



**ECOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES-
PERSPECTIVES EUROPEENNES**

Thèse présentée pour l'obtention du grade du

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE STRASBOURG

Discipline/S spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Par

Abdelhakim BENHAMMOU

**Quelles pratiques enseignantes, face à l'hétérogénéité des
élèves, dans le nouveau dispositif EILE en arabe dans le Bas-
Rhin ?**

Le 16 décembre 2022

Membres de Jury :

Directrice de thèse : Elisabeth REGNAULT, Maitre de Conférences, HDR, Université de
Strasbourg

Rapporteurs :

Cécile GOI : Professeure des Universités, Université de Tours

Abdelouahad MABROUR, Professeur de l'enseignement supérieur, Université Chouaib
Doukkali, El Jadida (Maroc)

Examineur :

Marc TRESTINI, Maitre de Conférences, HDR, Université de Strasbourg



**ECOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES-
PERSPECTIVES EUROPEENNES**

Thèse présentée pour l'obtention du grade du

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE STRASBOURG

Discipline/S spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Par

Abdelhakim BENHAMMOU

**Quelles pratiques enseignantes, face à l'hétérogénéité des
élèves, dans le nouveau dispositif EILE en arabe dans le Bas-
Rhin ?**

Le 16 décembre 2022

Membres de Jury :

Directrice de thèse : Elisabeth REGNAULT, Maitre de Conférences, HDR, Université de
Strasbourg

Rapporteurs :

Cécile GOI : Professeure des Universités, Université de Tours

Abdelouahad MABROUR, Professeur de l'enseignement supérieur, Université Chouaib
Doukkali, El Jadida (Maroc)

Examineur :

Marc TRESTINI, Maitre de Conférences, HDR, Université de Strasbourg

Dédicace :

Je dédie ce travail de recherche à :

- À mon père, décédé avant la fin de ce parcours, que son âme repose en paix.
- À ma mère bien aimée et mes chers sœurs et frères.
- À mon épouse pour sa compréhension et son soutien.

Remerciements :

Ce travail n'aurait pu aboutir sans l'aide et le soutien de plusieurs personnes. C'est donc avec beaucoup de sincérité que je souhaite profiter de ces lignes pour leur exprimer toute ma reconnaissance.

En premier lieu, je tiens à exprimer ma profonde gratitude et mes sincères remerciements à une grande dame, ma directrice de thèse Mme Elisabeth REGNAULT, pour le temps qu'elle m'a consacré, ses directives précieuses et pour la qualité de son suivi durant toute la période de la rédaction de cette thèse. Ses encouragements, ses qualités humaines et ses conseils m'ont donné l'envie de continuer cette aventure que j'ai commencée à ses côtés depuis le Master.

Je remercie également Mme Cécile GOI, Mr Richard CABASSUT et Mr Marc TRESTINI qui ont accepté de faire partie de mon comité de suivi de thèse. C'est grâce à leurs recommandations et accompagnement que j'ai pu améliorer et arriver au bout de ce travail de recherche. Mes remerciements s'adressent également à Mr Abdelouahad MABROUR qui a accepté d'évaluer ce travail ainsi que les autres membres de jury.

Par ailleurs, mes remerciements vont aussi aux membres du LISEC et notamment à mon équipe de recherche AP2E.

J'adresse mes vifs remerciements à toute l'équipe des doctorants de Mme Elisabeth Regnault et je tiens à citer : Aimé, ma sœur Sylvie et Mélodie.

Un remerciement spécial à tous les enseignants de langue arabe (EILE) qui ont accepté de participer à mon enquête. Aussi, aux deux inspecteurs chargés du dispositif EILE qui ont répondu à ma sollicitation.

Et enfin, un grand remerciement à tous ceux ou celles qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail.

Résumé de la thèse :

Cette recherche s'interroge sur les pratiques enseignantes des professeurs de langue arabe dans le cadre d'un nouveau dispositif appelé Enseignements Internationaux des Langues Etrangères (EILE). Ce dernier vient remplacer le dispositif ELCO (Enseignements des Langues et Cultures d'Origine).

En effet, les ELCO ont fait leur apparition à l'école française depuis les années soixante-dix, dans le cadre des accords bilatéraux entre la France et plusieurs pays. Ce dispositif s'adressait au début aux enfants de travailleurs immigrés dans le but de faciliter leur insertion dans les établissements français et leur réintégration dans le cursus scolaire de leur pays d'origine dans le cas d'un éventuel retour. Ces cours ont été donnés en dehors du temps scolaire par des enseignants étrangers, recrutés, rémunérés par leurs gouvernements et agréés par les inspections académiques françaises. Ces enseignements concernaient plusieurs langues, parmi elles on trouve la langue arabe pour les enfants d'immigrés maghrébins des trois pays Nord africains : Algérie, Maroc et Tunisie, qui ont signé des accords avec la France dans les années 80.

Actuellement et dans une perspective qui encourage le plurilinguisme dans l'enseignement des langues vivante (CECRL), les ELCO ont été remplacé par les EILE. Les accords bilatéraux ont été revu avec deux pays partenaires, le Maroc, la Tunisie et l'Algérie. La langue arabe est désormais considérée comme langue vivante et son apprentissage est ouvert à tous les élèves de l'école élémentaire en France sans distinction basée sur la nationalité ou l'origine des enfants. Son enseignement s'inscrit, aujourd'hui, dans la politique globale d'apprentissage des langues vivantes. La coopération entre la France et les pays partenaires a été renforcé pour le recrutement des enseignants d'arabe.

La majorité des enfants qui suivent ces cours sont plurilingues. Ils sont des enfants français qui parlent l'arabe dialectal ou le berbère dans leur milieu familial et dans le département du Bas-Rhin où nous avons mené notre enquête ils apprennent aussi l'allemand. Mais, le cours arabe peut accueillir des apprenants locuteurs d'autres langues maternelles.

Les enseignants d'arabe (EILE) sont donc devant des élèves avec des profils très variés aux niveaux de classe ou de compétences langagières. Ce qui leur est demandé est une adaptation de pratiques et la mobilisation de plusieurs compétences pédagogiques et didactiques afin de répondre aux besoins de tous les apprenants. L'objectif est l'appropriation d'une langue arabe standard et d'atteindre le niveau A1 du CECRL à la fin du CM2.

Nous avons choisi une démarche inductive avec une méthodologie qualitative vu que le dispositif est assez nouveau et qu'il n'existe pas beaucoup d'études sur ce thème. Les objectifs assignés à cette recherche se déclinent comme suit :

- Découvrir les pratiques enseignantes des professeurs de langue arabe (EILE).
- Etudier ces pratiques dans un contexte réel en observant des situations d'enseignement-apprentissage dans les classes.
- Chercher s'il existe des écarts entre les pratiques constatées et les pratiques déclarées dans une approche praxéologique et en visant surtout l'application d'une différenciation pédagogique.

Mots-clés : dispositif EILE, langue arabe, plurilinguisme, pratiques enseignantes, différenciation pédagogique

Abstract:

This research examines the teaching practices of Arabic language teachers within the framework of a new system called International Teachings of Foreign Languages (EILE). The latter replaces the ELCO (Teaching of Languages and Cultures of Origin) system.

ELCOs have been introduced to the French school since the 1970s, as part of bilateral agreements between France and several countries. This device was initially aimed at the children of immigrant workers with the aim of facilitating their integration into French institutions and their reintegration into the school curriculum of their country of origin in the event of a possible return. These courses were given outside school time by foreign teachers, recruited, paid by their governments and approved by the French academic inspectorates. These teachings concerned several languages, among them the Arabic language for the children of Maghreb immigrants from the three North African countries: Algeria, Morocco and Tunisia, who signed agreements with France in the 80s.

Currently, and in a perspective that encourages plurilingualism in the teaching of living languages (CRLC), ELCOs have been replaced by EILEs. Bilateral agreements have been reviewed with two partner countries, Morocco, Tunisia and Algeria. The Arabic language is now considered a living language and its learning is open to all elementary school students in France without distinction based on the nationality or origin of the children. His teaching is now part of the global policy of learning modern languages. Cooperation between France and partner countries has been strengthened for the recruitment of Arabic teachers.

The majority of children attending these courses are plurilingual. They are French children who speak dialectal Arabic or Berber in their family environment and in the Lower Rhine department, where we conducted our survey, they also learn German. However, the Arabic course could accommodate learners who speak other mother tongues.

Thus, teachers of Arabic (EILE) face students with very varied profiles, either at the level of class or language skills. This requires them to adapt practices and mobilize several teaching and teaching skills to meet the needs of all learners. The objective is to acquire a standard Arabic language and to reach the A1 level of the CECRL by the end of the CM2.

we chose an inductive approach with a qualitative method since the device is quite new and there are not many studies on this topic. The objectives of this research are as follows:

- Discover the teaching practices of Arabic language teachers (EILE).
- Study these practices in a real-world context by observing teaching-learning situations in the classroom.
- Examine whether there are differences between practices found and practices reported in a praxeological approach, with particular emphasis on the application of pedagogical differentiation.

Keywords: EILE device, Arabic language, plurilingualism, teaching practices, pedagogical differentiation.

Abréviations :

CAPES : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire.

CERCRL : Cadre européen commun de référence pour les langues.

CFI : Centre de formation des instituteurs et institutrice (Maroc)

EILE : Enseignements internationaux des langues étrangères.

ELCO : Enseignements des langues et cultures d'origine.

LV : Langue Vivante.

LVE : Langue Vivante Etrangère.

Ens1 : Enseignant 1.

Insp2 : Inspecteur 2.

Liste de tableaux :

<i>Tableau 1 Le nombre des maghrébins par rapport à leur origine</i>	<i>18</i>
<i>Tableau 2 Les immigrés maghrébins et leurs descendants en France.....</i>	<i>20</i>
<i>Tableau 3 Le taux d'effectifs d'élèves au second degré (MEN-Juin 2016).....</i>	<i>22</i>
<i>Tableau 4 Les taux des langues parlées dans la région de l'Alsace.....</i>	<i>23</i>
<i>Tableau 5 Nombre d'élèves concernés par un cours ELCO-EILE dans le Bas-Rhin.....</i>	<i>43</i>
<i>Tableau 6 Taux élèves non arabophones dans les cours EILE (2017/2018).....</i>	<i>43</i>
<i>Tableau 7 Activités langagières et compétences attendues (CECRL).....</i>	<i>44</i>
<i>Tableau 8 Thèmes culturels</i>	<i>46</i>
<i>Tableau 9 Situation de diglossie étudiée par Ferguson (1959).....</i>	<i>59</i>
<i>Tableau 10 Profils des élèves de mes 6 classes (2018/2019)</i>	<i>86</i>
<i>Tableau 11 Méthodes d'enseignement des LVE (Demougin, 2008)</i>	<i>76</i>
<i>Tableau 12 Répartition des enseignants d'arabe selon les consulats.....</i>	<i>105</i>
<i>Tableau 13 Profils des enseignants observés et interrogés.....</i>	<i>120</i>
<i>Tableau 14 Informations sur les cours observés.....</i>	<i>122</i>
<i>Tableau 15 Niveaux communs des compétences A1</i>	<i>124</i>
<i>Tableau 16 Formation initiale/Formation continue</i>	<i>125</i>
<i>Tableau 17 Les stratégies d'apprentissage</i>	<i>131</i>
<i>Tableau 18 Les langues utilisées en cours d'arabe</i>	<i>136</i>
<i>Tableau 19 Les supports utilisés par les enseignants d'arabe</i>	<i>139</i>
<i>Tableau 20 La différenciation pédagogique dans les séquences observées.....</i>	<i>140</i>
<i>Tableau 21 Le contenu véhiculé dans les séances observées</i>	<i>148</i>
<i>Tableau 22 Le taux des stratégies et techniques d'apprentissage utilisées.....</i>	<i>156</i>
<i>Tableau 23 Les compétences communicatives langagières (CECRL, 2001).....</i>	<i>166</i>

Liste des annexes :

<i>Annexe 1 Grille d'observation</i>	<i>203</i>
<i>Annexe 2 Exemple d'une grille d'observation</i>	<i>206</i>
<i>Annexe 3 Guide d'entretien pour les enseignants.....</i>	<i>211</i>
<i>Annexe 4 Guide d'entretien pour les inspecteurs</i>	<i>212</i>
<i>Annexe 5 Entretiens transcrits</i>	<i>213</i>
<i>Annexe 6 Exemple de tableau d'analyse d'entretien</i>	<i>345</i>
<i>Annexe 7 Les études de cas.....</i>	<i>348</i>
<i>Annexe 8 Niveaux communs de compétences niveau A1(CECRL, 2001).....</i>	<i>462</i>

Introduction :

Les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) ont été introduits dans les établissements scolaires français depuis les années soixante-dix à la fin des « Trente glorieuses »¹, quand la production industrielle tomba et le chômage s'étendit, touchant la main d'œuvre ouvrier, et suite à une directive européenne² incitant les États membres à mettre en place des enseignements de langues maternelles en faveur des enfants d'immigrés. Ces enseignements sont régis par des accords bilatéraux entre la France et huit pays : Le Portugal, l'Italie, l'Espagne, la Serbie (l'ex-Yougoslavie), la Turquie et les trois pays du Maghreb : l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. Ce dispositif prévoyait l'organisation des cours de langue et de culture d'origine pour les enfants de migrants scolarisés dans les écoles élémentaires, les collèges et les lycées professionnels. Il avait, au départ, l'objectif d'aider ces enfants à l'insertion dans le système éducatif français et de faciliter leur réintégration dans le cursus scolaire de leur pays d'origine dans le cas d'un éventuel retour. L'installation des travailleurs migrants en France était perçue comme provisoire et ce dispositif permettait donc à leurs enfants de garder un lien avec leur culture d'origine. Mais, le projet des familles a connu un changement notamment avec le renforcement des lois du regroupement familial en 1974 et leur résidence en France est devenue définitive sans avoir une projection d'un retour au pays d'origine, surtout pour les immigrés maghrébins qui représentent une grande partie de la main d'œuvre travaillant dans différents secteurs. Leurs enfants bénéficiaient des cours de langue arabe et de culture nationale (du pays d'origine) pris en charge par les trois pays de Maghreb. Les cours sont dispensés par des enseignants maghrébins étrangers formés, recrutés et rémunérés par l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. Ils enseignent une langue arabe littéraire considérée comme la langue officielle dans ces pays.

Après plusieurs années de leur mise en place, les ELCO, et surtout les ELCO de langue arabe, ont été questionnés dans plusieurs rapports du Haut Conseil à l'Intégration (HCI), de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) et d'autres commissions (comme la commission Stasi) et ont soulevé plusieurs débats politiques. Ces rapports évoquaient

¹ L'expression « Trente glorieuses » désigne la période d'une trentaine d'années qui a suivi la fin de la seconde guerre mondiale en 1945 jusqu'au premier choc pétrolier 1973. https://fr.wikipedia.org/wiki/Trente_Glorieuses

² Directive européenne du 25 juillet 1977 : « Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants visés par l'article 1 »

l'insuffisance du contrôle de ce dispositif, l'ambiguïté de ces programmes et sa contradiction avec les principes de la République. Il était accusé de véhiculer le "communautarisme" et d'être un frein à "l'intégration" (HCI, 2011). Sachant que les ELCO arabe ne s'adressaient plus à des locuteurs natifs de la langue arabe car ils sont souvent des enfants nés, scolarisés en France et que la plupart d'entre eux sont des Français. Tous les rapports préconisaient l'ouverture de ces cours à tous les enfants, la suppression des ELCO et leur remplacement par un enseignement de langues vivantes. Ils recommandent de les intégrer dans l'offre linguistique de l'école dans le but d'une prise en charge complète par l'Etat dans l'avenir. La France, en coopération avec les autorités des trois pays maghrébins, a essayé de trouver des solutions qui ont abouti à l'ouverture de ces cours à tous les élèves depuis 2006 et à l'élaboration d'un programme d'arabe en harmonie avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Mais, la priorité a toujours été donnée aux enfants des ressortissants des pays concernés. En 2016, le Ministère de l'éducation nationale a annoncé un nouveau projet de transformation progressive de ce dispositif en un dispositif de langue vivante appelé : Enseignements Internationaux des Langues Étrangères (EILE). Ainsi, l'apprentissage de l'arabe sera désormais ouvert à toute la communauté scolaire sans distinction basée sur l'origine ou la nationalité des enfants ou des parents. Une expérimentation de ce nouveau dispositif s'est étendue sur deux années avec la coopération de L'État marocain et l'Etat tunisien, qui ont exprimé leur engagement, dans l'académie de Strasbourg. Ce projet a mis fin à l'ancien dispositif, beaucoup critiqué, à la rentrée 2020 et a permis à la langue arabe de trouver une nouvelle place dans l'offre linguistique de l'école française. Les responsables de l'Éducation Nationale vont veiller au bon fonctionnement du dispositif EILE et contrôler les pratiques enseignantes des professeurs de langue arabe tout en organisant de nouvelles conditions de recrutement en collaboration avec les pays partenaires.

En tant qu'ancien professeur d'arabe dans plusieurs écoles à Strasbourg, ayant exercé pendant cinq ans, nous nous sommes intéressés à ce sujet en interrogeant ce nouveau dispositif. D'abord, les ELCO arabe étaient ouverts, depuis 2006, à tous les élèves mais ils restaient destinés en priorité aux enfants d'immigrés maghrébins, ce qui nous interroge sur les profils sociologiques des élèves qui vont s'inscrire dans le nouveau dispositif EILE de langue arabe. En outre, avec ce nouveau dispositif EILE, les cours de langue arabe vont-ils accueillir un nouveau public : des enfants n'ayant pas l'arabe comme langue maternelle à condition que l'école propose cette langue comme une langue vivante parmi les autres ? Enfin, ce nouveau dispositif va-t-il pousser les enseignants à changer leurs pratiques en classe et adopter une nouvelle pédagogie puisque

le public est plus hétérogène qu'auparavant ? Il faut noter que les inspections académiques de l'Éducation Nationale ont commencé à organiser, depuis 2019, quelques formations aux profits des enseignants de langue arabe afin de les préparer à modifier leurs pratiques.

Notre recherche se penche sur l'enseignement de l'arabe dans le Bas-Rhin, visant le nouveau dispositif EILE et son nouveau public. Elle a trois objectifs : le premier est de découvrir les pratiques des enseignants de langue arabe (EILE) ; le deuxième est d'étudier et d'analyser ces pratiques et les pédagogies que les professeurs d'arabe (EILE) mettent en place pour répondre au mieux aux exigences du nouveau dispositif et du nouveau public. Comment gèrent-ils cette hétérogénéité ? Leurs formations sont-elles adaptées à cette situation d'enseignement dans un pays d'immigration ? Le troisième objectif est de chercher s'il existe des décalages entre les pratiques constatées et les pratiques déclarées dans en visant surtout l'application de la différenciation pédagogique dans le cours d'arabe.

Première partie : contextualisation, conceptualisation et problématique

Chapitre 1 : Contextualisation

1.1- Histoire de l'immigration maghrébine en France et en Alsace :

1.1.1- L'immigration maghrébine en France et en Alsace entre 1945 et 1975 (trente glorieuses) :

La France est un pays d'accueil depuis plusieurs siècles. Cependant le pays a connu un grand flux migratoire pendant le 20^{ème} siècle, surtout après la fin de la seconde guerre mondiale. Pendant cette période connue par les "Trente glorieuses", la France a connu un essor économique et a eu besoin de main d'œuvre pour répondre aux besoins de son développement industriel. La population active française n'était pas suffisante après la guerre et le recours à l'immigration s'est avéré très nécessaire pour pallier le déficit démographique. Viprey (2010) décrit cette situation :

« L'appel à la main-d'œuvre étrangère a d'abord été nécessaire dans la mesure où les structures démographiques de la population française ne permettaient pas l'accroissement de sa composante active indispensable pour répondre aux exigences du marché afin de maintenir un taux de croissance économique soutenu. » (Viprey, 2010, p 152)

Ainsi, devant ce besoin, dès la fin de l'an 1945, l'Etat encourage officiellement l'immigration et la République a recours à des travailleurs étrangers d'autres pays européens et aussi africains pour contribuer au redressement démographique. Les travailleurs proviennent principalement de l'Espagne, de l'Italie et du Portugal mais aussi des pays maghrébins, anciennes colonies françaises : l'Algérie, le Maroc et la Tunisie.

Sabatier et Berry (1994) déclarent que :

« La période de 1945 à 1974 est la grande époque de l'immigration de travail organisée de concert avec le gouvernement français et les pays d'origine (Europe du Sud, Algérie, Maroc et Tunisie). »

Selon Bokbot et Faleh (2010) :

« Mais c'est après 1963 que l'émigration marocaine vers la France s'est consolidée pour prendre un rythme croissant et continu, grâce à la politique officielle encourageante et au besoin accru en main-d'œuvre en Europe, ce qui a poussé les gouvernements européens à signer des conventions en la matière afin de canaliser et contrôler les flux migratoires nécessaires. »

Ce mouvement migratoire a été organisé par l'Office National d'Immigration (ONI) créé en 1946. La France a signé des accords avec les pays d'où proviennent les travailleurs migrants. Toutefois, le recrutement de la main d'œuvre, par les employeurs en dehors des procédures réglementaires, s'est opéré aussi. Viprey (1998) montre que :

« En 1946, 94 % des introductions de main d'œuvre étrangère proviennent d'Italie mais les besoins de main d'œuvre en France ne peuvent être satisfaits par un seul pays. Le développement de l'immigration d'actifs algériens atteint alors des records et son solde est souvent supérieur aux entrées de travailleurs permanents de l'Office National d'Immigration. Les entrées de travailleurs étrangers connaissent alors une certaine expansion, et ce, dans tous les secteurs d'activité.

L'importance des flux de travailleurs étrangers s'accompagne inévitablement de la perte de contrôle du pouvoir central sur les différents courants migratoires et à l'immigration de main d'œuvre régulière s'ajoute une immigration clandestine que l'Etat ne peut chiffrer » (Viprey, 1998, p. 26).³

Dornel (2014) stipule que l'immigration spontanée a considérablement reculé au profit d'une immigration plus ou moins "organisée" car l'État s'est mis à intervenir dans tous les secteurs d'activité, mais cela ne signifie pas que cette action ait été toujours centralisée et cohérente.

En Alsace, l'immigration maghrébine présente les mêmes caractéristiques que sur l'ensemble du territoire national français. Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, il s'agit d'une immigration très peu nombreuse. Mais à partir de 1944, une immigration de masse commence, d'abord avec l'installation de soldats ayant combattu dans les armées françaises de De Lattre et Leclerc, suivie, dans les années soixante, par une immigration de travail. Des années quatre-vingt à nos jours, il s'agit généralement d'une immigration économique et familiale (Frey, 2008).

³ Les dossiers de cerc-association n° 3, 1999 : IMMIGRATION, EMPLOI ET CHÔMAGE
Un état des lieux empirique et théorique.

En juillet 1974, le gouvernement français annonce la suspension provisoire de l'immigration. Cette décision s'explique par la crise économique qu'a connue le pays suite au choc pétrolier⁴ en 1973, une crise qui a poussé l'Etat à fermer les frontières aux travailleurs étrangers.

Lequin (2006) pense que l'année 1974 marque un grand tournant dans l'histoire de l'immigration en France car cette année représente la fin des années de croissance à cause de la hausse des produits pétroliers, depuis 1973, et progressivement, la lente exportation de l'Islam par les pays du golfe dans les pays d'origine des migrants (Algérie, Turquie). On assiste à un blocage de la rotation des flux migratoires, qui va accélérer le regroupement familial, puisque les migrants préfèrent s'installer que de risquer de ne plus pouvoir revenir travailler en France. La France a suivi, dans cette décision, les autres pays d'immigration européens qui ont aussi arrêté leurs flux de main d'œuvre étrangère en 1973 (Allemagne, Danemark, Belgique, Pays-bas, Autriche) et le Royaume Uni dès 1962. Mais les motifs de l'arrêt de l'immigration sont davantage de nature politique qu'économique car les débuts de la crise servaient plutôt d'alibi.

Selon Viprey (2008), cette décision, qui concernait aussi bien l'immigration du travail que l'immigration familiale n'a pas produit l'effet escompté car elle a été conçue comme temporaire. Cependant, elle va s'appliquer pendant plus de 30 ans et provoquer un bouleversement dans la structure sociologique des étrangers travaillant en France en favorisant leur installation durable avec leurs familles.

Concernant l'Alsace, les années soixante et soixante-dix peuvent être considérées comme des années de transition où des Portugais commencent à s'installer sur le territoire alsacien ainsi que des Maghrébins et des Turcs. Cependant, à partir des années quatre-vingt, ces deux dernières populations deviennent les plus nombreuses, les Turcs étant majoritaires dans le Bas-Rhin et les Algériens dans le Haut-Rhin. A partir des années quatre-vingt-dix, arrivent des nouvelles populations de l'ex-bloc soviétique (Europe de l'Est, Russie, Ukraine, Arménie, Géorgie...), d'Asie (Iran, Inde, Chine, Thaïlande, Liban...), d'Afrique subsaharienne (Sénégal,

⁴ L'expression « **choc pétrolier** » fait référence aux conséquences sur l'économie mondiale d'une modification brutale de l'offre de pétrole, combinant hausse du prix et augmentation de la consommation et/ou baisse de la production. On distingue trois crises différentes apparues en 1973, 1979 et 2008. Le début des années 2000 a également vu une importante augmentation du prix du pétrole mais sans atteindre la brutalité et les conséquences des trois crises précitées et n'est donc pas considéré comme un « choc pétrolier » à proprement parler.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Choc_pétrolier

Cameroun) ou de Madagascar, mais avec des effectifs encore limités (Frey, 2008). Selon Lebon (1992), cité par Leyens (1999), 60% des étrangers se situent dans les zones urbaines de plus de 100000 habitants surtout dans la région parisienne (17%) et aussi dans les zones industrielles de la Lorraine et de l'Alsace.

Frey (2008) fait quatre constats permettant de résumer la situation concernant la spécificité des migrants observée en Alsace :

-Tout d'abord, une importante population allemande, après la période de l'annexion mais qui n'avait cessé de diminuer jusqu'à la fin des années soixante, est répartie à la hausse, à partir de 1990, en raison du différentiel des prix du foncier, au point de constituer aujourd'hui la deuxième nationalité après les Turcs.

-Ensuite, parmi les Maghrébins et contrairement au reste de la France, on retrouve les Marocains devant les Algériens. Selon les statistiques de l'INSEE, le nombre des maghrébins par rapport à leur origine est comme suit :

Tableau 1 Le nombre des maghrébins par rapport à leur origine

Pays d'origine	Mi-2004
Algérie	18000
Maroc	19000
Tunisie	4000

INSEE-Chiffres pour l'Alsace · revue n° 34 · septembre 2006

-Aujourd'hui, depuis le recensement de 1975, le nombre de ressortissants d'Asie et d'Afrique noire connaît un net accroissement. Enfin, les nouveaux migrants des pays d'Europe de l'Est, devenus membres de l'Union européenne, sont attirés par la proximité de l'Alsace et par l'installation à Strasbourg.

1.1.2-La loi du regroupement familial

En 1974, la France a décidé d'appliquer une nouvelle politique de migration. Cette politique a été menée par le secrétaire d'Etat Paul Dijoud qui annonce le maintien de la suspension

provisoire de l'immigration (septembre 1974) et la mise en place d'un plan d'action visant à organiser l'immigration et contrôler les flux migratoires, à mettre en place des instruments de promotion sociale des travailleurs immigrés et de leurs familles et à fournir aux étrangers toutes les conditions de logement et d'égalité de droits et de devoirs favorisant leur insertion sociale. (Lequin, 2006).

Cependant et dans le but d'intégrer les immigrants déjà établis en France, un décret du 29 avril 1976 met en place le droit au regroupement familial. Cette loi a encouragé les travailleurs étrangers à faire venir leur famille et s'installer en France. Cohen (2014) définit cette procédure comme :

« Strictement, le « regroupement familial » désigne une procédure administrative spécifique conçue pour permettre aux travailleurs étrangers disposant d'un contrat de travail de faire venir à leurs côtés leur conjoint n'en disposant pas et éventuellement leurs jeunes enfants. Ces personnes ne migrent donc pas au titre du travail ou des études, mais officiellement pour rejoindre le chef de famille. » (Cohen, 2014, p.187).

Ainsi, cette procédure administrative a encouragé les travailleurs migrants à faire venir leurs familles et de s'installer définitivement sur le sol français, alors qu'avant 1974, les hommes, surtout du pays du Maghreb, venaient seuls. Avec l'arrivée des familles, la question de la scolarisation des enfants des immigrés allait apparaître et leur intégration dans le système scolaire français préoccupait le gouvernement.

Selon Tribalat (1996), quatre courants migratoires ont connu un « avant 1974 » et un « après » : les migrants d'Algérie, du Portugal, du Maroc et de Turquie. En ce qui concerne le courant algérien avant 1960, cette migration intervient dans une période de liberté de circulation. Elle est associée à des motifs familiaux et économiques même si tous ces migrants venaient travailler et s'installer définitivement en France alors que la période de rupture de 1973 est marquée par une chute importante des hommes à titre purement économique et par des entrées, en tant qu'étudiant, occupant une place équivalente. Selon le même auteur, les hommes migrants algériens associent de plus en plus un motif économique à une raison familiale. Pour l'immigration marocaine, Tribalat (1996, p. 53) évoque :

« L'immigration marocaine subit le même genre d'évolution au fil des années soixante/quatre-vingt, avec une réduction encore plus spectaculaire des motifs professionnels au profit des raisons de nature familiale ou scolaire. »

1.1.3-Les immigrés maghrébins et leurs descendants en France : quelques données statistiques

Tableau 2 Les immigrés maghrébins et leurs descendants en France

Origine ou nationalité	Immigrés Effectifs	Pourcentage %	Etrangers Effectifs	Pourcentage %
Portugal, Italie, Espagne	1157000	18,8	882000	19,9
Autres pays de l'UE	740000	12,0	616000	14,0
Total UE 28	1897000	30,8	1498000	33,0
Algérie, Maroc, Tunisie	1802000	29,2	1127000	25,5
Autres pays d'Afrique	947000	15,4	714000	16,1
Total Afrique	2749000	44,6	1841000	41,6
Turquie	249000	4,0	215000	4,9
Autres pays	1269000	20,6	866000	19,6
Total autres pays	1518000	24,6	1081000	24,5
Total	6164000	100,0	4442000	100,0

Source : Insee, recensement de la population 2015, exploitation principale.

D'après les statistiques ci-dessus, nous pouvons constater que les immigrants issus des pays Nord-Africain représente un taux important (25,5%).

1.1.4 La place de la langue arabe en France : dans l'élémentaire, le second degré, le CAPES et à l'université

Selon Dishy (2002), la France est le seul pays qui a intégré l'enseignement de la langue arabe à sa politique générale de diversification des langues au sein de l'Education nationale. Cet auteur distingue entre trois types d'enseignement d'arabe :

- Enseignement public français dispensé par des titulaires de la fonction publique française.
- ELCO dispensé par des maitres étrangers, dans l'élémentaire, détachés auprès des ambassades des pays du Maghreb en France.
- Enseignement privé religieux pris en charge par le secteur associatif.

Les programmes de langues vivantes dans l'école française incluent l'arabe, soit en élémentaire ou en secondaire (collèges et lycées). Selon Levallois (2009) :

« Dans le secondaire, son enseignement est de création ancienne. Le centenaire de l'agrégation a été célébré par un colloque international en novembre 2006 en Sorbonne et à l'Institut du monde arabe (IMA). » (Levallois, 2009, p.7)

Il stipule que ces programmes prennent en compte la réalité diglossique de cette langue mais la langue enseignée prioritairement est celle de la communication commune dans le monde arabe : l'arabe littéral. Il rajoute que l'enseignement de l'arabe a plusieurs atouts :

- L'arabe représente un capital linguistique et culturel concernant une vaste et importante région du monde avec laquelle la France entretient des rapports étroits et anciens sur plusieurs plans : économique, technologique, culturel et politique.
- Les études arabes, depuis plusieurs siècles, occupent une place importante dans l'espace culturel et universitaire français.
- L'intérêt du public puisque les universités françaises reçoivent de nombreux arabisants.

Cet enseignement est dispensé par des enseignants agrégés ou certifiés. Un concours d'obtention du CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement au second degré) est organisé par l'arrêté du 18 mai 1999, apparu dans le BO N°25 du juin 1999. C'est un diplôme professionnel du Ministère de l'éducation nationale, obtenu après la réussite des épreuves d'un concours de recrutement. Un CAPES de langue arabe a été créé depuis 1973.

Au niveau national, on peut compter 227 établissements secondaires qui proposent l'arabe en LVE⁵. Dans l'académie de Strasbourg, il y a 5 collèges et 5 lycées qui permettent aux élèves de choisir cette langue comme LV1, LV2, ou LV3. Mais il se heurte à de nombreux obstacles car sont privilégiées les autres langues européennes et un nombre de responsables académiques ou de chefs d'établissements craignent que cet enseignement ne relègue les élèves issus de l'immigration dans une situation d'exclusion ou de communautarisme et que les établissements, qui le proposent, soient stigmatisés (Levallois, 2009).

Le tableau suivant montre la place qu'occupe l'enseignement de l'arabe parmi les autres langues en second degré :

Tableau 3 Le taux d'effectifs d'élèves au second degré (MEN-Juin 2016)⁶

Langues	%
Anglais	98.8
Espagnol	47.2
Allemand	15.2
Italien	4.2
Chinois	0.6
Portugais	0.3
Russe	0.2
Arabe	0.2
Hébreu	0.1
Japonais	0.1

⁵ <http://www.langue-arabe.fr/etablissements-scolaires-en-france-offrant-un-enseignement-de-la-langue-arabe>. Consulté le 03/02/2019

⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid102888/-infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html&xtmc=eile&xtnp=1&xtr=1>

Commentaire : d'après ce tableau, nous constatons que le taux des élèves qui suivent des cours de langue arabe est faible au second degré.

L'arabe est enseigné aussi dans les universités, les instituts et les écoles d'études politiques. Issu d'une tradition séculaire depuis la création de la première chaire d'arabe en 1530 par François 1^{er}, Levallois (2009) précise que cet enseignement est assuré aujourd'hui dans plus de vingt universités françaises ainsi que de grands établissements à l'instar de l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO). Cet institut, à l'instar d'autres universités, délivre des diplômes nationaux à savoir des licences et des maîtrises d'arabe maghrébin (Caubet, 2009).

1.1.5-La situation des langues en Alsace :

1.1.5.1- la situation des langues en Alsace :

Huck (2006) stipule que les familles dialectales de l'allemand, présentes en Alsace, sont le francique et l'alémanique et ajoute une troisième famille qui est le francique rhénan méridional (nord de l'Alsace) considérée comme dialecte de l'allemand supérieur.

Le tableau ci-dessous montre les taux des langues parlées dans la région de l'Alsace :

Tableau 4 Les taux des langues parlées dans la région de l'Alsace

Langues autres que le français	Nombre de locuteurs adultes en Alsace	Part des locuteurs en Alsace%	Part des locuteurs en France%
Alsacien	500000	39	1.2
Autres langues régionales de France	13300	1.0	4.9
Allemand	208000	16.2	1.8
Anglais	75200	5.9	6.3
Italien	27600	2.2	1.8
Espagnol	15300	1.2	2.7

Portugais	13200	1.0	1.5
Turc	16200	1.3	0.3
Arabe	29200	2.3	2.5
Autres langues	33600	2.6	2.9

Source : Insee, enquête étude de l'histoire familiale 1999

L'alsacien reste la langue la plus utilisée par rapport à d'autres langues parlées dans la région de l'Alsace.

1.1.5.2- l'enseignement de l'alsacien :

Contexte historique :

Selon Huck et Geiger-Jaillet (2020) :

« Si jusqu'à la fin du XIXe siècle, voire au début (parfois même au milieu) du XXe siècle, « allemand /« ditsch » fonctionnait comme hyperonyme pour désigner à la fois les parlers dialectaux et la langue commune ou standard, dans la vie des gens ordinaires cet « allemand » fonctionnait d'une manière assez proche du modèle diglossique de Ferguson ([1959] 1986), l'allemand commun étant utilisé dans les situations formelles et pour l'écrit (« variété haute »), les parlers dialectaux dans la communication du quotidien (« variété basse »). »

L'enseignement de la langue régionale (l'alsacien) se fait en général dans la langue de référence c'est-à-dire la langue allemande car on considère que les variétés dialectales parlées en Alsace et en Moselle germanophone appartiennent à la famille des langues germaniques et plus précisément allemandes, au même titre que d'autres dialectes d'Allemagne, d'Autriche, de Suisse alémanique (Gautherot, Morgen et Rudio, 2010).

Les parlers dialectaux et, parmi eux l'alsacien, étaient considérés comme des variétés basses de la langue allemande, ils sont utilisés surtout dans l'espace informel. De ce fait, les usagers des parlers dialectaux apprenaient le français et l'allemand à l'école car elle est l'espace de la langue de l'écrit, c'est-à-dire la langue allemande selon la logique diglossique.

Donc, ces dialectes parlés en Alsace et en Moselle sont considérés comme des variétés dialectales qui appartiennent à la famille des langues germaniques et plus précisément

allemandes au même titre que d'autres dialectes d'Allemagne, d'Autriche, de Suisse alémanique.

Huck et Geiger-Jaillet rajoute que :

« Après 1945, la volonté politique de la France repose sur sa détermination à diffuser le français en Alsace pour qu'il ne reste pas la langue la moins connue ni la moins parlée. Dans la logique politique et idéologique de la France, toute langue autre ne pouvait être qu'un obstacle à l'apprentissage du français et à son usage. Si, dans un premier temps, il n'est pas pensable de s'attaquer frontalement aux parlers dialectaux, c'est la présence de l'allemand qui va être restreinte le plus possible : suspension de son enseignement à l'école primaire, emploi réglementé dans la presse, la publicité et les films, absence à Radio-Strasbourg, etc. » (Huck & Geiger-Jaillet, 2020, p2)

L'objectif était de diffuser le français et de limiter l'usage de la langue allemande et, de manière implicite, les parlers dialectaux étaient exclus.

Contexte actuel :

Selon ces auteurs, il y a plusieurs éléments qui s'entrecroisent et ralentissent ainsi une nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage à l'école en donnant la préférence à l'enseignement de l'allemand. Ils pensent que l'alsacien est admis à l'école maternelle (pour des raisons plus politico-psychologiques que pédagogiques) et seulement pour les enfants dialectophones. A l'école élémentaire, les activités d'éveil ou artistiques sont soumises à la consultation des parents et du conseil d'école dans le respect de la responsabilité pédagogique des maîtres. Concernant les cadres intermédiaires du système éducatif, à savoir les inspecteurs de l'enseignement primaire, ils sont majoritairement contre cette présence (mais aussi contre celle de l'allemand, même si le nombre de ceux-ci est peut-être un peu moins important) et, dans les faits, ils le feront savoir aux écoles afin de dissuader les éventuels enseignants disposés à appliquer ces possibilités. En fait, l'alsacien n'est pas réellement présent dans l'espace scolaire, selon les indications du Rectorat de l'académie de Strasbourg :

« En Alsace, le terme "langue régionale" inclut les divers dialectes parlés dans notre région. Leur forme écrite, commune à toutes les variantes orales, est l'allemand standard. C'est bien l'allemand standard, le Hochdeutsch, qui est enseigné dans nos écoles, même si des activités dialectales ne sont pas exclues, sous forme de comptines ou chansons en alsacien, notamment à l'école maternelle. ».

Nous avons effectué cette recherche concernant la langue alsacienne et son enseignement pour plusieurs raisons. Nous avons cherché à savoir s'il existe des similitudes entre son enseignement et celui de la langue arabe puisque nous avons constaté que ces deux langues sont dévalorisées dans la société. Mais, à la suite de cette recherche et de rencontres à distance avec des linguistes de l'Université de Strasbourg, nous avons conclu que la comparaison entre les deux langues n'est pas pertinente. Le contexte d'enseignement des deux langues est tout à fait différent. Il n'existe pas d'enseignement d'alsacien à l'école et la langue enseignée est l'allemand, cet enseignement est obligatoire à l'académie de Strasbourg (3 heures par semaine). Certes, l'association ABCM donne des cours en l'alsacien dans quelques écoles maternelles. Mais, l'alsacien n'est pas proposé dans l'élémentaire et le secondaire public. Il s'agit davantage de l'enseignement de la culture alsacienne en tant que langue régionale. De plus, l'enseignement de l'alsacien est proposé uniquement à la faculté des langues de l'université de Strasbourg.

1.2-Le dispositif ELCO de langue arabe :

1.2.1-Le cadre réglementaire :

-Circulaire n°75-148 du 9 Avril 1975 :

La circulaire du 9 Avril 1975, relative à « L'Enseignement de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires », a présenté le cadre général des cours ELCO. Elle mentionne le principe de la création de ces cours qui est :

«Le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et culture d'origine peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français »

Elle détermine aussi les conditions générales de ces enseignements de langues étrangères dans les écoles élémentaires. Cette partie, citée en dessous, a été reprise dans tous les accords signés entre la France et les pays partenaires.

L'objectif principal était l'intégration des enfants dans le système éducatif français et aussi le maintien des liens avec la culture d'origine pour faciliter leur réinsertion en cas d'un éventuel retour.

Cette circulaire était appuyée par d'autres textes officiels. Nous pouvons citer ici la circulaire de 1976⁷ qui prévoit que :

« Des cours de langue et de civilisations étrangères peuvent être donnés dans les écoles élémentaires, en dehors des heures de classe, à l'intention d'élèves étrangers qui ne bénéficient pas encore d'un enseignement de leur langue maternelle intégré au tiers temps pédagogique ».

Ces textes permettaient aux Etats partenaires de faire une demande de mise en place des cours de langues maternelles et de cultures de pays d'origine dans les établissements scolaires français en faveur des enfants d'immigrés. Mais, ces enseignements s'adressaient surtout aux élèves du premier degré. Le premier accord était signé avec le Portugal en 1977 et cela a amené la France, par la suite, à conclure d'autres accords bilatéraux avec plusieurs pays, parmi eux les pays du Maghreb : Algérie (1984), Tunisie (1987), Maroc (1991). Les accords avec ces trois pays ont donné la possibilité de dispenser des cours de langue arabe dans les écoles où il existe une demande suffisante par les parents. Ces accords intergouvernementaux étaient formalisés par des textes de haut niveau. Il s'agit de décrets tandis que les autres accords reposent sur des décisions de commission mixte. Dès lors, dans le cas des décrets, toute initiative d'évolution du dispositif ne peut être imposé de manière unilatérale. Il faut noter aussi que ces accords étaient considérés comme des accords de coopération dans le domaine de l'enseignement engageant les parties signataires à respecter plusieurs conditions.

-Accord de coopération avec le Portugal :

L'accord entre la France et le Portugal insiste sur l'intérêt des deux pays de permettre la promotion sociale des travailleurs portugais et leurs familles dans le but de leur :

⁷ Circulaire n° 76-128 du 30 Mars 1976.

« assurer le maintien et le développement de leur identité culturelle, tout en tenant compte des apports de la communauté française et en évitant leur isolement par rapport à celle-ci, de faciliter leur réinsertion volontaire ultérieure au Portugal. »⁸

Et c'est l'article 37 de cet accord qui précise les conditions de mise en place des cours d'enseignements de la langue portugaise au sein des établissements scolaires français et l'engagement du gouvernement portugais de recruter et de rémunérer les enseignants nécessaires.

-Accord de coopération avec l'Algérie (1981) :

L'accord du 1^{er} Décembre 1981 a insisté sur la volonté des deux pays d'approfondir la compréhension entre les deux peuples français et algérien et d'intensifier la coopération entre les deux pays dans le domaine de l'éducation. Une note de service découlant de cet accord (la note n° 82-164 du 8 avril 1982) a établi un lien explicite entre la connaissance de la culture par les élèves algériens et leur épanouissement, leur intégration dans la société française et leur éventuelle insertion dans leur milieu d'origine (Bertucci, 2007). La France et l'Algérie considèrent que :

« le maintien des enfants vivant à l'étranger dans la connaissance de leur culture, constitue un facteur essentiel d'épanouissement de leur personnalité et d'adaptation à leur milieu de vie, ainsi qu'un moyen important facilitant leur réinsertion dans la société d'origine ».⁹

L'accord distingue l'enseignement élémentaire et secondaire :

-A l'école élémentaire, des cours de langue arabe et de civilisation sont dispensés à l'initiative des autorités algériennes, qui s'occupent de recrutement des enseignants et l'établissement de programmes et de fournir les manuels et les moyens didactiques propres à cet enseignement spécifique. Les résultats des élèves sont pris en compte dans l'appréciation générale du travail

⁸ Accord du 11 Mai 1997 paru dans le journal officiel de la République Le 17 mai 1977.

⁹ Accord relatif à la coopération dans le domaine de l'enseignement à l'intention des élèves algériens en France du 1er décembre 1981.

scolaire. Néanmoins, les enseignants font partie de l'équipe éducative de l'école et leur contrôle est assuré par les deux pays qui s'engagent à coopérer dans le domaine de la documentation et de la formation.

-Dans le second degré, l'accord précise la possibilité de création des cours d'arabe dans les établissements secondaires dans le tiers temps pédagogique avec les mêmes conditions de mise en place citées auparavant. Mais ces cours peuvent être dispensés dans les lycées professionnels seulement.

-Accord de coopération avec le Maroc (1983) :

L'accord du 14 novembre 1983¹⁰ entre la France et le Maroc a repris le même plan que celui avec l'Algérie au niveau de la mise en œuvre des cours de langue arabe et de culture marocain, le recrutement des enseignants et l'évaluation de cet enseignement. Cependant, il apporte de nouvelles précisions :

- L'accord des familles pour l'inscription de leurs enfants au cours est demandé.
- Les résultats obtenus par les élèves marocains dans les activités prévues sont pris en compte comme les autres disciplines dans l'appréciation générale du travail scolaire et sont inscrits sur le livret scolaire et portés à la connaissance des familles.
- Les enseignants marocains sont installés et intégrés dans l'équipe pédagogique de l'école par l'inspecteur d'académie et affectés à une école de rattachement. Ils sont aussi soumis aux règlements des établissements français.
- La participation des enseignants marocains aux séminaires, stages et rencontres pédagogiques organisés à l'intention du personnel français, notamment dans le domaine des techniques modernes d'éducation, afin de renforcer et de rénover les enseignements en arabe.
- Les manuels et les instruments didactiques sont élaborés en collaboration entre les deux parties française et marocaine car les deux parties s'engagent à organiser une coopération pédagogique.
- Dans le second degré, les établissements concernés sont les collèges et les lycées professionnels. Les élèves marocains peuvent choisir l'arabe comme première, deuxième ou troisième langue vivante.

¹⁰ Décret n° 91-774 du 7 août 1991, JORF n°187

-Accord de coopération avec la Tunisie (1986) :

L'accord entre la France et la Tunisie reprend aussi les mêmes points conclus avec les gouvernements algérien et marocain¹¹, mais on a rajouté :

- que ces enseignements doivent être assurés dans le respect des principes généraux de l'Éducation nationale française ;
- la création d'un groupe de travail franco tunisien qui a comme mission d'examiner des questions relatives à :
 - l'application de cet accord ;
 - aux conditions d'organisation de ces enseignements (aménagement des horaires, contenus, conventions) ;
 - à la préparation des rentrées scolaires ;
 - à la mise en œuvre de la coopération pédagogique.

1.2.2-Les finalités :

1.2.2.1- Les objectifs de départ

Les accords bilatéraux avec les trois pays du Maghreb, cités au-dessus, mentionnent les mêmes objectifs de création des cours ELCO :

« Le maintien des enfants vivant à l'étranger dans la connaissance de leur culture, constitue un facteur essentiel d'épanouissement de leur personnalité et d'adaptation à leur milieu de vie, ainsi qu'un moyen important facilitant leur réinsertion dans la société d'origine »

(JORF n°187 du 11 août 1991 page 10669)

D'après ce texte, le but de mise en classe de ces cours était de :

- 1) Faciliter la scolarisation des enfants de travailleurs migrants.
- 2) Faciliter la réintégration de ces enfants dans le cursus scolaire de leur pays d'origine.

¹¹ Accord concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement pour les élèves tunisiens résidant en France (12 mars 1986).

Ce dispositif avait certes une dimension intégrative (Barrutchi, 2007), mais une autre dimension qui est le maintien de rapport avec le pays d'origine favorisant l'insertion dans le système scolaire du pays d'origine dans le cas d'un éventuel retour. Il doit conduire à conserver des racines, en maintenant des liens avec la culture d'origine et en préservant la possibilité d'un retour au pays (Bertucci, 2007) et aussi à maintenir les rapports entre les enfants et leurs parents.

