



Le grand écart de l'arabisant transmetteur de connaissances et témoin d'une éthique¹

Katia ZAKHARIA

Professeure de littérature arabe, Lyon 2

Il est rare, et c'est une vraie chance humaine, que l'on puisse appliquer à un collègue, le vieux dicton arabe qui affirme : « Tu peux avoir un frère qui n'a pas été enfanté par ta mère », et il est tout aussi rare que ce lien soit suffisamment fort et durable pour résister au temps, aux tensions inévitables et aux attaques de collègues qu'il dérange.

Pour autant, n'attendez pas que je vous décrive en détail ce qui me lie à Chérif Ferjani. Ce lien se nourrit de discrétion. De plus, je suis d'une culture où le panégyrique est réservé aux poètes de cour ou, pire, et – souhaitons-le – aussi tard que possible, aux commémorations posthumes. Je vous laisserai donc en découvrir la solidité au fil de cette réflexion partagée. Ce texte est volontairement présenté comme un témoignage personnel, que ne viennent enrichir ni des notes de bas de page, ni des chiffres établis. Mais l'ensemble des informations qu'il mentionne peut être vérifié par ailleurs si le lecteur le souhaitait.

À travers le métier d'arabisant et les problématiques auxquelles ce métier doit, devrait, ou aurait dû répondre, ce sera pour moi l'occasion, tout en parlant de Chérif Ferjani, de faire simultanément un bilan personnel sur une page que nous avons l'un et l'autre, récemment choisi de tourner. En effet, il m'a paru intéressant de chercher

à établir ici pourquoi deux professeurs d'université, Chérif et moi-même, tous les deux très investis dans la vie du département d'études arabes, ont cherché ces dernières années le moyen de s'en éloigner puis l'ont, à quelques mois d'intervalle, quitté par mutation interne alors qu'ils y travaillaient depuis trois décennies ; pourquoi, proches l'un et l'autre de la fin de leur carrière, ils ont pris le risque de nouvelles expériences professionnelles. J'ignorais alors que la réflexion se télescoperait par l'un de ses aspects avec l'actualité tragique du mois de janvier 2015. Ce qui a rendu la recherche d'éléments de réponse encore plus cruciale.

Certes, ni Chérif ni moi ne nous destinions initialement au métier d'arabisant et nous y sommes arrivés un peu par hasard, un peu par nécessité, pensant y faire un court passage. Nous nous y sommes installés durablement sans jamais lésiner sur notre implication. Étant de ceux qui prennent de l'âge sans devenir des « vieux », le défi de la nouveauté qui nous avait stimulés, lorsque nous nous sommes engagés dans ce travail, était intact quand nous l'avons quitté. On pourrait croire dès lors que notre choix serait le résultat logique d'une décision personnelle et subjective. J'inverserai le lien de cause à effet. Il est vrai que nous avons pu faire cette démarche parce que nous avons d'autres cordes à notre arc et, disons, un certain



tempérament, mais ce n'est pas l'explication première comme je l'établirai par la suite.

Une autre explication qui peut venir à l'esprit est celle de mauvaises relations entre les collègues de ce même département. Il est vrai que la représentation que nous avions, Chérif et moi, de notre travail et de la politique pédagogique en matière d'enseignement de l'arabe n'était pas forcément partagée par tous, voire était sapée par certains, mais là encore, cette explication en partie nécessaire, n'est pas suffisante.

Pour essayer de rendre compte de la complexité des causes ayant conduit à ce choix, il me faut inscrire notre particularité dans un cadre général et parler, d'une part, de l'évolution du public étudiant des départements d'arabe de France et, d'autre part, selon moi, de l'absence quasi-totale, chez les arabisants de réponses adéquates à ces évolutions.

Le public étudiant des départements d'arabe et ses métamorphoses

Quand on aborde à l'université l'évolution du public étudiant, il est habituellement question de variables concernant les filières du bac, les académies d'origine, les choix disciplinaires, quelques difficultés ou faiblesses partagées par une cohorte, comme les problèmes d'orthographe ou le manque de concentration, l'impact des nouvelles technologies sur la lecture des documents imprimés, etc. S'agissant des études arabes, nous parlons d'une complète métamorphose sur un peu plus de trente ans.

Étudiants en arabe langue maternelle bacheliers d'un pays arabe

Lorsque nous avons commencé à enseigner l'arabe, Chérif et moi, dans l'ancien service de Formation Continue (alors une entité volumineuse et quasi indépendante)

puis au département d'arabe, notre public étudiant – je ne parlerai pas des stagiaires de formation continue qui présentaient d'autres caractéristiques – était presque uniquement composé d'étudiants étrangers, majoritairement masculins, arabophones et ayant été scolarisés en pays arabe au moins jusqu'au bac, généralement plus âgés que la moyenne des étudiants de licence, souvent en dispense d'assiduité totale ou partielle, avec pour la plupart un niveau au moins moyen dans les deux langues arabe et française, parfois parfaitement bilingues. À travers leurs travaux ou leurs interventions durant les cours, nombre de ces étudiants se disaient plutôt de gauche, sans préjuger de ce qu'ils mettaient derrière ce terme, et s'ils parlaient d'un passif avec l'Occident, ils évoquaient essentiellement l'histoire du colonialisme ou éventuellement le néo-colonialisme. C'était la situation dans la plupart des établissements français du supérieur, sauf l'INALCO qui a toujours eu un public spécifique.

La formation en études arabes offerte en France à ce public s'apparentait à celle qui aurait pu lui être dispensée dans les universités du monde arabe. Il ne s'agissait pas de lui faire acquérir des compétences linguistiques dans une langue étrangère, mais de parfaire ses compétences acquises dans une langue maternelle. La culture générale était présumée connue et l'enseignement pouvait parfois porter sur des questions pointues ou sur des auteurs obscurs, les « incontournables » ayant été vus au lycée ou en L1. Les cours étaient assurés en arabe ou en français, moins en fonction du public étudiant que du profil des enseignants ou de la question traitée.

Autrement dit, le département d'arabe s'inscrivait pour l'université française dans le cadre des LCE (langues et cultures étrangères), devenues les LLCE (langues, littératures et civilisations étrangères), puis les LLCER (langues, littératures, civilisations



étrangères et régionales), mais il ressemblait dans les faits à un département de Lettres françaises dans une université française davantage qu'à un département d'anglais en France. Enseigner à ce public n'appelait pas de réflexion sur la didactique de l'arabe langue étrangère, et l'on pouvait – quand on n'était pas curieux des modalités de sa propre pratique – dérouler un cours magistral ou un TD sans se poser de questions sur ses habitudes ni sur la réception du cours, sinon en termes de contrôle des connaissances, au sens strict. Tout au plus, abordait-on parfois des questionnements sur la méthodologie générale. Quand ce public posait problème, il s'agissait de problèmes analogues à ceux qui pouvaient se poser aux universitaires des pays d'origine.

Une interrogation revenait par intermittence : pourquoi ces étudiants étudiaient-ils l'arabe en France ? Les réponses étaient connues et plutôt simples. Certains avaient été refusés dans d'autres filières, certains avaient un intérêt réel pour leurs études, d'autres enfin le faisaient par facilité, s'assurant un statut étudiant et menant par ailleurs leur vie en France, souvent comme travailleurs non déclarés.

