Formation continue
Publications

Actes du séminaire national

Le centenaire de l'agrégation d'arabe

Paris, le 17 et 18 novembre 2006

Janvier 2008

eduscol.education.fr/forensactes

Programme national de pilotage

Le centenaire de l'agrégation d'arabe

Institut du monde arabe / La Sorbonne
17 et 18 novembre 2006

Actes du colloque organisé par la direction générale de l'Enseignement scolaire
Bureau de la formation continue des enseignants

Sommaire

Institut du monde arabe
17 novembre 2006

Les allocutions d'ouverture *11*
Yves Guéna, Joseph Dichy, Gilles de Robien

Première table ronde
De l'orientalisme aux études arabes

L'orientalisme en France, mise en perspective *23*
Henry Laurens

Un lieu qui a une pesanteur particulière *29*
Élias Sanbar

Édition française et monde arabe *33*
Farouk Mardam-Bey

Deuxième table ronde
Les concours d'arabe depuis 1906

Origines et enjeux initiaux de l'agrégation d'arabe *41*
Alain Messaoudi

Les concours de recrutement du secondaire en arabe *59*
Bruno Halff

Troisième table ronde
Les études arabes et la France : quel avenir ?

« Lignes de crête » de la recherche française actuelle sur l'islam et les sociétés du monde musulman *67*
Jean-Philippe Bras

Vue des sciences sociales : la recherche française sur les mondes arabes et musulmans, traditions et transmissions d'héritage *75*
Hamit Bozarslan

Les centres de recherche français en pays arabe *81*
Michel Pierre

La « masse manquante » : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui *87*
Luc-Willy Deheuvels, Joseph Dichy

Quatrième table ronde
Langue arabe et langue française, perspectives communes

Langue arabe et langue française, perspectives communes (1) *103*
Philippe Étienne

Langue arabe et langue française, perspectives communes (2) *107*
Xavier North

Allocution de clôture de la première journée *113*
Philippe Étienne

La Sorbonne
18 novembre 2006

Allocution d'ouverture *119*
Maurice Quénet

Hommage à Jamel Eddine Bencheikh *123*
André Miquel

Cinquième table ronde
L'enseignement de l'arabe hors de France et la formation des professeurs

L'agrégation marocaine : la combinatoire de la formation des professeurs d'arabe *127*
Mohammed Amine

Enseignement de la langue arabe, méthodes, réformes et formation des maîtres en Algérie : état des lieux *139*
Khaoula Taleb Ibrahimi

Les études arabes et islamiques à l'université Saint-Joseph de Beyrouth *145*
Ahyaf Sinno

La formation et le recrutement des professeurs d'arabe en Syrie *153*
Sam Ammar

Sixième table ronde
Les concours et la formation en études arabes,
reflets de nouvelles perceptions de la langue et de la culture

L'arabe dialectal dans les concours *163*
Frédéric Lagrange

Les réformes de l'agrégation. Le profil d'un agrégé en 2006-2007 *173*
Bruno Levallois

Clôture

Synthèse du colloque *181*
Rachida Dumas

Annexes
Présentation et organigramme

Centenaire de l'agrégation d'arabe, 1906-2006
Les études arabes en France : quelles perspectives ? quels enjeux ? *191*

Institut du monde arabe,
17 novembre 2006

Allocutions d'ouverture

Allocution d'ouverture

Yves Guéna,
président de l'Institut du monde arabe

Messieurs les ambassadeurs,
mesdames et messieurs les professeurs,
mesdames et messieurs,

J'ai l'honneur d'ouvrir, avant l'arrivée de M. le ministre, ce colloque sur le centenaire de l'agrégation d'arabe. Le centenaire de l'agrégation d'arabe, naturellement, cela fait un temps très long ; et pourtant j'ose dire que ce n'est rien à côté de tout ce qui s'est passé en France à cet égard depuis des siècles.

En effet, nous avons lancé il y a peu de temps la visite du Paris arabe, en nous cantonnant au Ve arrondissement, c'est-à-dire entre cette maison et la mosquée. Dans le trajet que nous faisons, nous nous arrêtons devant le Collège de France pour rappeler que sous François Ier, le Collège de France – qui s'appelait, je crois, le Collège des Lecteurs Royaux à l'époque – avait déjà un enseignement de l'arabe. Peut-être y en eut-il avant, mais en tous les cas, là, c'est tout à fait établi. Et comme l'on me l'a rappelé il y a un instant, cela a été complété, perfectionné par Colbert, donc sous Louis XIV, puis sous la Révolution française, et de même que l'École des langues orientales a fêté il y a quelques années son bicentenaire. Donc nous avons une très longue tradition.

Aussi bien aurions-nous été désolés que cette année du centenaire, il n'y eut point d'agrégation d'arabe. Mais M. de Robien a merveilleusement réagi quand il en a été avisé, et il y a bien eu une agrégation d'arabe cette année. Nous avons d'ailleurs à l'Institut du monde arabe les meilleurs rapports à cet égard, comme à tous autres, avec le ministre de l'Éducation nationale qui met à notre disposition quatre professeurs agrégés ou certifiés d'arabe.

Nous avons donc, grâce à cela, pu organiser ici, il y a bientôt vingt ans, un centre de langue et de civilisation qui marche de façon tout à fait remarquable, et nous dispensons, à notre modeste niveau, l'enseignement de l'arabe. Auprès de qui ? Nous comptons, parmi ceux qui suivent ces cours, beaucoup d'immigrés de la seconde génération qui viennent retrouver leurs racines ici, et nous en sommes très satisfaits.

Cela fait partie d'ailleurs de la politique générale de l'Institut du monde arabe de maintenir, pour les immigrés francisés, la culture de leurs racines. D'autre part, des conjoints qui ont épousé un Arabe ou une Arabe, et qui souhaitent connaître quelque chose de la langue de leurs conjoints.

Parallèlement, nous avons beaucoup d'enfants de ces familles, soit d'origine immigrée, soit mixte, qui veulent retrouver les racines de leurs parents, et qui viennent ici au centre de langue pour renouer ou nouer avec la culture d'origine. En plus, depuis quelque temps, il y a des Français d'autres origines, qui viennent au centre de langues pour apprendre, essayer – ce n'est pas toujours très facile pour eux et pour nos professeurs – d'apprendre l'arabe.

Voilà nos relations ici avec la langue arabe, et c'est pourquoi, je le répète, tout simplement à travers notre centre de langue et de civilisation nous arrivons à maintenir cet enseignement ou à entretenir cet enseignement de l'arabe dans cette maison. Et je remercie les organisateurs : vous avez choisi que le premier jour de votre colloque sur deux jours se déroule à l'Institut du monde arabe ; nous en sommes très honorés, nous vous en remercions infiniment, et je vais proclamer ouvert le colloque sur le centenaire de l'agrégation d'arabe.

Les enjeux du centenaire de l'agrégation d'arabe : présentation générale du colloque

Joseph Dichy,
professeur à l'université Lumière - Lyon-2, secrétaire général du Comité interuniversitaire d'études arabes (CIDÉA)

M. le président de l'Institut du monde arabe,
mesdames et messieurs les ambassadeurs,
mesdames et messieurs,
chers collègues,

Placé sous le haut patronage de M. le Premier ministre de la République française, ce colloque est un moment charnière entre le XXe siècle écoulé et les défis du XXIe siècle naissant. J'ai été, il y a vingt-sept ans, major de ce concours, et l'on m'a confié, en tant que secrétaire général du Comité interuniversitaire d'études arabes, la mission de présenter en quelques mots cet événement et ses enjeux.

Dédié à la mémoire de Jamal Eddine Bencheikh, ce colloque sera aussi l'occasion de rappeler l'histoire de l'agrégation d'arabe et le souvenir d'autres présidents de jury, notamment Henry Laoust, Louis Massignon et Charles Pellat, sans oublier le nom vénérable de Barbier de Meynard, qui présida en 1907 le premier jury. Il va de soi que je ne mentionne pas les vivants, qui sont présents ici, Bruno Halff, Jacqueline Chabbi, Bruno Levallois, Luc Deheuvels et moi-même ; je nous souhaite longue vie.

Au-delà de la célébration, ce colloque sera le moment d'une réflexion critique à quoi nous convie directement le haut patronage de M. le Premier ministre. Les actes qui seront ensuite publiés en conserveront la trace. Si nous célébrons ici ce centenaire, ce sera toutefois sans la forme épidictique du chant. L'histoire de notre pays, qui se construit sous nos yeux, frappe à nos portes de clercs, d'administrateurs, de chercheurs et de professeurs. L'un des rôles de ce colloque et de ses participants sera, dans les circonstances que traverse aujourd'hui la France, celui d'une grande

alerte. Nul ne dira de nous demain : « Honte à qui peut chanter pendant que Rome brûle ». Nul ne nous reprochera de ne pas avoir averti la République et ses élus.

Les chances, qui sont celles d'un grand avenir ouvert à la présence active du service public sur le terrain des écoles, collèges, lycées, universités, grandes écoles ; sur le terrain aussi de la recherche, du développement et de l'emploi, seront fortement affirmées. Elles ont été défendues avec force il y a un peu plus de deux ans par le sénateur Jacques Legendre, retenu aujourd'hui dans son département et qui a dû décliner l'invitation de M. Guéna et ne peut être parmi nous.

La dimension internationale de l'arabe, aussi bien en Europe qu'aux États-Unis, sera soulignée. En Amérique du Nord, le développement de l'enseignement et de la recherche dans notre domaine coiffera peut-être au poteau, avant même la fin de la décennie en cours, nos belles institutions françaises ; ne nous endormons pas. Outre Méditerranée, nos hôtes venus tout exprès à ces journées du monde arabe, et particulièrement des pays de cette partie du monde où la francophonie est présente, nous rappelleront combien les destins des deux langues, française et arabe, sont inéluctablement liés. Ces liens sont une grande chance pour notre avenir commun ; ne les laissons pas dissoudre.

La première table ronde de ce matin réunira sous la présidence d'André Miquel, Henry Laurens, Élias Sanbar et Farouk Mardam-Bey. Elle nous entraînera dans un moment de réflexion critique sur l'orientalisme – l'orientalisme d'hier et les études arabes d'aujourd'hui – et sur les finalités, dans la France et dans le monde actuel, de l'œuvre d'enseignement et de recherche en études arabes, mais aussi de l'édition et de la traduction d'ouvrages arabes.

Cette table ronde sera suivie après le déjeuner d'une rétrospective historique des concours d'arabe depuis leur création en 1906 par Aristide Briand, alors ministre de l'Instruction publique, des Beaux-arts et des Cultes. Rétrospective qui sera présidée par Jacqueline Chabbi, et à laquelle participeront Alain Messaoudi, Yahia Cheikh et Bruno Halff. Il y sera question de l'agrégation, des enjeux initiaux de sa création, de ses développements avant et après 1960, ainsi que de la création dans les années 1970 du concours du CAPES.

La troisième séance, cet après-midi, portera sur « Les études arabes et la France », avec cette interrogation : « Quel avenir ? » ; non pas pour nos disciplines, mais pour notre pays. Présidée par Benoît Deslandes, cette séance réunira, pour la recherche, Jean-Philippe Bras, directeur de l'Institut d'études de l'islam et des sociétés du monde musulman, et Michel Pierre, sous-directeur de l'Archéologie et des recherches en sciences sociales au ministère des Affaires étrangères. La situation de la langue et de la culture arabe dans tous les ordres de l'enseignement public français sera présentée par Luc Deheuvels et moi-même, dans un exposé à deux voix. Le dispositif français d'enseignement de l'arabe est exceptionnel par son étendue et par la qualité de ses concours de recrutement. Une grande question de société se pose aujourd'hui à

nous : l'enseignement de l'arabe est le miroir de la laïcité et de l'universalité du service public français. Mais dans quelle mesure celui-ci satisfait-il à ses propres idéaux ?

Une table ronde sera ensuite présidée par M. l'ambassadeur Nassif Hitti, directeur de la Mission de la Ligue des États arabes à Paris. Elle aura pour titre : « Langue arabe et langue française, perspectives communes ». À cet échange participeront Philippe Étienne pour le ministère des Affaires étrangères, Xavier North pour celui de la Culture et François Perret pour l'Inspection générale. Cette table ronde s'inscrira dans le prolongement du colloque international de novembre 2003 qui a eu lieu ici même à l'Institut du monde arabe, et qui s'intitulait : *Français/arabe, arabe/français : construire ensemble dans une perspective plurilingue*.

Le mot de clôture de cette première journée sera prononcé, au nom du ministère des Affaires étrangères, par M. Philippe Étienne, directeur général de la Coopération internationale et du Développement. Cette première journée sera donc encadrée par nos deux ministères de tutelle : le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et le ministère des Affaires étrangères.

La deuxième journée aura lieu dans la belle salle Louis-Liard de la Sorbonne, et sera solennellement ouverte par M. Maurice Quénet, recteur de l'académie de Paris et chancelier des universités. Le président de Paris-Sorbonne, M. Jean-Robert Pitte, qui prend le matin même l'avion pour Abou Dhabi où se met en place une antenne détachée de cette université, nous demande de l'excuser. Ce voyage est en lui-même un symbole. Le Département d'études arabes et hébraïques de Paris-IV, haut lieu de la formation interuniversitaire aux concours de l'agrégation et du CAPES, sera représenté par son directeur, notre collègue Frédéric-Lagrange.

Suivra un moment d'émotion : André Miquel prononcera un hommage à Jamal Eddine Bencheikh auquel ce colloque est dédié, comme je viens de le rappeler, hommage auquel fera écho Hammadi Sammoud, venu tout exprès pour cela de Tunis.

Les deux séances suivantes de cette deuxième journée seront consacrées à l'ouverture internationale de notre interrogation. Elles porteront sur la formation des enseignants, et sur l'enseignement et la recherche en études arabes dans les pays du Maghreb, en Europe et aux États-Unis. Le Maroc, l'Algérie et la Tunisie seront représentés respectivement par les professeurs Mohammed Amine, Khaoula Taleb Ibrahimi et Hammadi Sammoud. La recherche en Europe sera illustrée par le professeur Kees Versteegh, et les développements auxquels nous assistons aux États-Unis seront esquissés par la professeure Margaret Larkin. Ces séances seront présidées par nos collègues Jean-Yves L'Hopital et Michel Tuchscherer.

L'après-midi verra également, sous la présidence d'Élisabeth Vauthier, des interventions sur la formation des enseignants d'arabe à l'université Saint-Joseph de Beyrouth, présentée par le professeur Ahyaf Sinno, et à la faculté de pédagogie de Damas, présentée par le professeur Sam Ammar.

La dernière table ronde, présidée par Michel Neyreneuf, portera sur la manière dont les concours de recrutement en études arabes reflètent de nouvelles perceptions de cette langue et de cette culture. Y participeront Frédéric Lagrange, Bruno Levallois et Floréal Sanagustin.

La séance de clôture donnera la parole aux chercheurs et enseignants-chercheurs de l'Association française pour l'étude du monde arabe et musulman (AFEMAM), en la personne de sa présidente Ghislaine Alleaume, et aux enseignants d'arabe représentés ici par Benoît Deslandes en tant que président de l'Association française des arabisants (AFDA).

Rachida Dumas et Floréal Sanagustin auront la lourde tâche de faire enfin une synthèse de nos débats. Ces débats seront importants, et des plages de temps conséquentes ont été prévues pour des discussions avec la salle. Je nous convie donc tous à y participer.

Au moment de cette synthèse nous n'oublierons pas de remercier, pour l'infatigable travail qui a permis notre rencontre, le Centre de langues de l'Institut du monde arabe et Mme Sophie Tardy qui en assume la responsabilité, et au ministère des Affaires étrangères, Mme Sophie Lovy, sous-directrice du Français et M. Paul Petit. Ces Journées leur doivent beaucoup.

Je ne voudrais pas clore cette présentation sans saluer une initiative importante, due à notre collègue de l'INALCO, Kadhim Jihad, ici présent. Le colloque qui s'ouvre aujourd'hui présente en effet un aspect institutionnel, comme vous pouvez le voir sur le programme. Aspect institutionnel qui répond à l'urgence nationale que je mentionnais au début de cette présentation. Kadhim Jihad propose, en marge de ce colloque et de la publication de ses actes, de donner, loin de toute urgence, la parole à la recherche de chacun d'entre nous en lançant un appel général à la réalisation de mélanges en l'honneur des 100 ans de l'agrégation d'arabe. Il faut accorder à cette initiative toute l'attention et toute la publicité qu'elle mérite. C'est, me semble-t-il, en rappelant notre grande tradition d'élaboration et de circulation du savoir, une belle manière de commencer un deuxième siècle d'agrégation d'arabe. Je vous remercie de votre attention.

L'agrégation d'arabe a cent ans !

Gilles de Robien,
ministre de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Monsieur le président,
monsieur le directeur général,
messieurs les ambassadeurs,
mesdames et messieurs,

L'agrégation d'arabe a cent ans ! Cent ans que l'Éducation nationale a reconnu officiellement le statut de professeur de langue arabe, avec le même rang et la même reconnaissance que celui de toute autre discipline.

À cette occasion, je suis heureux de fêter parmi vous, l'enseignement d'une langue, car, comme vous le savez, l'apprentissage des langues étrangères est une des priorités du gouvernement français.

La rénovation de cet apprentissage s'inscrit désormais dans le cadre européen commun de référence qui, progressivement, concernera toutes les langues enseignées à l'école. Leur enseignement fait l'objet d'une organisation particulière qui encourage l'innovation pédagogique, qui insiste sur les capacités de compréhension et d'expression orale des élèves et qui leur permet de s'ouvrir aux civilisations dont elles sont le vecteur : c'est bien le cas de l'arabe qui nous réunit aujourd'hui. L'arabe est présent depuis bien longtemps dans les collèges et lycées français, depuis bien plus longtemps que d'autres langues.

Dès 1838, l'arabe est enseigné au collège royal de Marseille, mais par des maîtres extérieurs au corps des professeurs.

L'orientation et l'impulsion nouvelle que donne à l'Instruction publique **Victor Duruy,** ministre entre 1863 et 1869, sont **favorables au développement de l'enseignement de l'arabe** dans le cadre de l'université. **Jules Ferry** plus tard reprit d'ailleurs une grande partie de ses projets.

Entre 1880 et 1914, le nombre des professeurs d'arabe s'accrut, en même temps que le réseau des écoles primaires supérieures et des collèges se densifiait en Algérie.

Les hauts fonctionnaires de l'Instruction publique sont fidèles à l'état d'esprit réformiste de Ferry, qui était soucieux du respect dû aux consciences et aux traditions.

À Alger, le recteur Charles Jeanmaire, en poste entre 1883 et 1908, met ainsi en œuvre **une politique scolaire associant Français et Arabes en vue d'un progrès général de l'Algérie.**

On voit donc se développer l'enseignement de l'arabe à l'école des lettres d'Alger, fondée en 1879, ainsi que dans les écoles primaires supérieures, les collèges et les lycées.

Après l'institution d'un brevet et d'un diplôme d'arabe à l'école des lettres en 1882, après la création d'un certificat d'aptitude à l'enseignement de l'arabe dans les écoles normales et écoles primaires supérieures en 1887, **les quatre arrêtés du 23 juillet 1906 viennent couronner cette œuvre.**

Le concours d'agrégation d'arabe est donc créé, en même temps qu'un diplôme d'études supérieures de langue et littérature arabes, diplôme qui sera requis pour les futurs candidats à l'agrégation, sur le modèle des autres disciplines. Un troisième arrêté institue un certificat d'aptitude à l'enseignement de l'arabe dans les lycées et collèges – l'ancêtre du moderne CAPES.

Enfin, un dernier arrêté crée un certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire de l'arabe parlé dans les écoles primaires d'Algérie.

Nous le voyons, la création de l'agrégation d'arabe participe d'un mouvement plus long et plus vaste qui a placé l'arabe au même niveau que toutes les autres langues vivantes et que toutes les autres disciplines.

À cela s'ajoute le fait que **l'agrégation d'arabe va, à partir de 1906, pouvoir bénéficier d'une légitimité universitaire exceptionnelle.** On compte, en effet, les savants les plus prestigieux parmi les présidents des jurys de l'agrégation d'arabe.

Ils sont souvent membres de l'Institut ou du Collège de France : je citerai tout particulièrement Mahmoud Messadi, qui fut ensuite un brillant ministre de l'Éducation en Tunisie, et qui est vénéré comme le plus grand écrivain tunisien.

Aujourd'hui, **l'Éducation nationale compte plus de 8 700 élèves inscrits dans des cours de langue arabe**, dans plus de 253 établissements du territoire français. **6 070 candidats se sont présentés aux épreuves d'arabe à la session 2006 du baccalauréat.**

À cela, il faut ajouter le rôle important, dans l'enseignement primaire, du dispositif ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine). Grâce aux partenariats bilatéraux entre la France et l'Algérie, le Maroc et la Tunisie, des maîtres des pays concernés interviennent dans le primaire sous pilotage du ministère et des autorités académiques.

J'ajoute que **l'arabe est aussi très largement enseigné dans le réseau des établissements de l'AEFE** (Agence pour l'enseignement français à l'étranger) et de la Mission laïque, implantés en pays arabes, notamment au Liban, au Maroc et en Tunisie.

Un dispositif de sections internationales franco-marocaines dans le réseau AEFE intègre des effectifs importants et produit des résultats particulièrement brillants. Cet enseignement contribue au rayonnement de notre pays et à la formation d'élites parfaitement biculturelles.

Deux sections internationales franco-marocaines sont mises en place depuis la rentrée 2000, l'une à Paris, l'autre à Grenoble. Enfin, de nombreuses universités disposent de départements d'études arabes, avec des cursus complets.

L'apprentissage de la langue arabe est aujourd'hui largement répandu dans les établissements scolaires et dans les universités françaises.

L'Institut du monde arabe y contribue également, grâce à son centre de langue et de civilisation, qui entretient des liens étroits avec le ministère de l'Éducation nationale. Il fête cette année ses 10 ans, occasion pour nous d'en saluer l'existence et le succès. L'enseignement de l'arabe en France touche de plus en plus de jeunes qui n'ont pas de lien familial avec la culture arabe, mais qui sont séduits par la richesse de cette langue et de la culture à laquelle elle donne accès.

Cet enseignement, **ouvert à tous, contribue ainsi au dialogue entre les cultures, au respect et à la compréhension mutuels.**

Ibn Arabi écrivait que l'univers est un immense livre. Grâce à l'enseignement de la langue arabe, et grâce notamment à l'action de l'Institut du monde arabe, nous donnons aux jeunes de France la possibilité d'en lire une des plus belles traductions.

Je vous remercie.

Première table ronde

De l'orientalisme aux études arabes

Table ronde présidée par André Miquel,
professeur au Collège de France
et administrateur général honoraire

L'orientalisme en France, mise en perspective

Henry Laurens,
professeur au Collège de France, chaire d'Histoire contemporaine du monde arabe

En tant que pauvre agrégé d'histoire, je ne suis évidemment pas issu de la sélection qui forme les agrégés d'arabe. Je me permettrai donc de vous proposer un parcours au galop de l'histoire des études arabes en France du XVIIe siècle à nos jours, et j'essaierai par là même d'avancer quelques réflexions sur la nature et le sens de ces études.

C'est au XVIIe siècle que se crée pour la première fois un enseignement stable de la langue arabe à Paris dans le cadre de ce qui est alors le Collège Royal. Comme l'on manquait d'arabisants, puisque le premier à être titulaire de la chaire d'arabe du Collège ne connaissait pas l'arabe, ce qui était un peu gênant, l'on a fait appel à des maronites du Collège Maronite de Rome qui ont, pendant la première moitié du XVIIe siècle, couvert ce champ avant qu'une production française plus indigène ne leur succède.

Quelles étaient les ambitions du XVIIe siècle ? Très curieusement, comme un récent colloque au Collège de France sur Abraham Ecchellensis l'a montré, c'est la question religieuse qui sert de point de départ aux études arabes dans le cadre de la controverse entre catholiques et protestants. On a besoin des attestations des églises orientales sur un ensemble de points religieux, comme la continuité apostolique, d'où le recours à des arabisants pour lire les textes orientaux, pour stigmatiser l'hérétique, etc. ; les protestants faisant de même de l'autre côté. La lutte protestante-catholique a été le premier moteur des études orientales à Paris et en Europe.

Très rapidement, dans la seconde moitié du XVIIe siècle, dans ce que Claude Lévi-Strauss a appelé le second humanisme, c'est-à-dire l'humanisme de la Renaissance se dilatant à l'ensemble du monde connu et non plus à la seule Antiquité, un autre projet beaucoup plus ambitieux est apparu. Il s'agissait tout simplement de ce que nous pouvons appeler la construction d'une littérature universelle, c'est-à-dire de passer de la notion de littérature européenne à une notion de littérature universelle, en intégrant dans le canon littéraire, non seulement les écrits des Anciens et des Modernes, mais aussi les écrits orientaux. Cette ambition est déjà très nette à partir

des années 1670-1680, avec en 1698, évidemment, cet extraordinaire objet qu'est la Bibliothèque orientale de Barthélemy d'Herbelot de Molainville qui est toujours présente au Collège, et non moins évidemment, en 1705, couronnement de cette entreprise, le début de la traduction des *Mille et une Nuits*. Le retentissement mondial des *Mille et une Nuits* marque la réussite de cette ambition de créer une littérature universelle.

En même temps, la seconde moitié du XVIIe siècle voit naître une seconde filière située en dehors de la filière érudite. C'était une filière pratique, celle des Jeunes de langue et la filière de formation du drogmanat. On envoie des jeunes gens à Constantinople apprendre les trois orientales (le turc, l'arabe et le persan), puis ils effectuent une carrière d'ordre pratique dans le drogmanat des Échelles du Levant.

Le XVIIIe siècle est d'abord l'apogée du drogmanat. Les Jeunes de langue deviennent de plus en plus nombreux. Un certain nombre quitte la filière pratique diplomatique pour aller vers la filière érudite scientifique, avec des réussites exceptionnelles comme Venture de Paradis à qui l'on doit, entre autres choses, la première grammaire du berbère.

La seconde moitié du XVIIIe siècle est marquée par la mise en place d'un tandem extrêmement efficace dans le domaine de l'érudition, celui du Collège de France et de l'Académie des inscriptions et belles-lettres. Il suffit de regarder leurs publications croisées ; il y a vraiment, en particulier dans les années 1780, des choses absolument exceptionnelles. Elles aboutiront, comme vous le savez tous, à l'immense figure de Sylvestre de Sacy, apogée et sommet absolu de cette tradition.

Sinon, au XVIIIe siècle, surtout dans sa seconde moitié, commence à se poser un problème entre sciences humaines et sociales d'un côté, et vocation à la culture orientale de l'autre. C'est dire que le débat, qui est encore le nôtre aujourd'hui entre la connaissance de l'Orient par le biais des sciences humaines ou par le biais de l'approche littéraire et linguistique, existe déjà à la fin du XVIIIe siècle.

Le XIXe siècle va introduire un certain nombre de variations et de variétés. Le premier élément est la création en 1795 de l'École des langues orientales. Certes, il lui faudra un certain nombre d'années pour prendre son élan et elle ne deviendra vraiment quelque chose de très important que dans le dernier quart du XIXe siècle, mais il existe désormais un modèle spécifique. Les professeurs ont un cahier des charges absolument astreignant, dont celui d'écrire une grammaire de la langue qu'ils enseignent. Cela s'est étendu dans le temps, à peu près de la grammaire de Sylvestre de Sacy au « Que sais-je ? » de Lecomte, pour les études arabes, pour ceux qui ont respecté ce cahier des charges.

Mais l'École des langues orientales vivantes, dont le nom s'est décliné sous différentes formes, a été essentiellement une école de formation linguistique. Les études qui ont été faites à l'occasion de son bicentenaire ont montré que c'était souvent les mêmes professeurs qui étaient les grands érudits du XIXe siècle, mais que

la production scientifique ne s'est pas faite à l'École des langues orientales, mais une fois encore à l'Académie des inscriptions et belles-lettres. Nous retrouvons là un tandem qui reprend celui du XVIIIe siècle, à cela près qu'il s'agit cette fois-ci d'un tandem Académie/Langues-O.

En revanche, on observe le déclin du drogmanat. Les Jeunes de langue supprimés à la fin du XVIIIe siècle sous la Révolution française, ont été rétablis sous Napoléon. Mais le drogmanat, en fait, agonise dans la moyenne partie du XIXe siècle, pour être finalement aboli. Dans les années 1870, les Jeunes de langue sont définitivement supprimés. Pour quelle raison le drogmanat, qui avait apporté tellement de choses auparavant, décline ? La première raison est que les Orientaux commencent à parler les langues européennes, ce qui est gênant pour les drogmans. Jusqu'en 1850, l'ambassadeur de France était obligé de passer par son drogman pour parler au sultan ottoman ; mais ensuite, c'est le sultan ottoman qui lui parle en français. Le drogman se trouve donc en quelque sorte dévalué.

D'autre part, le drogman, qui jusque-là était un personnage oriental et avait un costume oriental, passe au costume européen dans les années 1850-1860 ; ce qui marque aussi le début de sa déchéance, ou en tout cas de sa transformation, parce que clairement, le drogman va laisser progressivement la place à ce que l'on appelle la carrière d'Orient du ministère des Affaires étrangères, carrière d'Orient qui comporte un grand nombre d'arabisants de qualité.

Le XIXe siècle voit aussi apparaître de nouvelles espèces d'arabisants, militaire et civil. Évidemment, ce sont les Bureaux arabes de la conquête de l'Algérie ; et à partir de ces bureaux, progressivement, on assistera à la constitution des corps civils ou militaires des affaires indigènes ou des affaires musulmanes. Ces officiers et administrateurs coloniaux connaissent les langues, en particulier les dialectes parce qu'il fallait bien qu'ils s'adressent aux populations qu'ils administraient ; mais ils ont aussi une science semi-empirique composée à la fois de sociologie pratique, et en même temps d'éléments de droit musulman, etc. Il y a donc tout un savoir des administrateurs coloniaux. Au fur et à mesure que le temps passe, un certain nombre de ces administrateurs coloniaux deviendront de grands savants. Pour la génération qui nous précède immédiatement, rappelons les noms de Charles Pellat ou de Jacques Berque, qui sont issus de cette filière coloniale militaire ou civile.

Signalons aussi à partir de la seconde moitié du XIXe siècle ce que l'on appelait l'École d'Algérie, autour de l'université d'Alger qui était un grand centre d'études arabes dans un contexte colonial, mais dont il ne faut pas sous-estimer l'importance, et dont Aix-en-Provence est en partie aujourd'hui sans doute l'héritier, puisqu'en 1962 une bonne partie de l'École d'Alger s'est repliée sur Aix-en-Provence.

Ce qui nous permet maintenant d'arriver au sujet d'aujourd'hui – si j'ose dire –, le XXe siècle, puisque nous fêtons le centenaire de l'agrégation d'arabe. Ayant, pour mon bonheur bien évidemment, dans toute ma carrière fréquenté des arabisants,

puisque j'ai été aux Langues orientales d'abord comme étudiant et ensuite comme enseignant, et que j'ai fréquenté des instituts de recherche où il y avait des arabisants et même des agrégés d'arabe, donc ayant travaillé avec eux, je peux me permettre de leur adresser quelques réflexions.

Plutôt qu'une enquête scientifique, c'est plus le produit de mon expérience : les arabisants, certes, ont parfois le caractère un peu difficile, mais ce qui est admirable chez eux, c'est leur rigueur grammaticale. Il existe une formation de l'agrégé d'arabe, et une rigueur de l'agrégé d'arabe qui ressemble d'ailleurs à la rigueur de l'agrégé d'histoire dans un autre domaine, ou encore à la souplesse d'esprit de l'agrégé de lettres ou de grammaire. En dehors de cette rigueur grammaticale, qui était d'ailleurs souvent une marque de fabrique des Langues-O, je crois qu'ils ont réussi, dans un contexte difficile vers la fin du XIXe siècle, et le début du XXe, à construire une certaine vision de l'univers arabe qui est, je dirai, un univers de la culture (l'*adab*). Les arabisants sont des érudits et des hommes de lettres qui essaient de conjoindre, en quelque sorte, selon le projet du XVIIe siècle, cette littérature universelle qui leur vient aussi bien de la littérature occidentale que de la littérature orientale.

Ce choix de l'*adab* a aussi parfaitement fonctionné dans un contexte qui n'était pas facile, puisque les études arabes s'adressaient à cette époque à trois publics, en général, qui étaient tout à fait distincts :

- ceux qui voulaient être enseignants d'arabe ;
- ceux qui avaient la vocation d'aller dans la carrière coloniale militaire, civile ou diplomatique ;
- et puis les premiers représentants des populations « indigènes », soumis à la domination française.

Il fallait faire coexister sur les mêmes bancs des écoles ces trois catégories extrêmement hétérogènes, et en particulier les indigènes de l'époque. Les arabisants l'ont parfaitement réussi. Là, l'expérience des Langues-O m'a montré que cela continue de bien fonctionner.

Nous voyons là l'immense avantage que la culture des arabisants a apporté à la discipline, cette homogénéité de pensée qui fait que l'on évite ces divisions intestines. D'ailleurs les seuls problèmes que les arabisants avaient, étaient avec des linguistes ; parce que certains linguistes n'ont pas cette culture. Je n'irai pas plus loin dans ce sens.

Au XXe siècle évidemment, l'on passe progressivement à un enseignement de masse, qui devient de plus en plus important au fur et à mesure que l'univers colonial se rétracte. Ce qui fait qu'aujourd'hui, en France, nous avons cinq à dix fois plus d'arabisants qu'il n'y en avait en 1962, lors de la fin de l'empire colonial français. Il faut réfléchir à de nouvelles méthodes d'enseignement utilisant en particulier les outils informatiques.

Reste un débat qui existe depuis le XVIIIe siècle et qui est, à mon avis, impossible à trancher, le débat entre l'approche « arabisante » ou « orientaliste » en général, et l'approche « sciences humaines et sociales ». Je le résumerai simplement ainsi, étant bien entendu que la plupart des chercheurs se situent entre ces deux pôles : ceux qui ont l'approche dite orientaliste – et pour moi c'est un terme extrêmement positif – ont une approche qui tend d'abord à identifier les discours que les autres tiennent sur eux-mêmes, quitte éventuellement à les reproduire ; ce que les sinologues disent de la Chine, c'est ce que les Chinois disent de la Chine ; ce que les Arabes disent d'eux-mêmes, les orientalistes et les arabisants le reprennent, et ainsi de suite. Ceux qui ont l'approche « sciences humaines et sociales », dite approche critique, ont tendance, eux, à avoir une dimension critique, remettant en cause le discours que les gens tiennent sur eux-mêmes. Mais souvent, ils n'ont pas la compétence linguistique ou la solidité grammaticale pour pouvoir exercer vraiment une connaissance du discours premier des objets d'études. Ce débat est déjà identifié dès 1780 ; je pense que nous en entendrons encore parler au bicentenaire de l'agrégation d'arabe.

Un lieu qui a une pesanteur particulière

Élias Sanbar,
écrivain, observateur permanent de la Palestine à l'UNESCO

Partant de l'introduction que nous venons d'entendre, je vais aborder un lieu à la pesanteur particulière, la Palestine et à travers l'idée, le concept de *Terre sainte*. Je crois en effet que, concernant la Palestine, c'est ce registre qui sous-tend le prisme de l'orientalisme, thème de notre table ronde.

Une remarque pour commencer : vous comprendrez bien que ce que je vais énoncer représente bien plus des vecteurs, les flux principaux, que la riche complexité de la réalité. Mon approche « schématique » est tout simplement imposée par la limite du temps. Si donc mes propos apparaissaient parfois hâtifs, peu nuancés, c'est faute de temps, pas du tout par choix.

Une transformation fondamentale intervient au XIXe siècle dans l'idée ou concept de *Terre sainte*. La dénomination existe certes déjà – depuis les lointaines Croisades –, désignant la Terre promise, la Terre de la Sépulture du Seigneur. Une dénomination également valable, il ne faut pas l'oublier, pour l'islam, pour lequel cette expression ne désigne pas uniquement les lieux du pèlerinage. Mais il est néanmoins certain qu'au XIXe siècle, l'accent va être mis sur des traits de la personnalité de cette terre, des « ingrédients » nouveaux, qui vont s'avérer extrêmement lourds de conséquences.

Je voudrais les aborder rapidement ici.

Ces traits se caractérisent tous par une base quelque peu *délirante* – un peu comme on dirait en psychanalyse –, puisque nous y rencontrons en permanence une fusion de l'histoire réelle avec le mythe, et surtout une tentative de remplacement de l'histoire *par le mythe*. Le point de départ, le socle de ce délire est un élément de la confrontation qui fait rage en Angleterre entre l'Église anglicane et Darwin. C'est-à-dire que ce délire naît d'une polémique qui prend alors – le temps écoulé fait que nous ne nous en rendons plus compte aujourd'hui – des allures tout à fait titanesques. Elle oppose la théorie de l'évolution des espèces de Darwin au dogme de l'Église anglicane qui veut que le Livre, à savoir la Bible, ne soit pas uniquement une source de la foi mais un ouvrage d'Histoire, avec la Genèse pour

pierre de touche : la terre, l'Homme, les espèces sont nés selon le récit de la Genèse non selon les principes de la théorie de l'évolution darwinienne.

Tout part de là, et l'on comprend aisément de quelle manière, partant de cette bataille idéologique, le débat va se déplacer presque immédiatement vers les lieux où l'Homme serait né, là où pourra être prouvée l'erreur des thèses de Darwin : la Palestine.

Première conséquence de ce « voyage » vers la Terre sainte : le passage, le basculement dans le mode de preuve par la généalogie. Ainsi à la théorie de l'évolution des espèces, théorie scientifique, on opposera une sorte de théorie généalogique : Dieu ayant créé l'univers exactement comme la Bible le raconte, on va contrer l'évolution darwinienne par une remontée du temps jusqu'à... Noé.

Cette remontée vers les origines, qui aura pour cadre les lieux où les choses sont supposées avoir eu lieu, ne se déroule pas en vase clos de débats théoriques, de querelles d'écoles entre théologiens et scientifiques. Elle investit un espace physique, une terre qui est alors le terrain d'une confrontation toute réelle entre l'évolution impériale nouvelle des puissances engagées dans la mise à bas de l'Empire ottoman et ce dernier qui résiste contre sa disparition programmée. C'est dire si l'affrontement entre idées ecclésiastiques et darwiniennes s'inscrit dans le contexte politique des conquêtes et des dominations à venir.

Il en résultera, conséquence essentielle encore vivace aujourd'hui, un postulat qui dépasse le simple conflit entre deux lectures de l'évolution, une idée dévastatrice sur le plan politique. Car à partir du moment où l'on entre dans le délire des généalogies, on postule le principe politique, totalitaire à mon avis, qui s'énonce ainsi : qui détient *l'antériorité* dans des lieux, dispose d'un droit de légitimité sur l'avenir, le futur, de ces mêmes lieux. Ou pour adopter un langage plus simple : celui qui était en un endroit avant l'autre, y détient la totalité les droits. Et vous comprendrez ainsi comment, avant même la naissance de Théodore Herzl, le terrain se trouvait préparé pour l'accueil d'une fable historique : la Palestine *appartient* à un peuple *élu* il y a quelques millénaires. Une fable qui produira simultanément une sorte d'énoncé annexe, un additif, concept totalitaire à tous points de vue, celui d'un *droit de source divine à la présence exclusive dans les lieux*. Ainsi se trouvera posé le principe préparatoire aux déplacements forcés de masse qui culmineront en 1948. Mais il faut préciser ici et tout de suite qu'il ne faut pas croire qu'il y avait là une espèce de complot, de plan machiavélique qui, prévoyant l'avènement du sionisme, lui préparait le terrain...

Ce à quoi nous assistons n'est que la jonction entre un délire et une politique de conquête qui instrumentalise aussi une conviction très ancrée dans le protestantisme, et plus particulièrement l'anglicanisme, à savoir que la foi anglicane est l'accomplissement, la « forme supérieure » du judaïsme.

Il en naîtra d'ailleurs quelques pratiques tout à fait cocasses. Sait-on par exemple qu'en 1860, des Anglais fonderont une société pour la conversion des juifs à l'anglicanisme, dont l'un des membres les plus éminents était James Finn, le consul d'Angleterre à Jérusalem ? L'homme, un illuminé, développa une théorie absolument fumeuse selon laquelle, pour rallier les juifs de Palestine à l'anglicanisme, il suffirait de célébrer les offices anglicans en hébreu ! Ainsi devenus plus familiers de la vraie religion, les Juifs passeraient graduellement à l'anglicanisme. Le temple dans lequel étaient pratiquées ces « expériences » est aujourd'hui le siège à Jérusalem, près de Bab al-Khalil, d'une organisation intégriste millénariste chrétienne. Mais fermons la parenthèse.

Avec cette idée que l'antériorité donne de la légitimité, viennent les prémices du slogan *retour vers la Terre* et la Terre sainte, sainte et promise, devient aussi *terre élue*. Le glissement qui vient de s'opérer est gigantesque, si l'on me passe l'expression. Pourquoi ? Parce qu'auparavant le Peuple est *élu* et la terre, *promise*. La terre n'était pas élue, mais promise, attribuée, à un peuple qui lui, était élu.

Désormais élu, le lieu est requis d'être à la hauteur de son image. En d'autres termes, il va falloir faire *correspondre le décor au texte*. Or la Palestine, terre simple et humble, ne présente pas du tout la majesté indispensable à son « élection », elle n'est pas, physiquement, concrètement, digne d'accueillir le Message et de lui servir d'écrin, de décor adéquat. On va alors réinventer les lieux, créer de toutes pièces une Palestine qui n'existe pas dans la réalité, bref la scène a besoin d'être inventée pour que s'y déroule la pièce. C'est flagrant dans les textes de l'époque, mais aussi et surtout, à partir d'un médium alors nouveau, supposé parfait de réalisme : la photographie. Contrairement à la peinture, c'est en tout cas la thèse qui se développe alors, à travers laquelle les peintres projettent sur la toile émotions et distorsions de la réalité, la photographie montre « réellement » celle-ci. L'image photographique constituera donc la preuve irréfutable du bien-fondé des thèses de l'Église d'Angleterre : nous disposons enfin et pour la première fois – nous dit-on – d'un moyen de reproduction à l'identique. Les lieux doivent être conformes au Texte, et comme ils ne le sont pas, la photographie se chargera de les « modifier ». Ailleurs, dans *Les Palestiniens, La photographie d'une terre et de son peuple* (Hazan, 2004), j'ai publié un travail approfondi accompagné de centaines d'images à l'appui de cette thèse.

Mais revenons à l'élection et à l'immense déception qui résulte devant le spectacle que présente alors la terre de Palestine.

Une deuxième conséquence, terrible, en résultera et qui peut s'énoncer ainsi : cette terre décevante, « souillée », dénaturée, par ses indigènes attend en réalité d'être restaurée, de revenir à ses origines, bref, elle attend la rédemption. Et attention, il ne s'agit pas ici de rédemption des gens, mais des lieux, d'une *rédemption de la terre*. Or pour que cette dernière advienne, il faut que ceux qui habitent la Palestine, en partent. Car le problème n'est pas la terre, mais les gens qui s'y trouvent. Nous voyons

comment, petit à petit, on va aborder cette terre comme un espace potentiellement vide, en attente d'expulsion de ses habitants/occupants désormais illégaux.

À partir de là, la Palestine entre dans son histoire coloniale particulière dans la mesure où la quasi-totalité des autres expériences coloniales visaient, non à « perdre » les populations colonisées, mais à les garder, ne serait-ce que pour les exploiter dans les lieux que l'on allait conquérir. Et du coup, le principe de l'antériorité entraînant la légitimité apparaît dans toute sa splendeur : les Palestiniens ne détiennent pas l'antériorité, ils sont là, ils souillent les lieux – vieille idée des Croisades –, et de plus ils sont musulmans ! Horreur des horreurs, les chrétiens d'Orient, même les chrétiens, ressemblent on ne peut plus aux musulmans et ils sont aussi dans la déchéance.

Troisième et dernier point : ces préparatifs d'une politique d'expulsion s'accompagnent d'une redéfinition de l'Arabe. Qu'est-ce donc qu'un Arabe ? La réponse empruntera un cheminement pervers, qui partira des louanges du Bédouin, le vrai Arabe, le seul Arabe digne de ce nom : le noble nomade du désert. Tout commence donc dans les prétendues louanges, la fascination aussi. L'Arabe est celui qui se déplace et si vous le voyez là, en Palestine, c'est qu'il s'apprête à en sortir, qu'il ne fait que passer par là. La paysannerie posera alors problème, car elle est, elle, sédentarisée... Alors, aux propos pseudo ethnologiques et scientifiques se mêlera le discours du mépris raciste le plus colonial et le plus classique : les sédentaires, dans les villes et les campagnes, sont alors perçus comme des résidus, les restes déchus d'un passé flamboyant sur lequel l'islam a fait son œuvre. Ainsi l'on va dénigrer et la citadinité et le monde rural, et l'on va dresser le piédestal du noble Bédouin du désert qui passe sur son beau cheval, son beau pur-sang, et sort du décor.

Nous voyons comment également commence à se préparer l'idée qu'à un moment donné ces Arabes partiront. Il est très intéressant de noter que c'est à ce moment que commence à disparaître le nom de ces gens : on ne les appelle pas des Palestiniens, on les désigne comme des Arabes. C'est parce qu'il y a une abstraction du nom qui permet, tout en les désignant, de ne pas les désigner. Ils n'ont pas de nom : ce sont des Arabes qui passent, et qui sortiront un jour.

Ces trois éléments (*l'antériorité, la rédemption de la terre* et *la sortie du décor*) demeurent à ce jour les enjeux fondamentaux de ce que vous connaissez sous le nom de conflit israélo-palestinien. Bien sûr d'autres éléments sont venus s'y ajouter au fil des décennies, mais ces trois points en constituent un peu le noyau dur. Et lorsqu'il viendra, né certes dans la foulée de l'affaire Dreyfus et dans la montée des nationalismes européens, le sionisme trouvera un terrain admirablement aménagé pour accueillir ses thèses.

Édition française et monde arabe

Farouk Mardam-Bey,
conseiller à l'Institut du monde arabe,
directeur de la collection « Sindbad » chez Actes Sud

Mon intervention porte sur la place qu'occupe actuellement le monde arabe dans l'édition française. Je m'appuie sur une expérience bibliographique qui se poursuit depuis une vingtaine d'années. En 1985, en effet, à l'initiative de la Maison des Sciences de l'Homme, un groupe d'arabisants, dont André Miquel, a publié un ouvrage intitulé *Mille et un livres sur le monde arabe*, qui proposait une large sélection de livres édités en France ou par des institutions françaises à l'étranger. Ce livre a été réédité en 1989 par l'Institut du monde arabe. Il couvrait les livres disponibles au 31 décembre 1987. Il s'intitulait toujours *Mille et un livres*, mais il listait en fait bien plus de titres.

Il y a un an, en collaboration avec l'IMA, l'ADPF (l'Association pour la diffusion de la pensée française), qui dépend du Quai d'Orsay, a édité un nouvel ouvrage sur le même thème, intitulé *France Arabies*, assez peu diffusé en France mais peut-être davantage à l'étranger, dans les centres culturels français. Cet ouvrage fait le point sur les publications qui existent aujourd'hui sur le monde arabe dans les librairies françaises.

Les critères de la compilation de ce livre ont été les suivants : premièrement, nous avons voulu couvrir l'ensemble des pays de la Ligue Arabe. Deuxièmement, nous avons beaucoup discuté pour savoir s'il fallait ou non s'occuper des époques antérieures à l'islam. Nous avons décidé finalement de commencer avec la naissance de l'islam et d'arriver jusqu'à nos jours, en intégrant dans la bibliographie à la fois les ouvrages scientifiques, les témoignages, les ouvrages grand public, les livres d'images, les guides de voyages, etc., pour donner une idée exacte de ce qui est proposé au public français sur le monde arabe à tous les niveaux. Nous nous sommes arrêtés aux livres disponibles, c'est-à-dire présents sur les listes des libraires au 31 décembre 2004.