En fait, ces cours de langues et de cultures favorisent l'intégration des enfants des travailleurs migrants dans les écoles françaises en constituant un facteur d'adaptation à leur nouveau milieu de vie. Ils favorisent l'apprentissage de la langue française vue comme langue seconde pour ces enfants. Cette perception a été soutenue par une directive du Conseil de l'Europe en 1977 :

« qu'une bonne maîtrise de la langue maternelle par l'enfant étranger facilite l'apprentissage d'une langue seconde. » (De Smet et Rasson, 1993, pp.150-151)

La circulaire du 2 février 1973 notait aussi que :

« Le défaut de maîtrise de la langue maternelle entraîne chez les nouveaux arrivants des difficultés pour l'apprentissage de la langue française »

Pourtant les langues dispensées aux cours ELCO n'étaient pas toujours des langues maternelles des enfants, qui en bénéficiaient, mais les langues officielles des pays partenaires.

Selon Kerzil et Vinsonneau (2004), il y avait deux aspects essentiels lors de l'introduction des ELCO dans les écoles françaises :

- Le premier est économique lié à la crise d'emploi qui a incité l'Etat à adopter une politique d'incitation du retour au pays d'origine. Hélot (2007) soutient aussi ce point de vue car, selon cette auteure, lors de leur création, le but de ces cours n'était pas réellement l'intégration de ces enfants dans l'école française. Mais, au contraire, ils devaient aider au retour dans le système éducatif du pays d'origine. Leur création coïncide avec la crise économique que connaît la France, en 1974, la montée du taux du chômage surtout parmi les immigrants et la volonté de l'État de contrôler le flux migratoire.
- Le deuxième aspect est psychologique prenant en compte la difficulté éventuelle des enfants issus de l'immigration à concilier leur culture familiale et la culture scolaire ainsi que leur difficulté à se construire une identité valorisée.

Et selon le HCI, l'instauration de ces enseignements, à cette époque, constitue un élément en faveur des enfants étrangers puisque leur introduction est quasi-contemporaine avec l'introduction des classes CLIN (Classe d'Initiation) et CLA (Classe d'Accueil). Il favorise également l'apprentissage d'une langue seconde qui est dans ce cas la langue française (HCI, 2010).

1.2.2.2- l'éducation interculturelle et les ELCO :

L'interculturel :

Selon Clanet (1993), cité dans Kerzil (2002), l'interculturel implique la prise en compte des notions de réciprocité dans les échanges entre les cultures et la complexité des relations entre elles. L'interculturalité est donc :

« l'ensemble des processus-psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels...- générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échange réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation. » Clanet (1993, p. 21)

Kerzil (2002) stipule que le terme *interculturel* désigne un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent entre des cultures différentes quand elles entrent en contact, en plus de l'ensemble des changements et des transformations résultant de contacts répétés ou prolongés de ces cultures. Ainsi, selon cette auteure :

« l'interculturel s'intéresse à la culture comme « vision du monde », univers de significations particulier à un groupe donné, ce qui englobe le sens qu'il donne aux choses, les croyances auxquelles il adhère et qui à la fois le situent et font que les autres le situent dans telle communauté culturelle. » (Kerzil, 2002,p.123)

L'ELCO d'arabe et l'éducation interculturelle :

L'entrée de l'interculturel à l'école est consécutive à la scolarisation des enfants de migrants (Abdallah-Preteille, 1996). Elle se réalise concrètement, en 1978, par la valorisation des langues et cultures d'origine. En effet, la circulaire n° 78-828 du 25 juillet 1978 intitulé « Scolarisation des enfants immigrés » élargit les activités des ELCO dans une perspective interculturelle en s'adressant à l'ensemble des élèves afin de valoriser les cultures des élèves migrants, renforcer leur intégration et lutter contre l'échec scolaire les concernant. Elle positivise l'assimilation de deux langues et l'accès à deux cultures des enfants d'immigrés, pour une scolarité particulièrement enrichissante (Regnault, 1995) et permet de promouvoir une

pédagogie interculturelle dans tous les degrés de l'enseignement. Elle autorise ainsi l'organisation, dans les institutions scolaires, d'activités interculturelles destinées à l'ensemble des élèves, avec le concours des ELCO. Elle précise donc que les langues et les cultures étrangères doivent être considérées comme des facteurs d'enrichissement pour les élèves français afin qu'ils puissent s'ouvrir à d'autres cultures et à la contribution de celles-ci au savoir universel. Cette ouverture d'esprit a pour finalité de favoriser la compréhension réciproque des nationalités présentes dans l'école, mais aussi dans la société. Les enseignants étrangers des ELCO sont alors sollicités pour mettre en place des activités culturelles à l'intention de tous les élèves. Les résultats recherchés sont d'intégrer ces enseignants dans les équipes éducatives, de valoriser les cultures d'origine et d'apporter un supplément à l'éducation de tous les enfants (Meunier, 2008).

D'ailleurs l'ELCO marocain a annoncé clairement des objectifs interculturels dans ces programmes¹² :

- Permettre l'insertion sociale de l'enfant marocain, son développement affectif et intellectuel et son épanouissement dans une perspective d'enrichissement mutuel.
- Prendre en considération son identité culturelle et sa langue d'origine, condition nécessaire à son épanouissement et à son intégration harmonieuse dans la société d'accueil.
- Rendre l'enfant attentif à d'autres valeurs qu'il sera à même d'apprécier et de respecter.
- Créer pour les écoliers de différentes nationalités, de différentes cultures, des possibilités d'échanges et de compréhension.
- Provoquer le décloisonnement entre les espaces et les temps de la langue arabe et de la culture marocaine d'une part, et les espaces et le temps de l'école, des loisirs, de la vie sociale des enfants et des adultes d'autre part. Cette approche interculturelle permet donc l'insertion sociale de l'enfant tout en prenant en considération son identité culturelle et sa langue d'origine, condition nécessaire de son épanouissement et son ouverture et respect des valeurs du pays d'accueil. Elle permet également d'inscrire le cours d'arabe dans le projet éducatif de l'école.

Il apparaît, cependant, que cette proposition d'ouverture de l'interculturel à l'ensemble des élèves, ne sera pas suivie d'effet pendant plusieurs années, notamment parce que les ELCO

¹²Ces objectifs sont consultables sur le site officiel de l'ambassade du Maroc : <http://www.amb-maroc.fr/>. Rubrique "Enseignement de l'Arabe".

vont continuer à s'adresser uniquement aux enfants de migrants du fait des accords diplomatiques existants avec les pays d'origine (Meunier, 2008).

En outre, les activités interculturelles s'inscrivent toujours dans une perspective duelle entre la culture française et la culture étrangère (Abdallah-Preteille, 1996). Elles présentent la culture étrangère, par exemple la culture arabe, par rapport à la France sans étudier la culture française ou envisager une analyse plurielle intégrant plusieurs cultures permettent ainsi les notions d'échange, de dialogue et d'emprunts (Abdallah-Preteille, 1996).

Abdallah-Preteille stipule que :

« Malgré la tentative d'élargissement à l'ensemble des élèves, les activités interculturelles sont restées limitées à des actions ponctuelles et isolées, et ont été longtemps marginales, marginalisées, voire ignorées. Elles ont été une tentative de réponse dans l'urgence à des problèmes de terrain. Elles n'ont pas pu sortir de leur marginalisation malgré les tentatives d'ouverture et sont restées ciblées essentiellement sur les populations migrantes. » (Abdallah-Preteille, 1999, p 84)

De même, actuellement, les enseignants de l'EILE ne sont pas intégrés dans les écoles comme c'était souhaité au début des ELCO.

1.2.3-Les moyens matériels et humains :

L'installation d'un cours d'ELCO, comme sa reconduction, nécessite la réunion de trois conditions :

1.2.3.1- La mise à disposition par le maire de la commune d'un local scolaire :

Les recteurs et, par délégation les inspecteurs d'académie directeurs académiques des services de l'éducation nationale (IA-DASEN), représentants de la Ministre de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, sont responsables directement de la mise en place de cet enseignement. Ils prennent en charge l'organisation des enseignements ELCO et décident de l'ouverture, de la reconduction ou de la fermeture d'un cours, après consultation de la municipalité et avis de la commission bilatérale départementale. Ils procèdent à l'affectation des enseignants mis à disposition par les pays partenaires, au contrôle et évaluation des enseignements, avec le concours des corps d'inspection. Ils veillent aussi au bon respect des grands principes du système éducatif. En somme, cet enseignement n'est pas une activité

parascolaire ou associative, mais bien une activité scolaire. Il ne requiert donc pas l'établissement d'une convention d'utilisation des locaux scolaires entre la collectivité et les services départementaux de l'éducation nationale¹³.

Les enseignements d'ELCO arabe sont des enseignements à part entière qui font pleinement partie de la formation initiale des élèves concernés. Par conséquent, ils doivent avoir lieu dans des locaux à usage scolaire disposant d'un confort suffisant et d'équipements pédagogiques adéquats. L'enseignant dispose donc d'une salle de classe ordinaire à l'école où il intervient. Il peut se servir de matériels disponibles à l'école : les vidéos projecteurs, l'imprimante et les papiers. Le financement est assuré par le budget communal. Dans certaines écoles, les professeurs ELCO possèdent des clefs de la porte d'entrée et de la salle de classe comme les autres professeurs. Des difficultés demeurent cependant pour l'accueil hors du temps habituel de classe, le mercredi et le samedi (David et Levallois, 2006). Le professeur se retrouve parfois tout seul dans l'établissement scolaire et la question de sécurité et de surveillance des locaux se pose. Dans ce cas, le professeur d'arabe est responsable de la sécurité des enfants et s'occupe de leur surveillance dans les locaux de l'école depuis leur accueil jusqu'à la fin du cours.

1.2.3.2-L'affectation d'un enseignant par les autorités du pays partenaire et son installation par les autorités françaises :

Les cours ELCO sont dispensés par des enseignants titulaires étrangers recrutés et rémunérés par les pays qui prennent en charge les cours. Ils sont recrutés selon des modalités locales diverses, notamment par un concours de sélection dans leurs pays d'origine, puis mis à disposition et agréés par l'inspection académique de l'Éducation nationale française. Sauf pour l'Algérie qui présente actuellement un cas particulier puisque, depuis quelques années, les enseignants sont recrutés localement. Ils sont soit des anciens enseignants ou des étudiants diplômés dans les universités françaises. La plupart d'entre eux sont des binationaux, payés à la vacation et ont un autre emploi. Les enseignants marocains et tunisiens sont des enseignants titulaires de diplômes d'enseignement supérieur et ont une expérience dans le domaine de l'éducation et l'enseignement. Ils ont bénéficié d'une formation didactique et pédagogique dans leur pays d'origine. Les enseignants marocains et tunisiens maîtrisent la langue française puisque c'est l'un des critères demandés. En tant qu'agents participant au service d'un enseignement public, ces enseignants sont soumis au principe de la laïcité, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas manifester leurs croyances religieuses, politiques ou philosophiques (Avis du

¹³ Site officiel ELCO de l'académie de Strasbourg : www.elco67.site.ac-strasbourg.fr

Conseil d'État n° 217017 du 3 mai 2000). Le Haut Conseil à l'intégration a soulevé le problème de formation des enseignants en langue arabe. Bien que les enseignants des pays d'origine soient des professeurs expérimentés et mieux formés qu'auparavant, des progrès sont encore à faire selon cette instance. De plus, les standards de formation des trois pays partenaires du Maghreb ne sont pas identiques à ceux de la France et restent encore éloignés des modèles pédagogiques français. Les valeurs et les objectifs de l'Éducation nationale française demeurent également différents à ceux des pays partenaires (HCI, 2013).

Les accords prévoient que ces enseignants ELCO soient inspectés conjointement par un inspecteur de l'Inspection de l'Éducation Nationale, accompagné par un inspecteur ou un représentant du pays d'origine. Les inspections évaluent les pratiques pédagogiques et didactiques de l'enseignant ainsi son respect des principes de l'école française et surtout le principe de la laïcité. Il a été reproché, par le HCI, un lien parfois trop fort entre enseignement de l'arabe et du Coran.

1.2.3.3-La définition des horaires des cours et leur articulation avec les autres enseignements dans le cadre du projet d'école :

Les cours de langue arabe, dans le cadre des ELCO, étaient soit des cours intégrés dans le temps scolaire ou des cours en dehors du temps scolaire, des cours différés. L'enveloppe horaire consacré à ces cours était d'une durée d'1h30 à 3h00. La transformation des ELCO en EILE a permis une plus grande égalité en raison de cours qui ne dépassent pas 1h30 par semaine.

Comme le précise la circulaire annuelle organisant les rythmes scolaires, les cours peuvent avoir lieu en plus des 24 heures obligatoires et doivent être intégrés dans le projet d'école. A ce titre, les plages horaires à utiliser pour programmer les séances d'ELCO devaient être choisies, avec le même soin que pour la programmation des APC, afin que les élèves puissent suivre cet enseignement complémentaire dans les meilleures conditions et en tirer tout le bénéfice attendu. Ces cours peuvent donc se dérouler le mercredi après-midi ou samedi matin.

1.3-Les pratiques et les dysfonctionnements des ELCO :

Après plusieurs années de leur mise en place, les ELCO sont devenus le sujet de plusieurs débats et critiques, mettant en question leur utilité dans l'école française. Ces cours étaient accusés de renforcer la marginalisation des enfants d'immigrés. Berque (1985) souligne que :

« trop souvent, en effet, les actions spécifiques mises en œuvre, souvent avec les meilleures intentions, révèlent des effets pervers, qui au lieu de rétablir une relative égalité des chances, conduisent en fait à renforcer la marginalité des enfants d'immigrés, à stigmatiser encore davantage leurs différences de plus en plus perçues comme handicap. » (Berque, 1985, p.43)

Il ajoute aussi que ce dispositif rencontre des obstacles pratiques dans sa mise en place et des problèmes d'organisation et de pédagogie. Berque (1985) stipule que les créneaux horaires ne sont pas harmonisés ce qui mène à désorganiser la classe française, surtout si l'école propose plusieurs langues. Sans oublier que l'intégration pédagogique reste insuffisante car les ELCO et les enseignements de français, voire même les pratiques pédagogiques des professeurs, sont rarement coordonnés. Il précise :

« Mais les difficultés d'intégration pédagogique ne tiennent pas seulement aux comportements (qu'elles motivent d'ailleurs parfois), elles tiennent aussi à l'isolement et à la nature même de ces enseignements qui de fait, dans l'état actuel des choses, s'articulent difficilement avec les orientations de l'enseignement primaire. » (1985, p. 12)

Le HCI soulignait, dans son rapport de 1995 consacré aux 'Liens culturels et intégration', la nécessaire interaction entre intégration et culture d'origine : l'intégration suppose une connaissance de soi et de ses origines. Cette connaissance permet ensuite une intégration réfléchie, assumée et donc réussie. La connaissance permet aussi de se détourner des déformations de la culture d'origine. Le retour à une identité, sans recherche de connaissance, peut se traduire par la seule adoption de signes extérieurs d'appartenance, par un rigorisme suppléant la compréhension (Bertucci, 2007).

« L'intégration suppose une connaissance de soi, de ses origines, et c'est cette connaissance qui permet une intégration réfléchie, assumée et donc réussie. La connaissance permet aussi

de se détourner des travestissements de la culture d'origine. Le retour à une identité sans recherche de connaissance peut se traduire par la seule adoption de signes extérieurs d'appartenance, par un rigorisme suppléant la compréhension » (HCI, 2000, p. 79)

Le HCI ajoute que si la connaissance de la culture d'origine est indispensable, sa méconnaissance fait de souvent de l'Islam l'unique référent identitaire (Bertucci, 2007). Il stipule que :

« Si la connaissance de la culture d'origine est un élément d'autant plus indispensable que sa méconnaissance fait bien souvent de l'Islam l'unique référent identitaire, elle doit être dispensée de manière ouverte et s'adresser à l'ensemble de la communauté scolaire afin de faciliter le "vivre-ensemble". Aux générations issues de l'immigration, elle permettra de mettre en perspective, sur des plans historique, politique et artistique, leur culture ; aux autres, elle aidera à lever un certain nombre de préjugés. » (HCI, 1995.p.79)

Il recommande un enseignement facultatif des langues et cultures étrangères, ouvert à tous les élèves, et qui devrait pouvoir être substitué aux ELCO et à la logique d'un enseignement dispensé en fonction de la nationalité d'origine.

La commission Stasi¹⁴ a constaté aussi que le droit à la différence a glissé vers un devoir d'appartenance, ce que la commission a interprété comme une discrimination qui va à l'encontre de l'intégration.

« Ce dispositif va souvent à l'encontre de l'intégration des jeunes issus de l'immigration, de la promotion de la langue française, et de la valorisation de l'enseignement de l'arabe, du turc et d'autres langues. La commission recommande la suppression progressive des ELCO au fur et à mesure de leur remplacement par un enseignement de langues vivantes de droit commun. Dans le primaire, cet enseignement pourrait être confié, en cas de besoin, à des associations agréées par l'Etat. La situation actuelle, où l'enseignement de l'arabe est assuré très

14 La commission Stasi est une commission présidée par Bernard Stasi. Composée de 20 membres et qui avait comme objectif de réfléchir sur l'application du principe de la laïcité. Elle a été mise en place par Jacques Chirac le 3 juillet 2003 et a rendu ses conclusions le 11 décembre 2003.

majoritairement dans le cadre d'écoles coraniques, n'est pas satisfaisante. » (Rapport Stasi, 2003, p.53)

Selon cette commission, cette logique communautariste est le résultat de la prise en charge de ces cours par les pays partenaires. Elle est un frein pour l'intégration des enfants, à la promotion de la langue française et à la valorisation de l'arabe, du turc ou d'autres langues. Tout comme le HCI, cette commission défend l'idée d'une transformation des ELCO arabe vers un cours de langue vivante de droit commun, ouvert à tous et valorisé par l'école et que l'Éducation nationale doit réfléchir aux moyens de promouvoir cet enseignement.

Selon Bertucci (2007) : *« L'efficacité du dispositif ELCO a également été mise en doute à travers des critiques relatives à son isolement, aux contenus de l'enseignement, à la formation des maitres et à leur maitrise plus ou moins satisfaisante du français. Ces critiques sont venues d'instances diverses et ont souvent été assez largement évoquées dans les médias. Elles concernent principalement l'enseignement de l'arabe » (Bertucci, 2007, p. 33)*

Les enseignants ELCO d'arabe aussi sont mal intégrés dans les équipes pédagogiques des écoles. Ils sont invités rarement à participer aux réunions des conseils de l'école ou à assister à des activités interculturelles. L'extériorisation des professeurs ELCO, à l'équipe éducative de l'école, mène à une absence de travail en commun. Levallois et David (2005) stipulent que ces enseignements visent à donner aux élèves des outils de la communication orale en langue arabe littérale en tant que langue vivante. Cependant, les enseignants, qui sont des professeurs des écoles dans leurs pays d'origine, manquent de formation dans ce domaine, ce qui rend la langue enseignée très scolaire, excessivement normative car les normes sont exclusivement celles de l'écrit, ce qui diminue les échanges oraux qui sont particulièrement artificiels et improductifs. La langue de classe est souvent le français. Lorsque c'est la variété dialectale d'usage du maître et des élèves, la relation avec la norme "standard" est rarement établie et aucune réflexion n'est menée pour trouver les clefs de passage de l'une à l'autre. Les résultats obtenus sont médiocres, les élèves ne parviennent pas à s'exprimer ou déchiffrer des textes en langue arabe standard.

Selon Cortier et Puren (2008) ces enseignements étaient attaqués non pas dans leur principe mais dans leur fonctionnement. Dès 1983, on soulignait officiellement les difficultés liées à une insuffisante intégration des ELCO par le système scolaire et leur absence de prise en compte dans la scolarité des élèves. Ces constats institutionnels seront confortés par les travaux des sociolinguistes et didacticiens des langues comme Dabène et Billiez.

Selon Bertucci (2007), ces dysfonctionnements s'aggravent au fil des années, renforcés par l'amplification des polémiques et la mise à l'écart des enseignements et des enseignants d'ELCO malgré une suite de rapports et d'avis favorables à un changement de statut et en dépit des mesures et initiatives qui encouragent leur évolution vers un statut de droit commun et leur enseignement dans l'école primaire. Selon Cortier et Puren (2008), les effectifs de ces enseignements continuent globalement à diminuer exceptés ceux des langues italienne et portugaise devenues langues vivantes grâce à leur statut de langues européennes. L'arabe, langue extra-européenne, demeure « une langue un peu plus étrangère que les autres » (Falip, Deslandes, 1989)¹⁵ à cause de sa situation diglossique difficile à accepter et à didactiser.

1.4-Evolution du dispositif depuis 2013 : nouveau dispositif EILE

1.4.1-Les finalités

Le contexte dans lequel les cours ELCO, incluant la langue arabe, ont été créés a changé car la politique du regroupement familial a encouragé les familles immigrées à s'installer définitivement en France. Ils s'adressent désormais à des enfants nés et scolarisés en France qui ne sont pas systématiquement des locuteurs natifs de la langue arabe. Selon Zirotti (2006), après plusieurs années de sa mise en place, ces enseignements ont été l'objet de plusieurs questionnements, mais la situation n'a pas beaucoup changé. L'intégration des ELCO de langue arabe, dans l'enseignement des langues vivantes, est assez lente. Alors que l'arabe est introduit depuis 1995 dans les écoles en tant que langue vivante par le ministre Beyrou, la situation n'a pas évolué : seules quelques écoles en France offrent un enseignement d'arabe en tant que langue vivante (LVE) plutôt qu'en langue d'origine (LCO) (Hélot, 2007). Cela dépend de l'engagement des directeurs des établissements scolaires ou du manque de demande concernant cette langue qui entre en concurrence avec d'autres langues qui sont plus valorisées dans la société française.

Quant au programme de l'enseignement, il a connu des changements, il ne s'agit plus des cours qui proviennent des pays d'origine, mais d'un programme élaboré à l'échelle nationale et qui respecte les principes de l'école française et le référentiel européen des langues. En 2010, des programmes d'enseignement de la langue arabe ont été élaborés, dans une perspective

¹⁵ cités par Cortier et Puren

communicative, en partenariat avec les trois pays de Maghreb et le Ministère de l'Éducation Nationale français. Ces programmes sont en harmonie avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Le dispositif ELCO arabe évolue progressivement vers un dispositif de langue vivante appelé Enseignements Internationaux des Langues Etrangères (EILE). Les cours de langue arabe sont désormais ouverts à tous les élèves de l'école désirant apprendre cette langue. Le Ministère de l'Éducation Nationale a déterminé des repères de progression linguistique pour les cycles 2 et 3¹⁶. Nous constatons que les termes arabes donnés à titre d'exemple sont tous en langue arabe littéraire, au contraire du BOEN n°8 du 30 Août 2007 où il existe des termes arabes proches de la langue dialectale. Ce qui peut signifier une volonté d'unifier la langue arabe comme une langue standard. L'objectif de ce nouveau dispositif est de diversifier l'offre linguistique à l'école. La langue arabe est désormais considérée comme une langue vivante offerte à tout élève désirant l'apprendre. Il s'agit aussi de valoriser les différentes cultures existant dans la société et de s'ouvrir à la culture arabe dans le monde.

L'annonce du remplacement du dispositif ELCO par le nouveau dispositif EILE a été réalisée, depuis 2016, par la Ministre de l'éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem. D'abord, cette transformation est passée par une phase d'expérimentation dans le département du Bas-Rhin (EILE de langue arabe) pour être généralisée sur tout le territoire français en 2020.

1.4.2-Les moyens matériels et humains :

Actuellement, la mise en place des cours EILE d'arabe demande les mêmes conditions que l'ancien dispositif :

- L'affectation d'un enseignant par les autorités du pays d'origine et son installation par les autorités françaises. Mais, le contrôle de leur travail est renforcé.
- La définition des horaires des cours et leur articulation avec les autres enseignements dans le cadre du projet d'école. Le temps imparti ne pourra pas dépasser 1h30 par semaine.
- La mise à disposition par le maire de la commune d'un local propre à l'enseignement et les moyens matériels nécessaire de le dispenser.

¹⁶Eduscol.education.fr/ressources-2016. Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche-Mars 2016.

Ajoutons aussi que le ministère de l'éducation nationale a fixé comme objectifs de :

- Avoir la maîtrise de la langue française comme condition de recrutement des enseignants d'arabe.

- Bien contrôler leurs pratiques pédagogiques en classe et toujours en partenariat avec les responsables des pays partenaires. Depuis l'année scolaire 2016-2017, les inspecteurs chargés de ces enseignements ont inspectés presque tous les enseignants d'arabe.

- Organiser tous les cours d'arabe en dehors du temps scolaire. Ainsi, les cours intégrés ont été placés en différés. Ils sont donnés hors temps scolaire en parallèle avec les activités périscolaires.

1.4.3-Le public visé :

L'arabe, dans le nouveau dispositif change de statut, il devient une langue vivante au lieu d'une langue d'origine. Son enseignement est proposé à tous les élèves de l'école élémentaire sans distinction basée sur l'origine ou la nationalité, malgré sa prise en charge par les trois pays maghrébins. Tous les parents peuvent inscrire leurs enfants pour bénéficier des cours d'arabe.

La majorité des bénéficiaires des cours d'arabe sont des enfants d'immigrés maghrébins et leurs descendants. Ils sont inscrits sur demande des parents car cet enseignement est facultatif. Les demandes d'inscriptions sont des formulaires envoyés par les directeurs des écoles aux parents qui doivent exprimer leur volonté d'inscrire leur enfant et engager aussi l'assiduité de leur enfant. Les cours, au début de leur création, étaient en général ouverts aux enfants dont les deux parents ou l'un deux possédaient la nationalité du pays qui prend en charge les cours. Aujourd'hui, ils sont ouverts à tous les élèves de l'école désirant apprendre une langue étrangère. Les niveaux de classe sont hétérogènes : du CE1 jusqu'au CM2, les élèves de CP ne sont pas acceptés afin d'éviter une surcharge cognitive pour les élèves pendant la première année du cycle 2. En ce qui concerne les cours d'EILE de la langue arabe du premier degré, et d'après notre expérience, la plupart des inscrits sont des enfants franco-maghrébins (franco-algérien, franco-marocains, franco-tunisiens) et leur langue maternelle est soit l'arabe dialectal ou le berbère.

La plupart d'entre eux découvrent la langue littéraire en classe car il y a aussi des enfants qui bénéficient des cours d'arabe dans des centres ou des associations.

Tableau 5 Nombre d'élèves concernés par un cours ELCO-EILE dans le Bas-Rhin

Année scolaire	Algérie	Maroc	Tunisie	TOTAL
2017-18	760	1103	49	1912
2016-17	614	1369	32	2015
2015-16	649	688	35	1372
2014-15	736	1234	35	2005
2013-14	760	1 262	40	2062
2012-13	916	1 358	56	2330
2011-12	905	1 459	65	2429
2010-11	827	1 277	68	2172
2009-10	763	1 265	39	2067

Données reçus de l'Académie de Strasbourg

En analysant ce tableau, nous pouvons constater qu'il existe une certaine stabilité du nombre d'élèves inscrits aux cours d'arabe. Le faible nombre de l'année scolaire 2015-2016 s'explique par l'absence de nombreux enseignants en début d'année, suite au renouvellement important des enseignants marocains cette année, ce qui a causé une grande déperdition d'effectifs.

Tableau 6 Taux élèves non arabophones dans les cours EILE (2017/2018)

Année scolaire 2017/2018	Elèves arabophones	Elèves non-arabophones
Nombres d'élèves	1847	65 (3%)

Sondage effectué auprès des enseignants d'arabe dans le Bas-Rhin

Ce tableau montre le nombre très faible des apprenants non arabophones inscrits au cours d'arabe. Ce sondage a été effectué par nous-même auprès des enseignants.

En 2021, les écoles concernées par les EILE de la langue arabe s'élève à 71 écoles. Le nombre d'élèves inscrits est de 2600 pris en charge par le Maroc (1970) et la Tunisie (636). L'Algérie, a arrêté de prendre en charge ces enseignements durant le période du COVID19.

1.5-L'EILE d'arabe : un dispositif de langue vivante :

1.5.1- Le nouvel accord entre la France et le Maroc :

Le nouvel accord entre la France et la Maroc signé le 20 octobre 2020 décrit les modalités de la mise en place du nouveau dispositif EILE d'arabe. Il mentionne les objectifs de cette transformation :

- Développer un enseignement d'EILE de la langue arabe inscrit dans la politique globale des langues vivantes, avec le soutien des autorités marocaines.
- Inscrire l'EILE de la langue arabe dans la politique globale d'apprentissage des langues vivantes.
- Renforcer la reconnaissance des acquis de l'élève dans un parcours linguistique.

Les deux Etats se sont mis d'accord sur la mise à disposition des enseignants de langue arabe par le Maroc et les conditions de leur installation.

1.5.2-Adaptation des programmes au CECRL

En 2016, le Ministère de l'éducation nationale a conçu des référentiels¹⁷ pour la langue arabe. Ils sont réalisés par une équipe de linguistes, de professeurs de l'enseignement secondaire et de l'université, d'inspecteurs et d'acteurs institutionnels. Ils visent tous les cycles d'enseignement scolaire et universitaire. Ces référentiels, sous forme de programmes, permettent de déterminer les contenus linguistiques en fonction des niveaux de compétences du CECRL. Ils prennent en compte les besoins des apprenants. Ils s'adressent aux professionnels de langue arabe dans une perspective d'apprentissage de cette langue en tant que langue vivante. Pour le cycle 2, ces référentiels ont déterminé clairement les activités langagières du cours arabe ainsi que les compétences visées. Nous les résumons dans le tableau suivant :

Tableau 7 Activités langagières et compétences attendues (CECRL)

Activités langagières	Compétences attendues
Comprendre l'oral	Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et

¹⁷ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche-Mars 2016. Consulté en ligne : eduscol.education.fr/ressources-2016

	immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
S'exprimer oralement en continu	Utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage.
Prendre part à une conversation	Utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage.
Lire et comprendre	L'élève se familiarise avec la langue, il est capable de comprendre des mots familiers et des phrases très simples.

Ces référentiels proposent aussi des situations et des activités d'enseignement-apprentissage.

1.5.3-Déclinaisons culturelles :

Les nouvelles orientations du Ministère de l'éducation nationale préconisent l'ouverture des cours d'arabe à la culture arabe en générale et de dépasser l'ancienne perception attachée au pays de provenance. Le monde arabe, d'après ces textes, est un monde vaste qui s'étend sur deux continents. Il englobe plus de vingt pays qui partagent une langue plurielle, une histoire et un patrimoine culturel riche.

« Loin d'être un ensemble monolithique, le monde arabe est une mosaïque de langues, de dialectes, d'ethnies et de confessions. Il est important d'en mettre en exergue les points communs, sans verser dans une approche essentialiste qui ne rendrait pas compte de son extraordinaire diversité. »¹⁸

Le MEN a conçu un référentiel qu'il appelé « Déclinaisons culturelles » que les enseignants de langue arabe (EILE) peuvent utiliser comme un repère dans leurs cours. Il est divisé en plusieurs

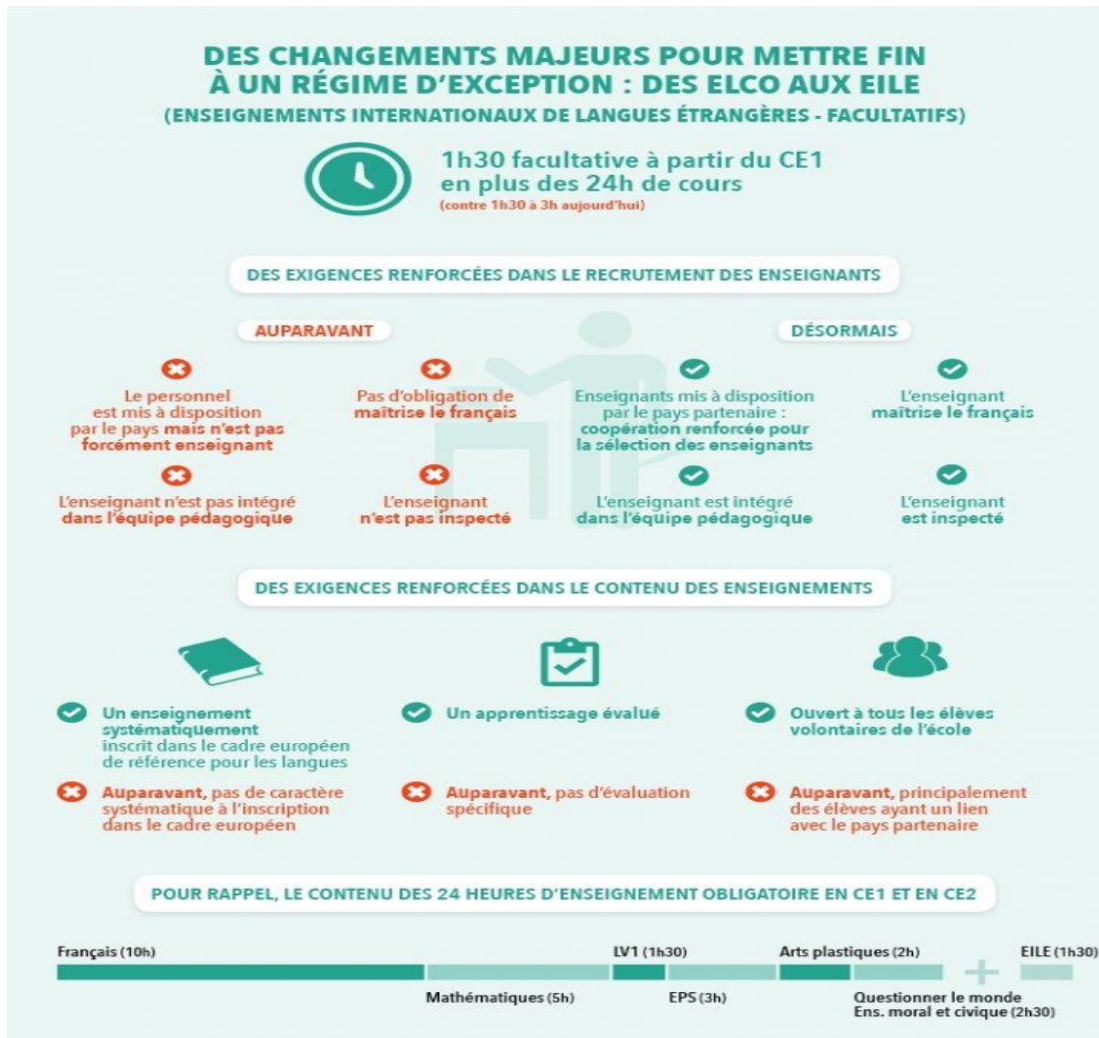
¹⁸ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche-Mars 2016. Consulté en ligne : eduscol.education.fr/ressources-2016

thèmes et sous-thèmes tout en proposant des exemples d'activités et une variété de ressources. Les enseignants d'arabe devraient amener les élèves à découvrir la diversité culturelle des pays arabes, en partant de l'univers connu des élèves. Ensuite, les inviter à connaître d'autres univers de pays arabes plus éloignés. Les élèves découvrent des nouvelles sonorités en écoutant des chants et des comptines, directement ou enregistrés, qui proviennent de différentes régions du monde arabe. Ils peuvent aussi partager le vécu et l'imaginaire des enfants de pays arabes par le biais de récits, des films et des dessins animés. L'exploitation des cartes géographiques, des cartes postales et des documentaires permet aussi aux enfants d'apprendre les noms des pays et des villes célèbres et de les situer.

Tableau 8 Thèmes culturels

Thèmes	Sous-thèmes
L'enfant	Soi, le corps, les vêtements La famille L'organisation de la journée Les trajets quotidiens de l'enfant Les usages dans les relations à l'école Le temps, les grandes périodes de l'année
La classe	L'alphabet Les nombres Les activités scolaires Climat et météo Les rituels Le sport La vie quotidienne, les commerces, les lieux publics
L'univers enfantin	Les animaux Les contes et les récits populaires Les monstres, les fées et autres références culturelles de la littérature enfantin Quelques villes et compagnes Les grandes fêtes et coutumes Les recettes

L'enseignant de la langue arabe (EILE) a un grand choix d'activités culturelles se rapportant au monde arabe. Il est l'occasion aux apprenants de découvrir le mode de vie de l'enfant arabe.



Ministère de l'Éducation Nationale 2018

Cette carte résume les principales nouveautés des EILE par rapport aux ELCO.

1.6- Exemple d'une séquence d'apprentissage :

A titre d'exemple, nous présentons une planification d'une séance d'arabe et la composition de mes six classes.

1.6.1- Exemple de séance :

Thème : la vie sociale ; les habitudes alimentaires

Objectifs :

- Exprimer des goûts.
- Demander poliment.
- Comprendre des mots familiers.
- Lire et écrire les sons : « f ».

Niveaux de classe : CE1 et CE2

Tâche finale : parler de ses goûts devant des camarades.

Les supports :

Titre de document	Source	Nature/ Descriptif	Activité langagière	Temps consacré
Images de plats traditionnels et de fruits	Internet	Support iconique	Compréhension de l'oral	10 min
Fruits	De vrais fruits	Support concret	Compréhension de l'oral	15 min
Dossier de lecture	Service pédagogique de l'ambassade	Exercices de lecture	Compréhension de l'écrit	15 min
Dossier d'écriture	Préparé par l'enseignant	Exercices d'écriture	Expression écrite	10 min

Connaissances et compétences associées à la séquence :

Connaissances culturelles	Les habitudes alimentaires, l'art culinaire marocain
Lexique	Les noms des plats, des fruits Les expressions de politesse
Grammaire	La phrase verbale simple La négation
Phonologie	Les sons : h, kh , j, f

Chapitre 2 : Conceptualisation

2.1-Le dispositif ELCO : finalités, moyens humains et matériels

2.1.1-Qu'est-ce qu'un dispositif ?

Le dispositif est un concept polysémique, utilisé dans divers domaines : juridique, militaire, technologique, social et aussi dans le domaine de l'éducation et de la formation. Cette notion, qui a fait son apparition dans les années soixante-dix avec Foucault pour désigner des opérateurs matériels du pouvoir, ne cesse d'évoluer dans le temps en fonction des contextes historiques ou institutionnels. Il vient pour remplacer autres termes comme : épistème, structure et système. Plusieurs auteurs ont étudié ce concept en se basant sur les travaux de Foucault. Ce terme se répand dans le domaine médiatique puis fait son entrée dans la sociologie avec la conception que lui a donné Foucault dans les années soixante-dix (Revel, 2002) et exactement dans son entretien de 1977 où il précise que le dispositif :

« C'est un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi que du non-dit... le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments ».

Albero (2010) donne une définition technique de dispositif en visant les dispositifs de formation. Elle les considère comme un artefact fonctionnel organisé par des objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations en fonction de finalités dans un contexte donné. Dans ce cas, le dispositif impose aux usagers certains modes de perception et d'action et d'induire de nouvelles représentations. Il devient l'instrument d'une intention d'une visée de conformation et un moyen de normalisation. Elle donne aussi au dispositif une approche ternaire : l'idéal, le fonctionnel et le vécu. Le dispositif idéal est constitué par l'ensemble des idées, principes, valeurs et modèles qui structurent les actions et les discours et inspirent les acteurs à la conception de projet. Le dispositif fonctionnel correspond à la mise en acte de l'idéal, c'est là où on définit les rôles, les tâches et les étapes de réalisation et d'évaluation. En outre, le dispositif vécu représente la réalité de dispositif, comment il fonctionne effectivement, tel qu'il est vécu vraiment par les différents acteurs : décideurs, enseignants, étudiants et comment ils

s'en servent réellement. Bien sûr, il existe des interactions entre ces trois dimensions de dispositif. Cette approche ternaire permet d'analyser le dispositif en tant qu'entités sociotechniques complexes, il devient ainsi une organisation spécifique dans un espace temporelle précis visant des transformations et soumis lui aussi aux résultats de son fonctionnement.

Les ELCO ou les EILE sont des dispositifs, puisqu'ils sont régis par des accords et textes officiels. En plus, les responsables de Ministère de l'éducation nationale, des consulats des pays partenaires et les maires mettent en place tous les moyens nécessaires pour la mise en acte ces dispositifs. Nous pouvons ajouter, aussi, le fonctionnement réel de ces dispositifs en parlant des pratiques sur le terrain, des rapports qu'entretiennent les enseignants avec l'inspection académiques, les directeurs d'école, les parents et enfin leurs élèves.

2.1.2-Les ELCO en tant que dispositif : décalages entre objectifs de départ et contexte actuel

Les enseignements de langues et de cultures d'origine étaient instaurés de manière à devenir provisoires car au début, l'objectif était d'intégrer les enfants d'immigrants tout en gardant une possibilité de retour. Le Haut Conseil d'Intégration souligne cela dans son rapport de 1995 :

« La logique première et la conception originelle des ELCO étaient fondées sur le caractère non durable d'une partie de l'immigration. L'enseignement de la culture et de la langue d'origine devait faciliter un retour de ces enfants. Mis en œuvre d'abord par simple circulaire pour les enfants de Portugais (1973), l'enseignement des « langues et cultures d'origine », s'est étendu ensuite aux enfants issus de l'immigration italienne et tunisienne (1974), espagnole et marocaine (1975) yougoslave (1977) turque (1978) et algérienne (accord bilatéral de 1981). »
(HCI, 1995, p.p. 77-78)

Cependant ces enseignements continuent à exister pendant quarante ans alors que le contexte de leur création a changé ainsi que le profil des élèves bénéficiaires. Les enfants, dans leur majorité, ne sont plus ceux qui viennent en France dans le cadre du regroupement familial. Ce sont souvent des enfants nés en France de parents installés définitivement dans le pays. Les liens de ses enfants et de leurs parents avec le pays d'origine se limitent souvent à des visites annuelles pendant les vacances. Cela explique la diminution des effectifs des élèves inscrits dans ces cours de langue sauf pour quelques pays comme le Maroc où on remarque une multiplication des nombres d'élèves (HCI, 1995).

Ainsi, la question d'intégration des enfants issus de l'immigration n'est plus une question d'actualité, ce qui a mené les autorités françaises et celles des pays partenaires à réfléchir au changement de dispositif pour répondre aux besoins actuels dans une perspective d'inclusion.

2.2-De l'ELCO à l'EILE : quel changement de paradigme ?

2.2.1 Langue et culture d'origine :

Le but des ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) fut d'enseigner les langues nationales aux enfants des immigrés et leur faire connaître les cultures de leurs parents pour faciliter le retour éventuel dans leur pays d'origine. Abdallah-Preteceille (1996) pense que la notion d'enseignement d'une culture est incompatible même avec la notion de culture car il ne s'agit pas d'enseigner une culture mais d'initier les enfants à la lecture des cultures. Elle écrit : *« Il ne s'agit pas tant d'enseigner, que d'initier les enfants à la lecture des cultures. Et, comme toute lecture, celle-ci ne pourra être que partielle, voire partielle. Partielle, car, par essence aucune culture ne peut être totalement disséquée et analysée ; partielle dans la mesure où toute approche interculturelle se situe dans un contexte politique, social et économique, dont il est difficile de maîtriser tous les implicites. Partielle aussi, dans la mesure où tout individu est marqué culturellement, et qu'il est souvent inconscient de son propre enracinement culturel. »* (Abdallah-Preteceille, 1996, p.165)

Cuche (2012) discute justement de la pertinence de l'emploi de l'expression « culture d'origine ». Toutefois, l'auteur ne considère pas, contrairement à d'autres, que le terme « *origine* », rapporté aux migrants, serait suspect, car il induirait presque toujours une problématique essentialiste (Cuche 2012, p. 43).

Cuche estime, quant à lui, que :

« l'usage de ce terme peut parfois se révéler utile et même nécessaire dans la recherche, ne serait-ce que pour pouvoir analyser le traitement de la différence selon les origines, réelles ou supposées, des individus. Du reste, une des leçons de l'anthropologie c'est que l'origine est une catégorie cognitive universelle. Il n'y a pas de peuple qui ne se réfère pas, d'une façon ou d'une autre, à une origine commune, le plus souvent mythique, et qui ne réfère pas les autres

peuples à leur origine. Autrement dit, il n'y a pas de peuple sans origine, comme il n'y a pas d'individu sans origine. » (Cuche, 2012, p.43 cité dans Barontini, 2013, p. 23)

Selon Cuche :

« En effet, quand on se réfère à l'origine, quelle origine veut-on désigner ? L'origine nationale ? Régionale ? Locale ? Ethnique ? Sociale ? Le plus souvent, dans les commentaires sur "la culture des immigrés", la culture d'origine d'un groupe d'immigrants est confondue avec la culture nationale de son pays d'origine. Mais dans ce cas, surgit une nouvelle difficulté : cette confusion méconnaît profondément le caractère hétérogène des cultures nationales »

Alors que Cohen-Emerique (1989) stipule que la notion de culture d'origine est une notion trop large à cause de multiples appartenances qui caractérisent les personnes et les groupes. Selon cette auteure, l'individu ou le groupe peut appartenir à une nation, une ethnie, une région, une religion, à un milieu rural ou urbain, à un groupe minoritaire ou majoritaire dans le même pays d'origine.

Barontini (2013) critique le choix de ces termes car selon cette auteure, la culture et la langue sont conçues comme unes et uniformes. La culture est nationale de même que la langue choisie, qui est la langue officielle des pays partenaires, alors que les cultures et les langues vécues et pratiquées effectivement dans les familles immigrées sont différentes.

Selon Regnault (2022):

«The language of origin is linked to immigration and thus perceived by people in the host country. For the Council of Europe, concerning the migrants, the language of origin is defined as the language of people or groups who have to settle in other states. This denomination is however external for the speakers concerned, it is their mother tongue where a whole culture and behaviors are transmitted. It cannot be called "original" by themselves. » (Regnault, 2022, p.12)

Les Etats des pays maghrébins ont pesé sur ce choix surtout celui de la langue nationale d'origine : l'arabe littéral au lieu de l'arabe dialectal car le premier était la seule langue reconnue en tant qu'officielle dans les constitutions des trois pays et choisie en tant que langue d'enseignement dans les établissements scolaires. Neyreneuf (1997, p.66-67) raconte comment

se sont déroulées les négociations concernant les programmes entre la France et le Maroc au début des années 1990 :

« Du côté français, on souhaitait s'inspirer de l'expérience fructueuse mise en place dans les écoles élémentaires françaises au Maroc, où tous les enfants non arabophones doivent suivre des cours d'arabe. La langue choisie est l'arabe dialectal marocain, et des manuels forts intéressants et riches ont d'ailleurs été réalisés et publiés par le Centre d'Études Arabes de Rabat. Du côté marocain, il n'en était pas question. La seule langue qui puisse être enseignée, c'est l'arabe littéral. Après plusieurs rencontres, ce fut l'échec. »

Concernant les ELCO de la langue arabe, les concepts « langue et culture d'origine » renvoient donc à la langue nationale des trois pays du Maghreb : l'arabe littéral et aux cultures de ces pays. Mais actuellement, avec le nouveau dispositif EILE, l'arabe est enseigné en tant que langue vivante et non en tant que langue d'origine. Pourtant, cela ne veut pas dire que l'approche culturelle sera supprimée. Berthelie (2005) confirme que :

« De même, il apparaît que langue et culture sont intimement liées, au point de ne pouvoir les dissocier, dans le processus identitaire : elles représentent un ensemble à double entrée dont aucun des composants ne peut être séparé de l'autre. Il reste cependant à se demander dans quelle mesure ce duo insécable intervient au niveau de la personne, et comment. »

L'enseignement de l'arabe est lié certainement à une culture. Mais, la culture véhiculée dans les cours EILE prend un aspect plus général et renvoie à la culture arabe.

2.2.2 Langue étrangère :

Dans le nouveau dispositif EILE, la langue arabe est proposée en tant que langue vivante étrangère. Mais que signifie « langue étrangère » ?

« Une langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne, si bien qu'elle doit en faire l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser. Ceci peut se faire de différentes manières : par la voie scolaire, par des cours, des stages ou des formations à l'âge adulte, par des manuels ou des méthodes multimédia ou par le bain linguistique »¹⁹

D'après cette définition, se pose la question du statut de la langue arabe pour les enfants qui bénéficient du cours arabe. La majorité des inscrits apprennent la langue arabe par la voie de la

¹⁹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Langue_%C3%A9trang%C3%A8re

transmission familiale, même s'il s'agit d'une langue dialectale. Cette dernière, perçue comme une langue arabe déformée, contient des mots et des expressions qu'on peut trouver dans la langue soutenue mais mélangés à des mots et des expressions intrus. Cependant, avec l'ouverture du dispositif à tous les élèves de l'école, les cours d'arabe reçoivent désormais un nouveau public dont l'arabe représente une langue étrangère. En plus, et d'après notre constat personnel, la langue française représente la langue maternelle de nos élèves. Car selon notre expérience en classe, nous accueillons des enfants d'origine maghrébine mais ne parlant pas l'arabe à la maison.