Il y avait si peu d'étudiants avec un autre profil, j'entends des étudiants en arabe langue étrangère (quatre entre 1977 et 1983) que je me souviens du nom de chacun. Considérés comme des perles rares, ils bénéficiaient souvent d'un enseignement de soutien officieux et bénévole de la part de plusieurs enseignants, au point que certains en venaient à le considérer comme un dû. Pour autant, on attendait d'eux purement et simplement qu'ils s'adaptent à l'offre, ou plutôt, ainsi que l'on disait, « qu'ils se mettent au niveau », comme si la question n'était qu'une simple question de niveau. En l'absence d'une autre offre, ils se pliaient à l'exercice.

Vers un public en arabe langue étrangère de niveau linguistique B (cadre européen)

Le public étudiant allait connaître différentes mutations. Il convient toutefois de préciser qu'aucune de ces mutations n'a entraîné une disparition complète du public précédent. De la sorte, des publics pédagogiquement incompatibles, allaient se retrouver juxtaposés, à un moment ou à un autre de leur parcours, sans que de véritables solutions en termes didactiques aient pu être mises en place, ni même vraiment recherchées et mises en œuvre.

La première mutation du public étudiant des départements d'arabe s'est engagée sous l'influence simultanée de deux faits : l'évolution démographique en France de la population étrangère, binationale ou française d'origine arabe, parallèlement à la diminution conséquente du public qui vient d'être décrit.

En effet, les 12 lois ou décrets, mis en œuvre entre 1984 et 1996 pour réguler l'entrée et le séjour des étrangers en France, ont abouti à une réduction conséquente des étudiants étrangers en licence d'arabe. Cette réduction devint déterminante à partir du milieu des années 90, puis s'infléchit légèrement à partir des années 2000 vers une légère augmentation de ces étudiants. Les lois de 86 puis de 93, dites lois Pasqua, en sont les dispositions les plus connues. Les départements d'arabe allaient devenir de ce fait, dans les années 90, les seuls départements des universités françaises ayant une pyramide inversée du nombre des inscrits, les effectifs étudiants de maîtrise, moins touchés par ces dispositions, venant à dépasser de très loin ceux des étudiants de licence. D'ailleurs, pendant plus d'une dizaine d'années, les étudiants du parcours de licence furent si peu nombreux que le maintien de l'ouverture annuelle des enseignements fut le résultat de décisions politiques répétées dans certains



établissements, dont Lyon 2.

En même temps que les étudiants étrangers diminuaient de manière substantielle, un nouveau public d'étudiants d'arabe commençait peu à peu à arriver de manière perlée à l'université. Il s'agissait d'étudiants, bacheliers en France, fréquemment issus d'un bac G obtenu de justesse (ce bac correspond grosso modo aux actuels bacs technologiques), mais ayant fait une partie plus ou moins longue de leur scolarité en pays arabe ; dialectophones mais d'un niveau médiocre ou négligeable en arabe littéral ; avec un niveau de français académique pour le moins très superficiel. Dans un moment de colère, mon ami Ferjani les avait qualifiés d'analphabètes bilingues. L'image est très parlante, même s'ils n'étaient pas techniquement analphabètes. Par certains aspects, tant le français que l'arabe étaient des langues étrangères pour eux, dans lesquelles ils pouvaient parfois avoir à peine le niveau B du cadre européen de référence

pour les langues, qui demeure insuffisant pour valider un cursus universitaire dans une langue comme dans l'autre. On s'en doute, la différence avec le public précédent était de taille. De plus, compte tenu des particularités de la langue arabe, auxquelles je reviendrai plus loin, cela compliquait beaucoup l'enseignement. Se posèrent alors aux enseignants deux problèmes : savoir quel enseignement proposer à ce public dans le parcours de licence et savoir comment faire le même cours de maîtrise à un auditoire incluant des étudiants ayant les deux profils décrits jusqu'ici. Cette dernière question deviendra encore plus cruciale quelques années plus tard, avec les nouvelles

mutations du public.

Étudiants débutants complets ou faux débutants en arabe langue étrangère

En effet, très rapidement, on vit arriver encore un nouveau public. Ces étudiants avaient fait toute leur scolarité en France, mais avaient peu ou pas accès au français académique. Ils parlaient peu ou pas le dialecte qui n'était plus le mode d'expression préférentiel de leurs parents mais de leurs grands-parents, et ils avaient peu ou pas étudié l'arabe littéral dans le secondaire. Quand ils l'avaient fait, ils avaient un niveau fragile (LV2 et le plus souvent LV3, avec des compétences au mieux de niveau A2, souvent inférieures à A1, quels que soient par ailleurs les niveaux affichés pour ces enseignements dans les programmes officiels). Il faut signaler aussi qu'en règle générale, durant cette période où l'enseignement de l'arabe LV1 existait



encore dans le secondaire, autrement que comme gadget, la plupart des lycéens qui le suivaient et réussissaient leur scolarité s'orientaient vers d'autres formations que les études arabes.

Il s'agissait cette fois, au sens strict, d'un public majoritairement analphabète en arabe littéral et souvent privé de l'appoint de la transparence de l'arabe dialectal pour lui en faciliter l'étude. Ce public était à l'université à l'âge des autres néo-bacheliers de France, orienté ou auto-orienté au département d'arabe souvent par défaut ou par erreur. En quête d'identité et de reconnaissance sociale, de plus en plus féminisé, très ignorant des codes de l'université et de la tradition culturelle française, ce public avait les qualités de ses défauts et contestait, parfois très maladroitement, les contenus d'un enseignement qui, faute de s'être renouvelé et adapté, était de plus en plus inadéquat. Malheureusement, le plus souvent, on attribuait leurs critiques à leur seule incompétence. On commençait aussi à voir, encore sporadiquement, des étudiantes portant le foulard et quelques salafistes en jilbâb.

En l'absence d'un vivier étudiant issu de l'enseignement secondaire avec un niveau en langue étrangère identique à celui requis pour des études universitaires en anglais ou en espagnol par exemple, la nécessité de créer des enseignements de langue arabe adaptés se fit de plus en plus pressante, quoiqu'on ne sut pas de manière précise quels contenus leur donner pour qu'ils soient optimaux. Plusieurs Diplômes d'Université (DU) de langue arabe virent le jour à Lyon 2, en Formation Continue et au Département d'Études Arabes, souvent comme autant de solutions qui, sans être inutiles, demeuraient de l'ordre d'un saupoudrage insuffisant (le Diplôme Universitaire d'Arabe Moderne ou DUAM, scindé un temps en DUAM1

pour la Formation Continue et DUAM2 pour la Formation Initiale, puis le Diplôme Universitaire d'Arabe Contemporain ou DUARC en Formation Initiale). Les montages administratifs permettant aux étudiants de s'inscrire conjointement en licence et à ces diplômes tenaient parfois de la haute voltige, plaçant tout le monde en porte à faux.