J'ai soumis ces listes, fournies par la bibliothèque de l'Institut du monde arabe, à un certain nombre de spécialistes, chacun dans son domaine. Chacun a sélectionné les livres qui lui paraissaient les plus pertinents, et a proposé une classification selon les critères qui lui convenaient, ainsi qu'une courte introduction qui consistait

essentiellement en une évaluation de la production éditoriale française dans son domaine.

Bien entendu, ces listes ne sont pas exhaustives, ce qui nous interdit de faire des statistiques rigoureuses répartissant, par exemple, les ouvrages selon les disciplines ; cela nous interdit aussi de dessiner un graphique montrant l'évolution de l'édition française entre 1985, date du premier livre, et 2004, vingt ans plus tard. Il reste qu'il constitue un ensemble très significatif, à condition – et j'y insiste – de ne pas penser que les conclusions auxquelles nous avons abouti sur les tendances de l'édition correspondent exactement à l'état de la recherche. Comme vous le savez, une bonne partie de la recherche se fait dans les revues, et malheureusement, une grande partie des travaux préparés dans les universités françaises, comme thèses essentiellement, n'est pas publiée ; et quand elle l'est, elle est très peu diffusée.

Nous savons de toute façon que l'édition concernant les sciences sociales en général, et les sciences sociales portant sur le monde arabe en particulier, se porte très mal. Il n'y a pas d'éditeurs qui peuvent aujourd'hui sans subvention publier des travaux sérieux sur telle ou telle zone géographique, parce qu'ils ne se vendent pas, qu'ils ne sont diffusés que dans les bibliothèques publiques et que là, les lecteurs ont généralement la possibilité de les photocopier, entièrement ou en partie.

Quelles sont les principales constatations que nous pouvons tirer de ce travail ? La première, tout à fait évidente : c'est la prépondérance du Maghreb. Il y a nettement plus d'ouvrages portant sur le Maghreb que sur l'Orient arabe ; et parmi les pays du Maghreb, il y a une nette prépondérance de l'Algérie par rapport à la Tunisie et au Maroc, sans parler de la Libye et de la Mauritanie. C'est une constatation qui est valable pour toutes les disciplines et qu'on retrouve aussi bien en géographie qu'en histoire contemporaine, en anthropologie qu'en sociologie, en économie qu'en sciences appliquées – par exemple en agronomie, en botanique ou en médecine.

Selon une remarque de Youssef Courbage, qui a commenté la bibliographie concernant la démographie et l'économie, pratiquement tous les ouvrages d'auteurs portent sur le Maghreb, alors que pour les pays du Moyen-Orient, ce sont essentiellement des rapports officiels ou bien des guides d'implantation et d'investissement à l'usage des entreprises. La seule exception dans ce déséquilibre géographique général, sur laquelle je reviendrai si j'ai le temps, est la traduction de la littérature arabe contemporaine, où l'Orient domine nettement.

Deuxième constatation – c'est une remarque de Gabriel Martinez-Gros : en histoire classique, sur les 240 ouvrages qu'il a choisis, un tiers concerne la relation entre le monde arabe et l'Europe, qu'elle soit échange pacifique ou confrontation guerrière. Et parmi les 70 livres sur la relation avec l'Europe, il y en a 38 sur les croisades et 32 sur l'islam en Europe (on entend par là, bien entendu, l'Espagne et la Sicile musulmanes, ainsi que les Sarrazins en Provence et dans le Languedoc et non la situation présente).

Toujours dans le même cadre, il a remarqué que la grande majorité de ces livres est centrée sur l'entreprise occidentale. Ainsi, la plupart des ouvrages portant sur les croisades les traitent du point de vue des croisés, avec très peu de développements sur les sociétés musulmanes et leur réaction ou leur résistance aux croisades. On relève aussi que les principaux personnages auxquels on a consacré des biographies sont des chevaliers croisés.

Cela est vrai aussi de l'histoire contemporaine, comme l'a remarqué Nadine Picaudou dans la bibliographie qu'elle a analysée. Par exemple, sur l'Algérie, il existe des dizaines et des dizaines d'ouvrages sur la conquête de l'Algérie, sur l'administration française en Algérie, qui ne s'intéressent nullement aux réactions de la société algérienne à la colonisation. Les exceptions sont très rares : pour l'essentiel, des biographies de l'Émir Abdelkader.

De même, Nadine Picaudou a remarqué qu'il y avait beaucoup moins d'ouvrages traitant des pays après l'indépendance – y compris les pays du Maghreb, y compris l'Algérie. Et pour ce qui est du Proche-Orient, les pays les plus traités sont ceux qui étaient sous mandat français, c'est-à-dire la Syrie et le Liban ; comme si les lignes de l'accord Sykes-Picot traversaient aussi les domaines de la recherche et de l'édition ! On doit noter que ce n'est pas du tout le cas dans les éditions anglo-saxonnes ; elles s'intéressent, elles, à la Syrie et au Liban aussi bien qu'à l'Irak, à la Jordanie ou aux autres pays qui étaient sous tutelle britannique. Dernière remarque à ce sujet : sur les vingt livres disponibles sur l'histoire de l'Égypte après la révolution nassérienne, les trois quarts portent sur l'expédition de Suez en 1956 et se limitent en général à relater l'engagement français dans cette triste affaire.

La troisième constatation est le poids de l'actualité. Et à cet égard, la bibliographie comporte le meilleur (par exemple des reportages vivants ou des analyses fondées sur une profonde connaissance de la région), mais aussi, plus souvent, le pire. Les réactions immédiates à l'événement, le parti pris idéologique et la pression des médias entraînent des dérives épouvantables. L'exemple qui nous vient tout de suite à l'esprit est la manière dont est abordé l'islamisme politique et sa relation au « terrorisme », thème très à la mode aujourd'hui. Quand un évènement est surmédiatisé à la radio ou à la télévision, par exemple la guerre du Liban, la première guerre du Golfe ou l'invasion américaine de l'Irak, les éditeurs inondent le marché de livres très vite « cuisinés » et publiés. La sensibilisation du public à une région, à un pays, à un thème, les conduit toujours à choisir le sensationnel au détriment de la réflexion solidement documentée.

La conséquence de cet engouement pour l'actualité est l'occultation des évolutions internes des sociétés arabes. Dans les livres disponibles – je ne parle pas des livres de recherche publiés par les centres d'études comme l'IFPO ou le CEDEJ –, les livres traitant des transformations profondes que connaissent les pays arabes sont très rares.

La quatrième remarque – et cela nous renvoie au débat entamé par Henry Laurens – est qu'on assiste à un recul évident, flagrant, dans l'édition de ce qu'on appelait l'islamologie. Peut-être que la critique de l'orientalisme, telle qu'elle a été menée par le regretté Édouard Saïd, y est pour quelque chose. Les études qui traitent de l'islam en utilisant les outils des sciences sociales, sans arrière-pensées politiques, ne constituent qu'une infime partie de la bibliographie. Tout ce qui a trait au droit, à la théologie, à la morale, aux disciplines prisées par l'orientalisme classique, se trouve submergé par un flot de publications n'approchant l'islam que sous l'angle politique. Sur dix livres sur l'islam, il y en a neuf qui traitent en fait, directement ou indirectement, de l'islamisme. Et ce ne sont pas évidemment les librairies islamiques de Paris qui vont combler le vide. La moitié de la production de ces librairies consiste en ouvrages apologétiques, écrits directement en français ou traduits de l'arabe. Il s'y ajoute des livres de vulgarisation destinés à expliquer aux croyants le credo musulman, les obligations rituelles, etc.

En considérant l'ensemble des ouvrages disponibles sur l'islam, conçus avec un minimum de rigueur scientifique, nous constatons que 80 % d'entre eux portent sur la mystique. Il y a incontestablement un public en France qui s'intéresse au soufisme, qui lit les traductions des grands maîtres, et en premier lieu Ibn'Arabî. Celui-ci, pourtant d'accès particulièrement difficile, est sans doute l'auteur arabe classique le plus traduit en France.

Cela dit – et cette remarque vaut aussi bien pour l'édition que pour la recherche elle-même – si l'on s'interdit d'aborder l'islam avec les outils des sciences sociales, mais aussi avec les méthodes que pratiquaient les orientalistes, peut-on réellement connaître l'islam ? Peut-on comprendre son histoire sans lire les textes, et sans les lire correctement ? Il est évident que la seule lecture des textes, au détriment de l'histoire sociale, est insuffisante. Mais il est non moins certain qu'on ne peut s'en passer, ce qui suppose une maîtrise de la langue arabe peu commune de nos jours parmi ceux qui écrivent sur le sujet.

Cinquième constatation : il y a une pléthore de beaux livres sur le monde arabe, des centaines et des centaines d'ouvrages parfois magnifiquement illustrés. On trouve sans doute parmi eux d'excellentes recherches sur l'histoire de l'art musulman en général, par périodes ou par pays. On trouve aussi des catalogues d'exposition de grande qualité, et à cet égard, l'Institut du monde arabe a réussi à faire de chacun de ses catalogues un ouvrage de référence dont on pourra se servir pendant de longues années. Mais ce qui domine, ce sont les livres de photos, qui se comptent par centaines. Je me suis occupé moi-même de cette partie de la bibliographie et j'ai dû en éliminer les trois quarts. Ce qu'il faut noter à propos de cette production, c'est qu'elle ne reste généralement pas longtemps sur les rayons des libraires ; elle est là pendant un an, puis elle disparaît complètement et nous la retrouvons plus tard sur les étalages des soldeurs.

Une autre remarque importante : le poids de plus en plus grand dans l'édition française des chercheurs et des écrivains originaires des pays arabes. Cela est nouveau en comparaison avec le résultat auquel nous étions arrivés en 1985 et qui s'explique aisément par les nouvelles donnes démographiques, mais aussi, dans certains domaines très spécialisés, par la constitution de communautés scientifiques mixtes, composées de « Français gaulois » et de Français d'ascendance arabe ou berbère. À titre d'exemple, on a relevé que les trois quarts des livres sur l'histoire du Liban sont le fait de Libanais, qu'une bonne partie des études sur l'histoire de l'Algérie est due à des Algériens, et il en est de même pour l'anthropologie et la sociologie.

Un dernier mot pour signaler trois ou quatre domaines où l'on est frappé par la qualité et la nouveauté. Je pense d'abord aux études urbaines. Il s'agit en général d'ouvrages pluridisciplinaires, qui sont fédérés soit par un historien, soit par un géographe, et qui, dans les deux cas, marquent des avancées réelles en histoire sociale et en histoire des mentalités en rompant définitivement avec la vision d'une « ville arabe » figée dans un seul modèle, comme l'avait comprise un certain orientalisme existentialiste. Je pense aussi à l'ethnologie juridique, qui va à l'encontre de l'idée fort répandue d'une Loi religieuse donnée une fois pour toutes, et qui prime tant les us et coutumes que le droit positif.

Il est enfin réjouissant de souligner l'intérêt qui se confirme pour la production artistique moderne, qu'il s'agisse des arts plastiques ou de la musique et du cinéma. Et je n'oublie pas les traductions littéraires qui ont connu en France, ces dernières années, une accélération considérable et qui commencent à toucher le grand public. Dans ce domaine, l'édition française, malgré de graves lacunes, semble plus avancée que celle des autres pays d'Europe occidentale. Cela mériterait un traitement à part.

Deuxième table ronde

Les concours d'arabe depuis 1906

Sous la présidence de Jacqueline Chabbi,
professeure à l'université de Paris-VIII
et ancienne présidente du jury d'agrégation d'arabe

De la conquête de l'Algérie aux décolonisations : genèse et fonctions d'un concours d'excellence (v. 1830 - v. 1970)

Alain Messaoudi,
Centre d'histoire sociale de l'islam méditerranéen (CHSIM),
École des hautes études en sciences sociales (EHESS)

Une agrégation d'arabe centenaire... on pourrait être naïvement surpris d'une telle ancienneté, à côté de laquelle le russe (1947) ou le portugais (1973) font figure de jeunesses. Un temps de réflexion suffit cependant pour se rappeler le temps de l'empire colonial et ses enjeux linguistiques – bien qu'on en conserve souvent l'image caricaturale d'une politique uniformément assimilatrice, imposant la langue et l'histoire de France. En 1906, dans l'empire français dont l'Algérie est une pièce maîtresse et quasiment incontestée, Clemenceau et les radicaux, qui critiquaient la politique expansionniste de Jules Ferry un quart de siècle plus tôt, la soutiennent désormais. L'institution d'une agrégation d'arabe, élément parmi d'autres de l'ambitieuse politique impériale de la France de la « Belle Époque », s'insère dans une perspective historique plus large. L'enquête permet de repérer un premier projet dès les débuts de la présence française en Algérie, près de soixante-dix ans avant 1906 ; elle amène à réfléchir sur le sens que prend ce concours à travers les ruptures de la décolonisation et les continuités du processus de mondialisation. On reviendra donc, dans un premier temps, sur la genèse de la décision de 1906, en rappelant ce que signifie l'agrégation au XIXe siècle, et quels sont les premiers projets d'institution d'une agrégation d'arabe. On dressera ensuite le profil des premiers agrégés avant qu'une crise profonde ne touche l'enseignement de la langue arabe entre les deux guerres. On esquissera enfin les réorientations des années 1930 qui vont faire de l'agrégation à la fois le vivier de nouvelles élites musulmanes destinées à former les cadres de la coopération eurafricaine, et un visa d'entrée dans l'enseignement supérieur français.

Un projet contemporain de la conquête de l'Algérie

Un premier projet d'agrégation d'arabe est formulé dès 1838, alors que Narcisse-Achille de Salvandy vient de succéder à François Guizot au ministère de l'Instruction publique. La perspective diffère certes de celle de 1906 – il ne s'agit pas de recruter des professeurs pour les collèges et lycées qui se sont multipliés sur le sol algérien ; mais d'assurer un corps enseignant universitaire pour l'École spéciale des Langues orientales qui a été fondée à Paris en 1795. Huit ans après la prise d'Alger par les troupes du maréchal comte de Bourmont, il s'agit bien de se donner les moyens des nouvelles ambitions de la France en Afrique.

Qu'est-ce que l'agrégation en 1838 ? Le terme n'a plus le sens qu'il avait en 1766, lorsque le concours a été institué pour pallier le manque de professeurs consécutif au départ des jésuites[1]. Abolie à la Révolution, l'agrégation a été refondée en 1821 par la monarchie restaurée. Elle permet de recruter des professeurs de choix pour les collèges royaux, après la fermeture de l'École normale qui, fidèle à ses origines révolutionnaires, représentait un foyer d'agitation libérale trop dangereux. En 1826, les concours d'agrégation survivent à la réouverture de l'École normale, ce qui permet au ministère de conserver la possibilité de choisir des candidats en dehors d'elle – même si, de fait, la plupart des professeurs agrégés seront au XIXe siècle normaliens. En 1838, les concours d'agrégation sont au nombre de cinq. Ils reçoivent des professeurs pour les classes de grammaire (soit les petites classes de 6e, 5e et 4e), de lettres (soit les classes de 3e, 2nde et 1re) et de philosophie, ainsi que pour deux disciplines indépendantes, les sciences et l'histoire. Ils ne font donc pas de place aux langues vivantes. Comme le dessin ou la musique, l'allemand, l'anglais, l'italien... et l'arabe, sont des enseignements optionnels qui sont donnés dans les collèges royaux (ceux qu'on appelle ensuite lycées) par des maîtres extérieurs au corps professoral, rémunérés spécialement par les élèves. En août 1838 cependant, l'apprentissage d'une langue vivante devient formellement obligatoire – obligation qui sera réaffirmée en 1848 avant de devenir effective sous le Second Empire[2]. En métropole, l'arabe n'est enseigné que dans deux collèges royaux : à Paris, au collège Louis-le-Grand, à l'usage particulier des élèves Jeunes de langue dont l'instruction

---

1. - CHERVEL André, *Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, Institut national de recherche pédagogique / éd. Kimé, 1993.

2. - ESPAGNE Michel, LAGIER Françoise et WERNER Michael, *Le Maître de langues. Les Premiers Enseignants d'allemand en France (1830-1850), Philologiques II*, éd. de la Maison des sciences de l'Homme, 1991, p. 31. L'obligation jusqu'en classe de 3e devient ferme après l'arrivée de Victor Duruy au ministère en juin 1863 (Gustave Dupont-Ferrier, *Du collège de Clermont au lycée Louis-le-Grand*, t. II : *Du Prytanée au lycée Louis-le-Grand (L'organisation moderne, 1800-1920)*, Paris, Éd de Boccard, 1922, p. 312 *sq.*).

est financée par les Affaires étrangères[3] et à Marseille, grâce à l'institution en 1806 d'une chaire annexe de l'École spéciale des Langues orientales, sur le budget du ministère de l'Intérieur[4].

Le projet de fonder une agrégation d'arabe dès 1838, soit dix ans avant l'institution des premières agrégations de langues vivantes – les concours sont ouverts pour l'allemand et l'anglais après la révolution de 1848[5] –, ne se comprend donc qu'à la lumière du projet nouveau dans lequel la France s'est engagée, la conquête de l'Algérie. Quatre ans après que les tenants d'une occupation permanente ont imposé leurs vues, et un an après la reprise des hostilités contre Abd el-Kader, la conquête, pour être réussie, suppose de disposer de fonctionnaires connaissant bien la langue de l'adversaire (ou du partenaire, selon qu'on parle le langage de la guerre ou le langage humanitaire de ceux qui se disent mus par le devoir de régénérer la nation arabe). On a besoin d'hommes entendant l'arabe parlé et maîtrisant l'arabe écrit usuel, pour connaître le pays et prendre, dans la mesure du possible, le relais de l'administration ottomane. Le gouvernement considère par conséquent qu'il faut réformer la formation des arabisants à Paris, et garantir le recrutement de professeurs qualifiés par l'institution d'une agrégation.

Le projet s'intègre dans un programme plus vaste de réforme de l'École spéciale des Langues orientales. Les bureaux du ministère veulent y rendre l'enseignement mieux réglé et plus efficace, en instituant un système d'inscriptions et d'examens. Jusqu'alors les cours publics de l'école, fondation révolutionnaire de la Convention thermidorienne, étaient ouverts à tous, sans être sanctionnés par des diplômes. La réforme suppose de garantir le recrutement d'un corps professoral de qualité par l'institution d'une agrégation. C'est une façon d'intégrer l'école à l'université qui, depuis 1806, conserve le monopole de l'enseignement secondaire et supérieur en France. Mais les savants, prenant appui sur l'Académie des inscriptions et lelles-lettres, résistent : ils veulent conserver le statut particulier de l'école, rattachée à la Bibliothèque royale, et défendent le primat d'une science désintéressée, libre de tout carcan universitaire et dégagée des contraintes d'un enseignement calqué sur les nécessités d'une application pratique. Le projet est donc abandonné.

Une agrégation d'arabe aurait pu aussi permettre d'assurer le recrutement des futurs professeurs du collège d'Alger. Depuis 1836, l'arabe y est enseigné aux élèves de la 4e à

---

3. - Généralement issus de familles de négociants français implantés au Levant, les Jeunes de langue, institués sous l'Ancien Régime, sont formés à Paris puis à Constantinople afin de pouvoir être ensuite employés comme interprètes par les Affaires étrangères.

4. - L'École des langues orientales ne relève de l'Instruction publique qu'à partir de 1832, après être passée brièvement sous l'autorité du ministère du Commerce et des travaux publics.

5. - Le concours spécial d'agrégation pour l'enseignement des langues vivantes est institué par les règlements des 11 octobre 1848 et 10 février 1849.

la terminale[6]. Il n'est pas obligatoire – seulement 25 des quelque 120 élèves du collège suivent ces cours, donnés par le titulaire de la chaire publique qui vient d'être fondée à Alger[7]. C'est cependant jusqu'en 1851 la seule langue vivante enseignée. Les autorités scolaires de la Monarchie de Juillet repoussent ainsi l'introduction de cours d'allemand et d'anglais, demandée par certains parents d'élèves. Il faut favoriser l'arabe – on n'a pas encore abandonné l'idée que l'ensemble des fonctionnaires français doivent le maîtriser – et éviter que d'autres langues plus faciles détournent les élèves de son apprentissage. L'arabe ne perd son monopole qu'après la chute de la Monarchie, en considération des élèves qui se préparent aux écoles supérieures militaires (l'allemand est obligatoire au concours de Saint-Cyr et de Polytechnique, l'anglais pour la marine), et pour répondre aux vœux des familles qui ne sont que de passage à Alger, ou qui envisagent pour leurs enfants un avenir dans le commerce où l'anglais est déjà la langue d'usage[8].

Le « retour à l'ordre » qui suit le coup d'État du 2 décembre 1851 s'accompagne d'une réaffirmation du primat des humanités classiques, ce qui n'est pas favorable à l'arabe comme à l'ensemble des langues vivantes[9]. L'arabe est en effet considéré comme telle : à côté des textes de la littérature ancienne, on y étudie des écrits composés dans une langue usuelle contemporaine, la langue médiane qu'on appelle alors « arabe vulgaire »[10]. Par suite de cette réaction classique, c'est en marge de l'Instruction publique, sous la houlette du ministère de la Guerre, que se développe un enseignement mixte arabe-français, primaire et secondaire[11]. L'orientation nouvelle que donne à l'Instruction publique Victor Duruy, ministre

---

6. - L'arabe est enseigné dans un premier temps à partir de la classe de 4e (programme des études en 1838, Archives nationales de France (ANF), F 80, 1568, et extrait du registre des délibérations du conseil royal de l'instruction publique, 16 août 1839, ANF, F 17, 7677, établissement d'un collège royal). À partir de 1840, il est introduit dès la classe de 5e et dans la première année de la nouvelle section d'enseignement professionnel (arrêté du 23 octobre 1840, cité dans un « état de l'instruction publique en Algérie » *Journal officiel de l'instruction publique*, 1842, n° 8, p. 43).

7. - « Instruction publique en Algérie », extrait du *Moniteur*, s. d. [1838], ANF, F 80, 1 568.

8. - ANF, F 17, 7678 (lycée d'Alger 1852-1853, nominations).

9. - Le recteur d'Alger applique fidèlement les directives ministérielles d'Hippolyte Fortoul, qui restaure le modèle rhétorique classique et supprime en 1853 les agrégations de langues vivantes. Elles ne seront réintroduites qu'en novembre 1864 (Monique Mombert (dir.), *L'enseignement de l'allemand (XIX-XXIe siècles)*, *Histoire de l'éducation*, mai 2005, n° 106). On retrouvera ce mouvement de retour à l'ordre classique en 1871-1875 puis en 1919-1924, raidissements passagers consécutifs à des bouleversements brutaux.

10. - Caussin de Perceval enseigne par exemple les *Mille et une Nuits* dans le cadre de la chaire d'arabe vulgaire des Langues orientales. La dissociation nette entre langue littéraire classique et parlers dialectaux, aux dépens de l'arabe médian, ne s'affirme qu'à la fin du XIXe siècle, conjonction des progrès de la linguistique et d'une affirmation des identités nationales (Alain Messaoudi, « Genèse d'une frontière vécue : un retour historique sur la diglossie de l'arabe au Maghreb », *in* Tamara Kondratieva et Didier Terrier (éd.), *Territoires, frontières, identités. Concordances et discordances dans le monde d'hier et d'aujourd'hui*, *Revue du Nord*, hors série, n°18, 2004, p. 59-82).

11. - Les écoles primaires arabes françaises instituées en 1849-1850 et les collèges impériaux arabes français fondés à Alger en 1857 puis à Constantine en 1863 échappent à l'autorité du recteur d'Alger.

entre 1863 et 1869, est cependant favorable au développement de l'enseignement de l'arabe dans le cadre de l'université. Il n'institue pas seulement un enseignement secondaire spécial à destination des futurs négociants et industriels, ancêtre d'une filière « moderne » où les sciences et les langues vivantes priment sur la rhétorique grecque et latine. En 1865, la nouvelle école normale d'Alger réserve une place importante à l'enseignement de l'arabe, matière obligatoire pour les élèves-maîtres. En 1869, l'agrégation des langues vivantes (prévue à l'origine pour l'allemand, l'anglais, l'italien et l'espagnol) est ouverte aux candidats qui voudraient concourir pour la langue arabe, plus précisément pour le « dialecte algérien »[12]. C'est une réponse au vœu du recteur d'Alger, sensible à la situation des quelques professeurs d'arabe des lycées d'Alger, de Constantine (depuis 1859) et d'Oran, qui souffrent de l'absence d'un concours qui seul leur permettrait d'accéder au statut de professeur titulaire et au traitement afférent[13].

Les réalisations des républicains dans la mouvance de Jules Ferry

Après un repli consécutif à la chute de l'Empire et à la défaite devant la Prusse, la politique de développement de l'enseignement de la langue arabe se déploie à nouveau en Algérie sous la houlette des républicains opportunistes autour de Jules Ferry – qui reprend sans le dire une grande partie des projets formulés sous François Guizot puis Victor Duruy. Entre 1880 et 1914, en même temps que le réseau des écoles primaires supérieures et des collèges se densifie en Algérie, le nombre des professeurs d'arabe s'accroît. Les hauts fonctionnaires de l'Instruction publique sont fidèles à l'état d'esprit réformiste de Ferry, à la fois convaincus de l'avenir de la science et de la mission civilisatrice française d'une part, du respect dû aux consciences et aux traditions d'autre part. Loin d'être des assimilationnistes radicaux, ils jugent sévèrement le bilan colonial français en Algérie et défendent une politique alternative d'association, celle qui est mise en œuvre en Tunisie par le résident général Jules Cambon et son directeur de l'Instruction publique, l'arabisant Louis Machuel. À Alger, le recteur Charles Jeanmaire, en poste entre 1884 et 1908, met en œuvre une politique scolaire visant à associer Français et Musulmans (ou, pour reprendre la terminologie qui s'impose à l'époque, Algériens, au sens d'Européens d'Algérie, et indigènes), en vue d'un progrès général de la colonie. Il agit à la fois par fidélité au projet politique d'association qui a été défendu

12. - Statut du 27 février 1869 sur les concours d'agrégation des lycées, titre IX, article 35, *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique* (MIP), t. XI, 1869, 1er semestre, Imp. impériale, 1869, p. 372.

13. - Alors que les traitements du personnel du lycée d'Alger ont été revalorisés en 1860, l'administration note en 1863 que « le professeur d'arabe jouit du traitement de 3 000 francs depuis 1846. Il ne peut devenir professeur titulaire parce qu'il n'y a pas d'agrégation pour l'enseignement de l'arabe. » (F 17, 7 677, lycée d'Alger).

sous la Monarchie de Juillet et sous l'Empire, et par pragmatisme – on a besoin d'intermédiaires européens pour comprendre les « indigènes », les administrer, les instruire. Au rectorat d'Alger, au moins jusqu'en 1926, avec Charles Jeanmaire puis Édouard Ardaillon, le rapport de force n'est pas favorable aux assimilationnistes. On y écoute les arabisants qui prônent une politique de respect des traditions indigènes, par certains aspects conservatrice. William Marçais, inspecteur de l'enseignement indigène entre 1909 et 1913, oppose ainsi aux instituteurs kabyles issus de l'École normale, trop francisés pour ne pas être déracinés, et sans moyen d'action sur la société indigène, les élèves des médersas réformées, à même de fournir des médiateurs capables de transformer de l'intérieur la société musulmane, et facteurs de stabilité dans une Algérie toujours hantée par le spectre de la révolte générale.

On voit donc se développer l'enseignement de l'arabe à l'École supérieure des lettres d'Alger, fondée en 1879, ainsi que dans les écoles primaires supérieures, les collèges et les lycées. À partir de 1882, l'École des lettres prépare à un brevet et à un diplôme d'arabe. Un certificat d'aptitude à l'enseignement de l'arabe dans les écoles normales et écoles primaires supérieures est institué en 1887. Depuis la transformation de l'enseignement spécial en enseignement moderne (1891), le climat général est favorable. En 1902, le ministère de l'Instruction publique favorise les langues vivantes en réformant le baccalauréat de façon à mettre les filières modernes au niveau des classiques. Deux ans plus tard, il devient possible d'y présenter l'arabe deux fois, sous ses formes « régulière » et parlée, de façon à encourager l'étude d'une langue plus difficile d'accès que les autres[14]. Les quatre arrêtés du 23 juillet 1906 viennent couronner cette œuvre. À côté de la mise en place de l'agrégation d'arabe, un arrêté porte création d'un diplôme d'études supérieures (DES) de langue et littérature arabes, diplôme qui sera requis pour les futurs candidats à l'agrégation, sur le modèle des autres disciplines[15]. Un autre arrêté institue un certificat d'aptitude à l'enseignement de l'arabe dans les lycées et collèges – l'ancêtre du moderne CAPES[16]. Le quatrième et dernier arrêté crée un certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire de l'arabe parlé dans les écoles primaires de l'Algérie – preuve qu'on est conscient de la principale faiblesse de la politique en faveur de l'arabe, son absence dans les petites classes fréquentées par les Européens, en un

14. - Décret du 5 mai 1904, *Bulletin administratif du MIP*, t. LXXv, 1904, n° 1621, p. 606.

15. - *Bulletin administratif du MIP*, t. LXXX, 1906, n° 1735, p. 301-302.

16. - Le certificat d'aptitude pour l'enseignement des langues vivantes a été institué dès 1841 et organisé dès l'année suivante tous les deux ans pour l'anglais et l'allemand (Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner, *op. cit.*, p. 113 *sq.*). On notera qu'André Chervel, en datant l'institution de certificats pour les autres langues du début des années 1940, ignore celui concernant l'arabe (*op. cit.*, p. 93).

temps où seule l'école primaire est massivement fréquentée[17]. On sait cependant que ce projet de généralisation de la connaissance de l'arabe chez les Européens fait long feu. Dans un régime démocratique discriminatoire où seuls les Européens ont voix au chapitre, les réalisations scolaires des républicains sont limitées par des élus qui se refusent à financer d'autres écoles que celles de leurs enfants (et des enfants de leurs électeurs) et la majorité des musulmans reste exclue d'un système qui reste finalement attaché à un modèle métropolitain à peine adapté.

La décision prise en 1906 d'instituer une agrégation d'arabe répond avant tout à la volonté de conforter le développement de l'enseignement de l'arabe dans les établissements secondaires d'Algérie. Mais l'agrégation, par le prestige qu'elle donne à la discipline, prépare aussi son développement dans l'enseignement supérieur, trois ans avant que l'École des lettres d'Alger ne devienne en 1909 une faculté universitaire. L'agrégation conserve cette double polarité, récompense de l'excellence dans le métier d'un côté, et amorce d'une carrière savante de l'autre, jusqu'à la fin de l'époque coloniale. L'analyse des épreuves du concours et le profil de ceux qui y sont admis le confirment.

Le terme d'une carrière d'enseignement dans les collèges et lycées d'Afrique du Nord

Depuis son existence virtuelle en 1869, l'ouverture d'un concours d'agrégation a été réclamée à plusieurs reprises par des professeurs voulant voir reconnaître à leur juste mesure leurs compétences. Vers 1880 déjà, peu après l'institution de l'École des lettres d'Alger, Louis Machuel, alors titulaire de la chaire publique d'arabe d'Oran, demandait à en subir les épreuves[18]. Elle aurait permis au futur directeur de l'Instruction publique en Tunisie, simple bachelier, de prétendre à un traitement

17. - Il y a certainement chez Jeanmaire comme chez Machuel, la volonté de prolonger en direction de l'enseignement primaire l'œuvre réalisée dans le secondaire. En Tunisie, les autorités françaises ont délibérément choisi de donner la priorité à la réforme de l'enseignement secondaire musulman afin de former des cadres intermédiaires et pour des raisons budgétaires. Il semble qu'il y ait quelque chose d'équivalent en Algérie, autour de l'école normale et des médersas. Le projet politique arabe-français suppose de généraliser dans un second temps l'enseignement (bilingue) des indigènes et l'enseignement de l'arabe parlé dans les écoles primaires françaises. Il se heurte aux réticences de la population européenne et est abandonné après 1914 – pour ne plus resurgir qu'éphémèrement lors des derniers soubresauts de la décolonisation.

18. - « Cette faveur m'a été refusée, parce que j'étais le premier et le seul ayant fait cette demande », Machuel au MIP, Oran, 2 mars 1882, ANF, F 17, 22111-B, Machuel.

équivalent à celui de ses collègues de la nouvelle École des lettres d'Alger[19]. En 1894, le recteur d'Alger prévoit d'organiser le concours pour dégager une perspective de carrière pour Gabriel Colin, professeur au lycée d'Alger, comme aucune vacance ne se profile à l'École des lettres et qu'il risque de repartir en métropole[20]. L'ouverture de concours pour l'espagnol et pour l'italien en 1900 est l'occasion pour certains professeurs de réclamer contre l'infériorité de leur condition. L'institution du certificat et de l'agrégation répond donc à la demande d'un groupe professionnel qui s'est étoffé : il doit permettre d'ouvrir de nouvelles perspectives de carrière à des professeurs qui ont souvent débuté comme instituteurs de l'enseignement indigène ou comme répétiteurs. Les premiers bénéficiaient d'une bonne formation initiale à l'école normale d'Alger et d'une immersion dans un milieu arabophone. Les seconds, pourvu qu'ils soient en poste dans une des préfectures d'Algérie, avaient la possibilité d'y suivre les cours des chaires publiques[21]. Alors que l'élan suscité par la création de nouveaux postes s'est ralenti, l'institution de l'agrégation permet de maintenir l'émulation des professeurs et d'entretenir leur science. Les candidats sont généralement des professeurs en activité pour qui la réussite au concours consacre des années d'enseignement et d'études, au terme d'une série de promotions. En 1907, les deux lauréats de la première promotion ont déjà une longue carrière derrière eux : né en 1860, Gabriel Colin, pour qui le concours a été en quelque sorte ouvert, a été militaire et administrateur de commune mixte et enseigne depuis 1893 au lycée d'Alger ; né en 1863, Joseph Desparmet, qui est finalement classé devant Colin, a une expérience de plus de vingt ans d'enseignement en lettres puis en arabe. Jusqu'en 1930, les agrégés sont pour la plupart d'anciens certifiés, et ils ont tous une expérience plus ou moins longue dans le secondaire. Après deux années sans admissions, deux anciens instituteurs, Mohamed Soualah, qui a été longtemps un remarquable répétiteur à l'école normale d'Alger[22], et Jeanne Desrayaux, elle-même fille d'instituteur, sont admis au concours en 1910 et 1911. Il y a là un acte symbolique fort : on reconnaît la supériorité d'un « indigène » et celle d'une femme sur le jeune Maurice Mercier, fils du puissant maire de Constantine Gustave Mercier, et fort d'actifs soutiens politiques[23]. Ce choix, outre qu'il marque l'indépendance du jury académique face aux pressions clientélistes, a une signification politique : Soualah, naturalisé français, est lié au mouvement des

19. - Louis Machuel (1848-1921) avait déjà été en compétition avec Octave Houdas (1840-1916), professeur à l'Ecole des lettres. Il n'a pas obtenu l'assimilation demandée, malgré le double soutien d'Eugène Étienne et d'Émile Masqueray, directeur de l'École des lettres.

20. - ANF, F 17, 25738, Colin.

21. - Ces chaires publiques ont été fondées à Constantine et Oran en 1846.

22. - Note d'inspection générale par E. Hovelacque, janvier 1912, ANF, F 17, 24643, Soualah.

23. - Maurice Mercier, recalé en 1910, est admis en 1911 au second rang, derrière Jeanne Desrayaux.

Jeunes Algériens[24], tout comme Jeanne Desrayaux, qui collabore avec des médersiens prônant un islam réformé et publie avec eux une revue en arabe[25]. « Indigénisation » et « féminisation » font encourir à l'agrégation d'arabe le risque d'être jugée d'un statut inférieur à celui des autres disciplines. Or, pour l'inspection, il s'agit de faire oublier une position originelle de retrait en affirmant la haute qualité intellectuelle des agrégés des langues vivantes[26]. Les rapports des inspecteurs généraux le rappellent : ignorant tout de la langue arabe, ils observent les méthodes pédagogiques en usage et attendent des professeurs qu'ils fassent preuve d'une solide « culture générale »[27]. Ayant à juger Soualah, l'angliciste Émile Hovelacque[28] s'étonne de trouver agrégé « un bien brave maître d'école » qu'il a observé à l'école normale sept ans plus tôt et auquel il ne trouve pas la « culture générale » attendue : « Que faut-il donc, que suffit-il d'être pour être agrégé d'arabe ? Quelque formule trouvée dans les *Mille et une Nuits* ? La caverne d'Ali Baba[29] ? » Au-delà du cas individuel – les professeurs de la faculté des lettres d'Alger porteront finalement un jugement comparable sur Soualah, lui barrant l'accès à l'enseignement supérieur, malgré ses thèses de doctorat –, on sent bien que l'affirmation de la haute valeur des études arabes ne va pas de soi[30]. Le jury est d'ailleurs soucieux de conserver au concours un caractère très sélectif : entre 1920 et 1922, il n'admet que deux candidats, malgré cinq années d'interruption dues à la Grande Guerre. Il exige des candidats qu'ils fassent preuve au cours des épreuves écrites et orales de qualités à la fois littéraires, linguistiques et pédagogiques[31]. En plus d'un

---

24. - On le retrouve en 1912 à la vice-présidence de l'association et-toufikia [*al-tawfîqiyya*] (note de Jean Mirante au directeur de cabinet du gouverneur général de l'Algérie (GGA), 23 janvier 1912, Centre des archives d'Outre-Mer, GGA, 15 H 7, correspondance diverse).

25. - Collaboratrice de *L'Akhbar* dirigé par Victor Barrucand, Jeanne Desrayaux a participé en février 1907 à la fondation de la revue littéraire *al-Ihyâ'* (*La Résurrection*) qui annonce vouloir « instruire les Arabes dans leur langue et par la religion musulmane ramenée à sa pureté primitive ».

26. - À sa création en 1848, l'agrégation des langues vivantes a été en effet classée hiérarchiquement au bas de l'échelle, au niveau de l'agrégation de grammaire.

27. - Les arabisants ne sont chargés avant 1914 que de l'inspection générale de l'enseignement des indigènes. Après guerre, William Marçais sera chargé de mission pour l'inspection générale de l'enseignement de l'arabe.

28. - Caplat G., *L'Inspection générale de l'instruction publique au xxe siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris, Economica/INRP, p. 591.

29. - ANF, F 17, 24 643, Soualah. Cette condescendance envers le maître d'arabe n'est pas sans rappeler celle qu'on pouvait manifester cinquante ans plus tôt face aux maîtres d'allemand dont un rapport de 1856 signale « l'esprit lourd, empâté et embrouillé » (Monique Mombert (dir.), *L'enseignement..., op. cit.*, p. 55).

30. - L'inspecteur Hovelacque confirme son jugement en janvier 1912 à propos de Dalet qui lui paraît un « bon maître d'école », mais « comme à peu près tous ses collègues d'arabe, manque complètement de culture et de toute préoccupation supérieure » (ANF, F 17, 24578, Dalet).

31. - Les épreuves écrites suivent le modèle des autres agrégations de langue : elles consistent en une composition en français, une composition en arabe, un thème et une version.

niveau scientifique élevé qui passe par la connaissance de la littérature ancienne, les candidats doivent être capables de répondre aux exigences de l'enseignement d'une langue vivante qui passe par la méthode directe, suppose la maîtrise de l'arabe parlé et exige une bonne connaissance de la presse contemporaine[32]. Conserver intact le prestige de l'agrégation permet d'affirmer la langue et la littérature arabe comme une discipline scolaire d'excellence, véhicule d'une grande civilisation – au même titre que l'allemand, l'anglais, l'italien et l'espagnol. La politique musulmane de la France est d'ailleurs en jeu dans cette affirmation.

Un an après le succès du XIVe congrès des orientalistes qui s'est réuni à Alger sous la présidence de René Basset, directeur de l'École des lettres, l'institution de l'agrégation permet de conforter ce nouveau pôle savant. En 1910, on crée à la faculté des lettres une mention arabe pour la licence de « langues et littératures étrangères vivantes[33] ». Jusqu'en 1926 au moins, les agrégés sont sans exception des produits de l'école d'Alger[34]. Le jury se réunit certes à Paris. Mais, dès la première année, il comprend René Basset et très vite tous ses membres ont une expérience algérienne[35]. En 1930, le succès du jeune Henri Laoust, ancien élève de l'École normale supérieure et pensionnaire de l'Institut français de Damas, marque un tournant : on admet pour la première fois un candidat qui n'a aucune expérience d'enseignement[36]. La rupture n'est cependant pas totale : Henri Laoust est le fils du berbérisant Émile Laoust, un ancien instituteur passé par l'école normale de la Bouzaréa, qui, après avoir été l'élève de René Basset est devenu directeur d'études à l'Institut des hautes études marocaines. Malgré l'expérience damascène du jeune Henri Laoust, la prépondérance du pôle algérois n'est pas remise en cause.

---

32. - Les épreuves orales consistent en deux leçons, l'une en français, l'autre en arabe vulgaire maghrébin et en deux explications de texte. L'une porte sur une publication périodique arabe. L'autre consiste à expliquer en arabe maghrébin un texte d'arabe littéral, ce qui est l'exercice recommandé dans les classes des collèges et lycées d'Algérie.

33. - Décret du 22 février 1910, cité par Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation. Étude historique et comparative*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 174.

34. - Arsène Roux, reçu au concours en 1926, a un ancrage marocain. Ses professeurs à Rabat sont cependant issus de l'école d'Alger.

35. - Il est présidé en 1907 par le vieux Barbier de Meynard, administrateur de l'École spéciale des Langues orientales, avec à ses côtés les deux professeurs d'arabe de l'École (Octave Houdas, titulaire de la chaire d'arabe vulgaire, et Hartwig Derenbourg, titulaire de la chaire d'arabe littéral et par ailleurs directeur d'étude à l'EPHE) et le directeur de l'École des lettres d'Alger. En 1910, le coloration algérienne du jury s'est renforcée : présidé par Houdas, qui a passé les quarante premières années de sa vie en Algérie, il est constitué de René Basset, Gabriel Colin, qui a finalement accédé à une chaire à la faculté des lettres d'Alger et Maurice Gaudefroy-Demombynes, qui a été l'élève de Basset à Alger et a dirigé la médersa de Tlemcen entre 1895 et 1898.

36. - On peut donc dater des années 1930 les premières manifestations d'une évolution du statut de l'agrégation qui devient manifeste trente ans plus tard.

Crise de l'enseignement de l'arabe dans les établissements secondaires et réorientations savantes

Les ambitions des années 1900 ne survivent pas à la Grande Guerre. Durant l'entre-deux-guerres, l'agrégation d'arabe ne se départ pas de la modestie de ses débuts : en vingt ans, elle ne promeut que vingt candidats. Nombre d'entre eux ont présenté à plusieurs reprises le concours, sans toujours le réussir, malgré leurs compétences[37]. La « Belle Époque » de l'enseignement de l'arabe dans les établissements secondaires français d'Afrique du Nord est passée. Les effectifs des classes d'arabe diminuent, en particulier en ce qui concerne les élèves européens[38]. Les collégiens et lycéens musulmans qui tendent à les remplacer sont trop rares encore pour fournir des effectifs nombreux. Cette décrue de l'arabe s'inscrit dans un mouvement général de « retour à l'ordre » qui s'accompagne d'une reprise de l'enseignement des antiquités classiques, favorisées par le ministre de l'Instruction Léon Bérard. Le ministère fait la sourde oreille à la campagne que mène alors l'agrégé d'arabe Maurice Mercier en faveur de l'ouverture de classes d'arabe en métropole – non sans visées particulières : Mercier aspire à un poste à Paris. En Algérie, le processus d'urbanisation de la population européenne joue en défaveur de l'étude de l'arabe. En revendant ou en louant leurs propriétés agricoles, les colons perdent le contact direct avec les populations arabophones ou berbérophones. Leur connaissance des langues arabe et berbère et leur intérêt pour elles s'amenuisent par conséquent, tandis que l'usage de la langue française ne cesse de se développer au sein de la population musulmane. Ces processus s'accompagnent d'un mouvement politique nouveau : à partir de la fin des années 1920, les autorités françaises s'inquiètent du développement d'un nationalisme hostile au projet colonial français. À côté de l'islam, la place centrale que réservent les nationalistes à la langue arabe la rendent dangereuse et suspecte, ce qui nourrit un courant explicitement défavorable au développement de son enseignement, y compris au sein des établissements français d'instruction publique. On craint

37. - On peut donner l'exemple de deux des candidats admis en 1938 : Louis di Giacomo préparait déjà le concours en 1933 et Marguerite Graf en 1930. Albert Lentin, professeur certifié au lycée de Constantine, auteur d'un supplément au dictionnaire de Beaussier et Jean Lecerf, futur titulaire de la chaire d'arabe classique aux Langues orientales, ne seront quant à eux jamais admis.

38. - En novembre 1917, les collégiens et lycéens d'Algérie inscrits en arabe étaient au nombre de 862 (soit moins que les 1 423 anglicistes, mais plus que les 574 germanistes). La prépondérance de l'arabe était nette dans les collèges de garçons où les arabisants étaient 753 (pour 308 anglicistes et 221 germanistes) (rapport d'Ardaillon, recteur de l'académie d'Alger, au ministre de l'Instruction publique, 1918, Centre des archives diplomatiques de Nantes (CADN), Maroc, direction des affaires indigènes, 330B, enseignement de la langue arabe en France, y compris l'Algérie). Les effectifs iront ensuite en décroissant.

désormais que l'enseignement de l'arabe ne détourne du chemin qui mène à la culture française les rares musulmans qui accèdent à l'instruction secondaire[39].

À la fin des années 1920, le vice-recteur d'Alger n'hésite pas à douter explicitement de la qualité éducative de cet enseignement[40]. Les arabisants eux-mêmes ne sont pas loin de partager cette opinion. William Marçais, chargé de l'Inspection générale de l'enseignement de l'arabe, justifie la réforme de 1927-1928 qui abolit le privilège d'une langue arabe comptant pour deux au baccalauréat[41] : le système scolaire français n'a pas à s'adapter à la monstruosité d'une langue à « l'incurable diglossie[42] ». La position de Louis Brunot, qui dirige depuis 1920 le Bureau de l'enseignement des indigènes au Maroc, est un peu différente : il considère que la réforme permettra de resserrer l'enseignement sur l'« arabe classique moderne » dont il constate le développement en Orient. Mais il s'agit aussi pour lui d'éviter qu'un trop grand nombre d'élèves musulmans n'accèdent au baccalauréat et à l'enseignement supérieur par le seul fait de leur maîtrise de l'arabe : « C'est ainsi qu'on fait des déclassés et des aigris[43] ». Les effets de la réforme sont immédiats : elle accuse la déprise de l'enseignement de l'arabe chez les Européens, sans pour autant que la progression pédagogique soit adaptée aux élèves arabophones qui s'ennuient à devoir suivre deux premières années d'initiation à un parler qu'ils maîtrisent souvent mieux que leur professeur[44]. L'administration française constate cependant l'affaiblissement général de l'enseignement de l'arabe au Maghreb sans le regretter. À Rabat, un an après les troubles suscités par le dahir berbère, on note :

L'Algérie oublie l'arabe, si elle l'a su. La Tunisie le voit perdre de l'importance. M. Marçais nous signalait l'an dernier un abaissement du niveau des études d'arabe à Tunis même, où, ne l'oublions pas, l'arabe est enseigné au Collège par des professeurs français. Le Maroc ne sait d'arabe que dans la mesure où nous l'enseignons

---

39. - Cette inquiétude n'était pas aussi manifeste avant 1914. Jusqu'au début des années 1920, les colons sont parmi les premiers défenseurs du développement d'un enseignement de l'arabe qui leur semble utile et qui peut représenter un atout dans les concours de la fonction publique. La mise en avant de la langue arabe leur pose problème à partir du moment où une élite musulmane plus nombreuse accède à l'enseignement secondaire.

40. - En mars 1928, Horluc, vice-recteur annote ainsi la feuille de notation d'un professeur d'arabe au lycée d'Alger : « enseignement peu éducatif, assurément, mais c'est sans doute la faute de la matière plus que celle du professeur » (ANF, F 17, 24578, Dalet).

