUN TALAMIDHATOUN DOUMYATOUN BAYDZHATOUN

Exercice 1.p 22 [و]

سَبُّورَةٌ - كَتَكُوتٌ - مِكْوَاةٌ - وَاوَدٌ - حُوتٌ
 SABOÛRATOUN KATKOÛTOUN MIKYATOUN WALEDOUN HOÛTOUN

Exercice 1.p 22 [ي]

صَيْدَ لِيَّةٌ - حَلِيْبٌ - كُرْسِيٌّ - اِبْرِيْقٌ - لَيْمُونٌ
 SAYDÂLIYATOUN HALÎBOUN KOURSSÎ IBRÎQOUN LAYMOÛNOUN

Exercice 1.p 22 [أ]

أَصْدِقَاءٌ - بُرْتَقَالٌ - دَارٌ - أَدْنٌ - مَاءٌ
 ASDIKAOUN BOURTOUQALATOUN DAROUN OUDHOUNOUN MAAOUN

Exercice 1.p 41

زَرَافَةٌ دُبَابَةٌ أَرَزٌ
 ZARÂFATOUN DZOUBÂBATOUN AROUZOUN

زُبْدَةٌ زَيْتٌ حِذَاءٌ
 ZOUBDATOUN ZAYTOUN HIDZA

Exercice 3.p 41

(زَرَافَةٌ - زَرَافَةٌ), (دُبَابَةٌ - دُبَابَةٌ), (زَكَاتٌ - زَكَاتٌ)

(DZHOUBÂBATOUN - DZHOUBÂBATOUN) (ZAYTOUN - DHZÎBOUN) (ZAKÂTOUN - ZAKÂTOUN)

(زَرَافَةٌ - زَرَافَةٌ), (زَمَانٌ - زَبَادِي), (حِذَاءٌ - أَدَى)

(ZARÂBÎ - ZARÂFATOUN) (ZABÂDÎ - ZAMÂNOUN) (ÂDZHÂ - HIDZHA)

Exercice 1.p 50

جِبَالٌ حَلَزُونٌ جَمَلٌ
 JAMMLOUN HALAZOUNOUN JIBALOUN

خَرُوفٌ جُبْنٌ حِصَانٌ
 KHAROUFOUN JOUBNOUN HISÂNOUN

Exercice 1.p 55

خَرُوفٌ سَحَابٌ حُوتٌ هِلَالٌ
 KHAROUFOUN SAHABOUN HOÛTOUN HILÂLOUN

ضِفْدَعٌ خَاتَمٌ أَخْطَبُوطٌ حَمَامَةٌ

DZIFDAOUN KHÂTEMOUN OUKHTÔUBOUTOUN HAMÂMATOUN

Exercice 1.p 60

صَيَّادٌ - سُلْحَفَاءٌ - فَرَّاشَةٌ - تِمْسَاحٌ

TIMSÂHOUN FARÂCHTOUN SOULHAFÂTOUN SÂYÂDOUN

سِنَجَابٌ - مَثَلَةٌ - صَحْنٌ

SÂHNOUN MOUTHALATHOUN SINJÂBOUN

Exercice 1.p 69

كَأْسٌ بَقْرَةٌ قَنْوُذٌ

QOUNFOUDZOUHOUN BAQARATOUN KAASSOUN

كُرَّةٌ بَطْرِيْقٌ قَلَمٌ

QALAMOUN BATRIQOUN KOURATOUN

Exercice 2.p 69 (ص - س)

كُرَّاسَةٌ - سَنَةٌ - صَيَّادٌ - صِدْقٌ - صَحْنٌ - سَبُورَةٌ

SABÔURATOUN SÂHNOUN SÎDQOUN SÂYÂDOUN SANATOUN KOURÂSATOUN

Exercice 3.p 74 (ع - غ)