2.2.3-La langue arabe et ses registres :

L'arabe est la cinquième langue la plus parlée dans le monde et la sixième langue officielle de l'ONU depuis 18 décembre 1973. L'arabe est l'une des langues universelles les plus parlées par des non-arabes, musulmans ou non et sur tous les continents (Lochon, 2014), avec presque 300 millions de locuteurs natifs. L'arabe est aussi la langue d'une communauté française et étrangère issue de l'immigration maghrébine dont le nombre peut atteindre 5 millions d'habitants (Dishy, 2002). Souvent, on utilise le terme "arabe" sans adjectif, comme si on a affaire à une seule langue arabe, alors que la réalité est tout à fait différente. L'arabe est une langue plurielle et on peut distinguer deux grands genres de cette langue : l'arabe littéraire et de l'arabe dialectal.

Selon Dishy (2002), nous pouvons résumer la situation linguistique de l'arabe aux parlers dialectaux qui sont les vecteurs des cultures locales, et l'arabe littéral comme vecteur de la culture commune à l'ensemble des pays arabes. Appelé aussi arabe littéraire, dont nous pouvons distinguer deux variétés appartenant à l'arabe littéral : l'arabe littéral classique et l'arabe littéral moderne. Pinon a évoqué cette distinction dans son article paru en 2013 :

« L'arabe classique (nous entendons par classique la langue rendue classique par les grammairiens arabes médiévaux ; celui de la littérature médiévale ; l'arabe moderne (une variété plus moderne de la première, langue officielle des États membres de la Ligue arabe, utilisée dans la littérature moderne et dans la presse). » (Pinon, 2013, p.118).

Elle précise également que l'arabe littéral est réservé à des contextes de production bien spécifiques : la littérature contemporaine, la presse, les écrits administratifs, grosso modo tout ce qui revêt un caractère officiel (Pinon, 2013). En fait, elle est la langue officielle des trois

pays de l'Afrique du Nord (les pays du Maghreb) et dans plus d'une vingtaine d'autres Etats. Elle est la langue de la littérature, des ouvrages scientifiques, de la presse, de l'administration dans le monde arabe. On peut caractériser cette langue de langue internationale car elle est inscrite parmi les langues de travail de l'ONU et des organisations internationales depuis 1970.

C'est la langue enseignée dans les milieux scolaires et les universités dans tous les pays arabes. Un arabe bien structuré avec des règles morphologiques, syntaxiques et lexicales. Cette langue tient une partie de son prestige du fait d'être une langue liturgique, c'est la langue du Coran, des prières chez les Musulmans. L'écrit est réservé à l'arabe standard et il est employé dans les rencontres officielles, dans les conférences religieuses et les prêches.

L'arabe connaît trois variétés :

2.2.3.1-l'arabe classique :

En effet, cette langue a pris de l'importance après l'apparition de l'islam, c'est pourquoi selon Moussaoui (2012, p. 83) :

« après l'islam, le destin de l'arabe est relié à celui de l'islam notamment à celui du coran. La langue arabe est considérée par les musulmans comme une partie de l'authenticité de l'islam car elle est l'interprète de la révélation divine ».

Cet auteur réfute l'idée que l'arabe littéral est la meilleure des langues, étant la langue de la révélation divine. Il pense que cette dernière a été constituée par plusieurs langues et que toutes ces langues sont dans une absolue égalité.

Quant à Pinon (2013), elle évoque une sacralisation théologique car l'arabe classique étant la langue du Coran, livre sacré des Musulmans, l'évolution de la langue s'est poursuivie dans l'idée de dégradation d'un arabe pur, amenant les locuteurs des langues arabes vernaculaires à dénigrer ces dernières au profit d'un arabe fantasmé et investi d'une supériorité linguistique et stylistique mythique. Une sacralisation idéologique s'est ajoutée à la première, au 20^{ème} siècle, en faisant de cette langue l'outil majeur du nationalisme arabe. L'arabe littéral classique est utilisé donc dans les écrits religieux et littéraires de haute tenue stylistique.

D'après notre enquête de mémoire de Master²⁰, nous avons montré que les parents de confession musulmane considèrent cette langue comme une langue sacrée supérieure à toutes les autres langues telles que leurs langues maternelles. Ils tiennent tellement à l'apprentissage de l'arabe car ils croient que cela est un devoir et une obligation. Sans la langue littéraire, leurs enfants ne peuvent pas comprendre les objectifs de la révélation divine dans le Coran ou le patrimoine spirituel. En plus, cette langue désigne leur appartenance à une communauté et à une culture. Dufour (2009, p.3) décrit cette situation en disant :

« C'est la langue classique qui assume à elle seule l'essence de la langue arabe tout entière ; elle est communément considérée comme le seul vrai et bon arabe, l'arabe originel et pur, le point de repère immuable de tous ceux qui parlent arabe, les dialectes passant pour des formes abâtardies de la langue. »

L'arabe classique est encore très important de nos jours malgré les tentatives d'usage de la langue dialectale. Pourtant cela n'empêche pas qu'elle est de moins en moins présente dans tous les domaines car les dialectes tentent de franchir les limites et occuper discrètement la place réservée jusque-là à la langue arabe classique (Moussaoui, 2012).

2.2.3.2-L'arabe standard moderne :

A la fin du 19^{ème} siècle, la langue arabe classique a subi quelques transformations pour la rendre plus accessible, on l'appelle arabe moderne ou standard qu'on utilise surtout dans les médias et la presse. Dans sa thèse, Belhaïba (2014) montre que, durant la période coloniale des trois pays maghrébins, le contact avec le monde occidental et l'apparition de nouvelles réalités scientifiques et sociales a forcé l'arabe classique à introduire d'autres mots étrangers. Surtout après l'indépendance où ces pays se trouvaient devant une situation de langue mal connue et peu adaptée ce qui les obligeait à réinventer une langue d'arabisation qu'ils ont considérée comme langue officielle.

Cette forme d'arabe s'impose progressivement comme moyen de communication écrite dans le monde arabe. Elle est utilisée dans la littérature contemporaine, représentée aussi par la langue journalistique, les livres scientifiques. Elle est la plus utilisée dans l'enseignement, dans les

²⁰ Benhammou, A. (2017). *Les attentes des parents vis-à-vis l'enseignement de la langue arabe dans trois écoles élémentaires à Strasbourg* [Mémoire non publié]. Université de Strasbourg. Sous la direction d'Elisabeth Regnault. Mémoire soutenu le 12 juin 2017.

publications scientifiques, dans les médias, dans l'économie et le droit, sans oublier Internet (Dridi, 2009). Il est plus simple à utiliser, vue l'absence du système de déclinaison à la fin des mots, le recours à un vocabulaire aisé, facile et des structures grammaticales assouplies. On le trouve dans l'administration et à l'école dans les pays arabes et aussi dans les pays maghrébins. Cette variété de langue arabe est dispensée dans des écoles élémentaires dans le cadre des EILE, des collèges et des lycées français dans le cadre des LVE.

2.2.3.3- L'arabe dialectal :

L'arabe dialectal est la langue vernaculaire ou véhiculaire parlée au quotidien à l'intérieur comme à l'extérieur, considérée comme une langue maternelle native des arabophones. Les langues dialectales arabes sont diverses et différentes d'un pays à l'autre et au sein du même pays. On peut parler de l'arabe marocain, l'arabe tunisien, l'arabe algérien, etc. Ce qui nous intéresse dans notre étude, ce sont les idiomes maghrébins parlés par la population immigrante de trois pays de Nord de l'Afrique. L'arabe maghrébin ou la darija (courant/véhiculaire), le terme, qu'utilise les arabophones du Maghreb, est souvent nommé arabe dialectal et renvoie aux dialectes qui ont une connotation péjorative car cela correspond à l'existence d'une langue arabe reconnue ou prestigieuse et un dialecte perçu comme un usage impropre de cette langue. L'arabe dialectal n'a pas d'orthographe codifiée, il est une langue de communication orale dans la sphère privée par excellence, d'échanges et d'interactions dans la vie quotidienne. Barontini (2010, page de la citation) évoque que :

« Les pratiques de l'arabe maghrébin se retrouvent au niveau familial, groupal, mais aussi dans divers secteurs socioprofessionnels et dans les arts et spectacles (théâtre, musique, cinéma, littérature). L'arabe maghrébin a également une forte influence sur les parlers des jeunes, quelle que soit l'origine de leurs parents et dans tous les quartiers. »

Dans son vocabulaire, on trouve des mots et des expressions provenant de la langue littéraire mais déformés. En général, un locuteur natif parlant l'arabe dialectal peut comprendre facilement un arabe standard simple car il y a une certaine ressemblance entre les deux registres. Les langues maghrébines, l'algérien, le marocain et le tunisien sont, selon la Charte des langues régionales et minoritaires, des langues minoritaires ou non-territorialisées reconnues comme des langues de France (le 7 mai 1999).

2.2.4-Diglossie de la langue arabe :

La diglossie se définit selon Hamers et Blanc (1983) par :

« une situation linguistique relativement stable dans laquelle deux variétés d'une même langue ou deux langues distinctes sont utilisées de façon complémentaire, l'une ayant un statut socioculturel relativement supérieur à l'autre dans la société» (Hamers et Blanc, 1983, p.450).

Le concept de diglossie a été développé par le sociolinguiste Ferguson (1959). La diglossie décrit une situation sociétale où deux variétés d'une même langue coexistent ou s'emploient dans des domaines complémentaires, mais l'une de ses variétés a un statut socialement supérieur à l'autre. Il qualifie la variété formelle de "haute" (H) et la variété informelle de "basse" (B). Cette situation s'étend sur plusieurs langues dont l'arabe et le tableau suivant nous montre quelques exemples :

Tableau 9 Situation de diglossie étudiée par Ferguson (1959)

Pays	Langue	H	B
Monde arabe	Arabe	Arabe classique (al-fusha)	Arabe dialectal Al-ammiyyah
Grèce	Grec	Grec pur (katharevousa)	Grec populaire (dhimotiki)
Suisse alémanique	Allemand	Allemand littéraire (Hochdeutsch)	Allemand alémanique "Schwyzertuutsch"
Haiti	Français	Français	Créole

Situation de diglossie étudiée par Ferguson

Selon Hamers et Blanc (1983, p. 238) :

« Mais pour qu'on applique ce terme à une communauté linguistique, il faut que chaque variété soit utilisée de façon systématique dans des domaines complémentaires : par exemple, une variété soit employée dans les domaines formels, comme l'administration, la religion, la poésie, alors que l'autre est réservée à la conversation courante, aux discussions informelles, à la correspondance non officielle, etc ... »

Concernant la langue arabe, il existe deux variétés. La variété littéraire « haute » utilisée dans les domaines formels et pratiquée principalement à l'écrit, d'une part. D'autre part, la variété dialectale « basse », qui ne bénéficie pas de titre officiel, utilisée dans les conversations courantes et informelles. Dufour (2009) parle de systèmes linguistiques et selon lui, il existe deux systèmes linguistiques en arabe, l'un dit haut et l'autre bas qui coexistent dans la même société où ils remplissent des fonctions différentes. Cela ne signifie que les deux systèmes rentrent en conflit. Cet auteur avance, à l'instar de ce que nous avons évoqué dans la partie précédente, qu'il ne suffit pas d'avoir appris l'arabe classique pour comprendre la langue courante et le contraire est aussi vrai. Dans le même temps, il existe des passerelles multiples entre ces variétés, qui vivent en symbiose depuis au moins un millénaire et demi.

Pour certains chercheurs, le concept de diglossie ne suffit pas pour décrire la situation de l'arabe. Youssi (1983) a développé ainsi la notion de *triglossie*. Cette notion, selon lui, signifie qu'il existe trois variétés linguistiques de la langue arabe parlées sur les différents territoires arabes : l'arabe standard moderne, l'arabe dialectal et, entre ces deux variétés, on trouve l'arabe médian qui se serait développé parmi la communauté intellectuelle arabophone. Dichy (1994) pense que l'analyse de Ferguson a ses limites. Cet auteur avance que pour désigner des situations que celles de la langue arabe, on parlera de deux termes *glosses* et *pluriglossie*. Car selon lui, l'arabe se caractérise par une présence simultanée de variétés de différents niveaux de prestige et de dialectes régionaux.

2.2.5-Le bilinguisme des enfants issus de l'immigration maghrébine :

2.2.5.1- le bilinguisme :

Neveu (2004) définit le bilinguisme par l'état d'un individu ou d'un groupe qui pratique de façon effective deux langues. C'est-à-dire que l'individu utilise deux registres linguistiques différents. C'est le cas des enfants des familles issues de l'immigration.

Grosjean (2018) évoque que les personnes bilingues sont ceux qui se servent de deux ou de plusieurs langues ou dialectes dans leur vie quotidienne. Selon lui, ceci va englober les personnes qui utilisent une langue à l'oral dans une langue et une autre à l'écrit avec un niveau de compétence différent et aussi les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles sans savoir lire ou écrire dans l'une ou l'autre. Il rajoute aussi les personnes qui possèdent une très bonne maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues. Dans cette définition, nous remarquons que le concept bilinguisme inclut la notion de plurilinguisme.

Les deux chercheurs Hamers et Blanc (1983) distinguent les concepts de bilinguisme et bilingualité. Ils utilisent la conception du bilinguisme dans sa dimension sociale et ils ont introduit le concept de la bilingualité au niveau individuel. Selon eux, la bilingualité est l'état *psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques*. Cet état est accompagné par des corrélats langagiers et il varie sur un nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio psychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique" (Hamers, 1981).

Selon Prudent et al. (2005, p. 271) :

« La bilingualité peut résulter soit d'un milieu familial où parents et adultes parlent une ou plusieurs langues différentes de celles de la communauté, soit de la scolarisation dans une langue officielle différente de la langue maternelle, d'un enseignement bilingue, ou dans certains cas être le produit d'un apprentissage d'une langue seconde. »

Le bilinguisme inclut l'état de l'individu ou d'une communauté qui pratique deux langues de manière simultanée (Hamers et Blanc, 1983).

Selon Hélot (2012), ces deux dimensions individuelle et sociale du bilinguisme permettent de distinguer les travaux et leurs approches méthodologiques qui s'intéressent au bilinguisme en tant que phénomène individuel ou propre à un groupe ou à une société sans envisager les deux termes de façon dichotomique. Mais selon cette auteure, cette distinction est utile parce qu'il est important de comprendre que le bilinguisme se manifeste d'abord au niveau individuel. Elle ajoute :

« Il faut se situer au plan de l'individu et de son expérience personnelle pour comprendre, par exemple, le cas d'une personne étrangère qui arrive dans un pays comme la France, où domine une idéologie monolingue. Mais si elle finit par perdre sa langue maternelle, elle passe par un stade de bilinguisme puisqu'elle va vivre avec ses deux langues au moins pendant un certain temps. Mais, très souvent, cette personne ne sera pas considérée comme bilingue (et ne se pensera pas bilingue non plus) parce que ses compétences linguistiques ne seront pas envisagées dans leur totalité mais d'un point de vue monolingue. N'étant pas utiles dans la société d'accueil, ses compétences dans sa langue maternelle ne seront pas reconnues, et ses compétences dans la langue d'accueil seront perçues comme limitées. » (Hélot, 2012, p.30)

Grosjean (1984) est l'un des premiers à critiquer l'idée que le bilinguisme puisse être considéré comme une maîtrise parfaite de deux langues. Pour cet auteur, une personne bilingue est celle

« qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues » (Grosjean, 1984, p.16).

Hamers et Blanc (1983) rejoignent Grosjean en utilisant la notion de compétence. Ils stipulent que la bilingualité a un caractère relatif car elle met en rapport deux compétences linguistiques. Ils distinguent bilingue équilibré et bilingue dominant. Le premier a une compétence équivalente dans les deux langues et le deuxième pour qui la compétence dans une langue, généralement la langue maternelle, est supérieure à la compétence dans l'autre langue mais sans confondre bilingualité équilibrée avec une compétence très élevée dans les deux langues.

“ il s'agit bien plus d'un état d'équilibre atteint entre les deux niveaux de compétence dans les deux langues. » (Hamers et Blanc, 1983. p.23)

2.2.5.2-Bilinguisme soustractif et bilinguisme additif :

Selon Lambert (1974, 1980), cité dans Hélot (2012), le bilinguisme peut prendre deux formes : l'une additive et l'autre soustractive :

-Le bilinguisme additif, les deux langues de l'individu sont valorisées dans l'entourage socioculturel. Lambert (1974) explique que, dans ce cas, la deuxième langue s'ajoute à la première mais ne la menace pas : les deux langues sont complémentaires et en ajoutant une langue au répertoire de l'enfant, on lui fournit un outil de communication et de pensée, il en résulte des bénéfices au niveau non seulement linguistique, mais aussi culturel, social, économique, ainsi qu'au niveau cognitif.

-Le bilinguisme soustractif, à l'opposé du premier, la deuxième langue, acquise au détriment de la première, bénéficie d'un statut élevé et peut même constituer une menace pour la langue dévalorisée qui risque de disparaître. Donc, les deux langues entrent en concurrence puisque l'une d'entre elles est socialement et économiquement plus prestigieuse. Ce bilinguisme soustractif, selon Lambert (1977)²¹ a des effets négatifs sur l'enfant aux niveaux linguistique, affectif et cognitif et peut mener à la perte de la langue maternelle.

Dans le même sens, Bensekhar-Bennabi (2010, p. 57) a écrit :

« Cette idée, transposée au contexte français, nous permet d'admettre que les enfants de migrants s'engagent dans l'apprentissage d'une langue seconde avec les structures et les procédures d'analyse de leur langue maternelle. L'idée de Lambert (1977) est que le bilinguisme soustractif prive le sujet de la base structurelle qui permet l'accroissement de connaissances lexicales et morphosyntaxiques dans une langue seconde. »

L'idéologie monolingue de la société française empêche l'individu migrant de se construire comme bilingue, en plus de sa situation économique et le statut de sa langue maternelle qui vont influencer les représentations et les attitudes des autochtones envers des compétences linguistiques (Hélot, 2012). Hamers et Blanc (1983) évoquent que si les deux langues sont suffisamment valorisées, l'enfant pourra tirer profit dans son développement cognitif et profiter d'une stimulation enrichissante qui lui permettra de développer une plus grande flexibilité cognitive que l'enfant monolingue. Mais, au contraire, si le contexte socioculturel dévalorise

²¹ Cité dans Bensekhar-Bennabi, M. (2010). « la bilinguisme des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale », *Enfances et Psy* 2010/2 (n° 47), p. 55-65.

la langue maternelle dans l'entourage de l'enfant, son développement cognitif pourra être freiné et même accuser un retard par rapport à celui de l'enfant monolingue. Ils avancent que :

« *L'ensemble de cet avantage cognitif dont peut bénéficier l'enfant qui vit une expérience bilingue a été appelé bilinguisme additive, alors que le cas opposé a été nommé bilinguisme soustractive (Lambert, 1974). Cette distinction porte donc sur des conséquences conceptuelles-linguistiques du contexte socioculturel du développement bilingue.* » (Hamers et Blanc, 1983, p. 25)

Mais, selon Regnault (2022), le bilinguisme reconnu en France est celui qui est enseigné à l'école : le bilinguisme scolaire franco-allemand, en Alsace-Moselle, le bilinguisme franco-anglais, espagnol, italien dans les écoles internationales dans toute la France. En plus, le bilinguisme familial, concernant ces langues, est très valorisé. Celui pratiqué par les familles, dont les langues sont moins reconnues, est perçu comme plus problématique par l'institution scolaire ou les enseignants qui suggèrent que la langue française soit d'abord apprise avant la langue maternelle.

Blanchet (2018, 2021) avance les notions de *discriminations linguistiques* et de *glottophobie*. Selon lui, il s'agit de discriminations linguistiques lorsqu'on applique un traitement différencié à des personnes ou des groupes en fonction d'une caractéristique linguistique. Cette dernière pourrait représenter de traits linguistiques comme l'usage d'une variété d'une certaine langue ou l'usage d'une langue stigmatisée, considérée comme « inférieure »

Alors que la glottophobie s'inscrit dans la continuité de la conceptualisation en sociolinguistique, de la diglossie et de la minoration des langues, veut dire :

« *Le terme « glottophobie » désigne les discriminations à prétexte linguistique et inclut le processus de stigmatisation qui conduit à ces discriminations. On entend par stigmatisation le fait de péjorer un trait supposé caractéristique d'une personne ou d'un groupe et de l'ériger ainsi en stigmat. Une stigmatisation prend souvent la forme de remarques indirectes, d'apparentes plaisanteries, de moqueries, de propos et de comportements condescendants voire méprisants, humiliants, haineux ou injurieux* » (Blanchet, 2021, p. 155)

Il stipule que ce traitement différencié à prétexte linguistique, caractérisé par son illégitimité, a permis d'identifier l'existence de droits linguistiques affirmés par la plupart des grands textes de protection des droits humains qui interdisent toutes les discriminations. Il rajoute que

l'analyse du développement des attitudes et comportement glottophobes dans les sociétés a permis de déterminer leurs dimensions sociopolitiques car il existe une hiérarchie sociolinguistique par la sélection du français comme langue unique du pouvoir contre les autres langues de France (Blanchet, 2021)

Pour les enfants franco-maghrébins parlant l'arabe dialectal, nous pouvons dire que leur bilinguisme n'est pas reconnu dans les établissements scolaires car on évoque le bilinguisme dans le cas de deux langues européennes reconnues et demandées socialement et économiquement : français/anglais ou français/allemand par exemple. Ceux qui suivent des cours d'arabe littéraire peuvent être dans l'une de situations de bilinguisme, il s'agit bien du bilinguisme soustractif :

- la langue arabe est dévalorisée par la société. Elle ne s'emploie pas à l'école puisque la langue de scolarité est bien évidemment la langue française. En plus, cette langue ne présente pas une opportunité au niveau du marché du travail en France ou dans les autres pays européens. Elle est souvent liée à la religion musulmane, ce qui la dévalorise dans un pays laïc telle que la France.

Hélot (2006, p. 3) parle du caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire et de la politique française envers les langues de migration et parmi elles, la langue arabe. Elle se demande :

« Si le système scolaire français n'accorde pas moins de place aux langues de la migration que ceux des autres pays européens, il n'en reste pas moins important de se demander pourquoi certaines langues restent exclues du curriculum. De plus, comment comprendre le paradoxe qui sous-tend l'enseignement des langues en France : d'un côté, une politique éducative marquée par une forte volonté d'améliorer cet enseignement, de le diversifier, de développer de nouvelles approches d'enseignement, d'en faire le vecteur d'une éducation à l'altérité et, de l'autre, une réticence à aborder de front la question des langues minorées, de leurs locuteurs et de leurs besoins spécifiques autrement qu'en termes de déficit. D'un côté, des moyens importants pour que les élèves deviennent des citoyens multilingues, de l'autre une non reconnaissance des compétences multilingues de nombreux élèves. C'est ce paradoxe qu'il me paraît intéressant d'explorer à la lumière de la notion d'écart telle que je la décrirai ci-dessous. »

Hélot (2006) essaye de répondre à ces questionnements par l'existence de deux bilinguismes :

-Le bilinguisme d'élites qui existe dans les écoles internationales. Elle donne l'exemple de l'école internationale de Strasbourg où se côtoient élèves des sections internationales et les élèves des filières non internationales. Les langues enseignées sont des langues européennes (l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien) selon un programme régulier. Cet enseignement soutient les langues parlées à la maison et permettent ainsi aux élèves de développer la littéracie dans leurs deux langues.

-Le bilinguisme des migrants qui concerne les minorités ethnolinguistiques qui ont un niveau socio-économique différent de celui des élites internationales. De plus, les deux langues n'ont pas le même statut. Elle ajoute que, dans ce cas, en général, une langue dominante, celle du pays d'accueil, est en contact avec une autre langue dite minorée, en donnant l'exemple des langues d'un ex-pays colonisé ou une langue associée au fait migratoire telle que l'arabe ou le turc.

La langue maternelle est généralement transmise par l'intermédiaire des parents ou dans la sphère privée (famille, amis, voisins). Les communications familiales, les visites régulières dans les pays d'origine ainsi que les cours d'arabe aident à la retransmission de cette langue (Filhon, 2009). Elle est identifiée comme étant le vecteur de la mémoire familiale. Elle peut s'éteindre si elle n'est pas entretenue ou renforcée par des pratiques linguistiques au sein de la famille. Certains parents, poussés par l'idéologie monolingue et la volonté d'intégration, ont fait le choix unique du français qui leur apparaît la clé de réussite de leurs enfants à l'école et dans la société (Barontini, 2010). Dans les familles bilingues issues de l'immigration, trois possibilités sont décrites par Hélot (2007) : l'usage exclusif de la langue du pays d'accueil (le français) ou de la langue d'origine et l'usage conjoint des deux langues. La famille est un lieu de choix linguistiques plus ou moins élaborés. Pour les familles franco-maghrébines, parlant l'arabe dialectal, nous pensons qu'on peut trouver la même catégorisation citée : des familles qui utilisent les deux langues : dialectale et française à la fois, ou l'une d'entre elles séparément. Ces choix évoluent d'une génération à l'autre. Mais dans les deux cas, d'usage mêlé ou l'usage de l'arabe dialectal uniquement, on constate qu'il ne s'agit guère de la transmission de la langue arabe littéraire en tant que langue maternelle. Et selon Regnault (1995), cette dernière est dominée par la langue française car le français est très valorisé et la langue maternelle est dévalorisée vue l'image négative que la société d'accueil a développé de la communauté

maghrébine musulmane en France. Elle décrit cette situation de bilinguisme soustractif qui aura des effets négatifs sur l'apprentissage de la langue française et complexifie l'apprentissage linguistique de l'arabe littéraire.

2.2.6-Quelle langue arabe enseigner ?

La question de quelle langue arabe doit-on enseigner n'est pas nouvelle. En effet, le rapport de Berque de 1985 abordait le sujet. Il s'interroge sur quel registre de langue arabe doit-on faire référence : nationale, ou classique, parfois distincte du vernaculaire que parlent les enfants. Selon Cheikh (2010), cette question est un point de divergence entre de nombreux spécialistes de la langue arabe, puisque la majorité de ceux, qui défendent l'enseignement de l'arabe littéral, pense que ce registre permet d'avoir une base solide pour communiquer avec tout arabisant et aussi s'ouvrir au patrimoine culturel arabe représenté par un grand héritage littéraire. Les partisans de l'arabe dialectal estiment que ce dernier est le seul qui favorise réellement la communication puisque les arabophones ne s'expriment normalement qu'en arabe dialectal. Mais, il n'existe pas un dialecte arabe unique car l'arabe reste une langue *pluriglossique* (Dichy, 1994).

Dans ce contexte, nous pouvons citer une partie du bulletin officiel n° 8 de l'Education Nationale paru le 30 Aout 2007, p. 34 :

« Le maître propose donc aux élèves d'aborder l'étude de l'arabe à partir du registre de l'arabe parlé qui restera le registre de référence jusqu'à l'entrée au collège. Il met en place des activités liées à la vie quotidienne, qui favorisent le plaisir de découvrir, de comprendre, de parler. Néanmoins, l'arabe est une langue plurielle et il est indispensable, afin d'éviter toute situation artificielle, que les élèves, à l'instar des locuteurs natifs arabophones, aient conscience de cette réalité dès le début de leur apprentissage : pluralité des dialectes parlés dans le monde arabe, mais aussi pluralité des registres et variétés de langue en fonction des situations de communication. Le choix du dialecte de référence est laissé à l'équipe enseignante qui devra d'emblée l'envisager dans la durée. Mais cela n'exclut pas le recours aux autres dialectes : contes, poésies, chansons, proverbes, publicités, extraits de films...

Quant à l'arabe littéral, il doit naturellement trouver la place qui est la sienne : l'écrit est (sauf exception) en littéral, mais l'élève apprend aussi des poésies, des proverbes... en littéral. Une articulation réfléchie et programmée de l'utilisation de ces deux registres est indispensable. Il importe de consulter les documents d'accompagnement qui donnent des indications précises à

ce sujet. Dès le début, le maître place ainsi les élèves dans la perspective d'un parcours linguistique dont l'objectif, à l'issue de la scolarité, n'est pas seulement l'apprentissage d'un parler arabe, mais bien l'accès à tous les registres de la communication en arabe, y compris celui de la communication standard voire de la communication académique, par la maîtrise de la langue orale et écrite. »

Les orientations officielles laissent une certaine liberté aux enseignants. Ils peuvent recourir au dialecte arabe adapté aux situations de communication dans leurs classes. Ils peuvent utiliser plusieurs variétés de dialectes mais cela reste restreint à l'oral afin de faciliter le passage à la langue littéraire en créant des ponts entre les deux registres. Quant à l'écrit, il est en littéral et l'objectif est toujours de permettre aux apprenants un accès à tous les registres de la communication en arabe.

2.3-Le plurilinguisme :

La société de nos jours connaît un phénomène linguistique car il existe des individus, en Europe par exemple, qui apprennent et utilisent plusieurs langues (trois ou quatre par exemple) ce qui signifie qu'ils sont plurilingues. La France, en tant que pays d'accueil et européenne, connaît évidemment ce phénomène. Cela a poussé le Conseil de l'Europe à accorder une attention particulière à la question, à offrir une nouvelle vision du plurilinguisme et à encourager une approche plurilingue et interculturelle de l'enseignement (présente dans le CECRL 2001) en vue d'une compétence communicative globale.

Selon Tremblay (2015), le terme de plurilinguisme est apparu pour la première fois dans le CECRL et plus précisément dans une étude fondatrice pour le CECRL réalisée par Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate en 1997. Ces chercheurs mentionnent la notion de compétence plurilingue, associée à la compétence pluriculturelle, qui a été reprise dans le CECRL (2001) :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer Langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui

inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 11).

Ainsi, le plurilinguisme désigne la capacité d'un individu à utiliser plus d'une langue en mobilisant un répertoire langagier. Ce dernier peut comprendre la langue maternelle ou un dialecte. Donc, l'individu dans ce cas développe une compétence plurilingue et pluriculturelle se caractérise par le fait que l'individu peut communiquer langagièrement et interagir culturellement à travers plusieurs langues et avec différents degrés de maîtrise de ces langues. De plus, possédant une expérience de plusieurs cultures, il a les capacités pour gérer tout cela. Cela suppose aussi l'existence de compétences partielles.

2.3.1-La compétence plurilingue et pluriculturelle :

Le CECRL (2001) décrit cette compétence par :

- a) *« Une compétence déséquilibrée et évolutive : c'est-à-dire le niveau de maîtrise d'une langue ou d'autre, des profils de compétences différents dans telle ou telle langue et le profil multiculturel de configuration autre que le profil multilingue. Ce déséquilibre est normal et lié au caractère évolutif de la compétence plurilingue et pluriculturelle.*
- b) *Une compétence différenciée pouvant jouer de l'alternance : cela veut dire que les capacités et les connaissances langagières que possède l'individu sont sollicitées de manière différenciée. Ce trait de la compétence plurilingue et pluriculturelle ne consiste pas en une simple addition de compétences monolingues, mais autorise des combinaisons et des alternances Le locuteur peut procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue et de faire des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique selon les circonstances.*
- c) *Prise de conscience et dynamique de l'usage et de l'apprentissage : la compétence plurilingue et pluriculturelle développe chez l'acteur social une conscience linguistique et communicationnelle lui permettant de prendre connaissance et contrôle des ses propres modes de gestion de tâches et surtout de leur dimension langagière. C'est dans cette perspective que le respect de la diversité des langues et sur l'importance d'apprendre plus d'une langue étrangère en contexte scolaire prend son plein sens. Il ne s'agit pas seulement d'un choix de politique linguistique, il s'agit de donner la*

chance aux jeunes de recourir à plusieurs langues et de construire leur identité langagière et culturelle en intégrant une expérience diversifiée de l'altérité ».

A partir des définitions précédentes, le CECRL définit la compétence plurilingue et pluriculturelle de chaque individu comme une compétence unique déséquilibrée et évolutive dans laquelle les niveaux de maîtrise des différentes langues ne sont pas identiques et cela dans les diverses activités langagières soit orales ou de compréhension. Ce niveau de maîtrise évolue selon le parcours individuel de chaque personne et selon ses expériences pour satisfaire ses différents besoins de communication. Mais pour être efficace, ce répertoire plurilingue ne peut pas être conçu comme une simple juxtaposition de connaissances et de savoir-faire dans des langues différentes. Il faut avoir une complémentarité entre les connaissances et les apprentissages linguistiques. Goullier (2007) stipule que :

« Cette définition rend légitime le fait qu'un étudiant puisse n'avoir qu'un niveau de compétences limité dans une langue particulière si ce savoir-faire complète d'autres aptitudes dans d'autres langues. Elle permet même d'envisager que, pour des besoins personnels ou professionnels particuliers, on n'ait besoin de développer sa compétence dans une langue prioritairement que pour une activité langagière (compétence partielle). L'important est d'être capable de puiser dans son répertoire linguistique pour faire face aux situations multiples dans lesquelles peut apparaître un besoin de communication. » (Goullier, 2007, p. 16)

Castelloti et Moore (2011) ajoutent :

« La notion, en passant d'une représentation des apprentissages visant une maîtrise complète et parfaite, hors contexte, à la mise en œuvre d'une compétence située, toujours différente et constamment renouvelée, déstabilise ainsi les paradigmes dominants. En replaçant au centre des préoccupations l'autonomie de la personne, sa liberté et son histoire, elle porte en filigrane des préoccupations de critique sociale, de questionnements épistémologiques, d'engagement intellectuel et social. » (Castellotti et Moore, 2011. p. 245)

Dans cette perspective, l'apprenant peut avoir des compétences limitées dans une langue, aussi il peut développer une compétence dans une activité langagière seulement. L'apprenant peut acquérir des compétences partielles dans une langue donnée qui sont mises en relation entre elles.

2.3.2-La compétence partielle :

Selon le CECRL (2001), c'est dans la perspective citée auparavant que la notion de la compétence partielle dans une langue donnée trouve son sens :

« La notion de compétence partielle dans une langue donnée peut avoir un sens : il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, de la mise en place d'une maîtrise limitée ou sectorisée d'une langue étrangère par un apprenant, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, fait partie d'une compétence plurilingue qu'elle enrichit. Il s'agit aussi de préciser que cette compétence dite « partielle », inscrite dans une compétence plurielle, est en même temps une compétence fonctionnelle par rapport à un objectif délimité que l'on se donne. » (CECRL, 2001, p.106)

Cette compétence est inscrite dans une compétence plurilingue et, en même temps, elle est fonctionnelle par rapport à un objectif délimité que l'on se donne. La compétence partielle peut concerner des activités langagières de réception, comme, par exemple, développer la capacité de compréhension orale ou écrite, comme elle peut le réaliser aussi dans un domaine particulier ou dans une tâche spécifique. Mais elle peut avoir l'aspect d'une compétence générale sans oublier qu'il existe des fonctionnalités de complémentarité entre ces différentes dimensions de compétences.

2.3.3-La compétence interculturelle :

Le CECRL (2001) est fondé sur une logique de plurilinguisme et de pluriculturalisme et on y trouve une affirmation de conscience linguistique qui dépend d'une conscience interculturelle. En valorisant le plurilinguisme, le CECRL (2001) aide à passer d'une vision multiculturelle à une vision interculturelle. Il souligne dans ce sens un des objectifs de l'appropriation d'une compétence interculturelle pour les apprenants :

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront » (CECRL, 2001. P :09).

Le Cadre Européen définit la compétence interculturelle d'une part comme :

« *La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible" sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes.* » (CECRL, 2001, p. 83).

D'autre part les aptitudes et les savoir-faire interculturels se déclinent comme :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (CECRL, 2001, p. 84).

Selon Byram et Zarate (1997), les apprenants ne doivent pas être formés pour devenir locuteurs natifs d'une langue, mais ils doivent développer une compétence interculturelle qui leur permet de faire des passerelles entre les deux cultures pour construire des personnalités plus mûres et complexes.

À propos du préfixe *inter*, Abdallah-Preteceille (1999, p. 58) considère que :

« *Le préfixe « inter » dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. Cette perception ne dépend pas des caractéristiques d'autrui ou des miennes, mais des relations entretenues entre moi et autrui. Paradoxalement ce sont les relations entretenues qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées ou auto-attribuées, et non pas les caractéristiques qui justifient les relations* ».

La compétence interculturelle peut être conçue comme étant la capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée. Une telle définition, suggère Abdallah-Preteceille (1996, p. 29), n'implique pas une simple connaissance descriptive des cultures ou une simple connaissance des faits de civilisation, « *mais une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique...et culturelle)* ».

Narcy-Combes a écrit également que :

« La compétence interculturelle implique de savoir repérer les comportements des individus, de construire des savoirs sur ces comportements et de produire une action efficace. Cette compétence est unique et universelle, mais les performances varient en fonction du contexte. Il est en effet nécessaire de construire des savoirs sur les autres cultures et sur la sienne propre également. » (Narcy-Combes, 2009, p. 9)

2.3.4-Quelles compétences pour les enfants qui suivent les cours d'arabe ?

Les enfants qui suivent le cours arabe dans les classes d'EILE sont plurilingues. Ils parlent plusieurs langues. A côté du français, ils peuvent utiliser la langue arabe dialectale ou la langue berbère comme langue maternelle. Dans quelques écoles dans le Bas-Rhin, il existe des écoles appelées bilingues où les enfants apprennent en allemand également. Ces enfants possèdent un capital langagier plurilingue. Ils réussissent à interagir en utilisant un ensemble de langues et ils ont la capacité de gérer cet ensemble, mais sans avoir une maîtrise identique pour chaque langue parlée. Ces enfants sont plurilingues, et l'enseignement de l'arabe, dans le nouveau cadre de langue vivante, a pour objectif qu'ils développent une compétence partielle qui vise surtout les activités langagières orales. Pour cette raison, l'importance des activités de lecture et de l'écriture reste secondaire par rapport à l'oral.

Par conséquent, ces apprenants ne doivent pas devenir comme des locuteurs natifs de la langue arabe mais l'essentiel est d'acquérir une compétence interculturelle leur permettant d'établir des passerelles reliant les deux cultures, celle de leurs parents et celle de la société dans laquelle ils vivent. Aussi, ces cours représentent une opportunité pour certains enfants qui ne parlent pas l'arabe chez eux car c'est une ouverture internationale.

2.4-L'appropriation d'une langue :

Le CECRL (2001) traite des opérations d'apprentissage des langues, ainsi il donne la définition d'acquisition d'une langue d'une part et d'apprentissage d'une langue d'autre part :

« L'acquisition peut ainsi être utilisé au sens général ou se réduire :

-aux interprétations de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle. Ce travail est presque toujours une branche de la psycholinguistique théorique et n'a guère ou pas d'intérêt pour les praticiens, notamment puisqu'on y considère que la grammaire reste inconsciente.

- à la connaissance d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication. »

Quant à l'apprentissage, il « peut être utilisé au sens général ou se réduire au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel. » (CECRL, 2001. p. 108)

D'après ces définitions, le CECR ne juge pas utile d'insister sur la différence entre apprentissage et acquisition, mais il se limite à évoquer la distinction entre ces deux termes en proposant de les utiliser de manière interchangeable, faute de pouvoir employer une terminologie standardisée et plus générique qui recouvre les deux termes (Piccardo et al, 2011). L'acquisition d'une langue peut se réduire à une connaissance ou à une capacité spontanée que le locuteur a développée dans un milieu non formel alors que l'apprentissage d'une langue reste le résultat d'un processus planifié et dans un milieu institutionnel formel.

Mais, pour éviter l'ambiguïté que pourrait engendrer les deux termes et leur utilisation, Castellotti et Moore (2005), cités dans Frigière (2017), proposent l'appellation « appropriation » qui désigne tout processus visant à construire des connaissances, des capacités et des attitudes, sans préjuger de ce qui relèverait, dans les répertoires ainsi constitués, d'un « apprentissage » (formel) ou d'une « acquisition » (naturelle).

« Nous avons donc choisi le terme d'appropriation pour désigner les processus d'accès à des savoirs faire et des connaissances, dans le domaine des langues, d'autant plus que cet accès n'est la plus souvent limité à un lieu unique ; dans le monde contemporain les connaissances sont accessibles au moyen de sources diverses, l'école n'en étant qu'une-privilegiée, certes- parmi d'autres. » - « Nous nous inscrivons dans la lignée de travaux s'attachant à mettre en cause cette distinction, qui rend mal compte de ce qu'on peut observer dans une classe de langue (dans la mesure où) l'appropriation d'une langue étrangère s'y développe à travers des processus qui mêlent constamment les deux processus krashéniens (Besse et Porquier 1984, p. 70) et qui me semble inadaptée à décrire les processus d'acquisition en milieu non scolaire. » (Castellotti et Moore, 2005, cités dans Figière, 2017, p. 55)

L'appropriation d'une langue est un processus qui désigne l'accès aux connaissances et aux savoir-faire de cette langue. Ce processus pourrait se réaliser dans des milieux non scolaires où le locuteur entre en contact avec sa langue maternelle ou dans des espaces institutionnels (les écoles) où on enseigne la langue d'une manière formelle. L'enseignant d'arabe pourrait exploiter le vocabulaire ou le répertoire langagier acquis par les enfants chez eux pour faciliter l'appropriation de la langue enseignée en classe.

2.5-La didactique de plurilinguisme :

Le plurilinguisme est devenu un principe des politiques linguistiques éducatives en Europe et plusieurs textes officiels encouragent les pays membres à l'étude des langues, des civilisations, de l'histoire des autres parties contractantes et des langues dans le territoire de l'Union Européenne (Beacco, 2007).

D'après l'histoire des didactiques des langues et les recherches sur ce sujet, Macaire (2008) a établi le constat suivant :

-D'une part, le déplacement dans la terminologie de didactique d'une langue à didactique des langues, c'est-à-dire un passage au pluriel. Dans cette conception, le plurilinguisme reste un phénomène cumulatif de plusieurs langues et des compétences à des niveaux différents.

-D'autre part, l'émergence de la didactique du bi ou plurilinguisme en raison de l'apparition d'un besoin qui consiste à retenir cette terminologie englobante et holistique, répondant à une réalité à la fois sociale et en termes d'apprentissage. Dans cette conception, le bi ou plurilinguisme devient à la fois individuel et sociétal et se situe dans une reconnaissance de la diversité des ressources linguistiques et culturelles des individus. Elles sont considérées comme des richesses dans les interrelations entre langues et cultures (apprendre des langues et par les langues). Dans ce cas s'inscrit un développement plus global d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, qui ne passe pas exclusivement par l'apprentissage des langues.

Cette compétence qui est, selon Castellotti, partielle, plurielle, composite, hétérogène et se caractérise par sa grande malléabilité et une capacité d'évolution constante dans le temps et dans l'espace.

« En résumé, il s'agit donc de la capacité à mettre en œuvre, en contexte, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées, qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur plurilingue. » (Castellotti, 2006 p. 10)

Selon Castellotti (2006), les conséquences didactiques de telles prises de position impliquent la prise en compte de la diversité linguistique dans la société et la mesure des conditions et modalités d'intégration éducative de toutes les langues et variétés d'un répertoire. De ce fait, les institutions et les individus en charge de l'enseignement des langues, et de la scolarisation, doivent prendre en compte les éléments fondamentaux suivants :

-La (les) première(s) langue(s) des locuteurs concernés.

-Les langues non habituellement reconnues comme telles (langues régionales, dialectes, langues de la migration, langues minoritaires).

-Les langues dont on n'a qu'une pratique approximative.

La diversification ainsi comprise se traduirait donc essentiellement par l'incitation à commencer par une autre langue que l'anglais et par l'intégration d'autres langues que l'anglais dans le curricula tout au long de la scolarité, ce qui s'avère effectivement une base concrète et réaliste pour la construction d'une didactique du plurilinguisme. En plus, la didactique des langues est toujours en évolution. Cette évolution qui mène à l'adoption de méthodes d'enseignement différentes selon le contexte historique. Demougin (2008) résume les trois méthodes successivement utilisées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 10 Méthodes d'enseignement des LVE (Demougin, 2008)

APPROCHES	CONCEPTION DE LA LANGUE	COMPÉTENCES VISÉES
Méthode audiovisuelle	La langue est ensemble de structures permettant un apprentissage par répétition.	Linguistiques « pré-communicatives » à travers des activités de compréhension et de production orales guidées (l'écrit étant un "oral scripturé " comme le souligne Danielle Bailly, 1997)
Approche communicative et cognitive	La langue est un moyen de communication	Linguistiques et fonctionnelles à travers des activités langagières de réception et de production, à l'oral et à l'écrit. De réflexion

	authentique, outil à maîtriser	sur la langue, l'apprentissage, la culture à travers des activités de conscientisation.
Approche actionnelle européenne (ce que Puren (2002) appellerait « une perspective co actionnelle co- culturelle)	La langue est un moyen d'interaction sociale	Linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques orthographiques), sociolinguistiques (marqueurs linguistiques de relations sociales, conventions de politesse, expressions de sagesse populaire, différences de registres, dialectes et accents) pragmatiques (compétence discursive, compétence fonctionnelle) à travers des activités langagières de réception, production, interaction, médiation (à l'oral et à l'écrit)

La prise en compte de cette réalité, par les enseignants de langue arabe, se traduirait par la reconnaissance de la diversité des ressources linguistiques et culturelles de ses apprenants en la considérant comme une richesse. Par conséquent, ils doivent adapter leurs pratiques et adopter des méthodes d'enseignement-apprentissage qui s'inscrivent la vision plurilingue du CECRL.

2.6-Les publics : hétérogénéité des élèves et pédagogie différenciée

2.6.1-Hétérogénéité et pédagogie différenciée :

2.6.1.1- L'hétérogénéité :

Les classes sont hétérogènes et les élèves à l'école n'apprennent pas de la même manière. Cette hétérogénéité est devenue une préoccupation majeure pour les enseignants. Meirieu (1985) montre que les facteurs de cette hétérogénéité sont divers. Ils sont d'ordres cognitifs, sociologiques et affectifs.

-Sur le plan cognitif :

Il faut distinguer d'une part les profils pédagogiques des élèves qui déterminent le degré de sensibilité aux outils utilisés par le professeur et d'autre part, le besoin de guidage et sa nature qui déterminent les situations efficaces et enfin le rythme d'apprentissage qui oblige à adapter le temps d'une séquence donnée.

-Sur le plan sociologique :

Le rapport qu'entretient l'élève avec les outils d'apprentissages et les contenus à l'école sont déterminés par son appartenance sociale.

-Sur le plan affectif :

Chaque élève vient à l'école avec son vécu et son histoire singulière. Le sexe, l'âge, le mode de rapport à la loi d'un enseignant vont jouer un rôle dont la façon où l'enfant, selon les circonstances, va réagir et provoquer chez lui des phénomènes d'identification, d'indifférence ou de rejet. Selon cet auteur, ces phénomènes sont décisifs par rapport à la motivation d'un enfant d'une part. D'autre part, elles jouent à l'intérieur d'un groupe d'élèves, et font que parfois l'amitié ou l'hostilité vis-à-vis les pairs détermine la réussite ou l'échec d'un dispositif dans lequel ils sont tous impliqués.

Talbot (2011, p.7) souligne que :

« Cette hétérogénéité peut se caractériser par les besoins et les intérêts des élèves, le sexe, l'âge, la maturité, le niveau scolaire, l'attractivité physique, les habiletés, les aptitudes, les appétences, les motivations, les goûts, les champs d'intérêt, les rapports au savoir, les connaissances, les compétences, les rythmes d'apprentissage, les pratiques d'apprentissage, l'origine socio-culturelle, linguistique, le mode de vie, le capital scolaire familial possédé, le projet personnel... »

Ce phénomène se présente comme un problème ou un défi à gérer. Il est considéré comme un obstacle à l'enseignement. Cependant, les pédagogies issues de l'Ecole nouvelle appelées aujourd'hui pédagogies actives et socioconstructivisme post piagétien l'envisagent comme une ressource pouvant favoriser les apprentissages puisqu'il y a beaucoup de possibilités de groupement d'interaction (Talbot, 2011).

Sarrazy (2002), distingue entre trois types d'hétérogénéité :

-L'hétérogénéité exogène qui recouvre des traits a priori de nature non-didactique, comme par exemple, la catégorie socioprofessionnelle d'origine des élèves, le sexe, les pratiques d'éducation des parents, la nationalité, les croyances religieuses. Ces traits n'ont pas de lien direct avec le fonctionnement ou la diffusion des connaissances.

-L'hétérogénéité péri-didactique est l'ensemble des caractéristiques liées aux acquisitions disciplinaires dans une discipline donnée.