41. - Arrêtés du 7 août 1927 et du 6 mars 1928. Un régime transitoire est assuré jusqu'en 1932. La réforme ne devient effective qu'à la session du baccalauréat de juin-juillet 1933.

42. - « L'arabe écrit et l'arabe parlé dans l'enseignement secondaire », *L'Enseignement public*, 1931, p. 121.

43. - « L'enseignement de l'arabe dans les lycées et collèges », *Bulletin de l'enseignement public au Maroc*, n° 79, 1927, p. 70.

44. - Le choix de l'arabe implique en effet désormais de débuter son apprentissage en classe de 6e, pour commencer l'étude de la langue écrite après deux années d'initiation au parler.

nous-mêmes. Il est donc inéluctable que le français se répande au détriment de l'arabe classique[45].

L'analyse contraire de Jean Lecerf, dont la *Revue africaine* prévoit de publier en 1933 un article intitulé « L'arabe contemporain comme langue de civilisation[46] », suscite des réactions qui sont significatives de l'ambivalence des autorités françaises vis-à-vis de la langue arabe. Robert Montagne demande à Lecerf d'en exclure « impitoyablement tout ce qui risque, en excitant les esprits, d'empêcher le développement déjà très difficile des œuvres françaises[47] ». Mais il considère qu'une fois corrigé, l'article pourra à l'inverse, en exprimant une opinion qui « prend systématiquement le parti de l'arabe comme langue de culture moderne[48] », faciliter le rapprochement entre les autorités françaises et les élites arabes. Il est de bonne politique d'éviter, « si l'on veut faire progresser le français, de paraître combattre l'arabe[49] ». En 1929, dans le même esprit, on a ouvert aux Tunisiens et aux Marocains la possibilité de concourir à l'agrégation sans posséder la nationalité française[50] : deux ans plus tard, on reçoit le premier agrégé au titre tunisien[51]. C'est un pas vers une conception du concours comme outil de coopération avec des États protégés destinés à recouvrer dans un avenir plus ou moins proche leur pleine souveraineté politique. En Algérie cependant, la non-reconnaissance de la légitimité de la place de la langue arabe trouve une expression paroxystique dans un contexte de tension politique : en 1933, un arrêt du conseil d'État qualifie l'arabe de langue étrangère afin de conclure à la légalité du contrôle qui pèse sur la presse arabophone. La prise de conscience de la nécessité d'une politique de promotion de la langue arabe face au défi nationaliste est cependant réelle chez les hauts fonctionnaires : à partir de 1934 le jury de l'agrégation comprend un

---

45. - Rapport sur « le problème linguistique », adressé par le directeur de l'instruction publique au directeur général des affaires indigènes, Rabat, 20 janvier 1931, p. 8.

46. - *Revue africaine*, n° 356, 3e trimestre 1933.

47. - Montagne à Lecerf, s. d., archives de l'Institut français d'études arabes de Damas (IFEAD), 37-1, cité par Renaud Avez, *L'Institut Français de Damas au palais Azem (1922-1946) à travers les archives*, Damas, Institut français de Damas (IFD), coll. Témoignages et documents, n°1, 1993, p. 262.

48. - Montagne à Chauvel, 8 mai 1933, CADN, Beyrouth, cabinet politique, 390, indemnisation du commandant Montagne, cité par R. Avez, *op. cit.*, p. 262.

49. - *Ibid.*

50. - Cette possibilité a été ouverte en 1929 après qu'un Tunisien et un Marocain en ont fait la demande deux ans plus tôt (l'un d'eux soulignait qu'une naturalisation française risquait de lui attirer l'hostilité de ses compatriotes et de sa famille). Tunisiens et Marocains sont classés à part et leur titre ne vaut que dans les établissements de leur pays. Il y aura plus tard quelques agrégés égyptiens (en 1956 et 1969), libanais (en 1962 et 1974), sénégalais (en 1966), mauritanien (en 1971).

51. - Il s'agit de Mohamed Attia, futur directeur du collège Sadiki. Le premier agrégé au titre marocain, Ahmed Lakhdar, ne sera reçu qu'en 1950.

musulman algérien[52] ; en 1938, année faste où, malgré les restrictions budgétaires, on reçoit trois agrégés, le Haut Comité méditerranéen mis en place par le Front populaire, avec dans ses rangs Charles-André Julien, obtient l'ouverture de classes d'arabe à Paris et à Marseille[53].

La défaite de 1940 réactive le sentiment qu'une véritable politique arabe et musulmane est nécessaire. En 1941, sous l'autorité du gouvernement de Vichy, l'administration ouvre le concours suspendu l'année précédente et le jury reçoit une candidate musulmane, Halima Benabed, mesure symboliquement forte. Les femmes ont été en effet très peu nombreuses à être admises à un concours qui est toujours resté mixte et la situation de l'enseignement de l'arabe est particulièrement critique dans l'enseignement féminin[54]. En 1942, l'arabe fait partie des disciplines pour lesquelles on organise un concours général des lycées et collèges d'Algérie. Le gouvernement général y soutient la publication d'un *Bulletin des études arabes* (intermédiaire des arabisants), qui, sous l'efficace direction de Henri Pérès, professeur d'arabe à la faculté des lettres d'Alger, servira de liaison entre les professeurs d'arabe jusqu'en 1953. En 1945, alors qu'il n'y a pas eu de concours depuis quatre ans, le constat de l'état critique de l'enseignement de l'arabe dans les établissements secondaires est unanimement partagé. Deux ans plus tard, l'arabe retrouve sa double place au baccalauréat en même temps qu'il est officiellement considéré comme une des langues de l'Union française. Le jury de l'agrégation, dont la présidence est passée de William Marçais à Louis Massignon, admet un plus grand nombre de candidats : ils sont 6 en 1954 (ils seront 13 en 1960 et en 1961 – nombre jamais dépassé depuis). Massignon donne au concours une orientation très franche, en harmonie avec le développement du nationalisme arabe. Accentuant une orientation déjà sensible entre-deux-guerres – en 1924, on a supprimé les deux épreuves orales en arabe maghrébin –, il considère qu'il faut rompre avec la « dialectisation » de l'enseignement de l'arabe, marquant là son opposition à la réforme de 1947, qui a fait à ses yeux une place presque égale à

---

52. - Il est possible que, dès 1928, Mohamed Bencheneb ait fait partie du jury. Selon la biographie que lui a consacré Abd ar-Rahmân al-Jilâlî, il a assisté aux épreuves à Paris avant de se rendre à Oxford pour représenter la faculté des lettres d'Alger au Congrès international des Orientalistes (je remercie ici M. Hédi Bencheneb pour m'avoir signalé cette source). En 1934, Ahmed Benhamouda, ancien élève de la médersa d'Alger et répétiteur à l'École nationale des langues orientales vivantes depuis 1921, fait partie du jury présidé par William Marçais.

53. - Ces classes sont ouvertes à Paris au lycée Louis-le-Grand et à Marseille au lycée Périer (ministre de l'Éducation nationale au vice-président du Conseil, 8 mars 1939, Fondation Nationale des Sciences-politiques (FNSP), Centre d'histoire de l'Europe au vingtième siècle (CHEVS), fonds Charles-André Julien, Haut Comité méditerranéen, session de mars 1939).

54. - Les filles restent moins nombreuses à étudier l'arabe dont le statut se rapproche à la fois des langues anciennes réputées difficiles et d'une langue professionnelle, utile pour ceux qui, colons ou fonctionnaires, auront à entrer en contact avec les « indigènes ». La faible scolarisation des filles musulmanes accentue cette disproportion.

la langue parlée et à la langue littéraire[55], et aux initiatives prises au Maroc pour généraliser l'enseignement du dialectal[56]. Criant haro sur la langue dialectale « non secondarisable, utilisable seulement à l'école maternelle, aux cours de puériculture », il entend promouvoir une « langue de civilisation vivante », un instrument de pensée rationnelle, faisant plus de place à la prose qu'à la poésie. Il impose l'usage du seul dictionnaire unilingue, appelle à multiplier le nombre des agrégés à titre étranger, et à y comprendre des candidats originaires du Proche-Orient. L'agrégation est explicitement présentée comme un outil essentiel du maintien de l'influence française et de son expansion dans le monde arabe et africain, au-delà de l'espace strictement maghrébin. « Car la France de demain doit être une Eurafrique[57]. » Massignon tonne contre les forces qui mettent à mal ce projet, le « sécessionnisme » de l'administration française du Maroc en 1953 et « l'anti-arabisme inhérent à l'administration subalterne en Algérie »[58]. Le jury continue à comprendre un membre musulman : en 1946, le choix d'Abdelkader Mahdad a quelque chose de provoquant : il milite par ailleurs à l'Union démocratique du Manifeste algérien (UDMA) sur la liste de laquelle il a été élu en juin à la constituante. En 1949, un arrêt du Conseil d'État permet de le remplacer par un Tunisien, Abed Mzali auquel succèdera l'année suivante Mahmoud Messadi, le futur ministre de l'Éducation nationale de la Tunisie indépendante.

Cette volonté de reconnaître et d'accompagner un monde arabe en mouvement, nette chez Louis Massignon mais aussi chez Henri Laoust qui lui succède en 1956 à la présidence du jury (et ce jusqu'en 1975), donne une nouvelle orientation à l'agrégation : elle permet de reconnaître de jeunes bilingues à la solide formation académique, futurs cadres des États arabes indépendants en dialogue avec la France. De façon caractéristique on remarque que la part des agrégés issus de familles françaises d'origine diminue : alors qu'ils formaient près des deux tiers des agrégés avant la seconde guerre mondiale, ils ne sont plus qu'un tiers sous la présidence de Massignon, 20 % entre 1956 et 1966. L'enseignement de l'arabe n'arrive d'ailleurs pas à regagner du terrain auprès des « Européens » d'Afrique du Nord. Au Maroc par exemple, en 1955, seuls 5 % des aspirants « européens » au baccalauréat présentent l'arabe (soit 124 candidats contre 622 marocains), la plupart sous la forme d'une épreuve orale d'arabe parlé :

---

55. - La réforme a été proposée au conseil des ministres par les socialistes Édouard Depreux et Marcel-Edmond Naegelen : l'arabe classique peut être étudié dans les établissements d'enseignement secondaire et dans les cours complémentaires comme première et seconde langue tandis que l'arabe dialectal ne peut être présenté au baccalauréat que comme seconde langue.

56. - En 1953, l'enseignement de l'arabe dialectal y a été rendu obligatoire pour tous les élèves de 6e et 5e, sauf pour les élèves déjà arabophones qui en sont dispensés.

57. - Rapport de Louis Massignon sur la session du concours de 1953, dactylogramme, mission des archives du Ministère de l'Éducation nationale. Il me faut remercier ici Thierry Holtzer pour son accueil et ses conseils.

58. - Rapport de Louis Massignon sur la session du concours de 1948, *Bulletin d'études arabes*, 1949, p. 54.

ils ne sont que 15 (contre 260 marocains) à présenter la langue écrite[59]. Le rapport alarmant de Louis di Giacomo, fondé sur les documents du Bureau des examens de la direction de l'enseignement public du Maroc, rappelle qu'au 1er octobre 1953 un seul élève a choisi spontanément l'arabe classique comme première langue en classe de 6e. Il a fallu l'intervention du proviseur pour obtenir de quelques parents qu'ils imposent cette langue à leurs enfants de façon à constituer une classe de 5-6 élèves. La situation est particulièrement grave chez les filles : dans l'ensemble du Maroc, les candidates européennes n'atteignent jamais la dizaine au baccalauréat[60].

Mutations postcoloniales

Après les indépendances, le nombre de postes ouverts à l'agrégation diminue sensiblement. Les débouchés de l'enseignement secondaire public français sont désormais limités : à côté des établissements qui sont maintenus dans les anciennes colonies devenues indépendantes, il n'y a que quelques classes d'arabe dans les collèges et lycées de métropole. L'évolution qui transforme peu à peu l'agrégation en une voie d'accès à l'enseignement supérieur, voire en fait un passage obligé, se confirme[61]. Évariste Lévi-Provençal (1894-1956) avait, après la Grande Guerre, renoncé à son projet de préparer l'agrégation : conservateur de la section orientale de la bibliothèque générale du Protectorat français au Maroc et chargé de cours à l'Institut des hautes études marocaines, une agrégation qui lui aurait assuré un poste en lycée ne présentait plus grand intérêt pour lui[62]. Jean Lecerf (1894-1980), après deux échecs en 1923 et 1925, avait renoncé à devenir agrégé : cette décision n'avait pas véritablement entravé une carrière universitaire achevée comme professeur d'arabe oriental aux Langues orientales entre 1957 et 1964[63]. Leurs cadets sont en revanche plus généralement passés par l'agrégation. La nomination de Roger Blachère, agrégé en 1924, à la chaire d'arabe littéral des Langues orientales, laissée vacante par la retraite de Maurice Gaudefroy-Demombynes en 1935, en avait été un premier signe. Ses successeurs, Charles Pellat (en 1951) puis Gérard Lecomte (en 1958) seront eux aussi

---

59. - « La crise de l'arabe classique dans l'enseignement secondaire », extrait d'un rapport de Louis di Giacomo au directeur de l'instruction publique du Maroc, 1er août 1954, *Bulletin de l'enseignement public au Maroc*, n° 232, 1955, p. 50.

60. - *Id.*, p. 51.

61. - Au cours des années 1960, cette évolution est commune à l'ensemble des agrégations, comme l'enseignement secondaire se rapproche de l'enseignement primaire et technique. La fusion en 1940 des écoles primaires supérieures et des collèges en avait été un signe avant-coureur (A. Chervel, *op. cit.*, p. 204 *sq.*).

62. - ANF, F 17, 27201, Lévi-Provençal.

63. - C'est plutôt à l'inachèvement de ses thèses qu'il doit la relative lenteur de sa carrière (ANF, F 17, 28328, Jean Lecerf).

agrégés[64]. On a le même cas de figure à la Sorbonne après sa nomination de Blachère comme maître de conférences (1951), puis comme successeur de Lévi-Provençal à la direction de l'Institut des études islamiques (1956), tandis que Charles Pellat prend la suite du maître à la chaire de langue et civilisation arabes[65].

Au Maroc et surtout en Tunisie, les agrégés jouent un rôle essentiel dans la mise en place des départements d'arabe des nouvelles facultés des lettres en coopération avec leurs anciens professeurs français. En Algérie en revanche, la guerre d'indépendance les place dans une position délicate et le nouvel État n'offrira pas toujours à ces fonctionnaires français les positions qu'ils auraient pu espérer. La carrière de Mahammed Hadj Sadok (1907-2000) en est un exemple : ancien élève de la médersa d'Alger, il avait décidé de rester à Paris après un voyage d'étude, pour y préparer sa licence et son certificat d'aptitude à l'enseignement de l'arabe dans les lycées et collèges (1929-1931). Après plusieurs années de professorat en Algérie, il était devenu agrégé en 1947, et avait été choisi l'année suivante pour suivre les questions d'éducation au cabinet civil du gouverneur général Naegelen. Estimé de ses collègues arabisants, noté favorablement par l'administration, on lui confie en 1961 l'Inspection générale d'arabe. Il entretient des rapports cordiaux avec ses anciens élèves devenus leaders du FLN[66]. Or, après l'indépendance, il sera finalement tenu à l'écart de toute responsabilité en Algérie, et poursuivra sa carrière d'inspecteur en France[67].

Au milieu des années 1970, une nouvelle période s'amorce pour l'agrégation d'arabe : les enfants des travailleurs immigrés accèdent plus nombreux à l'enseignement secondaire et rendent possible l'ouverture de nouvelles classes. Dans le même temps, l'agrégation française perd de son importance pour les étudiants maghrébins : le Maroc et l'Algérie ont mis au point des systèmes propres pour former leurs professeurs et leurs élites tandis que la Tunisie institue en 1971 une agrégation d'arabe propre. Ce tournant, contemporain du départ à la retraite de Mahammed Hadj Sadok que remplace Bruno Halff, se manifeste à la fois par la constitution en 1974 d'une Association française des professeurs d'arabe (AFDA) qui publie un bulletin périodique, *L'Arabisant*, et par le rétablissement l'année suivante d'un concours pour le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (CAPES), après plus de dix ans d'interruption suite aux indépendances. Les postes ouverts à l'agrégation d'arabe se stabilisent autour d'une moyenne de quatre par an. Le profil de ces agrégés et certifiés renoue d'une certaine façon avec l'esprit du concours du

---

64. - Lui succèdent les agrégés Charles Pellat (en 1951) puis Gérard Lecomte (en 1958).

65. - Charles Pellat et Yves Marquet et Mohamed Arkoun, respectivement professeur et maîtres-assistants à la Sorbonne en 1957 et 1961, sont agrégés.

66. - Au collège Duveyrier de Blida, il a eu pour élèves Abbane Ramdane, Benyusif Benkhedda, futur président de Gouvernement provisoire de la République algérienne (GPRA), et Mohamed Yazid.

67. - Hadjeres Sadek, « Mohammed Hadj Sadok : l'homme et le pédagogue qu'il nous aurait fallu », texte inédit daté d'août 2000. Je remercie ici Sadek Hadjeres pour l'entretien qu'il m'a accordé en juillet 2006 et le texte qu'il m'a communiqué.

début du siècle : on exige une pratique de la langue écrite et des parlers en usage en même temps qu'une culture solide et des capacités pédagogiques. Si l'enjeu politique n'est plus le même qu'à l'époque coloniale, certains thèmes réapparaissent : on justifie l'enseignement de la langue arabe comme un moyen d'intégrer progressivement les jeunes maghrébins à la République française, d'éviter des rejets violents, ou on s'y oppose en y voyant un frein à l'assimilation dans la culture française. Affirmer la légitimité de la place de la langue arabe dans l'enseignement secondaire français – et l'importance symbolique d'une agrégation pérenne – c'est rappeler que « l'identité française » est faite de cultures « étrangères » qui, depuis l'expérience commune coloniale, ne le sont plus vraiment.

Les concours de recrutement du secondaire en arabe

Bruno Halff,
inspecteur général de l'Éducation nationale

Lorsque j'ai été nommé inspecteur général d'arabe, en 1974, j'ai constaté que la Maison des Études arabes, qui jouissait d'un immense prestige international, tout à fait justifié, était peu peuplée, en tout cas dans l'enseignement secondaire, qui constituait le gros du secteur dont je devais m'occuper et dont je vais parler ici.

Une vingtaine d'enseignants, agrégés, certifiés titulaires d'un ancien certificat d'aptitude (CA), chargés d'enseignement, représentaient notre discipline. Le secondaire : quelques établissements en France, pour la plupart des lycées de grandes villes. D'après le chef du Service des Affaires Internationales du ministère, l'arabe était enseigné en France, en 1973, à 373 élèves. Il y avait beaucoup plus d'élèves dans nos établissements de l'étranger, qui dépendaient les uns de la Mission Laïque, les autres, les plus nombreux, du ministère des Affaires étrangères. Ces collèges et lycées étaient situés essentiellement en Algérie, en Tunisie, au Maroc, en Mauritanie, au Sénégal, en Syrie et au Liban. Les professeurs qui y enseignaient étaient de statuts variés : professeurs titulaires de l'enseignement français détachés à l'étranger, enseignants étrangers titulaires détachés par les autorités éducatives des pays d'accueil, contractuels, les uns mis à notre disposition par le pays d'accueil, les autres recrutés localement. Mais cette importance de l'enseignement français de l'arabe à l'étranger faisait ressortir *a contrario* nos difficultés.

On savait bien sûr qu'il existait en France une pression sociale, à la fois forte et diffuse, réelle mais difficilement évaluable, née de la présence dans les collèges et dans les lycées de nombreux élèves d'origine arabe, mais aussi de la curiosité et de l'intérêt de beaucoup d'élèves de toutes origines, notamment dans le second cycle, en même temps que de besoins nationaux criants, politiques, économiques et culturels. Tous souhaitaient que l'enseignement de la langue arabe soit mieux diffusé en France. Dans les années 65 déjà, un cri d'alarme avait été lancé par les arabisants eux-mêmes, à l'issue d'un colloque organisé, dans les locaux de l'association France-Algérie, par le professeur Henri Loucel, professeur à l'École nationale des Langues orientales vivantes et par moi-même, alors professeur au lycée Louis-le-Grand à Paris.

Les conclusions du colloque avaient été en partie entendues, puisqu'en 1970, une circulaire ministérielle demandait à l'ensemble des recteurs d'académie de veiller à ce que l'arabe soit enseigné dans au moins un grand lycée de chaque académie. Mais les retards et les carences étaient tels qu'on ne pouvait pas y remédier rapidement. Dans une structure aussi lourde que celle de l'Éducation nationale, on ne lance pas facilement, quels que soient les volontés, les besoins et les arguments, l'enseignement d'une langue vivante que les élèves n'ont pas l'habitude de se voir proposer. Une circulaire ne suffit pas. Il faut aussi des mesures de gestion, et surtout un environnement culturel favorable, sur lequel doit prendre appui la demande scolaire.

Or l'arabe, s'il avait été très enseigné sans discontinuer dans les établissements français du Maghreb depuis la création des concours de recrutement en 1906, n'avait jamais été enseigné dans le secondaire en France de façon massive. Après l'indépendance des pays de l'Afrique du Nord, la question était désormais de savoir si l'enseignement de cette langue pouvait se développer ou non à partir de la sixième jusqu'au baccalauréat dans les collèges et les lycées de France à des publics francophones. Suivant la formule de Louis Massignon, l'enseignement de l'arabe était-il « secondarisable » en France ?

On trouvait à l'époque peu de livres arabes en librairie. Les traducteurs étaient eux-mêmes en petit nombre. Les films arabes qui arrivaient en France étaient rares. Les médias faisaient peu de place au monde arabo-islamique et à sa culture. Il existait des journalistes d'une compétence éminente, mais il y en avait beaucoup trop peu, si bien que quelques années après, l'ambassadeur Alain Bry, directeur général des relations culturelles, scientifiques et techniques au Quai d'Orsay, a estimé nécessaire de créer, pour favoriser la formation d'arabisants se destinant au journalisme, des postes de volontaires du service national dans les pays arabes.

Il faut rendre hommage à mon prédécesseur à l'Inspection générale de l'Instruction publique, Mahammed Hadj Sadok, qui a traversé sans se décourager cette période si difficile pour nous, qui va donc *grosso modo* de 1962 à 1974. Ces années ont été dures. Les concours de recrutement avaient été réduits à la seule agrégation, dont nous célébrons ici le centenaire, et ce concours n'avait donné accès pendant quelques années qu'à un seul poste par session. Les professeurs d'arabe avaient très peu d'élèves dans cette langue. Aussi beaucoup d'enseignants étaient-ils obligés de donner des cours de français ou d'histoire et géographie pour compléter leur service.

Jacques Berque, professeur au Collège de France, avait toujours eu la certitude que les études arabes en France prendraient leur essor après un tunnel qu'il évaluait en 1964 à une dizaine d'années, pendant lesquelles nous devions, m'avait-il dit, être patients. Il avait raison. Lorsque j'ai accédé à l'Inspection générale, les efforts des arabisants ont été encouragés de toute part. Une prise de conscience de l'étendue des besoins s'était déjà un peu partout opérée. Au ministère même, la volonté du ministre, alors René Haby, était claire. Au sein de son cabinet par exemple, son conseiller, Adrien Gouteyron, aujourd'hui sénateur de la Haute-Loire et vice-président

du Sénat, me l'avait fait connaître dès mon arrivée à l'Inspection, où j'ai souvent travaillé en coordination avec Solange Parvaux, inspectrice générale de portugais, qui avait donné dès 1973 un exemple magnifique en faisant créer, avec un extraordinaire dynamisme (et en développant des arguments qui ressemblaient beaucoup à ceux que nous invoquions pour la langue arabe), une agrégation et un certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) de portugais, et en obtenant des postes en nombre significatif pour les deux concours. Les syndicats d'enseignants, les associations de parents, le Haut comité de la langue française, l'Association pour le développement de la langue et de la culture arabes, qui était dirigée par un diplomate, Jacques Posier, les associations de spécialistes, l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV) et bien sûr l'Association française des arabisants (AFDA), que nous avions fondée en 1972 à l'initiative des arabisants de la section « Études orientales » du Comité national du CNRS et dont j'ai été le premier président, nous soutenaient.

C'est dans ce contexte nouveau que le CAPES a été créé en 1975. La première session a eu lieu en 1976. Depuis, le concours a connu quelques vicissitudes, bien normales puisqu'il a maintenant trente ans. Il a permis d'accéder à des postes en nombre très variable suivant les années, allant de trois à vingt et un. Comme pour l'agrégation, les fonctionnaires qui ont eu pour mission de définir le nombre des postes proposés n'ont pas tenu compte de la situation des universités qui décernent la licence d'arabe et qui préparent au concours. Tantôt il y a eu beaucoup, relativement, de postes, mais les candidats n'étaient pas, de l'avis des jurys, assez formés, tantôt les candidats étaient excellents, mais il n'y avait pas suffisamment de postes. Tantôt on veut aider l'enseignement de l'arabe en offrant des postes, mais il peut ne pas y avoir assez de candidats, tantôt l'arabe souffre des restrictions générales de crédits qui atteignent l'Éducation nationale. Tantôt on anticipe un développement souhaité, tantôt on se fonde sur une réalité étriquée.

Ces coups d'accordéon ont irrité les jurys, les formateurs des universités et les candidats. Il y a quelques années, la maquette primitive des épreuves du CAPES d'arabe a été modifiée, comme celle des autres CAPES de langue, avec, par exemple, l'introduction de l'épreuve dite professionnelle. Le bien-fondé de ces modifications peut, à mon avis, être discuté.

Quoi qu'il en soit, la création du CAPES a été très bien accueillie, et elle a constitué un très grand succès, qui apparaît aujourd'hui bien modeste, mais qui était pour moi une immense victoire. Certes, on renouait, après une interruption de seize ans, avec l'ancien certificat d'aptitude (CA), qui avait été une institution vénérable, puisque comme l'agrégation, il datait de 1906. Mais le CA était tombé dans l'oubli, et on travaillait dans un contexte nouveau. Les arabisants tenaient à ce que les parlers soient présents dans les épreuves, et on a pu, c'était une très grande avancée, introduire une épreuve de compréhension auditive d'un texte en parler arabe enregistré sur bande magnétique. Je dois avouer que j'étais en désaccord avec

certaines des positions jadis défendues par Louis Massignon dans ses rapports des concours de l'agrégation et du CA entre 1947 et 1951, dans le *Bulletin des études arabes*, *Intermédiaire des Arabisants*, qui paraissait à Alger depuis 1940, dans lesquelles il voyait dans le CA, de façon à mon avis méprisante, un concours de moindre valeur que l'agrégation, qui constituait un concours beaucoup plus académique. Pour l'ensemble des formations, il défendait le principe de l'enseignement exclusif de l'arabe classique. Il me semblait au contraire que certaines des innovations du CAPES, comme l'introduction de l'épreuve de compréhension orale ou celle des parlers dans les épreuves évaluées, devaient jouer un rôle pilote dans un enseignement alors un peu désuet et entraîner des modifications de l'ensemble du dispositif de recrutement, puis une modification de la conception des enseignements d'arabe à l'université. Cette question demanderait une étude particulière.

Avec la création du CAPES en 1975, puis avec celles de l'agrégation et du CAPES internes, puis du CAPES réservé, on a pu avoir l'impression que la langue arabe avait les mêmes structures de recrutement que les autres langues vivantes et qu'elle pouvait dès lors rivaliser avec les autres langues dans le système scolaire et se développer en conséquence. Mais on ne peut parler, vous le voyez, de la création du CAPES d'arabe en l'isolant du reste de ce qui pouvait donner toute liberté au développement de l'enseignement de l'arabe dans le secondaire. Le CAPES créé, c'était certes un verrou important qui s'ouvrait. Mais une fois les professeurs en poste, qu'ils soient certifiés ou agrégés, il faut que les élèves soient présents. Cela suppose une information bien faite, une gestion attentive, une étude des débouchés, une pédagogie excellente, des moyens financiers. Comme l'a très bien dit Thérèse Delpech, qui a rédigé avec Roland Morin, en 1980, à la demande du Premier ministre, une étude fondamentale sur les études arabes en France et qui a été ensuite, de 1981 à 1984, conseiller technique au Cabinet d'Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, l'enseignement de l'arabe dans le secondaire doit être traité, si on veut qu'il se développe convenablement, avec une attention particulière car il est, comme il est naturel pour un nouveau venu, fragile.

Par ailleurs, il y avait un autre verrou à ouvrir dans le dispositif de recrutement des professeurs, celui du concours des professeurs de lycées professionnels, qui ont une compétence bivalente. Il a fallu attendre 1998 pour que ce concours soit ouvert pour l'arabe, et il n'est pas ouvert tous les ans. Il aurait été pourtant précieux, dès la création du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel du deuxième grade (CA PLP2), en 1990 je crois, que la section lettre-arabe soit ouverte. En effet, une proportion très importante des élèves qui apprennent l'arabe en classe de 6e choisissent un enseignement technique ou professionnel qui ne leur donne pas la possibilité, après leur orientation, de poursuivre l'étude de l'arabe, faute d'enseignements d'arabe implantés dans les établissements concernés. Par ailleurs, la bivalence lettres-arabe des enseignants leur donne la possibilité d'enseigner les deux disciplines

dans des proportions flexibles. La souplesse des services est toujours un précieux atout pour l'arabe et pour les langues insuffisamment enseignées en général.

En aval, une meilleure utilisation des personnels enseignants aurait été possible si on avait développé les enseignements de formation continue à destination des personnels des entreprises. Les entreprises peuvent contribuer au financement des postes budgétaires nécessaires. D'autre part, enseigner aux adultes donne aux enseignants une respiration qui inspire des idées sur la pédagogie qu'ils mettent habituellement en œuvre avec leurs élèves. Ce projet ne s'est pas vraiment concrétisé, et cela contribue à expliquer que bien des enseignants d'arabe soient aujourd'hui obligés de faire de la documentation, ou soient contraints d'enseigner d'autres disciplines. Il est inéluctable que l'enseignement de l'arabe soit amené dans l'avenir à se développer dans les deux secteurs clés que sont l'enseignement technique et professionnel et la formation continue.

Enfin, en amont, on devrait mieux connaître et mieux utiliser les compétences en arabe des professeurs des écoles en formation ou déjà en poste. Entre 1906 et 1962, un CA particulier au primaire sanctionnait les études d'arabe faites par les instituteurs. Sans recréer forcément aujourd'hui ce certificat d'aptitude, il faudrait trouver le moyen d'aider les élèves des écoles primaires à se mettre à l'arabe dans les meilleures conditions. Nous avons en effet en France une masse exceptionnelle de compétences réelles accumulées en matière linguistique, et notamment en arabe, qui doivent certes être dans bien des cas mieux construites qu'elles ne le sont grâce à une formation, mais qui sont pour le moment méconnues et laissées en friche.

Pour terminer, je voudrais tenter de dresser, un peu dans le désordre, une liste de quelques mesures qui pourraient aider l'enseignement de la langue arabe dans le secondaire à prendre un nouvel essor :

- réaffirmer la politique ministérielle en matière de diversification des langues enseignées dans les écoles, les collèges et les lycées, et en particulier en matière d'enseignement de la langue arabe ;
- améliorer l'information donnée aux familles, aux responsables et aux partenaires du système éducatif sur les langues vivantes et sur la langue arabe en particulier ;
- veiller à ce que les commissions académiques des langues prennent en compte la langue arabe dans les prévisions académiques d'offre d'enseignement, et tout particulièrement à ce que des cohérences d'enseignements dispensés dans les écoles, les collèges et les lycées, soient mises en place à chaque articulation du système dans tous les bassins de formation concernés ;
- développer les enseignements d'arabe dispensés dans les secteurs d'enseignements technologiques et professionnels ;
- offrir des postes en nombre incitatif, de façon aussi stable que possible année après année, aux concours de recrutement d'arabe (agrégation, CAPES, CAPLP2) ;
- offrir aux professeurs la possibilité d'enseigner, chaque fois que c'est possible, en bivalence ; aussi bien en bivalence disciplinaire (français/arabe, ou anglais/arabe,

ou histoire/arabe, par exemple), qu'en bivalence de niveau d'intervention (enseignement en collège ou en lycée/formation continue des adultes, par exemple, ou enseignement en école/enseignement en collège ou en lycée) ;
- développer l'enseignement de l'arabe en formation continue des personnels des entreprises, cet enseignement pouvant contribuer au financement d'autres actions de formation ;
- mener une étude sur les débouchés offerts aux jeunes gens qui posséderaient la connaissance de la langue arabe alliée à une autre discipline ;
- poursuivre, en France et dans les établissements français de l'étranger, la création de sections « internationales » et de sections « orientales » ;
- développer les enseignements d'arabe post-baccalauréat en classes préparatoires aux Grandes Écoles et dans les sections de techniciens supérieurs ;
- utiliser les compétences des professeurs d'arabe actuellement en sous-service pour enseigner dans les secteurs où le besoin d'enseignement d'arabe est particulièrement criant (enseignement du français aux non-francophones, enseignement de l'arabe en secteur technologique ou professionnel, préparation de candidats aux concours des Grandes Écoles, sensibilisation d'élèves, et éventuellement de professeurs, à la langue arabe, participation à la mise en place d'activités interdisciplinaires, etc.), dans le temps scolaire ou en dehors.

Ce sont là quelques suggestions. Après un siècle de fonctionnement de nos concours de recrutement, il faut de toute façon mieux faire fonctionner l'enseignement que ces concours permettent d'offrir aux élèves, pour que la langue arabe s'épanouisse dans nos établissements scolaires, et soit, suivant l'expression de Louis Massignon, parfaitement « secondarisée ». Réfléchir aux mesures nécessaires (et attendues) constitue par excellence un travail collectif auquel l'Association française des arabisants pourra apporter sa précieuse contribution.

Troisième table ronde

Les études arabes et la France : quel avenir ?

Table ronde présidée par Benoît Deslandes,
chef du Bureau Afrique et Moyen-Orient à la direction des Relations européennes et internationales et de la Coopération (MENESR), président de l'Association française des arabisants (AFA)

« Lignes de crête » de la recherche française actuelle sur l'islam et les sociétés du monde musulman

Jean-Philippe Bras,
directeur de l'Institut d'études de l'islam et des sociétés du monde musulman (IISMM-EHESS),
professeur de droit public, université de Rouen

Au risque de très grandes simplifications, je présenterai ici un tableau (très) général des évolutions des sciences humaines et sociales dans le champ d'études des sociétés du monde musulman, avec en filigrane une réflexion sur les relations entre ces évolutions et celles des compétences linguistiques des chercheurs. Il est évident que la recherche implique par définition un rapport aux langues, dès lors qu'on est en terrain « étranger », terrain dont les locuteurs-acteurs utilisent des langues dites étrangères. On peut relever également que la formation de communautés scientifiques internationales suppose que les chercheurs aient des compétences linguistiques qui leur permettent de communiquer, et pas seulement en anglais. Mais la question est plus complexe puisque ce rapport aux langues va aussi varier selon la manière dont le chercheur considère ou construit ses objets de recherche, conduit sa démarche avec ses outils et ses méthodes, dans le cadre de disciplines scientifiques dont les configurations varient dans le temps.

De ce point de vue, on peut distinguer – et on entre en simplification, j'en conviens –, trois grandes périodes dans la recherche en sciences humaines et sociales qui correspondent à trois types de positionnement par rapport aux langues, notamment par rapport à la langue arabe qui est le sujet qui nous intéresse ici.

- La première période est très large du XIXe siècle à la fin de la décolonisation.
- La deuxième période va jusqu'aux années 1980-1990, marquée à son terme par d'autres ruptures (chute du mur de Berlin, processus de globalisation, montée du religieux).
- La troisième période est celle que nous vivons, dans notre quotidien scientifique.

À chaque période correspondent des changements de paradigmes de la science qui vont entraîner – me semble-t-il – des changements de positionnement par rapport à la question qui nous occupe, celle des *usages de la langue arabe*.

Orientalisme et sciences sociales

Sur la première période, qui se caractérise par la construction des sciences sociales, on se contentera de quelques rappels, puisque certains de ces aspects ont été évoqués dans les communications précédentes.

Les sciences sociales se sont construites à la croisée de deux cheminements :

- d'une part, des sciences plus anciennes, des sciences en « isme », dont l'orientalisme bien sûr, propulsées dans la lignée des Lumières ;
- d'autre part, des savoirs pratiques générés par le processus de colonisation, entreprise de domination qui impliquait la connaissance de l'autre, le colonisé, et son identification, avec toutes les variations du projet colonial, s'inscrivant tantôt dans les catégories de l'universel, tantôt dans celles de la discrimination essentialiste (culture, ethnie, race).

Le croisement de ces deux branches du savoir – le savoir théorique, les traditions de l'orientalisme et le savoir pratique de la colonisation – a contribué fortement à l'émergence des sciences sociales. Les modalités d'articulation de ces savoirs ont été restituées de manière précise par un très bon travail mené en collaboration par l'EHESS et l'IRMC de Tunis il y a de cela quelques années, qui a donné lieu à une publication sous le titre *Savoirs du lointain et sciences sociales*[1].

D'un côté, se sont établies les grandes traditions de l'islamologie (Laoust, Levi-Provençal, Mantran, Massignon...) accompagnées par la mise en place d'institutions évoquées dans d'autres contributions ; et de l'autre, les grands administrateurs des colonies ont produit une « science coloniale ». Mais les deux communautés se recoupent et les deux se nourrissent. Elles se rencontrent par le travail sur la langue, les administrateurs coloniaux (civils et militaires) procédant à la collecte linguistique, donnant lieu à dictionnaires et manuels d'arabe. Il ne s'agit certes pas toujours du même arabe, mais cela permet au moins de rendre compte de ses variations locales. On citera, pour le plaisir, l'ouvrage de A.-G.-P. Martin, officier interprète de l'Armée territoriale, *Méthode déductive d'arabe nord-africain (vulgaire et régulier)*, publié en 1919[2]. Une autre différence (pour le Maghreb) tient aux dimensions stratégiques du recollement de l'administrateur colonial sur la langue, avec en arrière-fond les enjeux de positionnement du berbère et de l'arabe. Pourtant, c'est dans cette zone de contact

---

1. - Mahé Alain, Bendana Kmar (éd.), *Savoirs du lointain et sciences sociales*, Paris, 2004, éditions Bouchène, 272 p.

2. - Martin A.-G.-P., *Méthode déductive d'arabe nord-africain (vulgaire et régulier)*, Paris, éditions Ernest Leroux, 1919, 396 p.

entre le travail méticuleux d'inventaire des hommes de terrain qui développent leurs savoirs au plus près des populations, et des lettrés tout pleins des grands textes de l'islam que vont se fortifier l'ethnologie et l'ethnographie, notamment du Maghreb. L'œuvre de Jacques Berque est particulièrement significative de ce point de vue, parce qu'elle restitue cette tension entre le savant et le populaire au Maghreb, dont la langue est l'un des enjeux, et que lui-même, dans sa propre trajectoire, passe insensiblement du registre de l'ethnologie coloniale à celui de l'islamologie.

Le paradigme développementaliste

Les évolutions de l'ordre international après la Seconde Guerre mondiale vont profondément modifier les orientations des sciences humaines et sociales. La fin de la domination coloniale, la fracture Est-Ouest et la guerre froide vont induire un changement des paradigmes des sciences sociales, incrustés dans l'édification de modèles concurrents, libéralisme/marxisme, avec les échappatoires incertaines du tiers-mondisme et du non-alignement.

Nous sommes dans un seul monde, supposant à la fois des concepts universalistes et des lectures antagonistes de ce monde. C'est la belle époque de la planification, du développementalisme, de la science économique et de la sociologie dominantes, des statistiques, des sciences du nombre et du dénombrement. La science politique elle-même s'intéresse à des macros objets que sont l'État, la nation, la société lue à travers les classes sociales. L'histoire est économique, sociale et sérielle.

Ce positionnement induit un relatif éloignement du terrain, et les objets culturels, dont la religion, sont couverts de manière minorée par rapport à l'époque antérieure. Le chercheur opère à partir de catégories qui surplombent la société. Les enjeux sont au centre, autour des stratégies de développement et de nationalisation des sociétés arabes. Le trait est d'autant plus fort que l'ethnologie, marquée comme science coloniale, est discréditée. L'anthropologie américaine va certes commencer de faire son entrée sur les terrains antérieurement labourés par l'ethnologie, notamment au Maghreb (Geertz, Gellner). Mais, en France, outre le problème spécifique lié à l'ethnologie, le poids du structuralisme sera un facteur handicapant pour la promotion d'une anthropologie culturelle, qui fait retour au cœur des sociétés.

Ce changement d'optique va avoir des effets significatifs sur l'usage des langues dans le travail scientifique. Les objets étant au centre, et les concepts transversaux, les langues occidentales vont devenir langue d'usage du travail scientifique. L'observation vaut tant pour l'investigation (les interlocuteurs politiques et administratifs des premiers temps de l'indépendance utilisant largement, tant dans leurs discours que dans leurs écrits, un double registre, langue arabe et langue de l'ancien colonisateur), que pour la communication à l'intérieur de la communauté scientifique, les chercheurs du monde arabe étant largement formés dans les universités occidentales,

et faisant des langues occidentales leur langue de travail. Ceci peut expliquer un certain décrochage entre la recherche en sciences sociales sur le monde arabe et la langue arabe dans cette période. Il faut cependant ajouter que, outre les dispositifs spécifiques d'apprentissage de la langue arabe, un certain nombre d'institutions ont été mises en place pour faire le relais après les indépendances – comme le CRESM, puis l'IREMAM à Aix-en-Provence, ou URBAMA à Tours – et ont joué un rôle important pour préserver cette place de l'arabe dans la recherche en sciences sociales.

Le global et le local

Puis vient le troisième temps qui est celui des années 1990 et d'aujourd'hui, arrimant de nouveau la recherche à des pratiques linguistiques fortes. Temps des désillusions, d'une certaine manière. Le socialisme disparaît comme alternative idéologique. Le nationalisme arabe se consume dans la succession des défaites. L'État est mis en cause dans sa capacité à conduire le changement et le développement, miné par les processus de globalisation et de localisation.

Dans cette configuration nouvelle, les compétences linguistiques, et notamment la relation à l'arabe, reprennent toute leur importance dans les cursus en sciences sociales. On donnera ici quelques illustrations de cette évolution. L'arabe devient indiscutablement une compétence d'investigation, au regard d'une série de « retours ».

Il s'agit d'abord d'un retour au terrain. Et un retour au terrain qui est en partie justifié par un retour au local. Était évoquée, dans les discussions précédentes, la richesse des études urbaines sur le monde arabe. Elles sont, par leurs modalités, prenant en compte les nouvelles notabilités locales, les citoyens ordinaires et leurs savoir-faire, un signe de ce retour au local. Mais ce retour vaut aussi pour les études rurales, même du côté des économistes. Le chercheur ne se contente plus des plans d'urbanisme ou des documents de la planification agricole. Il se doit d'observer l'ensemble des acteurs des processus de décision et d'action. Et les compétences linguistiques deviennent ici indispensables. Une observation similaire peut être formulée pour la science politique, où la démarche « politiques publiques » recèle les mêmes exigences de terrain. De même, la notion de « gouvernance », autre paradigme de la modernité, est porteuse d'une approche par « jeux d'échelles », qui renvoie au local, et donc à une capacité d'investigation du chercheur sur le local.

Le retour à la culture est une autre marque des sciences sociales contemporaines, pour le moins bon avec la rhétorique du « choc des cultures », et pour le meilleur, par la place consolidée de l'histoire et de l'anthropologie culturelles dans les sciences sociales. La promotion de ces disciplines se manifeste notamment par la venue dans le monde arabe de jeunes chercheurs occidentaux dont les objets de recherche très localisés ou très « petits » (la micro-histoire) supposent un abord de très grande proximité aux sociétés étudiées. Et la finesse de l'analyse est conditionnée

par la capacité à une relation directe aux acteurs sociaux, et donc une compétence linguistique en rapport avec cette exigence.

Enfin, l'évolution contemporaine des sociétés arabes se caractérise par un retour au religieux, avec toutes les ambiguïtés dont il est porteur. Certes, les identités n'ont d'autres réalités que celles de leurs énoncés. Mais ce sont bien ces énoncés qui sont objets de sciences sociales, et qu'il faut être apte à décrypter.

Ce retour du religieux, avec sa relation identitaire à la langue arabe qu'il faut aussi problématiser, se fait selon des modalités différentes, qui impliquent des investissements eux-mêmes différenciés dans l'apprentissage de l'arabe. Une première modalité à « ras de terre » de l'investigation va se concentrer sur des acteurs locaux, porteurs d'un islam de terroir, qui se déplacent sur différents registres linguistiques (d'un arabe dialectal très localisé à un arabe savant, des grands textes religieux). À titre d'exemple, travailler sur les confréries, se rattachant aux personnages et aux textes fondateurs de l'islam, mais aux réseaux à géométrie variable et aux pratiques toutes pleines d'usages locaux, qui font un retour en force tant sur la scène politique et sociale du monde arabe que dans le champ scientifique comme objet de recherche, suppose de circuler entre plusieurs registres de langue : savant, populaire et même « mondain », au regard des nouvelles pratiques religieuses.

Mais un autre point d'observation de ce retour du religieux se situe vers le haut, au niveau des États du monde arabe, tant ceux-ci ont fait du religieux une base de légitimation pour contrecarrer les contestations et les concurrences construites autour de l'islamisme politique à partir de la révolution iranienne. La science politique a été très directement confrontée au changement de paradigme, contraignant les politologues à un double investissement dans les catégories du religieux et dans la langue d'énonciation et de support de ces catégories qu'est l'arabe pour l'islam.

L'islam devient matrice du débat politique. Il faut donc être à même de lire les transpositions théologiques du politique, de cerner les stratégies d'acteurs savants rentrant sur la scène : *oulémas*, grandes institutions de théologie, islamistes lettrés, autorités publiques de l'islam... Et une nouvelle génération scientifique en France (Burgat, Kepel, Roy...) a pu donner des éclairages pertinents sur ces évolutions par un retour à l'islamologie et des compétences linguistiques acquises dans les cursus nationaux.

L'autre élément à prendre en considération dans le traitement de l'islamisation du politique aujourd'hui est son caractère protéiforme et sa déterritorialisation. La multiplication des médias, Internet et chaînes satellitaires, pose avec une acuité exceptionnelle la question de l'autorité légitime pour délivrer le message religieux, dans une religion où la centralité de l'institution fait structurellement problème. Un nouveau champ d'investigation, vertigineux par sa profusion, s'ouvre donc aux chercheurs[3]. Il se caractérise par l'hétérogénéité extrême des compétences des locuteurs,

3. - Roy Olivier, *L'Islam mondialisé*, éditions du Seuil, Paris, 2002, 210 p.

tant sur le plan théologique que linguistique. La restitution de cette complexité suppose que le chercheur soit lui-même apte à circuler dans cette hétérogénéité, à passer du registre de l'arabe littéral à ceux de l'arabe médian ou dialectal, à identifier les positionnements théologiques des uns et des autres. Par ailleurs, le besoin de compétence linguistique en arabe se fait sentir également pour les chercheurs travaillant sur des terrains européens ou nord-américain, où des « communautés » musulmanes de plus en plus nombreuses et visibles sont des acteurs à part entière du jeu politique national, et participent des débats de la *umma islamiya.* De manière très significative, le récent ouvrage de Bernard Godard et de Sylvie Taussig sur les musulmans en France[4] comporte un important glossaire de mots en langue arabe. Mais l'observation vaut au-delà des terrains occidentaux, puisque l'islam se globalise, se décentre par rapport à ses terrains traditionnels du monde arabe, par de nouvelles polarités vers l'Asie du sud, mises en évidence par des travaux de grande qualité, comme ceux de Marc Gaboriau, ouvrant la voie à de nombreux jeunes chercheurs. Cette déterritorialisation de l'islam pose en des termes nouveaux la relation entre langue et religion, avec des locuteurs islamiques qui sont peu ou prou arabisants. L'islam se globalise donc, mais sa relation à la langue arabe devient plus problématique. Et, en même temps, les chercheurs spécialisés sur des terrains éloignés du monde arabe rencontrent la langue arabe dans leur travail en raison de la prégnance de l'islam sur les sociétés qu'ils étudient.