Avec la fermeture du service de Formation Continue (celui évoqué plus haut, après plusieurs réorganisations) et notre titularisation (l'une puis l'autre) au Département d'Études Arabes, nous nous sommes sérieusement engagés, Chérif et moi, dans la recherche de réponses pédagogiques pour accompagner ce nouveau public, persuadés que son passage par l'université n'était pas seulement nécessaire en termes de formation mais aussi d'apprentissage de la citoyenneté et des échanges interculturels. Nous voulions une solution qui lui permette d'acquérir des compétences en langue arabe, suffisantes pour suivre des études universitaires, tout en lui octroyant un statut administratif d'étudiant et en l'impliquant comme sujet à part entière dans la vie étudiante, ce que ne permettaient pas les DU qui étaient, de surcroît, nettement plus coûteux, pour l'université et pour les étudiants eux-mêmes. Nous nous sommes escrimés, en tandem entêté, à obtenir la création dérogatoire d'une licence en quatre ans, commençant par une année intensive de langue, puis séparant pendant l'année de L1 les publics bacheliers en pays arabe et les étudiants en arabe langue étrangère, pour offrir à ces derniers la poursuite du renforcement linguistique dans des cours spécifiques et didactiquement adaptés, du moins voulus tels. Avec le soutien de toutes les instances de l'université, le projet fut enfin validé, puis adoubé par l'AERES, et devint rapidement un modèle pour de nombreuses



autres universités ou formations. Comment ne pas déplorer qu'il soit régulièrement menacé par des questions financières ou par la méconnaissance de son utilité, parfois de la part de personnes au plus près de sa mise en œuvre ?

Pendant que nous cherchions à faire aboutir ce projet, nombre d'enseignants d'arabe continuaient (certains continuent encore) à ne voir dans la mutation du public étudiant qu'une question de niveau, refusant de mesurer la nécessité de changer les contenus des enseignements et acceptant, plus ou moins résignés, une sorte de nivellement par le bas des disciplines qu'ils enseignaient, sans vouloir reconnaître qu'elles étaient inadéquates et hermétiques pour ces étudiants-là et qu'un tel enseignement était vain.

Peut-on enseigner à ceux qui vous excommunient ?

Avant d'aborder plus en détail l'inadéquation des réponses des arabisants à ces transformations, je m'arrêterai à la dernière étape de cette mutation, qui n'est pas tout à fait du même ordre que les précédentes mais qui est, à mon avis, la plus violente, tant sur les aspects pédagogiques qu'éthiques. Les questions qu'elle soulève, se posent avec la même acuité à nos collègues et amis des universités du monde arabe. Il s'agit de l'arrivée dans nos salles de cours d'un nouveau profil d'étudiants, qui n'étaient plus en questionnement sur leur identité mais qui avaient tranché en faveur d'une forme spécifique de salafisme rigoriste, vindicative et fermée, de type sectaire.

Le sujet est délicat. Une personne dont l'avis compte pour moi a attiré mon attention sur le fait que mes propos pourraient être mis à profit par les zélotes des amalgames qui s'autoriseraient à présumer indûment que les quelques cas particuliers dont je vais

traiter ne seraient pas, comme je le crois, l'exception, mais comme ils le prétendent, la règle. Pour autant, ne rien en dire par crainte de l'amalgame nourrit l'amalgame. En effet, ceux que je dénonce ici jouent talentueusement de notre crainte justifiée des amalgames haineux pour installer insidieusement d'autres amalgames tout aussi haineux.

Une parenthèse sémantique s'impose à propos de l'utilisation que je fais de l'expression « de type sectaire ». Soit on s'accroche à la littéralité des termes, et dans ce cas il est inadéquat de parler au sens strict d'une démarche de type sectaire, de la même manière que certains contestent l'utilisation - pourtant ô combien éclairante - du nom composé « islamo-fascisme » ou encore du mot valise, peut-être moins adéquat, de nazislamisme ; ou bien on admet que par-delà la lettre, il y a un esprit dans la langue, et on accepte ces différentes désignations, parce qu'elles nous disent quelque chose, de la même manière que l'expression « analphabètes bilingues » de Chérif permet de saisir de quoi il est question, non parce que les étudiants qu'elle désigne ne savent ni lire ni écrire, mais parce que l'image est parlante.

D'ailleurs, ce « chacun a compris » renvoie une donnée : pour qu'il y ait cette sorte de compréhension (avec ses inévitables parts de flou ou de malentendu), il faut qu'il y ait un système de références commun et un socle minimal de valeurs partagées, y compris dans la contradiction. Quand ce terreau minimal vient à manquer, si par exemple votre interlocuteur n'en a que faire et le dénie, toute communication interhumaine devient impossible ou nécessairement assassine.

Revenons à ce public, minoritaire mais bien pesant. Sur le plan pédagogique, la plupart de ces étudiants savaient lire et écrire la



langue arabe dans le sens où ils avaient au moins appris à lire le Coran, à le recopier et à le réciter, parfois sans le comprendre, parfois avec une part plus ou moins grande de compréhension, notamment pour ceux d'entre eux qui avaient été scolarisés dans le monde arabe. Cette connaissance qu'ils survalorisaient, et qui est certainement fondamentale d'un point de vue patrimonial ou pour un croyant, quel que soit le point de vue de l'enseignant, n'en génère pas moins pour commencer un casse-tête pédagogique. D'un point de vue didactique, en l'absence d'autres connaissances linguistiques, qui permettent d'articuler ce savoir à l'expression et à la communication en arabe, et de l'inscrire comme élément de compréhension d'autres sources orales ou écrites, contemporaines ou anciennes, cette connaissance donne à l'étudiant un savoir à ses yeux inestimable et dans la pratique inopérant tant qu'il demeure un corpus clos. Décloisonner ce corpus abordé par les étudiants dans une démarche essentialiste, pour en faire un élément de culture inscrit dans une langue vivante, en inventant les passerelles adéquates, est loin d'être simple sur le plan pratique et se heurte sur le plan idéologique à l'incompréhension scandalisée de ces étudiants-là tout comme à la résistance de nombre d'enseignants. Mais le casse-tête pédagogique n'était pas la question la plus délicate, ni même les questions déontologiques.

Le problème devint très vite éthique, ce qui prit le pas sur le reste. Comment enseigner face à un auditoire où quelques-unes des personnes présentes ne contestent pas votre discours, mais l'abolissent au fur et à mesure que vous le développez et vous excommunient par avance, estimant tout ce que vous pourrez dire comme nul et non avenue ? Quelques arabisants se sont ainsi mis à s'autocensurer de manière à ne pas générer de situations conflictuelles avec

ces quelques étudiants qui cherchaient activement à gagner les autres à leur cause, par la persuasion, la culpabilisation ou la menace. Cette volonté d'emprise, heureusement rejetée par la plupart, n'en agissait pas moins sur l'atmosphère générale du cours et sur son déroulement. Certains enseignants, de manière parfois puérile, cherchaient au contraire l'affrontement. La plupart demeuraient indifférents à cette évolution, considérant que l'enseignement consiste à transvaser des connaissances objectives (faits, dates, noms) et des discours préfabriqués et relativement consensuels, qui prétendent dire tout mais ne disent rien.

Ceux d'entre nous qui pensaient que l'université n'a pas vocation à former des têtes seulement bien pleines, et qui considéraient que l'objectivité dans les sciences dites humaines n'est pas un désengagement épistémologique et éthique, estimaient qu'il leur incombait, au titre même de leur fonction, d'amener ces étudiants vers une réflexion rationnelle et dépassionnée, selon l'adage croisé au hasard d'Internet, « L'esprit critique ne s'use que si l'on ne s'en sert pas ». On va comprendre pourquoi ceux-là, quand ces convictions les engagent entièrement, durent choisir de passer leur chemin, comme Chérif et moi.