-L'hétérogénéité didactique définie comme les différents niveaux d'appropriation par les élèves des nouveaux savoirs. On peut le mesurer par le nombre d'élèves qui a compris les nouvelles notions et par le niveau de maîtrise qu'ils ont de ces notions. L'hétérogénéité didactique est la différence de vitesse et de justesse d'apprentissage entre les stagiaires du groupe vis-à-vis des notions nouvelles ou en cours d'acquisition.

2.6.1.2-La pédagogie différenciée :

La notion de la pédagogie différenciée apparaît, pour la première fois en 1973, en France. Elle a été conceptualisée par Louis Legrand. Selon lui, la différenciation pédagogique désigne la tentative de diversifications méthodologiques susceptibles de répondre à la diversité des élèves ou pour le dire autrement, la pédagogie différenciée représente la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés en une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs ou en partie communs.

De nos jours, l'hétérogénéité des classes est devenue une évidence. Il n'existe pas deux élèves qui apprennent au même rythme. Chaque apprenant a ses propres caractéristiques cognitives et psychologiques. Pour cette raison, les enseignants en classe sont obligés de différencier leurs méthodes pédagogiques et de diversifier les activités d'apprentissage : c'est-à-dire adopter une pédagogie différenciée.

Przesmyki (1991, p.10) définit la pédagogie différenciée en tant qu' :

« une pédagogie de processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire. »

Elle ajoute :

« Une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation ; une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires. »

Elle divise l'hétérogénéité des élèves en plusieurs éléments caractéristiques :

- Les différences cognitives qui a un rapport avec le degré d'acquisition des connaissances, les processus mentaux d'apprentissage et les représentations.
- Les différences socioculturelles en parlant de valeurs, croyances, histoires familiales, code de langage et des spécificités culturelles.
- Les différences psychologiques en lien avec le vécu et la personnalité qui révèle la motivation des apprenants, leur attention et leurs rythmes.

Selon cette auteure, les finalités d'une pédagogie différenciée sont les suivantes :

La finalité est la réussite scolaire, organisée en situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées aux besoins selon des processus diversifiés. Elle permet de :

- Prendre conscience de leurs capacités.
- Développer leur désir d'apprendre.
- Sortir de l'échec par la répétition de situations analogues.
- Trouver leur propre chemin d'insertion dans la société.
- Prendre conscience de leurs possibilités.

Comment ? :

- En améliorant la relation enseignants/enseignants.
- En enrichissant l'interaction sociale.
- En apprenant l'autonomie.

2.6.1.3- La différenciation pédagogique :

Perrenoud (2002) indique :

« Il y aurait un danger à vivre la différenciation comme une manière de casser, de briser toute dynamique collective, ou d'individualiser comme une manière de « respecter » les différences et d'y enfermer les personnes » (Perrenoud, 2002, p. 42)

Perrenoud (1995) stipule que la différenciation n'est pas synonyme d'individualisation de l'enseignement. Elle est une gestion individualisée des processus d'apprentissage. Selon lui, cela ne signifie pas que les élèves travaillent seuls ou face au maître uniquement mais que les régulations sont individualisées.

Il existe une différence entre les deux termes souvent utilisés comme synonyme. La différenciation pédagogique permet d'amener tous les élèves de la classe à atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage en diversifiant les voies d'accès.

(Caron, 2003), cité par Feyfant (2016), stipule que la différenciation consiste à accepter d'utiliser des moyens différents, afin de permettre aux élèves de se développer de façon optimale à partir des ressources internes de chacun. Aussi, elle permet aux enseignants d'acquérir des savoir-faire pédagogiques pour réaliser des parcours d'apprentissage différents à l'intérieur d'un même laps de temps

Aylwin (1992) montre qu'il existe plusieurs formes de différenciation :

-Simultanée ou successive : elle est simultanée lorsque plusieurs sous-groupes d'apprenants travaillent sur de différentes activités, en même temps, en fonction des intérêts, des compétences ou des rythmes d'apprentissage. La différenciation est dite successive lorsque la variété se trouve dans les étapes du déroulement de la séance, dans les situations d'apprentissage ou dans les outils et les supports. La différenciation simultanée est plus difficile à réaliser,

-Collective ou individuelle Lorsque tous les élèves sont soumis aux mêmes formes de différenciation, celle-ci est collective. Par contre, lorsque chaque sous-groupe, voire chaque élève, a ses objectifs propres, ses contenus et son temps alloué, la différenciation est individuelle.

Feyfant (2016) a évoqué que :

« les écrits de recherche déclinent quatre dispositifs de différenciation, portant sur des éléments tels que les contenus, les productions d'élèves, les structures et les processus. » (Feyfant, 2016, p. 10)

Ainsi, il existe quatre dispositifs de différenciation pédagogique. On, selon Feyfant (2016), peut différencier :

- les contenus : en s'intéressant à ce que les élèves apprennent et comment ils le font. C'est-à-dire, adapter et proposer des contenus d'apprentissage en fonction des caractéristiques de l'apprenant ou d'un groupe d'apprenants.
- les processus d'apprentissage : Ce sont les moyens utilisés par les élèves pour comprendre les contenus qui sont visés à savoir le tutorat, le monitorat, le travail en ateliers, l'accompagnement ou autres. Ces approches d'aides méthodologiques différentes prennent en compte les rythmes d'apprentissage de l'élève afin de favoriser l'appropriation d'informations et d'habiletés pour faire mieux comprendre.
- les structures : Il s'agit ici de l'environnement de travail qui peut favoriser la différenciation des apprentissages. Feyfant (2016), évoque que cela passe par l'organisation du temps et de l'espace, en aménageant la salle de classe (par exemple la disposition des tables) pour faciliter le travail en groupes et en mettant en place un calendrier des activités évolutif et adaptable.
- les productions des élèves : elles sont les traces des acquis des élèves. L'enseignant devrait donner un choix de supports et d'outils selon les activités. Mais, aussi de moduler le format ou le type de travail au sein d'une même activité. Cela permet aux élèves d'atteindre l'objectif fixé et savoir démontrer l'acquisition de connaissances ou compétences attendues.

D'après notre expérience professionnelle, les enseignants de langue arabe (dans le cadre des ELCO et EILE) se trouvent devant un public très hétérogène étant donné que la classe d'arabe accueille des élèves de tous les niveaux scolaires. Une classe peut contenir quatre niveaux : CE1, CE2, CM1, CM2. Leurs profils sont aussi multiples au niveau de compétences linguistiques. Les cours d'arabe accueillent des enfants qui ont un niveau débutant, intermédiaire ou avancé en arabe. Ces enfants sont soit des descendants d'immigrés maghrébins qui parlent plus ou moins l'arabe ou des enfants non-arabophones (qui n'ont pas l'arabe comme langue maternelle). Comment des enseignants venant d'un pays étranger, formés selon un modèle pédagogique différent à celui de la France, peuvent gérer cette situation

d'enseignement-apprentissage très compliquée ? Comment appliquent-ils la pédagogie différenciée pour répondre aux besoins des enfants dans ce contexte d'immigration ? Dans notre enquête sur le terrain, nous allons vérifier si ces enseignants mettent les quatre dispositifs de différenciation ainsi que ses types en application. En plus, nous en allons s'appuyer dans le traitement et l'analyse de données.

2.6.1.4-L'organisation d'une séquence en pédagogie différenciée

Selon Przesmyeski (1991, pp 28-30) l'organisation d'une séquence en pédagogie différenciée demande à l'enseignant de :

-Fixer des objectifs : le noyau commun que tous les élèves doivent atteindre.

-Préciser les limites de la séquence : il s'agit de 3 limites qu'il est judicieux de clarifier : la durée, la norme de réussite, la place dans la progression pédagogique générale

a) La durée reste variable et dépend des contraintes de l'horaire imparti aux matières concernés, contraintes du programme sur toute l'année et la norme de réussite. Si cette dernière n'est pas atteinte, il existe une possibilité de prolongation de la séquence.

b) La norme de réussite constituée par le nombre d'élèves qui ont atteint le noyau commun, variable liée à plusieurs paramètres : les élèves, leur niveau, motivation et attitudes.

Le moment de l'année : le pourcentage de réussite selon les périodes. La complexité des apprentissages visés et la possibilité de revenir aux objectifs non acquis.

c) La place dans la progression pédagogique générale.

- Questions avant la séquence pour déterminer les objectifs et les outils.

- Questions après la séquence pour évaluer les apprentissages.

-Organiser le contenu de la séquence : déterminer les stratégies, les outils, les supports, les tâches à effectuer et réaliser l'évaluation-bilan de la séquence. La séquence se termine par une évaluation bilan des acquis pour vérifier si la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée a fait progresser les élèves dans l'appropriation et la maîtrise des objectifs fixés au départ.

2.3.2-Spécificités des publics ELCO et EILE

2.6.2.1-Public ELCO, quelles spécificités ?

Le choix d'apprendre l'arabe : entre attachement des parents et motivation des enfants

La majorité des enfants, qui suivent les cours d'arabe, sont du premier degré. Leur inscription se fait par une demande des parents. Ces derniers montrent un grand attachement à l'apprentissage de la langue arabe littéraire. Pour eux, cette langue est le moyen de préserver leur identité culturelle religieuse et de garder un lien avec leur culture (Benhammou, 2017)²². De ce fait, l'inscription des enfants au cours répondent à un choix parental. Les enfants, que nous avons interrogés lors de notre enquête de mémoire, déclarent qu'ils sont inscrits car leurs parents désirent cela.

Langue et identité culturelle

L'identité culturelle, qui est un aspect de la notion globale d'identité, se caractérise par le sentiment d'appartenance à un groupe culturel. Selon Marchal (2012), une langue, une histoire, une religion et un territoire communs sont les conditions pour pouvoir parler d'identité culturelle en premier lieu. Il la nomme aussi *identité collective* et pense qu'elle a trois niveaux : l'identité ethnique, l'identité nationale et l'identité supranationale. Il formule les idées suivantes :

« Parmi les éléments culturels susceptibles de fonder le sentiment d'appartenance à un groupe ethnique, figurent la langue, la religion, le partage d'un territoire, la référence commune à des traits culturels, le respect d'institutions ou encore le sentiment partagé d'une différence sociale. » (Marchal, 2012, p. 100)

L'identité culturelle peut alors se définir comme un ensemble de représentations et de pratiques considérées comme caractéristiques d'un groupe particulier (Drouin-Hans, 2006). L'identité culturelle englobe deux dimensions : un sentiment d'appartenance et une identité linguistique. La langue fait partie de l'identité culturelle de l'individu et la constitue au même temps. D'ailleurs Charaudeau (2001, p. 342) stipule que :

²² Benhammou, A. (2017). *Les attentes des parents vis-à-vis l'enseignement de la langue arabe dans trois écoles élémentaires à Strasbourg* [Mémoire non publié]. Université de Strasbourg. Sous la direction d'Elisabeth Regnault. Mémoire soutenu le 12 juin 2017.

« Il est clair que la langue est nécessaire à la constitution d'une identité collective, qu'elle garantit la cohésion sociale d'une communauté, qu'elle en constitue d'autant plus que le ciment qu'elle s'affiche. Elle est le lieu par excellence de l'intégration sociale, de l'acculturation linguistique, où se forge la symbolique identitaire. ».

Selon Hamers et Blanc (1983), l'identité culturelle fait partie de l'identité sociale sans se confondre avec celle-ci. Car selon eux, l'identité sociale existe nécessairement à l'intérieur même d'une société et permet à l'individu de se définir par rapport à la structure de cette société et aux autres groupes sociaux en incluant les groupes linguistiques. Il ne peut pas prendre conscience de son identité culturelle que dans la mesure où il a connaissance d'autres groupes culturellement distincts à l'intérieur ou à l'extérieur de la société où il vit. L'identité sociale est donc, cette dimension de la conception de soi de l'individu qui résulte de sa connaissance d'appartenance à un ou plusieurs groupes sociaux, elle comprend également la valeur et le sens affectif attachés à cette appartenance (Tajfel, 1974).

Les valeurs sociales, les traditions, l'histoire, la religion d'un groupe social se transmettent par le biais de la langue dès le jeune âge dans la sphère familiale. Il nous semble que tous les aspects culturels relatifs à l'appartenance à un groupe social peuvent être communiqués par le discours en faisant usage de la langue car elle est, dans certains cas, la caractéristique saillante ou valeur centrale par excellence et qui peut définir l'identité culturelle des membres du groupe (Hamers et Blanc, 1983). Ainsi, l'usage de la langue maternelle, qui n'est que la langue arabe dialectale pour les ressortissants maghrébins, est un important facteur de construction de l'identité culturelle de l'enfant. Mais, quel est le rôle de l'arabe littéral ? Comme nous l'avons abordé dans la partie précédente, la majorité des arabophones, résidant en France, sont des Musulmans et l'Islam fait partie de leur identité culturelle. La pratique de cette religion demande la maîtrise de l'arabe littéral, de ce fait, cette langue et malgré son inusité au quotidien, trouve sa place dans la vie spirituelle de ses locuteurs.

2.6.2.2-Public EILE, quelles spécificités ?

Les classes du cours arabe sont ouvertes à tous les élèves de l'école. Elles peuvent accueillir des élèves de différents niveaux scolaires. Une classe peut regrouper 2, 3 ou 4 niveaux. En plus, ces élèves n'ont pas des compétences linguistiques identiques. Leurs langues maternelles

parlées à la maison sont variées. Nous donnons à titre exemple la composition de nos classes, les langues parlées par les apprenants et aussi leur niveau en langue arabe standard :

Tableau 11 Profils des élèves de mes 6 classes (2018/2019)

Classes	Nombre d'élèves	Niveaux de classe	Langues parlées à la maison	Niveau en langue arabe standard
1	23	CM1 et CM2	Arabe dialectal Français Berbère Tchéchène Turc	Débutant Avancé
2	21	CE1 et CE2	Arabe dialectal Français Berbère	Débutant Avancé
3	23	CM1 et CM2	Arabe dialectal Français Berbère Tchéchène	Débutant Avancé
4	18	CE1 et CE2	Arabe dialectal Français Berbère	Débutant Avancé
5	20	CE2, CM1 et CM2	Arabe dialectal Français Turc	Débutant Avancé
6	19	CE2, CM1 et CM2	Arabe dialectal Français Berbère	Débutant Avancé

			Tchéchène	
--	--	--	-----------	--

Le tableau ci-dessus montre l'hétérogénéité des profils des apprenants soit aux niveaux des classes ou de compétences linguistiques. Le Berbère, étant parlé au Maghreb, les familles en France utilisent aussi l'arabe dialectal. Il est possible que les uniques enfants, parlant le Tchéchène, sont inscrits dans le cours d'arabe soit pour mieux lire le Coran car ils sont aussi Musulmans ou parce qu'ils ont des camarades qui parlent l'arabe. Kaska (2017) a étudié le profil des enfants dans les cours d'EILE en turc. Elle a constaté que les enfants non turcophones ont souvent des amis parlant l'arabe, ce qui explique leur intérêt pour ces cours.

2.7-La transposition didactique :

Chevallard (1985) est le premier à formaliser cette notion dans le domaine des didactiques de mathématiques, à la suite des travaux du sociologue Michel Verret (1975). Mais, cette formalisation a été mise à l'épreuve dans d'autres didactiques ainsi que dans d'autres espaces non scolaires. Les modalités de transposition didactique sont différentes d'une matière à l'autre que ce soit en Sciences dites dures, sociales ou en Français (Reuter et al., 2015). Ce didacticien définit la transposition didactique comme :

« un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé transposition didactique. » (Chevallard, 1985. p. 39)

Dans ce processus de transposition didactique, nous pouvons distinguer au moins trois types de savoirs : savoir savant, savoir à enseigner et savoir enseigné :

-Le savoir savant est celui de la communauté scientifique. Ce savoir constitue la référence suprême du savoir à enseigner qui y trouve ses raisons d'être et sa légitimité.

-Le savoir à enseigner est celui qu'on trouve consigné dans le programme officiel et les documents d'accompagnement officiels. Ce savoir est issu des décisions de la noosphère. La noosphère est définie par Chevallard (1985/1991) comme l'ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société (inspecteurs, conseillers, intervenants officiels, groupes de pressions politiques, etc.). Elle présente un lieu important du processus de transposition didactique dit externe. Et c'est à la noosphère que s'effectuent la sélection, dans

le savoir savant, d'un savoir à enseigner et sa transformation en objet d'enseignement. (Reuter et al., 2013)

-Le savoir enseigné est, comme son nom l'indique, le savoir enseigné par les professeurs aux élèves.

Ce processus permet de transformer le savoir savant (issu de la communauté scientifique) de manière à être enseigné à des apprenants mais ce passage n'est jamais direct et peut-être découpé en deux étapes :

Savoir savant

Transposition didactique externe

Savoir à enseigner



Transposition didactique interne

Savoir enseigné

1. **La transposition didactique externe** concerne le passage du savoir savant au savoir à enseigner. Elle est réglée par ce que Chevallard appelle la noosphère : sphère de ceux qui pensent les contenus d'enseignement (Astolfi et al., 2008). Chevallard (1985/1991), cité dans Reuter et al. (2013), la définit :

« comme l'ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société (notamment — et surtout — les parents, les savants, l'instance politique décisionnelle). Elle apparaît comme un lieu important du processus (dit parfois externe) de transposition didactique : c'est là que s'effectuent la sélection, dans le savoir savant, d'un savoir à enseigner et sa transformation en objet d'enseignement. » (Reuter et al, 2013, p. 143)

Dans ce modèle théorique, le rôle de la noosphère est de rendre légitime le savoir à enseigner en évitant qu'il soit perçu par les savants comme trop éloigné du savoir savant ou il soit perçu comme trop proche du savoir communément partagé par les parents les mieux informés (Reuter et al., 2013)

Le résultat de cette première transformation est présente dans les programmes officiels, les manuels scolaires et les documents d'accompagnement.

- 1) **La transposition didactique interne** : dans cette étape, interviennent les adaptations particulières à chaque enseignant. C'est une sorte de scénarisation du savoir à enseigner et qui devient, par l'acte de l'enseignant, un savoir effectivement enseigné. Cette transposition interne nécessite plusieurs conditions à savoir : la connaissance de la part de l'enseignant de l'objet du savoir, les traditions d'enseignement, les exigences du programme officiel et la connaissance de l'enseignant des profils de ses élèves, sa maîtrise de la gestion de classe mais aussi de sa représentation du métier de l'enseignant.

Il s'agit du même cheminement, pour une langue étrangère, afin qu'elle devienne un objet d'enseignement (Schlemminger,1995). Ce processus permet aux enseignants d'adapter les contenus des cours par rapport au niveau des élèves et de passer d'un savoir savant (ici une langue littéraire classique) à un savoir enseigné (ici une langue arabe moderne simple) en suivant les étapes suivantes :

« 1- Identifier et délimiter des « objets » dans le savoir savant : pour la didactique des langues, les sciences de références sont la linguistique, la psycholinguistique, la pédagogie et la psychologie. La définition de ce qu'est la langue étrangère peut être considérée, selon le paradigme didactique, comme un corpus de lexèmes, de structures syntaxiques, un moyen de communication, etc. Nous parlerons alors du concept de langue de telle ou telle méthodologie didactique.

2- Transformer les « objets savants » en « objets à enseigner » : ce processus signifie que les spécialistes définissent les objectifs généraux (objectifs à dominante pratique, culturelle ou formelle), des contenus linguistiques (le niveau de langue, le type de langue écrite ou orale. Ces données se matérialisent dans les instructions et programmes officiels et à travers les différentes conceptions de manuels.

3- Transformer les « objets à enseigner » en « objets d'enseignement » : afin de concevoir son objet d'enseignement, la didactique procède à l'élaboration d'unités d'apprentissage, composées de documents artificiels ou authentiques, réunis dans des manuels. Elle établit un séquençement des phases d'apprentissage (la découverte, l'assimilation, la fixation, le transfert) et met en place des procédés et techniques pour assurer le processus d'acquisition. Selon l'approche, ces différents actes pédagogiques s'intègrent plus ou

moins autour d'un objet didactique. (Il s'agit le plus souvent de la « leçon de base ».) »
(Schlemminger, 1995, pp :148-149)

Ainsi, l'enseignement de la langue arabe passe par ce processus de transposition didactique et principalement, celle effectuée par les enseignants, c'est-à-dire la transposition didactique interne. Puisque c'est dans cette étape que l'enseignant intervient pour opérer des adaptations sur le contenu de ses cours par rapport aux niveaux des apprenants. Il transforme le savoir de la langue arabe à enseigner, c'est-à-dire comme il est conçu dans le programme officiel, en un savoir (langue arabe) enseigné effectivement en classe.

2.8-La gestion de classe :

Aujourd'hui, le concept de gestion de classe renvoie désormais à tout ce qui préside à la planification et à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage (Fijalkow et Nault, 1999). Ils proposent la définition suivante :

« C'est l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage » (Fijalkow & Nault, 1999 p.451)

Selon Morandini et La Borderie (2006), c'est :

« L'ensemble des actions (éclaircir, contrôler, stimuler, respecter) par lesquels l'enseignant aménage l'environnement éducatif ». « Gestion vient du latin gerere : exécuter, accomplir, au départ pour le compte d'autrui. La gestion de classe correspond à l'analyse réfléchie du savoir pratique mis en œuvre quotidiennement pour faire la classe. » (Morandini & La Borderie, 2006 p.178)

La gestion de classe est l'une de compétence reconnue de l'enseignant. Elle est présente dans le référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles en formation initiale du BOEN n°43 du 24.11.1994.

Perrenoud (1999, p.539) porte un regard critique sur l'usage de la notion de gestion de la classe lorsque cette dernière permet de désigner tout ce qui ne relève pas d'une discipline et de la didactique correspondante et selon lui : *« elle fonctionne comme un “fourre-tout”, un “reste”, ardu un ensemble faiblement analysé ».*

Fijalkow et Nault (2002) considèrent la gestion de classe comme une compétence préalable aux autres compétences professionnelles attendues des enseignants et déclarées essentielles pour devenir enseignant, à savoir :

1. Les compétences relatives aux disciplines enseignées.

2. Les compétences psychopédagogiques qui comportent l'intervention pédagogique proprement dite et la conduite de la classe ou gestion de classe c'est-à-dire :

- La capacité à organiser un environnement propice à l'apprentissage :

- Gérer un climat de travail et un esprit de groupe.

- Gérer l'espace et le matériel.

- Gérer un code de vie en classe.

- La capacité de gérer des situations pédagogiques :

- Habilité à communiquer.

- Habilité à gérer l'action en salle de classe

- habileté à gérer des transitions.

- Habilité à questionner.

- Habilité à gérer différentes structures de classe.

- Habilité à gérer des comportements déviants.

3. Les compétences complémentaires qui englobent des tâches autres que l'enseignement, la conscience des dimensions culturelle et sociale de l'éducation et la formation professionnelle continue.

Ces auteurs proposent un modèle de gestion de classe, et selon ces chercheurs, ce modèle est susceptible de couvrir les diverses tâches de l'enseignant. Il comporte trois éléments :

- La planification de situations d'enseignement-apprentissage.

- L'organisation des éléments planifiés dans une réalité spatio-temporelle contextualisée en fonction des différentes dynamiques de groupe.

-La résultante de ces deux activités précédentes qu'est le contrôle dans le feu de l'action qui se déroule en salle de classe.

La gestion de la classe est une compétence permettant à l'enseignant de concevoir des situations et des actions pédagogiques qui répondent à la diversité dans sa classe, de contrôler les activités éducatives en classe et de maintenir un bon climat propice à l'apprentissage. Ce climat qui favorise la réussite de tous les apprenants quels que soient leurs atouts et difficultés.

L'enseignant de langue arabe, qui ne dispense qu'une seule séance hebdomadaire à chaque groupe d'élèves et qui se déplace dans plusieurs établissements scolaires, doit mobiliser toutes ses compétences professionnelles pour bien gérer ses cours au niveau de la planification des séquences didactiques et des situations d'apprentissage ou de l'organisation spatio-temporelle de la classe. Les situations pédagogiques doivent être diversifiées tout en exploitant des supports qui facilitent l'appréhension de la langue par les apprenants. Le climat en classe est aussi important pour favoriser l'apprentissage et l'enseignant d'arabe doit en avoir le contrôle en incitant les élèves au respect des règles de vie en classe comme dans les autres matières. Ainsi, il réussira à instaurer un environnement adéquat pour l'apprentissage de la langue arabe.

2.9-Typologie des pratiques enseignantes :

2.9.1-Les pratiques enseignantes :

Altet (2002) définit la pratique enseignante comme :

« On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision : « c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse » comme le dit Jacky Beillerot (1998) » (Altet, 2002, p.86)

La pratique enseignante est la manière dont l'enseignant exécute son activité dans une situation donnée. Elle est singulière et se rapporte à la formation et l'expérience de chaque pratiquant. Pour Bourdieu (cité par Altet, 2002), cette pratique a plusieurs caractéristiques :

- Elle est d'abord finalisée car elle un objectif visé.

- Elle est traduite dans les techniques et les gestes professionnels de l'enseignant.
- Elle est contextualisée puisqu'elle liée à une situation ou contexte.
- Elle est temporelle car elle est située dans un temps donné.
- Elle est valorisée et renvoie au travail au sens général.

Les pratiques enseignantes des professeurs de langue arabe (EILE) répondent à ses caractéristiques. Nous pensons aussi que chaque professeur a sa propre manière de faire en classe car chacun d'eux a sa propre expérience et son parcours professionnel. Leurs pratiques visent des objectifs d'apprentissage, sont traduites par des techniques et activités et liées à des situations contextuelles et temporelles.

2.9.2-Types de pratiques enseignantes :

Altet (2017) distingue trois types de pratiques enseignantes :

- a) **Les pratiques déclarées :** il s'agit du discours des enseignants par rapport à leur activité. Ce discours comporte souvent leurs représentations ainsi qu'une part de conscientisation de leur propre activité. C'est-à-dire ce qu'ils ont intégré de ce qu'il convenait à faire.
- b) **Les pratiques attendues :** les enseignants sont soumis à plusieurs prescriptions officielles et à un certain nombre d'exigences officielles et d'attentes. Ces dernières sont relevées par l'organisation sociale alors que les injonctions sont portées par l'institution à travers d'un programme, un curriculum et par les évaluateurs et les formateurs.
- c) **Les pratiques constatées ou effectives :** l'activité déployée effectivement par les enseignants principalement en situation de classe. Les chercheurs observent cette activité et effectuent des constats sur le processus d'enseignement

Clanet et Talbot (2012, p. 17) ont écrit :

« L'expression pratiques déclarées renvoie, dans nos propos, au discours des enseignants sur leur pratique, à venir ou passée, discours libre ou en réponse à des questions des chercheurs, stimulées par le visionnage de leur propre activité ou pas. Par pratiques déclarées, nous désignons donc le « dire sur le faire » recueilli à travers le discours des enseignants. »

Et selon eux, les pratiques constatées renvoient à la connaissance que le chercheur construit à

partir d'observations des pratiques ou d'activités en contextes. Ils préfèrent parler de pratiques constatées plutôt que de « pratiques effectives » car « effective » pourrait laisser penser que le chercheur accède à la « vérité » des pratiques.

Ces différents types de pratiques feront l'objet de notre enquête sur le terrain par des observations de classe et des entretiens semi-directifs. Nous envisageons d'aller observer les enseignants d'arabe (EILE) en classe et ensuite d'échanger avec eux sur le déroulement du cours. Nous visons de vérifier s'il existe des écarts entre les pratiques observées et les pratiques déclarées et nous pensons que ce procédé s'inscrit dans une approche praxéologique.

« Praxéologie » est un concept qui a été mobilisé par Chevallard (1996) dans le cadre théorique de la théorie anthropologique du didactique (TAD). Il permet de « *désigner toute structure de connaissance et d'action possible* » (Ladage, 2016, p. 3) en la modélisant sous la forme de l'association d'un savoir-faire (type de tâches et technique) et d'un savoir (discours justificatif et explicatif, relatif au savoir-faire).

Donc, la praxéologie est composée de deux niveaux : la praxis qui désigne les types de tâches et les techniques, et le logos qui constitue le niveau des discours sur les pratiques, constitué de technologies et théories. L'analyse praxéologique consiste à distinguer deux plans en tension dans la pratique : les réalisations pratiques, c'est-à-dire les types de tâches et techniques (méthodes et outils non investigués dans cette étude) et les constructions intellectuelles qui représentent les technologies et théories, justifications « logiques » de la praxis. (Rodondo, 2021).

Chapitre 3 : La problématique

Le dispositif ELCO a fait son apparition dans l'école française, depuis les années soixante-dix, dans le cadre des accords bilatéraux entre la France et plusieurs pays. La demande vient d'abord du Portugal en 1973, puis la France a signé d'autres accords avec l'Italie et la Tunisie en 1974, l'Espagne et le Maroc en 1975, La Serbie (l'ex-Yougoslavie) en 1977, la Turquie en 1978 et enfin l'Algérie en 1981. Ce dispositif répond à la directive européenne du 25 juillet 1977²³ incitant les Etats membres à mettre en place des enseignements des langues maternelles en faveur des enfants issus de l'immigration. Elle dispose que :

« Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants visés par l'article 1 ».

La mise en place des ELCO a permis ainsi l'introduction de l'enseignement de la langue arabe dans les écoles françaises, un enseignement pris en charge par les trois pays du Maghreb. Au début de sa création, ce dispositif avait comme objectif fondamental l'intégration des enfants des immigrés dans le système éducatif français et aussi de leur permettre de garder un lien avec le pays d'origine en cas d'un retour éventuel. La loi du regroupement familial de 1974 a aussi encouragé, paradoxalement, les immigrants à s'installer définitivement en France avec leurs familles. La circulaire du 9 avril 1975 mentionne le principe de ces cours qui est :

«Le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et culture d'origine peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français ».

L'idée, était, selon Meunier (2008), de considérer la connaissance de la langue et de la culture d'origine comme un moyen qui favoriserait l'intégration scolaire des élèves de parents immigrés. Dans son rapport de 2010, le HCI déclare que l'instauration des ELCO, à cette époque, constitue un élément en faveur des enfants étrangers car leur introduction est quasi contemporaine avec les classes CLIN²⁴ et CLA²⁵. En plus, ils favorisent l'apprentissage d'une

²³ Directive du Conseil d'Europe du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants (77/486/CEE)

²⁴ Classes d'initiation remplacées par les UPE2A depuis 2012

²⁵ Classes d'accueil de cours de français langue seconde

langue seconde qui est le français pour ces enfants, la circulaire du 2 février 1973 appuie cette idée : « *le défaut de maîtrise de la langue maternelle entraîne chez les nouveaux arrivants des difficultés pour l'apprentissage de la langue française* ». Donc, apprendre la langue maternelle favorise l'apprentissage du français et ainsi permet d'éviter l'échec scolaire. Selon Bertucci (2006), le dispositif ELCO avait une dimension intégrative. Elle stipule que les textes officiels insistent, afin de justifier cet enseignement, sur les difficultés que rencontrent les enfants de travailleurs migrants, de culture non française, pour s'adapter au système éducatif français (Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975). Ces difficultés sont soit d'ordre linguistique et culturel pour les élèves ou d'ordre pédagogique pour les enseignants. Aussi, ces enseignements avaient pour but d'aider les enfants d'immigrés à réintégrer le cursus scolaire dans leur pays d'origine surtout que l'instauration de ce dispositif coïncide avec la crise économique et l'incitation de la France au retour au pays d'origine dans les années 80.

L'entrée de l'éducation interculturelle se réalise par la valorisation des langues et cultures d'origine à l'école en 1978. Selon Abdallah-Preteille (1999), la circulaire de 25 juillet 1978 a élargi les activités interculturelles à l'ensemble des élèves pour répondre à un constat d'échec de la politique d'incitation des immigrés au retour dans leurs pays d'une part. D'autre part, cet élargissement découle de l'influence des travaux du Conseil de l'Europe incitant les pays membres à adopter une orientation interculturelle en milieu scolaire et de favoriser ainsi une prise de conscience de l'intérêt à une ouverture réciproque sur les identités culturelles (Porcher, 1981). Les enseignants étrangers ELCO sont sollicités pour organiser des activités culturelles à l'intention de tous les élèves. L'objectif était de valoriser les cultures des élèves migrants, de renforcer leur intégration et lutter contre l'échec scolaire (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 71). Mais, en France, cette politique n'a pas été suivie d'effet puisque les ELCO continuent de s'adresser aux enfants des immigrants. En effet, ces enseignements continuent d'être pris en charge par des pays étrangers et les enseignants étrangers ne sont pas intégrés dans l'école. De plus, ces cours ne sont pas attirants pour les enfants car ils sont organisés en parallèle avec les activités périscolaires qui sont de nature ludique.

Après des années de son installation, le dispositif ne connaît pas beaucoup de changement, alors que le public visé a changé même si les programmes d'enseignement d'arabe ont été modifiés pour répondre aux exigences du CERCL. Cependant, le dispositif est maintenu aux seins des écoles élémentaires publiques. Ce maintien s'explique par son importance au niveau politique soit pour la France ou pour les pays partenaires. Concernant le public, il ne s'agit plus d'enfants venant en France dans le cadre du regroupement familial mais des enfants français nés et

scolarisés en France qui ne sont pas des locuteurs natifs de la langue enseignée. Kerzil (2002, p.138) stipule que :

« Enfin, dès le début des années quatre-vingt-dix, la plupart des observateurs ont commencé à remettre en cause la pérennisation de ces cours, le public ayant profondément changé depuis leur création. En 1993, par exemple, N. de Smet et N. Rasson (p. 155) expliquaient que la limitation des cours de langue et de culture d'origine aux enfants issus de l'immigration de nos jours « revient à nier l'histoire personnelle et sociale de jeunes nés et qui ont grandi, pour la plupart, dans le pays d'installation. En somme, c'est leur imposer des référents, une histoire qui n'est déjà plus la leur, tout au plus celle de leurs parents ». Ceux que l'on continue à appeler les « enfants issus de l'immigration » constituent en réalité la deuxième ou troisième génération issue de l'immigration. Ils sont nés en France et n'ont jamais vécu la migration. »

Selon Condon et Régnard (2010), la moitié (50%) des descendants d'immigrés déclare que le français est la langue la plus utilisée dans la sphère familiale. Il existe d'autres langues déclarées qui sont l'arabe (20%), l'espagnol (4%), l'italien (4%) et le turc (2%). Mais selon ces deux chercheurs, la question de la transmission linguistique familiale et le plurilinguisme des descendants d'immigrés reste très complexe car ces derniers constituent un groupe très hétérogène, notamment en termes de l'histoire migratoire de leurs parents et de la connaissance du français avant cette migration.

Le dispositif ELCO, et particulièrement de langue arabe, a été pointé du doigt par plusieurs rapports. Il était question de plusieurs critiques portant sur son principe d'instauration au sein des écoles publiques, son fonctionnement et aussi sur son rendement au niveau pédagogique. En effet, selon la loi sur les associations de 1901, l'instruction en France se veut nationale. Elle s'adresse à des individus et ne reconnaît ni groupe, ni communauté et ni minorité à l'exception des associations. Selon Lorcerie (1989), cité par Meunier (2007), la mise en place de ces enseignements représente une infraction à la règle de neutralité-laïcité, qui est un principe de l'école française, car ils visent un groupe d'enfants en particulier à l'école.

Le bilan des ELCO ne s'avère pas satisfaisant car les ELCO contribuent à la marginalisation des enfants à qui ils sont destinés, mais aussi parce qu'ils sont confiés à des enseignants sans formation pédagogique qui convient à ce type d'enseignement et parfois leurs méthodes sont en contradiction flagrante avec celles auxquelles l'enfant est habitué (Charlot, 1989). Le

changement du profil des élèves n'a pas été accompagné par un changement au niveau du recrutement des enseignants, ni par une consolidation des formations en leur faveur. Mais l'IGEN (2006), dans son rapport, mentionne que les enseignants d'arabe sont des enseignants titulaires recrutés après une sélection, qu'ils ont une bonne maîtrise de la langue française et respectent les valeurs de la république. Ils jouent un rôle de médiation entre l'école et les familles. Leurs cours sont inspectés, mais insuffisamment, et ne présentent pas de contenus religieux.

Ce sont les mêmes critiques relevées par le HCI dans son rapport de 2010. Il évoque également les défauts de pilotage des ELCO et leurs conséquences négatives sur l'intégration des enfants. Il affirme, selon plusieurs interlocuteurs, que ces enseignements sont devenus des "catéchismes islamiques" car ils renforcent les références communautaires et éloignent les enfants des valeurs républicaines.

Les cours d'ELCO étaient destinés à des enfants avec des profils hétérogènes et selon Berque (1985), la diversité des capacités cognitives en fonction de l'âge et des cultures des élèves n'était pas prise en compte pour bien mener une pédagogie différenciée.

Tous ces critiques et les débats, qu'ont soulevés les ELCO, a mené le MEN à penser à la suppression de ces cours et leur remplacement par un dispositif de langue vivante. Ainsi, dès la rentrée 2016, l'enseignement de l'arabe est progressivement transformé en EILE. Le MEN a choisi l'Académie de Strasbourg pour expérimenter le nouveau dispositif qui concerne au début deux langues : l'arabe et le portugais. Les ELCO ont été supprimés définitivement à la rentrée 2020.

De nos jours, l'hétérogénéité des élèves est devenue une évidence. Elle renvoie à plusieurs facteurs cognitifs, sociaux et affectifs, ce qui pose la question de sa gestion en classe de langue arabe, et aussi la compétence des enseignants d'arabe afin d'adopter une pédagogie différenciée. L'application de cette pédagogie fait appel à plusieurs compétences concernant la prise en compte des niveaux des élèves, l'adaptation des méthodes pour répondre à la diversité des profils pédagogiques, la variation des outils d'apprentissage ainsi que l'organisation du groupe classe, la mise en place de plusieurs dispositifs et de choix du type de différenciation.

Nous nous interrogeons sur les pratiques pédagogiques des enseignants de langue arabe, ces enseignants qui sont, dans la majorité, des professeurs des écoles dans leur pays de provenance.

Ils ont reçu une formation, au niveau pédagogique et didactique, dans les instituts de formation des instituteurs. Cependant, ils ne sont pas expérimentés dans l'enseignement de l'arabe en tant que langue vivante étrangère. Il s'agit de savoir si les compétences professionnelles des enseignants d'arabe ont évolué et s'ils appliquent la différenciation pédagogique. Nous essayons aussi de déterminer s'il existe des écarts entre pratiques constatées et pratiques déclarées.

Deuxième partie : Méthodologie et résultats

Chapitre 4 : Méthodologie

4.1-Démarche de recherche inductive :

La démarche inductive, aussi appelée « inductivisme », est une méthode de travail scientifique qui part d'un fait réel et observable pour expliquer un phénomène. Elle permet au chercheur de trouver des explications grâce à des observations concrètes. Selon Martin (2012) :

« La posture inductive accorde la primauté à l'enquête, à l'observation, voire à l'expérience et essaie d'en tirer des leçons plus générales, des constats universaux : le sociologue cherche à établir quelques énoncés dont la validité dépasse le cadre de ses seules observations. » (Martin, 2012, p. 3)

Cette démarche nous permet de connaître la réalité grâce à nos sens. Elle consiste à induire des énoncés généraux à partir d'expériences particulières. Il s'agit de procéder à des observations de la réalité étudiée puis d'en induire des énoncés généraux (des concepts, des hypothèses, des théories, des lois) qui rendent compte de la réalité (Dépelteau, 2000). La démarche inductive, dite compréhensive, procède donc, par la construction de données élaborées à partir des données observées, pour constituer un modèle théorique, issu des données et de modèles partiels existants (Saada-Robert et Leutenegger, 2002).

Dans notre étude, nous avons fait le choix de cette démarche pour les raisons suivantes :

-Nous avons fait le choix de cette démarche car nous cherchons à comprendre et expliquer des faits, les pratiques des enseignants, dans leur milieu réel de travail. Nous avons décidé de ne pas partir d'hypothèses préalables mais d'analyser des expériences vécues. Nous effectuons cela grâce à des observations et des entretiens afin de tirer des constats et émettre des hypothèses à la fin de notre recherche.

-La démarche inductive et exploratoire est plus adaptée à notre sujet de thèse car le dispositif EILE est nouveau. Il vient d'être créé en 2016 et n'a été élargi sur tout le territoire français qu'en 2019. Peu d'études ont été réalisées.

-L'enseignement de l'arabe est complexe car le public est varié avec des degrés différents au niveau de la classe et de la connaissance de l'arabe. Il est, ainsi, difficile de formuler des hypothèses sur des pratiques pédagogiques particulières.

Notre recherche repose sur une approche compréhensive et d'explicitation.

4.2-L'approche qualitative

Nous avons choisi une approche qualitative pour mener notre recherche. Cette approche nous permet de comprendre la réalité tout en essayant de pénétrer dans l'univers observé et d'obtenir des connaissances tout-à-fait valables, sérieuses et objectives (Poisson, 1983). Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui (2013) présentent les spécificités de l'approche qualitative. Pour ces auteurs, elle se caractérise par :

-Une explication causale par le jeu des contraintes sociales : les méthodes qualitatives mettent l'accent sur les effets de la situation et les interactions sociales sous contraintes et aussi le jeu des acteurs avec les normes sociales. La causalité ne disparaît pas mais renvoie à une identification des contraintes et des potentialités qui s'ancrent dans le système d'action, familial, amical ou professionnel, où les acteurs sont engagés soit dans une échelle méso ou micro-sociale. Cette causalité renvoie aussi à un système explicatif par le sens que donne le sujet à son action.

-Une pertinence méthodologique à raisonner en fonction des échelles d'observation et de la réalité sociale à découvrir : les auteurs défendent la pertinence des méthodes qualitatives. Selon eux, elles sont mobilisées comme méthodes exploratoires d'un phénomène social émergent. Au contraire de l'approche quantitative, l'approche qualitative permet essentiellement de faire apparaître des dimensions comme la diversité des pratiques sociales, la mobilité des frontières entre les étapes du cycle de vie en fonction des cultures ou des générations, les mécanismes stratégiques des relations de pouvoir ou de coopération entre acteurs, la dynamique sociale de la construction identitaire. Ces approches, selon ces auteurs, sont compréhensives par méthode car elles cherchent avant d'être critiques ou dénonciatrices à comprendre la logique sociale de chaque acteur.

Selon Anadon et Guillemette (2007, p. 29) :

« La recherche est orientée vers la compréhension de la réalité à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes car ceux-ci sont considérés comme les auteurs de la réalité sociale qui ne peut exister indépendamment de la pensée, de l'interaction et du langage humain. »

Ainsi, la recherche qualitative a une visée compréhensive et selon Dumez (2011), cette dernière se caractérise par deux choses : en premier lieu, elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent. En second lieu, elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation. Concernant le premier point, en opposition avec la recherche quantitative, dans les approches qualitatives, l'accent est mis sur les acteurs et non sur les variables (Dumez, 2011). Sur le second point, Dumez (2011, p. 49-50) avance :

« Dans la recherche qualitative, on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte (ou dans des situations et des contextes différents), c'est-à-dire que l'objectif n'est pas de mettre en évidence des lois universelles. En effet, le contexte au sens théorique est défini de manière simple et nette (DeRose, 1992) comme : ce qui change la valeur de vérité d'une proposition (la même proposition est vraie ou fausse selon le contexte) ou le sens d'une pratique (la même pratique prend des sens différents selon les contextes). Autrement dit, une analyse d'acteur et d'action vaut dans certains contextes et non dans d'autres, une pratique a un sens dans certains contextes et peut revêtir d'autres sens dans d'autres contextes. »

Nous pouvons caractériser cette approche par son objectivité, comme le montre Yin (2012), cité par Dumez (2011), en avançant que l'objectivité de cette approche repose sur de multiples sources de preuves « multiple sources of evidence » qui sont au nombre de six :

- Les observations directes.
- Les interviews.
- Les notes prises par le chercheur.
- Les documents.
- L'observation participante.
- Les artefacts physiques.

Dans notre enquête, nous utiliserons les observations directes et les interviews.

Dumez et Rigaud (2008) ajoutent que cette hétérogénéité des sources empiriques, dans la recherche qualitative, en garantit l'objectivité. Mais elle exige du chercheur un travail particulier : il faut mettre en série ces différents types de données et développer des outils pour rapprocher les données entre elles. Ce double travail de mise en série et de rapprochement synoptique des données renvoie à la construction de *templates* (Dumez & Rigaud, 2008).

Nous avons choisi de mener une enquête qualitative car notre recherche se focalise sur les pratiques des enseignants de langue arabe et de leurs manières d’agir en classe. Notre option est de chercher de comprendre comment ces acteurs agissent dans leurs classes face à l’hétérogénéité des élèves et aussi de définir les contraintes qu’ils rencontrent. En plus, cette démarche nous fournit plusieurs possibilités eu niveau des outils.

4.3-Terrain de recherche et échantillonnage :

4.3.1-L’accès au terrain de recherche :

Nous avons choisi de mener notre enquête dans des écoles élémentaires publiques où les enseignants de langue arabe interviennent. Notre terrain de recherche est le département du Bas-Rhin et en particulier, dans les villes de Strasbourg, Colmar et Eschau. Dans le Bas-Rhin et selon les prévisions de l’Inspection académique pour l’année 2019-2020, il y a 86 écoles élémentaires qui proposent l’enseignement d’arabe. Nous avons choisi ce terrain de recherche car nous avons travaillé, dans le département du Bas-Rhin, en tant qu’enseignant EILE/ELCO de langue arabe, ce qui facilite notre accès aux données concernant l’enseignement de l’arabe en se référant à l’Inspection académique du Strasbourg et aussi aux contacts avec les autres enseignants d’arabe. Notre enquête a été effectuée dans 15 écoles, comme suit :

Situation de l’école	Strasbourg	Colmar	Eschau
Nombre	13	1	1

4.3.2-L’échantillon et le profil des interviewés :

Notre échantillon est constitué de 20 enseignants de langue arabe. C’est le nombre total des enseignants dans le Bas-Rhin. Ils sont répartis, selon les consulats d’attachement, comme suit :

Tableau 12 Répartition des enseignants d'arabe selon les consulats

Département	Ville	Nombre	Consulat d'attachement
Bas-Rhin	Strasbourg	7	Algérie
Bas-Rhin	Strasbourg	10	Maroc
Bas-Rhin	Colmar	1	Maroc
Bas-Rhin	Strasbourg	2	Tunisie

Les enseignants de langue arabe, dans le Bas-Rhin, se divisent en deux catégories, comme dans les autres régions de la France :

-Des enseignants qui sont des professeurs des écoles dans leurs pays de provenance, c'est le cas des enseignants marocains et tunisiens.

- Des enseignants affectés localement qui sont des contractuels. C'est le cas des enseignants algériens qui sont soit des anciens enseignants ou des personnes qui ont une bonne maîtrise de la langue arabe. Ils sont recrutés par le consulat directement.

Notre statut et notre proximité culturelle avec les observés nous a servi de facilitateur pour pénétrer leur univers professionnel. Cependant, il a pu exister un biais méthodologique en ayant des effets sur le recueil des informations en termes de complicité ou de concurrence avec les personnes interrogées (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2013). En effet, notre présence en tant que collègue pouvait être perçue comme une inspection ou une évaluation du travail des enseignants. D'ailleurs, certains enseignants ont eu peur d'être évalués en étant observé, c'est la raison pour laquelle trois enseignants ont refusé l'observation et deux autres ont refusé de participer à l'enquête en entier. Notre échantillon définitif est ainsi composé de 15 enseignants.

A cet échantillon se rajoute deux inspecteurs : une inspectrice chargée des ELCO/EILE à l'inspection académique de Strasbourg et un inspecteur marocain envoyé par le Maroc pour piloter le dispositif d'enseignement de l'arabe dans la région Grand-Est.

4.4-Les outils de l'enquête :

4.4.1-L'observation :

De Ketele (1976), cité par Brousseau (1978, p.3), propose la définition suivante :

« L'observation est un acte incluant l'attention volontaire et l'intelligence dirigée sur un " objet " pour en recueillir systématiquement des informations ».

Ainsi, en utilisant cet outil, le regard de l'enquêteur porte sur les pratiques des sujets et non pas sur les perceptions des phénomènes par les personnes observées. On observe les individus en pleine action dans leur milieu de travail (Alcherghri, 2016). En effet, l'observation permet de recueillir des données sur un phénomène tout en étudiant les comportements des individus dans des situations réelles données. Elle peut être mise au service des démarches déductives qui visent à tester des théories ou des démarches inductives qui visent la création des théories (Chevalier et Stenger, 2018). Mais, il existe une contrainte qui se pose fortement avec l'usage de cet outil : il s'agit de la posture de l'observateur. Car selon Arborio (2007), l'observateur ne reste jamais extérieur à la situation qu'il observe. Il faut, alors, choisir un mode d'observation. Mais, la question n'est pas toujours facile :

« Le choix du mode d'observation ne peut cependant pas être résumé à un dilemme entre observer comme observateur, au risque de perturber la situation, et observer en participant, au risque de se voir contraint dans sa capacité à observer. » (Arborio, 2007 p. 29).