Un autre élément est à prendre en compte dans la réflexion, qui concerne cette fois-ci le monde arabe. On a pu relever dans les dernières décades – à partir de Tunis, c'était particulièrement repérable – une évolution des tropismes scientifiques sur le monde arabe. Le Maghreb, qui était un terrain de tradition pour la recherche française lié à l'historique de nos relations avec les pays de la région, a été progressivement délaissé par les jeunes chercheurs pour le Machrek et pour le Moyen-Orient en général. C'est aussi un point qu'il faut naturellement prendre en considération dans une stratégie d'apprentissage de l'arabe (et de l'anglais) à destination de ces jeunes chercheurs, du fait des variations régionales d'usage des langues.

Il faut encore attirer l'attention sur un champ disciplinaire, celui des études juridiques, largement délaissé pour ce qui concerne le droit musulman dans nos institutions scientifiques, alors qu'une tradition vivace s'était établie pendant la période coloniale. Il en résulte un déficit de compétences par rapport à la pratique de l'herméneutique ou de la philologie, qui nous amène à être en position de faiblesse sur de graves questions, qui font débat au cœur même de nos sociétés. Il est temps de reprendre le cours – et sur ce point, entre la langue et le droit, la relation est très forte – de la création des compétences dans ce domaine. On évoquera à cette

---

4. - Godard Bernard, Taussig Sylvie, *Les Musulmans en France. Courants, institutions, communautés : un état des lieux*, Robert Laffont, Paris, 2007, 454 p.

occasion l'apport des travaux d'Alfred-Louis de Prémare, récemment disparu, sur les textes fondateurs de l'islam.

Enfin, sur les terrains, des pratiques de transversalité se développent de plus en plus. Un jeune chercheur peut conduire ses travaux sur des terrains très différents, des terrains alternés. Ceci correspond d'une part à des problèmes épistémologiques liés au fait qu'on travaille de plus en plus sur le local, et que pour valider du local dans une perspective globale, pour reprendre les propos de Clifford Geertz, lui aussi récemment disparu, il faut développer ses investigations sur des terrains *a priori* hétérogènes. Geertz l'avait fait de manière magnifique en comparant Bali et ses terrains marocains[5].

Deux autres évolutions très significatives dans le même sens et aussi actuelles des sciences sociales qui nous posent des problèmes en termes de réflexion sur les compétences linguistiques des chercheurs, nous viennent des États-Unis :

- La première consiste en des spécialisations thématiques et non plus régionales, comme les *gender studies*, qui font que les chercheurs « se baladent » sur des terrains très divers sur le plan géographique.
- La seconde renvoie à un point que relevait Farouk Mardam-Bey dans son intervention, sur une certaine vacuité des études portant sur les pays arabes eux-mêmes, pour les périodes qui suivent les indépendances, les périodes post-coloniales. Mais cette perspective de recherche, liée aux *post colonial studies* américaines, est de plus en plus présente dans les dossiers de jeunes chercheurs, impliquant fortement et logiquement le monde arabe comme objet d'étude. L'apparition de cette position de recherche est aussi à prendre en compte dans notre réflexion.

Alors, les considérations qui précédent mettant en évidence un fort besoin pour les prochaines années, que faut-il faire sur l'enseignement de la langue arabe pour nos chercheurs, au regard des évolutions du monde et des orientations contemporaines des sciences sociales ?

Un premier point à retenir est que l'investissement sur la langue est de longue durée – on a parlé d'une dizaine d'années. Cette longue durée suppose que chacun des stades de la formation soit vivant. Cela veut dire que l'enseignement secondaire doit être incorporé dans cette perspective de formation à la recherche, même si les individus décident rarement à ce niveau d'études d'un devenir de chercheur en sciences sociales travaillant sur le monde arabe et musulman. Mais il est sûr que les possibilités ouvertes par l'enseignement secondaire sont particulièrement importantes, au regard de l'objectif de constitution d'un vivier de chercheurs arabisants.

La seconde considération concerne les filières universitaires d'enseignement de l'arabe qui repose en France sur de solides traditions, et des institutions bien repérées (INALCO et autres filières universitaires à Paris et en province). Elles ne peuvent

---

5. - Geertz Clifford, *Islam observed. Religious development in Morocco and Indonesia*, The University of Chicago Press, 1971, 136 p. ; *Savoir local, savoir global. Les lieux de savoir*, Puf, Paris, 1986, 293 p.

qu'être confortées par une articulation marquée avec les cursus de formation en sciences sociales, et le développement d'une réflexion sur les compétences linguistiques engagées dans une démarche de recherche. Se pose notamment la question des registres de langue utiles (arabe littéral, médian, dialectal) au regard des objets et des méthodes de recherche. Dans ce sens, l'un des problèmes auquel nous sommes confrontés quand nous recrutons des jeunes chercheurs dans les instituts français à l'étranger, est de savoir juger de leur niveau de compétence en langue arabe, par rapport à des diplômes mais aussi à des besoins spécifiques liés à leurs terrains de recherche.

Le troisième élément à prendre en compte, renvoie au travail accompli sur place, dans le cadre des institutions du ministère de l'Éducation nationale au Caire, à Damas, à Tunis, et du réseau d'instituts français à l'étranger du ministère des Affaires étrangères. Des rapprochements sont intervenus entre ces institutions pour conduire une réflexion et des initiatives communes sur les cursus des jeunes chercheurs arabisants. On ne peut qu'encourager à poursuivre dans la même voie.

Vue des sciences sociales : la recherche française sur les mondes arabes et musulmans, traditions et transmissions d'héritage

Hamit Bozarslan,
directeur adjoint de l'Institut d'études de l'islam et des sociétés du monde musulman (IISMM),
professeur à l'École pratique des hautes études en sciences sociales (EHESS)

Qu'il me soit permis d'ouvrir cette contribution en soulignant la qualité internationalement reconnue des études françaises sur le monde arabe. Elle s'explique d'abord par l'héritage que laissèrent les « Pères fondateurs », parmi lesquels nombre d'« officiers coloniaux » souvent juges sévères des politiques arabes de leur propre pays. Orientalistes, mais critiques avant la lettre de l'orientalisme, des figures comme Pierre Rondot, Robert Montagne ou leurs étudiants qui déposèrent leurs mémoires de fin d'études à la bibliothèque du CHEAM, étaient en effet largement ouverts sur les sciences sociales, aussi bien françaises qu'européennes. Certes, comme le montrent les travaux de l'équipe d'Hélène Claudot-Hawad, ils ne produisirent pas tous un savoir exempt de préjugés raciaux, mais nombre d'entre eux, qui eurent recours à l'ethnographie, furent respectueux de leurs terrains et des traditions savantes qu'ils y rencontrèrent. Transposant, autant en administrateurs qu'en savants, les modèles élaborés au Maghreb vers le Machrek dans les années 1920, cette génération fut également la première à étudier le fait tribal, la question des minorités ou encore les dynamiques de la ruralité et de l'urbanité au Proche-Orient.

La richesse des études françaises sur le monde arabe s'explique, en deuxième lieu, par le renouveau qu'elles connurent dans les années 1960, après une longue période de crises marquée successivement par la fin des mandats au Liban et en Syrie, la désastreuse guerre de Suez et la décolonisation du Maghreb, notamment celle, sanglante, de l'Algérie. Si ces événements laissèrent un malaise qui se reflète dans le style mélancolique même de nombreux chercheurs des années 1960-1970, la recherche française ne profita pas moins de l'infléchissement radical de la politique arabe de la Ve République,

notamment après l'indépendance de l'Algérie. De même, avec la décolonisation, elle parvint à se libérer de la tutelle administrative, voire dans certains cas, militaire, qui *volens nolens*, entravait son expression. À cet égard, l'intronisation de Jacques Berque au Collège de France dès 1956 (date de l'indépendance du Maroc et de la Tunisie, mais de l'intensification de la guerre en Algérie) était significative, tant elle constituait le signe d'un intérêt renouvelé pour le monde arabe et dotait une pensée radicale de ses lettres de noblesse scientifiques. Berque n'est d'ailleurs pas le seul nom à retenir de cette période. Dans les décennies 1960-1970, l'œuvre à maints égards insurpassable de Maxime Rodinson ou encore les travaux de René Gallissot s'inscrivaient également dans une perspective critique portant la marque de l'influence du marxisme.

Dans les années 1970-1980 d'autres figures, comme Bruno Étienne, Fanny Colonna, Jean Leca, Rémy Leveau, André Raymond, Daniel Rivet, Jean-Claude Vatin, Lucette Valensi, participèrent également, parfois à partir de postures scientifiques critiques, au renouvellement des études sur le monde arabe. Historiens, sociologues, anthropologues ou politologues avant tout, ces plumes permirent l'inscription durable des études sur le monde arabe dans le paysage de la recherche (notamment au CNRS) ou de l'enseignement supérieur. À partir du tournant des années 1980, d'autres chercheurs, plus jeunes, formés aux sciences sociales appliquées au monde arabe (François Burgat, Gilles Kepel, Élizabeth Picard, Nadine Picaoudou, Olivier Roy, Alain Roussillon, Michel Seurat) assurèrent la relève. Ils formèrent à leur tour des « jeunes pousses », fort heureusement trop nombreuses pour être citées ici individuellement, combinant la connaissance de la langue arabe, la maîtrise de terrains difficiles et l'ancrage disciplinaire, qui fait la force du paysage scientifique français en la matière depuis le milieu des années 1990.

Monde arabe, mondes musulmans

Quelle que soit sa richesse propre cependant, la recherche sur le monde arabe ne se mène pas en autarcie. Par le biais de plusieurs articulations, elle évolue en contact avec les études sur les autres sociétés musulmanes.

Mentionnons, tout d'abord, à ce propos, que grâce à ses filiations datant parfois des années 1920, la recherche sur le monde arabe reste largement ouverte sur un vaste espace impérial pré-moderne, multi-éthnique et multi-confessionnel (il suffit de penser aux travaux d'Eliseeff, Miqeul de Planhol, Sauvaget, Garden, Cahen ou encore Lombart). De nos jours, cette tradition est fort heureusement préservée au niveau institutionnel. À titre d'exemple, la chaire de Gilles Veinstein au Collègue de France est consacrée à l'étude de l'Empire ottoman dans la longue durée, à savoir dans ses dimensions turque, balkanique et arabe. De même, celle d'Henry Laurens couvre les longs XIXe et XXe siècles arabes, lesquels sont inséparables de l'histoire ottomane. La grande majorité des chaires universitaires (Paris-I, Paris-IV, Paris-VIII,

plusieurs universités provinciales), de l'INALCO, de l'EHESS ou de l'EPHE, sont également consacrées à la longue durée, rendant incontournables les croisements entre le monde arabe et les mondes turc et persan. Enfin, plusieurs générations de chercheurs, confirmés ou en thèse (Dakhlia, Denoix, Martinez-Gros, Michaud, Touati) s'intéressent à des sujets transversaux, qui ne se limitent pas au seul monde arabe (production des savoirs, historiographie, culture politique, questions ethniques dans des sociétés pré-modernes).

En deuxième lieu, de par son articulation avec l'islamologie, pas toujours confessée, mais que pour ma part je considère comme très fructueuse, la recherche sur le monde arabe demeure ouverte sur le reste du monde musulman y compris dans sa multiconfessionnalité (il suffit de mentionner les noms de Prémare et Corbin, ainsi que Jambet, Mouezzi ou Lory). L'islamologie ne doit d'ailleurs pas être comprise au sens étroit du terme, puisque la recherche sur les nouveaux penseurs de l'islam, pour ne citer qu'elle, nécessite aussi bien une comparaison interne à l'islam (monde arabe, Turquie, Iran, Pakistan, Indonésie), qu'une comparaison externe avec l'évolution du judaïsme et du christianisme.

En troisième lieu, si la recherche sur le monde arabe influence largement celle menée sur la Turquie, l'Iran et une partie de l'Asie centrale, elle est, en retour, également influencée par celle-là. À titre d'exemple, des années 1970 aux années 1990, on assista à un remarquable renouvellement des études ottomanes et turques, couvrant aussi bien la période impériale (Nicolas Vatin, Gilles Veinstein) que l'histoire contemporaine, placée parfois ouvertement dans une perspective comparative avec le monde arabe (Élizabeth Picard, François Georgeon, Anne-Laure Dupont, Alain Roussillon, Semih Vaner). Les travaux d'Olivier Roy, Farhad Khosrokhavar, Stéphane Dudoignon et Thierry Zarcone, prennent en compte les dynamiques de continuités et de ruptures entre les mondes persan et centrasiatique, et le monde arabe ; depuis la « périphérie », ils redéfinissent les objets transversaux concernant également les sociétés arabes. Il en va de même de la réflexion scientifique concernant les minorités ethniques et/ou confessionnelles, qui se situent à cheval sur plusieurs frontières (*cf.* par exemple, Pierre-Jean Luizard sur les chi'ites, Élizabeth Picard sur les Kurdes, Youssef Courbage, Philippe Fargue, Bernard Heyberger et Rémy Madinier sur les chrétiens). De la même manière, il faut mentionner l'essor des études sur les islams jadis appelés périphériques, entreprises d'abord par Alexandre Benningsen depuis les années 1950, puis poursuivies notamment par Marc Gaboriau et Alexandre Popovitch dans les années 1970-1990. Leur tradition se perpétue aujourd'hui à travers des figures plus jeunes, comme Nathalie Clayer, Xavier Bougarel, Andrée Feillard, Denis Matringe, Aminah Muhammad Aref, Élizabeth Allès, Rémy Madinier, Thierry Zarcone ou encore Éric Germain. En mettant l'accent sur des acteurs transfrontaliers comme les confréries religieuses, ou encore sur les circulations de traditions aussi bien savantes que militantes d'un espace à un autre, ces recherches décloisonnent aussi bien leurs terrains que ceux situés dans le monde arabe.

Au-delà de ces « terrains pluriels », une série d'autres thèmes de recherche et de problématiques s'avère commune au monde arabe et aux autres sociétés musulmanes. Ainsi, d'emblée, l'étude de l'islamisme est amenée à refuser un cloisonnement géographique, les grands centres de cette contestation se trouvant tout autant dans le monde arabe (notamment l'Algérie et l'Égypte), qu'en dehors de cet espace (Afghanistan, Iran). De même dans les années 1980-1990, les islamismes turc, indonésien et pakistanais présentaient autant de similitudes que de divergences paradigmatiques avec ceux du monde arabe, nécessitant dès lors une lecture comparée.

L'islamisme n'est d'ailleurs pas le seul objet de recherche comparative. Avant de se focaliser, notamment dans les années 1990, sur cette contestation, les études sur le monde arabe portaient sur des problématiques générales des sciences sociales, comme l'autoritarisme ou les régimes militaires. Il n'est guère étonnant d'assister à l'émergence, depuis une décennie, d'une nouvelle recherche analysant l'islamisme même dans le cadre des mobilisations politiques, des radicalismes ou de la violence (Dupret, Bennani-Chraïbi, Hannoyer), nourrie d'une part d'une érudition très fine sur les sociétés musulmanes, d'autre part de contacts avec des spécialistes de l'Europe ou des problématiques générales comme Philippe Braud ou Olivier Fillieule.

Enfin, dernier élément qu'il convient de mentionner : grâce, notamment, aux efforts de Rémy Leveau à partir des années 1980, la recherche sur le monde arabe s'est davantage articulée avec celle sur l'immigration, ou plus généralement sur la constitution de communautés musulmanes en Europe.

Échelles d'analyses et de comparaison

On voit à travers ces articulations que tantôt la recherche sur le monde arabe sert de moteur d'une dynamique de recherche bien plus vaste, tantôt elle est elle-même propulsée par la réflexion sur les autres sphères du monde musulman. Si une bonne partie de ces études se réalise dans des laboratoires spécialisés ou disciplinaires (CERI, CADIS, CEIFR), deux autres centres, qui travaillent en tandem, l'IREMAM à Aix et l'IISMM à Paris, privilégient une approche transversale, dépassant le monde arabe. Les centres français dans le monde musulman (IFEA, IFEAC, IFPO, IFAO, CEDEJ...) s'ouvrent également, depuis maintenant plus d'une décennie, à des approches comparatives. L'AFEMAM, lieu fédérateur par excellence de la profession, s'intéresse à l'ensemble du monde musulman. Enfin, les collaborations de ces centres avec leurs homologues en Europe se font souvent dans une perspective transversale.

Cette transversalité est importante ne serait-ce que parce qu'elle met les études sur le monde arabe à l'épreuve des connaissances sur le reste du monde musulman et des sciences sociales d'une manière générale. Elle les irrigue des savoirs qui viennent d'ailleurs, y compris des diasporas, qui jouent un rôle de plus en plus grand dans l'évolution des espaces sociaux, politiques, culturels et économiques des sociétés

arabes et du monde musulman. Enfin, elle leur permet sans cesse de se décloisonner, d'entrer dans un processus de transformation par l'effet même de la comparaison de s'universaliser. Cette universalisation se traduit, entre autres, par la constitution de relais et d'équipes « mixtes », regroupant des chercheurs issus de (ou travaillant sur) le monde arabe / monde musulman (à titre d'exemple, Turquie-Égypte).

Ainsi, la notion d'« aire culturelle arabe », largement débattue, mais – peut-être heureusement – impossible à définir, se compose sans cesse au pluriel, par ses traits distinctifs propres, bien sûr, mais aussi en fonction de l'échelle d'analyse, dans le temps et dans l'espace, que les chercheurs adoptent, ou des problématiques et des thèmes de recherche qu'ils développent. Un thème ou une échelle propres à penser un sujet, comme « le nationalisme arabe », ne le serait pas nécessairement pour penser un autre phénomène comme « les réformes administratives et politiques au XIXe siècle », qui nécessite une comparaison interne au monde musulman, mais aussi une comparaison externe avec d'autres pays comme la Russie ou la Chine, ou encore l'histoire de sécularisme, qui peut appeler une comparaison avec l'Europe ou l'Amérique latine.

Reste cependant une question dont souffrent également les autres aires culturelles : importatrices parfois avec quelques retards de paradigmes et de problématiques des sciences sociales, la recherche sur les sociétés musulmanes ne parvient pas à faire connaître à son tour les paradigmes « universalisables » qu'elle produit à partir de ses terrains. Ainsi, la réflexion sur des sujets aussi complexes que la laïcité, l'autoritarisme ou la violence reste souvent « locale », se diffusant en « circuit fermé ». Il s'agit là sans doute d'absence majeure de nos études qu'il conviendra de combler dans les années à venir.

Les centres de recherche français en pays arabe

Michel Pierre,
sous-directeur de l'Archéologie et des recherches en sciences sociales,
direction générale de la Coopération internationale et du Développement (MAE)

Le ministère des Affaires étrangères a sous tutelle 27 établissements de recherches en sciences humaines et sociales dans le monde. Et sur ces 27 établissements, 6 concernent les relations entre la France et le monde arabe. Évoquons-les rapidement :

- l'Institut français du Proche-Orient, l'IFPO, qui est implanté à Damas, à Beyrouth et à Amman, avec une antenne à Alep ;
- le Centre d'étude et de documentation économique juridique et sociale, le CEDEJ, au Caire ;
- la Section française de la Direction des antiquités du Soudan, la SFDAS, à Khartoum. Et à Khartoum se trouve également une antenne du CEDEJ plus spécifiquement vouée à la recherche en Sciences humaines et sociales ;
- également à Sanaa, le Centre français d'archéologie et de sciences sociales, le CEFAS, au Yémen ;
- l'Institut de recherche sur le Maghreb contemporain de Tunis qui a été évoqué ;
- et le Centre Jacques-Berque de Rabat.

Au total, ce sont plusieurs dizaines de chercheurs qui sont affectés par le CNRS dans ces 6 instituts. Ce qui représente la masse la plus importante de l'effort effectué par le ministère des Affaires étrangères en termes de personnel et de budget, puisqu'elle représente entre 35 et 40 % du budget total consacré aux centres.

Cette part vient évidemment de l'histoire. Vous évoquiez précédemment différentes étapes de construction dans la réflexion sur les sciences humaines et sociales vis-à-vis du monde arabe. La création des centres correspond aussi à un certain nombre de temporalités. Par exemple, au départ, il y a un certain nombre de *faits* – je ne sais pas si ce sont tous de bons faits – qui se sont penchés autour du berceau de la création de ce réseau. Ces faits étaient l'archéologie, l'orientalisme et la modernité selon la France coloniale.

Le premier est l'IFEAD, Institut français d'études arabes de Damas, même si le nom a changé depuis, créé en 1922 durant le mandat français en Syrie. Une

illustration suffit pour évoquer le contexte historique : c'est de voir le rôle qu'a pu jouer l'Institut français d'études arabes de Damas dans la mise en scène des États du Levant à l'Exposition coloniale de Vincennes en 1931.

L'archéologie est évidemment présente dès le début de l'IFEAD. Elle l'est également avec la création de l'Institut français d'archéologie de Beyrouth en mai 1945, qui deviendra ensuite l'Institut français d'archéologie du Proche-Orient, l'IFAPO. Puis il y aura, plus tard, la création du CERMOC, le Centre d'études et de recherches sur le Moyen-Orient contemporain, créé à Beyrouth en 1977, déplacé à Amman en 1988, revenu à Beyrouth en 1991.

En l'an 2000, au regard de cet éparpillement, ces différents instituts ont donné naissance à l'actuel Institut du Proche-Orient, l'IFPO, qui est certainement, sur cette partie du monde, l'institut le plus important, à la fois en nombre d'agents et en termes budgétaires.

Autre héritier de cette période du XIXe – début XXe siècle, le CEDEJ du Caire, dont le terme juridique dans l'énoncé en fait l'héritier de l'École française de droit créée en 1890 au Caire, chargée en son temps de la Coopération juridique franco-égyptienne. Il y a donc deux implantations : l'ensemble du Proche-Orient et de l'Égypte qui viennent d'un temps historique particulier.

Il y a ensuite le temps des indépendances, et je dirai le temps de la coopération. Les instituts fondés dans les années 1960, comme la Section française de la Direction des antiquités du Soudan créée en 1967, lors des dernières opérations de sauvetage de la campagne de Nubie.

C'est aussi le moment où le CEDEJ, qui était École française de droit jusqu'en 1990 devient centre de recherche selon un accord franco-égyptien de 1968. Puis c'est le tour d'un institut qui fait la transition et qui peut être le Centre français d'archéologie et de sciences sociales de Sanaa, le CEFAS, au Yémen créé, lui, en 1982, avant la décennie des années 1990. Alors c'est une nouvelle donne, une nouvelle réflexion sur les sciences humaines et sociales qui sont incarnées par les deux instituts du Maghreb : l'IRMC de Tunis, l'Institut de recherche sur le Maghreb Contemporain en 1992, et, sept ans plus tard, le Centre Jacques-Berque de Rabat, créé en 1999.

On voit assez bien le contexte historique : un temps colonial ou post-colonial, un temps des indépendances et de la coopération, et puis un temps de réflexion sur une nouvelle donne des réflexions actuelles de la France sur le monde arabe.

Parmi ces missions d'aujourd'hui, quelles sont les missions qui perdurent et quelles sont les missions nouvelles ? Il y a d'abord des missions de tradition, une tradition encore dynamique, bien sûr, c'est celle de l'archéologie. Je prends l'exemple de la mission initiale de la Section française des antiquités au Soudan qui est d'effectuer des fouilles archéologiques en coopération avec le Service des antiquités du Soudan et d'en assurer la publication, avec un rôle d'expertise tant dans le domaine de l'archéologie de terrain (fouilles préventives et fouilles programmées), que dans les

domaines de la muséographie, de la conservation du patrimoine, et de l'élaboration des rapports et publications.

On retrouve cet ensemble de tâches qui pourrait également caractériser les activités archéologiques de l'IFPO de Damas. Et dans le cas de la Syrie, c'est lié à une quinzaine de fouilles qui sont soutenues par ailleurs par le ministère des Affaires étrangères, sans compter évidemment le travail de publications, sur lequel je ne peux évidemment pas être exhaustif. Je retiendrai l'exemple de l'IFPO et de l'inventaire archéologique des fortifications du Proche-Orient médiéval du Xe au XIVe siècle, travail commun à l'université de Paris-IV et la Fondation Aga-Khan.

J'ajoute qu'il faudrait peut-être, il faut même sûrement, pour un certain nombre de ces recherches prendre également en compte ce qui se fait au Centre de recherche français à Jérusalem, particulièrement en matière d'archéologie comme le montrent les travaux et fouilles effectués sur le Néolithique, le Bronze ancien ou la route de l'encens.

L'archéologie est la première tradition se poursuivant. Le rôle des études de la Direction scientifique des études arabes et médiévales de Damas est considérable, de même que l'enseignement de la langue arabe. Ceci rejoint les études qui se développent dans les autres centres comme les études islamiques. Elles passent par une production de savoirs, par l'édition de documents d'archives. Je prends un exemple à Sanaa : la publication des manuscrits des bibliothèques privées de Zabid sous la direction d'Anne Regourd du CNRS. Il est aussi possible de rappeler les travaux du centre du Caire sur Alexandrie, la cité portuaire méditerranéenne, ou alors ceux du centre de Jérusalem sur la notion de commandement divin dans le judaïsme et l'islam. À ces productions d'études et de savoirs traditionnels s'ajoutent les interrogations plus contemporaines.

Il faut noter la part considérable des études urbaines. Quelques exemples viennent le prouver comme le programme fait à Rabat sur les mutations métropolitaines de Casablanca, à l'IFPO, villes et compagnes, échange et mobilité ; réflexion sur la sauvegarde du patrimoine architectural et urbain au Caire ; les soucis du citoyen au CEDEJ. Ces études sont liées à la construction de nouveaux outils comme la cartographie informatisée et les systèmes d'information géographique, exploités en ce moment au Soudan, par le CIG du Sud-Soudan.

Il y a donc des études urbaines importantes, mais il y a aussi de plus en plus d'études sur les circulations migratoires dont on devine évidemment l'intérêt dans cette partie du monde. Mobilité et circulation transnationales entre Europe et Méditerranée dans l'aire Tangéroise, projet de Sanaa sur l'immigration entre la corne de l'Afrique et de l'Arabie, etc. Je pourrais aligner comme cela une dizaine d'exemples : migrations, études urbaines. Il y a tout un travail également qui est fait sur la mémoire, l'écriture de l'Histoire et la production culturelle ; par exemple, les travaux faits au CEFAS de Sanaa sur la référence territoriale dans la construction

identitaire au Yémen. Et dans une autre mémoire et un autre patrimoine, bien sûr, tout le travail fait à l'IFPO sur l'atelier du vieux Damas.

On a évoqué la religion et le fait religieux, on le trouve évidemment présent dans l'actualité de chacun de ces centres ou dans une perspective historique : l'axe suivi par l'IFPO sur les sanctuaires du Levant aux époques hellénistique, romaine et protobyzantine. Par ailleurs, les conflits et les tensions ne sont pas absents des réflexions et des travaux de nos centres, avec des études sur les sociétés politiques au Liban, l'Iran et les mondes chiites. Je prends un exemple de thèse en cours au CRFJ de Jérusalem : « La politisation des citoyennes arabes en Israël ».

Mon dernier point sera la mention de la coopération que peuvent jouer ces Centres, les différents aspects de cette coopération et ce qu'on pourrait appeler la diplomatie d'influence. La coopération prend plusieurs formes : la coopération européenne, par exemple. Il y a eu le lancement au Yémen d'un Comité franco-allemand pour la sauvegarde et l'étude du patrimoine manuscrit. Mais il y a également ce rôle que jouent les instituts dans ce qu'on appelle, dans notre jargon du Quai d'Orsay, les Fonds de solidarité prioritaires (FSP), qui sont des possibilités de financement sur des projets, comme celui du Centre Jacques-Berque sur les nouveaux territoires productifs transnationaux au Maghreb, ou bien l'investissement de Tunis et de Rabat dans un FSP sur la renaissance ou encore le renouveau des études en sciences humaines et sociales au Maghreb.

Nos instituts jouent aussi un rôle d'accompagnement, de renouvellement ou de recomposition des filières universitaires en sciences humaines et sociales : rôle de production de savoirs qui peuvent être nécessaires à certaines politiques de développement. Par exemple, la gestion de ressource et le développement de l'eau est un thème qui est travaillé à Damas. Cette diplomatie d'influence, cette présence de la France, il faut la souligner, cette fois-ci à nouveau dans le domaine de l'archéologie, par cette coopération qui existe bien sûr particulièrement en Syrie – je l'ai déjà bien évoquée –, mais aussi au Soudan où la section française est la seule institution archéologique internationale permanente à Khartoum, tout comme elle l'est dans un autre univers, avec la Délégation archéologique française en Afghanistan, à Kaboul.

C'est ce rôle de la diplomatie d'influence qui m'a fait penser, à un moment, à cette phrase de Romain Gary, qui était de la maison, et a écrit un jour : « Personne de nos jours n'a jamais vu une politique étrangère faite par des diplomates », ce qui est certainement un peu excessif comme jugement, mais qui, en creux, veut dire aussi évidemment le rôle que peuvent jouer – c'est exprès que j'utilise ce mot – nos instituts dans le domaine de la *coopération*.

Pour terminer, nous nous interrogeons évidemment sur l'avenir de ce réseau avec trois points importants. Atteindre une masse critique et aussi une mise en réseau des réseaux eux-mêmes. On voit bien comment des réflexions sont menées en commun

avec plusieurs structures. Cette masse critique, pour l'atteindre, il faut des postes de chercheurs, il faut des postes de boursiers avec des questions qu'il faut se poser.

Pour le moment, les boursiers ou les chercheurs qui ne sont pas citoyens de la Communauté européenne ne peuvent être présents dans ces instituts. C'est une question que l'on doit se poser, et qui est posée au CEDEJ. Effectivement, il devrait pouvoir être possible, non pas seulement localement, d'avoir des boursiers et des chercheurs venant d'autres horizons que l'Europe.

Tout un travail reste encore à développer sur la médiation des savoirs. Au-delà des problèmes de moyens face au développement de ces instituts, la gestion de l'augmentation des projets éditoriaux, les problèmes de management, la capacité de résistance des instituts, la capacité de renouvellement des bureaucraties qui n'est pas moindre parfois par rapport à leur activité.

Je voudrais très simplement – ce sera là le dernier mot – dire qu'il s'agit pour nous, d'un réseau exceptionnel, avec une expérience de production de savoir qui a maintenant plusieurs décennies. Nous continuons d'accompagner, année après année, ce réseau auquel, évidemment, le ministère des Affaires étrangères tient beaucoup.

La « masse manquante » : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDÉA)

Luc-Willy Deheuvels,
professeur à l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO), président du jury d'agrégation d'arabe

Joseph Dichy,
professeur à l'université Lumière - Lyon-II,
secrétaire général du Comité interuniversitaire d'études arabes (CIDÉA)

À l'heure du centenaire de l'agrégation d'arabe, convient-il de faire une grande fête joyeuse et de tirer des feux ?

Nous allons présenter ici quelques réflexions et conclusions qui se fondent sur une note rédigée par le Comité interuniversitaire des études arabes (CIDÉA[1]), dont les données chiffrées ont été actualisées. Ces réflexions portent sur la situation de l'enseignement de l'arabe en France, dans l'enseignement scolaire et dans l'enseignement supérieur, dans les ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) et hors du système éducatif, à savoir dans les milieux associatifs.

L'état des lieux auquel nous sommes parvenus nous conduit à alerter les ministères de tutelle de la gravité de la situation générale de ces enseignements au sein du service public d'éducation. Le CIDÉA souligne l'urgence qu'il y a à réagir particulièrement dans le secondaire. L'ampleur des besoins non satisfaits, les dangers pour

1. - Créé dès la fin des années 1970 sur une recommandation du service public, le Comité interuniversitaire d'études arabes (CIDÉA) comprend six membres élus par les directeurs de départements d'arabe langue et civilisations étrangères ou langues étrangères appliquées de l'enseignement supérieur français. Il constitue une structure légère de consultation pouvant répondre à la demande des ministères de tutelle, et contribuer à une harmonisation des enseignements et à l'information des départements d'études arabes dans le cadre des grandes orientations ministérielles. Il assume par ailleurs une mission d'auto-évaluation des études arabes au niveau universitaire, et sert en même temps d'intermédiaire entre les départements d'arabe de l'enseignement supérieur et les instances ministérielles.

l'avenir, la forme d'injustice sociale[2] qui en résulte, seule une décision politique au plus haut niveau permettrait de répondre à ce qui constitue à nos yeux une exigence à l'échelle nationale.

Cette communication abordera les points suivants :

- une première partie présentera les chiffres de l'enseignement de l'arabe dans le cadre scolaire (collèges, lycées, écoles primaires), et en dehors de celui-ci, dans les associations ;
- ensuite sera envisagée la situation dans les académies et dans les départements en France (les établissements d'enseignement secondaire français ou sous contrat de coopération en pays arabes ne seront pas présentés ici) ;
- une troisième partie, enfin, sera consacrée à l'enseignement de l'arabe dans le supérieur.

Enseignement scolaire : structure et chiffres

Collèges et lycées

Dans les collèges et lycées (hors DOM-TOM), le nombre d'élèves est actuellement d'environ 7 300. Ce chiffre est stable à peu de choses près depuis 2002 (en 2002-2003 : 7 187 élèves, en 2003-2004 : 7 284, en 2004-2005 : 7 224 et en 2005-2006 : 7 305). Le nombre d'établissements est en baisse (256 établissements à la rentrée 2002 contre 232 en septembre 2006). Le nombre d'enseignants d'arabe en 2003-2004 était de 221 ; il est de 229 en 2006-2007 (58 agrégés, 148 certifiés, 9 PLP arabe-lettres, 8 contractuels, 6 stagiaires en IUFM).

A la Réunion et à Mayotte, 1 425 élèves sont inscrits en 2004-2005, pour la plupart en langue vivante 2 dans 25 établissements (18 collèges, dont 16 à Mayotte ; 6 lycées, dont 4 à Mayotte ; un lycée professionnel, également à Mayotte).

Le chiffre de 7 300 élèves inclut toutefois 1 800 d'entre eux qui, en raison des discontinuités de la carte scolaire, se trouvent inscrits par nécessité au Centre national d'enseignement à distance (CNED). Ce centre, dont le rôle est extrêmement important par ailleurs, se trouve ici en situation de pallier les lacunes du système

---

2. - Le terme « d'injustice sociale » est sans doute excessif. La protestation qu'il exprime désigne toutefois une situation dans laquelle des parents d'élèves désireux de voir leurs enfants apprendre l'arabe se trouvent découragés par la complexité et le caractère circulaire de l'offre et de la demande à l'Éducation nationale. Bien que le service public annonce des enseignements de langue diversifiés, il contraint de fait nombre de citoyens français issus de l'immigration à s'adresser à des associations communautaires. L'offre du service public laïque renforce ainsi paradoxalement le communautarisme. Dans un autre ordre de préoccupations, comme on le verra plus loin, les demandes d'ouverture d'enseignement d'arabe en tant que langue de culture, langue internationale ou langue génératrice d'emploi (en dehors de toute référence à une origine issue de l'immigration), ne sont pas mieux satisfaites.

d'éducation : dans le cas qui nous retient, 1 800 élèves ne disposent pas d'enseignement en « présentiel ».

Ce nombre global de 7 300 inclut également les élèves de classes préparatoires aux grandes écoles (668 élèves en 2003-2004, 705 en 2005-2006). Les élèves qui en bénéficient proviennent, pour l'essentiel, de grands lycées du Maghreb et, dans une moindre mesure, du Liban. L'Éducation nationale remplit là une mission importante, qui concerne la formation des élites des pays arabes francophones.

Le résultat de ces deux observations est qu'il convient de déduire du nombre global de 7 300, 1 800 élèves du CNED, et 705 élèves de classes préparatoires. Le nombre des élèves qui bénéficient effectivement de l'offre de nos lycées et collèges en arabe langue vivante étrangère est donc proche de 4 800.

Les « enseignements de langue et culture d'origine » (ELCO)

Dans les écoles primaires – mais également dans les collèges et quelques lycées professionnels –, des maîtres détachés d'Algérie, du Maroc et de Tunisie dispensent des « enseignements de langue et culture d'origine » dans le cadre d'un dispositif régi par des accords intergouvernementaux, qui remontent, pour l'Algérie, au 1er décembre 1981, pour le Maroc au 14 novembre 1983, et pour la Tunisie au 12 mars 1986. Des accords similaires concernent également d'autres pays : la Turquie, l'Italie, le Portugal, l'Espagne et la Serbie (ex-Yougoslavie). Ces enseignements sont dispensés par des professeurs des écoles, détachés par les pays d'origine. En 2004-2005, des cours d'arabe ont été suivis dans l'enseignement primaire par 36 919 élèves (sur un total de 87 773 élèves dans l'ensemble des ELCO), soit 22 679 pour le Maroc, 9 528 pour l'Algérie et 4 712 pour la Tunisie. Dans les collèges et les lycées, l'arabe concerne, la même année, 3 787 élèves (sur un total de 8 061).

Un rapport transmis en mars 2006 par les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, Jean David et Bruno Levallois, dresse un état des lieux et formule des propositions constructives pour les ELCO, que les textes existants devraient déjà permettre d'intégrer dans le dispositif général d'enseignement des langues vivantes. Des efforts importants ont été effectués par les responsables des ELCO pour leur assurer une meilleure insertion dans l'enseignement français. Les ELCO ont vocation à se dérouler dans les locaux de l'Éducation nationale française et à s'adresser à des élèves d'école primaire. Leur intégration dans l'enseignement des langues vivantes étrangères du premier degré (dans le cadre prévu pour l'enseignement d'une langue à l'école primaire) est une réalité pour la plupart des ELCO en italien, et pour plus du tiers des élèves de portugais. Cela devrait pouvoir être également le cas en arabe.

Rappelons également que le Portugal s'est toujours refusé à organiser des cours en collège ou en lycée, pour éviter de voir certains chefs d'établissement se défausser sur les ELCO au lieu de demander aux responsables de leur académie l'ouverture d'enseignements répondant aux demandes des élèves et de leurs parents. On peut

en tout état de cause se demander quelle cohérence peut avoir une carte scolaire des enseignements de l'arabe dans le secondaire, avec près de 38 000 élèves d'arabe dans les ELCO, et seulement, comme on l'a vu, environ 4 800 élèves d'arabe langue vivante dans le dispositif ordinaire de l'Éducation nationale.

Enfin, on peut s'interroger sur les suites dans l'enseignement secondaire de l'apprentissage de l'arabe par près de 37 000 élèves de l'école primaire. Ces questions intéressent tout autant les responsables maghrébins des ELCO – plusieurs nous font l'honneur d'être aujourd'hui parmi nous – que les instances décisionnelles de notre ministère de l'Éducation nationale. L'application des textes existants, qui sont communs aux deux parties, permettrait déjà des progrès considérables dans la perspective d'une réelle intégration.

Les enseignements du secteur associatif

Pour les enseignements dispensés dans le cadre des associations, on dispose d'une estimation du ministère de l'Intérieur : en 2003, environ 65 000 jeunes d'âge scolaire ont suivi des cours de langue arabe dans ce cadre. Deux ans auparavant, leur nombre était estimé à 34 000 (*Le Monde* du 22 décembre 2001, article de Nathalie Guibert). Nous ne sommes plus, devant ces nombres, dans la même échelle de chiffres que pour l'enseignement en collège et lycée.

Ces enseignements hors cadre scolaire posent en tout état de cause plusieurs problèmes, étant entendu que les deux auteurs de cette communication ont pour le fonctionnement associatif ainsi que pour les institutions religieuses le plus grand respect. Le premier problème est celui, dans un très grand nombre de cas, de l'enseignement non d'une grande langue internationale et d'une grande langue de culture, mais d'une langue réduite à sa dimension religieuse. Une autre difficulté tient à la formation pédagogique des enseignants, qui n'est pas assurée dans des conditions analogues à celle de l'Éducation nationale, faute de moyens et faute d'encadrement. Il en résulte très souvent un enseignement de faible niveau de qualité. Il faut ajouter à cela le risque d'endoctrinement que certaines associations (et non toutes, bien entendu) peuvent faire courir aux jeunes d'âge scolaire qui fréquentent leurs enseignements.

Redisons-le : nous ne cherchons pas du tout ici à remettre en cause, dans leur principe, les enseignements religieux ou associatifs. Mais il importe de mettre fermement en garde le service public contre la réduction des enjeux de cette langue à la seule dimension identitaire et contre les risques d'enfermement communautaire.

Les chiffres traduisent une démission, dans les faits, du service public

Tirons, avant de clore cette partie de l'exposé, la leçon des chiffres. Deux conséquences de leur comparaison sautent aux yeux.

La discontinuité entre le primaire et le secondaire

Les 36 919 élèves qui suivent des cours d'arabe langue et culture d'origine (ELCO) dans le primaire sont 7,7 fois plus nombreux que ceux qui bénéficient de l'enseignement de cette langue au titre de l'enseignement obligatoire des langues vivantes dans les collèges et lycées (4 800 élèves). Cette proportion est symbolique, et donne à voir la déperdition que constituent ces enseignements sans suite convenablement organisée, et la nécessité urgente d'y remédier.

La très grande disproportion entre les chiffres du service public et ceux du secteur associatif

L'autre proportion est plus criante : les quelque 65 000 jeunes d'âge scolaire suivant des cours d'arabe dans le secteur associatif sont 13,5 fois plus nombreux que les 4 800 élèves arabisants des collèges et des lycées. Cette disproportion est accablante, parce qu'elle traduit ce qui, dans les faits, ressemble fort à une démission du service public.

Enseignement scolaire : la situation dans les académies et les départements

La situation dans les académies est aujourd'hui caractérisée par une absence, sur le terrain, de réponse à la demande, qu'elle émane de nos concitoyens issus de l'immigration ou non.

Il est significatif à cet égard que, dans le primaire, l'arabe n'est quasiment jamais enseigné en tant que langue vivante étrangère par des professeurs des écoles titulaires du service public, et se trouve presque entièrement confié aux ELCO. Autre signe d'inquiétude : depuis de nombreuses années, aucune demande d'ouverture de cours d'arabe n'émane des académies.

La situation est par ailleurs paradoxale. Elle conduit, comme on le verra, à une précarisation, non des professeurs eux-mêmes (ils sont protégés par leur statut de titulaires), mais de leur enseignement.

La carte scolaire de l'arabe au sein de l'hexagone est parlante. Elle nous permettra en quelque sorte de visualiser les aspects institutionnels de la situation de cette langue.

L'absence sur le terrain d'une politique de réponse à la demande de nos concitoyens issus de l'immigration

Sur le terrain, l'absence d'une réponse à la demande des parents et des élèves a entraîné, dans les départements où une population française issue de l'immigration est présente, une attrition de la demande. La présentation par les familles de demandes

soutenues par des associations de parents d'élèves laïques, encore assez forte il y a une dizaine d'années, s'est à peu près tarie aujourd'hui. Bien souvent, parce que l'institution y répond mal ou n'y répond pas, des familles issues de l'immigration ont assimilé comme une chose « normale » le fait que le système public ne présente pas une véritable offre d'enseignement de l'arabe, là où elle serait absolument nécessaire et où la demande, bien entendu, existe. De refus en rebuffade, nombre de familles admettent peu à peu l'idée que ces enseignements seraient communautaires par nature.

Les demandes exprimées sont parfois ressenties par les responsables académiques locaux comme illégitimes voire, dans certains cas, présentées comme telles. La demande des familles est bien entendu ambivalente. Il s'agit le plus souvent d'une demande culturelle et identitaire ; la composante religieuse en fait parfois également partie. Mais au lieu d'apporter une réponse organisée, qui ferait évoluer la nature de la demande en proposant un enseignement de la langue et de la culture selon les normes laïques et académiques, le service public d'éducation oppose le plus souvent un silence. Cela conduit finalement à renvoyer ces familles au secteur associatif communautaire.

On sait par ailleurs que la prise en compte de la langue d'origine, par ses effets à la fois symboliques et cognitifs, a des conséquences sur l'acquisition du langage qui sont connues et fort bien étudiées. Inversement, le déni de cette réalité contribue lourdement aux difficultés et aux résistances à l'intégration scolaire.

La faible prise en compte des besoins du pays en enseignement de l'arabe comme langue de culture et d'échanges internationaux

Par ailleurs, l'idée qu'il peut exister un réel intérêt pour l'apprentissage de l'arabe non lié à l'immigration n'est pas vraiment prise en compte. Or l'expérience montre que, partout où des enseignements d'arabe ont été ouverts dans des régions où les élèves issus de l'immigration sont absents ou ne constituent qu'une partie des effectifs, ils ont rencontré un succès réel, au même titre que les enseignements de chinois et de japonais. Pourquoi ne pas vouloir admettre dans le secondaire une réalité qui est aujourd'hui évidente dans le supérieur ? La langue arabe est attractive et ne concerne évidemment pas les seuls enfants issus de l'immigration. C'est une langue de grande culture, dont le poids international est considérable, et qui relève au même titre que l'allemand, l'espagnol ou l'anglais, de la culture universelle.

La précarisation institutionnelle des enseignements et de leur implantation

La situation des 229 enseignants d'arabe du service public français (chiffre de 2006-2007) est inquiétante, du fait notamment de la disproportion du nombre de TZR (titulaires sur zone de remplacement) par rapport à la situation normale. Les TZR sont des enseignants affectés annuellement sur une zone géographique particulière

afin de remplacer des enseignants malades, absents, en congé de maternité, etc. On estime à 6 % le volant de TZR souhaitable du point de vue du fonctionnement d'une discipline. Bien entendu, les enseignants affectés sur des postes de TZR sont titulaires au même titre que leurs collègues : la précarisation dont il est question dans ce paragraphe est celle de l'implantation de l'arabe dans les sites où il est enseigné, et non celle des enseignants eux-mêmes ou de la stabilité de leur emploi.

De fait, plus de la moitié des enseignants d'arabe sont « titulaires sur zone de remplacement ». La plupart sont affectés à des enseignements à l'année, et non à des remplacements. Les créations de postes budgétaires ont été rares et sont depuis longtemps taries. Des groupements d'heures allant jusqu'à l'équivalent de postes entiers ont été et sont encore très souvent confiés à des TZR. Des situations provisoires ont ainsi été pérennisées, ce qui a abouti à une grande fragilité générale.

Les groupements d'heures sont bien souvent assurés avec beaucoup de courage par des enseignants qui ne sont pas titulaires de leur poste ; ils enseignent sur deux, voire trois établissements, et ont du mal à s'investir de façon stable sur le terrain. Un certain nombre d'entre eux se voit attribuer des heures de travail dans les centres de documentation de leur établissement, pour compléter leur emploi du temps, ou des tâches diverses de soutien scolaire.