En effet, comment concilier un travail fondé sur la rationalité avec des réponses exclusivement fondées sur des termes qui se disent de foi, quand l'expression de cette foi consiste en assertions normatives et apodictiques, et n'est nourrie d'aucune véritable connaissance du patrimoine, ni de la culture, ni même de la compréhension des textes religieux fondateurs ? Je dois préciser que, fort heureusement, les exemples que je vais donner ne pourraient pas être démultipliés, mais il me semble utile de les donner quand même, car ils sont, je crois, éclairants. Que répondre à un étudiant qui,



lorsque vous nommez un auteur médiéval axial, vous dit que du simple fait que vous l'ayez nommé, vous avez insulté sa foi et sa religion (parce que cet auteur ne s'inscrit pas dans ce qui est, à ses yeux, l'orthodoxie), prenant à témoins les autres étudiants, parfois tirillés entre leur camarade qui leur promet l'enfer (d'autant plus violemment quand ils ne prennent pas ses propos au sérieux) et vous, qui allez les évaluer et à qui ils accordent le crédit d'un savoir certain ? Appelée à la rescousse par un de vos collègues non arabisant, comment trouver un espace de négociation, sans se limiter à la menace de sanction, avec une étudiante barricadée dans une salle de cours fermée de l'intérieur, où elle a entraîné quelques autres, qui l'ont suivie sans mesurer ses objectifs parce qu'ils leur étaient étrangers, et qui refuse de le laisser entrer pour commencer son enseignement à l'heure, parce qu'elle a décidé d'utiliser cette salle-là pour faire la prière et que la loi de Dieu prime sur la loi des hommes ? Que dire aux étudiants qui se bouchent les oreilles quand vous enseignez la poésie bachique, s'absentent quand le cours doit traiter de littérature amoureuse, quittent la salle quand on utilise certains supports audio-visuels pour l'enseignement, contestent le choix de certains textes parce qu'ils ne sont pas « moralement corrects » ? Ils cèdent sans conviction si vous les invitez à partager la réflexion, quand le rapport de force leur paraît en leur défaveur, mais ils ne manquent pas de laisser entendre que cela est provisoire et que, bientôt, triomphera la vérité qu'ils incarnent.

Il faut accepter de le reconnaître, avec cette petite minorité d'étudiants, le dialogue était rompu d'avance. Malheureusement, il suffit qu'il y ait dans un groupe de 20 ou 30 d'étudiants un noyau qui s'inscrit dans une telle démarche sectaire, qui ne raisonne pas en termes de savoir ou d'analyse, mais en

termes de morale, de licite et d'interdit, et qui invalide votre discours en l'excommuniant, pour faire du cours un tour de force épuisant et parfois vain. Je n'empêcherai pas un lecteur malveillant de détourner mes propos pour nourrir une argumentation fallacieuse. Ce lecteur, qui affirme ici ou là que l'Islam est incompatible avec la République, comme si l'Islam était un monolithe figé et atemporel, et qui pense de ce fait être meilleur, ou plus libre, ou plus démocrate que ceux qu'il dénonce, verrait s'il prenait le temps d'un peu d'introspection qu'il ne fait rien d'autre que ce qu'il reproche à un autre de faire.

Il faut bien percevoir la différence essentielle entre la position d'un étudiant qui conteste, même violemment, vos propos, votre enseignement ou votre comportement, et la position d'un étudiant qui vous excommunie. Et je ne parle pas ici métaphoriquement. Tous les enseignants ont fait au moins une fois l'expérience de l'étudiant contestataire qui cherche à monopoliser le discours pour développer ses arguments et invalider les vôtres. Cela peut devenir insupportable et il faut savoir y mettre un terme avec tact et efficacité. Pourtant, cet étudiant insupportable cherche à vous convaincre, à vous gagner à sa cause. Il considère donc qu'il existe entre lui, ses camarades et vous, un espace potentiel de négociation, ou au moins de controverse. Celle-ci peut être philosophique, culturelle, épistémologique ou religieuse.

Ce que j'évoque est d'une autre nature. C'est la mise en cause globale par un individu de l'être et des convictions d'un autre au nom d'une force supérieure contre laquelle cet autre est présumé se rebeller et mériter de ce fait les pires sanctions. Cette exclusion peut prendre différentes formes selon les amalgames que l'on véhicule (tous les « ceci » sont « cela »), mais elle procède d'une même essence, celle qui oublie que tous les humains « naissent et demeurent libres et



égaux en droits », ce qui leur fait obligation de reconnaître le droit des autres humains.

Mon propos n'est ni une parenthèse ni une digression. Il fonde mon discours. Les étudiants que j'évoquais, comme ceux qui verraient en eux la preuve légitimant leur haine protéiforme de l'altérité illustrent la nécessité de ne pas l'oublier. Mais il me faut revenir au thème de ma contribution. Ces quelques étudiants donc ne cherchent ni à convaincre l'enseignant ni à le faire changer d'avis. Ils le désignent comme damné et frappent son discours d'invalidité en abolissant ce qu'il dit au fur et à mesure qu'il parle. Cela peut d'ailleurs se faire parfois dans le silence le plus total. Même si vous ne vacillez pas, ce qui est déjà ardu, y compris quand vous avez les pieds solidement ancrés dans le sol, vous êtes forcé de constater que cela vient à annuler d'avance tout ce que vous pourriez être amené à dire, le rendant partiellement inaudible aux autres étudiants, même les plus attentifs et motivés.

En même temps, tout en ayant pleinement conscience des tenants et aboutissants d'une telle situation et tout en sachant que vous auriez tort de vous en attribuer une part de responsabilité directe, vous ne pouvez manquer, si vous êtes enseignant, d'éprouver un sentiment d'échec et d'inefficacité devant votre incapacité à accéder à l'humanité de tels interlocuteurs. Cela est encore plus difficile quand ces quelques étudiants, si jeunes et déjà si endurcis dans l'ostracisme, ont grandi à deux pas de l'université qui les accueille et ont suivi leur scolarité dans les écoles de la République. Il est d'ailleurs intéressant de noter que cela est tellement dur à accepter que certains arabisants préfèrent penser que la situation résulte uniquement de l'effet néfaste de quelques étudiants étrangers et qu'en fermant l'accès à la licence d'arabe à ces derniers, ils éradiqueront le problème à sa source présumée.

Quand on évoque la guerre des cultures et le choc des civilisations, on pense généralement à l'essai fort justement contesté et contestable de Samuel Huntington. En pesant gravement chaque mot, je dirai que ces quelques étudiants sont dans la même logique haineuse de rejet du monde multicivilisationnel et pluriculturel. Et j'ajouterai, poursuivant mon propos loin des sentiers balisés du politiquement correct, qu'il s'agit moins souvent d'une fatalité qu'ils subiraient en tant que victimes, que d'un choix assumé et assuré par la certitude de détenir la vérité absolue. Le lien que certains commentateurs établissent entre ce choix et des situations effectivement honteuses et inacceptables dans les banlieues ou dans les prisons est insupportable. Ne serait-ce que par respect pour toutes celles et ceux qui subissent les mêmes situations, sans devenir sectaires et excommunicateurs. De même qu'assimiler l'Islam à ces quelques cas revient à faire insulte à l'hospitalité inconditionnelle par laquelle nombre de musulmans accueillent l'altérité. Quant aux projets de désendoctrinement et de déradicalisation, du moins selon ce qu'on peut en lire dans la presse, croisons les doigts pour qu'ils aillent rapidement vers des approches moins simplistes et moins sommairement psychologisantes ou moralisantes.