Nous pouvons distinguer deux types d'observation :

- L'observation participante où le chercheur entre en interaction forte avec les sujets dans leur milieu de travail.
- L'observation non participante où le chercheur ne s'intègre pas dans la vie des observés mais les observe de l'extérieur (Deslauriers, 1991).

A notre avis, l'observation non-participante, que nous avons choisie, permet de recueillir des données plus objectives par le biais d'un outil préparé à l'avance, la grille d'observation.

Altet (2017) pense que l'observation des pratiques enseignantes reste une tâche complexe car, selon elle, si l'enquêteur s'engage dans une observation sans être sélectif ou sans avoir

confectionné un support technique (grille d'observation, échantillonnage temporel), la multitude des événements rend impossible une observation exploratoire exhaustive. En plus, Altet (2017) distingue trois types de pratiques enseignantes :

-Les pratiques attendues : les enseignants sont soumis à plusieurs prescriptions officielles et à un certain nombre d'attentes. Ces dernières sont relevées par l'organisation sociale alors que les injonctions sont portées par l'institution à travers d'un programme, un curriculum et par les évaluateurs et les formateurs.

- Les pratiques constatées ou effectives : c'est-à-dire l'activité déployée effectivement par les enseignants principalement en situation de classe. Les chercheurs observent cette activité et effectuent des constats en privilégiant les variables ou les dimensions qui ont une force organisatrice particulière sur le processus d'enseignement.

- Les pratiques déclarées : il s'agit du discours des enseignants par rapport à leur activité. Ce discours comporte souvent leurs représentations ainsi qu'une part de conscientisation de leur propre activité, c'est-à-dire ce qu'ils ont intégré de ce qu'il convenait de faire.

Nous avons décidé de réaliser notre enquête à partir de l'observation directe, non participante (Peretz, 2004) : « *L'observation directe consiste à être le témoin des comportements sociaux des individus et de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences sans en modifier le déroulement ordinaire.* » (Peretz, 2004, p.14)

Pour cette raison, nous avons élaboré un outil d'observation qui nous permet de recueillir des données tout en minimisant notre implication. Les pratiques attendues et déclarées seront recueillies à travers les entretiens semi-directifs tandis que les pratiques constatées le seront à travers l'observation.

4.4.2-La grille d'observation :

Pour saisir les pratiques des enseignants d'arabe en classe, nous avons préparé une grille d'observation (cf. Annexe, p. 202). Ketele (1987), cité par Dessous (2007), la définit ainsi :

« *Une grille d'observation est un système d'observation : systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par*

un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des « attributs » à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible » (Dessous, 2007, p.104).

Cette fiche technique est un support qui nous aide à réaliser l'observation et viser les faits (les actions) et non les représentations d'une manière indépendante.

Cette grille permet donc de :

« recenser les éléments factuels importants pour le sujet traité : lieu de la pratique, personnes présentes, interactions, gestes effectués, etc. Elle se présente sous la forme de listes de thèmes découpées en séquences et en catégories de données – objets, personnes, durée, lieu, posture, etc. –, à observer, mais ne constitue qu'une aide à l'observation : la pratique observée impose la dynamique de l'observation réalisée, le fil directeur de l'observation étant toujours de suivre le déroulé de la pratique et ce qui la modèle. » (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2008, p.94)

Ainsi, notre grille d'observation comporte plusieurs éléments : des renseignements sur la personne observée, le lieu de la pratique, des informations sur la classe observée, la durée du cours, les supports utilisés et le déroulement du cours. Cet outil est accompagné d'un carnet de prise de notes. Nous avons le choix d'une grille d'observation simple et souple car nous n'avons pas fait usage de codifications. Notre objectif est de découvrir les pratiques réelles en classe, ainsi de déterminer les interactions entre le professeur et les apprenants, les langues utilisées, les types de différenciations et les stratégies d'enseignement suivis pour favoriser l'apprentissage dans ces classes hétérogènes. (cf. Annexe 1, p. 202)

Pour l'élaboration de cette grille, nous nous sommes basés sur la description de Przesmyeski (1991) d'une séquence avec la pédagogie différenciée et d'une grille modèle d'une visite d'une séance de langue apparue dans le BO N°41 du 8 novembre 2001 du Ministère de l'Education Nationale où il a été détaillé les différents objets à observer.

4.4.4-L'entretien semi-directif (inspiré de l'entretien d'explicitation) :

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs inspirés de l'entretien d'explicitation puisqu'ils ont été enregistrés directement après les observations. Le but de ces entretiens est d'explicitier les activités de l'enseignant tout en essayant de le mener à réfléchir sur ses actions pendant le cours. Ce type d'entretien est appelé, selon Vermersh, l'entretien d'explicitation.

Vermersh (1997) définit ce type d'entretien comme :

« un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers. » (Vermersh, 1997 p. 17)

Dans la technique de l'entretien d'explicitation, l'objectif est d'aider la personne questionnée à formuler, par son propre langage, le contenu, la structure de ses actions et de sa pensée privée. L'entretien d'explicitation vise la verbalisation à posteriori de l'action réalisée par une personne. Cela nous permet de décrire le déroulement de cette action telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle. De plus, repérer les savoirs théoriques, effectivement utilisés dans la pratique, pour cerner ensuite les représentations ou les préconceptions sources de difficultés (Vermersh, 2011). Cette technique a pour but de :

-S'informer sur la manière de la réalisation de la tâche par l'interviewé, en visant un but de recherche soit didactique ou ergonomique ou de résolution de problème, de soutien ou de remédiation pédagogique, de perfectionnement ou de d'entraînement (professionnel, sportif, ...)

-Aider l'autre à s'auto-informer : cela permet à l'interviewé de prendre conscience de la procédure de ses actions et lui aide à l'appropriation de l'expérience. C'est-à-dire de faire un retour réflexif et de décrire son activité.

- Former l'autre à s'auto-informer : pédagogie du fonctionnement méta-cognitif.

Il faut signaler que l'entretien d'explicitation est focalisé sur l'action et vise la dimension vécue, singulière de l'activité que sur les aspects conceptuels. Cependant, Vermersh (2017) postule que la verbalisation du vécu ou de l'action se heurte à plusieurs difficultés, en premier lieu car l'action reste une connaissance autonome qui contient une part cruciale de savoir-faire en acte non-conscient, c'est-à-dire la part implicite de la réalisation de l'action. En second lieu, cette

verbalisation ne présente pas une action habituelle pour l'interviewé. Ce dernier répond par des jugements, des commentaires ou la description des circonstances. La verbalisation ne pourra pas être réalisée sans aide, il envisage une médiation et un guidage, c'est-à-dire l'interviewer va faire en sorte que l'observé mette en mots son vécu et décrive la succession des actions. Par conséquent, ce type d'entretien nécessite une formation avant d'en faire usage dans une enquête.

Pour cette raison et par manque de formation, nous avons opté finalement pour l'entretien semi-directif. Il est l'une des techniques de l'enquête qualitative et consiste à donner la possibilité aux interviewés d'exprimer leurs points de vue. Cet entretien s'appuie sur un document formalisé : le guide d'entretien.

Ce guide est un outil pour saisir les stratégies et les opinions. Il est structuré en thèmes et chaque thème regroupe une série de questions pour lesquelles des relances sont proposées permettant d'affiner les données recueillies. Concernant les questions, nous pouvons distinguer des questions sur les pratiques, sur les opinions et les représentations. La formulation des questions sur les pratiques doit nous permettre de décrire un itinéraire de pratiques. Il s'agit de recueillir les pratiques propres à la personne rencontrée en partant d'exemples concrets issus de sa propre expérience (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2019).

Après avoir effectué les observations en classe, nous nous sommes entretenus avec les enseignants. Nous avons mené des entretiens semi-directifs inspirés d'entretien d'explicitation puisqu'ils ont été réalisés directement après nos observations. Les questions posées ont porté sur le parcours professionnel de l'enseignant et sur le cours observé. Elles visent principalement leurs pratiques en classe, leur méthode de gestion des classes hétérogènes et la description d'une séance du cours d'arabe. Nous avons essayé de nous focaliser sur la mise en place de la différenciation en classe soit au niveau du contenu, des processus d'apprentissage, des structures ou des productions des apprenants. (cf. Annexe 3, p. 210)

Nous avons eu recours à cette technique pour s'entretenir aussi avec les inspecteurs chargés des ELCO/EILE (cf. Annexe 4, p. 211). Nous avons effectué ces entretiens car :

-Les inspecteurs sont responsables de la mise en place des cours de langue arabe. Une commission mixte se réunit chaque année, au mois d'avril, pour prendre des décisions concernant la création des nouveaux cours et leur implantation.

-Ces inspecteurs jouent un rôle important dans l'amélioration des programmes enseignés. En effet, il y a des programmes établis en commun avec les pays partenaires.

- Les inspecteurs organisent des journées de formation continue en faveur des enseignants. Ces formations visent l'amélioration des pratiques d'enseignement d'une langue vivante.

-L'inspecteur français participe à l'organisation des cours, en jouant le rôle de médiateur entre le consulat et l'établissement scolaire. Il veille aussi au bon fonctionnement de dispositif.

- Les inspecteurs sont chargés de l'encadrement des enseignants de langue arabe et de l'évaluation de leurs pratiques.

-Les inspecteurs jouent un rôle très important dans le pilotage du dispositif EILE et aussi dans l'évolution du dispositif. Ils ont participé à la transition du dispositif ELCO vers le nouveau dispositif EILE en collaboration avec les inspections académiques et le MEN.

Vu ce rôle considérable, nous avons tenu à les interviewer dans le but d'avoir leurs points de vue. Sachant que ces dernières années, tous les enseignants de langue arabe, dans le Bas-Rhin, ont été inspectés. Les nouveaux recrutés ont été inspectés en présence d'une conseillère pédagogique qui suit leur formation.

4.5-Le déroulement de l'enquête et la double-posture :

4.5.1-Les observations :

Nous avons mené nos observations dans différents établissements scolaires. Ils sont répartis dans l'agglomération de Strasbourg, la ville d'Eschau et de Colmar. Après avoir contacté les enseignants concernés et demandé l'autorisation des directeurs des écoles, nous nous sommes rendus sur les lieux. Nos observations étaient non participantes car nous ne sommes pas intervenus dans aucun moment des cours et nous avons adopté une attitude neutre. Notre but était d'être le plus discret possible pour ne pas influencer les comportements des observés. Notre intérêt était d'observer la réalité de la séance. Notre objectif était de percevoir les éléments en détail de la situation d'apprentissage. Nous avons pris aussi des notes sur un carnet où nous avons souligné les éléments marquants du déroulement du cours. Nous nous sommes focalisés sur les pratiques des enseignants en classe et de leurs comportements en situation réelle.

Selon Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui :

« La conduite d'une observation varie selon sa finalité et ses conditions de réalisation. Elle peut être participante ou sans intervention, relativement large et exploratoire ou extrêmement centrée sur une pratique, un élément spécifique. Ces caractéristiques induisent une position différente de l'enquêteur qui cherchera soit à être le plus « invisible » possible, soit à adopter les techniques de l'entretien semi-directif, présenté précédemment, pour enrichir son observation. Empathie, souplesse et focalisation sur le sujet étudié sont également ici indispensables. » (2009, p.103)

4.5.2-La passation des entretiens :

À la suite des observations, nous avons pu nous entretenir avec les enseignants directement ou par téléphone (deux enseignants par téléphone car ils étaient contraints de partir le soir même de l'observation). Les lieux des entretiens étaient variés selon les dispositions des participants à l'enquête. Nous étions obligés de nous adapter, de passer les entrevues dans les écoles et parfois loin du lieu du travail dans des endroits calmes. Nous avons opté pour cette attitude car elle est l'une des caractéristiques de la recherche qualitative qui sont les suivantes : l'adaptabilité, la flexibilité et la souplesse. Elles sont, en effet, des compétences qui se différencient des règles classiques des sciences expérimentales et des approches quantitatives (Desjeux, 2013).

Ainsi, nous avons interviewé les professeurs soit dans les salles du cours, la salle des maîtres ou dans les jardins ou cafés qui se trouvaient à côté des établissements scolaires. Ces entrevues étaient réalisées directement après le cours.

La transcription des entretiens a été réalisée et les entretiens, effectués en langue arabe, ont été traduits. Cette transcription nous a pris un temps considérable car elle a été manuelle.

4.5.3-La double-posture :

En tant qu'enseignant de langue arabe à Strasbourg, nous avons mené l'enquête en tant que praticien-chercheur. De Lavergne (2007) définit ce concept comme suivant :

« Le « praticien-chercheur » est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant

des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité. » (De Lavergne, 2007, p.28).

Albarello (2004), cité par Wentzel (2011, p.51), aborde le praticien-chercheur comme :

« un acteur engagé à la fois dans une pratique socio-professionnelle de terrain et dans une pratique de recherche ayant pour objet et pour cadre son propre terrain et sa propre pratique »

Cela signifie que nous avons effectué cette recherche avec une double posture : notre posture de praticien (enseignant de langue arabe) et aussi de chercheur. D'une part, notre statut a pu influencer les comportements des enseignants observés qui ont pu répondre plutôt à nos attentes et par conséquent, biaiser les données recueillies. D'autre part, notre présence a pu être perçue, par certains enseignants, comme du contrôle ou de l'évaluation. Ce qui explique le refus de quelques enseignants de participer à notre étude. Mais, nous sommes de l'avis d'Albarello (2003) qui pense que les deux positions peuvent coexister (praticien et chercheur) et que marier les deux positions est difficile mais ce n'est pas impossible. Elle est plutôt enrichissante et l'articulation entre les deux positions permet la naissance d'une pertinence et d'une scientificité.

Afin d'éviter les biais, nous avons utilisé des outils d'enquête préparés à l'avance. Nous avons annoncé aux participants l'essentiel de notre sujet. Les observations étaient planifiées selon les disponibilités des participants. Une analyse de notre posture, pendant les entretiens, permettra d'analyser la distance que nous avons essayé de tenir et nous allons revenir sur ce point dans le chapitre réservé aux limites de recherche.

Chapitre 5 : Traitement de données

5.1-L'analyse des données dans la recherche qualitative :

Notre recherche est qualitative et selon Paillé et Mucchielli (2012), ce type de recherche implique le contact avec les sujets de la recherche par de différents outils (entretiens, observations, ...) que nous avons déjà mobilisés lors de notre enquête sur le terrain et l'analyse des données s'appuie sur les capacités naturelles du chercheur. Elle vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques quantitatifs. En plus, et selon les mêmes auteurs :

« la recherche est dite qualitative principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc...), d'autre part, pour analyser des données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire les sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; la recherche est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble de processus est mené d'une manière naturelle, sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des

personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (une logique de proximité : cf. Paillé 2007) » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 13)

Ce type de recherche se caractérise donc par ses outils de collecte de données et aussi par la manière d'analyser ces dernières. Andeéani et Conchon (2003) résumant l'analyse des données qualitatives en trois étapes :

-Retranscription des données : cette étape consiste à mettre les informations recueillies en forme par écrit (verbatim), cela permet d'organiser le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse.

-Codage des données : il s'agit d'explorer les informations recueillies ligne par ligne et étape par étape afin de décrire, classer et transformer les données qualitatives brutes en fonction d'une grille d'analyse. Le codage des données peut être ouvert ou fermé. Pour notre cas, le codage que nous avons choisi est ouvert.

Il s'effectue par :

- Lecture ligne par ligne des données pour les généraliser (processus d'abstraction).
- La recherche d'ensembles similaires, classement et comparaison.
- Le codage des principales dimensions et codage sélectif des idées centrales et répétitives.

La grille d'analyse n'est pas définie au départ, le codage est conduit selon une procédure ouverte et inductive. Les catégories d'analyse sont issues des interviews ou des observations. C'est à partir du verbatim que la grille est élaborée. Le codage ouvert repère, à l'aide des questions du guide d'entretien ou des thèmes de l'étude, les sous-ensembles dans le texte en les soulignant. Ce sont les sous-catégories qui correspondent à des idées de base, à des aspects spécifiques de thèmes plus généraux ou à des mots ou des morceaux de phrases.

- Traitement des données : le traitement des données qualitatives peut être mené d'un point de vue sémantique ou statistique (Andréani et Conchon, 2001). Dans le cas des traitements dits sémantiques, l'analyse est conduite à la main, selon la démarche de l'analyse de contenu. Le traitement sémantique consiste à étudier les idées des participants (analyse empirique), les mots qu'ils utilisent (analyse lexicale) et le sens qu'il leur donne (analyse de l'énonciation).

5.2-Traitement de données par l'étude de cas :

5.2.1-L'étude de cas :

Barlatier (2018) définit l'étude de cas comme :

« La méthodologie de l'étude de cas est une méthodologie de recherche très prisée en sciences sociales, utilisée pour étudier des phénomènes complexes nouveaux en situation réelle ou étendre les connaissances sur des phénomènes déjà investigués. Les études de cas apportent ainsi une analyse détaillée et en profondeur sur un nombre limité de sujets. » (Barlatier, 2018, p. 126)

Selon Berg (2000), cité par Barlatier (2018), l'étude de cas est une approche méthodologique qui vise la collecte suffisante d'informations sur une personne, un événement ou un système social (groupe d'individus ou organisation) afin de permettre au chercheur de comprendre comment celui-ci fonctionne ou se comporte en situation réelle.

Ainsi, les études de cas peuvent s'intéresser à un individu ou un groupe en mobilisant plusieurs outils de collecte et d'analyse de données tels que les entretiens ou l'observation pour étudier des phénomènes nouveaux et complexes.

Yin (2003, 2009) stipule que la méthode de l'étude de cas permet d'expliquer, de décrire et d'explorer des événements ou des phénomènes dans leur contexte réel. Selon cet auteur :

« Le recours à la méthode de l'étude de cas est pertinente lorsque certaines conditions sont réunies :

- *l'étude doit répondre à des questions de recherche du type « quoi », « comment » et « pourquoi » ;*
- *le chercheur ne peut pas manipuler le comportement des informants impliqués dans l'étude ;*
- *le chercheur traite des facteurs contextuels du phénomène étudié qui semblent pertinents ;*
- *les limites entre le phénomène étudié et son contexte ne sont pas claires. »* (Yin, 2003,2009 cité par Barlatier, 2018, p. 128-129)

Dans le même sens, l'étude de cas est une méthode appropriée pour le chercheur qui s'intéresse au moment et au pourquoi des phénomènes se produisant dans une situation, en particulier s'il a peu de contrôle sur les événements étudiés (Collerette, 1996, p.77)

Selon Barlatier (2018), il existe différentes catégories d'études de cas :

- De type explicatif : une étude de cas qui adresse une problématique visant l'explication de liens causaux présumés entre phénomènes complexes.
- De type descriptif : une étude de cas utilisée pour décrire un phénomène et son contexte.
- De type exploratoire : une étude de cas qui explore un phénomène représentant un point d'intérêt pour le chercheur et qui vise la découverte de nouvelles causalités et/ou résultats.

C'est ce type exploratoire que nous retenons pour notre recherche car nous étudions un nouveau dispositif complexe qui vise la découverte de nouvelles causalités. De plus, cette méthode est plus adaptée à notre recherche puisque notre enquête a été réalisée avec un nombre limité d'enseignants.

Nous exploiterons les données d'observation pour chaque enseignant puis nous réaliserons une analyse du contenu des entretiens. Enfin, nous croiserons les résultats recueillis avec les deux outils d'investigation. (cf. Annexe 7, p. 347)

5.2.2-L'analyse du contenu des entretiens :

Bardin (1977) propose la définition suivante :

« L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours (contenu et contenant) extrêmement diversifiés. Le facteur commun de ces techniques multiples et multipliées (...) est une herméneutique contrôlée fondée sur la déduction et l'inférence. En tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité » (Bardin,1977, p.9).

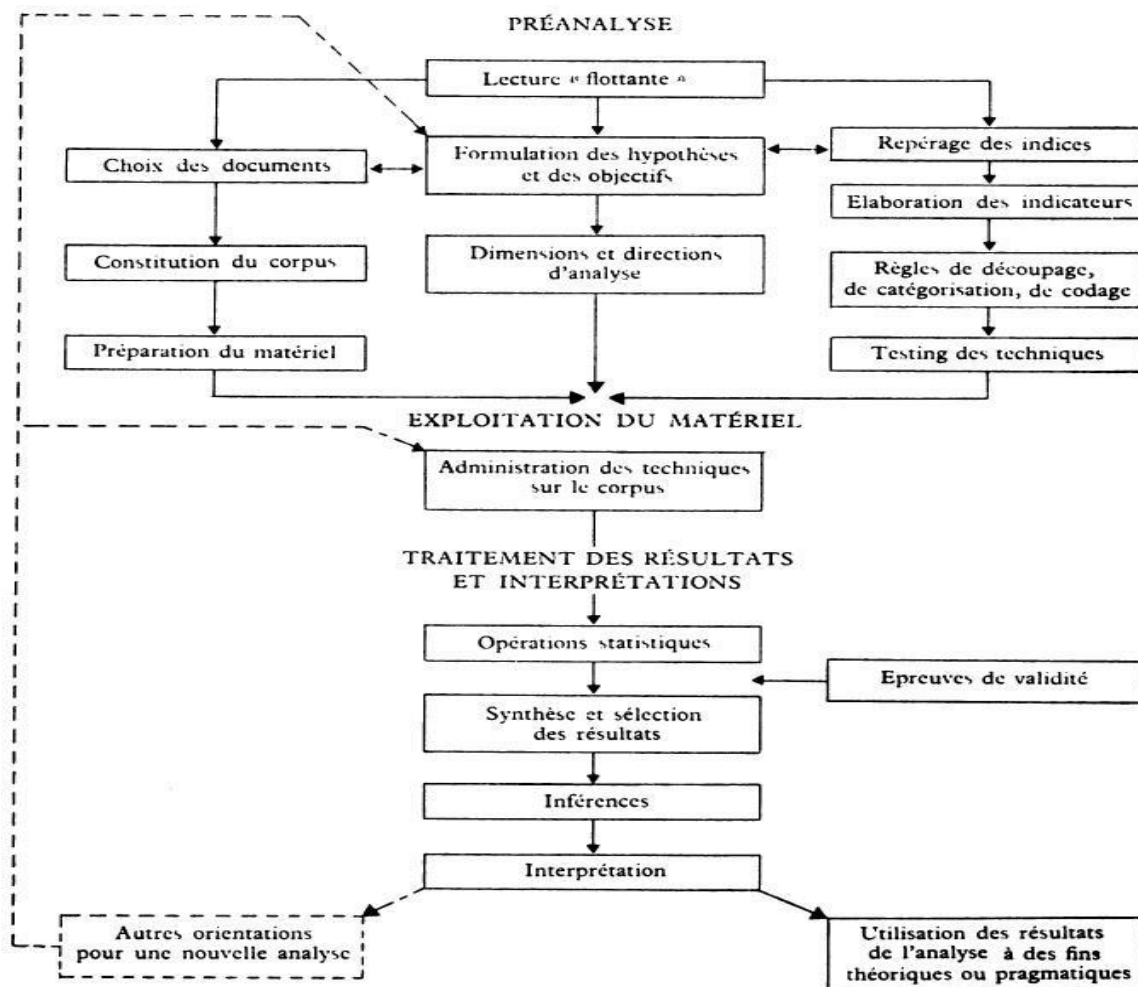
Andréani et Conchon (2003) stipulent que cette méthode, qu'ils ont appelé la procédure Bardin, comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos. Enfin, l'analyse établit le sens du

discours. Souvent les difficultés sont de rassembler des informations ambiguës, incomplètes, et contradictoires, d'interpréter les similitudes et les différences entre les répondants et de parvenir à une analyse objective.

Selon Bardin (2013), les différentes phases de l'analyse de contenu autour de trois pôles chronologiques :

1. La préanalyse : c'est une étape d'intuitions qui commence par une lecture flottante des données.
2. L'exploitation du matériel : il consiste essentiellement en opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées.
3. Le traitement des résultats obtenus et interprétation : dans cette étape, les résultats sont traités de manière à être significatifs et valides. Le chercheur utilise des opérations statistiques simples (pourcentages) ou plus complexes (analyse factorielle) permettant d'établir des tableaux de résultats, diagrammes, figures ou des modèles qui condensent et mettent en relief les informations apportées par l'analyse.

Bardin (2013, p. 133) résume ces différentes phases dans la figure suivante :



5.2.2.1-L'analyse du contenu catégorielle :

Selon Vantomme (2020) l'analyse de contenu est utilisée pour le traitement :

- des données d'un entretien.
- des questions ouvertes d'un questionnaire.
- d'un document écrit ou oral.
- des données de l'observation globale et narrative.

Elle consiste à lire un contenu et à lui attribuer du sens. Le travail d'analyse du contenu consiste à :

- Réaliser un découpage en unités de sens.
- Procéder à un inventaire.
- Opérer une catégorisation (que nous allons expliquer ci-dessous).
- Procéder à une codification avant d'effectuer l'analyse des résultats et leur interprétation.

5.2.2.2- La catégorisation :

C'est une opération importante de l'analyse de contenu, elle permet d'établir des catégories qui « rassemblent un groupe d'éléments sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments » (Bardin, 1977, p.150)

Selon Bardin (1977), une certaine qualité doit être atteinte :

- L'exclusion mutuelle : chaque élément ne peut être classé que dans plus d'une seule catégorie.
- L'homogénéité : un même principe de classification doit gouverner l'organisation des catégories, autrement dit, un seul registre, une seule dimension d'analyse fonctionnent dans un même ensemble catégoriel.
- La pertinence : le système de catégories doit refléter les objets de recherche et correspondre aux caractéristiques des éléments.
- L'objectivité et la fidélité.
- La productivité : les catégories doivent être productives pour pouvoir apporter des résultats riches en indices d'inférences, en hypothèses et en données fiables.

5.2-3 Les étapes du traitement de données :

Nous avons effectué un traitement de données manuel en suivant les étapes suivantes :

- L'exploitation des données recueillies à partir des grilles d'observations. Ces données ont été synthétisées dans des tableaux récapitulatifs.
- La retranscription des données recueillies à partir des entretiens semi-directifs. Cette étape consiste à mettre les informations recueillies en forme par écrit (verbatim), cela permet d'organiser le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. La retranscription des 15 entretiens a donné matière à presque 140 pages pour une durée de 8 heures.
- Elaboration de la grille d'analyse dans laquelle nous avons mis les catégories retenues.
- Codage des données : Il s'agit d'explorer les informations recueillies ligne par ligne et étape par étape afin de décrire, classer et transformer les données qualitatives brutes en fonction d'une grille d'analyse. Le codage des données peut être ouvert ou fermé. Pour notre cas, le codage que nous avons choisi est ouvert. Il repère, à l'aide des questions du guide d'entretien ou des thèmes de l'étude, les sous-ensembles dans le texte en les soulignant.
- Les données recueillies des observations et des entretiens ont été traitées cas par cas. Et à la fin nous les avons croisés.

5.2-4 L'échantillon final :

Notre échantillon d'enseignants est constitué de 15 sujets aux profils hétérogènes. La population totale est de 20 enseignants, mais notre échantillon s'est construit de 15 enseignants de langue arabe qui ont accepté de participer à notre enquête. Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 4, trois enseignants ont refusé d'être observés et deux autres ont refusé de participer à notre enquête. Nous pensons que les cinq enseignants manquants avaient peur d'être contrôlés ou évalués à cause de notre double posture.

Tableau 13 Profils des enseignants observés et interrogés

Enseignant	Statut	Ancienneté dans l'enseignement	Ancienneté dans les ELCO/EILE	Consulat d'attachement
-------------------	---------------	---------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------

Enseignant 1	Mis à disposition	10 ans	1 an	Maroc
Enseignant 2	Mis à disposition	16 ans	4 ans	Maroc
Enseignante 3	Mis à disposition	9 ans	1 an	Maroc
Enseignant 4	Mis à disposition	16 ans	4 ans	Maroc
Enseignant 5	Mis à disposition	16 ans	4 ans	Maroc
Enseignante 6	Mis à disposition	9 ans	2 ans	Maroc
Enseignant 7	Contractuel	31 ans	15 ans	Algérie
Enseignante 8	Mis à disposition	11 ans	1 an	Maroc
Enseignant 9	Mis à disposition	10 ans	5 ans	Maroc
Enseignant 10	Contractuel	22 ans	10 ans	Algérie
Enseignante 11	Contractuelle	22 ans	19 ans	Algérie
Enseignant 12	Mis à disposition	10 ans	1 an	Maroc
Enseignante 13	Mis à disposition	21 ans	1 an	Tunisie
Enseignante 14	Contractuelle	21 ans	15 ans	Algérie
Enseignant 15	Mis à disposition	15 ans	5 ans	Maroc

Nous avons pris contact avec ces enseignants par téléphone pour leur expliquer le contexte de notre recherche. Les dates d'observations étaient fixées selon leurs disponibilités. Nous avons réalisé les observations après avoir demandé une autorisation à l'Inspection académique et aux directeurs des écoles concernés.

Ces renseignements administratifs ont été recueillis avant d'effectuer les observations et noté sur la grille d'observation. L'ancienneté des enseignants, dans le domaine d'enseignement, a été abordé pendant les entretiens. Ces enseignants ont des profils hétérogènes, comme nous pouvons constater dans le tableau 13, soit au niveau de statut ou de l'expérience professionnelle. Leur ancienneté dans l'enseignement est en moyenne de 16 ans alors que leur ancienneté dans les EILE/ELCO est d'un moyen de 10 ans.

Nous avons interviewé aussi l'inspectrice chargée des ELCO/EILE à l'Inspection académique de Strasbourg et l'inspecteur marocain envoyé par le Royaume du Maroc pour encadrer les enseignants marocains affectés dans la région du Grand-Est. L'objectif de ces entrevues est d'avoir leur point de vue sur les pratiques des enseignants d'arabe puisqu'ils participent au pilotage du dispositif EILE et sont responsables d'inspection, de suivi, d'encadrement et de formation de ces enseignants. Leur discours permet de repérer les injonctions institutionnelles et le contenu des formations. Ces éléments seront confrontés aux pratiques attendues des enseignants selon le modèle d'Altet (2017).

5.2-5 Les séances observées :

Tableau 14 Informations sur les cours observés

Cours	Implantation du cours	Effectif des élèves	Horaire	Niveau de compétence envisagé	Consulat d'attachement
Cours 1	Strasbourg	CE1/CE2 :16	9-10h30	A1	Maroc
Cours 2	Strasbourg	CE2/CM1/CM2 : 12	8h30-10h00	A1	Maroc

Cours 3	Strasbourg	CE2/CM1/CM2 : 13	15h45- 17h15	A1	Maroc
Cours 4	Strasbourg	CM1/CM2 : 14	9-11h	A1	Maroc
Cours 5	Strasbourg	CE1/CE2/CM1/CM2 : 11	16h30- 18h00	A1	Maroc
Cours 6	Strasbourg	CM1/CM2 : 13	15h45- 17h15	A1	Maroc
Cours 7	Strasbourg	CM1/CM2 : 14	16h15- 18h15	A1	Algérie
Cours 8	Strasbourg	CE1/CE2/CM1/CM2 : 12	11h30- 13h00	A1	Maroc
Cours 9	Strasbourg	CE1/CE2/CM1/CM2 : 14	14h00- 16h00	A1	Maroc
Cours 10	Strasbourg	CE2/CM1/CM2 : 20	15h45- 17h15	A1	Algérie
Cours 11	Strasbourg	CE2/CM1/CM2 : 12	15h45- 17h00	A1	Algérie
Cours 12	Eschau	CE1/CE2/CM1/CM2 : 20	9h30- 11h00	A1	Maroc
Cours 13	Strasbourg	CM1/CM2 : 12	16h00- 17h00	A1	Tunisie
Cours 14	Strasbourg	CE1/CE2/CM1/CM2 : 20	9h00- 10h30	A1	Algérie
Cours 15	Colmar	CE1/CE2/CM1/CM2 : 21	15h45- 17h15	A1	Maroc

D'après ce tableau, élaboré à partir des grilles d'observation, nous pouvons conclure que nos observations ont été réalisées dans des écoles élémentaires publiques réparties principalement dans l'agglomération de Strasbourg, la ville de Colmar et Eschau.

Les classes, où les enseignants observés interviennent, se composent de différents niveaux et effectifs. Quelques groupes sont constitués de quatre niveaux de classe, c'est-à-dire CE1, CE2, CM1 et CM2. Le niveau de compétences, envisagé par les enseignants, est le niveau A1 du CECRL. Le niveau A du CECRL est un niveau d'utilisateur élémentaire qui est subdivisé en deux niveaux A1 (introductif ou découverte) et A2 (intermédiaire ou de survie)²⁶

Tableau 15 Niveaux communs des compétences A1

(cf. Annexe 8, p. 461)

Niveau CECRL	Classement	Capacités
Utilisateur élémentaire (niveau introductif ou de découverte)	A1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets - Savoir se présenter ou présenter quelqu'un - Pouvoir poser à une personne des questions la concernant et répondre au même type de questions - Communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif

Le créneau réservé à tous les cours observés est hors temps scolaire. La durée de chaque séance a une moyenne d'une heure et demie. Mais le temps d'apprentissage en classe est d'environ d'une heure et quart car les élèves bénéficient de quinze minutes de récréation.

²⁶ Le cadre européen commun de référence des langues (CECRL) p.25

5.2.6-Synthèse par catégories :

5.2.6.1-La formation initiale et la formation continue :

Tableau 16 Formation initiale/Formation continue

Enseignant	Formation initiale	Formation continue
Ens1	Diplôme du CFI (Maroc) Formation théorique (les pédagogies et la didactique) et pratique (un stage)	Visite de l'inspectrice chargée des EILE.
Ens2	Diplôme du CFI Formation théorique et pratique	Deux formations organisées par l'inspection académique : Les principes de l'école française et la gestion de l'hétérogénéité. Visite de l'inspectrice chargée des EILE.
Ens3	Diplôme du CFI Formation théorique et pratique	Visite de l'inspectrice chargée des EILE.
Ens4	Diplôme du CFI Formation théorique et pratique Diplôme en informatique	L'enseignement de l'oral L'usage des TIC Le CECRL Visite de l'inspectrice chargée des EILE
Ens5	Diplôme du CFI Les pédagogies, les sciences de l'éducation Un stage	Visite de l'inspectrice chargée des EILE
Ens6	Diplôme du CFI Formation théorique et pratique	Visite de l'inspectrice chargée des EILE
Ens7	Ancien professeur des collèges en Algérie (Langue Arabe)	Formations organisées par l'inspection académique (les pédagogies et la méthodologie)
Ens8	Diplôme du CFI (bilingue) Formation théorique et pratique	Formation assistée par une conseillère de l'allemand Visite de l'inspectrice chargée des EILE
Ens9	Diplôme du CFI (Bilingue) Formation théorique et pratique	Valeurs de la République Les principes de l'école Gestion de l'hétérogénéité Conception d'une séquence pédagogique L'approche communicationnelle Visite de l'inspectrice chargée des EILE
Ens10	Ancien instituteur Formation théorique CAPES (Algérie)	Formations organisées par l'inspection académique

	Professeur au lycée (littératures)	Visite de l'inspectrice chargée des EILE
Ens11	Connaissances en langue arabe Enseignante vacataire	Formations organisées par l'inspection académique
Ens12	Diplôme du CFI Formation théorique (sciences de l'éducation, la didactique) et pratique (stage)	Visite de l'inspectrice chargée des EILE
Ens13	Diplôme des professeurs des écoles (Tunisie) Formation théorique et pratique	Rencontre d'accueil organisé par l'inspection académique
Ens14	Diplôme de l'institut de technologie et de l'enseignement (Algérie) Formation théorique et pratique Stage	Formations organisées par l'inspection académique Visite de l'inspectrice chargée des EILE Auto-formation
Ens15	Diplôme du CFI Formation théorique et pratique	Formations organisées par l'inspection académique

La formation initiale :

Dans le tableau ci-dessus, effectué à partir des entretiens avec les enseignants d'arabe, dix enseignants sont titulaires d'un diplôme du centre de formation des instituteurs (CFI) au Maroc. Les CFI sont des établissements d'enseignement supérieur rattaché au Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation des cadres.

Les CFI sont chargés d'assurer la formation des professeurs destinés aux écoles primaires. Les études durent actuellement un an et s'achèvent par l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnelle à la fin de la formation. Ce diplôme est un diplôme professionnel qui donne la possibilité à son titulaire d'intégrer l'enseignement au Maroc. Donc, ces enseignants sont des professeurs des écoles qui ont bénéficié d'une formation au niveau pédagogique et didactique (théorique) et aussi pratique :

-Au niveau théorique : la formation concerne les différentes pédagogies et aussi la psychologie de l'enfant en plus de la didactique des matières enseignées à l'école primaire. Parmi ces disciplines, on trouve les langues arabe et française.

-Au niveau pratique : à ce niveau, les étudiants effectuent des stages et assistent à des cours dans des écoles élémentaires.

L'inspectrice chargée des EILE distingue entre deux populations d'enseignants selon leurs âges et leurs formations initiales :

Insp1 « *Bon on a déjà deux populations enseignantes qui sont différents, les enseignants marocains et tunisiens qui sont effectivement des enseignants dans leurs pays et qui ont un projet de venir en France enseigner la langue arabe, puis on a les enseignants algériens qui sont eux des recrutés locaux qui sont plus de pays. Euh alors deux populations différentes dans les âges aussi, les enseignants algériens sont des enseignants beaucoup plus âgés dans la grande majorité, mais vraiment plus âgés certainement aussi beaucoup moins diplômés que les enseignants marocains et tunisiens.* »

L'enseignant 1 évoque la formation initiale, qui a duré qu'un an, en expliquant ses deux axes théorique et pratique :

Ens1 « *Oui j'ai eu une formation d'un an dans le centre de formation des instituteurs, on a eu une formation théorique et pratique basée sur la didactique des matières et une généralité sur les sciences de l'éducation et une partie pour où on exerce des cours pratiques dans des écoles*

avec des enseignants qui sont ah des enseignants qui sont titulaires donc c'est ça ma formation. »

Alors que l'enseignant 4, plus ancien, a bénéficié de deux ans de formation avant d'être affecté en tant que professeur des écoles. Il a enseigné plusieurs niveaux soit en français ou en arabe puisque l'enseignement au Maroc est bilingue :

Ens4 « Concernant mon parcours professionnel. Après l'obtention de mon baccalauréat, en 2001 j'ai introduit l'institut de formation des professeurs à Taza. La formation a duré deux ans et en 2002 j'ai eu mon affectation comme enseignant d'école primaire à la région de Guerssif. J'ai passé de 2003 jusqu'au 2016 comme enseignant d'école primaire. Là où j'ai exercé euh j'ai occupé, j'ai enseigné plusieurs niveaux et plusieurs langues puisque ma formation était bilingue. »

L'enseignant 8 nous a expliqué aussi que cette formation lui a permis de développer ses compétences professionnelles dans la gestion de la classe :

Ens8 « Donc, la formation de deux ans était très riche. On a fait des stages aussi on a assisté à des cours avec des anciens professeurs qui nous a aidé à découvrir comment enseigner et découvrir les besoins et comment enrichir ou bien comment euh comment gérer une classe et comme vous avez dit tout à l'heure dans une classe on trouve plusieurs niveaux. »

L'inspectrice approuve ce dernier point de vue en disant :

Insp1 « Concernant les enseignants marocains et tunisiens euh ont reconnu une expertise enseignante. Je préfère parler de deux populations qui sont quand même différentes. Une vraie expertise enseignant au niveau des classes, ce sont des enseignants qui maîtrisent les bases de la pédagogie, mais au même titre que nos enseignants français de classe élémentaire, ce ne sont donc pas des enseignants de langue étrangère. »

Le statut de l'enseignante tunisienne ressemble à celui des Marocains. Elle, aussi, est titulaire d'un diplôme de formation des professeurs des écoles. Elle a bénéficié d'une formation théorique et pratique avant d'exercer en classe du primaire.

L'enseignante 13 a déclaré que les enseignants, dans son pays, peuvent enseigner soit l'arabe ou le français :

Ens13 « *Moi, je suis professeure des écoles euh là-bas en Tunisie c'est-à-dire ? D'accord pour nous en Tunisie un enseignant, il peut enseigner soit l'arabe soit le français. Moi j'avais la spécialité en français, j'enseigne le français et là-bas en Tunisie j'ai continué mes études et j'ai eu ma licence en langue française puis mon master et c'est tout. J'ai eu mon master en français aussi en didactique de français.* »

L'inspecteur marocain affirme que les enseignants de langue arabe (en citant les enseignants marocains) ont tous les compétences didactiques et pédagogiques nécessaires pour adapter leurs pratiques enseignantes.

Insp2 « *Nos enseignants ont une formation pédagogique. Même s'ils ne sont pas formés pour ce type d'enseignement, mais ils sont capables, puisqu'ils ont des compétences didactiques et pédagogiques, d'adapter leurs pratiques enseignantes.* »

Parmi les enseignants qui ont participé à notre enquête, nous trouvons aussi trois anciens professeurs algériens : un ancien enseignant du lycée et deux du collège. Ces enseignants ont une longue expérience dans le domaine de l'enseignement.

L'enseignant 10 (un enseignant algérien) nous a raconté son expérience avant d'être recruté pour enseigner l'arabe :

Ens10 « *Je suis un ancien normalien. J'ai fait une formation d'instituteur et j'ai terminé, j'ai exercé quelques années et par la suite j'ai fait des études supérieures qui m'ont permis d'avoir un CAPES et j'ai fait la suite dans un lycée comme professeur de littératures.* »

La dernière enseignante algérienne (enseignante 11) est une enseignante vacataire. Cette dernière nous a indiqué qu'elle n'a pas bénéficié d'une formation initiale, car elle a été recrutée sur la base de ces connaissances en langue arabe. Elle a pris sa fonction depuis l'an 2000 :

Ens11 « *Donc euh rebonjour, donc j'ai démarré depuis 2000 dans le cadre de l'ELCO, l'enseignement de langues et cultures d'origine, sous un statut de vacation. Donc, je suis enseignante vacataire agréée par l'inspection académique. On est des enseignants agréés par l'académie où on intervient dans des écoles. Au départ c'était des cours en intégrés, ça veut dire que les cours sont intégrés dans les créneaux horaires des élèves. Depuis euh je peux dire trois ans les cours sont maintenant différés.* »

La formation continue :

La formation continue joue un rôle très important en permettant aux enseignants de développer leurs compétences professionnelles et d'évoluer leurs pratiques d'enseignement de langue vivante. L'inspectrice chargée des EILE a insisté sur l'accompagnement des enseignants en montrant que la formation continue leur permet de dépasser leurs pratiques traditionnelles vers un enseignement de langue vivante étrangère :

Insp1 « *il faut les accompagner pour faire évoluer leurs pratiques de façon à ce que les pratiques s'apparaissent à des pratiques d'enseignement de langue étrangère parce que l'arabe pour les enfants est une langue vivante étrangère de toute façon, la grande majorité.* »

Insp1 « *Euh voilà, alors les enseignants algériens eux donc sont là depuis fort fort longtemps avec peut-être des pratiques plus traditionnelles d'enseignants.* »

A partir du tableau ci-dessus, nous pouvons conclure que 10 enseignants ont suivi des formations continues. Ces formations sont organisées par l'inspection académique sous la direction de l'inspectrice chargée des ELCO/EILE. Elles sont planifiées dans le but de permettre aux enseignants de langue arabe de découvrir l'école française et de développer leurs compétences professionnelles. Elles s'articulent sur les principes de l'école française, les méthodologies d'enseignement de langue vivante, le CECRL, la conception d'une séquence pédagogique et la gestion de l'hétérogénéité. Certaines formations sont sous forme de cours assistés par les enseignants et supervisés par des conseillers pédagogiques.

L'enseignant 9 a déclaré qu'il a assisté à plusieurs formations depuis sa prise de fonction. Ces formations concernent les principes de l'école française et aussi la gestion de l'hétérogénéité.

Ens9 : « *Ces formations concernent euh tout d'abord une formation qui concerne l'initiation à la prise de fonction, où on a traité les valeurs de la république française, les principes de l'école : la laïcité, la gratuité et l'obligation à partir de l'âge de six ans etc. Aussi une formation sur la gestion de l'hétérogénéité où on a fait deux journées de formation. On a essayé de voir comment on peut gérer les hétérogénéités qu'on a dans nos classes et on a fait aussi une formation comment concevoir une séquence pédagogique selon l'approche communicationnelle.* »

L'enseignant 4 ajoute que ces formations s'intéressent à d'autres sujets comme le CECRL et les TICE.

Ens4 : « Surtout dans les pratiques orales, parce que le CECRL insiste sur l'utilisation de l'oral parce que l'oral euh l'oral occupe beaucoup d'importance par rapport à l'écrit c'est pour ça on a fait des formations sur les moyens qu'on peut utiliser pour réussir une leçon de langue au niveau de l'oral. On a aussi fait des formations concernant l'utilisation des moyens de d'euh des TICE tel que le TBI les ressources numériques, des logiciels et voilà. »

Elles prennent aussi la forme de cours assistés, ce que nous a indiqué l'enseignant 8.

Ens8 « Oui une seule formation dès le début. On a assisté à un cours allemand, c'était vraiment très intéressant qu'on a assisté à ce cours car on a appris comment enseigner une langue étrangère, tout à fait étrangère aux élèves donc euh sans faire la traduction. »

Onze enseignants ont accueilli une visite pédagogique de l'inspectrice chargée des EILE. Ce qui montre l'importance donnée par le ministère de l'éducation nationale française à l'encadrement et le suivi des enseignants surtout après la mise en place des EILE.

Les recommandations de l'inspectrice ont incité les enquêtés à changer leurs pratiques et donner plus d'importance à l'oral :

Ens 6 : « Après la visite de l'inspectrice et ses remarques, elle m'a recommandé de donner plus d'importance à l'expression orale. Pour l'écrit, il faut lui consacrer un peu de temps. L'oral est la base. »

Ens 12 : « Après les recommandations de Mme l'inspectrice je donne plus de temps à l'oral, j'ai remarqué une progression chez mes élèves, comment ? Parce qu'au début quand je partageais le temps sur trois : pour l'écriture, la lecture et l'oral, le niveau d'élèves en arabe était moyen, mais après ma concentration sur l'oral j'ai constaté que leur niveau commence à progresser. »

5.2.6.2-Stratégies et techniques d'apprentissage :

Tableau 17 Les stratégies d'apprentissage

Enseignant(e)	Le travail individuel	Le travail collectif	Le travail en groupe	Le travail en binômes	Le tutorat	La répétition
1			×	×		×

2	x			x		x
3	x			x		x
4	x		x	x	x	x
5	x		x		x	x
6	x		x		x	x
7	x	x				x
8			x		x	x
9	x		x		x	x
10	x	x				x
11	x		x			x
12			x			x
13	x	x				x
14	x	x				x
15			x	x	x	x

D'après ce tableau récapitulatif, les stratégies d'apprentissage mobilisées par les enquêtés sont variées. Nous déduisons aussi que les enseignants d'arabe ont utilisé au moins trois stratégies différentes dans les séquences observées.

La stratégie d'apprentissage dominante est la répétition. Mais, elle est utilisée en combinant d'autres stratégies comme :

-Le travail individuel, utilisé par 11 enseignants.

Ens2 « Parfois, je leur demande de travailler individuellement et parfois je trouve que c'est mieux qu'ils travaillent en binômes. »

-Le travail collectif, utilisé par 4 enseignants.

-Le travail en groupe, utilisé par 9 enseignants. Les groupes sont constitués, d'après les interviewés, selon les besoins des apprenants. Ce qui nous a indiqué l'enseignant 1 :

Ens1 « Je travaille par groupes donc selon les besoins de chaque groupe »

L'enseignant 15 appuie cette démarche aussi :

Ens15 « *Le groupe A il y a des élèves qui ne sont pas en cours, qui n'ont pas appris toutes les lettres, c'est pourquoi on ne peut pas les mettre avec les autres qui peuvent lire un texte et répondre aux questions de compréhension ou faire des activités de la langue de manière écrite. Là on peut travailler sur la langue implicitement, ils peuvent écrire mais on ne peut pas faire avec les autres c'est pourquoi on fait deux groupes. On peut faire plusieurs groupes comme j'ai dit mais euh deux groupes c'est faisable.* »

L'enseignant 12 a déclaré que l'apprenant peut changer de groupe en suivant sa progression en apprentissage de la langue :

Ens12 « *L'apprenant peut changer son groupe selon son niveau et son rythme d'apprentissage aisément, sans se faire remarquer et avec une grande souplesse. Donc, l'apprenant peut se balancer d'un niveau à un autre sans difficulté et cela c'est positif à mon avis.* »

-Le travail en binômes, utilisé par 5 enseignants. Cette stratégie est basée sur fondements pédagogiques car les interactions sociales entre les apprenants favorisent l'apprentissage.