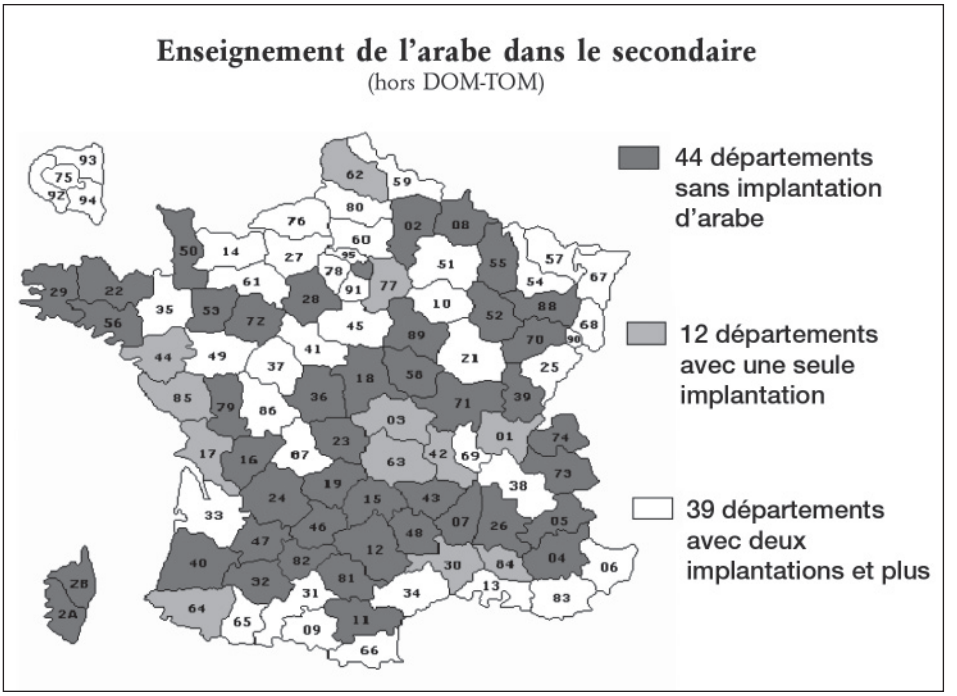
Du point de vue de la gestion des postes, il faut noter que nombre d'établissements minorent la déclaration des heures d'arabe pour ne pas amputer trop lourdement leur dotation horaire, sachant que l'enseignant aura en tout état de cause son service à compléter sur place. En outre, au niveau des académies, et *a fortiori* du ministère, ces horaires parcellaires et répartis sur plusieurs établissements courent le risque de ne pas apparaître. Il y a là, pour les outils de gestion de l'Éducation nationale, un réel problème de visibilité.

Cette situation des enseignants entraîne une précarisation institutionnelle, et contribue à fausser la perception de la situation du terrain par les instances décisionnelles : au niveau national, certaines analyses officielles ont conclu récemment que 40 % des enseignants d'arabe seraient en surnombre. En fait, la proportion de TZR dans la discipline étant supérieure à ce qu'elle devrait être normalement, il conviendrait pour ces gestionnaires de purger la discipline du nombre d'enseignants correspondant à l'écart entre la proportion normale de TZR (6 %) et celle de la langue arabe (46 %). Sur les 221 professeurs du secondaire (chiffre de 2004-2005), 80 seraient ainsi de trop[3]. Est-il raisonnable de le croire ? Il y a là une ressource

3. - Des arguments de cette nature circulaient encore à la Direction générale des ressources humaines de l'Éducation nationale au printemps dernier, pour justifier la doctrine – tenace – de l'ouverture des concours du CAPES et de l'agrégation d'arabe en alternance, une année sur deux, malgré la réalité flagrante du terrain et les raisonnements de politique éducative ou de bonne gestion du personnel qui leur ont été opposés (l'une et les autres sont partiellement résumés ici). Ces arguments ont été bien près de coûter à notre pays la non-ouverture du concours de l'agrégation l'année même du centenaire de celle-ci.

humaine et un potentiel de compétences précieux, dont l'activité réelle est sous-estimée des gestionnaires de l'institution, et qui mériteraient un effort particulier d'optimisation. Étrange disposition que celle de notre service public d'enseignement, qui ne tient pas plus compte des moyens dont il dispose que des besoins, lors même que les uns et les autres sont bien réels.

La répartition territoriale de l'arabe dans l'enseignement secondaire au sein du service public : les silences de la carte de France



La carte de l'implantation de l'enseignement de l'arabe dans les départements est terriblement parlante. La répartition géographique dans les établissements secondaires, telle qu'elle apparaît ci-dessous, révèle clairement une profonde disparité de situations entre les académies, et un degré très insuffisant de couverture de l'ensemble du territoire français : 44 départements de France, soit près de la moitié du territoire national, ne proposent aucun enseignement d'arabe[4] ; 12 autres ne disposent que d'une seule implantation. Seuls 39 départements comportent deux établissements au moins dans lesquels cette langue est proposée.

4. - L'académie de Corse est dans ce cas, alors qu'environ 20 % de la population scolaire y est d'origine immigrée, particulièrement marocaine.

Peut-on estimer que dans tous ces territoires il n'y ait absolument aucune demande ou si peu ? Ou qu'à défaut de la prendre en compte, voire de la susciter ou de l'encourager, on la rend muette ?

L'arabe dans l'enseignement supérieur

Un dispositif couvrant tous les niveaux d'enseignement et de larges secteurs géographiques

La France – faut-il le rappeler ? – est le seul pays du monde occidental à enseigner la langue et la civilisation arabes depuis l'école primaire jusqu'à l'université, avec des corps d'enseignants titulaires de la fonction publique, recrutés par concours. L'enseignement de l'arabe est également dispensé dans la plupart des grandes écoles, notamment à Polytechnique, Saint-Cyr, dans le réseau des Écoles centrales, à l'École nationale d'administration, dans les Écoles normales supérieures de lettres et sciences humaines, à l'École des hautes études en sciences sociales, dans nombre d'Instituts d'études politiques (notamment de Paris, Lyon et Aix), à HEC, l'ESSEC et dans la majorité des écoles de commerce...

Dans les universités, les plus gros effectifs des études arabes sont situés en région parisienne, soit : à l'INALCO (avec plus de 1 500 étudiants) et dans les universités de Paris-III, Paris-IV et Paris-VIII. Viennent ensuite les grands centres en région : Lyon (universités Lumière - Lyon-II et Jean-Moulin - Lyon-III), Aix/Marseille (université de Provence), université de Bordeaux-III - Montaigne, université de Lille-III - Charles-de-Gaulle, université Marc-Bloch de Strasbourg et université de Toulouse - Le Mirail. Ces centres proposent des formations à tous les niveaux, allant des « débutants en arabe » et de la 1re année de licence au master 2 (ex-DEA), tant en langues et cultures étrangères (LCE) qu'en langues étrangères appliquées (LEA). À Paris, Lyon et Aix-Marseille, des préparations aux concours du CAPES et de l'agrégation sont organisées dans les universités et les IUFM. L'agrégation d'arabe est également préparée à l'ENS-Lettres et sciences humaines de Lyon. L'INALCO assure en outre une préparation aux concours du cadre d'orient du ministère des Affaires étrangères. Une classe préparatoire aux concours de l'ENS avec une option « arabe » vient d'être ouverte en 2003-2004 au lycée Henri-IV à Paris.

D'importantes sections d'études arabes ont été ouvertes à Nantes, Rennes-II et Grenoble-III. L'arabe est enseigné en LEA exclusivement dans les universités de Clermont-Ferrand-II, Montpellier-III, Nancy-II et Paris-X - Nanterre. Signalons enfin l'organisation d'enseignements de l'arabe à des spécialistes dans les universités d'Avignon, de Bourgogne, du Havre, de Nice, de Paris-I et de Tours. Cet inventaire est naturellement incomplet.

L'attrait exercé à l'étranger, particulièrement au niveau européen, par l'enseignement de l'arabe dans le supérieur français mérite d'être souligné. Un nombre croissant

d'étudiants viennent de l'ensemble de l'Europe en direction de nos établissements, dans le cadre des accords ERASMUS, et de plus en plus y restent ensuite inscrits pour la poursuite de leurs études.

Quelques données chiffrées

Les données chiffrées dont nous disposons sont les suivantes :

Année	Nombre d'universités (avec l'INALCO)	Nombre total d'étudiants	dont Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE)	dont Langues étrangères appliquées (LEA)
2000	20	2 778	68 %	32 %
2001	19	2 985	67 %	33 %
2002	18	3 376	66,67 %	33,33 %

Ce tableau ne prend en compte que les étudiants qui suivent l'arabe en tant que discipline (Langues, littératures et civilisations étrangères, Langues étrangères appliquées). Il faut ajouter aux chiffres ci-dessus 1 500 à 2 000 étudiants inscrits à des diplômes universitaires qui n'apparaissent pas dans les statistiques universitaires générales. Le nombre actuel d'étudiants est vraisemblablement en augmentation. Dans l'enseignement supérieur, la proportion d'étudiants inscrits en LLCE et en LEA arabe est de 3,5 %, en 5e position, juste après l'italien (6 %), alors que dans le second degré elle n'est en 2005 et 2006 que de 0,17 %.

De fortes menaces sur les enseignements de haut niveau

Pourtant l'avenir est inquiétant : de fortes menaces s'annoncent, perceptibles notamment au travers des incertitudes qui pèsent sur la pérennité des concours d'Orient, ainsi que du CAPES et de l'agrégation. Les concours d'Orient offrent au ministère des Affaires étrangères des cadres du plus haut niveau, spécialistes des régions arabes. Des concours comme le CAPES et l'agrégation permettent à l'Éducation nationale des recrutements contrôlés, d'un niveau d'exigence qui étonne souvent les interlocuteurs européens ou du monde arabe (voir le document de présentation de ce colloque).

Or les concours d'Orient ont des recrutements qui ont fortement diminué. On ne sait pas très bien quel sera l'avenir, à l'heure où une grande réforme est en cours. La prise en compte de la langue et de la culture arabes, qui était jusqu'à présent proposée dans ces concours, risque de s'y trouver affaiblie au point de disparaitre. Une longue tradition multiséculaire de formation de diplomates d'exception spécialistes du monde arabe va-t-elle être remise en cause ?

Quant au CAPES et à l'agrégation d'arabe, ils n'ont été ouverts en 2005 et 2006 que grâce à l'intervention du Premier ministre. Ce sont des concours miraculés ; encore parlons-nous du concours externe, car les concours internes sont, eux, fermés depuis des années, de même que le concours de professeurs de lycées professionnels (PLP) lettres-arabe. La préparation au CAPES, qui était assurée par le Centre national d'enseignement à distance (CNED), vient tout juste, elle aussi, d'être fermée cette année. Or, elle est un élément extrêmement important de l'ensemble du dispositif de formation de jeunes arabisants.

Une situation préoccupante sur le terrain de l'enseignement et de la recherche

Toutefois, la forte augmentation des effectifs d'arabe n'est pas accompagnée localement des politiques de recrutement qui seraient nécessaires. Dans les universités, aussi bien à Paris qu'en régions, des intérêts sectoriels locaux viennent souvent faire barrage aux demandes de postes des départements d'études arabes – d'autant plus sûrement que les effectifs d'étudiants réels sont régulièrement minorés en raison notamment de la non prise en compte des étudiants, fort nombreux, qui sont inscrits à des diplômes universitaires de renforcement de la formation en langue et civilisation. Sous la pression des difficultés générales de l'enseignement supérieur, les postes d'arabe existants sont en outre régulièrement enlevés à ces départements à la première occasion. Ne disposant pas du volant nécessaire de voix pour défendre dans les conseils d'université des besoins qui sont, il faut le répéter, bien plus ceux du pays que ceux d'une discipline, les enseignants en études arabes du supérieur rencontrent, sur le terrain, d'inextricables difficultés.

Enfin, la visibilité collective de la recherche en études arabes est assez mal assurée. Il y a à cela des raisons structurelles. Le regroupement général des chercheurs français dans des équipes de plus en plus importantes, requis par les réformes actuelles de la recherche, et la spécialisation des arabisants du supérieur dans différents domaines des sciences humaines et sociales, conduit en effet ces derniers à s'insérer dans des équipes souvent de haut niveau, mais qui n'assurent que très difficilement la lisibilité collective de la discipline, particulièrement en région, malgré le rayonnement et le renom indéniable d'un nombre non négligeable de collègues, au niveau individuel. Il en résulte, d'une manière générale, deux difficultés majeures :

- une sous représentation des arabisants de langue, littérature et civilisation (15e section du CNU) dans les conseils scientifiques, tant au niveau national que régional ;
- de graves difficultés, pour beaucoup d'enseignants, d'accéder aux moyens de la recherche, qui sont particulièrement vitaux pour le développement des études arabes.

Ces deux points sont particulièrement préoccupants pour la mission qui nous incombe, de la formation de jeunes arabisants et de spécialistes du monde arabe de

haut niveau. L'accueil des jeunes chercheurs et des doctorants – dont un nombre conséquent sont des boursiers de l'enseignement supérieur des pays arabes, et qui seront demain dans ces pays des cadres francophones de haut niveau – est de ce fait assuré dans des conditions très inférieures à ce qui serait souhaitable.

Quelques conclusions et recommandations

La *masse manquante*, en astronomie, est cette quantité de matière invisible dont on estime, dans l'univers, qu'elle a un poids supérieur à celui de la matière visible. Peut-on parler de masse manquante pour les études arabes ? Le cheminement que l'on vient de faire ensemble l'indique clairement : la sous-évaluation, et même l'occultation de la demande dans le secondaire peuvent la faire assimiler à cette « masse invisible » mais existante.

Pourtant, de façon visible, les effectifs sont importants en ELCO (36 919 élèves dans le primaire, 3787 dans le secondaire). Dans le supérieur, l'arabe est la 5e langue enseignée en France (plus de 5 000 étudiants inscrits à un diplôme d'arabe), les demandes sont clairement identifiées et l'intérêt porté à cette discipline, notablement observé. L'enseignement de la langue en milieu associatif porte, pour sa part, sur des effectifs relativement importants (65 000 jeunes d'âge scolaire). Dès lors, il est évidemment impossible de penser que le secondaire serait le seul endroit en France où il n'y aurait pas de demande d'arabe[5].

Cette *masse manquante*, il importe de la faire apparaître. Ce doit être l'objet d'un effort collectif auquel doit participer l'ensemble des arabisants en vue de contribuer à modifier l'image de l'arabe – souvent dévalorisée – et de la rapprocher de la réalité. Et la réalité, c'est qu'il s'agit également d'une langue de réussite. En témoigne cet engouement qui se fait jour dans tous les endroits où elle est enseignée. Dans les universités, l'afflux est important, du fait notamment d'un report sur le supérieur d'une demande non satisfaite dans le secondaire[6]. Les grandes écoles considèrent aujourd'hui cette langue comme d'une grande utilité, et il est prestigieux d'offrir un choix de langues comprenant chinois, japonais et arabe. La maîtrise d'une de ces langues, assortie à la formation de ces écoles, en rend le diplôme encore plus attractif et ouvre de très hautes perspectives de carrière.

Rappelons enfin à quel point la demande est diversifiée. Il ne faut pas s'imaginer qu'elle serait uniquement le fait de personnes désireuses de lire le Coran dans le texte

---

5. - 4 115 élèves ont choisi l'épreuve facultative d'arabe au baccalauréat en 2006. Or, cette épreuve n'est pas à ce jour spécifiquement préparée dans les lycées, alors même que le nombre d'établissements où la langue arabe est enseignée est en recul ou en stagnation.

6. - L'arabe correspond dans le supérieur à 3,5 % de l'ensemble des effectifs d'étudiants inscrits à un diplôme national de langue vivante, mais seulement à 0,17 % des effectifs de langue vivante dans le secondaire.

ou de retrouver leurs racines. Elle est globalement le fait d'un public ouvert sur le monde, y compris chez la grande majorité de nos concitoyens issus de l'immigration. Les Français sont curieux de ce qui se passe à l'extérieur, bien plus qu'on ne le pense[7]. Ils ont envie de découvrir des réalités fort diverses. Le goût des langues est ancré dans l'histoire de notre pays et celui de l'Orient y est depuis très longtemps présent. Il s'agit de faire redécouvrir cette réalité, de la retrouver.

L'ensemble des informations présentées dans cet état des lieux – d'une part, réalité de la demande et des besoins insuffisamment pris en compte, et silences de la carte de l'enseignement secondaire ; de l'autre, présence de dispositifs prometteurs, de l'école primaire aux universités et aux grandes écoles – indiquent les voies d'une solution. Des bassins de cohérence de l'offre d'enseignement, du primaire au supérieur, existent et sont aisément identifiables. Un maillage répondant aux besoins de notre pays peut être mis en place à partir d'un examen sérieux du terrain, en tenant compte aussi bien de la présence d'un potentiel important d'élèves issus de l'immigration que de l'intérêt de tous pour cette langue et pour cette culture. Il est urgent de mettre en place, tant dans le secondaire que dans le supérieur, un plan à la fois raisonnable et ambitieux de développement de l'arabe, analogue à celui auquel on assiste, fort légitimement, depuis quelques années pour le chinois.

Une grande chance s'offre aujourd'hui à notre service public d'éducation, de contribuer au développement d'un bilinguisme français/arabe situé de notre côté de la Méditerranée, et à la promotion de l'espace euro-méditerranéen, dans lesquels la France est destinée à occuper une place de premier plan. Mais il faut pour cela qu'une volonté politique fermement exprimée traduise dans les actes les chances de l'avenir.

---

7. - Dans le secondaire, un véritable engouement se manifeste ainsi par exemple dans les lycées de centre-ville, dans des endroits où l'on n'imaginerait pas qu'il y ait *a priori* une demande (ainsi de zones de faible immigration), et où a été mis en place un enseignement d'arabe LV3, comme à Poitiers, Caen ou Nantes...

Quatrième table ronde

Langue arabe et langue française, perspectives communes

Table ronde présidée par son excellence M. Nassif Hitti,
directeur de la Mission de la Ligue des États arabes à Paris

Langue arabe et langue française, perspectives communes (1)

Philippe Étienne,
directeur général de la Coopération internationale et du Développement (MAE)

M. le président de l'Institut du monde arabe,
mesdames et messieurs les ambassadeurs,
mesdames et messieurs,
chers amis,

Cette table ronde consacrée à la langue arabe et à la langue française, à leurs perspectives, en prolongement de vos travaux, me semble essentielle, vue du ministère des Affaires étrangères. C'est un grand plaisir pour moi d'être invité aux côtés de Xavier North, qui connaît si bien les enjeux de la coopération culturelle et linguistique, de nos partenaires du ministère de l'Éducation nationale et du doyen François Perret : tant avec l'Inspection générale qu'avec la DREIC, nous partageons de nombreux projets éducatifs consacrés au monde arabe.

Nous nous retrouvons aujourd'hui, comme en écho à l'importante rencontre qui avait eu lieu ici même, en novembre 2003, pour le colloque « Français/arabe, arabe/français : construire ensemble dans une perspective plurilingue », et pour laquelle nous étions déjà partenaires. Je me réjouis de savoir présents nombre des acteurs de ce moment essentiel qui a, depuis, continué à nourrir notre réflexion.

La qualité de nos relations ne s'est pas démentie et je veux saisir cette occasion pour vous redire, avec une certaine fierté, la fidélité du ministère des Affaires étrangères à cette tradition des études arabes et notre attention constante à ces échanges avec le monde arabe.

Dans cette perspective, j'aimerais à présent évoquer la politique conduite par la Direction générale de la Coopération dans le domaine des langues et de la culture, afin d'illustrer la thématique qui nous réunit, selon trois points saillants : la solidarité, la réciprocité, le débat d'idées.

La solidarité

Elle se traduit par une **politique de coopération linguistique et éducative** en faveur de la francophonie et de la promotion du français bien sûr, mais dans le cadre définitivement admis par tous, du **respect des plurilinguismes** et de la promotion mutuelle de la langue des partenaires. Dans les pays arabes, la langue française, trouve une place renouvelée et fait l'objet d'une forte demande, à un moment où il s'agit de veiller à la formation de jeunes générations francophones. Ainsi, au Maghreb, la langue française renoue des liens désormais librement consentis. Au Proche-Orient, une francophonie traditionnelle tend à s'adapter à un trilinguisme peut-être idéal. Dans les pays du Golfe, de nouveaux publics confirment l'attractivité du français, perçu comme vecteur de diversité.

En 2006, l'un des temps forts aura été la mise en œuvre d'un **Plan de relance du français au Maghreb**, décidé par le ministre des Affaires étrangères, M. Douste-Blazy et présenté en Conseil des ministres par la ministre déléguée, Mme Brigitte Girardin. Cette initiative ambitieuse, financée sur le Fonds de Solidarité Prioritaire pour plus de 7 millions d'euros, permet dès cette rentrée la création de pôles pédagogiques pour la formation des maîtres. Au Maroc, en Algérie comme en Tunisie, face au constat partagé du déficit d'enseignants en français, un travail spécifique, conduit avec chacun de nos partenaires, va contribuer à une réforme des enseignements et à une amélioration de l'environnement culturel francophone autour du livre, de l'image ou des nouvelles technologies. Le français, langue de scolarisation et d'étude, aux côtés de l'arabe, joue aussi un rôle d'aide au développement.

Ce projet va également participer à la réforme de l'enseignement du français ou en français dans l'Enseignement supérieur en Tunisie ; il rejoint un objectif de formation des élites manifesté en Algérie par le succès de l'École doctorale de français, ou au Liban, par un appui à l'Université Libanaise. Enfin, cette solidarité devrait se traduire bientôt par un projet d'appui à l'apprentissage du français dans les Territoires palestiniens, à l'école et dans les départements universitaires.

Je n'insisterai pas sur le **dynamisme de cette coopération** : vous connaissez le travail de nos services culturels, leurs ancrages et leur dialogue permanent avec nos partenaires. Je rappellerai la récente inauguration du Centre culturel Henry de Monfreid à Sanaa, le nouvel Institut de Rabat, l'offre de cours qui reprend en Algérie, la création d'une Alliance française à Koweït : notre réseau évolue et s'adapte. Certes, des contraintes existent, qui peuvent ici ou là peser sur nos dispositifs et susciter des inquiétudes. Nous y sommes sensibles et je voudrais souligner à quel point des institutions de haut niveau, le Département d'études arabes du Caire (DEAC), par exemple, comme nos centres de recherche dont il a été question aujourd'hui, demeurent au cœur de nos priorités.

La réciprocité

Il s'agit de l'enjeu que constitue l'enseignement de l'arabe, en France bien sûr – le ministère des Affaires étrangères y a toujours été attentif –, et naturellement à l'étranger. Cette réciprocité est d'abord encouragée par la mobilité des boursiers, des étudiants, des assistants de langue vivante, mais aussi par le programme des ELCO, les enseignements des langues et des cultures d'origine, que pilote le ministère de l'Éducation nationale et auquel est associée la DREIC.

À l'étranger, le **réseau des établissements scolaires français** porte cette volonté de voir les élèves apprendre la langue de leur pays de résidence. L'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (l'AEFE) comme la Mission laïque française, s'y emploient. En Tunisie, par exemple, un apprentissage obligatoire de l'arabe est acquis depuis trois ans, de la maternelle au baccalauréat, pour plus de 5 000 élèves. Au Maroc, dans 29 établissements, plus de 23 000 élèves sont concernés et 235 professeurs mis à disposition par le ministère marocain de l'Éducation. Le bilinguisme est encouragé dans les sections internationales du collège et peut conduire, au lycée, à présenter l'Option Internationale du Baccalauréat (l'OIB), qui sanctionne une compétence en langue, en littérature mais aussi en histoire-géographie. L'excellence se conjugue ici avec le biculturalisme.

L'AEFE, on le sait, réserve une attention particulière à la formation des enseignants d'arabe, relayée par des Bureaux pédagogiques : le Centre d'Études arabes de Rabat produit notamment des supports pédagogiques qui font référence. Une récente réorganisation du dispositif de l'Agence ne saurait faire oublier ses objectifs fondamentaux, auxquels ses deux ministères de tutelle sont également très attachés.

Le débat d'idées

Je voudrais conclure en évoquant le **débat d'idées et l'édition**, que portent ces rencontres de la francophonie et de l'arabophonie : il suffit de regarder les programmes de nos instituts, centres culturels et alliances françaises pour se convaincre de la vitalité de ce dialogue des cultures soutenu par notre réseau, qu'il s'agisse d'un cycle de conférences à Manama ou des 4 000 personnes réunies par les rencontres internationales de poésie de Marrakech en avril dernier.

Enfin, quant à la transmission et à la diffusion, il faut rappeler que depuis plus de quinze ans, les Programmes d'aide à la publication mis en place par le ministère des Affaires étrangères soutiennent les éditeurs des pays arabes dans leur politique de traduction d'œuvres françaises vers la langue arabe. Ce sont ainsi plusieurs centaines de titres dont **l'édition en arabe** a été aidée : de Bourdieu à Ricœur, en passant par Barthes, Amin Maalouf, Abdellatif Laabi ou Michel Butor...

En partenariat avec les grandes revues intellectuelles françaises, vingt-cinq articles de fond sont sélectionnés chaque année, témoignant de la contribution française au débat d'idées international, et mis à disposition sur Internet en différentes langues dont la langue arabe. Cette « **revue des revues** » et l'important travail de traduction qu'elle génère permettent de sensibiliser les intellectuels arabophones à la production universitaire et intellectuelle française.

Début décembre, se tiendra à Beyrouth le 50e Salon du livre arabe qui sera l'occasion de présenter les ouvrages soutenus dans le cadre du Programme d'Aide à la Publication « Georges Schéhadé », et d'inaugurer le portail Internet « www.trada-rabe.org » qui proposera, dans le cadre du « Plan Traduire » voulu par ce ministère, une base de données sur les ouvrages français traduits vers l'arabe, leurs éditeurs, leurs traducteurs.

C'est à Beyrouth enfin, en octobre 2007, qu'a lieu, en même temps que le 15e Salon du livre francophone, le premier Congrès régional pour le monde arabe de la Fédération internationale des professeurs de français. Je suis particulièrement heureux de pouvoir vous l'annoncer aujourd'hui. Ce sera l'occasion pour les enseignants et pour ce ministère, de réunir l'ensemble des acteurs du domaine afin d'élaborer une réflexion et des stratégies nouvelles qui animeront nos actions à venir, et de nous retrouver en un lieu puissamment symbolique.

Vous me pardonnerez d'avoir été un peu long. Je cède la parole en vous redisant combien, pour la DGCID, ces perspectives communes pour nos deux langues et pour nos deux cultures, arabe et française, sont et demeurent résolument placées sous le signe du « construire ensemble ». Je vous remercie.

Langue arabe et langue française, perspectives communes (2)

Xavier North,
délégué général à la langue française et aux langues de France

Parce qu'elle s'inscrit dans la continuité d'une démarche – celle-là même que le ministère des Affaires étrangères avait engagée, à la demande de Dominique de Villepin, en organisant avec l'Inspection générale d'arabe, ici même, en 2003, des rencontres sur le thème « Français/arabe, arabe/français : construire ensemble dans une perspective plurilingue » – mon intervention dans ce colloque a pour moi une résonance particulière.

De quoi s'agissait-il alors ? Dans l'effort qu'il nous avait été demandé de conduire pour redéfinir nos politiques de la langue et les ajuster aux réalités culturelles et géopolitiques, nous partions d'un constat, qui relève de l'évidence, mais dont le rappel garde un caractère d'actualité : partout où le français est parlé dans le monde, il se trouve dans une situation de contiguïté, de dialogue avec d'autres langues, ce qui – soit dit en passant – lui confère historiquement ce qu'on pourrait appeler une fonction médiatrice, dont il n'est pas la seule langue à bénéficier, mais qui est bien réelle.

La remarque vaut singulièrement pour le français dans le monde arabe, encore qu'il faille nuancer (parce que ce monde est loin d'être homogène) et distinguer entre : les pays du Maghreb, où le français est d'usage courant, où les autorités locales sont engagées dans d'importantes réformes de leur systèmes éducatifs et renouent avec l'enseignement du et en français, considéré – non parfois sans tiraillements – comme une part constitutive de leur identité ; le Proche Orient, où coexistent certes des situations diverses – le Liban n'est pas la Syrie, qui n'est pas l'Égypte – mais où le contexte reste favorable à la langue française, notamment au Liban ; les Pays du Golfe, enfin, où l'anglais s'est imposé comme première langue apprise, mais où s'exprime une forte demande de français, et où les systèmes éducatifs et la demande sociale convergent vers la recherche d'une « troisième langue » alternative à l'anglais. Dans tous ces pays, ni l'arabe, ni a fortiori le français ne sont langue unique, et les deux

langues entretiennent des rapports très étroits, qu'illustrent parfois – cas extrême – la facilité avec laquelle les locuteurs (au Maroc, par exemple) passent d'une langue à l'autre, parfois à l'intérieur d'une même phrase, et souvent sans même s'en rendre compte.

Nous étions arrivés à la conclusion qu'il n'était plus possible aujourd'hui de conduire dans ces régions une politique du français qui ne prenne en compte la coexistence des deux langues, dans ses différents cas de figure ; qu'il fallait cesser d'envisager la langue arabe et la langue française comme des compétences ou des pratiques distinctes – qu'elles sont néanmoins, bien entendu –, mais comme les pôles constitutifs d'un régime linguistique qui reflétait un authentique échange de valeurs et de sens, et qu'il fallait donc substituer à une « simple » politique de promotion du français, une politique de promotion de ce régime. Bref, qu'il nous fallait inventer un nouveau modèle, où la promotion du français s'inscrirait dans une démarche conjointe de valorisation de la langue arabe et dans la claire conscience du caractère plurilingue de leur environnement.

C'est dans cet esprit que nous avions esquissé les contours d'un « Plan d'action pour le français dans le monde arabe » et j'ai été particulièrement heureux d'apprendre du Directeur général de la Coopération et du développement, M. Philippe Étienne, qu'il avait finalement abouti. La démarche était d'autant plus intéressante qu'elle était susceptible de trouver une application en France même, où vivent et exercent des droits de citoyens – sous l'effet des flux migratoires – de nombreux locuteurs d'arabe, et où par conséquent l'arabe dialectal coexiste également avec le français. Je rappelle en effet que l'arabe dialectal, l'arabe parlé (il en existe plusieurs formes) figure au nombre des langues de France ; et qu'il est même la première des langues de France (sans doute plus de 4 millions de locuteurs).

On ne s'étonnera donc pas que le Délégué général à la langue française et aux langues de France que je suis, s'y intéresse de très près. Précisément parce qu'il nous revient de mettre en œuvre une politique de la langue ou, plus exactement, une politique des langues, nous sommes peut-être plus sensibles que d'autres aux phénomènes linguistiques de mondialisation. Ces phénomènes, il n'est pas facile de les penser, et il n'est pas facile d'en tirer les conséquences sur nos politiques de la langue. Au cours des cinquante dernières années, notre univers langagier a profondément changé et ce changement est lié au développement exponentiel des échanges. Tout se passe comme si notre planète avait rétréci : alors qu'autrefois un individu, au cours de sa vie, et sans que l'on puisse généraliser, avait peu de chance dans son existence d'entrer en contact avec une autre langue, aujourd'hui, toutes les langues sont, au moins virtuellement – sinon toujours dans la réalité – en relation avec toutes les langues dans une sorte de cacophonie universelle : quel que soit en effet le lieu où l'on se trouve à la surface de la terre, c'est toujours à plusieurs langues

qu'on se trouve désormais confronté, dans la pratique quotidienne, dans les échanges économiques et bien sûr en matière d'enseignement et de formation.

De sorte qu'il est tout simplement impensable aujourd'hui de concevoir une politique linguistique seulement comme la promotion d'une langue, sans considération pour toutes celles qu'elle côtoie, qu'elle rencontre, avec lesquelles elle est amenée à dialoguer. Dans les limites des frontières nationales ou à l'extérieur, une politique de la langue ne peut être qu'une politique des langues, c'est-à-dire des relations entre les langues. Et dans cette réflexion, il importe bien entendu de faire une place à ce « dialecte de transaction », pour reprendre la célèbre expression de Chateaubriand, c'est-à-dire à l'anglais de communication internationale, à la langue dite « globale ». Que cette réalité nous plaise ou pas, nous n'avons d'autre choix que de l'analyser et de construire à partir d'elle nos stratégies et nos lignes de conduite, en mesurant les rapports de force, dans le respect mutuel et la recherche du pluralisme.

C'est là qu'il faut parler de perspectives communes, dont l'idée se forme du spectacle de points communs. L'arabe et le français sont des langues internationales – elles le sont notamment, selon des modalités différentes, sur le continent africain ; leur zone d'influence dépasse les frontières de leurs pays respectifs (sous l'effet des flux migratoires) ; elles sont toutes deux vecteurs de puissantes cultures ; toutes deux sont engagées dans le combat de la modernité, en position de force sans être pour autant en situation d'hégémonie. Face à l'anglais, ce sont des langues de « second cercle », en quelque sorte, et cela les rapproche, cela fait la séduction de ces « perspectives communes à l'arabe et au français ». Ce sont des langues génétiquement aussi éloignées que possible l'une de l'autre : aucune racine commune, aucune ressemblance, aucun patrimoine partagé au départ, mais qui, par le contact, par l'emprunt inévitable qui en résulte, se sont constitué à travers l'histoire un petit trésor de mots où chacun se plaît à reconnaître l'apport de l'autre.

Il me suffira de citer au passage quelques mots que le français a pris à l'arabe à divers moments de l'histoire – les Arabes ont été au cours des siècles de grands passeurs de savoirs et de mots. Quand la science arabe rayonnait sur l'Europe au Moyen Âge, c'était, il faut le rappeler, notre principale source d'emprunt, et le français a adopté, via le latin parfois, de nombreux termes comme chiffre, algèbre ou zéro, on le sait bien, ou encore sucre, douane, arsenal, alcool ou alambic... Bien plus tard et dans un registre tout différent, d'autres circonstances nous ont valu toubib, bézef ou barda, termes assez familiers pour témoigner du contact fécond des deux langues malgré leur hétérogénéité, et, envers et contre tout, de la proximité des hommes qui les parlent.

Tout ceci est bien connu et la prochaine « Semaine de la langue française » organisée par le ministère de la culture en 2007, en prenant pour thème « les mots

migrateurs », nous fournira l'occasion de revenir sur ces échanges, sur tout ce que l'arabe et le français ont en commun.

Je le disais il y a un instant : le colloque de 2003 était surtout consacré à la situation linguistique des pays de langue arabe, mais il y était déjà question aussi de l'arabe en France. Joseph Dichy y posait directement la question : « Enseigner l'arabe en France, oui, mais lequel ? » Le ministère de la Culture n'étant pas chargé des questions d'enseignement, je n'aurai pas à y répondre directement, mais je crois que nous serions bien inspirés néanmoins d'aborder la question, sereinement et sans esquive. Car il y va de l'avenir de la langue arabe, du « confort linguistique », et pas seulement linguistique, de beaucoup de gens et de la vie culturelle dans notre pays.

Vous savez que nous nous reconnaissons un patrimoine linguistique national, les « langues de France », constitué, avec la langue commune, de langues minoritaires parlées depuis plusieurs générations par des citoyens français. À tort ou à raison, le critère retenu exclut qu'elles puissent être en même temps la langue officielle d'un État, sauf à faire de quasi toutes les langues de nos voisins des « langues de France », car elles sont toutes parlées sur notre territoire ! C'est ainsi que le portugais, par exemple, parlé en France par une communauté linguistique nombreuse, n'est pas une langue de France, mais le yiddish ou le romani, eux, le sont. Sans doute cette définition est-elle contestable, mais à l'époque où elle a été retenue, elle avait pour avantage de donner une forme de statut à des langues dites régionales telles que le breton, le basque et l'occitan, mais aussi, de la même manière, au berbère et à l'arabe. Or l'arabe « langue de France » n'est pas la langue classique, ou « littéraire », l'arabe de l'agrégation d'arabe, mais bien l'arabe tel qu'il est parlé en France, dans ses différentes variétés, sans en privilégier aucune. Les auteurs de cette classification partaient de l'observation empirique, prenaient acte de la réalité qui leur était donnée à entendre ; cette réalité, c'était l'arabe dit dialectal. L'arabe des groupes de rap, de rock ou de musiques du monde, l'arabe de certains amuseurs à succès de la scène française. L'arabe de tous les jours et de la création culturelle. Et de fait, les sociolinguistes qui mènent leurs enquêtes de terrain ne rencontrent jamais l'arabe classique au micro de leur magnétophone. Quoi que l'on puisse penser de cette classification, cette réalité nous oblige et ne peut pas être escamotée.

Encore faut-il qu'elle ne conduise pas à enfermer les locuteurs de l'arabe parlé dans une image dévalorisante ou à leur interdire l'accès à la langue « classique », qui est aussi « leur » langue – car c'est évidemment la même, sous une autre forme. Mon prédécesseur Bernard Cerquiglini (dans son rapport de 1999) pressentait d'ailleurs, me semble-t-il, l'inconvénient qu'il y avait à dissocier, en créant ce concept de « langues de France », les différentes formes d'une même langue : « De même que l'alsacien a pour forme écrite (et scolaire) l'allemand standard, on peut être amené à penser que

l'arabe dialectal parlé en France a pour correspondant écrit l'arabe commun (celui de la presse, de la radio et de la télévision). » Et de fait, l'arabe parlé en France n'est pas celui qui est enseigné dans nos écoles, l'arabe qu'on y enseigne n'est la langue maternelle de personne. Cette situation, avec ses tensions et ses contradictions, n'est pas exceptionnelle, remarquons-le : le français lui-même se trouve dans une situation comparable (toutes choses égales par ailleurs) : car qui parle vraiment le français « classique » ?

En pointant cette difficulté, je n'ai d'autre ambition que de poser une problématique, de mettre au jour la situation effective de l'arabe dans notre pays et peut-être ainsi de rouvrir le débat sur l'enseignement d'une langue qui est la première langue de France mais qui ne bénéficie aucunement, dans notre système éducatif, de l'attention et des moyens que devrait pourtant lui valoir la place réelle qu'elle occupe dans les pratiques linguistiques de nos concitoyens.

Allocution de clôture de la première journée au nom du ministère des Affaires étrangères

Philippe Étienne,
directeur général de la Coopération internationale et du Développement

M. le président de l'Institut du monde arabe,
mesdames et messieurs les ambassadeurs,
mesdames et messieurs,

J'ai le grand plaisir de clore cette première journée du colloque organisé en l'honneur du centenaire de l'agrégation d'arabe. Je tiens tout d'abord à rendre hommage à la richesse des échanges et à la grande qualité des différents intervenants sur ce premier ensemble de problématiques consacrées aux études arabes en France.

Demain, sous l'égide du Collège de France et de l'université de Paris-IV - Sorbonne, vous poursuivrez vos travaux, autour de nombreux spécialistes étrangers dont je salue la présence à Paris.

Il me revient, en notre nom collectif, de remercier à nouveau le Président Yves Guéna, et l'équipe de l'Institut du monde arabe, pour l'accueil qui nous a été réservé aujourd'hui. Je veux saluer également l'ensemble des organisateurs et partenaires de cet événement. Enfin, je vous remercie, mesdames et messieurs les ambassadeurs, mesdames et messieurs, chers amis, de nous faire l'amitié d'être présents.

Cette première journée a permis de nous situer dans un contexte historique et géopolitique : l'orientalisme des origines, ses évolutions, la remise en perspective des études arabes et des concours de recrutement. Un premier bilan a été proposé, ainsi que des pistes pour l'avenir de l'enseignement de l'arabe en France et pour l'avenir des jeunes arabisants.

Notre dernière table ronde, consacrée aux liens entrecroisés de nos deux langues, a permis de souligner la forte concertation entre les uns et les autres, tous acteurs de l'éducation, de la transmission, de la coopération et du partage des savoirs : le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

le ministère de la Culture et le ministère des Affaires étrangères ont redit cette nécessaire convergence.

Le ministère des Affaires étrangères se devait d'être partenaire de cette manifestation, placée sous le haut patronage du Premier ministre, sensible on le sait à tous les ponts jetés entre les « deux rives » et à tous les « passeurs » de mots et d'idées. Les diplomates, sans être nécessairement écrivains, se retrouvent volontiers dans cet entre-deux. Notre ministère est fidèle, je le disais, à la tradition des études orientales qui inscrit nos actions dans une complicité ancienne entre le monde arabe et la France.

Cette tradition d'excellence et de connaissance de l'autre s'est maintenue depuis la fondation de nos grands centres scientifiques, de traduction, de recherche et d'enseignement. Et les priorités réaffirmées de notre coopération en témoignent également, non seulement linguistiques et culturelles, mais encore en matière de santé, de solidarité ou d'aide à la gouvernance.

Aussi, la relation de la France avec le monde arabe passe-t-elle par ce dialogue, jamais interrompu et toujours doublé d'une grande proximité entre les Affaires étrangères et le monde des arabisants. Notre conviction commune est bien que nous portons deux grandes langues de culture et d'accès à la connaissance, deux grandes langues de communication internationale.

L'exigence qui caractérise les enseignements d'arabe et les concours de recrutement, l'agrégation en premier lieu, n'a cessé de garantir une transmission de l'excellence.

Et cependant nous avons entendu des interrogations et des inquiétudes s'exprimer dans ces débats, notamment sur la manière dont la langue arabe trouve sa place et s'intègre dans les enjeux éducatifs contemporains, en France comme à l'étranger, et c'est en effet une importante question de société qui nous est posée.

On le sait, et cela peut encore être rappelé avec conviction : la langue arabe est une « langue de France ». Cela signifie pour nous tous que l'arabe ne saurait être « la langue de l'autre » : ni la langue des seules banlieues, ni celle des marges.

On convient volontiers que le français est une langue africaine ; c'est aussi naturellement une langue du Maghreb et du Machrek. Et si la francophonie se définit par le fait d'avoir « le français en partage », alors nous avons bien, ici et là-bas, au-dedans et au-dehors, une arabophonie en partage.

Le contexte politique international et l'actualité nous confirment l'urgence d'approfondir cette réflexion et ce travail de conviction. La théorie du « choc des civilisations », reprise trop souvent et trop rapidement comme modèle explicatif, est sinon un contre-sens, pour le moins une approche réductrice, faite d'amalgames. Elle ne fonde pas la politique du ministère des Affaires étrangères.

Bien au contraire, la philosophie qui nous anime, à la Direction de la coopération internationale et du développement, est celle-ci, empruntée au Mahatma Ghandi :

> Je ne veux pas que ma maison soit fermée de tous les côtés et que les fenêtres en soient obstruées. Je veux que les cultures de tous les pays imprègnent ma maison aussi librement que possible.

Vous le savez, cette philosophie se traduit par le combat de notre ministère en faveur de la diversité linguistique et culturelle, qui est une priorité politique. L'adoption le 20 octobre 2005 de la convention de l'UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles a été pour nous un réconfort et un encouragement. Nous avons bon espoir que cette convention pourra entrer en vigueur dans les premiers mois de 2007. Nous espérons à cette fin sa ratification rapide par au moins trente États membres de l'UNESCO.

Permettez-moi de reprendre les mots d'un homme des deux langues, des deux cultures : le poète libanais Salah Stétié et ce n'est nullement un hasard s'il est de la famille des « écrivains diplomates » :

Quand deux cultures coexistent dans une même pensée, dans un même cœur, dans un même être, elles instituent en lui, par la vertu du même, des modulations, des passages, des irisations, des synthèses, des complémentarités, lors même que la vie socioculturelle du double pays est créatrice – à travers des syncrétismes obligés – de violents refus et d'exclusives spectaculaires.

Travaillons à ces passages et à ces complémentarités, contre les refus et les exclusives. Je vous remercie.

La Sorbonne
18 novembre 2006

Allocution d'ouverture
et hommage à Jamel Eddine Bencheikh

Allocution d'ouverture

Maurice Quénet,
recteur de l'académie de Paris, chancelier des universités

Monsieur le président,
mesdames et messieurs les ambassadeurs,
mesdames et messieurs les professeurs,
mesdames, messieurs,

Je suis très heureux de vous accueillir, en Sorbonne, à l'occasion de la célébration du centenaire de l'agrégation d'arabe.

Permettez-moi, au nom de la chancellerie des universités de Paris de vous souhaiter, à tous, la bienvenue.

Cette commémoration est l'occasion, rare, de parcourir plusieurs siècles de l'histoire de France dans ce qu'elle a de plus distinctif et de plus singulier.

François Ier fut un précurseur, qui décida de créer une chaire d'arabe au sein des Collèges royaux. À cette époque marquée par l'affrontement entre le roi de France et l'empereur Charles Quint, c'est d'abord la logique diplomatique qui l'emporte, inspirant au monarque français l'alliance de revers avec la Sublime Porte. Au siècle suivant, la nécessité de garantir les intérêts commerciaux français incite Colbert à former des « Jeunes de langues » pour servir dans les ambassades et les consulats en qualité de drogmans.

Cette exception française – à l'époque, aucun pays d'Europe n'avait tissé des liens aussi forts avec le monde arabo-musulman – résiste aux grands bouleversements de la Révolution. Elle est même encouragée par la République qui, en 1795, décide de créer l'École spéciale des langues orientales dont la mission est d'enseigner l'arabe, langue vivante « d'une utilité reconnue pour la politique et le commerce ». Depuis lors, elle n'a jamais cessé d'être revendiquée et assumée.

Cette histoire riche de plusieurs siècles est aussi, quelque part, celle de la Sorbonne.

Comment oublier l'influence décisive de la philosophie arabe sur les théologiens qui, durant le Moyen-Âge, ont puisé dans les écrits d'Averroès et de ses disciples

ce qui allait constituer l'originalité de la pensée médiévale occidentale. Je pense en particulier à Duns Scot, familier de ces lieux, qui s'inspira des travaux d'Al-Faradi et d'Al-Kindi pour élaborer sa doctrine sur l'univocité de l'être. Ces deux brefs retours sur hier et avant-hier méritaient d'être dits parce qu'ils justifient assurément votre présence ici.

L'histoire commune de la France et de la langue arabe et à travers elle, le monde arabo-musulman, a naturellement connu ses prolongements contemporains.

Au tournant du siècle dernier, les liens se renforcent plus encore. Il ne s'agit plus de former quelques poignées d'interprètes à destination des ambassades et du ministère des Affaires étrangères. Il s'agit de considérer l'arabe comme une matière à part entière de l'Éducation nationale.

En 1906, la création du concours d'agrégation d'arabe marque donc une étape essentielle. Ce changement de portée vient attester, par la voie la plus officielle, que l'arabe a vocation à être enseigné dans les établissements scolaires et universitaires. La création du CAPES en 1973 confirme la volonté des pouvoirs publics d'intégrer cette langue vivante au sein de notre système éducatif, appréciée à tous ses échelons : de l'école primaire à la terminale, des universités aux grandes écoles.

Le concours de l'agrégation d'arabe est particulièrement exigeant. Il réclame, à côté des savoirs couramment requis, le parler et l'écrit, une connaissance historique solide sans laquelle on ne peut comprendre les réalités culturelles et linguistiques actuelles du monde arabe. Le réussir, c'est intégrer une communauté d'exception qui fait l'admiration des États qui nous entourent comme des pays de langue arabe qui représentent plus de 280 millions de personnes.

La célébration de ce centenaire constitue également l'occasion privilégiée de penser l'enseignement de cette langue en ce début du XXIe siècle.

En cent ans, l'environnement international a été bouleversé : il propose des défis nouveaux, parfois stratégiques, qui modifient l'approche que nous devons avoir de cet enseignement délivré au sein de nos établissements publics. Le monde d'aujourd'hui connaît des tensions inédites, vit des fractures dangereuses qui réclament, de notre part, une démarche humaniste et d'ouverture, que seule la connaissance critique, au sens le plus exploré du mot, peut assurer pleinement.

Dans un tel contexte, votre réflexion approfondie est une mise en perspective nécessaire pour toute notre communauté éducative et universitaire.

À cet instant de mon propos, j'ai une pensée toute particulière pour Jamel Eddine Bencheikh à qui ce colloque est dédié.

Il a été l'une des grandes figures des universités de Paris. Cet homme d'une érudition inouïe, tout à la fois poète et intellectuel engagé, chercheur et traducteur infatigable, écrivain accompli, cet homme immensément libre est parmi nous aujourd'hui, à travers toutes celles et tous ceux qui, dans cette salle, l'aimaient et l'admiraient.

Permettez-moi d'associer la Chancellerie de Paris à l'hommage qui lui sera rendu, dans quelques instants, par son ami et complice André Miquel.

Je souhaite remercier les organisateurs et les partenaires de cette manifestation ainsi que les membres du comité d'organisation. La liste en est très longue. Elle vient souligner, s'il en était besoin, l'importance de ces journées.