On peut se demander ce qui explique le paradoxe de la présence d'un tel public dans les universités françaises. Nous y voyons un paradoxe, parce que nous continuons à essayer de comprendre la logique de ces étudiants-là à la lumière de notre propre logique. Eux, contrairement à d'autres étudiants qui sont en recherche d'eux-mêmes et à ceux qui savent quel chemin est le leur, ne sont pas à l'université parce qu'ils estiment y avoir leur place ou parce qu'ils auraient des rapports ambivalents avec elle. Ils sont à l'université parce qu'ils



estiment être partout à leur place et que, dans leur imaginaire, l'université doit en venir à s'adapter à leurs valeurs et références. Les exemples des incidents sérieux, mais jusqu'ici heureusement sans gravité, que j'ai évoqués plus haut, dans notre établissement, viennent l'illustrer. Dans d'autres universités, la situation s'est parfois bien plus envenimée. Mais il est toujours délicat et difficile de se départir de la bienveillance que l'on porte en tant qu'enseignant, et comme spontanément, aux étudiants dont on a la charge. De ce fait, la plupart de ces incidents, même quand ils sont arrivés devant les tribunaux, ont été traités avec une grande discrétion.

Aujourd'hui, je me dis que c'est à la mesure de notre implication et des convictions humanistes qui sous-tendaient notre enseignement que nous avons, Chérif et moi, subi le plus désagréablement, le plus durement, le pervertissement de nos échanges avec l'ensemble des étudiants, du fait de cette minorité malveillante et déterminée. Quand l'enseignement s'adresse à l'intelligence et à l'esprit critique, une telle situation le dévalorise. Persévérer, continuer à enseigner sans se renier, rester dans l'échange, est plus qu'une gageure. On peut certes le faire. J'ai continué à enseigner la littérature d'amour et les poèmes bachiques, y compris à une poignée d'étudiants convaincus que l'Occident les avait inventés pour discréditer le monde musulman et que je m'en faisais le relais en tant que mécréante. Ils ne me le reprochaient pas. S'ils me l'avaient reproché, ils m'auraient parlé. Ils décrétaient que tel était le cas et cela suffisait à placer entre eux et moi le mur qu'ils avaient voulu édifier. Chérif a continué à enseigner la pensée rationaliste islamique à ces mêmes étudiants, persuadés que les auteurs cités n'avaient pas composé les ouvrages qu'il leur attribuait pour les discréditer en tant qu'apostat. Nous voulions accompagner envers et contre tout, les efforts des autres étudiants, nous tenir

à leurs côtés pour leur permettre de mieux connaître et apprécier une culture qui était la leur ou qu'ils avaient choisi d'approprier. Mais la tâche, déjà ardue, apparaît de plus en plus vaine, surtout quand vous devez y faire face en l'absence d'une réflexion concertée, d'une réponse collective et réfléchie de l'ensemble des enseignants, adoptant à cet effet des positions communes, au-delà des déclarations de principe si générales qu'elles en sont creuses. Pour tout cela, sans rien renier de ce que nous sommes, nous avons fini par décider de porter vers d'autres publics notre enseignement. Aux bonnes âmes qui s'autoriseraient à dire « mais n'ont-ils pas fui au lieu de chercher à convaincre ? », je répondrai que lorsque vous devez, en étant récusé d'avance, justifier votre droit à transmettre des éléments d'un patrimoine, vous ne transmettez plus rien ni ne témoignez plus de rien, pas même de la richesse de ce patrimoine. Partir devient votre déclaration de principe et votre refus du renoncement, le dernier enseignement que vous transmettez à ceux qui, parmi les étudiants, n'étaient pas en guerre contre vous. Ce n'est pas pour rien que dans tous les textes sacrés, si riches d'enseignements quand on ne les fétichise pas, il est question de cet éloignement qui fait témoignage. Comprend qui veut.

Les arabisants face à leurs étudiants

Aurions-nous pris une autre décision si la corporation arabisante avait réussi à clarifier collectivement ces questions et d'autres ? Nous ne pourrions jamais le dire, mais il est temps de s'arrêter aux réponses, ou plutôt aux non-réponses de celle-ci à l'ensemble des points abordés jusqu'ici. Bien entendu, dans la conjoncture actuelle, il ne viendrait à l'esprit de personne de considérer l'évolution du public étudiant dans les départements d'arabe comme le résultat des seules questions liées à l'enseignement de



l'arabe dans les universités, ni davantage de présumer que les arabisants auraient dû y apporter toutes les solutions attendues. Par contre, la question de l'accompagnement de ces évolutions par les arabisants est aussi légitime que nécessaire.

Puisque beaucoup d'arabisants se répandent dans les médias et dans les antichambres des ministères sur les failles des pouvoirs publics, des responsables d'établissements et des responsables religieux, ou encore sur les inconvénients des mentalités ambiantes, de l'ampleur de besoins non satisfaits auxquels seule répondrait une augmentation des postes d'enseignants dans le secondaire et le supérieur, je me limiterai ici à aborder quelques aspects des contradictions et difficultés de la profession elle-même, qui, pendant les décennies durant lesquelles Chérif et moi en avons fait partie, n'a jamais pris selon moi le temps de balayer devant sa porte, si on me passe l'expression familière. De manière étonnante, les questions pédagogiques qui se posent à la profession sont les mêmes depuis la création, en l'an III de la République, 1795, de l'École Royale des Langues Orientales. Les termes dans lesquels on les pose changent, parfois heureusement, et le public auquel les enseignements s'adressent varie, mais une ligne constante relie le décret qui vient d'être évoqué, au rapport Pellat des années 1970, au rapport Morin en 1980, au rapport du comité du CIDEA (Comité Interuniversitaire des Études Arabes) et aux actes du centenaire de l'agrégation publiés en 2008 ou enfin en 2014 au livre blanc du GIS Moyen-Orient et mondes musulmans, sans parler des pétitions et appels récurrents dans la presse, aux titres souvent dramatiques. On évoquait déjà une crise de l'enseignement de l'arabe en France en 1900, l'agrégation ayant été créée en 1906 et le CAPES en 1976.

Pour certains, ces questions récurrentes sont structurelles et de ce fait impossibles à trancher. D'autres, comme Chérif et moi, se demandent si on jamais pris le temps et les moyens de leur trouver une réponse. Par moyens, je n'entends pas, selon l'antienne susmentionnée, « plus de postes d'enseignants » mais les moyens intellectuels d'un temps d'arrêt et de réflexion partagée, au lieu d'une sorte de fuite en avant, souvent tragique et infructueuse. Au risque de susciter quelques animosités, je crois que l'heure devrait être aujourd'hui à la question suivante : pourquoi, comment et en quoi les arabisants ont-ils contribué, entre 1970 et 2000, à l'effondrement des publics lycéens choisissant d'étudier la langue arabe dans les établissements scolaires entraînant une quasi-disparition de l'arabe LV1 ? Ou encore : quelles explications internes à la profession peut-on trouver à cela, si on ne s'enferme pas dans un discours de déni en considérant la discipline comme la victime irréprochable de diverses malveillances ? J'entends déjà certains collègues, qui me sont par ailleurs fort sympathiques, me répondre que les lycéens qui voudraient étudier l'arabe sont légion, qu'ils se comptent par dizaines de milliers et que l'institution scolaire ne répond pas à cette demande par racisme ou élitisme. Je les laisse à leur intime conviction trop partielle pour ne pas être faussée. La mienne est autre : ces malveillances existent, indéniablement mais peuvent-elles tout expliquer à elles seules ?