L'enseignant 15 stipule que :

« *En fait c'est un choix mais c'est un choix pédagogique parce qu'il faut noter que euh si vous entendez de la zone proximale de développement de Vigotski. Un élève, il a des compétences, ce qu'il apprend avec les paires c'est plus qu'un apprentissage seul. Les interactions sociales entre les élèves, avec les interactions ils apprennent mieux qu'avec l'apprentissage seul.* »

L'enseignant 10 applique aussi la même stratégie avec ses élèves :

Ens10 « *On peut arranger les tables et on peut mettre des enfants en même temps pour faire un exercice. Travailler en binômes c'est une euh c'est une manière de euh de faire d'un élève un prof avec son copain ou de faire une complémentarité entre les deux.* »

-La répétition : en tant que technique d'apprentissage, elle permet de développer le vocabulaire des apprenants :

Ens9 : « *Oui c'est ça. Comme vous l'avez remarqué, j'essaie toujours de faire répéter, de faire répéter des expressions, de faire répéter des mots en utilisant les images. Voilà on essaie de développer un petit peu le vocabulaire de ces élèves-là qui sont malheureusement, qui ne sont pas arabophones. »*

Elle encourage les apprenants à parler en langue arabe et à utiliser cette langue pour s'exprimer ultérieurement :

Ens13 : « *Notre objectif, notre objectif ce qu'ils savent parler, comprendre et parler la langue arabe et je travaille sur ce niveau-là. Donc vous avez remarqué dans la leçon donc j'ai essayé toujours. Parfois il y a des gens qui peuvent s'ennuyer, ils peuvent dire c'est quoi ça. Il y a des répétitions des répétitions mais je répète pour qu'ils parviennent à apprendre et à comprendre et à utiliser les mots donc les mots en arabe. »*

-Le tutorat, utilisé par 6 enseignants. Les enseignants observés font appel au tutorat. Il permet aux apprenants, qui ont un niveau avancé, d'aider les débutants à effectuer les tâches demandées par l'enseignant.

Ens5 « *Parfois je fais appel au tutorat, donc j'essaie que le niveau avancé puisse aider le niveau moyen ou le niveau faible si on peut dire ça »*

Ens8 « *Quand j'organise si on parle de la gestion de l'espace, j'essaie de faire comme ça c'est-à-dire un élève qui est si je peux dire un élève avancé, avancé un élève débutant ça facilite. Au lieu de faire toutes les tâches toute seule, il y a un élève qui s'occupe de son camarade. Il lui propose ou bien il lui corrige, lui dirige s'il n'arrive pas à faire la tâche demandée. »*

Ens6 « *car il y a des élèves qui jouent le rôle de tuteur et m'aident beaucoup. »*

5.2.6.3-La gestion de l'espace :

D'après nos observations, nous concluons ce qui suit :

-12 enseignants ont adopté la disposition frontale (en rangées). Donc, cette dernière était la plus dominante. Les enquêtés expliquent cela par le fait de ne pas se disposer d'une salle de classe consacrée au cours de langue arabe.

Ens1 « *Oui c'est la disposition des tables c'est la disposition de la classe que j'ai donc je n'ai pas le choix de bouger les tables donc j'utilise la salle comme je la trouve.* »

Ens3 « *Parce que je n'ai pas le choix ce n'est pas ma classe, c'est la classe de CP.* »

D'autres enseignants ont alterné plusieurs dispositions pendant la séquence observée :

- Un enseignant a alterné deux dispositions : en rangées et en U.
- Un enseignant a alterné deux dispositions : en ilots et en groupe.
- Un enseignant a utilisé la disposition en U.
-

L'enseignant 9 a utilisé la disposition U et selon lui cette disposition permet de bien contrôler le comportement des élèves et son utilisation dépend de leur effectif.

Ens9 « *J'aime bien utiliser cette disposition. C'est une disposition mais ça dépend du nombre des élèves. Euh quand j'ai une classe avec un nombre, un effectif important des élèves, je ne peux l'utiliser. C'est important pour gérer la classe surtout le comportement des élèves quand ils sont à côté ou ils sont en groupe, ils se parlent, ils bavardent. Ils ne se concentrent pas. Moi je trouve que lorsque le cours ce type du cours, la meilleure disposition c'est le U.* »

- Un enseignant a choisi la disposition en ilots.

5.2.6.4-La gestion du temps :

Comme nous l'avons cité auparavant, le temps réservé au cours d'arabe ne dépasse pas une heure et demie par semaine. Les enseignants observés ont déclaré que cette durée hebdomadaire n'est pas suffisante.

La gestion du temps, pendant les séances de langue arabe, représente une difficulté pour tous les enquêtés.

L'insuffisance du temps consacré au cours, selon les enseignants, leur pose un problème dans la gestion de l'hétérogénéité et ainsi leur empêche d'atteindre les objectifs visés.

Ens4 « *Notre problème, c'est la gestion du temps. On n'a pas beaucoup de temps. Une heure et demie, c'est impossible de gérer tous les niveaux au même temps.* »

Ens6 « *Les difficultés sont liées à la gestion du temps entre les deux niveaux. Le temps du cours ne suffit pas, une heure et demie par semaine n'est pas suffisante pour atteindre les compétences visées.* »

Ens9 « *Oui c'est un problème le manque de temps. On se voit une fois, ce n'est pas suffisant pour euh pour euh avoir une langue pour maîtriser une langue ?* »

La fréquence des cours, selon eux, ne leur permet pas d'accorder le temps nécessaire à chaque groupe d'élèves.

Ens10 « *Parce que nous intervenons pendant une heure, deux heures dans la semaine et le temps ça ne fait beaucoup surtout avec des classes à différents niveaux.* »

Ens11 « *On a du mal à accorder à chaque petit groupe, ils sont répartis en sous-groupes mais on a du mal à accorder le temps nécessaire pour ces élèves-là.* »

Ils ont recours à des méthodes d'enseignement afin d'économiser le temps.

Ens12 « *La correction collective me permet d'économiser du temps. Cette méthode, me permet d'éviter de corriger la même erreur à chaque élève individuellement.* »

5.2.6.5-Le plurilinguisme/les langues utilisées en cours d'arabe :

Tableau 18 Les langues utilisées en cours d'arabe

Langues	Arabe standard	Arabe dialectal	Français
Nombre d'enseignants	15	14	12

En observant les pratiques interactives, entre les enseignants et les élèves d'une part et les élèves entre eux d'autre part, nous arrivons à la conclusion suivante :

-Les pratiques langagières en cours de langue arabe sont plurilingues car les enseignants observés ont fait usage de trois langues : l'arabe standard, l'arabe dialectal avec ses différentes variétés et la langue française.

-L'arabe littéraire, la langue enseignée et d'enseignement ont été véhiculées par tous les enseignants et durant tout le temps d'apprentissage. Cela a pour but de mettre les apprenants en

immersion linguistique d'une part. D'autre part, les dialectes arabes sont diverses vu l'aspect diglossique de la langue.

Selon l'inspecteur marocain, l'arabe enseigné dans le cadre des EILE n'est pas une arabe littéraire classique, mais un arabe moderne simple où on ne met pas trop l'accent sur les règles de grammaire ou sur la prononciation des mots avec les déclinaisons.

Insp2 « *On doit comprendre aussi qu'on n'enseigne pas une langue arabe littéraire classique avec ses structures et règles compliquées, mais une langue arabe moderne simple. On ne met pas trop l'accent sur les déclinaisons ou la prononciation et on essaie de simplifier cette langue littéraire.* »

Quant aux enseignants, ils ont déclaré que l'arabe standard unifie ses locuteurs dans tous les pays arabes et que son usage en cours met les apprenants en immersion linguistique.

Ens1 « *Oui j'utilise l'arabe littéraire parce qu'on a un mélange d'élèves il y a des élèves qui sont syriens ou libanais ou égyptiens qui ont une différence il y a une différence. Le dialecte marocain ce n'est pas un dialecte égyptien ou syrien donc on utilise la langue universelle qui est langue arabe.* »

Ens4 « *Il y a un concept de l'émersion linguistique qui insiste sur l'utilisation de la langue enseignée, il ne faut pas utiliser une autre langue que la langue enseignée, mais je trouve que c'est un peu difficile ou bien c'est impossible surtout avec la marge d'un temps plus court comme ça je n'arrive pas en plus j'ai des élèves qui ne savent rien de l'arabe, mais si tu expliquer en arabe tu vas tourner dans un cercle donc pour sortir de ça en parlant en français.* »

Quant à la forme dialectale, 14 enseignants l'ont utilisé ou exploité en tant que langue de référence et de culture. Les enseignants de langue arabe prennent en compte la diversité des ressources linguistiques et culturelles de leurs apprenants et la considèrent comme une richesse. Il s'agit d'exploiter ce registre et de trouver des passerelles avec l'arabe standard.

Ens2 « *Mais parfois, on a recours à ce bagage linguistique parce que par exemple c'est si un élève je pose une question et il me répond par une phrase où il y a un mot qui contient euh où il y'a un mot en arabe dialectal je l'accepte. Mais, je l'informe que c'est de l'arabe familier et on dit comme ça en arabe littéral donc je l'informe euh et je lui laisse la liberté de répondre en arabe dialectal euh c'est de la culture.* »

Ens3 « *Dialectal oui le français c'est interdit pour moi.* »

Ens5 « *Il y a ceux qui comprennent l'arabe standard presque tout ce que je dis ils le comprennent. Il y a ceux qui parlent avec leurs parents chez eux l'arabe dialectal. Donc là, ils comprennent plus l'arabe dialectal plus que l'arabe standard. Mais, on essaie de faire toujours des petites passerelles.* »

Par conséquent, ils adaptent leurs pratiques en encourageant les élèves à s'exprimer en dialecte.

Ens6 « *Oui, pour l'arabe dialectal il faut encourager les élèves à l'utiliser. Mais, après unifier la langue et corriger les mots pour arriver à la langue standard. Par exemple le mot « crêpe ». Car il y a plusieurs dialectes : le tunisien, l'algérien, le marocain et le syrien. Il y a des dialectes différents. Mais, il faut essayer d'unifier la langue vers l'arabe standard. Sans écarter l'importance de ces dialectes.* »

Ens10 « *Oui les élèves que nous avons la plupart des enfants, ils l'ont comme langue maternelle à part quelques exceptions quand les parents sont turcs ou des pays de l'est qui veulent apprendre l'arabe ou de français. Cela nous rend les choses très intéressantes dans cet enseignement. Nous avons des élèves qui n'ont pas une langue maternelle, mais quand ils commencent à apprendre l'arabe ils l'apprennent beaucoup plus rapide que les autres à l'écrit.* »

Les enseignants ont utilisé aussi la langue française et trois parmi eux qui ont évité son usage. Cette langue a été considérée comme une langue d'explicitation ou de traduction. Elle est regardée comme une langue maternelle pour les apprenants et particulièrement pour ceux qui ne parlent pas l'arabe chez eux.

Ens1 « *Oui, oui j'utilise la langue française pour expliquer la consigne au début de l'année j'utilisais que l'arabe mais après la visite de l'inspectrice elle m'a demandé de parler un peu la langue française et d'expliquer les consignes aux élèves un peu en français.* »

Ens7 « *Le français, c'est tout à fait normal. Moi, pour moi ça me paraît que c'est un bagage, on est obligé de passer par le français. Ne pas faire du cours un cours en français, mais accepter des élèves surtout des élèves ou de temps en temps essayer de donner la signification en français.* »

Ens13 « *Pour le français c'est parce que les élèves parfois ne parviennent à comprendre le mot ou bien à la consigne donc j'étais obligé parfois de leur traduire la consigne en arabe ou en français pour qu'ils comprennent.* »

L'inspecteur marocain pense que l'usage du français ne représente pas un problème. Mais, il recommande de ne pas l'utiliser d'une manière récurrente surtout pour les consignes de la classe.

Insp2 « *Non pas seulement le dialecte, car son usage reste limité. Mais il utilise la langue française plutôt. Et si l'enfant parle le dialecte, l'enseignant mentionne cela. Parfois l'enseignant a recours au français, mais à mon avis ce n'est pas un problème. Il faut seulement une petite formation pour dépasser cela. Nous on recommande aux enseignants par exemple pour les consignes récurrentes, d'éviter la langue française, parce qu'à force de les utiliser l'élève va les comprendre.* »

5.2.6.6-Les supports utilisés :

Pendant le temps d'apprentissage, les enseignants ont mobilisé plusieurs supports didactiques. Nous avons dénombré ce qui suit :

Tableau 19 Les supports utilisés par les enseignants d'arabe

Supports didactiques	Supports iconiques	Supports visuels (vidéos)	Supports auditifs (audio)	Fiches imprimées	Objets concrets
Nombre d'enseignants	15	2	1	15	3

Les enseignants observés ont recours à des supports divers et notamment des supports iconiques comme des images et des photos et aussi des fiches imprimées. Les raisons du choix des supports par les enseignants sont de faciliter la compréhension, comme nous a expliqué l'enseignant 1 :

Ens1 « *Concernant l'usage des supports iconiques, c'est pour approcher le terme aux apprenants. Comme on dit, en leur donnant une image ils font la liaison avec le mot. En plus, l'image est un outil d'euh.... Je pense au lieu d'expliquer un terme avec une langue non maîtrisée, il vaut mieux utiliser l'image. L'utilisation de l'image facilite l'explication du sens pas comme l'utilisation de la langue.* »

Et de motiver les apprenants, car selon les enquêtés, ces supports sont choisis dans un but didactique pour rendre les activités plus attirantes :

Ens2 « *Donc c'est la préparation lorsqu'on prépare une activité on se dit cette activité quel est le support qui peut la rendre plus utile plus attirante plus motivante pour les élèves c'est ça donc c'est la planification lorsqu'on planifie une leçon on choisit le meilleur support qui peut la donner une utilité comme ça on rend le matériel didactique varié pour attirer les élèves* »

Ens3 « *Je vais dire cela parce que les élèves aiment ou bien sont attachés aux images au vidéos aux supports visuels et auditifs.* »

Ens4 « *Tout simplement pour donner envie le plaisir aux élèves d'apprendre sinon il va vite démotiver.* »

L'inspectrice chargée des EILE stipule que les outils didactiques facilitent la différenciation pédagogique. Elle a réalisé ce constat d'après ces visites auprès des enseignants d'arabe. Elle a indiqué que les salles de classe équipées des outils numériques permettent aux enseignants de diversifier leurs supports et de différencier leurs pratiques.

Insp1 « *Oui alors je dirai oui beaucoup quand ils disposent des outils, c'est-à-dire quand on va dans des classes où il y a des TBI, des vidéoprojecteurs, un ordinateur etc, c'est plus facile pour un enseignant de diversifier. Peut-être un peu moins quand l'enseignant n'a pas d'outils, parce que là les outils sont importants pour aider les enseignants à différencier leurs pratiques le recours à des vidéos, le recours à des jeux, le recours même à des logiciels de travail projetés sur le TBI. On voit des choses qui apparaissent pour donner un peu un côté ludique au cours.* »

5.2.6.7-La différenciation pédagogique en cours de langue arabe :

Nous rappelons d'abord les éléments ou les dispositifs qu'un enseignant peut différencier.

Tableau 20 La différenciation pédagogique dans les séquences observées

Enseignant	Les niveaux de différenciation pédagogiques				Type de différenciation
	Contenu	Processus	Structures	Productions	
					Simultanée Successive
Ens1	O	N	O	O	Simultanée
Ens2	N	O	O	O	Successive

Ens3	N	O	N	N	Pas de différenciation
Ens4	O	O	N	O	Successive
Ens5	O	O	O	O	Simultanée
Ens6	N	O	O	O	Simultanée
Ens7	N	N	N	N	Pas de différenciation
Ens8	N	O	O	O	Successive
Ens9	O	O	O	O	Successive
Ens10	N	O	N	O	Successive
Ens11	N	N	N	N	Pas de différenciation
Ens12	N	O	O	O	Successive
Ens13	N	N	N	N	Pas de différenciation
Ens14	N	N	O	N	Pas de différenciation
Ens15	O	O	O	O	Successive

N : non, O : oui

Le tableau récapitulatif ci-dessus, élaboré à partir des grilles d'observation, montre que les pratiques des enseignants envers la différenciation pédagogique sont variées. Nous avons conclu que :

-Parmi les 15 sujets observés, cinq enseignants n'ont pas appliqué la différenciation pédagogique.

-Tous les participants à l'enquête ont présenté un seul contenu à tous les apprenants pendant le temps d'apprentissage. A l'oral, ils ont travaillé avec tout le groupe-classe. A l'écrit, les activités proposées ont été variées selon les niveaux des élèves surtout au niveau des exercices écrits. Or, lors des entretiens, les enseignants ont déclaré qu'ils différencient durant toute la séance.

Ens9 « *Oui, c'est dans euh toujours comme j'ai dit au début, j'ai deux groupes : groupe débutant et groupe intermédiaire. J'essaie toujours d'aller, d'avancer selon les compétences de chaque élève.* »

D'autres ont affirmé qu'ils proposent des activités qui conviennent les niveaux d'apprentissage des apprenants.

Ens10 « *Les compétences sont différents, les acquis sont différents, les objectifs seront différents durant l'année vous n'avez pas le même objectif à réaliser avec les CE2 et Les CM2 et parmi les CM2 aussi il y a une différence. Il y a des CM2 où j'ai un objectif d'initiation, vous allez peut-être rattraper. Il y a des CM2 où il faut donner quand même un travail plus approfondi plus convenable à leurs niveaux.* »

Ens15 « *Là c'est le groupe euh les deux groupes. En fait le groupe ceux qui savent lire. Le premier groupe oui il y'a plus que deux activités. Ah oui en fait, il y'a des activités de lecture, il y'a des activités de repérage de la lettre, il y'a des activités en fait pour colorier parce qu'il faut quand même différencier, il faut euh comment dire il ne faut pas proposer une seule activité. Il y a des élèves qui apprennent par la répétition, il y a des élèves qui apprennent par le coloriage, il y a des élèves qui apprennent par l'oral.* »

- La différenciation pédagogique n'a pas été toujours appliquée avec tous ses dispositifs, et elle est successive dans la majorité des réponses.

Ens12 « *Oui bien sûr. Les élèves effectuent d'abord individuellement puis la correction est collective. L'exercice d'aujourd'hui, demande aux élèves de composer des mots, donc c'est un exercice individuel puis la correction est collective.* »

Ens13 « *Normalement pour cette classe-là oui je sais et j'ai une petite idée sur la pédagogie différenciée mais pour cette classe presque j'essayais de faire la même chose parce que le niveau de tous les élèves s'approche.* »

Ens14 « *Après il y a ceux qui vont les écrire en arabe. Les CE1 et les CE2 je ne leur demande pas d'écrire mais les grands je peux leur faire une dictée que je n'ai pas faite aujourd'hui, mais la séance prochaine on va prendre cinq légumes. Ils vont faire une dictée, je ne vais pas proposer pour les petits mais les CM1 et les CM2 ils peuvent apprendre à écrire.* »

L'inspectrice chargée des EILE pense que les enseignants d'arabe diversifient leurs supports, mais ne dispensent pas des cours qui sont pensés au regard des compétences différenciés des apprenants.

Insp1 « *Ce qu'on observe d'avantages c'est une diversification de supports, c'est-à-dire le cours démarre à l'identique pour tous et puis les moins compétents vous avez un support, ils n'ont qu'à copier un mot alors que les grands ont à produire plus d'écrit. On va rarement, ce qu'on voit rarement c'est une séance qui est pensée au regard des compétences différenciées des élèves.* »

Cependant, elle rajoute qu'un cours d'arabe différencié reste un enjeu à construire par le biais de la formation. L'inspecteur marocain est aussi du même avis. Il pense que les enseignants d'arabe sont capables d'améliorer leurs pratiques.

Insp1 « *C'est ça notre enjeu d'arriver à construire de l'expertise dans la construction de situations qui prennent d'avantages en compte euh qu'il y a plusieurs niveaux compétence à la classe, ces niveaux différents de compétences.* »

Insp2 « *Je pense que si l'enseignant avait la possibilité d'évaluer les apprenants dès la première séance et de les répartir en groupes, s'il avait les outils pédagogiques, les manuels scolaires et tout, lui permettant de travailler avec chaque groupe selon son niveau de compétences langagières, la question de l'hétérogénéité ne représentera pas une difficulté. Malgré ça je pense que cette question ne se pose pas lourdement et que les enseignants arrivent à dispenser un enseignement différencié.* »

5.2.6.8-L'importance de l'oral :

L'enseignant 4 montre que le CECRL a mis en avant l'oral car il est nécessaire pour communiquer avec les autres en langue vivante :

Ens4 « *Surtout dans les pratiques orales, parce que le CECRL insiste sur l'utilisation de l'oral parce que l'oral euh l'oral occupe beaucoup d'importance par rapport à l'écrit c'est pour ça on a fait des formations sur les moyens qu'on peut utiliser pour réussir une leçon de langue au niveau de l'oral.* »

D'ailleurs, l'inspectrice chargée des EILE recommande aux enseignants de donner plus d'importance à l'oral. Ce dernier est la base d'apprentissage de la langue. Selon, les enseignants, ils ont remarqué des résultats positifs en appliquant cette recommandation.

Ens6« *Après la visite de l'inspectrice et ses remarques, elle m'a recommandé de donner plus d'importance à l'expression orale. Pour l'écrit, il faut lui consacrer un peu de temps. L'oral est la base. »*

Ens12« *Après les recommandations de Mme l'inspectrice je donne plus de temps à l'oral, j'ai remarqué une progression chez mes élèves, comment ? Parce qu'au début quand je partageais le temps sur trois : pour l'écriture, la lecture et l'oral, le niveau d'élèves en arabe était moyen, mais après ma concentration sur l'oral j'ai constaté que leur niveau commence à progresser. »*

Ens13 « *Comme je vous ai dit parce que euh parce que c'est le conseil de l'inspectrice et c'est elle qui m'a euh de se concentrer sur l'oral. Deuxièmement, je pense que c'est l'oral qui est la base de euh d'apprendre une langue »*

L'inspectrice a ajouté que l'oral est prioritaire et doit être pris en compte.

Insp1 « *C'est encore des enjeux des formations à venir hein c'est la prise en compte de euh de la diversité pas seulement pour l'écrit, l'oral est de toute façon prioritaire et primordial, et c'est là le plus difficile de mettre en œuvre une séance qui va permettre à chacun d'apprendre. »*

5.2.6.9-Les difficultés rencontrées :

Gestion du temps et le créneau horaire :

Le temps d'apprentissage a été subdivisé en trois principales étapes :

- Un temps de mise en activité.
- Un temps de rappel des acquis et d'acquisition des nouveaux apprentissages.
- Un temps de bilan ou d'activités ludiques.

Mais, selon les enseignants, le temps consacré au cours est considéré comme une contrainte parce qu'ils trouvent que la durée réservée au cours reste insuffisante.

Ens6 « *Les difficultés sont liées à la gestion du temps entre les deux niveaux. Le temps du cours ne suffit pas, une heure et demie par semaine n'est pas suffisante pour atteindre les compétences visées. »*

Ens11 « *Donc, ça diffère et normalement le créneau horaire c'est une heure et demie par groupe et donc mais tout dépend des écoles. Il y a certaines écoles on ne peut pas dispenser*

une heure et demie. Donc, c'est une heure comme le cas de cette classe que vous avez assisté. Donc c'est une heure. Euh je disais une heure, une heure par semaine c'est un créneau insuffisant malheureusement. »

En plus, le créneau horaire aussi représente un problème car le cours est programmé en différé et en dehors du temps scolaire.

Ens7 « Parce qu'il y le manque euh premièrement il n'y pas de classe on vous une seule classe. La seconde il y a la question du temps, vous avez un temps qui est libre à 11h. On ne vous donne pas qu'une heure puisque c'est un cours différé. Et là c'est notre problème, c'est les cours différés. Si c'était des cours intégrés on aurait fait deux ou trois ou au moins deux niveaux. »

Gestion de l'hétérogénéité :

Les enseignants observés pensent que la gestion de l'hétérogénéité en classe d'arabe est difficile car selon eux, cette hétérogénéité est compliquée et tout à fait différente de celle qu'on trouve dans les classes ordinaires. Il faut donc s'adapter avec les niveaux de classe et aussi les niveaux des compétences langagières.

Ens7 « La gestion de l'hétérogénéité comme on a dit auparavant on est obligé de s'adapter. C'est une question d'adaptation parce que je vois on en parle toujours de ça mais comment le mettre en pratique. C'est très difficile. »

Ens8 « C'est vraiment compliqué parce que dans une classe on a des petits, des grands, des élèves qui apprennent l'arabe pour la première année. Donc c'est vraiment ça demande euh vraiment un grand travail de ma part, de la part des élèves, de la part des parents. »

Ens9 « C'est un problème parce que dans le cours arabe on ne peut pas parler de l'hétérogénéité normale ordinaire qu'on trouve dans chaque classe parce le cours arabe, il est composé euh l'hétérogénéité la plus difficile à gérer, c'est celle des âges des enfants quand vous avez un élève de 7 ans en face d'autres élèves de 11 ans ça pose beaucoup de problème. »

Les inspecteurs interviewés ont déclaré aussi que la gestion de l'hétérogénéité reste une contrainte à cause de multitude des niveaux et du temps réservé au cours. Cela complique la tâche des enseignants. Mais, ce problème pourrait être dépassé en organisant des formations aux enseignants.

Insp1 « *Alors pour l'instant ça reste encore une contrainte, un problème. Euh l'enjeu des formateurs que ça devient une opportunité, euh parce que on peut faire beaucoup de choses lorsqu'on a pleins de niveaux et puis surtout on peut euh on peut se servir de compétences chez des élèves pour faire avancer plus vite les enfants qui ont des compétences moins développées et au même temps valoriser donc renforcer la confiance en soi, l'envie d'apprendre une langue pour les élèves les plus compétents. »*

Insp2 « *A mon avis ça reste une contrainte. Dans les classes hétérogènes, les apprenants ne bénéficient pas du temps suffisant pour leur apprentissage puisque les efforts de l'enseignant ne sont pas bien concentrés. Au niveau linguistique de la langue, on peut dire si on a une certaine homogénéité on atteint rapidement les objectifs, par contre s'il y a une multitude de niveaux ça devient plus compliqué. »*

La diglossie de la langue arabe :

Pour certains enseignants, l'aspect diglossique de l'arabe peut envisager des difficultés d'apprentissage de cette langue.

Ens9 « *Ah oui il y a beaucoup de difficultés qui sont en relation généralement à ce problème d'hétérogénéité et les différences entre les élèves, et aussi des problèmes qui sont liés à l'apprentissage de cette langue en elle-même parce que on sait que la langue arabe est une langue littéraire qu'on apprend à l'école. Mais, qu'on ne parle pas en dehors de l'école. En dehors de l'école on parle le dialecte. »*

Le non-usage de l'arabe :

Les apprenants inscrits au cours d'arabe ne sont pas des locuteurs natifs. En plus, même ceux d'origine arabe ne parlent pas l'arabe dialectale chez eux. Ainsi, l'arabe n'est pas une langue utilisée pendant la vie quotidienne des apprenants.

Ens5 « *C'est vrai que l'enseignement de la langue arabe pour des élèves pour des élèves natifs ou ayant l'arabe comme langue maternelle ce n'est pas la même chose l'enseignement pour des élèves non parlant l'arabe avec aucune relation à l'arabe sauf que leurs parents sont d'origine arabe ou même parfois non. Mais, ici en France on a bénéficié de quelques formations qui nous ont bien sûr aidées à dépasser quelques difficultés. »*

Ens15 « Le problème qui se pose là en France chez nous au niveau de l'apprentissage de la langue arabe c'est l'oral c'est le problème de l'oral. Les élèves ne parlent pas le dialecte à la maison. Ils ont des difficultés à l'oral, à l'écrit, ils écrivent bien hein. »

La spécificité de la langue arabe :

La langue arabe est une langue avec ses spécificités au niveaux phonétique et graphique. L'enseignant 5 a signalé qu'il existe une différence de prononciation entre l'arabe et le français. Aussi, en arabe il existe des phonèmes qui se ressemblent.

Ens5 « Mais, ce qui est à signaler c'est que pour les autres niveaux de la prononciation etc. Si je peux détailler un peu au niveau de la prononciation, il y a de différences entre la langue parlée qui est le français et la langue arabe. Il y a des phonèmes qui posent un peu problème en arabe, il y a des phonèmes qui se ressemblent euh se ressemblent. »

5.3-Synthèse générale et résultats :

5.3.1-Pratiques déclarées et pratiques constatées :

5.3.1.1-Les pratiques officielles et attendues :

Le cours de langue arabe peut accueillir des élèves de différents niveaux de classes et de compétences linguistiques. En guise de rappel, le cours est ouvert à tous les élèves de l'école élémentaire dès le CE1 sans distinction d'origine ou de nationalité. Donc, le groupe-classe peut être constitué des apprenants des quatre niveaux : CE1, CE2, CM1 et CM2. Ces apprenants peuvent avoir une connaissance de la langue arabe ou ne pas en avoir. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Ce programme était élaboré en juin 2010, mais il a été révisé et clarifié par des références après la mise en place des EILE en 2016.

Le programme vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples. Ainsi au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir différentes productions, ce qui signifie que les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

A la fin de CM2, l'apprenant au cours d'arabe devrait atteindre le niveau A1.

5.3.1.2-Les pratiques observées et constatées :

D'après nos observations, les pratiques enseignantes des enseignants observés se caractérisent à plusieurs niveaux :

-Au niveau du déroulement du cours :

Les enseignants observés ont suivi les mêmes étapes : la mise en situation, la réactivation, l'acquisition, et les activités de fin de séance sauf pour un enseignant qui a donné un cours de grammaire d'une manière explicite en présentant une leçon sur « la nature du mot en arabe ».

-Au niveau du programme :

Nous avons observé que les enseignants ont travaillé sur cinq activités langagières : comprendre l'oral, s'exprimer oralement en continu, prendre part à une conversation, lire et comprendre et écrire.

Le contenu véhiculé dans les cours est en harmonie avec le programme de la langue arabe du juin 2010 et a répondu aux référentiels élaborés en 2016 par le Ministère de l'Education nationale. Nous l'avons résumé dans le tableau suivant en revenant à ces référentiels.

Tableau 21 Le contenu véhiculé dans les séances observées

Activités langagières	Connaissances et compétences associées
Comprendre l'oral	<ul style="list-style-type: none">-Comprendre les consignes de classe : Reconnaissance de quelques verbes d'action liés aux activités scolaires.-Comprendre des mots familiers et expressions très courantes des formules d'encouragement, de félicitation et de politesse.-Suivre des instructions courtes et simples : répertoire élémentaire des verbes d'action, les couleurs.
S'exprimer oralement en continu	<ul style="list-style-type: none">-Reproduire un modèle oral.-Utiliser des expressions courtes ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire (parler de soi, de ses activités, de quelqu'un) : répertoire lié aux lieux d'habitation et les personnes de l'entourage de l'enfant, les pronoms personnels et la

	<p>syntaxe de la description simple, le lexique de l'alimentation, des loisirs pour exprimer ses goûts.</p>
<p>Prendre part à une conversation</p>	<p>-Saluer : saluer en utilisant la formule adaptée selon le moment de la journée, se présenter, formuler des phrases courtes pour dire son nom, son pays d'origine, son âge, où l'on vit.</p> <p>-Demander à quelqu'un ses nouvelles, donner de ses nouvelles.</p> <p>-Utiliser des formules de politesse : demander une permission, remercier, s'excuser.</p> <p>-Répondre à des questions sur des sujets familiers : s'exprimer sur ses goûts et ses préférences.</p>
<p>Lire et comprendre</p>	<p>-Comprendre des textes courts et simples accompagnés d'un document visuel, en s'appuyant sur des éléments connus : se familiariser avec le sens d'écriture et de lecture d'un document.</p>
<p>Ecrire</p>	<p>-S'initier à l'écriture arabe et repérer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le sens de l'écriture dans un texte (avec illustrations). • Les points qui font partie des lettres. • Reconnaître les lettres de son prénom. • Les différentes graphies d'une lettre.

A partir de ce tableau, les enseignants de langue arabe allouent un créneau horaire très important aux activités orales. Elles visent surtout l'appropriation par les élèves des expressions nécessaires de pouvoir s'exprimer d'une manière simple et facile.

-Au niveau de la mise en place de la différenciation pédagogique :

Concernant la mise en place de la différenciation pédagogique, les pratiques enseignantes n'étaient pas similaires. Les enseignants d'arabe sont divisés en deux principales catégories :

- a) La première catégorie, constituée de 10 enseignants sur 15, se compose des enseignants qui adoptent la pédagogie différenciée et qui mettent en place des enseignements différenciés. Cette différenciation a été soit :

- Simultanée où les enseignants ont visé des objectifs multiples et véhiculé des contenus différents.
 - Ou successive, le type le plus observé, où les enseignants ont travaillé sur le même objectif et contenu mais avec une diversification des outils didactiques et des stratégies et techniques d'apprentissage.
- b) La deuxième catégorie, constituée de 5 enseignants sur 15, qui n'a pas appliqué la différenciation pédagogique car les enseignants ont donné un cours collectif ordinaire. Ils ont dispensé la même leçon à tous les apprenants avec les mêmes supports didactiques.

5.3.1.3-Les pratiques déclarées :

D'après les dires des sujets interviewés, les enseignants ont déclaré avoir une connaissance du CECRL et du changement que connaît le dispositif ELCO. Ils ont dit avoir acquis les compétences professionnelles nécessaires leur permettent de dispenser un cours de langue arabe en tant que langue vivante, car ces enseignants ont bénéficié d'une formation initiale (sauf pour une enseignante) et sont diplômés en enseignement. En plus, ils ont une expérience dans le domaine de l'éducation.

En revenant à leurs déclarations, nous pouvons résumer les points suivants :

-D'une part, tous les enseignants observés déclarent prendre en compte la diversité des apprenants et procéder à une répartition des élèves à partir d'une évaluation diagnostique, selon leurs niveaux de compétences linguistiques, et de mobiliser des stratégies et des activités selon les besoins des élèves. Selon eux, ils ont divisé les élèves en deux groupes de besoins : un groupe des apprenants débutants et un groupe des apprenants avancés afin de diversifier les outils didactiques et d'atteindre les objectifs d'apprentissage avec tous les élèves.

D'autre part, les enseignants d'arabe ont reconnu rencontrer des difficultés dans la gestion de l'hétérogénéité à cause des raisons déjà développées dans les précédentes parties.

5.3.2-Synthèse générale :

En guise de rappel, notre recherche a pour objectif de découvrir les pratiques pédagogiques des enseignants de langue arabe dans le cadre du dispositif EILE et d'étudier ces pratiques adoptées pour répondre aux besoins d'un public hétérogène.

Pour atteindre cet objectif, nous avons réalisé des enquêtes dans 15 écoles élémentaires réparties dans le Bas-Rhin. Ces écoles sont situées à Strasbourg, Colmar et Eschau. Les 15 sujets sont des enseignants de langue arabe qui exercent dans le cadre des dispositifs ELCO et EILE. Ces enseignants ont donné leur accord pour être observé en classe pendant une séquence pédagogique et de participer à un entretien. Nous avons utilisé deux outils d'investigation : l'observation dirigée par une grille d'observation et un carnet de notes et l'entretien semi-directif basé sur un guide d'entretien. Notre objectif a été de recueillir des données sur *le comment* des pratiques des enseignants et ensuite avoir leurs discours sur *le pourquoi* des pratiques (Vermersch, 2011).

Nous avons interviewé aussi deux inspecteurs pédagogiques chargé du dispositif EILE dans le Bas-Rhin car nous avons considéré que leurs points de vue sur les pratiques des enseignants d'arabe sont importants.

Ces données de recherche ont fait l'objet d'un traitement manuel par la technique du codage thématique associé à des verbatim (l'étude de cas)²⁷ et elles ont été croisées avec les données recueillies des interviews avec les inspecteurs (une inspectrice de l'inspection académique de Strasbourg et un inspecteur marocain). Le croisement des données a été réalisé suivant la typologie d'Altet (2017) des pratiques enseignantes. Elle distingue trois types de pratiques :

-Les pratiques attendues : les enseignants sont soumis à plusieurs prescriptions officielles, à un certain nombre d'attentes. Ces injonctions sont portées par l'institution à travers d'un programme, un curriculum et par les évaluateurs et les formateurs. Les enseignants d'arabe (EILE) devraient respecter les consignes de leur administration représentée par les consulats et aussi les règles en vigueur du Ministère Nationale Française.

-Les pratiques constatées ou effectives : ce sont les activités déployées effectivement par les enseignants d'arabe en situation de classe. Nous avons observé ces pratiques et effectuons des constats sur le processus d'enseignement.

-Les pratiques déclarées : il s'agit du discours des enseignants par rapport à leurs pratiques. Ce discours comporte souvent leurs représentations ainsi qu'une part de conscientisation de leur propre activité.

²⁷ Voir les exemples d'étude de cas et aussi les tableaux récapitulatifs avec les verbatim en annexe.

Ce traitement nous a pris beaucoup de temps car les entretiens semi-directifs ont été transcrits et traités manuellement.

Au terme de notre analyse, nous avons conclu que sur l'ensemble des 15 enquêtés, 14 enseignants sont titulaires d'un diplôme professionnel d'enseignement à l'école primaire. Donc, ces enseignants ont une formation pédagogique leur permettant d'avoir toutes les compétences pédagogiques et didactiques pour dispenser un enseignement de langue. Les autres enseignants sont soit des anciens professeurs ou des vacataires.

Nous avons retenu plusieurs catégories à savoir :

- La formation (initiale et continue).
- Les stratégies et techniques d'apprentissage.
- La gestion du temps et de l'espace.
- La gestion de l'hétérogénéité.
- Le plurilinguisme (les langues utilisées en cours d'arabe).
- La différenciation pédagogique en classe du cours arabe.
- Les difficultés rencontrées.

Ces catégories n'ont été pas exhaustifs et suite à notre traitement nous avons rajouté d'autres catégories comme :

- L'importance de l'oral.
- La diglossie de la langue arabe (dans les difficultés rencontrées).

Nous avons conclu que les pratiques des enseignants de langue arabe sont diverses soit au niveau de leurs pratiques enseignantes en général ou soit concernant la mise en application de la différenciation pédagogique pendant les séquences observées. Ce point sera plus détaillé dans la partie suivante.

**Troisième partie : Hypothèses finales et
concepts mobilisés, limites de la
recherche, recommandations et
perspectives futures de recherche**

Chapitre 6 : les hypothèses finales et concepts mobilisés

6. 1-Les hypothèses finales :

Hypothèse 1 :

- Les enseignants de langue arabe (EILE) n'adoptent pas les mêmes pratiques enseignantes car il existe deux catégories d'enseignants. Cela s'explique par une différence de praxéologies : la première catégorie qui applique la différenciation pédagogique et la deuxième catégorie que ne l'applique pas malgré un discours favorable.

Hypothèse 2 :

- Les enseignants de langue arabe rencontrent des difficultés dans la mise en place de la différenciation pédagogique dans leurs classes car la gestion de l'hétérogénéité du cours d'arabe est complexe en raison de plusieurs facteurs : la diversité des profils des élèves (différences des niveaux de classe et de compétences langagières), la contrainte du temps et de l'espace (une heure et demie hebdomadaire dans différents établissements) et le type d'enseignement facultatif (un enseignement optionnel en dehors du temps scolaire).

Hypothèse 3 :

- L'oral occupe la majorité du temps pendant le cours car les enseignants de langue arabe considèrent qu'il joue un rôle important dans l'appropriation de la langue arabe car cette activité incite les apprenants à utiliser la langue et les met en situation d'immersion linguistique.

Hypothèse 4 :

- Les pratiques langagières des enseignants de langue arabe (EILE) sont plurilingues car ils utilisent la langue cible, l'arabe standard en alternant ce dernier avec la langue française et les dialectes arabes.

6. 2.-La théorisation :

6. 2. 1-Hypothèse 1 : Les catégories d'enseignants de langue arabe :

Les enseignants d'arabe (EILE) sont confrontés à la dualité pratiques constatées-pratiques déclarées, à leurs savoir et savoir-faire et à leurs discours sur ces derniers. Dans ce contexte, Chevallard (1994) utilise le concept de praxéologie. En découpant le mot praxéologie, on obtient : la praxis qui renvoie au savoir-faire méthodologique (les tâches et les techniques) et le logos qui désigne le discours correspondant au savoir en jeu (technologie théorie, ou le savoir déclaratif).

Selon Brière-Guenoun et Amade-Escot (2008, p. 6) en citant Chevallard (1997) :

« Selon cet auteur, une praxéologie se compose d'un bloc practico-technique (la praxis ou le savoir-faire), reliant une tâche à une technique permettant de l'accomplir, et d'un bloc technologico-théorique (le logos ou le savoir), rattachant une théorie à une technologie. Ici, la théorie explique, justifie, voire produit la technique, elle-même justifiée, à un niveau encore plus abstrait, par la technologie. Une praxéologie, telle que définie de ce point de vue anthropologique, conduit alors à redéfinir ce que l'on nomme communément savoir-faire et savoirs, en mettant en avant leurs nécessaires interactions. »

Les pratiques des enseignants de langue arabe (EILE) sont diversifiées car il existe plusieurs praxéologies. Ces dernières sont liées à la manière dont chaque enseignant mobilise ses savoirs pour mettre en œuvre des techniques afin d'accomplir des tâches d'enseignement dans le but d'appropriation de la langue arabe. Pour cette raison, les stratégies et les techniques déployées par ces enseignants ont été variées, ainsi que leur façon de considérer la mise en place de la différenciation pédagogique.

Les stratégies et techniques d'apprentissage utilisées par les enseignants ont été variées. Or, la technique dominante est la répétition. Il existe aussi le travail collectif, le travail individuel, le travail en groupes et le tutorat.

La répétition, comme technique d'apprentissage, a été la plus utilisée par les enseignants. Cette technique favorise la reproduction verbale et encourage les apprenants, et notamment, les non-natifs à avoir l'envie de s'exprimer en langue arabe et de s'approprier un vocabulaire important. Elle permet, également, aux enseignants, d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage dans tous les domaines de la compétence langagière du niveau A1 du cadre européen des langues.

Le travail collectif a été surtout observé pendant l'oral ou pendant la correction des exercices écrits. Cette stratégie facilite des apprentissages à tout le groupe-classe tout en économisant du temps. Quant au travail en groupes, lorsqu'il est bien organisé, nous avons observé qu'il est bien apprécié par les apprenants car il leur permet de s'entraider et d'apprendre ensemble. Il permet aussi de développer plusieurs compétences à savoir des compétences sociales. En plus, cette stratégie offre la possibilité d'un travail différencié lorsqu'il est bien pensé par l'enseignant. Nous pouvons noter que les enseignants d'arabe observés ont mobilisé cette stratégie de deux manières différentes :

-D'une manière planifiée où ils ont constitué des groupes de niveaux ou de besoins en se référant à des évaluations diagnostiques. Dans ce cas, ils ont pu adapter leurs enseignements pour répondre aux besoins des apprenants et de proposer les activités nécessaires afin développer les compétences visées.

-D'une manière aléatoire où les apprenants avaient la liberté de se mettre en groupe ou de changer de groupe au cours de la séance observée.

Les enseignants d'arabe font appel aussi au tutorat. Ils expliquent cela par le fait d'inciter un apprenant avancé à aider un autre apprenant débutant. Mais, d'après nos observations, nous pouvons conclure que cette stratégie a été utilisée sans planification préalable par les enseignants parce que nous avons remarqué que les apprenants se sont mis à côté d'autres sans revenir à l'enseignant. Dans quelques cours, ils ont changé de place plusieurs fois pendant la séance.

Le tableau suivant montre les différentes stratégies et techniques utilisées par les enseignants observés :

Tableau 22 Le taux des stratégies et techniques d'apprentissage utilisées

Stratégies et techniques	Le travail individuel	Le travail collectif	Le travail en groupe	Le travail en binômes	Le tutorat	La répétition
Nombre d'enseignants	11	4	9	5	6	15
Pourcentage	73%	26,66%	60%	33,33%	40%	100%

Concernant le déroulement des séquences pédagogiques et à partir de nos observations, les enseignants d'arabe ont réussi à respecter les étapes du cours malgré le temps restreint consacré à ce dernier. Nous avons observé aussi que la majorité du créneau horaire a été réservé à l'oral en appliquant les consignes officielles qui mettent l'accent sur l'importance de l'oral.

Les séances observées se sont déroulées généralement en quatre étapes :

- Mise en situation : l'enseignant et les apprenants reprennent des rituels déjà connus à savoir : les salutations, se présenter, la date.
- Réactivation : les apprenants revoient des éléments connus et qui ont acquis lors d'une séance précédente, soit des éléments de lexique ou des structures langagières.
- Acquisition : les apprenants découvrent de nouveaux apprentissages.
- Fin de séance : l'enseignant vérifie la compréhension du contenu de la séance pour faire un bilan et propose des activités ludiques comme une chanson ou un jeu.

Suite aux entretiens, la gestion de l'hétérogénéité représente une contrainte pour les enseignants. Ils ont évoqué l'aspect de complexité des classes multi-niveaux et que cette hétérogénéité ne ressemble pas à celle qu'on trouve dans les classes ordinaires. Les enseignants observés sont conscients de cette réalité. Ils essayent de s'adapter à cette situation puisqu'ils proposent des activités écrites différenciés dans la phase de l'écrit.

Les inspecteurs, qui ont effectué des visites aux enseignants, confirment leurs points de vue et mentionnent cet aspect de complexité. Toutefois, ils ont déclaré que cela pourrait être dépassé par le biais de la formation continue. Car les enseignants d'arabe, selon eux, ont acquis toutes les compétences nécessaires leur permettant d'adapter leurs pratiques à cette situation.

Ils sont appelés à prendre en compte la diversité des apprenants et d'adapter les pratiques pédagogiques à la diversité des élèves par des approches, sensibles, multi sensorielles et coopératives en recourant aux canaux sensoriels²⁸ : la vue, l'ouïe, le toucher, et aussi associer les gestes à la parole, l'image au mot, le chant au texte,

Selon Tomlinson (2004) et Caron (2003), un enseignant, dans une situation d'apprentissage, peut différencier :

-Le contenu (ce que les élèves vont apprendre et quand), c'est-à-dire sur quoi portera la tâche : les compétences et connaissances que les élèves doivent développer.

-Les processus (les types de tâches et les activités), c'est-à-dire comment intervenir : les méthodes d'enseignement utilisées, le niveau de soutien offert aux élèves ou les opérations qui mènent à l'apprentissage.

-Les productions (les moyens par lesquels les élèves démontrent leur apprentissage), c'est-à-dire le résultat de la tâche : les différentes modalités permettant à l'élève de faire la démonstration des compétences développées.

-Les structures : les modalités d'organisation de la tâche comprenant le fonctionnement et l'organisation de la classe, l'aménagement de l'environnement d'apprentissage, la gestion du temps, l'animation des groupes de travail, l'exploitation des ressources, les façons de demander de l'aide, etc.

Nous allons utiliser ces quatre dispositifs (le contenu, le processus, les productions et les structures) pour illustrer les travaux des enseignants d'arabe.

Nos résultats de recherche ont montré que les pratiques enseignantes des enseignants de langue arabe (EILE) se divisent en deux catégories. Ces catégories ont été établies à partir de la dualité pratiques constatées et pratiques déclarées. Mais avant d'explicitier cette dualité, il nous paraît important de citer ce qu'écrit Altet sur la pratique enseignante :

« En fait, la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle. Les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui

²⁸ eduscol.education.fr/ressources-2016. Page :5

composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe. C'est l'articulation entre ces différentes dimensions que nos recherches sur les pratiques enseignantes s'efforcent de mettre à jour. Pour ce faire, elles privilégient l'observation et la description de pratiques effectives. » (Altet, 2014, p. 294)

Nous pouvons déduire que la pratique enseignante de chaque enseignant est singulière et se rapporte à ses compétences et expériences professionnelles. En fait, elle recouvre les compétences professionnelles acquises par l'enseignant par le biais de ces formations et ses expériences, c'est-à-dire son savoir. Ce dernier englobe les connaissances et les compétences pédagogiques et didactiques au niveau théorique et aussi sa manière de mettre ses savoirs en pratique, c'est-à-dire son savoir-faire ou comment il conçoit son enseignement en respectant les prescriptions officielles et les objectifs visés ainsi que le profil du public auquel il s'adresse.

Nous avons pu comprendre la relation entre le savoir et le savoir-faire en observant les enseignants de langue arabe en activité dans des contextes réels et ensuite, en les emmenant à réfléchir sur leurs activités en classe par le biais des entretiens. Ainsi, nous pensons que ce procédé s'inscrit dans « une analyse réflexive » (Bouchard et Gagnon, 2002). Ces chercheurs ont expliqué ce procédé par trois étapes essentielles :

-La première appelée *diagnostic* où il faut préciser l'objet de l'étude.