***Kees Versteegh**, professeur à l'université de Nimègue aux Pays-Bas, et éditeur en chef de l'*Encyclopaedia of Arabic Language and Linguistics *(E.J. Brill, Leiden) fait alors don à la bibliothèque du Département d'études arabes et hébraïques de l'université de Paris-Sorbonne, des deux premiers volumes de cette encyclopédie, qui venaient de paraître.*

Hommage à Jamel Eddine Bencheikh

André Miquel,
professeur au Collège de France et administrateur général honoraire

Poète il s'est voulu, poète il est resté jusqu'au bout. Car la poésie, pour Jamel Eddin Bencheikh, faisait partie de l'être même de l'homme ; il suffisait d'aller à sa recherche, et alors elle vous donnait toutes ses forces, mieux encore : une force autre, exemplaire, singulière, qui permettait de suivre un chemin difficile, mais exaltant, et jusqu'au bout. Cette poésie-là ne se dit pas, elle nourrit, elle inspire et, pour Bencheikh, dicte, au moins autant que l'éducation reçue, un double amour, de la tradition natale et de la culture française. Le Maroc et l'Algérie de la jeunesse, puis l'Algérie et la France de l'étudiant, voient ainsi s'ouvrir la route : un peu de droit, de sciences aussi, et la décision, on dirait même l'illumination d'un avenir enfin sûr, du moins pour l'âme qui le porte, et cela suffit : on sera enseignant pour littérature arabe, et poète, en français.

Mais la poésie n'est pas qu'élan vital. Il faut encore s'appliquer à la connaître et, au moins autant que de la dire, savoir ce qui la fait, ce qu'elle est. De la grande thèse de Bencheikh sur la poésie arabe à l'époque classique, on retiendra ainsi non seulement les données d'une recherche hors pair, mais une interrogation essentielle sur l'être même de la poésie, ici et ailleurs, et sur la fonction du poète, sa mission dans la société des hommes, son rêve, folie, pour tout dire sa vérité.

La poésie n'est finalement, sous une forme idéale, que la parole, une parole au-delà des mots qu'elle emploie ; elle aspire à une perpétuelle découverte. Elle croise ici ses voix avec d'autres, celles notamment de la littérature populaire, du Voyage de Mahommet et, surtout, des *Mille et une Nuits*, à travers *Mille et un Contes de la nuit* et *Les Mille et une Nuits ou la Parole prisonnière* : en ce dernier livre, Bencheikh pose, en poète autant qu'en critique, le problème majeur. Peut-on empêcher une personne, la personne elle-même, de parler ou, pire encore, est-on en droit de la forcer à parler ? On connaît la réponse : peu importe l'occasion, un être libre, toujours, parlera, pour dire tout, et même ce que l'on n'attendait pas, que l'on redoutait peut-être mais qu'il faudra bien entendre parce que là, dans la parole, vit le cœur des choses.

Un autre mot s'impose ainsi, à côté de la vérité : la liberté, elle aussi portée, inspirée par la poésie, encore et toujours la poésie. Le professeur d'université, le

polémiste, le romancier de *Rose noire sans parfum*, Bencheikh fut tous ceux-là parce que, fondamentalement, poète, lequel s'investit, au spectacle des temps présents, d'un rôle, comme d'un double de poète à prophète, il n'y a qu'un pas.

C'est ici que se résume, quand le poète rassemble en une seule voix, la sienne, tout ce que la vie lui a appris. C'est lui qui invite au devoir d'aimer, un peu partout bafoué, trahi, violé, tué. De recueil en recueil, Bencheikh interpelle tous ceux-là qui, plus ou moins, participent à cette honte de la vie massacrée. Loin, par-delà l'horizon où se dessine l'arbre d'une charité suppliciée, monte l'appel à l'espoir, à l'inespéré même.

Hammadi Sammoud, *professeur au département de Lettres arabes de l'université de la Manouba prononce à son tour un hommage de vibrante amitié, venu du Sud de la Méditerranée, en écho à celui d'André Miquel.*

Cinquième table ronde

L'enseignement de l'arabe hors de France et la formation des professeurs

Table ronde présidée
par **Michel Tuchscherer,** professeur à l'université de Provence,
par **Jean-Yves L'Hopital**, directeur de l'Institut français du Proche-Orient (IFPO)
et par **Élisabeth Vautier**, maître de conférences à l'université de Nantes

L'agrégation marocaine : la combinatoire de la formation des professeurs d'arabe

Mohammed Amine,
École normale supérieure – Meknès

Les premières formations d'agrégation au Maroc ont été mises en place à la fin des années 1980 dans le cadre d'une large coopération avec la France. Des jurys mixtes ont été formés, et des coopérants français ont contribué à la préparation des agrégatifs. Au départ, il s'agissait d'options scientifiques : mathématique et physique, avec une agrégation de français. Le but était de former des enseignants spécialement pour les classes préparatoires aux grandes écoles. Mais, avec le besoin croissant en professeurs agrégés, dans le secondaire et dans les instituts de formation des cadres, d'autres disciplines ont suivi, toujours en collaboration avec la partie française.

Depuis 1994, plusieurs projets de création d'une agrégation d'arabe ont été présentés au ministère de l'Éducation nationale marocain notamment par le département d'arabe de l'École normale supérieure de Meknès. Mais ce cycle de formation n'a pu voir le jour qu'à partir de 2002, c'est-à-dire après l'avènement des classes préparatoires littéraires.

Malgré toutes les hésitations qui ont marqué le début de cette entreprise, ce cycle a permis une nouvelle dynamique dans le département d'arabe, une souplesse dans le système de formation et surtout une occasion pour un renouveau dans les contenus des programmes et dans les approches pédagogiques à adopter.

Nous essayerons, dans ce qui suit, de présenter brièvement les constats qui guident notre réflexion sur un projet de renouveau dans la formation des professeurs agrégés d'arabe au Maroc.

Problématiques et constats

Durant les trois dernières décennies, la formation des enseignants de langue a connu au Maroc une tension entre deux conceptions : la première défendant

l'académique et l'érudition, la deuxième favorisant le pédagogique, les techniques d'enseignement et la maîtrise de la dynamique de l'acte enseignant. Cette tension n'a cependant jamais incité à un vrai débat et les deux conceptions n'ont jamais été sujettes à une évaluation objective sur la base de résultats concrets. En plus, deux optiques différentes de la didactique des matières ont coexisté : la première influencée par la tradition française, la seconde, plus récente, se réclamant des pratiques canadiennes et anglo-saxonnes.

Dans les Écoles normales supérieures, seuls établissements marocains qui forment des professeurs de lycée, un consensus s'est construit, très récemment, autour d'une « universitarisation » de la formation qui garde à l'académique une place de choix sans négliger, par ailleurs, les aspects pédagogiques et didactiques, nécessaires à la formation de l'enseignant. Mais dans la pratique, les deux conceptions se sont partagé les tâches, et ceci a été favorisé par l'existence de deux formations distinctes : le cycle de formation des enseignants du secondaire qualifiant, dite « 5e année », et le cycle de préparation à l'agrégation. Dans les Écoles normales supérieures, les élèves professeurs reçoivent en 5e année une formation axée principalement sur le métier d'enseignant et sur les techniques d'enseignement, plutôt que sur la formation fondamentale. La préparation à l'agrégation, quant à elle, favorise l'érudition, et œuvre au perfectionnement des compétences d'analyse, de contextualisation, de synthèse et de production.

Ces deux cycles de formation ont aussi permis le fonctionnement des deux tendances didactiques. C'est ainsi que les adeptes de l'approche anglo-saxonne ont pu dynamiser la formation en 5e année, laissant aux « didacticiens savants » la noble tâche de contribuer à la formation de professeurs agrégés pour lesquels le concours national prévoit, dans toutes les sections, une épreuve de didactique[1].

La préparation à l'agrégation, qui s'étale actuellement sur trois années pour les élèves professeurs issues des classes préparatoires et de l'université, et sur deux années pour les professeurs désireux de se présenter au concours national d'agrégation, ne peut ignorer, toutefois, les objectifs pratiques de la formation des enseignants :

- développer les compétences de communication et d'organisation ;
- s'inscrire dans une perspective d'échange et de partage ;
- assumer le devoir permanent de l'autoformation et de l'autoévaluation ;
- parvenir à une formation équilibrée et sans faille entre les différentes composantes de l'enseignement de la langue : les compétences linguistiques, les connaissances littéraires, historiques, anthropologiques, et la composante culturelle ;
- maîtriser les outillages méthodologiques de repérage, de classification et d'analyse ;
- développer le sens de l'imagination, de la problématisation et de la synthèse.

---

1. - Au Maroc l'agrégation est uniforme. Il n'existe aucune distinction entre agrégation interne et agrégation externe.

Ce sont là les ingrédients essentiels à la préparation au métier de professeur et ils ne font la spécificité d'aucune formation d'enseignant de langue. Cependant, s'inscrire dans une démarche qui structure la formation dispensée autour de ces axes, ne veut pas dire que l'on ignore les questions spécifiques aux contenus des programmes.

En effet, construire un cycle de préparation à l'agrégation d'arabe nécessite, en connaissant les besoins et le profil des bénéficiaires, une réflexion sur les contenus, sur leur articulation et sur la pertinence des choix des supports pédagogiques, de même que la validité des concepts qui les guident.

Une des composantes qui mérite réflexion est la composante littéraire ; celle-là même qui fut, pendant longtemps, le support essentiel de l'enseignant de langue et qui a été trop souvent considérée comme prétexte aux cours de grammaire, de lexique, de rhétorique, entre autres[2]. L'enseignement de la littérature est parfois réduit à des questions de syntaxe ou de style, ou alors confine le texte, par une méthode classificatoire, dans une tendance ou une école. Plus problématique encore est la pratique enseignante qui amène l'apprenant à définir le sens, « unique », d'une œuvre littéraire par un découpage linéaire d'idées principales et secondaires et parfois par une approche synthétique qui dégage un « plan sémantique ». S'agit-il alors d'une défaillance pédagogique ou d'un brouillage conceptuel ?

La plupart des chercheurs s'accordent à dire que l'enseignement de la littérature et de la théorie littéraire est indissociable de l'enseignement de l'histoire littéraire[3]. Ce qui nous amène à interroger les concepts sur la base desquels s'articule le programme d'histoire littéraire arabe.

D'abord, celle-ci est bâtie sur l'ossature d'une certaine histoire politique. À l'époque Umayyade, par exemple, correspond une poésie Umayyade enseignée séparément d'une littérature Abbasside. Cette méthode applique à la littérature un découpage en fonction de faits historiques. C'est ainsi que l'avènement de l'islam devient le point de disjonction de deux littératures : préislamique et islamique.

À cela s'ajoute un critère civilisationnel qui distingue l'époque du déclin de celle de la Renaissance[4] et un critère temporel plus au moins précis qui qualifie la littérature d'ancienne ou de nouvelle (أدب قديم / أدب حديث), ou alors de contemporaine ou de moderne (أدب معاصر / أدب حديث).

Le seul critère qui n'évoque pas l'histoire fait référence à la géographie (la littérature des deux rives, le Maghreb et l'Andalousie).

---

2. - L'approche communicative dans l'enseignement des langues n'a pas ce défaut, puisqu'elle se base sur des supports linguistiques imitant différentes situations réelles de communication, et fait rarement recours aux textes littéraires. Mais elle ne contribue pas, de ce fait, à la consolidation et à l'approfondissement de la culture du bénéficiaire.

3. - Voir par exemple HEISTEIN J., « Un contexte interculturel », *Études françaises,* 23 : 1-2, 1987.

4. - Il est légitime de se demander si l'œuvre d'un al-Sayūtī, ou d'un al-Busayrī sont décadentes.

Il en ressort que tous les critères qui façonnent l'histoire de la littérature arabe ne reflètent presque rien des problématiques esthétiques qui animent cette littérature, de ses rapports à la langue, à l'être, à l'autre, à la mort et à la vie. Certains ont certes pu construire une histoire littéraire arabe basée à la fois sur la vision créative qui en marque chaque étape, et sur sa réception, son évolution et son impact dans la sélection et la transmission des textes. L'allusion est faite ici essentiellement au travail d'Adonis[5] dont l'approche a été adoptée au Maroc dans l'établissement du programme d'arabe au secondaire qualifiant l'option Lettres. Cependant, ce recadrage judicieux n'a pas entièrement échappé aux critères temporels et civilisationnels, ni à l'influence de la tradition consacrée dans le choix des thèmes, des auteurs et des textes.

L'ancrage de l'histoire littéraire arabe, telle que la présentent les pratiques enseignantes, dans une chronologie politique temporellement discontinue, est l'un des facteurs qui légitime l'approche selon laquelle le texte littéraire serait figé, appartiendrait au passé et renfermerait un sens qu'il faudrait dégager. Évidemment, d'autres facteurs entrent en jeu, dont, essentiellement, la classification thématique des textes selon une finalité issue d'une tradition de la critique littéraire arabe[6].

Depuis quelques décennies, une problématique d'un tout autre ordre prend de plus en plus d'ampleur. Elle se rapporte aux sentiments nationalistes et régionalistes. D'abord, il y a la dichotomie Maghreb/Machrek qui reprend de vieux souvenirs et qui ne cache pas une concurrence sur l'authenticité et sur l'originalité. Puis, une littérature du golfe s'affirme. Ensuite, il y a cette tendance qui voudrait qu'à chaque pays arabe corresponde une littérature spécifique. Personne n'ignore que les concepteurs des programmes observent la consigne de favoriser la création nationale, ce qui est incontestablement légitime sur le plan politique et social. Cependant, ce cloisonnement, parfois injustifié sur le plan académique, ne reflète pas la réalité du climat littéraire arabe marqué par une perpétuelle ouverture sur ce qui se passe ailleurs, par des réactions de refus ou d'adhésion à de nouveaux courants esthétiques. Le nationalisme à outrance ne permet pas de déceler l'importance de la littérature dans l'évolution des valeurs, des mœurs et des tendances artistiques, ni même de reconstruire l'histoire de la littérature nationale. Dans la poésie arabe moderne, il est inconcevable d'analyser, par exemple, le courant qui célèbre la négritude en considérant uniquement l'œuvre d'un seul poète ou d'une seule région. Il est également inconcevable de traiter certains courants poétiques marocains en ignorant l'influence de la poésie palestinienne, etc.

Les consignes des politiques ne peuvent légitimer un enseignement nationaliste de la littérature. L'influence externe est réelle et elle dépasse les frontières, les nationalités et la langue.

---

5. - *Cf.* Adonis Ali Ahmed Saïd, *Al-tābit wa al-mutaḥawwil,* Dār al-Sāqī, 8e édition, 2002. (4 volumes).

6. - Dans les manuels scolaires, des questions sur la finalité du poème, sur les attributs de la bien-aimée, sur le sens caché d'une comparaison sont encore fréquentes.

D'autre part, les programmes et les méthodes de l'enseignement de l'arabe font ressortir un paradoxe tout à fait surprenant. L'enseignement de la grammaire, de la rhétorique et de la métrique est relégué au rôle de complément à l'enseignement de la littérature qui, comme nous l'avons déjà signalé, était trop souvent le prétexte d'une analyse syntaxique ou stylistique. L'un est au service de l'autre, dira-t-on ! Mais cette pratique ne peut être maintenue dans tous les niveaux ni les cycles de l'enseignement ; surtout, pour ce qui nous intéresse ici, elle est infructueuse dans la formation des professeurs.

Nous avons noté que les concepteurs des programmes d'arabe au secondaire assignent parfois au cours de grammaire le rôle d'outil pédagogique permettant la mise à niveau linguistique des apprenants. En fait, le terme de grammaire n'est pas usité, son caractère rebutant et sa connotation passéiste lui valent d'être remplacé par des termes plus neutres, peut-être plus modernes[7]. Apparaissent alors les termes d'activités de langue, de techniques d'expression orale et écrite, et parfois de sciences du langage. Mais, dans ce dernier cas, les instructions sont catégoriques : il s'agit de mettre ces sciences au service des situations de communication.

Il faudrait, certes, reconnaître que l'expérience a démontré que le cours traditionnel de grammaire, bâti autour d'exemples, de règles et d'exercices, contribue très peu au perfectionnement des compétences linguistiques orales ; son efficacité est limitée à la correction de l'écrit qui n'est qu'une composante de la production écrite. Toutefois, l'approche communicative, qui donne de rapides et d'excellents résultats dans l'apprentissage des langues étrangères à des fins purement pratiques, forme des élèves et des étudiants à l'écoute, à la prise de parole, à la gestuelle et aux techniques de l'exposé et de l'entretien, mais n'améliore pas leur maîtrise de la langue ni leurs compétences à l'écrit.

Parvenir à un dosage savant entre les différentes approches de l'enseignement de l'arabe nécessite un renouvellement du cours de grammaire et de rhétorique, des exercices et des supports linguistiques. Les faits de langue sont souvent illustrés par des exemples figés, généralement artificiels et parfois marginaux.

L'autre aspect que la tendance générale occulte se rapporte au statut de la grammaire en tant que science et en tant que discipline. Rares sont, effectivement, les cours qui s'intéressent à l'histoire de cette discipline, à son évolution, à ses fondements théoriques, à sa terminologie et à ses limites. L'usage d'abrégés de grammaires dans tous les niveaux de l'enseignement encourage cette tendance et focalise l'intérêt des enseignants sur la grammaire scolaire. Pourtant, le travail sur les textes des grammairiens est un exercice difficile, mais profitable au développement des compétences linguistiques et méthodologiques et à la maîtrise de la théorie grammaticale qui

7. - Le terme grammaire *(naħw)* est absent des 24 pages du document consacré aux instructions pédagogiques et aux programmes de l'arabe, que le ministère de l'Éducation nationale marocain à émis en avril 2006.

doit être l'un des objectifs de chaque professeur d'arabe. Il est clair que sans cette théorie, l'enseignant ne peut qu'exposer des règles que les élèves apprendront par cœur et réciteront le moment venu en les associant aux exemples figés et artificiels, et en répétant, parfois moqueurs : « Les deux cas de figures sont permis[8] », sans en comprendre la réelle signification.

Dans la pratique enseignante, nous avons généralement tendance à oublier l'importance de la représentation que se fait l'élève ou l'étudiant de la matière et de l'enseignant. Le cours d'arabe, qui fut pendant une longue période fondé sur une grammaire normative et sur la mémorisation de citations choisies, est devenu un cours d'explication et de quête d'un sens, qu'on sous-entend caché. L'image de l'enseignant a changé. Cet être minutieux, érudit et d'une mémoire presque infaillible, est devenu plus tolérant, moins catégorique, mais toujours désuet et ennuyeux.

Dans l'enseignement supérieur, un cours de linguistique a été intégré aux programmes des départements d'arabe, d'abord, à l'initiative personnelle de certains chercheurs, puis une option linguistique a été créée, favorisant la généralisation de l'enseignement de cette discipline. L'objectif était de redonner un nouvel élan aux études arabes et de dynamiser la recherche linguistique, en introduisant de nouvelles approches et en traitant de nouveaux sujets. Les études doctorales ont relativement réussi ce pari, comme peuvent en témoigner la qualité de leurs publications et la diversité des formations qu'elles dispensent actuellement. Mais dans les établissements de formation des enseignants, la linguistique et la pragmatique occupent une place secondaire. Généralement, il s'agit de cours d'initiation aux différentes théories linguistiques, avec un aperçu sur les différents niveaux d'analyse. Ce qui crée un déphasage entre les connaissances véhiculées par le cours de linguistique et la pratique enseignante qui se réfère, dans l'enseignement de la langue, à des concepts normatifs et à des techniques linéaires et très schématiques.

L'enseignement de l'arabe dans le secondaire qualifiant a franchi, il y a quelques années, une étape importante, en introduisant des approches et des concepts de théories linguistiques. Mais le manque de préparation des enseignants, l'inertie du système de formation continue et une certaine précipitation dans le dosage et dans les modalités de cette introduction, n'ont pas aidé à la réussite du projet. Plusieurs amalgames terminologiques et théoriques ont été notés et plusieurs interférences conceptuelles ont entravé la bonne assimilation des méthodes d'analyse, au point même que certaines voix se sont élevées contre tout recours à la linguistique dans l'enseignement des langues[9].

---

8. - Traduction littérale de l'expression *« yajūzu al-wajhān »*. Expression généralement employée lorsque deux formes d'une même phrase sont de valeur grammaticale identique.

9. - Ces voix ont eu un écho favorable, puisque, depuis l'année scolaire 2005-2006, les concepteurs du programme de langue et de littérature arabe l'ont débarrassé de tout recours aux notions linguistiques et aux méthodes des sciences du langage.

La linguistique, en fait, n'est pas transposable par essence à une didactique de langue. Elle n'a pas pour but de déterminer les règles de « bon usage » et, comme toutes les sciences, elle est hypothétique, falsifiable et construite autour d'une argumentation complexe. C'est dire qu'il incombe aux didacticiens de langue de mener une réflexion sur la composante méthodologique de la linguistique, sur ces apports conceptuels et de découvrir la manière avec laquelle l'enseignant peut en tirer profit. De même qu'il est aussi important de pouvoir exploiter la richesse des études récentes en linguistique arabe (en lexicologie, en syntaxe, en sémantique, etc.).

En somme, la situation de l'enseignement de la littérature et de la langue arabes nous interpelle, nous amène à revisiter les programmes et les concepts qui les guident et à entreprendre, en premier lieu, le renouvellement de la formation des enseignants de cette langue.

Propositions et approches

Le cycle de préparation à l'agrégation, au Maroc, est idéal pour le renouvellement des concepts et des méthodes de formation. D'abord parce qu'il est débarrassé de la pesanteur d'une tradition enracinée, contrairement aux autres formations existantes dans les écoles de formation des enseignants, et parce que sa dépendance à un concours national, dont le programme change en principe chaque année, le rend dynamique et souple. Ensuite et surtout parce qu'il a la charge de former des professeurs agrégés qui jouent ce rôle de locomotive, ce qui permet l'évolution des pratiques enseignantes dans le secondaire qualifiant et le redressement du niveau de la formation.

L'architecture de la formation dans ce cycle comporte deux modules principaux d'égale importance : un module langue et un module littérature. En plus de deux modules complémentaires : un module de pédagogie et un module d'ouverture culturelle qui comprend les langues étrangères, la philosophie, les technologies nouvelles, etc. Cependant, même avec l'autonomie qu'elle préconise pour chaque module, la modularité de cette architecture prévoit une complémentarité et des intersections.

Pour ce qui est de la formation elle-même, nous préconisons la même démarche, que ce soit pour le module langue ou pour celui de littérature, fondé sur l'étude de faits, de problématiques et de phénomènes. Ce qui permet, concernant l'étude littéraire, d'éviter toute équivoque relative à l'histoire littéraire et de transcender, sans les ignorer, les questions de chronologie, de régionalisme, ou autres. Cela permet, par rapport au module langue, de combler les fossés qui séparent, dans la pratique enseignante, théorie linguistique et fait de langue, grammaire normative et théorie grammaticale, langue et usage linguistique, entre autres.

Il nous est impossible de présenter, dans ce bref aperçu, l'articulation des composantes de chaque module et le programme en général, mais nous aimerions préciser que ce dernier doit être conçu en combinant trois approches permettant, chacune

à sa manière, de parfaire la formation des professeurs. Il s'agit en fait d'approches qui permettent de dépasser les observations que nous avons soulevées par rapport au contenu des programmes. Elles imposent à la fois de nouvelles questions et problématiques, et de nouveaux choix de corpus et de thèmes.

L'approche culturelle

La culture est prise ici dans son acception anthropologique qui n'isole aucunement une langue donnée de l'ensemble des manifestations dégageant toutes les représentations mentales de la communauté qui la véhicule. En retour, cette approche tend à croiser cette culture avec les autres apports civilisationnels.

L'art et la littérature[10] en particulier ne sont qu'une facette de l'apport culturel. Il fut un temps où dans les programmes d'arabe destinés aux élèves de classe à option scientifique, le support textuel du cours de langue était fondé sur un choix de textes techniques ou de textes de vulgarisation scientifique. Ce temps est révolu, et la place qu'occupe actuellement le texte littéraire dans l'enseignement des langues est plus qu'importante. Certes, concernant les options dites scientifiques cette situation a le mérite de permettre aux apprenants une ouverture intéressante vers des questions qui touchent à la fois la condition humaine et à la création artistique. Mais, pour les options dites littéraires, ce texte est mis au centre de l'intérêt des concepteurs des programmes, toutes les autres composantes – grammaire, stylistique et production écrite[11] – ont pour objectif de permettre d'en dégager le sens ! Et quelle que soit la nature de l'explication choisie, la question de l'esthétique, de la valeur symbolique et civilisationnelle n'est que fioriture ; ce qui importe c'est ce que « dit » le texte.

Ignorer les aspects philosophiques, anthropologiques et esthétiques, et reléguer les questions linguistiques et stylistiques au second plan n'est pas uniquement une réalité que les concepteurs de programme et une majorité d'enseignants semblent accepter, mais c'est l'une des principales causes du rétrécissement de plus en plus croissant du rôle des sciences humaines dans les études de la littérature et de la langue arabe.

L'approche culturelle que nous préconisons a pour but de dégager les valeurs civilisationnelles et esthétiques portées par une communauté, une langue ou une œuvre. C'est la philosophie herméneutique qui nous apprend que la compréhension est enracinée dans le passé, influencée par le présent et impliquée dans une action

10. - Mais qu'est-ce que la littérature ? Elle ne peut se résoudre aux textes consacrés par l'histoire littéraire.

11. - Voir le programme d'arabe du secondaire qualifiant, MEN, Maroc.

ou une production[12]. De même que dans la tradition arabe les textes de poésie, de jurisprudence, de grammaire, d'exégèse, d'histoire, de médecine, de philosophie, entre autres, sont tous sources de savoir sur l'univers, sur la civilisation, sur la nation et sur l'individu. Cette approche globale, qu'on trouve dans d'autres traditions, cède aujourd'hui la place à un savoir fragmentaire.

L'œuvre ne peut pas être considérée comme un prétexte aux études anthropologiques, sociologiques et historiques, mais l'approche culturelle inscrit l'analyse de texte dans une démarche de questionnement global. Certes, l'œuvre littéraire transcende le temps, mais elle voyage avec la culture qu'elle nourrit, et par laquelle elle vit. Le rapport de la littérature aux autres expressions de la pensée ne doit pas être exprimé en termes d'influence mais considéré comme des nœuds d'un même tissage.

L'approche comparatiste

Dans l'un de ses aspects, l'approche comparatiste est un complément à l'approche culturelle en cela qu'elle permet de situer l'apport civilisationnel d'une culture donnée, à la fois par rapport à l'évolution universelle du génie humain, c'est-à-dire dans une visée unificatrice qui cherche à appréhender ce qui met en commun toutes les cultures, mais elle le situe aussi par rapport à ce qui fait la particularité de toute création, qu'elle soit littéraire, artistique, scientifique, etc. Concernant la littérature qui intéresse les programmes de formation des enseignants de langue, l'approche comparatiste ne peut pas être réduite à une littérature comparée, puisqu'il s'agit aussi de confronter l'objet littéraire aux autres systèmes de pensée et de représentation.

Cette approche trouve aussi sa justification dans le résultat que peut atteindre un professeur de langue de grammaire ou des sciences du langage lorsqu'il insère un fait de langue dans une perspective comparatiste. Là encore, il ne s'agit pas d'un cours de grammaire comparée mais d'une méthode et d'une approche qui, à partir d'une problématique linguistique, définit les principes généraux et les paramètres qui régissent un fait linguistique. Mais c'est aussi une approche qui détermine le rapport de la langue elle-même aux différents systèmes anthropologiques et la place de la pensée linguistique par rapport à la philosophie et aux sciences.

---

12. - Gadamer H.-G. (1991), *L'Art de comprendre. Écrits II. Herméneutique et champ de l'expérience humaine,* (trad. I. Julien-Deygout, P. Forget, P. Fruchon, J. Grondin, J. Shouwey), Paris, Aubier.
Gadamer, H.-G., *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique,* (trad. P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio), Paris, Seuil. Voir aussi, Ricoeur Paul, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique générale*, II, Paris, Seuil. Et pour un aperçu concis du rapport de l'herméneutique à l'approche culturelle, voir le bel article de Simard Denis, « contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, n° 1 , 2002, p. 63 à 82.

La comparaison est à la fois interne et externe, unificatrice et particularisante. Elle a pour objectif de permettre aux apprenants de considérer chaque « objet » ou fait d'une structure comme unique d'un côté et commun de l'autre, de le lier aux autres faits et objets de cette même structure et des structures différentes. L'approche requiert et approfondit l'acquisition d'un appareillage théorique et méthodologique dont l'essentiel réside dans le fait qu'approcher une problématique ou un fait passe essentiellement par un projet d'analyse ou de lecture intégrant des hypothèses préalables et un cadre théorique bien défini.

L'approche fonctionnelle

Dans la formation que nous préconisons pour les enseignants de langue, la production est au centre de l'intérêt de l'approche fonctionnelle. Produire c'est d'abord assimiler, dialoguer, prendre position et établir un choix. Mais produire, c'est aussi hésiter, douter et subir la limitation, la contrainte de la langue et de la pensée. La tension, dont émerge toute création, entre la certitude et la clarté d'une part, et le doute et l'ambiguïté de l'autre, entre une quête de la perfection et la contrainte des limites de la raison et des systèmes de représentation, est un moteur formidable du questionnement. C'est effectivement dans cette tension que l'on apprend la mesure, le besoin de l'interdisciplinarité et le respect de la différence.

L'écriture, plus qu'aucune autre production, est ce qui nous intéresse ici. Dans les programmes, cette activité est trop généralement considérée comme outil d'évaluation. Elle vient sanctionner, sans accompagner, un cursus de formation. Bien évidemment des cours de dissertation et de commentaire sont dispensés, mais d'une manière indépendante des contenus des programmes.

L'approche fonctionnelle, qu'on peut également appeler approche par la production, donne à la fois à la comparaison et à la dimension culturelle et civilisationnelle toute leur ampleur. C'est effectivement par la production que l'on peut rendre réel le croisement des cultures, des disciplines, des champs de réflexion et des choix esthétiques.

Conclusion

Les approches que nous proposons pour un renouveau des programmes de formation des professeurs notamment dans le cycle de préparation à l'agrégation d'arabe, sont des approches transversales. Chacune d'entre elles contribue aux résultats des autres. Il ne s'agit pas, toutefois, de pédagogie d'enseignement. Les choix de la pratique enseignante et des approches pédagogiques appartiennent aux départements, aux centres de formations et aux enseignants. Qu'il s'agisse d'approche par objectifs ou d'approche par compétences ou de toute autre méthode pédagogique, l'aptitude

à situer les oeuvres dans leur contexte culturel et civilisationnel, la faculté de tisser des liens entre elles et entre les différents champs du savoir, et la capacité d'entretenir un dialogue avec les textes et les cultures, sont les plus importants objectifs à atteindre pour un professeur de langue et de littérature (arabes).

En somme, ce qui est mis en avant ici, c'est le rapport que l'on doit garder avec le savoir, un rapport méthodologiquement clair, permettant d'outrepasser la compréhension et l'assimilation au dialogue et à la production. L'entreprise requiert une refonte des contenus des programmes et non, comme c'est trop souvent le cas, une réforme des méthodes et des techniques d'enseignement. Le choix des textes et des œuvres doit se faire sur de nouvelles bases : un croisement des champs et des disciplines, une ouverture sur les différents modes de création et de pensée, et un questionnement sur l'apport civilisationnel, sur l'uniformité et sur la particularité.

C'est dans son respect des critères scientifiques, dans sa mise en valeur de l'érudition et dans l'intérêt qu'il porte à la finalité pédagogique, que le cycle de préparation à l'agrégation nous semble être le lieu idéal d'un tel renouveau.

Enseignement de la langue arabe, méthodes, réformes et formation des maîtres en Algérie : état des lieux

Khaoula Taleb Ibrahimi,
professeure à l'université d'Alger

Réintroduite dans nos écoles avec l'accès de notre pays à l'Indépendance après avoir été bannie de l'espace scolaire tout au long de la période coloniale – du moins dans sa version savante et écrite[1]– la langue arabe a repris sa place comme langue enseignée puis est devenue dans les écoles primaires, dans les collèges et dans les lycées, la langue d'enseignement de toutes les autres disciplines. Elle semble marquer le pas dans l'enseignement supérieur, surtout pour ce qui concerne les filières scientifiques et là n'est pas le moindre des paradoxes que vit notre système éducatif. À cela, il faudrait ajouter la documentation en langue arabe qui fait défaut, les spécialistes arabes préférant se gargariser du passé glorieux de cette langue au lieu d'affronter les défis d'un présent qui les angoisse, en élaborant une stratégie audacieuse en matière de traduction, de production terminologique, de confection de dictionnaires, etc.). Nous voudrions, malgré l'acuité des problèmes que pose l'arabisation de l'enseignement dans son ensemble – nous y avons consacré des travaux que nous avons publié il y a quelques années[2] –, concentrer notre intérêt sur la réalité des pratiques d'enseignement de la langue arabe en ce qu'elles conditionnent, soit par leur efficacité et donc par leur succès, soit, malheureusement, par leur échec et leur inadéquation, la réussite de tous les autres enseignements.

Il est clair qu'en 1962, le jeune État indépendant devait relever un énorme défi, celui d'assurer l'ouverture des écoles à des centaines de milliers d'élèves et de leur apprendre leur langue. Mais comment relever ce défi alors que le pays manquait de tout et ne disposait pas des moyens humains et matériels suffisants ? Comment enseigner la langue arabe – à l'époque il ne s'agissait que de l'enseignement de la

1. - Elle fut enseignée à partir de 1938 comme langue étrangère.

2. - Voir, entre autres références, notre ouvrage : *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, éditions El Hikma, Alger, 1997.

langue – alors que justement l'école algérienne était confrontée à l'existence d'un corps enseignant très peu au fait des méthodes modernes et formés essentiellement dans les écoles libres des Ulémas et dans les zaouïas aux méthodes traditionnelles fondées sur la mémorisation des textes anciens et des règles de grammaire ainsi qu'à un manque flagrant de moyens didactiques adéquats ?

Au même moment et au mépris de toute considération de la réalité des pratiques langagières des Algériens, on va construire le mythe et le dogme de la langue arabe unique, la langue nationale, seule digne d'intérêt et seule norme d'enseignement. Paradoxe des paradoxes, mais paradoxe en apparence seulement, on va aller chercher des réponses et des références méthodologiques du côté de la didactique des langues étrangères, celles des années 1960, celle où l'enseignement du français langue étrangère était hégémonique dans la production des concepts, contenus et procédés méthodologiques pour l'enseignement des langues. On va puiser, sans se poser de questions, dans ce corpus méthodologique, croyant en cela faire preuve de modernisme face aux méthodes traditionnelles fondées sur la prééminence de l'écrit et de la grammaire.

C'est alors que l'on va confectionner *Malik et Zina*, méthode d'enseignement de la langue arabe pour les trois premières années de l'enseignement primaire, méthode entièrement calquée sur celle qui porte le même nom et qui est destinée à l'enseignement du français, elle-même calquée sur le modèle très connu de *Bonjour Aline*. Il s'agit, par le truchement de phrases agencées dans un dialogue simple et avec l'aide d'un tableau de feutre et de figurines, d'enseigner une langue simple, expurgée qui rappelle par son indigence les textes présentés un temps dans les méthodes de compensation en vogue, en Europe et aux États-Unis[3].

De plus, et là nous touchons à la conception de la langue à enseigner, à son statut ainsi qu'à la langue de l'enfant apprenant, puisque les concepteurs considèrent que l'enfant algérien ne connaît pas du tout la langue arabe, il faut donc la lui enseigner comme si c'était une langue étrangère !

Nous disons « comme si » car il est évident, pour qui connaît les pays arabophones, que tout locuteur de ces pays acquiert dès sa plus tendre enfance, une langue – sa langue maternelle – représentée par les différents parlers ou dialectes arabes, première langue de socialisation et registre le moins normatif dans le continuum ou répertoire verbal que chaque locuteur a à sa disposition, langue qui a toujours souffert d'une péjoration et d'une stigmatisation très fortes, comme s'il n'existait de langue que celle de la littérature classique et du texte modèle par excellence : le texte coranique.

On aura compris, implicitement, que la langue de l'école ne peut être que cette langue surnormée, sacralisée, à un point où elle devient inaccessible au commun des mortels. Mais ce n'est pas à ces usages de la langue arabe – même s'ils sont

---

3. - Voir l'ouvrage de Boudalia Greffou Malika, *L'École algérienne d'Ibn Badis à Pavlov,* 1989, Laphomic, Alger.

hypernormés, ils n'en sont pas moins vivants et attestés – que l'élève va être exposé. Non, on va lui construire une langue artefact n'ayant aucune existence réelle, une construction *ad hoc*. C'est un registre préfabriqué, enseigné sous le mode de la conversation et de l'imitation-répétition mécaniste qui, martelé durant trois années, va complètement annihiler tout progrès langagier chez l'enfant et pis encore, mettre sa propre langue en compétition avec cette langue artefact accentuant par cela la minoration des parlers, alors même que l'enfant acquiert un grand nombre de ces aptitudes à travers sa langue maternelle[4].

Il faut dire que, dans le même temps, un vaste programme de formation des maîtres est lancé à travers la création des Instituts Technologiques de l'Éducation (ITE). Ce sont essentiellement des exclus de l'enseignement général à la sortie du collège qui vont recevoir une formation courte, sans véritable préparation pédagogique, pour être versés rapidement sur le terrain car il fallait encadrer des millions d'élèves ! Et ce n'est pas l'ouverture à la fin des années 1980 des Écoles normales supérieures, dont la formation est calquée sur celle des universités généralistes, qui a bouleversé le système de formation des formateurs trop marqué encore par la vision applicationniste et mécaniste des directives officielles et par l'omnipotence des inspecteurs, véritables gardiens de l'orthodoxie pédagogique !

En 1976, l'Algérie voit son système éducatif restructuré avec l'instauration de l'École Fondamentale. On a pu espérer que des changements allaient être opérés et que les méthodes d'enseignement allaient évoluer vers une meilleure prise en charge de la réalité du pays et de l'enfant mais malheureusement, il n'en sera rien. Même si la méthode concerne désormais *Selma et Mustapha*, c'est le même schéma qui perdure et prévaut, ce sont les mêmes pratiques amplifiées par la force de la loi (l'ordonnance de 1976 érigée en dogme intangible et qui n'a été abrogée qu'en 2003 avec la mise en œuvre de la réforme).

Mieux encore, la langue de la famille est clairement mise en opposition avec celle de l'école ; le rôle de cette dernière est de corriger la langue de l'enfant et par là même celle de la famille[5] !

Les jeunes écoliers vont être soumis à ce traitement pendant trois années entières puis ils vont subir deux grandes ruptures méthodologiques et didactiques, la première à l'entrée au collège, puis à l'entrée au lycée, puisqu'elles marqueront le retour sans ménagement à la méthodologie traditionnelle dans toute sa splendeur, avec la prégnance de la surnorme littéraire héritée de l'âge d'or de la civilisation arabe, sans qu'aucun intérêt soit marqué pour les nouvelles expressions arabes !

---

4. - Voir à ce sujet les travaux de notre collègue Chérifa Ghettas.

5. - Il suffit de lire les instructions officielles publiées dans le livre du maître dans les années 1980 pour le vérifier. Nous en reproduisons ces extraits : « L'apport de l'école se limite au substitut qui servira à corriger l'expression des enfants ». Ou encore : « Expurger, corriger les expressions que les enfants ont acquis avant leur arrivée à l'école. »

Dans un article paru en 1993 dans le numéro 5 de la revue *Naqd*, nous avons mis en évidence ces phénomènes de rupture qui perturbent les jeunes apprenants algériens et ont pu conduire à la dépossession langagière sinon à la non-maîtrise de la langue, préjudiciable à tout apprentissage futur.

Il ne serait pas excessif d'affirmer – et nous osons le faire –, que toutes ces pratiques concourent à asseoir l'image d'une langue difficile, trop littéraire, vieillotte, éloignée des préoccupations du siècle. Il ne faut pas s'étonner si une bonne part des élèves n'aime pas particulièrement le cours d'arabe !

Mais alors, faut-il désespérer de voir la langue arabe enseignée, un jour, comme une langue vivante ? Car c'est une langue qui fait montre d'une grande vitalité ; il suffit de tendre l'oreille pour écouter, entendre et lire une langue nouvelle vive et belle ! Nous croyons fermement que cela ne pourra se faire ou même être envisagé qu'à la condition d'une réforme hardie des contenus langagiers. Dans le sens où il faut sortir du cercle infernal de la surnormativité, de la sacralisation de la langue, d'une langue qui ne demande qu'à vivre dans sa société, capable d'exprimer toutes les choses de la vie. Une remise en cause radicale des méthodes, des outils d'analyse des textes et de la grammaire doit être engagée avec, dans le même temps, une révision des programmes de formation des enseignants – ou de leur recyclage – qui aille dans le sens de l'innovation pédagogique et d'une nouvelle approche de la langue[6].

D'où la nécessité d'opérer une refondation épistémologique et une véritable révolution dans la perception et dans la vision de la langue arabe ; langue de l'écrit par excellence, elle doit être appréhendée en tant que telle[7] ; langue de grande culture, elle doit être enseignée en tant que telle. Mais surtout, elle doit l'être dans sa continuité sociolinguistique qui la met en symbiose et non pas en concurrence avec les dialectes.

Cette continuité existe, elle doit être prise en charge dans la réalité scolaire, aussi bien dans les conduites d'enseignement que dans les stratégies d'apprentissage.

Mais que l'on ne se méprenne pas : demander que cette réalité soit prise en charge ne signifie en aucun cas enseigner le dialectal ou en dialectal ; non, il s'agit d'aider les élèves à prendre conscience de cette continuité et à maîtriser la variation pour mieux en optimiser les ressources dans la communication.

La prise en charge didactique des dialectes par l'analyse de leur rôle dans l'opération didactique permettrait de lever le tabou de la langue maternelle que l'on

---

6. - Il semblerait que depuis la mise en œuvre de la réforme en 2003, des orientations nouvelles ont été adoptées, de nouveaux manuels confectionnés mais nous ne disposons pas encore du recul nécessaire pour en mesurer les incidences. D'autant plus que le volet formation et recyclage des enseignants tarde à être pris en charge, ce qui peut compromettre les visées de la réforme et en hypothéquer les effets car les enseignants mal préparés aux changements n'arrivent pas en suivre le mouvement et n'en mesurent pas les enjeux pour une évolution effective de leurs pratiques pédagogiques.

7. - Il faudrait par ailleurs œuvrer à une révision de l'appréhension de l'oral à l'école en revenant aux règles originelles et authentiques de l'orthoépie arabe !

s'obstine à ignorer, alors même que nous pourrions, en le faisant, ouvrir la voie à une réelle prise en charge politique et institutionnelle de la diversité linguistique et culturelle de notre société.

Il faut dire, à l'encontre de ceux qui n'en finissent pas de stigmatiser les dialectes arabes en tant qu'ils menaceraient, selon leurs dires, l'existence même de la langue arabe, que ces deux entités coexistent depuis des siècles parce qu'elles participent du phénomène naturel de la variation que connaissent toutes les langues naturelles. S'obstiner à les mettre en opposition contribue à consacrer le fonctionnement diglossique de notre société et à faire perdurer le malentendu sur la diglossie des arabophones.

N'est-il pas possible d'assumer la langue arabe dans sa diversité sociolinguistique mais aussi dans sa profondeur historique et sociale, qui symbolise notre appartenance à une sphère culturelle et à une civilisation qui ne peut se concevoir que dans une vision dynamique, tolérante et plurielle ?

Nous voudrions insister, en guise de conclusion, sur le fait que seul un enseignement moderne et vivant de la langue arabe donnera les moyens à nos élèves de transférer tout en la maîtrisant, au moment opportun, les compétences acquises dans leur apprentissage des autres langues. Ils sortiront alors définitivement de l'état de bégaiement généralisé qui affecte les Algériens. Rendons-leur leurs langues et apprenons-leur celles des autres pour qu'enfin leurs langues se délient et qu'ils puissent, en se libérant, contribuer à la culture du monde et entrer en conversation avec l'Autre, proche et lointain.

Les études arabes et islamiques à l'université Saint-Joseph de Beyrouth

Ahyaf Sinno,
directeur des études supérieures à l'Institut de lettres orientales,
directeur de l'École doctorale « Sciences de l'Homme et de la société »,
vice-recteur aux études arabes et islamiques de l'université Saint-Joseph, Beyrouth

Le rôle joué par l'université Saint-Joseph depuis le dernier quart du XIXe siècle, dans les études arabes et islamiques, reste présent dans les mémoires. À l'occasion du 125e anniversaire de l'université, en 2000, un colloque en trois volets, organisé par l'Institut de Lettres orientales (ILO), en a dressé le bilan, depuis la Nahda jusqu'à nos jours. Ce rôle s'inscrit dans le cadre d'une recherche systématique mettant à profit l'apport européen en général et français en particulier.

Notre exposé, loin de vouloir compléter ce bilan en faisant une présentation des institutions de l'USJ avec la part qui revient à chacune d'elles en matière d'études arabes et islamiques – ce qui tournerait au catalogue et à la nomenclature – voudrait, en partant d'une synthèse assez concise, réfléchir sur la *place* qu'occupent ou devront occuper la langue arabe et les études arabes et islamiques, dans une université francophone mais bilingue, et même trilingue, du Moyen-Orient. Ainsi se trouve posé le problème délicat mais actuel d'une *politique générale* de l'arabe et des études arabes et islamiques à l'université Saint-Joseph.

Cela exige, de la part de l'intervenant, une marge importante de liberté et d'objectivité, car de par ses fonctions, il se trouve impliqué dans le débat à plus d'un titre.

Nous commencerons par un aperçu rapide de l'université Saint-Joseph, avant de dresser un tableau des études arabes et islamiques assurées dans ses institutions, pour déboucher, ensuite, sur quelques éléments de réflexion.

Brève présentation de l'université Saint-Joseph

L'université Saint-Joseph (USJ) fut fondée, en 1875, par les pères jésuites. Si elle s'orienta rapidement vers la médecine (dès 1883), elle ne tarda pas à accorder une place d'honneur aux études orientales (dès 1902).

Aujourd'hui c'est une *université libanaise privée* ouverte sur les pays de la région aussi bien que sur le reste du monde. Elle entretient de *multiples relations internationales*, grâce à son adhésion à des associations internationales comme l'Union des universités arabes, l'Agence universitaire de la francophonie, l'Association internationale des universités, et à son orientation fondamentale vers la coopération française. Depuis sa fondation, elle a signé plus d'une centaine d'accords internationaux, de conventions, d'accords-cadres et de protocoles universitaires d'échange ou de recherche.

Prônant le *bilinguisme* français-arabe, elle s'est ouverte, ces dernières années, à l'anglais comme à d'autres langues du monde ; sa nouvelle orientation vers le *trilinguisme* est assez nette. Notons que, dans la même perspective d'ouverture, l'université a adopté, dès 2003, le régime des études fondé sur le système européen de crédits.

Sa *mission* consiste essentiellement dans une *formation* scientifique, culturelle, intellectuelle et spirituelle de niveau supérieur ; elle se veut un lieu de réflexion et de formation intégrale de la personne dans le respect de l'homme, de sa liberté individuelle, de ses croyances, et elle se propose de favoriser le dialogue par le pluriculturalisme. De la sorte, elle aspire à devenir un *pôle d'excellence* dans la région, par la formation qu'elle prodigue, aussi bien au niveau de la recherche qu'elle encourage que de l'innovation qu'elle tient à faciliter et promouvoir (voir, en particulier, les articles 4 à 6 de la *Charte* de l'université).

Cette formation est assurée par 12 facultés, 23 instituts ou écoles, un centre d'études professionnelles, répartis sur 4 campus à Beyrouth pour les sciences médicales, les sciences et technologies, les sciences sociales et les sciences humaines, et 3 campus en région, pour le Centre d'études universitaires du Liban-Sud (Saïda), le Centre d'études universitaires du Liban-Nord (Tripoli) et le Centre d'études universitaires de Zahlé et de la Békaa. Ces institutions sont animées par 1 800 *enseignants* de tous grades, et par 480 membres du *personnel* des services généraux et de laboratoire, qui contribuent à la formation de 10 000 *étudiants*, dont 6 % sont des non Libanais.

Un grand intérêt est accordé aux études supérieures et à la recherche : un Conseil de recherche, deux écoles doctorales, des laboratoires, des centres de recherche et des observatoires y contribuent activement.

Quant aux études arabes et islamiques à l'université Saint-Joseph, elles peuvent être abordées sous deux angles : celui des études arabes et islamiques dans les institutions non spécialisées et celui des études arabes et islamiques dans les institutions spécialisées.