Il n'est pas simple d'aborder ces questions par des biais non convenus et je ne voudrais pas donner à penser que l'ensemble d'une corporation serait responsable de la situation actuelle de l'enseignement public de la langue arabe. Mais, comme une poignée d'étudiants peut nuire à tout un groupe, il peut advenir que quelques éminences grises aux idées ambiguës ou nébuleuses fassent



grand tort, même quand cela n'est pas forcément dans leurs intentions. Pour autant, bien des arabisants de bonne volonté tentent de faire pour le mieux leur travail, tout en étant enlisés dans des interrogations connues de tous et toujours sans réponse. Certains font preuve d'inventivité, d'ingéniosité et contribuent à favoriser l'insertion scolaire de leurs élèves en privilégiant l'esprit du métier d'enseignant sur la lettre des programmes officiels. On peut trouver parfois quelque peu déconcertant, voire regrettable, que ces efforts, loin d'être loués, puissent être dénigrés sous le prétexte qu'ils ne s'inscrivent pas strictement dans les textes officiels.

Les questions récurrentes qui se posent aux arabisants peuvent être résumées dans leurs grandes lignes de la manière suivante : Quelle langue enseigner ? Quels outils pédagogiques utiliser ? Quels cursus proposer ? Quelle attitude adopter à l'égard des apprenants et des institutions ?

Quelle langue enseigner ?

Si tout enseignant de langue est amené à se poser la question, elle revêt, s'agissant de l'arabe, un caractère particulièrement complexe. Il est indispensable de prendre la mesure de cette complexité avant d'en venir à ses implications en termes de didactique de l'arabe langue étrangère.

Comme je l'ai écrit ailleurs, et au risque d'une longue (auto)-citation, je rappellerai donc que « les mentalités et les représentations de la langue arabe et des œuvres produites dans cette langue sont dominées par l'idée de l'existence d'un continuum linguistique, culturel et civilisationnel, sans rupture à travers les siècles. L'évolution spécifique de la culture arabo-musulmane, puis de la culture arabe, se caractérise par la non-reconnaissance dans la mémoire collective de moments de rupture dans la diachronie. À la différence d'autres langues, les

représentations de l'arabe littéraire et l'ensemble de ses productions textuelles se succèdent depuis quinze siècles selon l'image de la boule de neige [...] aucune strate de connaissances ou d'œuvres, de quelque ordre qu'elles soient, ne s'est constituée dans, ou par, l'abandon reconnu ou revendiqué, même partiellement, de la strate précédente. Plus on s'éloigne du cœur de la boule de neige, plus la masse d'informations et de connaissances qu'on est supposé maîtriser dans l'idéal, pour appartenir à l'élite, ou pour s'approprier son patrimoine, est importante. Dans cette perspective, peu importe que des données soient éloignées dans le temps, tombées en désuétude ou dans l'oubli, dès lors qu'on pense pouvoir, à n'importe quel moment, les remobiliser, les réactiver à volonté, et les utiliser. [...] Selon la logique de l'œuf et de la poule, cette représentation contribue à rendre familiers les textes les plus lointains, ce qui, par voie de retour, conforte cette représentation. La charge symbolique de cette représentation et son articulation avec les croyances et convictions religieuses rendent plus complexe encore sa description ou son examen. Le fait même de la questionner est souvent perçu comme un parti-pris idéologique, une négation de la vérité, voire une menace. Et le fait est que, souvent, ceux qui l'interrogent ne le font pas sans arrière-pensées politiques, religieuses, culturelles ou polémiques. Cela malheureusement ralentit la réflexion qui se voudrait neutre et curieuse sur ces questions passionnantes mais délicates. » S'ajoute à cela que l'arabe littéral archaïque, médiéval, classique, moderne et contemporain, perçu comme un tout, coexiste avec ce que certains désignent comme l'arabe dialectal et d'autres comme les parlers arabes régionaux, représentant depuis des siècles la langue orale, privilégiée pour la communication quotidienne, les affects etc. mais ayant aussi sa propre littérature et ses propres ressources.



De manière générale et depuis des siècles, la langue qu'on parle spontanément est considérée comme « inférieure » à l'arabe littéral et son enseignement éventuel est le plus souvent perçu comme attentatoire, jusque dans les rangs de ceux qui préconisent son enseignement. Comme l'arabe littéral contemporain (aussi appelé pour certains de ses aspects « arabe standard ») est fréquemment utilisé par les médias et qu'il peut être un outil de communication orale entre érudits, on estime que son enseignement en guise d'initiation à l'arabe devrait suffire. On méconnaît totalement le caractère artificiel de son utilisation comme langue de communication. À commencer par les enseignants d'arabe eux-mêmes qui, lorsqu'ils ne parlent pas le même dialecte tendent plus souvent à communiquer dans une langue étrangère, l'arabe standard étant le dernier recours, sorti des cercles des colloques ou autres manifestations universitaires.

Tant que la formation d'un arabisant, comme par le passé celle d'un orientaliste, est une affaire académique entre érudits passionnés et studieux, l'étude de la langue arabe consiste à essayer, tout en sachant par avance qu'on n'y parviendrait jamais complètement, de s'approprier tout ce qui constitue la « boule de neige » ou au moins la plus grande partie que l'on pourrait.

Comment mener sur ce sujet une réflexion didactique efficace dans cette situation complexe, passionnante pour l'esprit mais bien embêtante quand il s'agit de traduire cela en termes de programme d'enseignement efficace destiné à des débutants complets, élèves ou étudiants, à raison, dans le meilleur des cas, d'une douzaine d'heures hebdomadaires, le plus souvent de trois ou quatre ?

Jamais les arabisants français, qu'ils interviennent dans le secondaire ou le

supérieur, ni les enseignants du Maghreb recrutés pour assurer dans les classes primaires l'enseignement dit ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine) n'ont véritablement défini de manière claire et tranchée, sans passion ni préjugés, la langue qu'ils devraient ou voudraient enseigner, encore moins les objectifs qui doivent être ceux de leur enseignement, et ne parlons pas de l'intérêt de ce qu'ils enseignent pour les apprenants. Malgré tous les efforts, les programmes officiels portent la trace de ces hésitations. Je ne m'exclus pas de ces difficultés ni de ces zones d'ambiguïté, mais je regrette que la réflexion collective porte plus souvent sur la nécessité de prendre position par rapport à la langue elle-même, ou la recherche de compromis diplomatiques avec certains pays arabes, plutôt que sur l'impératif de prendre des décisions par rapport aux besoins spécifiques et différents de chaque public concerné.

L'enseignement des langues est une stratégie. Elle implique des choix, donc nécessairement des renoncements. Présenter l'enseignement de la langue arabe comme une sorte de mélange indifférencié, incluant simultanément des bribes de tous les aspects de la langue à toutes les époques, satisfait peut-être la curiosité mais ne constitue pas une formation. Dire qu'on ne le fait pas mais le faire néanmoins, est encore plus troublant. Malgré les efforts dévoués de certains, les changements de programme, les querelles académiques, la manipulation d'une terminologie spécialisée pour faire plus sérieux, on reste dans un grand flou que l'on cherche à camoufler ou à estomper à grand renfort de normes grammaticales et de belles déclarations auxquelles on ne peut que souscrire. Souvent, le processus d'apprentissage permettant de s'approprier progressivement quelque chose de cet ensemble est laissé de côté au profit d'une



focalisation sur le résultat idéalisé attendu du processus. La règle médiévale de l'*adab*, « savoir un peu de chaque chose », souvent mise en avant quand on parle d'enseigner l'arabe, répond aux exigences d'un public élitiste et dévolu à plein temps à l'apprentissage. Elle est absurde quand il s'agit des conditions d'enseignement au XXI^e siècle des langues étrangères dans les établissements d'enseignement du secondaire ou du supérieur en Europe.