مِلْعَقَةٌ - جُغْرَافِيَّةٌ - غَرِيْبَةٌ - عَرَبِيَّةٌ - عِمَارَةٌ - الْمَغْرِبُ

ALMAGHRABOU AIMARATOU ARABIYATOU GHRBIYATOU JOUGHRAAFIYATOU MILAAQATOU

اللُّغَةُ - عِلْمٌ - غَرِيْبٌ - غَنِيَّةٌ - عِنَبٌ - عِجْلٌ

AILL ALLOUGHATOU AILM GHRIB GHANIYATOU GHARIB AILM ALLOUGHATOU

Exercice 1.p 80

طَاوُوسٌ ضِفْدَعٌ بَطْرِيْقٌ

BATRIQOUN DZÎFDAOUN TÂOUSSOU

طَائِرَةٌ أُخْطَبُوطٌ حُوتٌ

TÂIRAHÔUT OUKHTOUBOUT HÔUTOUN

Table des matières

ANNEXES.....	3
1. Tableau récapitulatif.....	3
2. Association Comité Social des Parents et Ami d'élèves Musulmans	4
3. Questionnaires	5
4. Grille d'entretien	8
4.1. Les parents installés en France.....	8
4.2. Les enfants nés en France.....	8
4.2.1. La première catégorie : enfants expatriés dans leur pays d'origine (l'Algérie) et de retour en France.....	8
4.2.2. La deuxième catégorie : enfants vivant en France (ce sont les parents français qui souhaitent inscrire leur enfant dans un cadre religieux)	8
4.3. Les associations religieuses.....	9
4.4. Les représentants d'ELCO	9
4.5. Le Rectorat de Lyon	9
4.5.1. L'inspectrice chargée de la langue arabe	9
4.5.2. Le service des statistiques.....	10
4.6. Initiateurs de la « marche des beurs » 1983.....	10
5. Biographie langagière	11
6. Transcriptions.....	12
6.1. Les parents installés en France.....	12
Extrait n°1 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « M» juillet 2009	12
Extrait n° 2 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « K » juillet 2009	13
Extrait n° 3 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « H» juillet 2009.....	15
Extrait n° 4 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « J » Juillet 2009	17
Extrait n° 5 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « S.» juillet 2009	18
Extrait n° 6 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « AH. » juillet 2009.....	19
Extrait n° 7 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent « W. » juillet 2009	21
6.2. Les parents nés en France	22
Extrait n° 8 : Entretien semi-directif réalisé avec les enfants « R.» Juillet 2009.....	22
Extrait n° 9 : Entretien semi-directif réalisé avec les enfants « S.» juillet 2009.....	24
Extrait n° 10 : Entretien semi-directif réalisé avec les enfants « N.» Juillet 2009	25
6.2.1. Parents d'élève	26
Extrait n° 11 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « I.» en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 07/01/2013. Durée de l'interview : 4,04'	26
Extrait n° 12 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « I.» en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 07/01/2013. Durée de l'interview : 7, 53'	27
Extrait n° 13 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « M.» au sein de la mosquée de Lyon 5ème, le 21/12/2013 Durée de l'interview : 3, 22'	29
Extrait n° 14 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « S.» en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 15/03/2013. Durée d'interview : 31, 9'	30
Extrait n° 15 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « H.» en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 11/02/2013. Durée d'interview : 08,50'	37
Extrait n° 16 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « H. » en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 11/02/2013. Durée d'interview : 05,34'	39
6.3. Associations religieuses, responsables des cours d'ELCO, enseignants et inspectrice de cours d'arabe	41
Extrait n° 17 : Entretien semi-directif réalisé avec le responsable de la mosquée où nous réalisons notre recherche (l'Association du Comité Social des Parents et Amis d'apprenants Musulmans à Lyon 5 ^e) le 10/01/2014. Durée d'enregistrement : 07,00'	41
Extrait n° 18 : Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013 : Durée de l'enregistrement 42,07'	43
Extrait n° 19 : Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO « S. AB » au consulat de la Tunisie à Lyon le 09/01/2013. Durée de l'enregistrement 05,26'	51
Extrait n° 20 : Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO au consulat d'Algérie à Lyon le 16/01/2013 qui a préféré rester anonyme	52