Études arabes et islamiques dans les institutions non spécialisées de l'USJ

L'on entend par *institutions non spécialisées* des institutions où les études arabes et islamiques ne sont point utilisées en tant que telles à une fin diplômante en soi.

Commençons par noter que *le français est la langue de formation* par excellence dans des disciplines aussi variées que les sciences médicales et infirmières, les sciences et la technologie, les sciences sociales ainsi que dans les lettres et dans les sciences humaines.

L'arabe peut y être *absent* totalement ; mais il peut servir parfois de *complément linguistique* dans un domaine spécialisé, pour une présentation de l'islam (faculté des sciences religieuses), un cours de droit propre à une profession déterminée (facultés de médecine ou d'ingénierie), un cours de terminologie (faculté des lettres et des sciences humaines). Il peut aussi servir *partiellement* de langue de formation, parce que la profession l'exige, comme c'est le cas en droit ou en sciences politiques.

Dans cette rubrique, une place à part devra être accordée à l'École de Traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth (ETIB) où l'arabe, considéré comme langue A, est un passage obligé dans toutes les combinaisons linguistiques que sont le français et l'anglais et dans tous les domaines de la traduction : littéraire, juridique, médical, économique, ainsi que dans la recherche terminologique et la recherche traductologique.

Études arabes et islamiques dans les institutions spécialisées de l'USJ

Ces institutions sont soit des *institutions d'enseignement et de recherche* où les études arabes et islamiques sont cultivées pour elles-mêmes à une fin diplômante, soit des *institutions de recherche* qui ont l'arabe et l'islam comme champ d'investigation exclusif ou partiel, tout en faisant usage, à titre principal, du français ou d'une autre langue européenne comme outil de communication scientifique.

Institutions d'enseignement et de recherche où les études arabes et islamiques sont cultivées pour elles-mêmes à une fin diplômante

Trois institutions répondent à cette perspective : l'Institut de Lettres orientales, le Centre de Recherches et d'Études arabes (CREA) et l'Institut d'études islamo-chrétiennes (IEIC).

L'Institut de Lettres orientales

L'Institut de Lettres orientales cultive *cinq disciplines* : la langue et la littérature arabes, l'histoire arabe et islamique, la philosophie arabe et islamique, l'islamologie et les sciences de l'éducation dans le domaine arabe et islamique aussi. Il assure le

cursus complet des études universitaires en langue et littérature arabe et le cycle supérieur (master et doctorat) dans les autres disciplines. À l'instar de l'ensemble de l'université, il a appliqué dès l'année universitaire 2003-2004, le *système européen de transfert de crédits* (ECTS/LMD). Pour des raisons propres aux équivalences des diplômes dans le monde arabe, il a dû apporter quelques *adaptations* au système (licence de 180 crédits, préparée en 8 semestres au lieu de 6 ; et doctorat de 240 crédits au lieu de 180, préparé en 8 semestres au lieu de 6). En licence d'arabe les *langues d'enseignement* sont l'arabe et le français ; dans le cycle supérieur, l'enseignement se fait fondamentalement en arabe, mais le français et/ou l'anglais sont exigés pour la recherche.

Deux *traits spécifiques* de l'enseignement à l'Institut de Lettres orientales peuvent être signalés. D'abord un *triple équilibre* : langue, littérature et pensée ; classique et moderne ; arabe et français (ou anglais pour les études supérieures). Ensuite une *triple ouverture* : sur le Liban dans son ensemble ; sur le monde arabe avec deux régimes d'études (un régime régulier pour les étudiants résidant au Liban et un régime spécial pour ceux des pays arabes) ; et sur « l'Occident » au niveau des langues et des méthodes de travail et de recherche.

Cet institut fait preuve d'un grand intérêt pour les études supérieures : 510 thèses ont été soutenues, entre 1968 et 2006, dans les cinq disciplines mentionnées ci-dessus. Ses publications se placent dans la mouvance de ce qui précède : la collection *Recherches,* publiée depuis 1946 (77 volumes parus), les *Mélanges de l'université Saint-Joseph* qui paraissent depuis 1906 et qui lui ont été confiés jusqu'en 2002 (54 volumes parus jusqu'à cette date) et les *Annales* qui paraissent depuis 1979 (7 volumes).

Le Centre de recherches et d'études arabes

Quant aux activités du Centre de recherches et d'études arabes, elles peuvent être résumées selon trois axes : en premier lieu, l'élaboration de *matériels* pédagogiques pour l'enseignement de l'arabe aux non arabophones ; en deuxième lieu, *l'enseignement* de l'arabe en six niveaux et en trois temps (intensif, semi-intensif ou extensif) ; et en troisième lieu la formation de *formateurs* (stage d'initiation à l'enseignement de l'arabe par le matériel élaboré au CREA).

L'Institut d'études islamo-chrétiennes

L'Institut d'études islamo-chrétiennes (IEIC) a pour objectif l'approfondissement d'une *compréhension mutuelle* entre musulmans et chrétiens. L'arabe est utilisé comme *langue de dialogue*. À côté d'une *formation continue* au dialogue, il assure une *formation diplômante* qui aboutit à un certificat d'aptitude au dialogue islamo-chrétien, un diplôme universitaire en études islamo-chrétiennes, un master puis un doctorat à la faculté des sciences religieuses dont il fait partie.

Institutions de recherche ayant l'arabe et l'islam comme champ d'investigation

Il est possible de citer trois institutions particulières où le *champ de recherche* appartient au domaine arabe ou islamique, sans que pour autant *l'arabe* ne soit érigé comme langue principale de formation ou de recherche : il s'agit du Centre d'études pour le monde arabe moderne qui s'adonne à l'étude des *changements sociaux et culturels dans le monde arabe*, à partir de journaux, de revues et de sites internet (CEMAM) ; du *Centre de documentation et de recherches arabes chrétiennes* (CEDRAC), qui se propose de remettre en valeur la *dimension culturelle du patrimoine arabe chrétien* ; et le *Centre Louis Pouzet* (CLP) qui, en collaboration avec la *Bibliothèque Orientale*, entreprend des recherches pluridisciplinaires dans le *domaine des civilisations anciennes et médiévales.*

Quelques éléments de réflexion

D'aucuns penseront que je suis très mal placé pour entamer une réflexion objective à partir des données que je viens de brosser à grands traits. Que l'on soit tranquille : je ferai tout mon possible pour que ma plume ne soit pas serve – contrairement à l'adage juridique bien connu –, et que ma parole reste libre.

Je ferai trois remarques.

La première n'est que le constat d'une *situation très variable et très inégale* qui va de l'absence de l'arabe comme simple outil de communication, comme langue de culture, et ou comme langue des études à contenu arabe et islamique, jusqu'à la spécialisation très poussée dans ces domaines.

D'où ma deuxième remarque qui est celle de *l'urgence d'une politique générale de l'arabe en tant que langue et des études arabes et islamiques* au sein de l'université Saint-Joseph. Une réflexion sérieuse et approfondie est en train d'être menée depuis deux ans au moins, en ce sens. Cette politique devra dépasser les entreprises individuelles sur lesquelles les études arabes et islamiques se sont fondées jusqu'à présent et déployer ses efforts dans *deux directions*.

Dans la première, il s'agit de lutter contre la désaffection et l'absence de coordination qui frappent les études arabes et islamiques sérieuses dans de nombreux milieux libanais et arabes. Les raisons en sont multiples : idéologiques (opposition à tout ce qui est arabe ou islamique), politiques (situation précaire du Liban, sur laquelle nous n'avons pas de prise et qui décourage les étudiants arabes ou européens), sociales (les études arabes étant placées le plus souvent au bas de l'échelle des disciplines académiques), financières (scolarités élevées des formations sérieuses en arabe). On peut ajouter des raisons organisationnelles, la recherche par de nombreux étudiants d'une solution de facilité qui les dispense des exigences rigoureuses des institutions

universitaires sérieuses, la multiplication des institutions universitaires au Liban, qui assurent les mêmes formations, mais de façons très inégales, et la multiplication des mêmes formations ou enseignements dans la même université...

Dans la deuxième direction, il incombe de donner tout son sens à la décision du Conseil de l'université du 16 février 2005 (cf. compte rendu, 137e réunion, p. 1597), d'après laquelle tout étudiant de licence doit, au moins, avoir obtenu quatre crédits de matières enseignées en arabe, et tout étudiant de master, deux autres crédits. Son application a été timide et partielle.

Cette décision exige, au sein de l'université, d'éviter l'éparpillement ou les chevauchements inutiles, par une délimitation précise du domaine attribué à chaque institution. Elle gagnera à être élargie par l'introduction d'un test préalable d'aptitude à la langue arabe, d'un cours de langue pour relever le niveau de performance des étudiants en cette langue, des cours de civilisation et de pensée, des cours de terminologie ainsi que des cours disciplinaires pour que les futurs diplômés puissent honorer leurs obligations administratives et académiques.

Je terminerai par une troisième remarque qui aura l'air d'un fourre-tout, en mettant en regard de *nombreux facteurs*, comme la langue arabe, la francophonie, le bilinguisme et quelques autres encore :

- l'arabe est la langue de toute la *région* : elle véhicule sa culture et ses aspirations ; c'est en arabe que les grands débats de cette région s'expriment. Pour cette raison, la place de l'arabe dans les institutions non spécialisées devra être renforcée ;
- la *francophonie*, elle aussi, suppose une langue et une culture. En contact avec l'arabe et sa culture, elle est appelée à les enrichir et à s'enrichir. Elle est appelée à enrichir, dis-je, mais elle ne le fait que timidement du moment que la coopération a décidé d'ignorer tout ce qui est études arabes et islamiques, il y a déjà une trentaine d'années ;
- le *bilinguisme*, s'il est bien pensé, devra être – Michel Allard l'avait bien affirmé à la fin des années 1960 – un bilinguisme équilibré au service de la langue arabe et des études arabes et islamiques. Un bilinguisme déséquilibré n'en est plus un ; il ira à l'encontre de ce que prône l'université Saint-Joseph et des principes mêmes de sa Charte ;
- il reste l'ouverture, équilibrée aussi, à « *l'Orient-Occident* » que l'université à l'exemple du Liban, devra continuer à promouvoir, afin qu'elle continue à occuper la place qui lui revient ici et là.

Que reste-t-il pour conclure ?

Disons que ce qui milite en faveur d'une politique de l'arabe à l'université Saint-Joseph se situe à quatre niveaux :

- le souci d'une meilleure formation, ce qui va dans le sens de l'excellence que l'on recherche ;

- la situation particulière du Liban, au confluent de plusieurs cultures ;
- la présence de l'université dans le monde arabe par ses diplômés comme par ses étudiants arabes ;
- l'atout que représente la maîtrise de l'arabe et des études arabes et islamiques sur la scène internationale pour des raisons politiques, économiques et sociales.

Il reste que le danger est réel, malgré tout, non seulement pour des institutions comme l'Institut de Lettres Orientales, véritable bastion du bilinguisme et du biculturalisme, mais pour l'ensemble de l'université, à travers sa présence au Liban, dans la région et sur la scène internationale. Si le danger de sa disparition venait à se réaliser, le Liban y perdrait beaucoup.

La formation et le recrutement des professeurs d'arabe en Syrie

Sam Ammar,
doyen de la faculté de pédagogie, université de Damas

Introduction

L'Institut supérieur d'enseignants (ISE) a été fondé à Damas dès 1946, année de l'indépendance.

C'est un système similaire, d'une façon ou d'une autre, à celui de l'École normale supérieure. La formation à cette époque se faisait en intégration avec la faculté de spécialité initiale en licence (faculté des lettres et sciences humaines et faculté des sciences naturelles, physiques, chimiques et mathématiques).

Cette formation s'étalait sur quatre années. Les étudiants suivaient leurs cours de spécialité dans leur faculté d'origine. Les enseignements de pédagogie, de psychologie ainsi que le stage étaient effectués à l'ISE. Un CAPES (certificat d'aptitude pédagogique de l'enseignant secondaire) venait couronner cette formation. La mission de l'ISE était de former des enseignants pour répondre aux besoins massifs des écoles préparatoires et secondaires.

Faculté de pédagogie et système successif

Ce système intégratif n'a duré que quelques années. En 1952, la faculté de pédagogie a remplacé l'ISE. Le système d'études a également changé. Pour remédier aux inconvénients du système intégratif (un certain nombre d'étudiants réussissaient à leurs cours pédagogiques et psychologiques, mais rencontraient un échec dans les enseignements de spécialité dans leurs facultés d'origine), un autre système de formation, appelé successif a été mis en place. Dans celui-ci les étudiants effectuent leurs études de spécialité dans leurs facultés d'origine. Quatre années d'études sont nécessaires pour obtenir la licence en arabe ou en mathématiques, par exemple. Suit une 5e année d'études psychopédagogiques (stage compris) à la faculté de pédagogie.

Pour remplir les conditions de recrutement à la faculté de pédagogie les candidats doivent subir :

- un examen écrit de culture générale ;
- un examen oral portant sur les connaissances de spécialité, les motivations professionnelles et les qualifications nécessaires pour réussir dans le métier ;
- à la fin de cette 5e année, les étudiants obtiennent un certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

Influencé par l'expérience égyptienne à l'époque de l'unité entre la Syrie et l'Égypte (1958-1961), ce diplôme devient le Diplôme général en pédagogie (DGP). Celui-ci s'intitule en 1972 *Diplôme d'aptitude pédagogique (DAP)* dénomination qu'il conserve jusqu'à aujourd'hui. Il faut noter que l'examen oral reste une condition obligatoire pour s'inscrire au DAP.

Le contenu de la formation en DAP

Le contenu de cette formation est le suivant :

Unités d'enseignement	Heures de formation théorique	Heures de formation pratique
1-Éducation générale et philosophie de l'éducation	2	–
2-Éducation comparée et éducation dans les pays arabes	2	–
3-Les curricula en pédagogie	2	–
4-Les méthodes en pédagogie	2	–
5-Technologie de l'enseignement	1	1
6-Didactique de la discipline de spécialité	3	–
7-Psychopédagogie	2	–
8-Psychologie de l'enfance et de l'adolescence	2	–
9-Santé psychologique et scolaire	2	–
10-L'évaluation et la mesure	2	2
11-Le stage	–	6

Quelques remarques sur ce tableau

Ce programme est à peu près divisé en 2 parties : l'une concerne la culture pédagogique et psychologique générale, représentée par les unités d'enseignement (unités d'enseignement 1-2-7-8-9 du tableau) ; l'autre concerne la formation pédagogique

liée étroitement à la pratique en classe, représentée par les unités d'enseignement (3-4-5-6-10-11). Il est inutile de dire que le stage correspond à l'atelier pédagogique qui permet au candidat de mettre en pratique l'ensemble des connaissances théoriques acquises par lui.

Le poids de la deuxième partie en heures d'enseignement est nettement prépondérant (10 heures théoriques contre 19, dont 10 théoriques et 9 pratiques). Dans l'ensemble, la deuxième partie représente 65 % des heures de cette formation ; ce pourcentage est divisé en 2 parties, entre le théorique et la pratique. C'est un point fort à signaler à propos de cette formation.

Un tiers de cette dernière (unités d'enseignement 5-6-11) porte sur les aspects théoriques et pratiques de la didactique de la discipline de spécialité (ici l'arabe).

Conditions d'inscription au Diplôme d'aptitude pédagogique

Les candidats voulant s'inscrire à cette formation doivent remplir deux conditions non compensables :

- subir un examen oral dont on a déjà indiqué le contenu. Ceux qui réussissent passent à la deuxième condition ;
- une sélection des meilleures mentions obtenues par ceux-ci en licence. Un nombre précis de candidats, qui varie d'une année sur l'autre selon les capacités d'accueil de la faculté, est sélectionné.

La faculté de pédagogie de Damas était la seule institution de préparation de ce diplôme.

Au début des années 1990, trois départements pédagogiques ont été créés dans les universités d'Alep, de Techrine et d'Al-Baas. Ces trois départements sont devenus des facultés de pédagogie en 1997. Les quatre facultés (Damas y compris) forment, dès lors, les étudiants du DAP selon les mêmes programmes et dans les mêmes conditions.

Le recrutement des enseignants d'arabe

Le recrutement à l'époque de la révolution

En 1963, année de la révolution, des réformes pédagogiques ont été mises en place. Tous les enfants devaient entrer à l'école, l'enseignement obligatoire étant mis en application.

Le nombre des étudiants apprenant l'arabe a commencé à augmenter massivement. La faculté de pédagogie de Damas n'avait pas la possibilité matérielle de répondre aux besoins des écoles. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement a accepté, dès lors, de recruter des titulaires d'une licence en arabe à côté des titulaires du DAP. Pour les titulaires d'une licence, un examen oral était nécessaire pour évaluer leurs

connaissances dans leur domaine de spécialité, leurs motivations professionnelles et leur aptitude à exercer le métier d'enseignant.

Le recrutement pendant les deux décennies 1970-1980 et 1980-1990

Les deux décennies 1970-1980 et 1980-1990 ont vu une augmentation accrue des titulaires d'une licence en arabe. Les conditions de recrutement n'ont généralement pas changé ; les titulaires du DAP. étaient recrutés sans concours, l'examen oral ayant déjà été passé par eux. Les titulaires de la licence devaient en revanche subir obligatoirement cet examen.

Un changement est intervenu à partir de 1986. Tous les recrutés (titulaires du DAP ou non) devaient passer cet examen oral. Cela impliquait que le DAP avait perdu, dans la politique éducative du ministère de l'Éducation, l'avantage qu'il avait acquis par rapport à la licence. C'était une mesure regrettable.

Une nouvelle dégradation

Au début des années 1990, l'attestation du DAP n'était ni demandée, ni même considérée comme l'un des éléments du dossier à présenter au concours. Cette dégradation très regrettable quant à la situation de ce diplôme n'alla pas sans influence négative sur l'ensemble du processus d'enseignement/apprentissage dans nos écoles.

Le fait d'enseigner ne relève pas seulement des connaissances dans la spécialité. C'est à la fois un art relevant d'une formation pédagogique et d'un ensemble de connaissances disciplinaires. Réussir dans son métier d'enseignant, c'est être armé pédagogiquement et scientifiquement en même temps. L'équipe qui dirigeait les affaires des concours n'avait, semble-il, ni la compétence nécessaire, ni les convictions que l'on vient de souligner.

Il faut mentionner, à propos du concours, qu'un examen écrit a été rendu nécessaire. Les notes étaient réparties en deux, entre l'oral et l'écrit.

Un point de lumière au bout du tunnel

Le souffle d'un changement éducatif a commencé à circuler dans le ministère de l'Éducation, sous l'influence du projet de développement pédagogique mené à la faculté de pédagogie de Damas, dont l'un des axes principaux était le changement du contenu des cursus et de la durée des études. Deux conséquences essentielles en ont résulté : la fondation en 1997 de trois nouvelles facultés de pédagogie et la reconsidération du statut du DAP.

Des enseignants boursiers en DAP

C'est à partir de l'année universitaire 1997-1998 que des vagues de professeurs en poste dans l'enseignement secondaire, relevant de toutes les spécialités (l'arabe

inclus) ont été détachés pendant une année scolaire pour étudier le DAP. Ceux qui obtiennent ce diplôme bénéficient d'une indemnité qui s'ajoute à leur salaire. 1000 professeurs en moyenne suivent chaque année cette formation pédagogique dans les quatre universités qui incluent une faculté de pédagogie.

Une nouvelle modalité de formation

L'expérience du détachement pour préparer le DAP a duré jusqu'à l'année universitaire 2004-2005. À partir de 2005-2006, une nouvelle modalité de formation a été adoptée.

C'est l'université virtuelle qui a pris en charge la formation pédagogique des enseignants en poste. Entre 1 000 et 1 500 d'entre eux ont entamé leur formation au DAP en s'inscrivant à l'université virtuelle. Quelques difficultés logistiques sont apparues. Elles devraient être aplanies, mais l'expérience semble attrayante et prometteuse.

De nouvelles règles de recrutement

En 2000, une modification des règles de recrutement des enseignants a eu lieu à l'Éducation nationale. Ancien Doyen de la faculté de pédagogie de Damas et lui-même spécialiste de didactique de l'arabe, M. Mahmoud Assayed, ministre de l'Éducation, a utilisé ses propres compétences pédagogiques pour modifier les règles de recrutement. Les 100 notes du concours ne sont plus réparties en 2 moitiés, l'une pour l'écrit et l'autre pour l'oral. L'oral reste une condition nécessaire pour examiner les motivations et les qualifications personnelles, physiologiques et psychologiques exigées pour exercer le métier d'enseignant. Le résultat n'est pas apprécié sous la forme de notes, mais sous celle d'une simple appréciation : « admis » ou « non admis » pour l'exercice de ce métier. Les notes sont réparties comme suit : 80 points sont attribués à la mention en licence et 20 sont consacrés à un examen écrit portant essentiellement sur les connaissances de l'arabe et de sa didactique.

Ces règles n'ont duré que quelques années. Le nouveau ministre de l'Éducation, M. Ali Saad, lui aussi ancien doyen de la faculté de pédagogie de Damas, a changé à nouveau les règles de recrutement. Les notes sont désormais réparties comme suit :

1. Un examen écrit porte sur les connaissances en arabe, en pédagogie de l'arabe et en culture générale. Cet examen est passé en premier. Pour être admis à l'examen oral, le candidat doit avoir obtenu 30/50 à l'examen écrit ;
2. Un examen oral dont le contenu est le même que précédemment, correspond à 20 points de moyenne. La note obtenue par le candidat ne doit pas être inférieure à 10, sous peine d'ajournement ;
3. Le poids de la mention obtenue au diplôme sur la base duquel le candidat s'est présenté au concours est « alourdi ». Lui sont attribués jusqu'à 30 points, échelonnés

selon la tranche de mention, et ajoutés à l'ensemble des points obtenus. Si la mention à la Licence est « passable » (moins sur de 60/100), le candidat ne bénéficie d'aucun degré. Si au contraire, il a obtenu une mention « bien » ou plus, il reçoit 5 points « d'alourdissement », qui s'échelonnent et s'ajoutent à l'ensemble obtenu (oral + écrit + mention), selon le schéma suivant :

Moyenne obtenue à la Licence	Points « d'alourdissement »
de 60 à 65 / 100	5 points
de 65 à 70 / 100	10 points
de 70 à 75 / 100	15 points
de 75 à 80 / 100	20 points
de 80 à 85 / 100	25 points
Plus de 85 / 100	30 points

4. On « alourdit » le plus haut diplôme présenté au concours (licence ou DAP ou DES ou master ou doctorat).

Remarques finales sur la formation des enseignants d'arabe

Depuis le début des années 1990 le contenu de l'examen écrit est stable, mais l'accent est mis à partir des années 2000 sur les aspects pédagogiques et didactiques de l'arabe, sans pour autant négliger les connaissances spéciales dans cette discipline.

L'accent a été mis, sous le ministère de M. Mahmoud Assayed, sur la mention obtenue en licence avant tout, un cinquième seulement de l'ensemble des notes du concours étant consacré à l'examen écrit. L'oral était complètement neutralisé comme composante des notes, bien qu'il ait conservé une valeur de « barrage », la moyenne étant nécessaire pour que le candidat soit admis à exercer le métier. Ce premier essai en vue d'objectiver les composantes du concours n'a pas pu résister au changement.

Une sorte d'équilibre entre l'écrit, la mention obtenue à la licence et l'oral a été instauré dernièrement, sous le ministère de M. Ali Saad, l'élément tout à fait nouveau étant le poids accordé à la mention obtenue par le candidat dans sa discipline de spécialité. Il donne un avantage à ceux qui sont parvenus à des diplômes de haut niveau (doctorat, magistère), et leur permet de profiter de leurs études approfondies, ainsi que des avantages acquis du fait de « l'alourdissement », du fait que les mentions à ces niveaux de diplôme sont habituellement élevées.

Il semble bien aussi que ceux qui avaient obtenu un DAP ont beaucoup profité des avantages de l'alourdissement, en raison des mentions élevées habituellement attribuées à ceux qui réussissent dans cette formation pédagogique. Les résultats du

concours de 2005, dans lequel ces modalités d'évaluation ont été mises en application, montre que 92,67 % des enseignants titulaires d'un DAP ont été admis au concours (974 sur 1 051) contre 3,44 % des titulaires de la licence sans DAP (586 sur 17 522).

L'alourdissement de la mention du diplôme, pris en compte dans le concours, représente un pas important en direction de l'amélioration du niveau de l'enseignement de l'arabe. Donner l'avantage aux mentions supérieures à 60/100 et en priver les candidats qui ont obtenu des moyennes inférieures, c'est renforcer les capacités de ceux qui réussissent au concours et, par conséquent, la qualité de l'enseignement qu'ils vont offrir.

La formation pédagogique des enseignants en poste demeure un des soucis principaux du ministère de l'Éducation. La formation par l'enseignement virtuel, qui a commencé pendant l'année universitaire 2005-2006 est confrontée au problème du stage, qui doit être effectué individuellement. Si ce problème trouvait une solution satisfaisante, l'enseignement virtuel pourrait répondre aux besoins de l'Éducation en matière de formation pédagogique, mais il est trop tôt aujourd'hui pour évaluer cette expérience.

Références sélectionnées

Guide de la faculté de pédagogie, université de Damas, Presses de l'université de Damas, 2005.

Règlement intérieur des facultés de pédagogie en Syrie, Presses de l'université de Damas, 1999.

Circulaire ministérielle n° 824/943 du 24/4/2005 concernant le concours de recrutement des enseignants.

Circulaire n° 513/943 du 28/12/2005 concernant les résultats du concours du 24/4/2005.

Contrat interministériel n° 5/SF conclu entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur, le 14/2/2005, à propos de la formation des professeurs en poste à travers l'université virtuelle.

Sixième table ronde

Les concours et la formation en études arabes, reflets de nouvelles perceptions de la langue et de la culture

Table ronde présidée par Michel Neyreneuf,
inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional

L'arabe dialectal aux concours

Frédéric Lagrange,
directeur du département d'Études arabes et hébraïques à l'université de Paris-IV - Sorbonnne, président du jury du CAPES externe d'arabe

La naissance de l'agrégation est concomitante avec la naissance d'une dialectologie française, une dialectologie « ethnographique », liée à l'étude des sociétés maghrébines sous domination coloniale. La création même du concours, ainsi que l'a exposé A. Messaoudi, répond plus aux besoins en professeurs dans les établissements d'Algérie qu'à une hypothétique ouverture de l'enseignement de l'arabe en métropole. On observe qu'une compétence en arabe dialectal maghrébin fait partie du dessein original de l'agrégation, puisque le but originel de cet enseignement est de donner une compétence dans une langue de communication aux enfants des Européens d'Algérie, qui forment le public essentiellement visé par la création de ce corps de professeurs. Une ambiguïté qui ira croissant est peut-être en place dès la création du concours : s'agit-il de proposer dans le cadre de l'enseignement public des cours d'arabe classique aux élites indigènes fréquentant le système scolaire français ou de donner aux enfants des colons la capacité de converser avec l'immense majorité de la population arabophone, musulmans et juifs ? La question de la langue enseignée dans les établissements, comme celle de la variété et du registre sur lequel portent les programmes, est en tout état de cause posée dès l'origine et de 1906 à 1924, une épreuve d'arabe maghrébin est obligatoire à l'oral du concours.

Le concours se transforme dans son esprit et donc dans son rapport à la langue dialectale dans l'entre-deux-guerres : il se rapproche des agrégations des autres langues, du fait d'une conception plus clairement académique et l'agrégation devient synonyme de passage sous les fourches caudines de l'école arabisante française. La longue présidence de Louis Massignon entre 1946 et 1955, puis le jury d'Henri Laoust jusqu'en 1975, avec R. Blachère, C. Pellat et Hadj Sadok, consacrent cet éloignement d'une conception holistique de l'arabe et recadre pour longtemps le concours sur la variété haute. Massignon a une parole terrible :

Il faut rompre avec la dialectalisation de l'enseignement de l'arabe ; le dialecte n'est pas secondarisable, il est tout juste bon à être enseigné en classe de puériculture.

On pourrait d'ailleurs se demander dans quelle mesure la place du dialectal lors de la fondation du concours ne correspond pas historiquement à l'efflorescence de la dialectologie ethnographique du tournant du XXe siècle et de l'entre-deux-guerres, évidemment liée à la colonisation du Maghreb, alors que W. Marçais est membre du jury. Le cœur du XXe siècle et particulièrement l'après-guerre voit un recul de l'intérêt pour « l'arabe vulgaire », selon les dénominations de l'époque, en dépit de l'activité, dans le champ de la recherche, des figures tutélaires que sont Jean Cantineau, Marcel Cohen ou Jean Lecerf. C'est aussi une époque où ne se développera pas en métropole l'enseignement de dialecte, en dehors de l'École des langues orientales, tandis que dans les colonies, la généreuse ambition tournant de siècle de sensibiliser les colons à la langue arabe est devenue tout à fait hors de propos.

En tout état de cause, le corpus sur lequel l'examen écrit se déroule, lui, n'est pas objet de débat et une seule réponse s'impose : l'écrit de l'agrégation est une vérification de la culture haute, qui ne saurait être que le corpus multi-séculaire en arabe classique. L'agrégation d'arabe, telle qu'elle apparaît donc au cours des décennies qui ont suivi sa création, présentera un profil différent de la conception initiale : la compétence en arabe dialectal n'y est plus testée chez les candidats (elle ne l'est vraisemblablement que dans les épreuves du certificat, l'ancêtre du CAPES, qui se maintient de 1906 jusqu'aux lendemains de l'indépendance algérienne, en 1963), et la présence d'une référence au dialecte dans les questions académiques est exceptionnelle, éventuellement dans le cadre de questions de grammaire, qui ne tombent pas à l'écrit.

Ce n'est finalement qu'à la création du CAPES en 1976 pour les épreuves et à partir de la fin des années 80 pour les programmes qu'un intérêt pour le dialecte se laisse saisir, renouveau correspondant, comme on le verra, à la fois à des préoccupations pédagogiques, mais aussi, sans doute, à la pénétration du discours de la socio-linguistique en dehors du cercle restreint des linguistes.

Un siècle plus tard, à l'heure du bilan, la question de la langue se pose nécessairement autrement qu'en 1906. La perception de la diglossie ou de la pluriglossie ou encore du continuum linguistique, selon les préférences de vocabulaire marquées par chaque école, n'est plus celle qu'elle était il y a un siècle, un siècle d'exposition des locuteurs de l'arabe à des forces « centripètes » amenant un plus grand nombre de locuteurs vers une variété littéraire nodale, du fait de l'alphabétisation massive et des mass-média et d'une pénétration massive du lexique littéraire dans le quotidien, parallèlement à l'anglais, aux dépens de termes dépassés et d'emprunts à d'anciennes langues prestigieuses (turc, persan, italien, etc.). Mais exposition, aussi, à des forces « centrifuges », comme la légitimation de l'emploi des dialectes en littérature, là où un siècle auparavant la notion d'*adab*, encore fidèle à son sens médiéval, était par définition incompatible avec l'exaltation du vulgaire et de sa langue. Cette légitimation dans la production culturelle de l'emploi des dialectes bouleverse nécessairement l'échelle de prestige qui place au sommet la variété littérale. La définition

classique de la diglossie arabe par W. Marçais en 1930, reprise par Lecerf en 1932 et Ferguson en 1959 et qui distingue une « variété haute » d'une « variété basse » – reproduite en arabe par le concept de *'âmmiyya*, n'est plus tout à fait opératoire quand un siècle d'exaltation du « peuple » devenu dépositaire du génie éternel de la nation – dépouillant symboliquement les élites, fait que son parler même est exalté et que la variété basse est exhibée en réservoir identitaire, acquérant de ce fait sa légitimité auprès des élites. Ainsi, *'âmmiyya* perd en arabe moderne toute la charge de morgue et de dédain qu'avait le terme dans son emploi classique. Mais les forces centripètes et centrifuges ne se contrebalancent pas en fixant un rapport identique à la langue : les dialectes se sont rapprochés, « koinisés » au fur et à mesure de leur reconnaissance.

Une agrégation de langue ne pouvait manquer cette évolution majeure du siècle passé : le mot *adab*, qui désigne le corpus même sur lequel les questions académiques mises au concours, change de sens comme il change de langue au cours du XXe siècle. L'agrégation devait fatalement suivre, sans même cette prise en considération d'une dimension pédagogique ou d'une réelle compétence de communication chez les enseignants. Le sens de cette dernière remarque est que même dans l'optique d'une agrégation exclusivement fondée sur le corpus culturel arabe écrit, légitime au regard du champ littéraire, l'inclusion de la production du XXe siècle ne pouvait qu'amener un regain d'intérêt pour les langues vernaculaires, dont la pénétration dans ce corpus légitime est l'un des phénomènes marquants du rapport à la langue au cours du siècle dernier.

On nous apprenait, quand j'étais sur les bancs de l'université, que l'arabe littéral était utilisé par les Arabes quand ils s'adressaient à des locuteurs d'une autre région. Cette donnée est actuellement fausse (quiconque regarde les chaînes satellitaires arabes s'en aperçoit instantanément) et n'a probablement jamais été tout à fait vraie. Le rapport aux variétés est autrement plus complexe : il s'agit d'un système à plusieurs dimensions où le locuteur non seulement se meut le long d'un spectre de registres, plus ou moins large selon son instruction et son expérience personnelle, mais aussi le long d'un spectre transdialectal. La fiction de l'arabe littéral comme seule langue de la communication orale internationale ou interrégionale, est sans doute la raison d'un long désintérêt pour les dialectes dans l'enseignement universitaire, à partir du moment où l'argument de préséance ou de sacralité ne pouvait être retenu par le discours scientifique en raison de sa nature idéologique. Mais les impératifs du concours ne sont pas tout à fait les mêmes.

L'agrégation et, depuis 1976 le CAPES, impliquent l'exigence d'une double compétence de communication et de maîtrise d'une culture. Si la nécessité de connaître au moins un dialecte peut être prise pour une donnée stable depuis 1976, au moins dans le cadre de la vérification d'une compétence de communication – compétence « nouvelle » au regard de ce que furent les concours de langue de l'après-guerre –, la nouveauté prise en compte dans l'agrégation « traditionnelle » (celle qui vérifie la

maîtrise d'un corpus littéraire), c'est justement que dans la culture arabe du XXe siècle, le rapport au dialecte dans la culture haute a changé. Cela est évident dans les médias, où une situation de représentation, un thème prestigieux, etc., n'impliquent aucunement l'emploi de la variété littérale. En 1906, il n'existait pas ou bien peu de romans arabes, pas de cinéma. C'était l'année de l'introduction du disque 78 tours en Orient, donc l'aube même de la diffusion par l'Égypte de son dialecte par le biais de la musique. C'était avant que par le hasard de sa natalité et de sa centralité, Le Caire ait imposé son siècle. Désormais, la littérature de fiction, héritière du paradigme réaliste-réformiste, reproduit le réel en en citant la langue, jusqu'à l'inclure sans tous les procédés de mise à l'écart (guillemets, dialogues, etc.). Un concours académique tourné vers la chose littéraire ne pouvait qu'en prendre acte.

S'interroger sur la place de l'arabe dialectal aux concours pose implicitement trois questions en 2006, auxquelles on peut apporter des réponses résumées.

– Quelles compétences doivent être testées et demandées chez un futur enseignant ?

Une aptitude à la communication en arabe, égale ou proche de celle d'un arabophone, donc cette possibilité de se mouvoir sur deux axes qui se croisent selon des nécessités pragmatiques : un axe s'étendant entre les deux pôles de la variété, arabe littéraire et arabe dialectal, et un axe interdialectal. L'arabisant illustre une forme particulière de bilinguisme.

– Quelles compétences doit-on vérifier dans les épreuves des concours, dans les cursus universitaires et dans les préparations aux concours doivent-elles faire acquérir au futur enseignant ?

Une conception claire des rapports entre variétés, des différences entre variétés et registres, une perception de linguiste, une capacité pour les locuteurs de l'arabe parmi les candidats à constituer leur parler maternel en objet de réflexion et d'étude, la maîtrise de la « culture populaire » liée aux productions en dialecte, et singulièrement dans le registre littéraire du dialecte.

– Quelles compétences pour l'élève du secondaire ?

Former un élève à une langue en situation de diglossie, en trois ou sept ans, pose des défis particuliers, inconnus d'autres langues du système scolaire, même quand elles connaissent une variation importante du fait de leur large diffusion. Quand bien même le noyau de l'enseignement est la variété littérale, le but de cet enseignement est de faire se rapprocher l'élève de la compétence en compréhension d'un locuteur de l'arabe, donc une basique compétence « interdialectale » permettant de décoder des énoncés en arabe médian.

Pour estimer la mesure dans laquelle ces objectifs ont été pris en compte par l'institution, il faut donc observer (1) l'historique des épreuves du concours,

(2) celui des questions proposée au concours et (3) l'adéquation de ce concours aux programmes scolaires du secondaire.

Historique des épreuves des concours

Lors de sa création en 1975 et lors de la première session de 1976, le CAPES introduit une nouveauté capitale par rapport à l'agrégation : une épreuve orale portant sur un document en dialecte, sous forme de document sonore. Le candidat l'écoute à sa guise pendant la préparation, et l'épreuve vise à vérifier compréhension et capacité à l'expression. Dans l'esprit du concepteur de l'époque, B. Halff, il s'agit de préparer les enseignants à une conception holistique de l'arabe, de les inciter à identifier les passerelles entre les variétés et à cerner les spécificités du dialecte. Selon ses termes, le but est de normaliser l'enseignement de cette langue tout en prenant en compte sa spécificité. C'est aussi un signal envoyé au système universitaire, supposé pourvoyeur de candidats, en l'incitant à former les arabisants aux dialectes. La présence de cette épreuve, pour B. Halff, aura comme conséquence de légitimer les centres de formation des arabisants à l'étranger, Le Caire et Damas, et les enseignements de dialecte au sein de ces centres, puisqu'il s'agit désormais d'une exigence d'un des deux concours. Notons d'ailleurs que la centralité du dispositif de Damas dans la formation des certifiés et des agrégés débouchera sur une fréquence accidentellement élevée des locuteurs du syrien dans les concours et sur une rareté de la maîtrise des dialectes maghrébins chez les candidats francophones des trente dernières années, contraste majeur avec les générations ayant connu le fait colonial... Au regard du public scolaire, une meilleure formation aux parlers maghrébins chez les francophones devrait être envisagée, non pas aux dépens des parlers orientaux mais en complémentarité avec eux.

Cette épreuve donne satisfaction, mais on note cependant que sa dimension proprement dialectologique est limitée : l'accent est mis sur la compréhension et l'expression plus que sur la capacité à fonder un parler vernaculaire en objet d'étude. D'autre part, J. Chabbi, présidente du jury entre 1987 et 1991, remarque que les candidats n'étaient pas spécifiquement formés à cette épreuve dans les préparations universitaires, d'où un horizon d'attente limité.

Cette épreuve est supprimée à la session 1993, non pas du fait des arabisants, mais suite à l'imposition aux CAPES de langues vivantes d'une maquette commune comprenant deux épreuves orales dont une épreuve pédagogique. Les questions du programme disparaissent de l'oral du CAPES, tout comme l'épreuve de dialecte qui ne sera remplacée, imparfaitement, que par un pis-aller, encore en vigueur lors des dernières et prochaines sessions : (1) la présence éventuelle d'un document en arabe dialectal ou comportant de l'arabe dialectal parmi les documents du dossier hors-programme devant être commenté par le candidat. Mais cette épreuve étant

tirée au sort, aucune prise en compte dans le groupe dialectal dans lequel s'est inscrit le candidat n'est possible et la place du dialecte est en conséquence limitée. (2) Le jury demande de s'exprimer en dialecte à l'occasion d'une question portant sur le texte ou sur le dossier commenté. L'artificialité et la difficulté que représente le changement de registre est un problème résultant de la suppression de l'épreuve de 1976-1993.

À l'agrégation, la grande rupture se produit à partir de la session 2000 et des modifications de la session 2006, qui viennent renforcer la dimension dialectologique d'une des épreuves de l'oral. En 2000, la présidence du jury est assurée par J. Dichy. La traditionnelle épreuve hors-programme est remplacée par une explication de texte hors-programme. Elle porte désormais sur un document comportant au moins la variété dialectale, dans laquelle le jury tient compte du groupe dialectal dans lequel s'est inscrit le candidat. Après quelques hésitations lors des premières sessions et des discussions au sein même des jurys, la dimension linguistique et dialectologique de l'épreuve s'affirme, ainsi qu'en témoignent les rapports de jury. Mais très vite, les examinateurs s'aperçoivent que les rapports orientent malencontreusement les candidats vers le plaquage d'exposés préconçus sur les parlers dans lesquels ils se sont inscrits, aux dépens d'un examen précis du fonctionnement de la langue dans le ou les documents proposés. Cette réorientation à destination des préparations, devient l'antienne des rapports entre 2002 et 2005. La nouvelle modification des épreuves orales sous le jury présidé par L. Deheuvels en 2006 supprime la leçon en français et rétablit en quelque sorte l'épreuve hors-programme « traditionnelle », c'est-à-dire antérieure à 2001. Elle conserve l'épreuve Hors Programme créée en 2000, dont les exigences confirment la nature linguistique et dialectologique. En effet, elle lie une connaissance des cultures populaires ou de la « littérature populaire » à un registre littéraire du dialecte. L'épreuve est désormais installée, mais la formation en dialectologie des candidats demeure le point aveugle du dispositif :

« Il s'agit là d'une épreuve pour laquelle la présence de cours de linguistique et de dialectologie dans les cursus des étudiants fait une très nette différence au jour des épreuves. La formation autodidacte est malaisée en ce domaine : les étudiants des universités francophones attendent encore la publication de synthèses et d'ouvrages de référence sur l'histoire de la langue, sur la sociolinguistique et sur la dialectologie arabes en ce tournant du XXIe siècle ; le fait est qu'il n'existe pas à cette heure d'équivalents en français (ni même de traductions) des synthèses de K. Versteegh (1997), de C. Holes (2004) et, encore plus récemment, de l'*Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, dont le premier volume est paru cette année et qui hélas n'est publié qu'en anglais. Les trop courts articles de l'*Encyclopedia Universalis* et de l'*Encyclopédie de l'islam* sont à présent quelque peu dépassés et les monographies portant sur le seul parler choisi par les candidats, si elles doivent être connues, ne dispensent pas d'une connaissance plus générale des dialectes arabes. Cette absence de références bibliographiques en français est d'autant plus criante que les agrégatifs

ne sont pas tous bons anglicistes (année après année se fait plus évidente, dans les bibliographies publiées, la nécessité de posséder plus que des rudiments d'anglais, afin d'avoir accès aux sources écrites et les regrets sur cet état de fait sont de peu d'utilité).

La présence d'un commentaire de document incluant au moins une variété dialectale dans les épreuves orales de l'agrégation n'est pas de l'ordre d'une fantaisie du jury ni ne participe d'une volonté d'alourdir encore le programme théorique. Si les candidats ont parfois du mal à discerner en quoi la connaissance de textes médiévaux peut leur servir dans l'enseignement secondaire, ils conviendront aisément que connaître précisément le statut complexe de la langue qu'ils enseignent et celui des parlers plus ou moins maîtrisés par leurs élèves, de même que savoir analyser les emprunts mutuels entre variétés, reflétés par la littérature moderne, ne sont aucunement des exigences extravagantes — du reste, ce sont là des directives des programmes des classes de collèges et de lycées, qui doivent être connus *aussi* des agrégatifs.

Cette épreuve exige que les candidats aient acquis des connaissances de base leur permettant de répondre aux attentes du jury dans les domaines suivants : histoire de la langue arabe ; repérage des variétés de langue et des registres au sein de ces variétés ; caractérisation précise des variétés à partir de critères phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicaux ; connaissance des traits généraux singularisant les dialectes arabes face à l'arabe littéral, classification des dialectes, et principaux isoglosses discriminants entre groupes de dialectes ; capacité à analyser des énoncés en arabe moyen et en moyen-arabe. »

L'historique des questions et des textes littéraires mis au programme, pour voir quelle place est réservée au dialecte

La prise en compte de la diglossie dans les questions mises au programme avant la création du CAPES et la session de 1976 est très limitée. B. Halff met au programme le roman algérien *Rîh el-Jnûb* en 1976 et C. Pellat en 1978 introduit le classique de Yûsuf al-Sibâ'î *Al-Saqqâ mât*, roman réaliste très dialectalisant, dont l'introduction théorise et justifie la reproduction à l'écrit de la diglossie. C'est là un premier tournant qui installe un intérêt pour le rapport à la langue des auteurs modernes, lequel varie selon les jurys, mais ne semble plus devoir disparaître, sinon pendant la courte éclipse de 1994-1997 où tous les textes du programme sont en arabe classique et tous les textes de l'épreuve hors-programme de l'oral sont médiévaux. Les sessions de 1988 et 1989 sont particulièrement riches du point de vue de la prise en compte de la dimension dialectale de la culture, avec la question des quatrains du Mejdub marocain et, en littérature moderne, de la pièce de Yusuf Idrîs *Al-Farâfîr* puis des *Yawmiyyât Nâ'ib fî l-Aryâf* de Tawfîq al-Hakîm. Si l'inclusion dans les questions de littérature moderne d'œuvres de fiction où un dialecte se donne à lire est nécessairement courant (le

roman *Maryam al-Hakaya* à la session 2006 des deux concours), il n'y a pas eu dans les programmes de corpus de littérature populaire depuis le *melhûn* et les quatrains du Mejdûb. Ces questions correspondaient à la publication des travaux du regretté A.L. de Prémare, longtemps membre des jurys, mais cette absence depuis 1989 d'un lien entre culture populaire et dialectologie dans une question au programme est problématique, à partir du moment où une épreuve de l'oral insiste aussi lourdement sur cette nécessité. C'est en fait essentiellement dans les questions de grammaire et de linguistique que l'intérêt pour la diglossie se retrouve : « L'aspect et le temps en arabe littéral et dialectal », 1993, et de nouveau « Aspect, temps et modalité en arabe littéraire et en arabe égyptien en 1998-1999, « L'arabe contemporain » en 1988 et 1989, avec cette leçon de la session 1988 : « F. de Saussure notait dans son *Cours de Linguistique Générale* que "promu au rang de langue officielle et commune, le dialecte privilégié reste rarement tel qu'il était auparavant. Il s'y mêle des éléments dialectaux d'autres régions, il devient de plus en plus composite, sans cependant perdre tout à fait son caractère originel." Commentez cette citation ». La présence d'un corpus dialectal dans les questions de linguistique s'affirme comme une nouvelle *sunna* à partir de la présidence de J. Dichy, mais on notera à l'examen des leçons des années 2000 à 2006 que les jurys de l'oral ne proposent pas de leçons portant exclusivement sur le pan dialectal d'une question de linguistique. Crainte d'une préparation insuffisante ? Les sujets de l'écrit se montrent parfois plus audacieux et envoient des signaux tant aux candidats qu'aux préparations universitaires. Ainsi un sujet de commentaire à l'écrit du CAPES en 1999 portant, à la surprise des candidats, sur la question de linguistique, rompant ainsi avec les usages, ou encore une question sur la caractérisation des traits du moyen-arabe dans un sujet écrit de linguistique à l'agrégation de 2005. La réflexion sur la langue et sur ses variétés et registres est donc un clou que les programmes martèlent régulièrement depuis plus d'une décennie, même si le lien avec un contenu proprement culturel ne s'y laisse pas saisir aussi clairement que dans les épreuves.