Pour cette étape, nous avons choisi comme objet d'étude les pratiques enseignantes des enseignants de langue arabe (EILE) et plus exactement l'application de la différenciation pédagogique dans leurs cours.

-La deuxième appelée *la recherche d'outils d'observation*.

Concernant cette étape, nous avons préparé une grille d'observation accompagnée d'un carnet de notes.

-La troisième appelée *l'observation dans l'action*.

Nous avons effectué des observations dans les salles de classe.

-La dernière, l'étape du *retour réflexif* qui permet de porter un regard critique sur sa pratique pédagogique.

Par le biais des entretiens, nous avons permis à ces enseignants de revenir sur leurs pratiques.

Ces étapes sont résumées par ces chercheurs dans le tableau suivant :



Démarche d'analyse réflexive de l'enseignant (Bouchard et Gagnon, 2002, p. 47)

Altet et Vinatier (2008) ont montré qu'il existe quatre dimensions qui constituent la pratique enseignante. Nous allons les illustrer avec les pratiques des enseignants concernés par la recherche :

-La première dimension : le contenu du savoir, l'objet de l'apprentissage, en tant qu'instrument du développement de l'enfant. En effet, les enseignants de langue arabe (EILE) dispensent des cours en se référant au programme officiel et en se rapportant aux référentiels de l'éducation nationale qui détermine les grandes lignes à respecter dans la préparation des cours. Dans ce cas, la réussite de cette étape dépend des pratiques enseignantes adoptées par l'enseignant d'arabe et demande plusieurs conditions :

-La maîtrise de l'objet de l'enseignement par l'enseignant. Il doit avoir une bonne maîtrise linguistique, soit au niveau grammaticale, phonologique ou de l'orthographe.

-La connaissance des exigences des textes, des guides et programmes officiels.

-La connaissance des profils variés des apprenants.

-La conception des séquences d'apprentissage et la planification de leur progression.

-La mise en place procédés et stratégies assurant l'appropriation de la langue. Surtout, que l'enseignant de l'arabe se trouve devant une classe hétérogène qui demande de différencier les activités proposées.

- La deuxième dimension : l'ensemble des interactions, avec les effets induits par l'implication des participants en présence, leurs choix, leurs motivations. L'enseignant est en interaction avec un groupe d'élèves dont il ne peut pas prévoir quelles seront leurs réactions. Quelles que soient

la préparation et la programmation de la séquence de classe du professionnel, celui-ci sera amené à s'adapter, en situation, à des réactions et à des événements non prévus, à l'aléa.

-La troisième dimension : la nature même de la situation d'enseignement-apprentissage, laquelle possède sa dynamique propre. C'est à ce titre que l'on considère que l'enseignant gère une situation dynamique complexe. Ainsi, elle peut évoluer indépendamment de l'activité du professionnel qui, pour être efficace, a de multiples facteurs à prendre en compte.

Concernant ces deux dimensions, ces enseignants entrent en interaction avec leurs élèves tout en essayant de créer un climat motivant à l'apprentissage, sachant que ces cours restent facultatifs et dispensés en dehors du temps scolaire, et en prenant en compte la particularité de la situation enseignement-apprentissage et aussi la multitude des niveaux de classe et de compétences langagières. En plus, l'enseignant de langue doit évaluer les compétences de ses apprenants afin de bien planifier ces cours malgré la multitude des niveaux et aussi la multitude des écoles où il intervient. Cela lui permet d'éviter les imprévus et d'avoir des plans d'aide pour les ses apprenants.

-La quatrième dimension : le mode de gestion de la classe est aussi une dimension importante de la pratique enseignante puisque l'enseignant interagit avec le cheminement des élèves dans le temps et attendre d'avoir des résultats progressivement. Donc, l'enseignant de langue arabe doit tenir compte de cette dernière dimension. Il s'agit de la gestion de la classe en respectant le cheminement des élèves dans le temps, c'est-à-dire la prise en compte de leurs rythmes d'apprentissages. Cette dimension recouvre la gestion du temps et en revenant aux entretiens, tous les enquêtés ont déclaré que le temps représente une contrainte majeure pour eux. Les raisons avancées par eux sont :

- L'insuffisance du temps.
- La fréquence hebdomadaire des cours.
- Les difficultés rencontrées dans la gestion du temps.

Les inspecteurs appuient, également, leurs déclarations. Mais ils stipulent que les enseignants ont besoin de formations afin de dépasser ce problème en apprenant à bien gérer le temps du cours.

Comme première catégorie d'enseignants, nous trouvons des enseignants qui appliquent la différenciation pédagogique dans leurs pratiques. Elle constitue 66,67% (10/15) des

enseignants observés. Cette application nécessite la mobilisation de plusieurs méthodes et dispositifs leur permettant de diversifier leurs réponses selon les besoins des apprenants en tenant compte des quatre dispositifs cités ci-dessous :

-Le contenu :

Les enseignants s'inspirent du programme de juin 2010 élaboré par l'Education nationale en collaboration avec les pays partenaires. Basée sur ce programme, et dans une phase de transition de dispositif ELCO vers le dispositif EILE, l'éducation nationale a publié en 2016 des référentiels appelés *Repères de progressivité linguistique*.

Les enseignants d'arabe ont la liberté de planifier les cours selon une répartition annuelle sur plusieurs domaines qui répondent aux besoins de leurs apprenants. Mais, en respectant les activités langagières inscrits dans le programme officiel, en plus des connaissances et compétences associées, les approches culturelles et les formulations utilisées.²⁹

-Le processus :

Les enseignants d'arabe utilisent plusieurs stratégies et techniques d'enseignement. Nous citons par exemple la répétition qui a été la plus dominante (utilisée par les quinze enseignants), le travail individuel, le travail en groupes et le tutorat. Les activités présentées sont orales et écrites en donnant plus d'importance à la première.

-Les structures ou environnements d'apprentissage :

Les enseignants d'arabe ont utilisé plusieurs aménagements dans des buts didactiques. Or, la disposition frontale a été la plus dominante car ils ne dispensent pas leurs cours dans leurs propres salles de classe. Ces enseignants n'ont pas des salles dédiées à l'apprentissage de la langue arabe dans les écoles où ils interviennent. Leur choix d'aménagements est assez limité puisqu'ils utilisent les salles de classe de leurs collègues français. Cependant, ils ont exprimé leur volonté de diversifier les aménagements et d'utiliser d'autres dispositions, surtout celles qui facilitent les échanges entre le professeur et l'apprenant en citant par exemple la disposition U ou la disposition en îlots qui encouragent les interactions apprenant-apprenant.

-Les productions ou produits :

²⁹ [eduscol.education.fr/ressources-2016-Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche-Mars 2016](http://eduscol.education.fr/ressources-2016-Ministère%20de%20l'Education%20nationale,%20de%20l'Enseignement%20supérieur%20et%20de%20la%20Recherche-Mars%202016).

Les enseignants évaluent les apprentissages des apprenants afin d'identifier leurs acquis et leur proposer ensuite des activités de soutien. Ces productions étaient orales en demandant aux apprenants de produire des énoncés en langue arabe par l'utilisation des expressions véhiculées pendant la séance ou de répéter un vocabulaire acquis. Les activités écrites étaient sous formes d'exercices écrits. Ils sont soit des exercices à trous ou d'écriture. Ces dernières sont proposées selon les deux niveaux existants en classe : débutants (exercices d'écriture) et avancés (exercices à trous).

Les enseignants de langue arabe mettent en place deux différenciations pédagogiques selon la distinction de Robbes (2009) :

-La différenciation successive, la plus utilisée par les enseignants observés, qui consiste à alterner les outils et les situations en proposant le même contenu aux apprenants, c'est-à-dire commencer le cours collectivement puis changer la technique pour finir avec une mise en commun dans le cadre d'une séance commune à tous. Il consiste à varier les supports, les consignes et les situations d'apprentissage. Ce type de différenciation représente 70%.

-La différenciation simultanée, moins utilisée par les enseignants (EILE) observés, qui consiste à faire travailler en même temps les apprenants sur des contenus et des tâches différents adaptées à leurs besoins. Le rôle de l'enseignant dans ce type de différenciation est de pratiquer une relation d'aide et d'évaluer les résultats obtenus. Ce type de différenciation représente 30%.

La deuxième catégorie d'enseignants est composée d'enseignants qui trouvent des difficultés dans la mise en place de la différenciation pédagogique malgré un discours favorable à cette différenciation. Cette catégorie constitue 33,33% (5/15) des enseignants observés.

Certes, la différenciation pédagogique consiste à

« faire en quelque sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » (Perrenoud, 1997.p. 26).

Mais, son application n'est pas toujours facile, surtout avec des classes, comme celles de langue arabe, composées de différents niveaux d'élèves. Cela demande aux enseignants plusieurs compétences professionnelles liées à la gestion de la classe et une planification bien pensée.

6. 2. 2-Hypothèse 2 : difficultés rencontrées pour la mise en place de la différenciation pédagogique :

Les enseignants d'arabe, de la deuxième catégorie, rencontrent plusieurs difficultés dans la gestion de l'hétérogénéité en raison de plusieurs facteurs comme : la diversité des profils des élèves, la contrainte du temps et de l'espace et le type d'enseignement facultatif.

-La gestion de l'hétérogénéité représente une contrainte pour les enseignants. Ils ont évoqué l'aspect de complexité des classes multi-niveaux et que cette hétérogénéité ne ressemble pas à celle qu'on trouve dans les classes ordinaires car toutes les classes observées reçoivent des apprenants de niveaux multiples, soit au niveau de classe (des apprenants de CE1, CE2, CM1 et CM2) ou au niveau de compétences langagières (débutants, avancés, locuteurs natifs, locuteurs non-natifs). Les enseignants observés sont conscients de cette réalité. Ils essayent de s'adapter à cette situation puisqu'ils proposent des activités écrites différenciées dans la phase de l'écrit.

-La gestion du temps et de l'espace : les enquêtés nous ont déclaré l'insuffisance du temps consacré au cours. Chaque groupe-classe bénéficie d'un volume horaire d'une heure et demie hebdomadaire. Mais, nous pensons que cette contrainte pourrait être dépassée si les enseignants planifient leurs leçons et les préparent auparavant en prenant en compte la durée du cours sachant que ce cours est facultatif et programmé en dehors du temps scolaire en respectant les consignes officielles. Comme la note, par exemple, la circulaire n° 2016-058 du 13 avril 2016 de la rentrée 2016 apparue dans le *B.O.E.N.* n° 15 :

« Les enseignements de langue et de culture d'origine (Elco) évoluent vers un dispositif inspiré des sections internationales existant dans le premier degré. Ces enseignements de langues vivantes étrangères seront dispensés en sus des 24 heures habituelles, et seront ouverts à partir de la classe de CE1 à tous les élèves volontaires, quels que soient leur origine, leur nationalité et leur niveau linguistique de départ. »

En plus, les enseignants de langue arabe (EILE) se déplacent dans plusieurs établissements scolaires. Ils n'ont pas des salles de classe dédiées au cours d'arabe dans chaque établissement, ce qui ne leur permet pas d'aménager les salles selon leurs besoins didactiques.

-Un enseignement facultatif : l'enseignement de l'arabe dans le cadre des EILE est optionnel. Les parents d'élèves font la demande de les inscrire en dehors des 24 heures obligatoires. Les enseignants sont chargés de veiller à l'assiduité et le respect des cours par les apprenants. Mais les cours sont organisés en parallèle avec les autres activités périscolaires.

6. 2. 3-Hypothèse 3 : l'oral en cours d'arabe

L'oral en cours d'arabe occupe une place importante. D'ailleurs, ce composant prend une durée de temps importante dans les séquences pédagogiques observées (une moyenne de 45 minutes). Les enseignants ont déclaré que l'oral joue un rôle essentiel dans l'appropriation de la langue arabe. Selon eux, il est la base de tout apprentissage de langue puisque l'objectif est de faciliter la communication avec la langue arabe.

Bérard (1991) avance que :

« Par ailleurs, il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère. » (Bérard, 1991, p.63)

Dans le même sens, Porcher (2004) ajoute que :

« D'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère est la capacité à communiquer. Ce que l'élève désire, ce dont il a besoin, immédiatement et pour son avenir d'adulte, c'est être capable de communiquer avec un natif de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire le comprendre et se faire comprendre par lui. » (Porcher, 2004, pp.31-32)

Donc, l'objectif principal de tout apprentissage de langue vivante est de pouvoir communiquer avec cette langue dans des situations réelles. En outre, l'appropriation de la langue se réalise dans un cadre communicatif (Bérard, 1991). Les enseignants d'arabe (EILE), en insistant sur l'oral, mettent les apprenants dans des situations d'usage de langue arabe et d'immersion linguistique pour atteindre cet objectif et par conséquent répondre aux exigences officielles du CECRL et des recommandations de l'inspectrice chargé des EILE de langue arabe.

Selon le CECRL, la communication peut se réaliser à travers des compétences communicatives langagières qui se divisent aussi en compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques (CECRL, 2001). Pour ces trois dernières compétences, et à partir du CECRL, nous pouvons résumer leurs étendues selon le niveau A1 visé par les EILE dans le tableau suivant :

Tableau 23 Les compétences communicatives langagières (CECRL, 2001)

Compétences	Description
Linguistiques	Ces compétences offrent aux apprenants un choix élémentaire d'expressions simples pour leur permettre de donner des informations sur soi et les besoins de type courant.
Sociolinguistiques	Ces compétences permettent aux apprenants d'établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi ».
Pragmatiques	Ces compétences donnent aux apprenants la possibilité de relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».

CECRL 2001

D'après ce qui est avancé, l'oral occupe une grande place dans le cours d'arabe. Les enseignants essayent de répondre aux exigences officielles de l'Inspection académique et aussi celles du CECRL. Selon les enseignants d'arabe (EILE), l'objectif principal est l'appropriation des compétences langagières permettant à l'apprenant, qui atteint le niveau A1, de comprendre de mots et des expressions courantes et de communiquer de façon simple en utilisant des phrases et des expressions simples. L'oral, selon eux, joue un rôle considérable pour atteindre cet objectif.

Ens12 « *Après les recommandations de Mme l'inspectrice je donne plus de temps à l'oral, j'ai remarqué une progression chez mes élèves, comment ? Parce qu'au début quand je partageais le temps sur trois : pour l'écriture, la lecture et l'oral, le niveau d'élèves en arabe était moyen, mais après ma concentration sur l'oral j'ai constaté que leur niveau commence à progresser.* »

Mais cela ne signifie pas que l'écrit n'a pas d'importance puisque la communication pourrait être réalisée soit oralement ou par écrit. L'écrit permet également aux apprenants de lire et de comprendre des messages écrits. En plus, les apprenants, dans ce stade d'apprentissage (niveau A1) découvrent la relation entre le message auditif et le message visuel ainsi que la relation entre le son et son graphique.

Les enseignants d'arabe (EILE) articulent l'oral et l'écrit. En effet, le cours de langue arabe (EILE) passe par deux principales phases : la phase orale et la phase écrite. A la phase écrite, les enseignants proposent aux élèves des activités de lecture et d'écriture. Ils se divisent en deux exercices différents :

- le premier pour les débutants : lecture d'une lettre avec les différentes déclinaisons et copie de cette lettre (exercices d'écriture).
- le deuxième pour les avancés : lecture des mots et de simples phrases (illustrées par des images) et des exercices écrits sous forme d'exercices à trous.

6. 2. 4-Hypothèse 4 : le plurilinguisme en cours de langue arabe

Concernant les langues utilisées en classe de langue arabe, les pratiques langagières en classe de langue arabe sont plurilingues. Les enseignants et les apprenants ont fait usage de trois langues pendant les séquences observées : la langue arabe standard, la langue arabe dialectale et la langue française. L'arabe standard a été véhiculé en tant que langue enseignée et d'enseignement. L'objectif, selon les enseignants, est de mettre les apprenants en immersion linguistique. Donc, les enseignants d'arabe encouragent l'usage de l'arabe standard par les apprenants tout en acceptant l'emploi de l'arabe dialectal qui a constitué, dans plusieurs situations, une passerelle pour le registre soutenu. Les inspecteurs chargés des EILE ont observé que les enseignants ont un bon niveau en arabe et que l'arabe enseigné est une langue simple qui appartient au registre de l'arabe standard moderne.

L'arabe dialectal a été utilisé principalement par les apprenants locuteurs natifs. Ce registre a été accepté par les enseignants et regardé comme une langue de culture. Les enseignants, d'après nos observations, ont encouragé leurs apprenants à s'exprimer en dialectal tout en les amenant au registre de la langue littéraire. Les enquêtés ont évoqué aussi les spécificités de la langue arabe sur deux niveaux :

-L'aspect diglossique de la langue car l'arabe est une langue diglossique voir pluriglossique. Il englobe plusieurs registres littéraires et dialectales. Nous pouvons conclure que ce concept « diglossie » a été évoqué par les enseignants d'arabe (EILE) dans deux sens :

- Comme un avantage, car selon les enseignants, le registre dialectal permet à ses locuteurs d'apprendre facilement l'arabe standard.
- Comme un inconvénient car le registre standard enseigné n'est pas utilisé dans la vie quotidienne des apprenants locuteurs natifs de la langue arabe. En effet, ils font plutôt usage du dialecte arabe.

-Les règles syntaxiques et phonétiques de l'arabe, c'est-à-dire qu'il existe des particularités au niveau des règles grammaticales et aussi au niveau de la prononciation de quelques phonèmes et lettres par rapport à la langue française. Ils ont utilisé aussi la langue française en l'alternant avec l'arabe standard. Cet acte pourrait être expliqué par le besoin de faciliter les apprentissages aux apprenants en explicitant les consignes et les mots difficiles à comprendre. Donc, nous pouvons dire que c'est une alternance à visée didactique. Elle consiste à donner la possibilité aux apprenants et aussi à l'enseignant de parler en langue arabe dialectale et d'utiliser aussi la langue française. Cependant, nos observations ont montré qu'il existe des enseignants qui évitent cette alternance, et nous pensons que leur pratique s'inscrit dans une perspective monolingue. Dans ce sens, Moore (2001, p.p 76-77) a écrit :

« Une perspective fondamentalement monolingue a en effet conduit linguistes de l'acquisition et didacticiens, dans un premier temps, à penser les relations entre L1 et L2 comme essentiellement parasitaires, et à considérer l'apprenant comme un monolingue de L1 à qui l'on demanderait de devenir (aussi) monolingue en L2. »

Selon cette chercheuse, cette perspective a changé afin de donner un rôle à la langue maternelle dans la construction des apprentissages en langue-cible que les enseignants repèrent dans les formulations en langue étrangère des apprenants en cessant d'être interprétées, de manière

négative, comme des « fautes », des lacunes à combler ou des erreurs à surmonter. Ces alternances, à l'intérieur des énoncés, sont désormais plutôt interrogées selon le type d'articulation entre L1 et L2 qu'elles signifient, et les fonctions qu'elles remplissent dans la construction du discours et dans le déroulement de la communication. (Moore, 2001).

Léglise (2021), quant à elle, parle de *répertoire langagier* qu'elle définit par :

« On entend par répertoire verbal, langagier ou linguistique, l'ensemble des formes et variétés à disposition d'une communauté ou d'un locuteur, c'est-à-dire les langues, variantes dialectales, styles, registres ou accents, qui constituent autant de ressources dans lesquelles puiser pour communiquer. » (Léglise, 2021, p. 297)

Elle le représente sur deux échelles : à l'échelle d'une communauté ou à l'échelle individuelle. La dernière, qui nous intéresse, est composée des ressources qui proviennent à la fois des façons de parler acquises dans le milieu familial et également des formes acquises au milieu scolaire, entre amis, dans différents contextes et dans l'environnement numérique. Ces ressources, selon la même auteure, sont donc hétérogènes : il peut s'agir parfois seulement de quelques mots (comme dans le cas d'adolescents connaissant quelques expressions dans les langues de leurs camarades) ou de langues et variétés (Léglise, 2021).

Les apprenants, bénéficiant du cours d'arabe, débutent, dans la classe, avec un répertoire langagier qui ne devrait pas être ignoré par les enseignants et il devrait être exploité pour atteindre l'appropriation de la langue arabe standard.

L'observation a montré aussi que les enseignants d'arabe (EILE) alternent entre langue arabe et langue française et acceptent cette alternance de la part des apprenants. Leur objectif est d'encourager les apprenants à communiquer et à trouver des liens syntaxiques et sémantiques entre le français ou le dialecte et la langue cible : l'arabe standard.

Dans ce sens Moore (2001) écrit :

« L'observation des alternances dans les discours révèle chez les apprenants à la fois des compétences de type grammatical, par la capacité d'introduire un élément de la langue-source dans un énoncé produit en langue cible sans en casser la structure syntaxique; des compétences communicatives, par le maintien du contact et la poursuite de la conversation, et des compétences d'apprentissage puisque le changement de langue est aussi un moyen efficace de susciter l'aide du locuteur plus compétent. » (Moore, 2001, p.77).

L'usage ou l'alternance des langues en cours d'arabe est à considérer comme une pratique positive. Cette pratique que nous appelons : pratique langagière plurilingue, signifie que l'apprenant possède des compétences grammaticales et communicatives et aussi des compétences d'apprentissage. Ces compétences lui permettent de parler en langue cible tout en introduisant des mots d'une autre langue (le français ou le dialecte arabe) dans le cas où il rencontre des difficultés d'expression, en plus cela lui donne la possibilité de maintenir sa parole et de chercher de l'aide de l'enseignant.

Chapitre 7 : Limites de la recherche, recommandations, perspectives futures de recherche

7.1-Limites de la recherche : la double posture praticien-chercheur

Notre recherche porte sur les pratiques enseignantes des enseignants de langue arabe, exerçant dans le Bas-Rhin, dans le cadre du dispositif EILE. D'une population totale de 20 enseignants, nous avons effectué notre enquête avec 15 enseignants et nous avons mené cette enquête en tant que praticien chercheur. En effet, en 2019 nous étions encore enseignant d'arabe dans plusieurs écoles à Strasbourg. Donc, nous avons mené notre recherche en tant que professionnel dans son terrain professionnel. Cette double posture, comme nous l'avons déjà évoqué dans la 4^{ème} chapitre « Méthodologie », aurait pu représenter une limite d'ordre épistémologique.

De Lavergne (2007) évoque la double identité en ces termes :

« L'expression de « praticien-chercheur » signifie qu'une double identité est revendiquée, sans que l'une des deux ne prenne le pas sur l'autre. C'est le trait d'union entre les deux termes qui signifie cette revendication d'une double appartenance à deux mondes. Sinon l'expression serait qualificative : dans l'expression « praticien chercheur », le terme « chercheur » est un qualificatif apposé au statut de praticien. » (De Lavergne, 2007, p. 29)

Notre posture, en tant que collègue des enseignants d'arabe, aurait pu influencer les comportements de ces derniers pendant l'observation et aussi biaiser leurs discours pendant les entretiens. En plus, nos collègues enseignants pouvaient nous considérer comme des connaisseurs du dispositif puisque nous avons assisté ensemble à plusieurs réunions et formations et notre présence pouvait être perçue comme une inspection ou un contrôle de leur travail en classe.

Par conséquent, au début de notre recherche, nous nous sommes posés plusieurs questions :

- Comment pouvons-nous mener cette recherche alors que nous avons le même statut professionnel que celui des enquêtés ?

-A quel point notre étude peut-elle être objective ?

- Comment serons-nous perçus par nos collègues ?

- Notre statut n'aura-t-il pas une influence sur les données recueillies et les résultats obtenus ?

En posant tous ces questionnements, nous avons essayé de prendre conscience de ces limites d'ordre épistémologique afin d'éviter une implication au niveau méthodologique et une subjectivité au niveau de l'analyse des données qui pourraient handicaper notre démarche scientifique. Pour atteindre cet objectif, nous devons donc prendre une distance par rapport à notre objet de recherche, c'est-à-dire faire une distanciation que Keryvn (2009) définit dans cet extrait :

« La notion de distanciation, employée de façon récurrente en sciences humaines, est globalement entendue comme un processus consistant à prendre du recul, à mettre à distance un fait, un évènement, une opinion, un comportement, une croyance, etc. Si sa fréquence laisse penser qu'il s'agit d'un processus général, les fonctions qui lui sont assignées peuvent toutefois différer selon les orientations disciplinaires, où on la voit posée en complémentarité ou en tension avec d'autres mécanismes. » (Kervyn, 2009, p.155)

Dans cette définition, nous trouvons la notion de prise de recul qu'Albarello (2003) considère comme l'une des compétences des chercheurs. Selon lui, la notion de prise de recul veut dire :

« Par la notion de prise de recul, nous entendons la capacité d'adopter et de conserver une certaine distance émotionnelle et psychologique par rapport à l'objet de recherche. Cela signifie que le praticien-chercheur se trouve dans une situation telle qu'il a le sentiment de pouvoir mener sa recherche en toute liberté intellectuelle par rapport à ses collègues par exemple ou par rapport à sa hiérarchie et ce, dans un état d'esprit empreint de sérénité et de réflexivité. Il doit bien sûr se sentir intéressé par son futur objet tout en conservant une possibilité d'être critique, une capacité de mise en cause, d'écoute empathique des acteurs qu'il sera amené à rencontrer. » (Albarello, 2003, p.29)

En ce qui nous concerne, les questionnements, que nous avons posés au début sur le dispositif EILE, notre statut de praticien-chercheur et la conscience, que nous avons construite au fur et à mesure par rapport à notre objet de recherche, nous a permis d'installer une distance émotionnelle et psychologique par rapport à ce dernier et aussi d'acquérir une liberté intellectuelle par rapport à nos collègues. En plus, nous avons toujours porté un regard critique sur le dispositif d'enseignement de langue arabe et notre recherche s'est donnée comme objectif de découvrir de l'intérieur le dispositif et d'appréhender les pratiques enseignantes.

La prise de recul et de distance a été réalisée aussi par la mobilisation de plusieurs outils d'investigation à savoir la grille d'observation et les guides d'entretien. Ces derniers nous ont permis de respecter l'objet et les objectifs de recherche.

Concernant les sujets qui ont participé à notre enquête, ils étaient informés du contexte de notre recherche. Nous leur avons laissé la liberté de nous proposer le cours observé selon leurs disponibilités. Il n'était en aucun cas question d'obligation et d'imposition de l'horaire ou du thème du cours. Notre attitude, pendant l'observation, a été prise en considération pour ne pas donner l'impression aux enseignants d'être évalué. Nous avons pris une place au fond de la salle de classe et nous ne sommes intervenus à aucun moment de la séance. Nous avons fait en sorte de nous positionner en tant qu'observateur afin d'obtenir la confiance des interlocuteurs (Chevalier et Stenger, 2018). Notre attitude, aussi pendant les entrevues, a encouragé les interviewés (enseignants et inspecteurs) à s'exprimer librement en étant attentif à leurs discours sur les pratiques observées en classe d'arabe. Nous avons veillé à ne pas porter de jugements sur leurs opinions et approuvé leurs réponses. Toutefois, nous avons reformulé les questions dans le cas d'une incompréhension et permis l'usage de l'arabe avec quelques enseignants. Sur 20 demandes de participation à l'enquête, nous en avons obtenu 15 (75%) car 3 ont refusé l'observation et 2 n'ont souhaité participer à aucune enquête. Malgré la peur du jugement, les enseignants se sont quand même mobilisés.

7.2-Recommandations :

Au terme de cette thèse nous suggérons quelques recommandations destinées aux responsables des EILE d'arabe et aux enseignants :

7.2.1-Les connaissances et les compétences des enseignants :

A partir de ce que nous avons pu observer, pour enseigner l'arabe dans le dispositif EILE, il serait nécessaire de :

- Avoir une connaissance des principes de la République française et du système éducatif français : la connaissance de ces principes mène à les respecter par l'enseignant (notamment la laïcité) et à éviter de véhiculer des valeurs qui vont à l'encontre de ces principes. L'enseignant

d'arabe EILE pourrait consulter le guide d'enseignant EILE élaboré par le Ministère de l'éducation nationale française.

-Avoir une bonne formation initiale dans le domaine d'enseignement : il faut s'assurer que l'enseignant d'arabe ait acquis toutes les compétences pédagogiques et didactiques nécessaires pour dispenser des cours de langue vivante à des enfants français de différents profils. Cela pourrait être réalisé par une collaboration entre des responsables français et des pays partenaires en instaurant des commissions qui veilleront à la mise des critères de choix et à l'organisation des concours de recrutement.

-Avoir une bonne maîtrise de la langue française car sa maîtrise joue un rôle dans l'intégration des enseignants dans la société française. Elle permet également de faciliter la communication avec les différents intervenants français du dispositif EILE et aussi en cours d'arabe avec les apprenants. D'ailleurs, ce point est mentionné dans l'accord entre le gouvernement français et le gouvernement marocain portant sur l'enseignement de la langue arabe dans le cadre de EILE. L'Etat français a demandé l'acquisition du niveau B2 en langue française (le niveau utilisateur indépendant-avancé) :

« Recrutés parmi les enseignants bilingues arabo-français de l'enseignement primaire marocain, ils disposent des compétences pédagogiques et linguistiques leur permettant d'exercer leurs fonctions dans une école en France (incluant, en langue française, l'équivalent, pour la partie française, du niveau utilisateur indépendant-avancé du cadre européen commun de référence pour les langues) »³⁰

7.2.2-La formation continue des enseignants :

La formation continue des enseignants est très importante dans leur parcours professionnel. Elle se définit par :

« un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir

³⁰ Article 11 chapitre IV de l'accord signé le 20 octobre 2020 entre la France et le Maroc portant sur l'enseignement de la langue arabe dans le cadre des EILE.

l'apprentissage » (Altet ,1994, p.3).

Ce processus d'apprentissage permet d'acquérir des savoirs et des savoir-faire et contribue ainsi au développement des compétences professionnelles des enseignants d'arabe et à l'amélioration de leurs pratiques enseignantes en classe pour une évolution d'enseignement de langue vivante. Elle permet également de dépasser les difficultés didactiques rencontrées en cours d'arabe.

L'inspection académique de Strasbourg organise plusieurs formations continues. Elles recouvrent les principes de la République française à l'école, la didactique des langues, le CECRL, la scénarisation d'une séance de langue, la gestion de l'hétérogénéité et l'usage des TIC. Malgré leur importance, nous pensons que ces formations restent insuffisantes. Elles sont programmées habituellement deux fois par an. Il faut songer à les proposer tout au long de l'année scolaire et penser à collaborer aussi avec les inspecteurs de langue arabe.

7.2.3-Mise en place d'analyse de pratiques entre enseignants :

Nous suggérons aussi la mise en place d'analyse de pratiques entre enseignants EILE. Cette mise en place pourrait regrouper tous les enseignants EILE de toutes les langues ou ceux de langue arabe uniquement.

Perrenoud (1996) stipule que :

« L'analyse des pratiques peut induire des besoins de formation, permettre d'identifier des lacunes ou des limites, ou de former des projets (d'innovation, de promotion, de reconversion) appelant de nouveaux apprentissages. Elle pousse le praticien à dresser son propre bilan de compétences, ce qui peut l'amener, le cas échéant, à la décision de mieux se former. »
(Perrenoud, 1996, p. 6)

Il a distingué neuf usages de l'analyse des pratiques dont quatre nous ont intéressé :

1. L'analyse " sauvage " des pratiques dans la vie quotidienne.
2. L'analyse des pratiques comme démarche de recherche fondamentale ou appliquée.
3. L'analyse des pratiques comme source de transposition didactique en formation

professionnelle.

4. L'analyse des pratiques comme démarche d'identification de pratiques jugées intéressantes et dignes d'être portées à la connaissance d'autres praticiens.
5. L'analyse des pratiques comme explicitation des traits d'une expertise fondée sur l'expérience.
6. L'analyse des pratiques comme mode sophistiqué d'évaluation des compétences et des tâches.
7. L'analyse des pratiques comme composante d'une stratégie d'innovation.
8. L'analyse des pratiques comme mode d'intervention psychosociologique dans les organisations.
9. L'analyse des pratiques comme démarche de (trans) formation des praticiens.

L'analyse des pratiques comme :

- Une démarche d'identification de pratiques jugées intéressantes et dignes d'être portées à la connaissance d'autres praticiens.
- Une explicitation des traits d'une expertise fondée sur l'expérience.
- Un mode sophistiqué d'évaluation des compétences et des tâches.
- Une démarche de (trans) formation des praticiens.

L'analyse de pratiques est identifiée comme un dispositif ou une démarche de formation au sein d'un groupe dont existe de multiples façons de le faire. Ces façons varient selon le cadre (formation initiale ou continue), le degré de volontariat des participants, l'étendue de leur expérience, le contrat éthique et didactique en vigueur, le style d'animation, le dispositif, le temps disponible, la manière de rapporter la pratique (récit oral ou écrit, observation par un tiers ou enregistrement vidéo) (Perrenoud, 2003).

Dans le cadre de l'analyse des pratiques, les enseignants d'arabe pourraient alors partager leurs expériences au sein d'un groupe professionnel qui réunirait des enseignants, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs. Ça serait l'occasion, selon les quatre usages identifiés par Perrenoud (1996) de :

1. s'inspirer des pratiques des autres et d'identifier celles qui mériteraient d'être adoptées par les collègues.
2. de fonder une expertise fondée sur les expériences adoptées en classe.
3. d'évaluer et d'auto-évaluer leurs compétences professionnelles.

4. de constituer une démarche de formation des praticiens ou de transformation de pratiques.

Ainsi, cela permettrait de dépasser les contraintes et de trouver des solutions aux difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'arabe.

7.2.4-L'intégration des enseignants d'arabe dans l'équipe pédagogique des écoles :

Les textes officiels mentionnent que les enseignants de langue arabe font partie des équipes pédagogiques des écoles où ils interviennent et nous citons ici l'article 14 de l'accord entre la France et le Maroc :

« Les enseignants mobilisés pour cet enseignement sont intégrés aux équipes pédagogiques après installation par l'Inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'Education nationale (IA-DASEN) avec l'accord de l'ensemble des administrations. »

Mais, selon notre expérience et celles des enseignants interviewés, les enseignants d'arabe ne sont pas réellement intégrés. Ils participent rarement aux réunions et aux activités des écoles où ils dispensent leurs cours. Cela pourrait être expliqué par le fait que ces enseignants exercent dans plusieurs établissements ou par l'oubli des directeurs d'écoles.

La présence de ces enseignants, au sein des écoles, ne doit pas rester périphérique. Les directeurs doivent veiller à les convoquer aux réunions du conseil de l'école et aussi les inviter à participer aux différentes activités organisées au sein de l'établissement scolaire. Les enseignants pourraient ainsi promouvoir le cours d'arabe dans les écoles et échanger avec les parents d'élèves. Ils pourraient aussi proposer des activités culturelles pour valoriser l'arabe et faire découvrir la culture arabe à la communauté scolaire. A notre avis, cela permet de reconnaître l'altérité culturelle et de modifier les représentations sociales concernant la langue arabe.

7. 2.5-Pour un changement des représentations concernant le statut de la langue arabe dans la société.

Le statut de la langue arabe, dans le cadre du dispositif EILE, a changé. L'arabe n'est plus considéré en tant que langue d'origine. Cette notion de langue d'origine a, à notre avis, une

connotation négative. Elle renvoie à une langue des pays des anciennes colonies d'Afrique du nord et aussi des immigrants provenant de ces pays. L'arabe devrait passer de la périphérie au centre et occuper une place comme les autres langues vivante en termes d'éducation inclusive (Regnault, 2022). Cela nécessiterait le passage d'une logique d'intégration à une logique d'inclusion.

Shnapper (2008) stipule que les processus d'intégration varient selon les aspects de la vie collective et distingue entre "l'intégration culturelle " et "l'intégration structurelle" :

« La notion d'intégration désigne en effet les processus par lesquels les individus participent à la société globale par l'activité professionnelle, l'apprentissage des normes de consommation matérielle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, les échanges avec les autres, la participation aux institutions communes. Dans ces diverses dimensions de la vie sociale, les modalités de l'intégration peuvent être décalées et même discordantes. Ainsi les migrants eux-mêmes venus au cours des « Trente glorieuses », élevés dans une autre société, étaient caractérisés par une faible intégration culturelle, mais ils étaient bien intégrés structurellement par leurs emplois dans les usines ou les mines, pour lesquels ils avaient été recrutés. Leurs enfants, en revanche, socialisés dans la société d'installation, donc intégrés culturellement, ont souvent une grande difficulté à entrer sur le marché du travail : leur intégration structurelle est difficile et parfois douloureuse. » Shnapper (2008, p. 3)

L'intégration est différente par rapport à l'assimilation car l'individu garde ses repères culturels et linguistiques tout en participant à la vie sociale. Mais, il respecte les valeurs et les normes et apprend la langue de la société d'accueil. Dans les années soixante-dix, le but essentiel de la création des ELCO était de favoriser l'intégration des enfants d'immigrés par le biais de l'enseignement de la langue maternelle. Cette dernière, et selon cette perspective, a facilité l'apprentissage de la langue de l'école qui est le français.

Pour certains chercheurs, le concept d'intégration possède aujourd'hui des connotations péjoratives pour les migrants et leurs descendants. Ces derniers dénoncent radicalement la notion elle-même, car, selon eux, la politique d'intégration leur est uniquement destinée (Shnapper 2008). Cohen-Emerique (2011) ajoute que les migrants et leurs descendants l'interprètent comme l'imposition des normes des dominants sans prendre en compte leur propre identité. Ce concept est devenu, ainsi, synonyme d'exclusion.

De ce fait, actuellement le terme « inclusion » tend à s'imposer progressivement dans le langage public. Il est défini en tant qu' :

« un processus par lequel des efforts sont faits afin de s'assurer que tous, peu importe leurs expériences, peuvent réaliser leur potentiel dans la vie. Une société inclusive est caractérisée par des efforts pour réduire les inégalités, par un équilibre entre les droits et les devoirs individuels » (Centre of Economic and Social Inclusion, 2002 NBP)

Ce qui attire notre attention, dans cette définition, est l'absence d'évocation des origines d'individus, de leurs appartenances culturelles. En effet, l'inclusion permet aux individus de participer à la société qui doit éviter leur discrimination. Auger (2007) stipule que ce concept interroge, en France, la hiérarchie des langues entre langues valorisées européennes et internationales et dévalorisées issues de l'immigration comme l'arabe et le turc :

« On peut peut-être y voire ici le dépassement du concept d'intégration et considérer le profit pour tous les élèves à entrer dans la diversité des pratiques multilinguistiques. Car pourquoi inciter à l'enseignement-apprentissage des langues vivantes d'un côté et ignorer les langues déjà présentes de l'autre ? Inclure l'altérité linguistique peut permettre de résoudre ce paradoxe. » (Auger, 2007, p.85)

Nous pensons, qu'à partir de ce principe de pédagogie d'inclusion, l'enseignement de langue arabe, dans le cadre du nouveau dispositif, a été ouvert à toute la communauté scolaire. L'arabe, considéré comme langue vivante étrangère, est davantage valorisé. Nous pensons, qu'avec ce nouveau statut, les représentations sur l'arabe pourraient changer, mais cela demande une volonté certaine de tous les responsables et intervenants du dispositif.

Les directeurs devraient veiller à informer tous les parents d'élèves de l'existence des cours d'arabe et expliciter les consignes d'inscription. Ensuite, ces cours devraient être considérés comme des enseignements de langue vivante à part entière. Les communes devraient donner de l'importance et prendre en charge la logistique nécessaire à leur installation et fonctionnement, ce qui les rendrait plus attractif et motivant.

Le changement des représentations concernant la langue arabe pourrait se réaliser par l'ouverture des enseignants aux parents d'élèves et à leur participation active au sein des établissements scolaires. Il y a une nécessité de reconnaître l'arabe comme une langue internationale, de culture riche et porteuse de valeurs et ne pas la reléguer à l'aspect religieux, ce qui était souvent le cas quand les ELCO ont été critiqués.

Les enseignants d'arabe pourraient proposer des activités aux autres professeurs des écoles dans le cadre d'un éveil aux langues, un dispositif interculturel pour valoriser toutes les langues dans l'école. Il s'agit d'éveiller tous les enfants, d'une même classe, aux différentes langues parlées dans la classe. Le programme n'est en rien modifié car l'éveil aux langues peut être utilisé en histoire, français, et de manière ludique, en faisant appel aux mots utilisés dans les langues présentes dans la classe (Regnault, 2022).

Selon De Pietro et Matthey (2001), ce dispositif représente un complément des enseignements de langues existant à l'école et les démarches de l'éveil aux langues partagent plusieurs caractéristiques que nous illustrons dans ce qui suit :

-Ces démarches abordent divers aspects du langage et des langues en fondant les activités d'apprentissage sur une pluralité de langues ou dialectes enseignées ou non dans l'institution. Ainsi, les apprenants pourraient découvrir les différents aspects de la langue arabe et ses variétés.

-Elles concernent à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, etc.), les représentations et attitudes envers les langues tout en visant le développement de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et la motivation à apprendre des langues. Dans ce cas, les participants pourraient découvrir les lettres de l'alphabet arabe et distinguer les sons de cette langue.

-Elles s'adressent à tous les élèves de l'école, ce qui donne aux participants la possibilité de découvrir d'autres langues nouvelles et se décentrer de leur langue maternelle. Ce peut donner envie à des non arabophones de s'inscrire aux cours d'arabe.

7.3-Perspectives futures de recherche

7. 3. 1-L'approche actionnelle dans le cours d'arabe EILE dans le Bas-Rhin

Nous aimerions introduire cette partie de notre thèse par cet extrait de Weber :

« C'est que toute œuvre scientifique « achevée » n'a d'autre sens que celui de faire naître de nouvelles questions » (Weber, 1963, p. 87)³¹

Une recherche scientifique ne se termine jamais sans faire surgir de nouveaux questionnements. En effet, en essayant de répondre à notre problématique de recherche sur les pratiques enseignantes des enseignants d'arabe (EILE), de nouvelles pistes de recherche sont apparues. En plus, le domaine des pratiques enseignantes est riche et mérite toujours d'être investigué soit dans un but de compréhension ou dans un objectif de développement.

A la suite de ce doctorat, quand nous serons enseignant-chercheur au Maroc, après avoir obtenu notre qualification aux fonctions de Maître de Conférences en France, qualification reconnue par les universités marocaines, nous proposons de mener une recherche sur l'approche actionnelle dans l'apprentissage de la langue arabe EILE dans le Bas-Rhin avec le même profil d'enseignants et un autre angle d'attaque, celui de l'analyse des interactions entre enseignants et apprenants et entre apprenants entre eux. Cette approche a été abordée par le CECRL (2001).

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECRL, 2001, p.15).

Elle permet l'appropriation d'une langue vivante en utilisant un processus actif. L'apprenant apprend en action et doit maîtriser les différentes activités langagières dans un contexte qui leur donne un sens. Il mobilise ses compétences pour interagir avec les autres apprenants.

Cette recherche pourrait être réalisée, quand nous serons enseignant-chercheur, par l'étude des interactions orales en classe de langue arabe et nous souhaiterions faire usage d'une démarche méthodologique inductive. Cette démarche appelée la théorisation ancrée qui est, selon Paillé (2007), une démarche de conceptualisation avancée des phénomènes étudiés, qui procède par

³¹ Cité in Albarello, L. (2003). Devenir praticien-chercheur.p.25

un solide ancrage de l'analyse dans les données empiriques issues de l'enquête et qui porte sur l'action ou l'expérience des personnes et non sur la forme de leur discours.

7. 3. 2-Les pratiques enseignantes des professeurs des écoles au Maroc

Nous pourrions viser l'enseignement de la langue française dans les classes de CP et CE1 au Maroc et mener une recherche sur les pratiques enseignantes des professeurs des écoles. Avec les nouvelles réformes, la langue française a été introduite à l'école élémentaire marocaine dès le CP comme langue étrangère. Elle est ainsi perçue comme une discipline intégrée dans le parcours scolaire des élèves.

Selon le curriculum du cycle primaire élaboré en 2021, les domaines retenus pour l'enseignement du français sont divisés en deux plans :

- Le plan de l'oral où il y a deux grands domaines : la compréhension de l'oral et la production de l'oral.
- Le plan de l'écrit où il existe deux grands domaines : la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit.

Au cycle primaire au Maroc, l'apprenant devrait développer plusieurs habiletés en langue française : compréhension de l'oral, production de l'oral, lecture et production de l'écrit. L'enveloppe impartie au français en première année du primaire (CP) est de 4 heures par semaine alors que pour la deuxième année (CE1), sont consacrées 5 heures. Ces heures sont intégrées dans le temps scolaire hebdomadaire. En plus, le français est utilisé en alternance codique avec la langue arabe dans l'enseignement des matières scientifiques : les mathématiques et les sciences.

À l'issue de la première année ou la deuxième année de l'enseignement primaire, l'apprenant devrait avoir le profil suivant :

-En CP : en mobilisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis, dans une situation de communication en rapport avec soi-même et son environnement immédiat et local, l'apprenant devrait être capable de :

- Comprendre et produire, oralement, des énoncés courts et simples.
- Lire des mots usuels contenant les graphèmes étudiés.

- Reconnaître et produire des tracés de différentes formes.
- Écrire/copier, en minuscule cursive, des graphèmes simples isolés, des syllabes et des mots usuels.

-En CE1 : en mobilisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis, dans une situation de communication en rapport avec soi-même et son environnement immédiat et local, l'apprenant devrait être capable de :

- Comprendre et produire, oralement, des énoncés courts et simples.
- Lire des mots et des phrases simples.
- Ecrire, en minuscule cursive, des graphèmes, des syllabes et des mots usuels.
- Copier et écrire sous dictée, en minuscule cursive, une phrase courte et simple

La continuité avec la thèse s'inscrit dans l'analyse des pratiques enseignantes avec les deux outils d'investigation : observation et entretien. Nous pourrions nous demander également s'il existe un écart entre pratiques déclarées et réalisées.

Conclusion :

La recherche sur les pratiques enseignantes des professeurs de langue arabe avait pour objectif de découvrir les pratiques enseignantes de ces professeurs dans le cadre du nouveau dispositif EILE et d'étudier leurs pratiques réelles pour répondre aux besoins d'un public hétérogène. Afin de réaliser ces objectifs, nous avons décidé de nous lancer dans une démarche inductive exploratoire étant donné que ce dispositif est assez nouveau et qu'il existe peu d'études sur ce thème.

Nous avons choisi l'étude de cas comme approche méthodologique puisque nous visons l'étude des pratiques enseignantes dans des situations réelles, la collecte d'informations suffisantes avec un nombre limité de sujets par l'utilisation de diverses sources de données afin de les analyser ensuite en détails et en profondeur (Barlatier, 2018).

En premier temps, nous avons effectué une recherche documentaire sur l'enseignement de l'arabe en France dans le cadre des deux dispositifs ELCO et EILE. Le but a été de cerner le contexte et les concepts centraux liés à nos questions de recherche.

En second temps, après l'identification de notre terrain de recherche et notre échantillon, nous avons mobilisé deux principales techniques d'enquête : l'observation et l'entretien semi-directif. L'objectif a été d'approcher les pratiques des enseignants d'arabe (EILE) dans un contexte réel et de chercher s'il existe des écarts entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées et des divergences entre les discours de enseignants et leurs pratiques dans une démarche praxéologique.

En tant que praticien-chercheur, l'enquête sur le terrain a posé quelques limites résultant de cette double posture. En effet, mener une recherche dans le cadre de son travail demande de réfléchir aux moyens permettant une distanciation épistémologique et de convaincre les participants (collègues) de l'intérêt scientifique visé afin de ne pas biaiser les résultats obtenus. Nous avons utilisé des outils de recherche : la grille d'observation, un carnet de note pour effectuer les observations et les guides d'entretien tout en veillant à établir une relation de confiance avec les participants à l'enquête. Notre observation a été non participante car nous n'avons pas participé aux activités des enseignants observés. Elle nous a permis de récolter les données de leurs pratiques concrètes (Chevalier et Stenger, 2018), c'est-à-dire leur façon de

faire. Puis, suivie des entretiens, les participants ont pu y revenir et réfléchir à leurs pratiques.

Les données recueillies ont été l'objet d'une étude de cas où nous avons fait usage de l'analyse du contenu en premier temps. Ensuite, nous avons croisé les résultats des deux outils pour mettre en exergue les écarts entre les pratiques observées et les pratiques déclarées. Il a été aussi nécessaire de croiser les propos des inspecteurs avec ceux des enseignants.