Extrait n° 21 : Entretien semi-directif réalisé avec le responsable d'ELCO au consulat du Maroc à Lyon le 17/01/2013 qui a préféré rester anonyme.....	53
Extrait n° 22 : Entretien semi-directif réalisé avec « F. » le président des enfants de la patrie et membre actif dans la mosquée Othman à Villeurbanne, secrétaire chargé de l'administration à Lyon, le 18/03/2015. Durée de l'enregistrement : 59,21'	54
Extrait n° 23 : Entretien semi-directif réalisé avec un parent d'élève « K.» en dehors de la mosquée de Lyon 5ème le 23/03/2015. Durée d'interview : 07,39'	67
Extrait n° 24 : Entretien semi-directif réalisé avec l'inspectrice de la langue arabe « D.RA » par téléphone à Lyon le 17/03/2015. Durée d'interview : 6,39'	68
6.4. Initiateurs de la « marche des beurs » en 1983.....	69
Extrait n° 25 : Entretien semi-directif réalisé avec « T.DJ.» l'initiateur de « la marche » de 1983. À Lyon, le 22/02/2016. Durée de l'enregistrement : 6,59'	69
Extrait n° 26 : Entretien semi-directif réalisé avec « Le père CH. D » qui a participé à « la marche » de 1983. À Lyon, le 25/02/2016. Durée de l'enregistrement : 1 heure	71
6.5. Assemblage des observables du terrain d'enquête.....	76
Extrait n° 27 : Explication des voyelles longues. La durée de l'interaction : 14 minutes et 30' en 2014.	76
Extrait n° 28 : Cours d'arabe šada et as-sukūn : la durée de l'interaction : 4 minutes et 20' en 2014.....	78
Extrait n° 29 : Cours d'arabe lettre mīm, nūn et hā' : la durée de l'interaction : 9 minutes et 36' en 2014	78
Extrait n° 30 : La lettre Fâ' et Qâf, la durée de l'interaction : 2 minutes et 38' en 2014	79
Extrait n° 31 : La lettre Fâ'et Qâf, la durée de l'interaction : 0,32' en 2014	80
Extrait n° 32 : Utilisation de l'appareil phonatoire, la durée de l'interaction : 10,10' en 2014.....	80
Extrait n° 33 : L'usage de l'arabe dialectal en classe. La durée de l'interaction : 3,23' en 2014.....	81
Extrait n° 34 : Similitude entre les lettres (français et arabe) et le système vocalique. La durée de l'interaction : 2,39' en 2014	82
Extrait n° 35 : L'article en arabe. La durée de l'interaction : 12,18' en 2014	82
Extrait n° 36 : Commentaire des enfants lors de l'explication d'un verset. La durée de l'interaction : 3,48' en 2014.....	83
Extrait n° 37 : Astuce d'une apprenante pour prononcer la lettre le tha. La durée de l'interaction : 0,46' en 2015	84
Extrait n° 38 : Apprentissage et usage des langues utilisées à la maison (apprenante âgée de 5 ans) HOU. La durée de l'interaction : 2,23' en 2015.....	84
Extrait n° 39 : Apprentissage et usage des langues utilisées à la maison F. La durée de l'interaction : 1,31' en 2015.....	85
Extrait n° 40 : Apprentissage et usage des langues utilisées à la maison H. La durée de l'interaction : 1,31' en 2015	85
Extrait n° 41 : Exemple des lettres Jīm et HÂ. La durée de l'interaction : 4,55' en 2015.....	86
Extrait n° 42 : Le sens de l'écriture - la durée de l'interaction : 2,16' en 2015	87
Extrait n° 43 : Profils des apprenants. La durée de l'interaction : 7,49' le 24/05/ 2015	87
Extrait n° 44 : Présentation et représentation sur les langues. La durée de l'interaction : 04,04' le 24/05/ 2015	89
Extrait n° 45 : Présentation et représentation sur les langues. La durée de l'interaction : 32,04' le 24/05/ 2015	90
6.6. Transcriptions des vidéos	97
Première vidéo : Cours des débutants à 10h30 dans le cours de l'éducation islamique.....	97
Deuxième vidéo : Cours des débutants à 10h30 le dimanche : objectif d'apprentissage au sein de la mosquée	99
La troisième vidéo : Cours des grands débutants à 8h30, révision des lettres.....	102
La quatrième vidéo : Lecture des phrases alternées arabe/français. Grands débutants	104
7. Grille d'évaluation N° 1	105
8. Grille d'évaluation N°2.....	110
9. Variations des lettres.....	116
10. Carte expansion de l'islam	118
11. L'Echelle globale des niveaux.....	119
12. La grille de référence niveau A1.....	120
13. Copies des apprenants	122
14. Manuel connaître la langue arabe niveau A.1.1/A.1 "Je parle français et j'apprends l'arabe "	132