Choisir ce qu'il convient d'enseigner n'est pas aisé et la plupart des enseignants connaissent plus d'une anecdote illustrant l'inadéquation de leur enseignement, quel qu'il soit, à une situation de la vie courante. Dans tous les cas, croire que l'on pourrait transmettre dans un enseignement tout ce qui constitue l'immense boule de neige évoquée plus haut revient à présumer qu'on a résolu la quadrature du cercle. Cela met nombre d'enseignants, qui le croient indispensable, dans une situation d'incapacité générant des rapports de tension avec leurs publics. Cela éloigne des cours d'arabe le public qui n'a pas une motivation d'ordre patrimonial ou culturel à faire valoir par ce biais. La conviction obstinée que l'enseignement réussi de l'arabe doit pouvoir transmettre la langue tout entière, sinon pas du tout, conduit aussi à percevoir tout enseignement, forcément partiel, comme une forme de déficience. Que

veut-on, que doit-on, que peut-on enseigner dans le cadre scolaire et universitaire quand on s'adresse à un public totalement débutant, peu ou pas dialectophone, qui n'est pas toujours lui-même demandeur ?

Les solutions généralement adoptées, même quand elles ont fait l'objet d'une réflexion non dénuée d'intérêt, sont dans certains cas au bord du surréalisme. L'omniprésence de la normativité et la correction permanente des erreurs du débutant qui essaie de balbutier



quelques mots, lui coupe définitivement l'envie des'exprimer et le conduit à désinvestir une langue où le dire correct prime sur l'expression. L'idée répandue qu'il convient de sensibiliser les élèves et étudiants à tous les dialectes dans une approche contrastive avec l'arabe littéral présuppose une capacité de réflexion et d'abstraction souvent absentes



chez les enseignants eux-mêmes et génère des confusions qui, elles aussi, rendent l'apprenant mutique. Osciller entre littéral et dialectal, médiéval et contemporain, langue de communication et langue de documentation mine l'enseignement, surtout si l'enseignant lui-même (c'est fréquent) n'a pas de vision assurée de la différence entre une langue en tant que corpus et la didactique de son enseignement.

Pour Chérif et moi, pendant des années, avant chaque cours de civilisation ou de littérature, nous étions confrontés au décalage entre l'enseignement que nous étions supposés dispenser et les compétences linguistiques d'une partie conséquente du public auquel nous nous adressions. Comment analyser un texte médiéval prévu au programme, alors que le tiers ou la moitié des étudiants ne peuvent même pas le déchiffrer ? Comment faire un cours magistral en arabe alors qu'une partie des étudiants ne peut pas prendre une seule phrase en note ? etc. Comment réussir à ne pas tomber dans une sorte d'assistantat pédagogique sans perdre ses étudiants en route ?

Les outils pédagogiques

À ces questions non réglées, s'ajoute celle des outils pédagogiques utilisés pour l'enseignement de l'arabe aux débutants dans le secondaire et à l'université, dont l'inadéquation explique en partie les difficultés patentes des étudiants en arabe langue étrangère. Comment produire un matériel pédagogique qui tienne compte de ce corpus linguistique quasi ingérable et des politiques linguistiques confuses ?

Les questions qui se posent ici recoupent celles qui se posent pour toutes les langues vivantes étrangères, mais elles sont particulièrement aiguës, en raison de ce qui vient d'être dit de la langue, des questions socio-culturelles

attachées par la communauté nationale aux publics liés au monde arabe, enfin parce que les effectifs réduits des enseignants et de leur public contribuent à les personnaliser ou à les exacerber.

L'élaboration d'un matériel pédagogique rencontre donc les mêmes difficultés que pour l'ensemble des langues vivantes. L'une, et non des moindres, est la revendication d'une rétribution. Alors qu'il ne vient à l'idée de personne que la préparation d'un cours d'agrégation, qui peut demander des semaines, voire des mois de travail, doive faire l'objet d'un dédommagement financier spécifique du préparateur, les enseignants de langue estiment de plus en plus souvent que la préparation de leurs cours ou la production de documents pédagogiques à cet effet, nécessite une rétribution particulière, souvent calculée selon des critères excessifs, parfois exorbitants. Ainsi, même lorsque des enseignants d'arabe furent ou sont recrutés pour préparer des documents devant servir à la didactique de l'arabe langue étrangère, on se heurte très vite et de manière insupportable au refus de ces pédagogues de produire sur leur temps de travail et conformément à leur fiche de poste le moindre document ou presque. Ce qui, soit dit au passage, ne les empêchera pas d'être particulièrement critiques en ce qui concerne toute tentative menée en la matière par d'autres, que ces critiques soient fondées ou pas.

Sans prétendre imposer la corvée aux fonctionnaires de l'éducation nationale, ce manque d'investissement a appauvri encore davantage un enseignement déjà pauvre. Devant certaines postures, rares mais éloquentes, on finit par se demander si, pour certains, le premier objectif de l'enseignement de la langue arabe n'est pas de prouver qu'il est voué à un irrémédiable échec, ou qu'ils sont les seuls à avoir la capacité de le faire.



Il faut ajouter que le marché des documents pédagogiques et autres manuel n'est pas pour simplifier les choses. Là encore, ce n'est pas une spécificité de la discipline. Dans toutes les branches de l'enseignement, les éditeurs ont fait appel et continuent, dans une moindre mesure, à solliciter des personnels de l'éducation nationale (inspecteurs pédagogiques, universitaires « phare ») pour piloter des collections ou des manuels destinés à l'enseignement. Une étude a même établi qu'aujourd'hui « un quart à un tiers des manuels comporte parmi leurs auteurs au moins un membre des corps d'inspection. » De même, « un nombre non négligeable de membres des groupes techniques disciplinaires chargés de la rédaction des programmes sont auteurs ou co-auteurs de manuels. »

Cette situation, diversement appréciée quelle que soit le domaine, n'est pas sans être très troublante s'agissant de l'arabe, dans la mesure où le cercle des inspecteurs et des enseignants est particulièrement réduit. On peut comprendre l'intention bienveillante de l'auteur de tel manuel, et on n'a pas de raison de douter de sa bonne foi quand il estime mettre à la disposition de ses collègues un outil de travail efficace qu'ils ne souhaitent pas réaliser eux-mêmes (ou dont il estime peut-être qu'ils n'en seraient pas capables). Pour autant, dès que cet outil devient source de revenus (même minimes), et dans la mesure où l'enseignant qui ne l'utiliserait pas devra peut-être en rendre compte à l'auteur lui-même (son inspecteur, son directeur de thèse, son préparateur à l'agreg...), cela ne contribue pas vraiment à développer l'esprit critique.