Les exigences des programmes du secondaire, et le lien (ou l'absence de lien) entre ces programmes et le contenu des concours de recrutement

La définition des exigences dans les concours de recrutement répond à des besoins pédagogiques qui sont à la fois ceux de toutes les langues et ceux, plus spécifiques, de l'arabe. De toutes les langues, parce que la sensibilisation à la variation linguistique est désormais partie intégrante des programmes dans toutes les langues. Dans certaines, elle correspond à une vieille histoire, dans d'autres, ce tournant a été vécu comme une gageure. Les programmes collège, comme ceux des lycées, demandent expressément à l'enseignant de sensibiliser les élèves aux dialectes et d'enseigner une

langue de communication. L'arabe y est décrit comme formant un tout, une seule discipline. À ce titre, il ne s'agit plus d'ignorer le dialecte ni de le rejeter en dehors de l'arabe, mais de refuser une conception dans laquelle les deux variétés formeraient deux langues distinctes. Les programmes de Première et de Terminale dépassent l'exigence d'une simple familiarisation avec des documents textuels ou sonore en un dialecte ; ils demandent aux enseignants de fournir les clés dont disposent les arabophones du monde moderne et qui leur permettent de décoder des énoncés en langue moyenne de locuteurs provenant d'une autre région du monde arabe que la leur. Programmes et documents d'accompagnement de ces classes fixent une exigence sans commune mesure avec la simple familiarité avec un parler qu'un arabisant se doit d'avoir. Une formation basique en dialectologie est implicitement demandée chez tous les enseignants par ces programmes récents et trouve son écho dans les nouvelles épreuves de l'agrégation. Le CAPES demeure, on le constate, à la traîne, pour la raison technique déjà exposée de limitation des épreuves orales. On ne peut qu'en concevoir une inquiétude.

Enfin, il n'est pas possible de dissocier l'évolution des concours vers cette conception globale de la langue arabe, de l'évaluation finale des élèves du secondaire et de la définition des épreuves du baccalauréat. Les péripéties de l'épreuve facultative d'arabe dans la dernière décennie ne se peuvent comprendre que dans le cadre de cette « récupération » et de cette revendication par la « culture haute », représentée par les Arabisants, d'un « tout de la langue » incluant naturellement les dialectes sous tous leurs registres. Jusqu'en 1996, il existe deux épreuves facultatives distinctes d'arabe au baccalauréat : une épreuve d'arabe littéral, l'autre d'arabe dialectal, les deux étant cumulables. Le nombre de candidats s'y présentant, reflète l'évolution sociologique de la population française et devient ingérable pour le corps des professeurs d'arabe. Le ministère en accord avec l'Inspection générale décide alors de faire passer cette épreuve à l'écrit, les sujets sont confiés à l'INALCO. Les normes de l'université s'appliquent alors : textes en transcription, l'emploi des caractères arabes demeurant cependant autorisés. Les agendas des parties concernées ne sont confluents que de manière illusoire : pour certains dialectologues, le passage à l'écrit de l'épreuve devient une consécration du dialecte comme système linguistique à part, auréolé du prestige de l'écrit, et cet écrit comporte une garantie de scientificité, apportée par la transcription. On y voit une porte, demandant à être ouverte, vers un enseignement spécifique des dialectes dans les établissements et donc, à moyenne échéance, des concours spécifiques d'arabe dialectal.

Pour l'institution, il s'agit avant tout de faire chuter le nombre de candidats et de rendre l'épreuve gérable.

Enfin, pour la plupart des arabisants, l'autonomisation des dialectes coupés de l'enseignement du littéral est vécue comme une pente dangereuse.

Le ministère de l'Éducation nationale agit en arbitre entre clans et groupes d'influence qui s'excommunient mutuellement, mais c'est en réalité encore une fois

un critère de gestion qui scelle le sort de l'expérience, de courte durée : le nombre de copies corrigées par les services de l'INALCO devenant très rapidement aussi ingérable que l'étaient les oraux de 1995 puis en 2000 et en 2001. Les deux épreuves facultatives se fondent en une seule épreuve orale facultative, d'arabe, sans spécification, exigeant à partir de 2001 la présentation d'une liste de documents rédigés en caractères arabes, sans vocalisation, quelle que soit la variété écrite. Avec 4 115 candidats lors de la session 2006, les effectifs sont donc environ la moitié de ceux de 1995. Clairement, les évolutions des concours sont en phase avec les nouvelles définitions des épreuves obligatoires et facultatives des examens du secondaire : une vision globale de l'arabe, dans laquelle le professeur est conçu comme un maître des gloses. Il demeure cependant une ombre au tableau : le refus d'une autonomisation des dialectes de la part de l'Inspection générale, le refus d'une simple validation, toute positive qu'elle puisse être sur le plan sociologique, des connaissances linguistiques non écrites chez une frange importante de la jeunesse des établissement scolaire correspondait à un espoir : que le désir de cette reconnaissance se traduise, du fait de la nature des épreuves, par un regain d'intérêt pour la matière « arabe », désormais totale, globale. C'était aussi l'espoir de faire ouvrir des cours pour préparer à l'épreuve et un argument auprès des rectorats. Or, les chiffres, il faut le reconnaître, stagnent encore.

Les réformes de l'agrégation : le profil d'un agrégé en 2006-2007

Bruno Levallois,
inspecteur général de l'Éducation nationale

On peut comprendre le profil d'un agrégé sous deux aspects : le profil « sociologique », en incluant l'ensemble des candidats dans la réflexion ; et le profil idéal, sous l'angle de ce qui est attendu. Je traiterai les deux. C'est en dessinant ce profil idéal que j'évoquerai les modifications des modalités du concours intervenues en 2000 et 2006.

Le profil « sociologique » : d'où viennent nos candidats, quelle est leur formation ?

On est tenté, spontanément, de définir deux profils : les arabophones d'un côté, les francophones de l'autre. Aussitôt posée, cette classification se révèle d'un schématisme abusif : on peut être arabophone ou francophone à des degrés très divers, et selon un équilibre et une répartition très divers entre ces deux compétences, selon le lieu où l'on a vécu, la pratique linguistique de sa famille et de son milieu social, selon la formation reçue. Il faut donc avoir recours à ces autres catégories, notamment au lieu des formations scolaires, puis universitaires, et à la nature de ces formations. D'un côté, des scolarités peuvent s'être déroulées entièrement ou partiellement en pays arabe ceci dans un système scolaire national où le français a un statut privilégié ou non, et ce depuis le primaire ou non, ou dans des établissements privés où le français a été langue d'enseignement plus ou moins massivement enseignée, ou encore dans des établissements français en pays arabe. Des études scolaires puis universitaires peuvent être entièrement suivies dans ce cadre, ou au contraire une partie en pays arabe, complétée en France à un moment ou l'autre du cursus. De l'autre côté, le cursus scolaire a été accompli entièrement en France et l'arabe a été abordé en tant que langue étrangère à un moment ou à un autre du cursus scolaire, ou seulement à l'entrée à l'université, et plus ou moins complété par des séjours en pays arabe, notamment dans le cadre des stages linguistiques, dont F. Sanagustin va parler à l'instant.

Signalons, par exemple, que les trois lauréats de 2005 ont eu des formations entièrement en pays arabes, complétées tardivement en France par la préparation aux concours, alors que les quatre lauréats de la session de 2006 ont eu toute leur formation scolaire et universitaire en France.

Mais on peut prendre la question de plus haut et dire aussi que nous avons d'un côté des candidats ayant une histoire familiale qui leur fait sentir le monde arabe comme une partie plus ou moins intime et constituante de leur identité personnelle et de l'autre, des candidats dont l'histoire personnelle ne les a pas mis dans cette situation d'appartenance. Ces deux extrêmes dessinent un large spectre qui laisse se déployer des profils variés à l'infini. C'est assurément une difficulté, certes, parce que les formations aux concours doivent composer avec la variété des profils des candidats dont les besoins ne sont pas les mêmes ; mais c'est en définitive une richesse remarquable, qui nous plonge, nous autres « arabisants », au-delà de la question du profil des agrégés, dans la complexité de la définition identitaire, et qui nous permet, mieux que d'autres, de vivre la réalité de cet axiome : « l'autre, c'est nous ».

Le profil « idéal » : qu'attendons-nous d'un agrégé aujourd'hui ?

Tout d'abord, de quoi s'agit-il ? Recrute-t-on pour le supérieur ou pour le secondaire ? La question est ancienne, comme les exposés précédents l'ont montré. Elle a donné lieu à de vifs débats, d'abord au sein même des jurys successifs. Cette question n'est pas propre à l'arabe. La question des concours est toujours l'objet de débats très vifs au sein de l'Éducation nationale qui, mènent jusqu'à l'hypothèse, régulièrement évoquée, de la suppression de l'agrégation. Comme le bac, c'est une institution tout aussi sacrée de la République, toujours mis en débat.

Il n'y a cependant pas péril en la demeure...

Concernant l'agrégation, la question fondamentale est la suivante : si c'est un concours de recrutement pour le secondaire – ce qui est effectivement le cas, mis à part pour les disciplines qui sont strictement universitaires comme le droit, la médecine ou la pharmacie et qui relèvent d'un tout autre statut – alors pourquoi définir des programmes et des exigences apparemment si éloignés de la réalité des lycées et collèges ? Nous n'avons pas le temps d'entrer dans ce débat, mais je me contenterai de proposer quelques éléments – assez élémentaires – de réflexion :

Si l'agrégation a bien pour fonction de recruter pour le secondaire, il faut noter que :

- Les programmes du secondaire, pour qui veut bien les lire, sont d'une ambition élevée, et requièrent un niveau de formation académique fort élevé. L'observation des classes montre, contrairement à une opinion fort répandue, que cette ambition a largement de quoi s'exercer dans le cadre scolaire et qu'une corrélation est incontestable entre la qualité de la formation académique de l'enseignant et la qualité

de son enseignement. Il nous faut malheureusement lutter contre une représentation dévalorisante de l'enseignement secondaire. Les quelques universitaires ou chercheurs distingués à qui il arrive d'écraser l'école de leur mépris ne peuvent pas pourtant à la fois se plaindre du faible niveau des étudiants que l'école leur envoie, et refuser en même temps à l'école les moyens d'une ambition intellectuelle.

- Les agrégés ont aussi vocation à enseigner en classes préparatoires aux grandes écoles, classes qui requièrent un haut niveau de compétence.
- Les universités font le plus grand cas de l'agrégation pour leurs recrutements. Elles savent en effet que, quelles que soient les multiples critiques adressées ici et là (conformisme, absence de préparation à la recherche, etc.), elles garantissent un niveau élevé de formation générale dans le domaine concerné, une aptitude à la mobilisation intellectuelle et une capacité à s'exprimer et à communiquer de façon compréhensible des savoirs complexes, c'est-à-dire à enseigner. Donc, si l'agrégation n'a pas pour fonction première de recruter pour le supérieur, elle y contribue de fait, et c'est fort bien ainsi : cette institution contribue efficacement au rapprochement entre les ordres d'enseignement, secondaire et supérieur, qui ont trop tendance à s'ignorer.

Enfin, il faut avoir à l'esprit que les savoirs qui s'organisent dans un champ que l'on constitue en discipline ne sont pas sécables et qu'en outre, il n'y a pas de données simples. L'intelligence de tout fait apparemment accessible appelle un réseau complexe de connaissances. Il y aurait quelque naïveté à croire le contraire. Concernant les réalités du monde arabe, on voit trop les ravages que provoquent les idées simples.

Ces considérations rappelées, qu'en est-il de l'agrégation d'arabe ?

Je citerai d'abord, pour situer les exigences, un passage du rapport du jury de la session 2005 : « nous avons le désir de proposer un enseignement laïque, de grande qualité, se fondant sur un corps de professeurs passionnés, travailleurs et ambitieux, aptes par leur savoir et leur enthousiasme à attirer plus d'élèves vers l'étude de l'arabe dans le cadre de l'enseignement scolaire. Il doit être clair pour tous que le choix de cette carrière ne peut être un choix par défaut : il doit être l'expression d'un engagement. Notre langue est liée à des enjeux sociaux que ne connaissent à ce point et de cette façon d'autres disciplines. Dans notre nation cet enseignement peut être aussi un outil d'intégration et de réconciliation. Comment alors transiger avec notre exigence de qualité ? Comment transiger sur le niveau en langue française alors que le professeur d'arabe doit être un exemple de bilinguisme, une preuve de la possibilité d'une conciliation culturelle ? »

La définition des épreuves du concours, la nature des questions du programme et des textes proposés permettent d'éclairer les attentes.

Premièrement, contrairement par exemple à l'agrégation d'anglais, il n'y a pas d'options (autre, bien sûr, que celle de l'aire dialectale), donc pas de spécialisation. Les programmes reposent sur trois domaines à parts égales : langue, littérature, civilisation. Cette répartition se retrouve dans toutes les agrégations de langues, et correspond à la définition universitaire des départements de langues. Cette agrégation reste généraliste.

Les récentes modifications des épreuves ont porté essentiellement sur la langue. En 2000, la linguistique fait son entrée en tant qu'épreuve écrite spécifique, comme en anglais ou en chinois. D'autre part, l'épreuve orale hors programme faisait en 2000 une place nouvelle et importante aux faits de langue, comme vient de le rappeler F. Lagrange. Cette place a été renforcée et précisée depuis la session 2006, avec une deuxième épreuve hors programme nettement distincte. Les programmes comportent depuis 2000 deux questions de linguistique, l'une portant plutôt sur les problématiques des sciences médiévales du langage, l'autre sur des problématiques actuelles, conformément au deuxième principe suivant.

En effet, ces trois domaines – langue, littérature et civilisation – sont eux-mêmes répartis entre les périodes médiévales, anciennes et classiques d'un côté, et périodes moderne et contemporaine de l'autre.

Il est certain en effet – et pour le monde arabe c'est particulièrement évident – que la compréhension du présent nécessite la connaissance du passé. On voit trop, là aussi, combien des connaissances approximatives de l'histoire et de la culture anciennes permettent des contresens gravissimes sur l'interprétation de l'actualité. Il se trouve que la culture arabe bénéficie d'une longue histoire, comme la culture chinoise, qui nous oblige à remonter plus loin que c'est le cas pour la plupart des autres langues de notre système scolaire. Là aussi c'est une richesse et un privilège.

En revanche, ce souci du passé n'entraîne nullement une vision passéiste du contemporain, bien au contraire.

En linguistique, les questions proposées obligent les candidats à être à jour des problématiques les plus actuelles. Elles sont au cœur des grandes questions de la linguistique générale. Les candidats doivent savoir manier les outils conceptuels propres à ce domaine avec précision et exactitude.

En littérature, les programmes et les textes proposés abordent l'actualité la plus immédiate : des auteurs vivants et pas encore consacrés pour l'éternité, des auteurs loués ou contestés. Lorsqu'ils ne sont pas proposés au programme, leurs textes sont proposés en version ou en épreuves hors programme. Comprenons par là qu'un agrégé doit être au courant de l'actualité littéraire en train de se faire et des débats qu'elle suscite. Quant aux méthodes d'analyse, elles doivent être à jour.

En civilisation, on n'attend certes pas du candidat qu'il maîtrise toutes les démarches historiques, sociologiques et plus globalement anthropologiques que requièrent les études historiques ou « civilisationnistes ». Toutefois, dans les questions

du programme, les bibliographies proposées suggèrent clairement les approches les plus fécondes et les plus actuelles, notamment en histoire, qui fait partie du lot commun de nos « Humanités ».

Si on veut bien y regarder, l'agrégation d'arabe peut difficilement être taxée, de nos jours, d'académisme convenu, de « conservatisme » ou de frilosité. Les programmes et les textes proposés font preuve au contraire d'une audace assez remarquable, en abordant des questions liées à l'histoire proche, à l'actualité politique, à des débats de société brûlants, aux idéologies contemporaines, au fait religieux, et même à la culture de la transgression. Bref, en cherchant les aspérités, notons quelques exemples relevés ces dernières années dans les analyses de la société moderne :

- les origines du nationalisme arabe. Muhammad Darwaza : *Mukhtârât qawmiyya* (1999 et 2000) ;
- le nassérisme, idéologie et pratique politique. M. H. Haykal : *Harb al-thalâthîn sana* (2001 et 2002) ;
- la guerre civile libanaise et le renouvellement de l'écriture littéraire (2005 et 2006) ;
- la femme au centre des débats intellectuels au Moyen-Orient dans la première moitié du XXe siècle. Œuvres de Qâsim Amîn, Nabawiyya Mûsâ, Salâm al-Khâlidî (2006 et 2007) ;
- les courants modernistes dans la pensée arabe contemporaine (1995 et 1996) ;
- nationalisme, réforme et salafisme au Maroc (1900-1956). 'Allâl al-Fâsî : *al-harakât al-istiqlâliyya fî –al-Maghrib al-'arabî* (2003, 2004 et 2005) ;
- islam et politique durant la première moitié du XXe siècle. 'Ali 'abd al-Râziq : *al-Islâm wa uçûl al-hukm* (1994 et 95).

Des questions touchent aux fondements mêmes du fait religieux, faisant appel aux démarches historique, littéraire, anthropologique :

- les sourates apocalyptiques dans le Coran, langue et imaginaire (1989 et 90) ;
- le Coran [liste de sourates] : lecture historique, exégèse, traduction (1991 et 92) ;
- le Coran, histoire d'un texte. Avec notamment le *Kitâb al-maçâhif* d'Al-Sijistânî (2005 et 2006) ;
- imaginaire et Histoire. Les compagnons de Mahomet : le cas de 'Abd Allâh ibn 'Abbâs (2007).

D'autres questions et d'autres textes interrogent les marges de la culture dominante et explorent les frontières et la culture de la transgression :

- le couvent chrétien *(dayr)* comme thème littéraire et lieu de la vie culturelle dans la société arabo-musulmane médiévale. Le *Kitâb al-Diyârât* d'Al-Shâbushtî (2002 et 2003).

Il est un domaine malheureusement trop peu abordé dans notre concours, c'est celui de la culture populaire. Je ne développe pas ce point qui a été traité par F.

Lagrange. Retenons toutefois que, s'il n'y a pas eu au programme depuis 1989 (avec le *malhûn* d'Abd al-Rahmân al-Majdûb) de textes appartenant à la culture populaire, les textes de l'épreuve orale hors programme depuis 2000 y ont largement recours. Il est alors attendu des candidats non seulement qu'ils fassent une analyse de la langue, mais encore qu'ils rendent compte des données les plus repérables de la culture présentée.

Dans tous ces domaines – langue, littérature, civilisation et ancien, moderne – on attend d'un agrégé :

Qu'il soit un exemple accompli de bilinguisme et de biculturalisme. Exemple accompli et éclairé, c'est-à-dire exerçant une mise à distance critique de part et d'autre, posant un questionnement permanent, avec les outils conceptuels d'aujourd'hui et bientôt de demain. C'est ainsi que les études arabes peuvent nourrir un lien vivant avec les autres champs du savoir et y jouer même parfois le rôle d'éclaireur.

Juste un mot pour conclure. On peut regretter que l'université produise si peu de candidats qui correspondent à ce profil idéal. C'est vrai pour l'arabe comme pour les autres langues, qui se plaignent du même constat. Toutefois pour nous, discipline si fragile, si menacée et pourtant si nécessaire, l'existence de ce corps d'excellence est une question plus cruciale que pour d'autres. C'est pourquoi je tiens à saluer la promotion des quatre lauréats de la dernière session de 2006, tous issus, comme je l'ai indiqué plus haut, de nos formations scolaires et universitaires.

Synthèse finale et clôture

Synthèse du colloque

Rachida Dumas,
inspectrice académique et inspectrice pédagogique régionale d'arabe, académie d'Aix-Marseille

Ce colloque consacré au centenaire de l'agrégation d'arabe arrive à son terme. Il nous revient la tâche délicate de rendre compte de manière synthétique des différents exposés que nous avons entendus au cours de ces deux journées de travaux. Le déroulement de ce colloque a été caractérisé par des exposés denses, riches et très soigneusement préparés, qui ont abordé un ensemble de questions indissociables de ce que représente l'agrégation d'arabe, mais qui dépassaient par leur contenu et leur portée la seule célébration de son centenaire : la question de l'orientalisme ; l'enseignement de l'arabe dans notre pays, les études arabes en France, dans d'autres pays occidentaux et dans le monde arabe ; la recherche sur le monde arabe ; le bilinguisme et la relation entre les langues arabe et française ; la place de la culture arabe en France ; la coopération culturelle entre la France et ses partenaires arabes... Les grands problèmes ont été posés, y compris sous la forme d'alertes.

Les interventions d'ouverture, à l'Institut du monde arabe, le 17 novembre, de M. Gilles de Robien, ministre de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de M. Yves Guéna, Président de l'IMA, et **à la Sorbonne,** le 18 novembre, de M. Maurice Quénet, Recteur de Paris et Chancelier des universités, ont su donner la note.

M. Gilles de Robien, après avoir rappelé l'histoire multiséculaire des études arabes en France, a dressé le tableau de l'enseignement de ces dernières à tous les niveaux. Il a également tenu à rappeler le soutien de son ministère à cette discipline, et son attachement à l'organisation annuelle de ses concours de l'agrégation et du CAPES.

M. Yves Guéna a souligné l'importance de ce centenaire de l'agrégation d'arabe et la portée de son organisation dans les lieux chargés de symboles que sont l'Institut du monde arabe et la Sorbonne. Les missions de l'Institut du monde arabe sont aujourd'hui plus que jamais investies d'un rôle historique au service des relations entre la France et ses partenaires arabes.

L'enjeu associé au patronage du Premier ministre a également été fortement rappelé lors de la présentation du colloque par Joseph Dichy, Secrétaire général du Comité interuniversitaire d'études arabes (CIDÉA), qui a souligné la double fonction de cet événement : célébrer cent ans d'agrégation d'arabe, et en même temps, à l'orée du XXe siècle, alerter la République et ses élus quant au rôle social et international de l'enseignement et de la recherche en études arabes.

La table ronde présidée par André Miquel, à laquelle participaient Henry Laurens, Élias Sanbar et Farouk Mardam-Bey, a magnifiquement posé dans une perspective critique **la question de la rencontre des cultures** et de la quête du sens qu'elle implique. L'enjeu critique est celui d'une réflexion sur la rencontre des civilisations, pour laquelle des formes nouvelles sont à inventer dans une perspective d'enseignement, compte tenu du contexte actuel, mais également des difficultés rencontrées au cours des siècles précédents.

Henry Laurens dresse l'historique général de l'enseignement de l'arabe, qui apparaît en France de façon stable à partir du XVIIe siècle, en soulignant, pour chaque grande époque, les éléments du contexte culturel qui la caractérisent et les débats qui la traversent. Le débat autour de l'orientalisme remonte en Occident aux années 1780.

Élias Sanbar retrace la manière dont s'est construit ce « lieu qui a une pesanteur particulière », la Palestine, dans l'Angleterre du XIXe siècle. Ces visions – pour l'essentiel proprement délirantes – ont redoutablement préparé le terrain de conceptions qui aujourd'hui encore exercent leur influence et que seul un regard critique permet de mettre au jour.

L'édition d'ouvrages traduits de l'arabe, évoquée par Farouk Mardam-Bey, joue dans la rencontre des cultures arabe et française un rôle majeur. Malgré certains déficits, elle est marquée par une vitalité réelle, manifestée par une production en hausse, qui révèle un engouement certain du public français.

L'histoire des concours, en commençant par celle de l'agrégation d'arabe retracée par l'historien Alain Messaoudi et l'arabisant Yahia Cheikh, nous a permis de situer sa naissance et sa mise en place dans le passé colonial complexe de la France en Algérie. Très vite, elle s'affranchit des intérêts directs de la colonisation pour acquérir ses lettres de noblesse, porter une ambition universaliste et s'adapter à l'évolution scientifique que le XXe a connue.

Bruno Halff montre ensuite le complément nécessaire que constituent, à partir de 1974, le CAPES et, plus tard, le Concours de professeur des lycées professionnels (PLP) lettres-arabes et le renouveau des démarches qui les accompagne.

L'avenir des études arabes en France, objet de la troisième séance, se décline sous les deux aspects de la recherche et l'enseignement. Aux « lignes de crête de la recherche française sur l'islam et sur les sociétés du monde musulman », évoquées par Jean-Philippe Bras, répond la présentation par Michel Pierre du remarquable

dispositif des centres de recherche français en pays arabe (Maroc, Tunisie, Égypte, Yémen, Proche-Orient) et de leurs grandes orientations.

Dans un exposé à deux voix, Luc-Willy Deheuvels et Joseph Dichy dressent ensuite l'état des lieux de l'enseignement de l'arabe en France, du primaire au supérieur (universités et grandes écoles), sans oublier les enseignements d'arabe dans les départements d'outre-mer et ceux qui sont dispensées dans les établissements secondaires sous contrat d'association en pays arabe (principalement : Liban, Maroc, Tunisie). En dehors des pays arabes, la France est seule à pouvoir s'enorgueillir de donner à l'enseignement de l'arabe une place à part entière à tous les niveaux de son système éducatif. Or, un examen attentif de la situation fait apparaître d'inquiétantes disparités notamment dans l'enseignement secondaire, où des se font jour. Malgré un dispositif remarquable d'enseignement par des professeurs titulaires recrutés par concours, on observe une participation très minoritaire du service public aux enseignements de cette langue sur le territoire français et leur absence totale dans 44 départements.

La première journée s'est achevée sur **une table ronde** présidée par M. l'Ambassadeur Nassif Hitti, Directeur de la Mission de la Ligue des États arabes à Paris, dont la présence revêt une haute valeur symbolique. Consacrée aux **perspectives communes qui s'ouvrent aux deux langues, arabe et française**, cette table ronde a réuni M. Philippe Étienne, Directeur général de la Coopération internationale et du Développement (MAE), M. Xavier North, Délégué général à la langue française et aux langues de France (ministère de la Culture) et M. François Perret, Doyen de l'Inspection générale de l'Éducation nationale. M. Marc Foucault, directeur des Relations européennes, internationales et de la coopération (MENESR), empêché, a fait transmettre ses excuses.

Directement inscrite dans le prolongement du colloque organisé en 2003, en ce même lieu, par le ministère des Affaires étrangères, sous le titre *Français/arabe, arabe/français: construire ensemble dans une perspective plurilingue*, cette table ronde a permis à Philippe Étienne d'évoquer les coopérations françaises avec les pays arabes dans le domaine des langues et de la culture, en termes de solidarité, de réciprocité et de débats d'idées. Il a souligné l'importance des enseignements de l'arabe dans les établissements scolaires français à l'étranger.

Complémentairement, Xavier North a rappelé l'importance de l'arabe en tant que « deuxième langue parlée en France ». Rappelant la question posée par Joseph Dichy au colloque de 2003 : « Enseigner l'arabe, oui, mais lequel ? », Xavier North s'est interrogé sur la relation entre la variété d'arabe correspondant à une langue internationale, et celle qui est pratiquée à l'oral en France. Comment, dans l'enseignement, valoriser ces connaissances linguistiques orales sans leur associer la variété linguistique enseignée dans les écoles du monde arabe, et qui en constitue le complément ? Inversement, l'enseignement de l'arabe langue internationale ne doit pas être dissocié de ces usages oraux.

Dans son intervention orale, François Perret a relevé le défi qui consistait, face aux graves difficultés de terrain que rencontre l'arabe à l'Éducation nationale, à proposer les grandes lignes d'une remédiation. Il affirme l'urgence de voir à nouveau dans cette langue non une simple réponse à des besoins communautaires, mais une grande langue internationale, langue de culture et de réussite sociale, intéressant à ce titre l'ensemble des citoyens français. François Perret assortit cet appel d'un ensemble de propositions techniques. Le plan général d'une réforme en profondeur s'est trouvé ici esquissé.

La clôture de cette journée a été effectuée, au nom du ministère des Affaires étrangères, par le Directeur général de la Coopération internationale et du Développement, M. Philippe Étienne, qui a rappelé la fidélité du ministère des Affaires étrangères à la tradition ancienne des études orientales et l'attention constante portée au dialogue avec le monde arabe ; il a confirmé que la langue arabe était assurément une « langue de France », que nous avons en partage ; enfin, que le travail de conviction du MAE se fondait plus que jamais sur des valeurs d'ouverture et de diversité linguistique et culturelle.

La deuxième journée, qui se déroulait salle Louis-Liard à la Sorbonne, a été solennellement ouverte par M. Maurice Quénet, Recteur de Paris et Chancelier des universités. M. Jean-Robert Pitte, Président de l'université de Paris-IV - Sorbonne, qui inaugurait le jour même l'antenne de la Sorbonne à Abou Dhabi, était excusé. Une allocution d'accueil a également été prononcée par le directeur du Département d'études arabes et hébraïques de Paris IV-Sorbonne, M. Frédéric Lagrange. Le professeur Kees Versteegh, de l'université de Nimègue, a alors offert à la bibliothèque de ce département les deux premiers volumes de l'*Encylopaedia of Arabic Language and Linguistics*, réalisés sous sa direction, et qui venaient de paraître.

Cette ouverture a été suivie d'un moment d'émotion : André Miquel a prononcé l'**hommage à Jamel Eddine Bencheikh,** grande figure des études arabes en France, et qui fut pendant huit ans président du jury d'agrégation d'arabe. Ce colloque lui est dédié. À cet hommage a fait écho Hammadi Sammoud, venu tout exprès de Tunis pour ce colloque. Jamel Eddine Bencheikh, dont l'épouse était présente, était aussi poète et écrivain. C'est à cette voix de poète, et à l'amitié, que ces hommages ont été adressés.

La séance suivante, présidée par Jean-Yves L'Hopital, portait sur **l'enseignement de l'arabe dans trois pays du Maghreb**. Mohamed Amine a présenté la formation des enseignants à l'École normale supérieure de Meknès. Khaoula Taleb-Ibrahimi a dressé un bilan critique sans complaisance de la formation des enseignants d'arabe en Algérie. Enfin, Hammadi Sammoud a présenté l'expérience tunisienne de formation des agrégés de l'enseignement supérieur.

L'enseignement de l'arabe aux États-Unis a ensuite été présenté, sous la présidence de Michel Tuchscherer, par Margaret Larkin, qui en a dressé un tableau à la

fois critique et précis. Kees Versteegh a ensuite présenté le grand projet éditorial, réalisé sous sa direction, d'une encyclopédie en langue anglaise portant sur la langue et la linguistique arabe et qui constitue un exemple de **coopération euro-arabe** et internationale.

L'après-midi s'est ouvert sur une séance présidée par Élisabeth Vauthier et consacrée à **la formation des enseignants d'arabe au Proche-Orient**. Madiha Doss ayant été empêchée, la formation des professeurs en Syrie a été présentée par Sam Ammar, et au Liban (notamment à l'université Saint-Joseph), par Ahyaf Sinno.

La conception actuelle de l'agrégation et du CAPES, qui reflète de nouvelles conceptions de la langue et de la culture arabes et de nouvelles exigences quant à la formation des enseignants, a ensuite été présentée, sous la présidence de Michel Neyreneuf. Frédéric Lagrange a souligné le rôle de la connaissance d'un parler arabe dans la compétence requise d'un enseignant d'arabe.

Bruno Levallois s'est interrogé sur le « profil sociologique » des candidats au concours de l'agrégation et sur la formation qu'ils ont reçue. Il a également commenté la nouvelle maquette de ce concours qui pose la question du « profil idéal » d'un agrégé aujourd'hui, compte tenu des exigences des nouveaux programmes, mais aussi des classes préparatoires et de l'enseignement supérieur.

Floréal Sanagustin, enfin, a dressé le tableau des formations annuelles en langue et en culture arabes dans les centres français à l'étranger, notamment, à l'Institut français du Proche-Orient (IFPO) à Damas et au Département d'enseignement de l'arabe contemporain (DEAC) au Caire. Ces formations s'inscrivent dans le cadre du programme de boursiers en pays arabes du ministère de l'Éducation nationale, programme qui inclut également un stage annuel à la faculté des lettres de la Manouba à Tunis, et désormais une formation dispensée par l'Institut de Lettres Orientales de l'université Saint-Joseph à Beyrouth.

La séance de clôture a été consacrée à un panorama statistique des recherches sur le monde arabe, dans les différentes disciplines des sciences humaines et sociales, établi par Ghislaine Alleaume, présidente de l'Association française des études sur le monde arabe et musulman (AFEMAM). L'Association française des arabisants (AFDA) a ensuite été présentée par son président, Benoît Deslandes.

Enfin, **quelques traits généraux se dégagent des interventions et des débats**. On peut les résumer, très sommairement, ainsi :

Le profil d'un agrégé d'arabe se caractérise dès le départ par les termes de rigueur, de culture généraliste d'homme de lettres – dans les deux domaines, médiéval et moderne – et d'excellence. L'agrégation d'arabe a su évoluer tout au long de ce siècle tout en gardant ces exigences à partir desquelles elle s'est construite. L'évoquer aujourd'hui, c'est évoquer les études arabes en France et leur ancienneté.

C'est, en un premier temps, constater leur inscription dans le paysage éducatif et dans le champ de la recherche. Les études arabes ne sont pas circonscrites à l'étude

de la langue, de la littérature et de la civilisation (histoire, islamologie, histoire de la pensée...). Elles s'adjoignent aujourd'hui tout le champ des sciences humaines et sociales sur le monde arabo-musulman. La formation en langue s'impose plus que jamais dans ce champ élargi comme un outil indispensable pour la recherche en général et la recherche sur le terrain en particulier.

Ce champ d'études est soutenu par un réseau à l'étranger de centres de recherche qui sont aujourd'hui complètement intégrés dans les missions de coopération que nous entretenons avec les pays arabes et qui soutiennent par leur précieuse expertise et leur infrastructure la politique culturelle d'influence que mène la France. À leurs côtés, des centres de formation en langue à Damas, au Caire et à Tunis encadrent la formation linguistique des étudiants et des chercheurs.

Les conditions exceptionnelles offertes aux études arabes, leur inscription ancienne dans l'histoire sociale et politique de la France, ont un revers de la médaille, qui réside dans une fragilité réelle du dispositif d'enseignement de l'arabe dans le premier et le second degré. Cette fragilité se manifeste essentiellement par :

- une implication insuffisante du service public dans l'enseignement de l'arabe langue vivante étrangère dans le primaire ;
- une intégration des Enseignements de langue et culture d'origine (ELCO) dans le système éducatif français qui devrait être réalisée plus avant, malgré les remarquables efforts d'adaptation consentis ces dernières années par les responsables algériens, marocains et tunisiens de ces enseignements ;
- une « masse manquante » d'élèves dans le secondaire ;
- un statut fragile des enseignements, en raison du nombre trop élevé des professeurs « titulaires sur zone de remplacement » (TZR), ce qui à la fois pose pour les administrations académiques et ministérielles des problèmes de visibilité et traduit un décalage inquiétant entre la réalité du terrain et sa prise en compte par les instances décisionnelles ;
- un découragement réel des professeurs devant les conditions de travail qui leur sont offertes ;
- les menaces qui pèsent sur les concours ;
- les difficultés que connaît aujourd'hui l'arabe dans le supérieur, en raison d'une absence de soutien apporté, à l'échelon localement à leurs demandes de postes, assorties souvent de menaces de suppression ;
- une visibilité insuffisante de la recherche collective en langue littérature et civilisation arabes – malgré le rayonnement indéniable d'un nombre non négligeables de recherches individuelles – qui entraîne un déficit sérieux de la représentation des enseignants en études arabes (de la 15e section du CNU) dans les conseils scientifiques locaux et nationaux.

Si une image dévalorisée de la culture arabe semble aujourd'hui se répandre, sous la pression des événements politiques qui agitent le monde arabe et le monde musulman, un engouement réel se manifeste également, perceptible dans l'intérêt

du grand public comme des étudiants des universités et des grandes écoles. Il faut ajouter à cela le potentiel d'élèves français issus de l'immigration maghrébine, parmi lesquels nombre de binationaux font preuve d'excellence, notamment dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Comme certains héros des *Mille et une nuits*, nous avons hérité d'un trésor. De réels besoins s'expriment dans la société. Dilapiderons-nous l'héritage transmis ? Pour le faire fructifier et renforcer l'image de l'enseignement de l'arabe, des pistes concrètes ont été évoquées :

Pour l'enseignement primaire et secondaire :

- former plus, et former mieux dans le primaire, en s'appuyant sur le dispositif de l'Enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) et en développant plus avant la collaboration pédagogique avec nos partenaires du Maghreb ;
- créer des enseignements bi-langues en collège afin d'assurer la continuité avec le primaire ;
- lier le choix de l'arabe à l'excellence et à la réussite des élèves, en créant notamment des classes selon le dispositif des *Sections européennes et de langues orientales* ;
- mettre en place des sections internationales ;
- renforcer les enseignements d'arabe dans classes préparatoires aux grandes écoles ;
- favoriser la bivalence d'une partie des professeurs.

Pour l'enseignement supérieur :

- mettre en place une politique de soutien des enseignements de l'arabe d'une part, et de la recherche en études arabes de l'autre, analogue à celle à laquelle on a très légitimement assisté au cours des dernières années, pour le chinois.

Pour le domaine culturel :

- favoriser l'édition d'ouvrages en sciences humaines et sociales dans les domaines qui souffrent de déficit : anthropologie religieuse de l'islam médiéval, littérature classique, étude de l'islam en général. Mettre entre les mains du grand public cultivé un plus grand nombre de productions de qualité scientifique élevée et de vulgarisation de bon niveau ;
- rechercher et construire des convergences entre le français et l'arabe, au sein de l'espace culturel méditerranéen.

Il y a vingt-cinq ans aujourd'hui, un *Rapport sur les études arabes* était remis à M. Raymond Barre, alors Premier ministre, par Roland Morin, conseiller à la Cour des comptes, assisté par Thérèse Delpech, chargée de mission à la Délégation générale à la recherche. Les analyses très précises et sans complaisance qu'il renfermait, les recommandations qu'il formulait ont joué un rôle considérable dans la politique des différents ministères de tutelle concernant les études arabes en France. Il a été à plusieurs reprises évoqué dans les débats. Il serait peut-être temps aujourd'hui qu'une mission analogue soit confiée à une personnalité de niveau équivalent.

Une conviction commune émerge des interventions et des débats auxquels ce colloque a donné lieu : l'arabe en France est une importante question de société ; c'est, comme le rappelle Xavier North, « une langue de France » et même « la deuxième langue la plus parlée en France ». Son enseignement doit contribuer à la constitution d'un ensemble de citoyens qui pourraient devenir des passeurs entre les deux rives de l'espace euro-méditerranéen, entre l'Orient arabe et l'Occident.

Pour ne pas dilapider cet héritage, il faut de toute urgence qu'une volonté politique réelle s'exprime, du côté de la France, par un soutien effectif à l'enseignement de l'arabe et fasse écho à la volonté politique des pays arabes de valoriser leur langue et leur culture.

Pour conclure, nous emprunterons à Goethe ce chant, extrait du *Divan* :

L'Occident comme l'Orient
T'offrent à goûter des choses pures
Laisse là les caprices, laisse l'écorce
Assied-toi au grand festin
Tu ne voudrais pas, même en passant
Dédaigner ce plat
Celui qui se connaît lui-même et les autres
Reconnaîtra aussi ceci
L'Orient et l'Occident
Ne peuvent plus être séparés.

Annexes

Présentation et organisation

sous le haut patronage
de **M. Dominique de Villepin**
Premier ministre

Centenaire de l'agrégation d'arabe, 1906-2006

Les études arabes en France : quelles perspectives ? quels enjeux ?

Ce colloque est dédié à la mémoire de Jamel Eddine Bencheikh, professeur des universités et ancien président du jury de l'agrégation

Présentation

L'année 2006 est celle du centenaire de l'agrégation d'arabe. Ce premier centenaire plonge ses racines très avant dans notre histoire : les premiers enseignements de la langue et de la culture arabes remontent à la création en 1530 d'une chaire d'arabe au Collège des Lecteurs Royaux, fondé par François 1er et qui deviendra le Collège de France.

La France est le seul pays du monde occidental à enseigner cette langue et sa civilisation de l'école primaire à l'université, avec un corps d'enseignants titulaires dans tous ces ordres d'enseignement. Elle a également intégré cette langue dans la plupart de ses grandes écoles, selon une palette qui va de Polytechnique, Saint-Cyr et de plusieurs Écoles centrales aux Écoles normales supérieures de lettres et sciences humaines, à l'École des hautes études en sciences sociales et à plusieurs Instituts d'études politiques (Paris, Lyon, Aix-en-Provence...). Les concours du cadre d'Orient ont offert à notre ministère des Affaires étrangères des cadres du plus haut niveau, dont certains, devenus ambassadeurs, ont présenté leurs lettres de créances dans la langue de leurs interlocuteurs.

Créé par un décret de 1906, le concours de l'agrégation d'arabe sera complété, en 1973, par celui du CAPES. Ces concours permettent à notre Éducation nationale des recrutements contrôlés et d'un niveau d'exigence qui étonne souvent nos interlocuteurs européens ou du monde arabe. L'agrégation en particulier requiert un niveau élevé de bilinguisme (fluidité et correction de l'expression dans les deux langues française et arabe) et des connaissances sérieuses dans les trois grands domaines qui structurent cette discipline : *civilisation*, *langue* et *littérature*. Ces dénominations classiques recouvrent un contenu singulièrement ouvert sur les réalités culturelles et linguistiques actuelles du monde arabe. La culture arabe d'aujourd'hui est en effet

ancrée dans des textes et dans des pratiques sociales dont certaines remontent à plus de quinze siècles. Il est donc exclu, si l'on veut comprendre et interpréter les phénomènes sociaux qui traversent le monde arabe, ou lire la littérature et les essais qui s'y écrivent, de limiter ses connaissances à la seule période moderne. Cela se traduit, dans les programmes du concours, outre les compétences habituellement requises en grammaire et en traduction, par une structuration du programme associant, pour chacun des trois grands domaines de la discipline, une question *médiévale* et une question *moderne* ou contemporaine. À cela s'ajoutent des connaissances théoriques et pratiques sur les parlers arabes.

Ce colloque, qui se tient les vendredi 17 et samedi 18 novembre 2006 à l'Institut du monde arabe et à l'université de Paris-IV - Sorbonne, est l'occasion d'un retour, au besoin critique, sur un siècle de formation et de recherche en études arabes dans notre pays. Il s'agit à la fois d'établir un état des lieux et de souligner les enjeux de ces enseignements dans la France actuelle. Plus que jamais s'impose aujourd'hui la nécessité pour l'Éducation nationale française de proposer dans ce domaine un enseignement de qualité, nourri de la tradition humaniste de nos universités et de ses démarches critiques et laïques, seules garantes d'une réponse efficace aux besoins de ce terrain sensible.

Mais ce colloque est également ouvert sur la formation des enseignants de langue arabe dans plusieurs pays dont c'est la langue officielle, et dans lesquels la langue française est présente. Il s'agit ainsi de prolonger la réflexion, entamée au cours des dernières années dans plusieurs rencontres internationales, sur le devenir commun des deux langues arabe et française, conçu dans le cadre d'un partenariat équilibré et ouvert sur l'avenir.

Organisation

Ce colloque est organisé par l'**Institut du monde arabe** et l'**université de Paris-IV - Sorbonne**, en partenariat avec le **ministère des Affaires étrangères** (direction générale de la Coopération internationale et du Développement, DGCID), le **ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche**, le **Collège de France** (Chaire du professeur Henry Laurens), le **Comité interuniversitaire d'études arabes** (CIDÉA), l'**Association française des arabisants** (AFDA), le **Centre d'études et de recherche Moyen-Orient Méditerranée** (CERMOM – INALCO) et le **laboratoire ICAR** (Interactions, corpus, apprentissages, représentations, UMR 5191, CNRS/université Lyon-II).

Comité d'organisation

Luc Deheuvels, Institut national des langues et civilisation orientales (INALCO) et CERMOM, Centre d'études et de recherches Moyen-Orient Méditerranée (INALCO), Président du jury d'agrégation d'arabe ;

Benoît Deslandes, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, chef du bureau Afrique et Moyen-Orient à la direction des Relations européennes et internationales et de la Coopération (DREIC), président de l'Association française des arabisants (AFDA) ;

Joseph Dichy, Comité interuniversitaire d'études arabes (CIDÉA), et laboratoire ICAR, Interactions, corpus, apprentissages, représentations (UMR 5191, CNRS/ université Lyon-II) ;

Bruno Halff, inspecteur général de l'Éducation nationale ;

Abdeljalil Laamiri, Association française des arabisants (AFDA) ;

Frédéric Lagrange, université de Paris-IV - Sorbonne, président du jury du CAPES d'arabe ;

Bruno Levallois, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Inspecteur général de l'Éducation nationale ;

Sophie Lovy, ministère des Affaires étrangères, direction générale de la Coopération internationale et du Développement (DGCID), sous-directrice du français;

Paul Petit, ministère des Affaires étrangères, direction générale de la Coopération internationale et du Développement (DGCID), sous-direction du français ;

Sophie Tardy, Institut du monde arabe, responsable du Centre de langue.

Comité scientifique

Jacqueline Chabbi, professeur à l'université de Paris-VIII ; Abdallah Cheikh-Moussa, professeur à l'université de Paris-IV - Sorbonne; Luc Deheuvels, professeur à l'Institut national des langues et civilisation orientales ; Joseph Dichy, professeur à l'université Lumière-Lyon-II ; Bruno Halff, inspecteur général de l'Éducation nationale ; Henry Laurens, professeur au Collège de France ; Bruno Levallois, Inspecteur général de l'Éducation nationale ; Jean-Yves L'Hopital, directeur de l'Institut français du Proche-Orient ; André Miquel, professeur au Collège de France et administrateur général honoraire ; Floréal Sanagustin, Directeur scientifique des Études médiévales, modernes et arabes à l'Institut français du Proche-Orient ; Michel Tuchscherer, professeur à l'université de Provence (Aix-Marseille-I).

Déjà parus dans la collection « Les Actes de la Dgesco »

- ***Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
  7800B431, 13,50 €
- ***Dépendances et conduites à risque à l'adolescence***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
  7800B432, 12,50 €
- ***Regroupement des acteurs des classes-relais***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
  7800B433, 12,50 €
- ***Prévention de la violence et accompagnement des établissements***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
  7800B434, 13,50 €
- ***L'Internat : pour qui ? pour quoi ?***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
  7800B435, 12 €
- ***Analyses de pratiques professionnelles et entrée dans le métier***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
  7800B436, 12 €
- ***La Formation continue ouverte et à distance***
  CRDP de Basse-Normandie, 2002,
  140B3960, 12 €
- ***Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle : incidences sur la formation***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2002,
  7800B437, 12 €
- ***La Pluridisciplinarité dans les enseignements scientifiques,***
  Histoire des sciences (tome I)
  CRDP de Basse-Normandie, 2002,
  140B3970, 16 €
- ***La Pluridisciplinarité dans les enseignements scientifiques,***
  Place de l'expérience (tome II)
  CRDP de Basse-Normandie, 2003,
  140B3980, 16 €

- ***Entre le texte et l'image : la place des arts visuels dans l'enseignement des lettres***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2003,
  7800B439, 15 €
- ***Didactiques de l'oral***
  CRDP de Basse-Normandie, 2003,
  140B4010, 20 €
- ***Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants***
  CRDP de Basse-Normandie, 2003,
  140B4020, 12 €
- ***Europe et islam, islams d'Europe***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2003,
  7800B440, 15 €
- ***L'Enseignement du fait religieux***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2003,
  7800B442, 23 €
- ***Apprendre l'histoire et la géographie à l'école***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2004,
  7800B444, 18 €
- ***La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2004,
  7800BF26, 15 €
- ***Religions et modernité***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2004,
  7800B445, 23 €
- ***L'Enseignement des sciences économiques et sociales***
  CRDP de Basse-Normandie, 2005,
  140B4090, 10 €
- ***Éduquer à l'environnement, vers un développement durable***
  CRDP de Basse-Normandie, 2005,
  140B4100, 13 €
- ***Enseigner le chinois***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2005,
  7800B450, 25 €
- ***L'Intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2005,
  7800B449, 15 €
- ***Espace et éducation***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2006,
  7800B451, 16 €
- ***Les sciences de la vie et de la Terre au XXIe siècle : enjeux et implications***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2006,
  7800B452, 16 €

- ***Enseigner le théâtre à l'École : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2006,
  7800B453, 16 €
- ***Approches de l'Islam. L'histoire, les œuvres, l'actualité...***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2006,
  7800B455, 15 €
- ***Enseigner les œuvres littéraires en traduction***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2007,
  7800B458, 15 €
- ***L'évaluation des compétences orales en langues vivantes. Réflexions autour des nouvelles épreuves du baccalauréat STG***
  CRDP de l'académie de Versailles, 2007,
  7800B457, 15 €

Achevé d'imprimer