Enseignement/apprentissage de l'arabe destiné aux enfants nés en France

Enjeux identitaires, sociolinguistiques et didactiques

L'apprentissage de la langue arabe dans les écoles associatives religieuses musulmanes est devenu depuis quelques années une tradition bien enracinée dans le paysage français. La loi de 1901 a en effet favorisé les lieux de cultes en France, aboutissant à l'émergence de plusieurs structures associatives. Cependant, nous constatons un manque d'encadrement et de méthodologie dans l'enseignement et l'apprentissage de l'arabe au sein de ces associations. La présente thèse propose une étude empirique des réalités d'apprentissage de l'arabe au sein de ces associations religieuses, et vise à remédier aux lacunes rencontrées dans ce contexte.

RÉSUMÉ

Notre démarche consiste à faire un état des lieux, à travers l'identification des contraintes (diversité du public, langues premières des apprenants...) et la détermination des objectifs visés, pour proposer une alternative répondant aux attentes des parents et ainsi permettre aux enfants de diverses origines nés en France d'accéder à la langue arabe par le biais d'une méthode efficace. Cette dernière se propose de combiner plusieurs approches du plurilinguisme, lequel favorise l'usage des langues premières en classe et met à profit les connaissances antérieures des apprenants. Après l'étude et l'analyse des résultats obtenus par les différents acteurs externes (parents, enseignant, etc.) et grâce à notre immersion au sein de l'association " Comité Social des Parents et Amis d'Apprenants Musulmans à Lyon 5e ", nous avons pu élaborer un manuel didactique "contextualisé", intitulé : "Je parle français et j'apprends l'arabe". La mise en place de ce manuel a montré la possibilité, voire la nécessité, d'exploiter la didactique du plurilinguisme, que nous avons pu adapter à ce terrain en s'alignant sur les normes du CECR (Cadre européen commun de référence).

Mots-clés : Langue arabe – langue première- intégration - identité – culture – origine- associations religieuses – établissements publics – didactique du plurilinguisme.

Teaching /learning Arabic targeting children born in France

The Identity, sociolinguistic and didactic issues

Learning the Arabic language in Muslim associative schools has for years become a deeply rooted tradition in the French scenery. Indeed, the law of 1901 had favored places of worship in France, leading to the emergence of several associative entities. However, one can note a lack of guidance and methodology in the teaching and learning of Arabic in these associations. The present thesis proposes an empirical study on the realities of learning Arabic within these religious associations and aims at remedying the shortcomings encountered in this context.

Our approach consists in examining the situation by identifying the constraints (diversity of the population, Learners' mother tongues ...) and determining the desired objectives, for the purpose of proposing an alternative that meets the expectations of the parents and allowing the children from different origins, who were born in France, to access the Arabic language via an effective method. This latter suggests to combine several approaches to plurilingualism which favor the use of first languages in the classroom and draw on learners' previous knowledge.

After studying and analyzing the results obtained from the various external players (parents, teachers, etc.) and through our involvement in the association "Parents' Social Committee and Friends of Muslim Learners at Lyon 5e» We have been able to develop a didactic manual "contextualized" entitled: "I speak French and I learn Arabic".

Setting this manual has shown the possibility and even the necessity of using the didactics of plurilingualism, which has been adapted to this field by bringing it into line with the standards of the CEF (Common European Framework of Reference).

Keywords : Arabic language – Mother Tongue - integration - identity - culture - origin - religious associations - public institutions - didactics of plurilingualism.

ABSTRACT