En théorie, évidemment, chacun est libre de ses choix et peut utiliser les documents qu'il veut dans le cadre du programme officiel. Dans les faits, nombre d'enseignants utiliseront tel manuel, quoiqu'ils en pensent,

pour être sûrs de ne pas déplaire à l'auteur dont leur carrière dépend, lequel auteur peut parfois être très incitatif, dans quelques rares cas vindicatif. La commercialisation des manuels conduit aussi de plus en plus d'enseignants à vouloir, à leur tour, être rétribués pour un travail de ce type. De sorte que l'on voit fleurir année après année des manuels, parfois d'une médiocrité affligeante. La plupart concernent les premiers cours de langue, on se salue, on se présente, on joue à la marchande et la boucle est bouclée. Le travail indispensable sur l'expression avancée (orale et écrite), sur la construction d'un raisonnement abstrait etc. ou la rédaction d'un commentaire ou d'un exposé en arabe demeurent quasi inexistants. Il faudrait en quelque sorte passer comme naturellement de « bonjour » aux « fondements de la métaphysique ».

Les rares manuels qui ont pu faire la preuve de leur efficacité, à un moment donné et pour une étape donnée de l'apprentissage, connaissent des rééditions à l'identique ou presque, les mises à jour consistant pour l'essentiel à corriger quelques coquilles, rarement à adapter les contenus, les textes, les exercices etc. à l'évolution des publics et des méthodes. Or, avec le temps, quelles que soient ses qualités initiales, un manuel devient caduque et dépassé, hermétique pour ses premiers destinataires étudiants ou élèves.

Pour avoir pendant un temps eu l'occasion d'assister à un nombre important de cours assurés par divers collègues, j'ai été frappée par l'ambiance d'ennui qui y dominait le plus souvent. Les apprenants somnolaient ou s'agitaient, souvent réduits au silence ou à des interventions plus que guidées, dans des cours de langue généralement dispensés comme des cours magistraux, y compris par des enseignants se démenant de leur mieux pour capter l'attention. J'ai aussi été surprise par le fait que, faute d'une véritable réflexion



sur la didactique de l'arabe langue étrangère, certains faisaient parfois faire aux étudiants des exercices pris dans des manuels ou des polycopés, sans en voir l'utilité ni la finalité. Or, en faisant faire à des étudiants un exercice dont lui-même ne percevait pas la pertinence (voire les défauts), l'enseignant ne



et à sa politique pédagogique. Comment ne pas s'étonner de voir certaines associations

peut pas leur transmettre ce dont l'exercice est présumé constituer le support. On arrive ainsi à avoir des étudiants d'une grande adresse pour ce qui est d'exécuter rapidement une consigne qui ne leur sert de fait à rien.

Je voudrai terminer par un dernier point qui a souvent nourri mes discussions avec Chérif. Il concerne ce qu'on pourrait considérer comme un droit de regard, pour ne pas dire de tutelle, porté par certains pays arabes sur l'enseignement de l'arabe en France. Alors que ces pays n'ont, pour la plupart, aucune expérience en matière de didactique de l'arabe langue étrangère (certains bannissant même cet énoncé préférant dire en arabe « l'enseignement de l'arabe à ceux qui n'en sont pas des locuteurs natifs »), ils sont très curieux de ce qui est fait dans le domaine. Curiosité légitime s'agissant de leur langue nationale ? Sans doute, comme il y a une politique de la francophonie. Cependant, la situation dégénère souvent. Un exemple illustrera les contradictions de la profession par rapport à ses propres horizons d'attente

professionnelles relayer auprès des enseignants d'arabe de la fonction publique un appel à contribution du bureau culturel saoudien portant sur l'enseignement de l'arabe en Europe, quand cet appel « se fixe comme objectif de faire le point sur la place de l'enseignement de la langue arabe, ses contenus, ses outils » ? Faut-il par crainte d'être taxé d'ostracisme, considérer comme anodin le fait que l'Arabie Saoudite s'intéresse à la politique européenne de l'enseignement de l'arabe, à ses programmes, outils, expériences etc., quand on sait que, dans le même temps, les étudiants qui demandent à accéder à une université française après avoir suivi une année intensive d'arabe en Arabie Saoudite sont des prédicateurs salafistes en « mission » ? Peut-on à la fois s'indigner parce que la plupart des mosquées de France font tout simplement leur travail de catéchèse en enseignant le Coran à de jeunes musulmans et soutenir une telle démarche ? Je n'ai rien contre le bureau culturel saoudien, très actif et proposant quelques



manifestations intéressantes, encore moins contre les associations professionnelles. Toutefois, je m'interroge sur l'opportunité de relayer un tel appel. Dans ce genre de démarches, comme pour les ELCO, il faudra bien en arriver un jour à savoir comment il convient d'articuler l'étude d'une « langue d'origine » et celle d'une « langue étrangère », où se trouve la frontière entre les faits de culture et l'enseignement religieux. Il va bien falloir oser déterminer de quelles origines et de quelle langue il est question. Et il va surtout falloir cesser de considérer que le fait même de poser ces questions est suspect.

Toutes ces interrogations suscitent en effet des réactions d'autant plus épidermiques que, dans le même temps, l'enseignant d'arabe est souvent considéré par ses collègues d'autres disciplines comme moralement responsable de son public étudiant ou élève. Et le fait est que, parfois, il considère lui-même que tel est le cas. Son travail consiste alors moins à enseigner et à réfléchir à son enseignement qu'à essayer de construire ou restaurer une image positive de lui-même, de sa discipline et de ses apprenants. On présume qu'il a des clefs mystérieuses ou magiques pour régler des problèmes qui n'ont rien à voir avec ses compétences professionnelles. On lui suppose la maîtrise de codes, hermétiques pour ses collègues, connus de ses apprenants, qui vont comme par miracle favoriser le vivre ensemble et la compréhension mutuelle. Cela génère encore plus de confusion en mettant en exergue des dimensions moralisantes qui prennent le pas sur le reste.

On l'aura compris, définir un cursus, construire un programme et une progression permettant de réaliser les objectifs qu'il vise, utiliser à cet effet le matériel pédagogique optimal, tout cela demeure encore malgré les années, un champ quasi vierge pour l'enseignement de l'arabe langue étrangère. Je peux sans mal anticiper ici les réactions

indignées de ceux qui estiment que certains publics étudiants ne méritent pas qu'ils leur consacrent leur temps précieux. Ou ceux qui ne voient pas pourquoi ce qui leur a permis d'apprendre n'aurait pas valeur universelle et définitive. Nous avons essayé, Chérif et moi, de contribuer de notre mieux à faire entendre ces questions et à esquisser quelques réponses. En regardant dans le rétroviseur, je mesure à quel point nous nous y sommes investis, avec quelle détermination nous avons défendu l'idée d'un département d'arabe qui ne soit pas une « exception culturelle » mais un lieu d'échange. Nous voyons aujourd'hui, l'un et l'autre, certains de nos étudiants devenus de jeunes collègues. Nous recevons des témoignages de certains de leurs camarades qui nous disent le rôle que nous avons joué dans leur parcours, parfois à notre insu.

Pourtant, il convenait de s'éloigner. De faire surgir par cette prise de distance l'ensemble des questions qui rendaient cet éloignement nécessaire. Pour que, peut-être, une nouvelle génération d'enseignants, plus attentive à son public, moins empêtrée dans la crainte de faillir en délaissant une part de la boule de neige, parvienne à faire aboutir ce que nous avons rêvé pour une langue que nous parlons et une culture que nous avons en partage ■

1. Contributions de collègues qui ont partagé un moment du parcours académique de M.C. Ferjani