La quasi-totalité des enseignants de langue arabe (14 sujets), de notre échantillon, ont bénéficié d'une formation pédagogique et sont titulaires d'un diplôme d'enseignement à l'école élémentaire ou au collège dans leurs pays d'origine. Leur niveau de maîtrise de la langue française est bon puisqu'ils sont soit des résidents permanents en France (le cas des enseignants algériens) ou provenant des pays où est instauré un enseignement bilingue arabo-français (le cas du Maroc et de la Tunisie).

Les enseignements d'arabe (EILE) ont été adossés au CECRL, par conséquent les professeurs ont travaillé sur les cinq activités langagières incluses dans ce cadre : comprendre l'oral, s'exprimer en continu, prendre part à une conversation, lire et comprendre et écrire. Ils ont déployé maintes stratégies et techniques afin que les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences associées à ces activités langagières. L'oral a occupé une grande place dans l'enveloppe horaire consacré au cours par rapport aux activités de lecture et de l'écrit. Cela correspond aux capacités souhaitées du niveau A1 du CECRL.

Les résultats issus de notre recherche ont montré qu'il existe deux catégories d'enseignants : la première qui applique la différenciation pédagogique et l'autre qui ne l'applique pas. Cette catégorisation a été effectuée sur la base de la dualité pratiques constatées-pratiques observées. En effet, les enseignants d'arabe (EILE) ont tous déclaré qu'ils appliquent une différenciation pédagogique puisqu'ils se retrouvent devant des apprenants à profil hétérogène. Or, les observations réalisées ont démontré qu'il existe des écarts entre leur discours et leur gestion du cours.

Au terme de cette recherche nous avons émis quatre hypothèses :

-La première concernant les catégories d'enseignants d'arabe que nous avons développées en adoptant une approche praxéologique de pratiques.

-La deuxième sur les difficultés rencontrées dans l'application de la différenciation pédagogique où nous avons explicité la complexité des classes multi-niveaux du cours d'arabe.

-La troisième sur l'oral au cours d'arabe et son importance dans le temps imparti pendant la séance observée. Cela s'explique par le fait que l'appropriation de la langue arabe ne peut s'effectuer que dans un cadre communicatif encourageant l'usage de cette langue.

-La dernière hypothèse sur les pratiques langagières au cours d'arabe, qui s'inscrivent dans le plurilinguisme, et concernant la manière dont les enseignants exploitent le répertoire langagier des bénéficiaires du cours tout en alternant l'arabe avec ses deux registres (dialectal et standard) et le français (la langue nationale).

L'aspect inclusif est très important à nos yeux dans la perspective de reconnaissance de la langue arabe dans la société française, une langue à égalité avec les autres LVE, une langue valorisant les personnes qui la parlent et qui sont nombreux en France.

Cette thèse a été pour nous une occasion d'approfondir nos compétences dans le domaine de la recherche. C'est une formation à la recherche par la recherche. Nous avons pu découvrir des approches et des démarches de la recherche, ainsi que des méthodes d'enquête. Dans notre parcours de doctorant, nous sommes passés par divers sentiments : *espoir, désespoir* et *inquiétudes*. Comme a écrit Halfer (2018) :

« S'il est une phase au cours de laquelle le doctorant est assailli de sentiments très divers dans lesquels se mêlent espoirs et désespoirs c'est bien la phase ultime. Le thésard, à ce moment précis, doit d'abord accepter d'aller vers le document définitif, ensuite il doit se forger un caractère solide pour surmonter l'épreuve de la soutenance et enfin il pense au lendemain, le lendemain de la soutenance. Durant ces trois épreuves, les inquiétudes sont multiples. »
(Halfer, 2018, p. 45)

En termes de perspectives professionnelles, notre souhait est d'intégrer une université marocaine et de continuer nos recherches dans le domaine des Sciences de l'éducation sur les thématiques que nous avons suggéré dans nos perspectives futures de recherche.

Bibliographie :

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *Quelle école pour quelle intégration ?* Hachette ; Centre national de documentation pédagogique.
- Agamben, G., & Rueff, M. (2006b). Théorie des dispositifs. *Poésie*, 115, 25-33.
<https://doi.org/10.3917/poesi.115.0025>
- Aggeri, F. (s. d.). *Qu'est-ce qu'un dispositif stratégique ?* 10, 18.
- Alami, S., Desjeux, D. & Garabuau-Moussaoui, I. (2013). *Les méthodes qualitatives*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.alami.2013.01>
- Albarello, L. (2003). *Devenir praticien-chercheur*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.albar.2004.01>
- Albarello, L. (2003a). Chapitre 1. Deux modèles : L'engagement et la distanciation. In *Devenir praticien-chercheur* (p. 15-24). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/devenir-praticien-chercheur--9782804145507-p-15.htm>
- Albero, B. 2010. L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. Albero B., Poteaux, N. Enjeux et dilemme de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas, Maison des Sciences de l'Homme, pp-15-25.
- Alen-Garabato, C., & Cellier, M. (2009). L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : État des lieux et perspectives. *Tréma*, 31, 1-4.
- Altet M., (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, Ed. Presses universitaires de France, Paris, p. 3. (s. d.).
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie* ; n 138 janvier-février 2002 pp : 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10(1), 31-43.
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>

Altet, M. (2014). 25 Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. In *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0291>

Altet, M. 2017. L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation. *Cadernos presquisa* v. 47 n.166 p.1196-1223.

Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : Un objet pour les sciences de l'éducation. In *Observer les pratiques enseignantes* (p. 9-26). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.cifal.2012.01.0009>

Anadón, M., & Guillemette, F. (s. d.). *La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ?* 12.

Andréani, J-C et Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing.

Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). Introduction. Didactique des sciences et formation des enseignants. *Pratiques pédagogiques, 2e éd.*, 5-13.

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : Vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 76-83. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>

Baccouche, T. (2019). La Langue arabe : Spécificités et évolution. In M. Belajouza, J. E. Gombert, & M. Nouri Romdhane (Éds.), *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives* (p. 377-387). Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/48480>

Bailly, D. (s. d.). *Les conditions de réussite dans l'appropriation de la langue étrangère en classe.* 18.

Balise φ 1 : L'analyse de contenu PHI.pdf · 2020. 4. 19. · Méthodologie de recherche 1 Patrick VANTOMME *Balise φ 1: L'analyse de contenu « Dire quelque chose de quelque - [PDF Document]*. (s. d.). fdocument.org. Consulté 17 octobre 2022, à l'adresse <https://fdocument.org/document/balise-1-laanalyse-de-phi-pdf-2020-4-19-methodologies-de-recherche.html>

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

- <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas. <https://doi.org/10.391/ems.cheva.2018.01.0126>
- Barontini, A. (2007). Valorisation des langues vivantes en France : Le cas de l'arabe maghrébin. *Le français aujourd'hui*, n° 158(3), 20-27.
- Beacco, J.-C. (2015). Le Conseil de l'Europe et les langues de scolarisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 147-157. <https://doi.org/10.4000/ries.4521>
- Belhaiba, A. (2014). *Le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine à Bordeaux : Pratiques, fonctions et représentations* [Phdthesis, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01132870/document>
- Bensekhar-Bennabi, M. (2010). La bilinguïté des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale. *Enfances & Psy*, 47(2), 55-65. <https://doi.org/10.3917/ep.047.0055>
- Berthelïer, R. (2005). Langage(s) Culture(s) Personne(s). *VST - Vie sociale et traitements*, no 87(3), 42-51.
- Billiez, J., & Trimaille, C. (2001). Plurilinguïsmïe, variations, insertion scolaire et sociale. *Langage et société*, 98(4), 105-127. <https://doi.org/10.3917/lis.098.0105>
- Blanchet, P. (2002). La politisation des langues régionales en France. *Herodote*, N°105(2), 85-101.
- Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société, Hors-série (HS1)*, 155-159. <https://doi.org/10.3917/lis.hs01.0156>
- Blanchet, P., & Martinez, P. (2010). *Pratiques innovantes du plurilinguïsmïe : Émergence et prise en compte en situations francophones*. Archives contemporaines.
- Bouchard, K., & Gagnon, R. (2002). *L'analyse de sa pratique enseignante. Pédagogie collégiale*, vol. 15, no 4, mai 2002, p. 46-48. -- N° Repère: A359701
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : Approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 11, 15-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>

- Brière-Guenoun, F., & Amade-Escot, C. (2008). Analyser les gestes didactiques des enseignants : L'intérêt d'une approche praxéologique. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 13, Art. 13. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6075>
- Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue française de pédagogie*, 45(1), 129-139. <https://doi.org/10.3406/rfp.1978.1669>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Burger, O. (2010). *Aider tous les élèves : Guide pratique de différenciation ; [école maternelle et élémentaire]*. 2010.
- Camara, H. (2015). Pourquoi faut-il défendre le bilinguisme des enfants de migrants ? L'exemple du bilinguisme soninké-français. *Le Carnet PSY*, 188(3), 31-36. <https://doi.org/10.3917/lcp.188.0031>
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01>
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2008(5), Article 5. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, Canada : Les éditions de la Chenelière.
- Carrière, V. (2013). La pédagogie différenciée : Un processus coopératif entre enseignant et étudiant déficient visuel ? *Sens Public*. <http://sens-public.org/article1030.html>
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris. Clef International.
- Caubet, D. (1999). Arabe maghrébin : Passage à l'écrit et institutions. *Faits de langues*, 7(13), 235-244. <https://doi.org/10.3406/flang.1999.1257>
- Caubet, D., & Barontini, A. (s. d.). *La transmission de l'arabe maghrébin en France : État des lieux*. Consulté 3 février 2019, à l'adresse

https://www.academia.edu/6431062/La_transmission_de_larabe_maghr%C3%A9bin_en_France_%C3%A9tat_des_lieux

Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123-124(3-4), 341-348. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0341>

Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : Convergences et différences entre deux approches. *Savoirs*, 10, 37-43. <https://doi.org/10.3917/savo.010.0037>

Cheikh, Y. (2010). L'enseignement de l'arabe en France. *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1288, Art. 1288. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.870>

Chevalier, F. (2017). Chapitre 8. La théorisation dans une perspective « terrain » : le décorticage d'une démarche de recherche. Dans : Paul Beaulieu éd., *Le projet de thèse de DBA* (pp. 160-171). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.beaul.2017.01.0160>

Chevalier, F., & Stenger, S. (2018). Chapitre 5. L'observation. In *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 94-107). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0094>

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique de la didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 19(2), 221–266. <https://revue-rdm.com/1999/l-analyse-des-pratiques/>

Chevallard, Y. (2007). Éducation & didactique : Une tension essentielle. *Éducation et didactique*, 1-1, Art. 1-1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.61>

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 4(vol. 4-n°1), 139-148. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>

Ciccone, A. (2012). La pratique de l'observation. *Contraste*, N° 36(1), 55-77.

Clanet, C. (1993). *L'Interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Presses universitaires du Mirail.

Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>

Claude, C., & Puren, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : Une mise

- en convergence difficile. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 38, 63-80.
- Cohen, M. (2014). Contradictions et exclusions dans la politique de regroupement familial en France (1945-1984). *Annales de démographie historique*, n° 128(2), 187-213.
- Colomb, J. (1986). Chevallard (Yves). — La Transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, 76(1), 89-91.
- Colomb, J. (1986). Chevallard (Yves). — La Transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, 76(1), 89-91. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_76_1_2401_t1_0089_0000_1
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cortier, C., & Puren, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : Une mise en convergence difficile. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 38, 63-80. <https://doi.org/10.4000/reperes.390>
- Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 32(1), 63-92. <https://doi.org/10.3406/drlav.1985.1022>
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7(7-1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2031>
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*.
- De Pietro, J.-F. & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage et Pratique* (Revue de l'Association Romande des Logopédistes Diplômés), 28, 31-44.
- Demougin, F. (2008). La didactique des langues—Cultures à la croisée des méthodes. *Tréma*, 30, Art. 30. <https://doi.org/10.4000/trema.427>

- Denis, M.-N. (2003). Le dialecte alsacien : État des lieux. *Ethnologie française*, Vol. 33(3), 363-
- Dessous, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*. P :104
- Dichy, J. (1994). La pluriglossie de l'arabe. *Bulletin d'études Orientales*, 46, 19-42. <http://www.jstor.org/stable/41608375>
- Dornel, L. (2014). L'appel à la main-d'œuvre étrangère et coloniale pendant la Grande Guerre : Un tournant dans l'histoire de l'immigration ? *Migrations Société*, 156(6), 51-68. <https://doi.org/10.3917/migra.156.0051>
- Dufour, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 179-194. <https://doi.org/10.4000/lidil.3515>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Le Libellio d'AEGIS, Libellio d'AEGIS, 2011, 7 (4 - Hiver), pp.47-58. hal-00657925
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les questions clés de la démarche compréhensive*. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88835027>
- Dumortier, B. (1997). L'arabe dans l'enseignement secondaire français. *Espace Populations Sociétés*, 15(1), 85-94. <https://doi.org/10.3406/espos.1997.1793>
- Duport, M. (2020). Chapitre 13. L'étude de cas. In *Produire du savoir et de l'action* (p. 153-164). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.peret.2020.01.0153>
- Fargeas, C. (2007). Démarches pédagogiques dans l'enseignement des langues et cultures d'origine. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 68-75. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0068>
- Feyfant, A. (s. d.). La Différenciation pédagogique en classe [Billet]. *Édupass*. Consulté 4 avril 2019, à l'adresse <https://edupass.hypotheses.org/1066>
- Gaudreau, N. (2019). *Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.

- Gaye, P-S. (2004). Les Elco, entre reconnaissance et marginalisation. In: Hommes et Migrations, n°1252, Novembre décembre 2004. Langues de France. pp. 45-55; doi : <https://doi.org/10.3406/homig.2004.4264>
- Goullier, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXVI N° 2, Art. Vol. XXVI N° 2. <https://doi.org/10.4000/apliu.1973>
- Grosjean, F. (2018a). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII(2), 7-14. <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0007>
- Grosjean, F. (1984). « *Le bilinguisme : Vivre avec deux langues* », In : *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°7, p. 15-41. (s. d.).
- Hamers, J. F. (1988). Un modèle socio-psychologique du développement bilingue. *Langage & société*, 43(1), 91-102. <https://doi.org/10.3406/lso.1988.3003>
- Hélot, C. (s. d.). *De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ?* 20.
- Hubert, J.-C. (1999). De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 3(1), 41-53. <https://doi.org/10.3406/spira.1999.1558>
- Huck, D. (2008). Langues et locuteurs en Alsace : Approches sociolinguistiques, approches de politique linguistique. *Revue d'Alsace*, 134, 345-354. <https://doi.org/10.4000/alsace.1035>
- Huck, D. et Geiger-Jaillet, A. (2020). Quelle langue régionale enseigne-t-on en Alsace, l'allemand ou l'alsacien ?
- Hug, M. (1975). La situation en Alsace. *Langue française*, 25(1), 112-120. <https://doi.org/10.3406/lfr.1975.6060>
- Kaddouri, M. (s. d.). *Praticiens et chercheurs : Litiges autour d'un qualificatif*. 13.

Kafka, G. (2017) *L'enseignement de la langue et culture d'origine turque en Alsace : quel nouveau dispositif, quel nouveau public ?* Université de Strasbourg, Sous la direction d'Elisabeth Regnault, Thèse soutenue le 26 septembre 2017.

Kervyn, B. (2009). Dépliage du processus de distanciation pour écrire de la littérature en fin d'école primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 40, Art. 40. <https://doi.org/10.4000/reperes.339>.

Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : Un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, 14(2), 120-159. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120>

Klein, P. (s. d.). *L'Alsace, entre trois langues et deux cultures*. 7.

Lefranc, Y. (2007). La laïcité et l'appropriation de la langue-culture française. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 145(1), 25-38.

Légal, J.-B., & Delouée, S. (2016). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Dunod.

Léglise, I. (2021). Répertoire. *Langage et société, Hors-série(HS1)*, 297-299. <https://doi.org/10.3917/lc.hs01.0298>

Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Presses universitaires de France.

Léon, A. (1975a). Les grilles d'observation des situations pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 30(1), 5-13. <https://doi.org/10.3406/rfp.1975.1584>

Levallois Bruno, "L'enseignement de l'arabe au sein de l'institution scolaire française", in *Langues et Cité*, op. cit. pp. 6-7. 10.

Leyens, J.-P. (1999). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Editions Mardaga.

Mabrou, A. (2007). L'alternance codique arabe/français : Emplois et fonctions. *Publifarum*, 7. <https://publifarum.farum.it/index.php/publifarum/article/view/120>

Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ?

Réflexions pour la recherche. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 3-38.

Mahlaoui, S. (2010). L'analyse de scénarisation pédagogique. Quand des formateurs

- formalisent leurs pratiques pédagogiques. *Recherche et formation*, 63, 77-90.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.273>
- Martin, C. de S. (2019). Praticien-chercheur. In *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 476-479). ERES. <https://www.cairn.info/dictionnaire-de-sociologie-clinique--9782749257648-page-476.htm>
- Martin, O. (2012). Induction-déduction. *Sociologie*.
<http://journals.openedition.org/sociologie/1594>
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères : Vol. 8e éd.* Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-didactique-des-langues-etrangees--9782130799641.htm>
- Matthey, M. (2017a). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues : De la sociolinguistique à la didactique des langues. In J.-P. Bronckart, E. Bulea, & M. Pouliot (Éds.), *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* (p. 139-159). Presses universitaires du Septentrion.
<http://books.openedition.org/septentrion/14822>
- Matthey, M. (2021). Diglossie. *Langage et société, Hors-série(HS1)*, 111-114.
<https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0112>
- Meirieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée ; Postface : la pédagogie différenciée est-elle dépassée ?* ESF.
- Meirieu, P. (s. d.-a). *La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture ?* 32.
- Meirieu, P. (s. d.-b). *Pédagogie : Des lieux communs aux concepts-clés.* 19.
- Meirieu, P., & Avanzini, G. (2017). *Apprendre... Oui, mais comment.*
- Meunier, D. (2019). Penser les modalités d'une appropriation plurielle des langues et des expériences de mobilités : Représentations de l'altérité, réflexivité et dispositifs

- didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16-2, Article 16-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6689>
- Meunier, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français : Vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 3, Art. 3. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.1962>
- Meunier, O. (2013). Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, Art. 63. <https://doi.org/10.4000/ries.3486>
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 121(1), 71-78. <https://doi.org/10.3917/ela.121.0071>
- Morel, J., & Paquet, V. (2018). Sur l'idéal de neutralité en recherche. In *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/morelpaquet/>
- Morgen, D., & Zimmer, A. (2009a). L'enseignement de la langue régionale en Alsace et en Moselle. *Tréma*, 31, 109-118. <https://doi.org/10.4000/trema.981>
- Mucchielli, A et Paillé, P. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armond Colin. Collection U.
- Nault, T. & Fijalkow, J. (2002). *La gestion de la classe*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fijal.2002.01>
- Narcy-Combes, J.-P. (1995). La théorisation de la pratique. *ASp. la revue du GERAS*, 7-10, Art. 7-10. <https://doi.org/10.4000/asp.3980>
- Narcy-Combes, M.-F. (2009). Développer la compétence interculturelle : Un défi identitaire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, Vol. XXVIII N° 1, 93-104. <https://doi.org/10.4000/apliut.1239>
- Paillé, P. (2011). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Paun, E. (2006). Transposition didactique : Un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 22(2), 3-13.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec* (2. ed). ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF Editeur. (s. d.).
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 533-570. <https://doi.org/10.7202/032013ar>
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*. ESF.
- Perrenoud—*L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ?* (s. d.). Consulté 7 octobre 2022, à l'adresse https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_02.html
- Perrenoud—*L'analyse de pratiques en questions*. (S. d.). Consulté 9 octobre 2022, à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_12.html#heading1
- Pinon, C. (2010). Quel corpus peut aider à fonder la grammaire d'une langue pluriglossique ? Exemple de l'arabe contemporain. *Cahiers de praxématique*, 54-55, 39-58.
- Poisson, Y. (2009). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378. <https://doi.org/10.7202/900420ar>
- Porcher, L., Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.porch.1998.01>
- Pourquoi les immigrés sont de plus en plus mal acceptés en France, en Europe ? -* *EconomieMatin*. (s. d.). Consulté 1 novembre 2018, à l'adresse

<http://www.economiamatin.fr/news-histoire-immigration-france-acceptation-immigres-musulmans>

Prudent, L.-F., Tupin, F., & Wharton, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école : Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Peter Lang.

Przesmycki, H., Peretti, A. de, & Hachette. (1997). *Pédagogie différenciée*. Hachette éducation.

Puren. C (2001). « Pédagogie différenciée en classe de langue ». *Les Cahiers pédagogiques*

Rabatel, A. (2013). L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité ». *Argumentation et Analyse du Discours*, 11, Art. 11. <https://doi.org/10.4000/aad.1526>

Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium (Canadian Journal of Continental Philosophy / Revue canadienne de philosophie continentale)*, 12.

Redondo, C. (2021). La notion de « praxéologie » pour soutenir l'articulation entre fondements épistémologiques et pratiques enseignantes dans le champ des pédagogies de l'éducation au développement durable. *Phronesis*, 10(2-3), 194-215. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2021-2-3-page-194.htm>

Regnault, E. (1995). *La Formation des Enseignants en éducation interculturelle en France*, Commission Européenne. Institut Européen d'Education et de Formation, Université de Valenciennes, p.8.

Regnault, E. (2022) Inclusive Education and Discrimination in France : The case of Turkish and Arabic teaching. In Zajda, J., Vissing, Y & Majhanovich, S. (Eds). *Globalisation, ideology and social justice discourses*. Dordrecht: Springer.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., & Lahanier-Reuter, I. D. et D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013a). Noosphère. *Hors collection*, 3e éd., 143-146.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013b).

Transposition didactique. *Hors collection, 3e éd.*, 221-226.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Noosphère. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques : Vol. 3e éd.* (p. 143-146). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0143>

Revel, J. (2004). *Le vocabulaire de Foucault* (Nachdr.). Ellipses.

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre.* 34.

Robert, A. & Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu.* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.rober.2007.01>

Roditi, É. (2013a). Une orientation théorique pour l'analyse des pratiques enseignantes en didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques*, 15(1), 39-60. <https://doi.org/10.3917/rdid.015.0039>

Saada-Robert, M., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre : Enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. In *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 7-28). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0007>

Sarrazy, B. (2011). De la diversité des sujets à l'hétérogénéité des élèves : Un glissement de sens à surveiller. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 65-81. <https://doi.org/10.4000/dse.1100>

Schadron, G. (2006). De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. *Cahiers de l'Urmis*, 10-11. <http://journals.openedition.org/urmis/220>

Schlemminger, G. (1995). L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 16(1), 147-168. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1698>

Suchaut, B. (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : Entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10(1), 17-29. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1026>

Tabouret-Keller, A., & Luckel, F. (1981). Maintien de l'alsacien et adoption du français.

- Eléments de la situation linguistique en milieu rural en Alsace. *Langages*, 15(61), 39-62. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1867>
- Talbot, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement. *Recherches & éducatives*, 8. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.354>
- Talbot, L. (2011). Prendre en compte la diversité des élèves. Ressource ou défi pour les enseignants ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 7-12.
- Tardy, S. (2020). Des ELCO aux EILE : Genèse et enjeux d'une transformation. *Administration & Éducation*, 166(2), 107-113. <https://doi.org/10.3917/admed.166.0107>
- Tibon-Cornillot, M. (1994). Le modèle français d'intégration ou le défi de l'immigration maghrébine. *Quaderni*, 22(1), 81-107. <https://doi.org/10.3406/quad.1994.1064>
- Tomlinson, C. A. (2004). La classe différenciée (Téhorêt, B. trad.) Montréal : Chenelière. (Ouvrage original publié en 1999 sous le titre The differentiated classroom). Alexandria, VA : ASCD
- Tremblay, C. (2019). *Qu'est-ce que le plurilinguisme ?*
- Tribalat, M. (1996). L'enquête mobilité géographique et insertion sociale : Une remise en cause des habitudes statistiques françaises. *Espace Populations Sociétés*, 14(2), 215-225. <https://doi.org/10.3406/espos.1996.1746>
- Tribalat, M. (2015). Une estimation des populations d'origine étrangère en France en 2011. *Espace populations sociétés. Space populations societies*, 2015/1-2. <https://doi.org/10.4000/eps.6073>
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Esf éditeur.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.4 n°13, Art. Vol.4 n°13. <https://journals.openedition.org/questionsvives/271>
- Youssi, A. (2013). Impératifs linguistiques, inerties socioculturelles. *Langage et société*, 143(1), 27-40. <https://doi.org/10.3917/lis.143.0027>

Autres références :

-Accord relatif à la coopération dans l'enseignement à l'intention des élèves algériens en France du 1 décembre 1981.

-Accord concernant la coopération dans l'enseignement à l'intention des élèves tunisiens en France du 12 mars 1986.

-Accord du 11 mai 1997. JORF 17 mai 1997.

-Accord entre le gouvernement de la République française et le gouvernement du Royaume du Maroc portant sur l'enseignement de la langue arabe dans le cadre des enseignements internationaux de langues étrangères (EILE) en France, signé à Rabat le 06 octobre 2020.

-BOEN n°15 du 17 avril 1975.

-BOEN n°8 du 30 août 2007.

-Circulaire n°76-128 du 30 mai 1976.

-Décret n°91-774 du 7 mai 1991. JORF n°187.

-Décret no 2022-916 du 21 juin 2022 portant publication de l'accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République algérienne démocratique et populaire portant sur l'enseignement de la langue arabe à l'école élémentaire en France dans le cadre des enseignements internationaux de langue étrangère (EILE), signé à Alger le 8 juin 2021 (1)

-Note de service DGESCO A1-1 n°2016-0085, du 7.07.2016.

-Site officiel de l'ambassade du Maroc : www.amb-maroc.fr

-Site officiel ELCO de l'académie de Strasbourg : www.elco67.site.ac-strasbourg.fr

-Site Eduscol : www.eduscol.education-fr/ressources-2016

Annexes :

Annexe 1 Grille d'observation

Grille d'observation

Cours de langue arabe

Ancienneté du professeur :

-Ancienneté générale dans l'enseignement :

-Ancienneté dans les EILE :

Implantation du cours : Ville ou campagne

Niveaux de classe observée	Effectif total dont élèves non arabophones	Nombre d'élèves non arabophones	Horaire du cours EILE	Niveau de compétence envisagé
				A1-A2-B1

Structure du cours

Cette grille permet de voir si l'enseignant a suivi la méthodologie du cours

Etapes	Activités
Prendre part à une conversation/Interaction orale	
S'exprimer oralement/Parler en continu	
Compréhension de l'oral	
Lire/Compréhension de l'écrit	
Expression écrite/Ecrire	

La mise en activité

	Oui	Non
Diversification des activités		

Enchaînement des activités		
Participation des élèves		
Autonomie des élèves		

Les supports utilisés :

Les supports	Oui	Non
Ils sont variés		
Fichiers divers		
Supports iconiques		
Vidéos		
Autres supports ? Lesquels ?		

Différenciation

	Oui	Non
L'enseignant fixe ses objectifs		
L'enseignant précise les limites de la séquence : -La durée -Les normes de réussite -Sa place dans la progression générale		
L'enseignant propose aux élèves de différentes activités selon leur niveau de langue/âge		
L'enseignant détermine les outils, les supports et les tâches à effectuer		
L'enseignant différencie ses stratégies		
L'enseignant différencie les situations d'apprentissage -interactions élèves/maitre -interactions élèves/élèves		

L'enseignant a recours à plusieurs formes de différenciations Différenciation successive Différenciation simultanée		
L'enseignant a un système d'aide		

Formes et stratégies de travail

	Oui	Non
Cours magistral/frontal		
Travail en groupes -Groupes homogènes (niveau de langue et âge) -Groupes hétérogènes		
Travail individuel		
Travail en autonomie		
Travail en TANDEM/pair -Binôme homogène -Binôme hétérogène/tutorat		

L'organisation de l'espace

Disposition en autobus

Disposition en U

Disposition en îlots

Disposition rangs face à face

Autre organisation ? Laquelle ?

Les langues utilisées

Langues utilisées	Oui	Non
Arabe littéral		
Dialectes arabes		
Recours au français		

Autres langues ? Lesquelles ?		
----------------------------------	--	--

L'aspect culturel

L'enseignant intègre l'aspect culturel	Oui	Non
Thèmes : -Chants -Coutumes et traditions -L'art culinaire -Les habits -Les fêtes -Autres ? Lesquels ?		

L'évaluation

L'enseignant met en œuvre :

Des évaluations	Oui	Non
Des évaluations diagnostiques (au début du cours)		
Des évaluations formatives (pendant le cours)		
Des évaluations sommatives (à la fin du cours)		

Annexe 2 Exemple d'une grille d'observation

Cours 11

11/06/2019

Grille d'observation

Cours de langue arabe

Ancienneté du professeur :

-Ancienneté générale dans l'enseignement :

-Ancienneté dans les EILE : 19

Implantation du cours : Ville ou campagne

Thème : Les nombres

Niveaux de classe observée	Effectif total dont élèves non arabophones	Nombre d'élèves non arabophones	Horaire du cours EILE	Niveau de compétence envisagé
CE2-CM1-CM2	12	2 français	15h45 17h	A1-A2-B1

Structure du cours

Cette grille permet de voir si l'enseignant a suivi la méthodologie du cours

Etapes	Activités
Interaction orale	Oui
Parler en continu	Oui
Compréhension de l'oral	Oui
Compréhension de l'écrit	Oui
Expression écrite	Oui

La mise en activité

	oui	non
Diversification des activités	X	
Enchaînement des activités	X	
Participation des élèves	X	
Autonomie des élèves		X

Les supports utilisés :

Les supports	oui	non
Ils sont variés	X	
Fichiers divers	X	
Supports iconiques	X	
vidéos		X
Autres supports ? Lesquels ?	X Enregistrement audio	

Différenciations

	oui	non
L'enseignant fixe ses objectifs	X	
L'enseignant précise les limites de la séquence : -La durée -Les normes de réussite -Sa place dans la progression générale	X	
L'enseignant propose aux élèves de différentes activités selon leur niveau de langue/âge		
L'enseignant détermine les outils, les supports et les tâches à effectuer	X	
L'enseignant différencie ses stratégies		
L'enseignant différencie les situations d'apprentissage -interactions élèves/maitre -interactions élèves/élèves	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	X
L'enseignant a recours à plusieurs formes de différenciations		
Différenciation successive	X	
Différenciation simultanée		X
L'enseignant a un système d'aide		X

2

Formes et stratégies de travail

	oui	non
Cours magistral/frontal		X
Travail en groupes -Groupes homogènes (niveau de langue et âge) -Groupes hétérogènes	X	X
Travail individuel	X	
Travail en autonomie		
Travail en TANDEM/pair -Binôme homogène -Binôme hétérogène/tutorat		X

L'organisation de l'espace

Disposition en autobus } - en rangées

Disposition en U

Disposition en ilots

Disposition rangs face à face

Autre organisation ? Laquelle ?

Les langues

Langues utilisées	oui	non
Arabe littéral	X	
Dialectes arabes	X	
Recours au français	X	
Autres langues ? Lesquelles ?		X

Déroulement de la séance observée

Carnet de notes

- Oral
- Accueil des enfants
 - Annonce l'objectif de la leçon "Les chiffres"
 - Des élèves prononcent les chiffres qu'ils connaissent. Mise en situation
 - Fiche des chiffres au tableau
 - Répétition par les élèves. Réactivation
 - Evaluation Formative
 - Ecriture des chiffres au tableau → lecture Acquisition
 - Utilisation des chiffres pour dire son âge, le nombre de frères/sœurs, ...
 - Exercice écrit.
 - Chanson des nombres.
- Écrit
- Fin de séance

Annexe 3 Guide d'entretien pour les enseignants

Expériences professionnelles

Q1 : Pouvez-vous nous parler de votre expérience professionnelle.

-Le recrutement

Q2 : Quelle est la procédure de recrutement et d'affectation ?

-La formation :

Q3 : Pouvez-vous nous parler de votre formation initiale dans votre pays ?

-La gestion de l'hétérogénéité :

Q4 : Est-ce que vous avez une expérience avec les classes multi-niveaux ?

Q5 : Comment vous faites pour gérer l'hétérogénéité dans vos classes ?

-Déroulement d'un cours d'arabe :

Q6 : Pourriez-vous me décrire une séance du cours d'arabe ?

Q7 : Est-ce que vous pouvez me décrire les activités que vous proposez à vos élèves ?

-L'évaluation

Q8 : Après l'évaluation des acquis, quelles sont les activités que vous planifiez ?

-Connaissance du CECRL :

Q9 : Quel niveau de compétences visez-vous avec vos élèves ? A quoi consiste ce niveau ?

-Difficultés rencontrées :

Q10 : Rencontrez-vous des difficultés dans la gestion de vos classes ?

Annexe 4 Guide d'entretien pour les inspecteurs

Guide d'entretien : pour les inspecteurs

-Q1 : **Question générale** : Que pouvez-vous me dire sur les pratiques pédagogiques des enseignants de langue arabe ?

-La formation des enseignants

-Q2 : Que pensez-vous de leur formation ?

-La gestion de l'hétérogénéité

-Q3 : Les enseignants d'arabe accueillent des élèves de tous les niveaux. Ils sont devant des classes hétérogènes. Comment font-ils pour gérer cette hétérogénéité ?

-La différenciation

-Q4 : Vous avez remarqué qu'ils différencient leurs stratégies/les situations d'apprentissages ?

-Q5 : Est-ce qu'ils diversifient les activités selon les besoins des élèves ?

-Q6 : Les enseignants d'arabe ont recours à plusieurs formes de différenciations ?

Annexe 5 Entretiens transcrits

Entretien 1

-Bonjour Mr, je vous remercie de m'avoir laissé suivre l'un de vos cours aujourd'hui et maintenant j'ai besoin de vous poser quelques questions sur ce cours-là.

-Avec plaisir monsieur Hakim

Q : Au début j'aimerais savoir votre parcours professionnel.

R : Euh pour mon parcours professionnel, j'ai 10 ans d'expérience au niveau d'enseignement, j'ai enseigné tous les niveaux dans tous les cycles primaire collège et lycée donc c'est ça mon parcours professionnel.

Q : Alors vous parlez de votre parcours professionnel au Maroc ?

R : Oui c'est au Maroc et pour mon parcours professionnel en France je suis donc c'est ma première année que je suis enseignant ELCO la langue et la culture originale

Q : C'est votre première année ?

R : Oui c'est ma première année.

Q : Alors au Maroc pour enseigner est-ce que vous avez suivi une formation ?

R : Oui j'ai eu une formation d'un an dans le centre des f des instituteurs, on a eu une formation théorique et pratique basée sur la didactique des matières et une généralité sur les sciences de l'éducation et une partie pour où on exerce des cours pratiques dans des écoles avec des enseignants qui sont ahah des enseignants qui sont titulaires donc c'est ça ma formation.

Q : Alors pour la formation théorique est ce que vous pouvez nous parler de quelques pédagogies que vous avez découvert pendant la formation dans le centre ?

R : On a fait une connaissance générale sur les pédagogies, comme la pédagogie d'intégration et la pédagogie d'erreur, la pédagogie du jeu et aussi la pédagogie différentielle donc on a appris des généralités sur plusieurs pédagogies.

Q : Alors vous avez pu mettre ses pédagogies là en pratique pendant votre exercice en classe ?

R : Oui j'ai utilisé la pédagogie différentielle quand j'étais à la campagne donc on avait des niveaux multiples donc c'est obligé d'utiliser la pédagogie différentielle pour approcher les

apprenants pour enseigner selon le niveau de chaque apprenant donc c'est la pédagogie qu'on utilise souvent dans ces cas.

Q : Ici en France, lors de votre arrivée est ce que vous avez bénéficié de quelques formations ?

R : Non pas encore.

Q : Est-ce qu'il y a des formations qui sont programmées ?

R : Oui il y a une formation programmée en mois six sur l'approche actionnelle et comment l'approche actionnelle et .. Je ne connais pas les autres termes.

Q : Si vous ne savez pas le dire en français vous pouvez utiliser l'arabe.

R : Eh le terme je n'ai pas lu la fiche qu'ils nous ont envoyée.

Q ; J'aimerais revenir sur votre cours. Comme j'ai pu remarquer vous avez une classe à multi niveaux ?

R : Oui, oui il y a des niveaux multiples dans ma classe, il y a des élèves qui arrivent à peu près de lire et les autres qui ont un niveau un peu bas par rapport aux autres.

Q : Il y des débutants et des élèves avancés en langue arabe ?

R : Oui un petit peu, la classe où vous m'avez visité ils sont un peu homogènes donc il n'y a pas une grande différence.

Q : Et concernant les élèves non arabophones, pouvez-vous me dire leurs origines ?

R : J'ai 2 élèves sénégalais les autres les îles Comores.

Q : C'est-à-dire que la langue arabe n'est leur langue maternelle ?

R : Non ce n'est pas leur langue originale eh maternelle.

Q : Alors, comment vous faites pour préparer un cours ou une séance de langue arabe ?

R : La préparation d'une séance de langue arabe est basée sur des thèmes que je fais chaque fois. Donc j'ai habitué les élèves à des personnages imaginaires après avec cette personne imaginaire j'entame chaque séance un sujet ou je vais leur donner un vocabulaire qui est en relation avec ce thème-là par exemple la séance quand vous êtes venu donc on a entamé le thème de légumes et fruits avec les élèves on a commencé avec des personnages qui présentent

leurs légumes préférés c'est un début de cours et après on va apprendre aux élèves les termes de fruits et légumes qui vont répéter et les mémoriser après donc c'est ça.

Q : Vous commencez toujours avec l'expression orale ?

R : Oui je commence toujours avec l'expression orale, et après un peu de lecture et de l'écriture.

Q : Moi j'ai remarqué que lors des interactions qu'il y a seulement des interactions entre vous et les élèves et pas entre élèves/élèves.

R : Et les interactions je le fais souvent mais cette séance est basée qu'il apprend plus de termes j'ai basé sur la répétition des termes la mémorisation des termes donc l'objectif de la séance c'est c'était le samedi c'est mon objectif là.

Q : C'était plutôt le vocabulaire pour cette séance-là ?

R : Oui j'ai consacré pour le vocabulaire.

Q : Et pour l'organisation de l'espace j'ai vu des tables sont dans la disposition en autobus

R : Oui c'est la disposition des tables c'est la disposition de la classe que j'ai donc je n'ai pas le choix de bouger les tables donc j'utilise la salle comme je le trouve.

Q : Vous n'avez pas le droit de changer ?

R : Non je n'ai pas le droit.

Q : Mais souvent est-ce que vous utilisez d'autres dispositions dans d'autres écoles par exemple ?

R : Oui dans d'autres écoles la plupart des écoles je travaille par groupes donc selon les besoins de chaque groupe

Q : Vous parlez de besoins de chaque groupe ?

R : Je sépare les élèves selon leurs besoins et donc hier et j'avais des débutants donc je m'adresse selon le niveau de chaque élève.

Q : Et pour la langue que vous utilisez ?

R : La plupart du temps j'utilise la langue arabe et quelques fois la langue française pour expliquer une consigne ou rétablir l'ordre en classe.

Q : Mais vous avez eu recours au français pour expliquer les consignes ?

R : Oui, oui j'utilise la langue française pour expliquer la consigne au début de l'année j'utilisais que l'arabe mais après la visite de l'inspectrice elle m'a demandé de parler un peu la langue française et d'expliquer les consignes aux élèves un peu en français.

Q : Ah c'est l'inspectrice qui vous a recommandé d'utiliser le français aussi ?

R : Oui, c'est l'inspectrice qui m'a recommandé ça, qui m'a recommandé d'intervenir en français là.

Q : Mais pourquoi à votre avis ?

R : Parce qu'elle voit qu'il y a quelques élèves qui n'arrivent pas à suivre en utilisant que l'arabe donc elle m'a demandé c'est pour approcher aux élèves donc les consignes pour les mener au contexte du cours là.

Q : Et quand vous parlez de l'arabe vous parlez de l'arabe littéral ?

R : Oui j'utilise l'arabe littéraire parce qu'on a un mélange d'élèves il y a des élèves qui sont syriens ou libanais ou égyptiens qui ont une différence il y a une différence. Le dialecte marocain ce n'est pas un dialecte égyptien ou syrien donc on utilise la langue universelle qui est langue arabe.

Q : Mais dans la classe où j'ai fait l'observation il n'y avait pas beaucoup de dialectes je pense qu'il y avait des marocains d'origine et pour les non arabophones vous m'avez dit qu'il y deux sénégalais et une des îles de Comores c'est ça.

R : Oui dans la classe que j'ai, il y a que des marocains, tous les élèves sont des marocains et a part 3 élèves qui ne sont pas marocains.

Q : J'ai remarqué aussi que les élèves sont assis en binômes, ils travaillent aussi en binômes. Est-ce que c'est un choix que vous avez fait ou bien ils sont seulement assis comme ça ?

R : Oui donc la plupart je l'ai fait travailler en binômes parce que je fais un élève qui est un peu bien avec un élève qui est moyen au niveau de l'arabe c'est pour céder je connais le terme en arabe « l'apprentissage par les pairs » donc euh c'est ça c'est une pédagogie je trouve un peu utile surtout pour l'élémentaire.

Q : C'est vous qui avez choisi de les faire travailler comme ça c'est on peut dire en binômes hétérogènes ?

R : Oui, oui des binômes euh un qui est bien et l'autre qui est moyen ou faible euh donc.

Q : J'ai remarqué que les élèves travaillent en autonomie. Comment ils sont arrivés à travailler comme ça tous seuls ?

R : Euh selon la méthodologie que j'exerce avec mes élèves donc on utilise la même prescription la même méthode donc les élèves sont habitués sur le même travail donc ça change donc les termes et les alphabets et le vocabulaire donc ils ont habitué à travailler en autonomie c'est ça.

Q : C'est une question d'habitude alors ?

R : Oui.

Q : Vous voulez dire que la plupart des séances se passent de la même manière ou le même plan ?

R : Oui sur le même plan.

Q : Et pour les activités, j'ai vu vous avez proposé les mêmes activités à tous les élèves.

R : Les activités que j'ai proposées ce sont des activités pour le niveau débutant.

Q : Même s'ils n'ont pas le même niveau ?

R : Ce sont des exercices qui sont proposés au niveau débutant à part la fiche que j'ai donné des jeux qui ont un peu ciblés les élèves qui ont un niveau élevé. Pour qu'ils ne s'ennuient pas.

Q : Ces activités ne sont pas proposées à tous les élèves par exemple les mots croisés pour les élèves avancés et(il m'interrompte)

R : Pour les mots croisés donc, pour les élèves faibles je leur ai demandé d'ouvrir la fiche de légumes et de recopier les mots. Pour les élèves qui sont forts, je ne leur ai pas demandé.

Q : Vous faites exprès de diversifier les activités pour les élèves ?

R : Oui.

Q : Là j'ai une autre question euh sur l'évaluation. Alors avant de commencer votre cours vous faites un petit rappel du cours précédent.

R : Oui on a fait, c'est comme on fait une liai avec le cours précédent et le cours que j'ai fait donc le cours des fruits et cette séance où tu as assisté j'ai fait les légumes. On a fait une liaison. Donc pour l'évaluation j'ai donné des exercices qui ont une liaison avec les fruits et les légumes donc le vocabulaire.

Q : C'est-à-dire la première activité c'est pour enchaîner entre les deux séances ?

R : Oui la première activité c'est pour enchaîner les deux séances là.

Q : Et pour l'évaluation qu'est-ce que vous pouvez me dire ?

R : Pour l'évaluation, l'évaluation ce sont les exercices que j'ai donnés si l'élève a bien appris les noms des fruits et des légumes qu'on a fait, après on a fait un jeu comme vous avez vu. Donc j'ai donné des images de fruits et les élèves euh font un jeu d'euh une compétition entre deux élèves qui arrivent à dire les noms de fruits euh de légumes en arabe donc.

Q : Mais avant chaque par exemple euh par exemple au début de chaque séquence vous m'avez dit que vous travaillez par thème ?

R : Comme t'as vu au début de la séance j'ai collé les images des deux enfants j'ai demandé l'âge de chaque enfant l'âge de Meryem comment s'appelle c'est ça le diagnostic que j'ai fait.

Q : Quels sont les autres types d'évaluations que vous faites aussi ?

R : Donc Euh, euh je peux le dire en arabe ?

Q : Oui en arabe oui.

R : L'évaluation formative au cours de la séance comme les jeux que j'ai donné aux élèves en plus d'évaluation écrite comme les deux exercices comme les mots croisés et les noms de fruits ici on vérifie si l'apprenant a pu mémoriser et encrer les noms des fruits et légumes et à la fin de la séquence je fais une évaluation globale qui comporte deux ou trois séquences qu'on appelle évaluation sommative.

Q : On peut dire que vous faites trois types d'évaluation ?

R : Oui, évaluation diagnostique, évaluation formative et évaluation sommative pour voir si tu es arrivé à tes objectifs ou non.

Q : Et pour les résultats de chaque évaluation est-ce que cela vous sert à préparer un cours différencié ?

R : Oui s'il y a un avancement pour donc l'évaluation ça me sert de euh de changer mon comme on dit (il termine en arabe) changer ma méthodologie je change ma méthode en classe. S'il y a un avancement de mes élèves donc je reste sur la même méthodologie et s'il n'y pas d'avance donc euh ou quelques élèves je change ma méthodologie pour s'adapter aux élèves ou leurs besoins.

Q : Et au niveau des supports utilisés, alors pour la séance où j'ai assisté, j'ai remarqué que vous utilisez des supports iconiques c'est-à-dire des images. Pourquoi ?

R : (Il répond en arabe) Concernant l'usage des supports iconiques, c'est pour approcher le terme aux apprenants. Comme on dit, en leur donnant une image ils font la liaison avec le mot. En plus, l'image est un outil d'euh... . Je pense au lieu d'expliquer un terme avec une langue non maîtrisée, il vaut mieux utiliser l'image. L'utilisation de l'image facilite l'explication du sens pas comme l'utilisation de la langue.

Q : Mais il y a des élèves par exemple qui comprennent le mot directement sans image.

R : Euh les mots des légumes là ?

Q : Oui par exemple.

R : Oui sans image, oui il y a des élèves qui comprennent mais ils ne comprennent pas tous les termes. Parce qu'il y a des termes utilisés à la maison, par exemple pour les élèves d'origine maghrébins d'origine arabe il y a des termes utilisés à la maison mais il y a des termes qui ne sont pas utilisés et pour les élèves qui ne sont pas d'origine arabe euh qui ne sont pas d'origine arabe ou leur langue qui n'est pas l'arabe, donc ils ne connaissent pas ces termes-là donc on utilise les images et on le relie avec le terme pour leur faciliter les choses.

Q : On peut dire que ces supports-là vous aident à différencier vos enseignements ?

R : Euh quoi je n'ai pas compris la question ?

Q : C'est-à-dire, ces supports vous aident à différencier les enseignements et à s'adapter aux niveaux des élèves

R : Oui, oui il peut aider à s'adapter à mieux expliquer

Q : Je voudrai vous poser une question sur le programme

R : Donc le programme c'est moi qui la préparation selon euh c'est moi qui prépare le programme selon des référents qu'on est.

Q : Quelles sont vos références ?

R : Par exemple on a le cadre européen des langues on a quelques documents comme un plan annuel qui se trouve sur le site officiel ELCO 67.

Q : Et dans la préparation de ton programme, est-ce que vous prenez en considération les différences entre les élèves au niveau des compétences linguistiques ?

R : Oui je prends en considération donc par exemple quand je prépare un cours de l'expression orale je prends en mesure les différences entre les élèves, donc pour les élèves qui ont des difficultés ou qui n'ont pas le niveau le niveau un peu bas je leur donne des exercices ou des actes à leur niveau et pour les élèves qui sont un peu avancés je leur donne des exercices ou des actes qui sont à leur niveau aussi.

Q : Euh tout au début vous avez parlé d'une approche de l'approche actionnelle. Est-ce que vous avez une idée sur cette approche ?

R : Je n'ai pas une grande idée sur cette approche pour l'approche actionnelle que j'ai lu un peu c'est une approche qui passe sur une des av qui sont faits entre enseignant/élève, élèves/élèves je n'ai pas une grande connaissance sur l'approche actionnelle.

Q : Mais j'ai remarqué que vous diversifier vos activités, vous êtes parti par exemple de s'exprimer puis un jeu puis à l'écrit ça aussi rentre dans une approche actionnelle c'est-à-dire vous mettez aussi les élèves en action.

R : Oui, oui c'est vrai.

Q : Alors cette diversification vous le faites souvent dans vos cours ?

R : Oui, oui cette diversification je l'utilise souvent dans tous les cours, on commence souvent par exemple par des activités orales je me base souvent sur un dialogue où les élèves utilisent un langage voire un dialogue qui appartient à la vie quotidienne des élèves et après je me base sur les exercices qui sont un petit peu des jeux pour animer le cours.

Q : C'est-à-dire ça motive aussi les élèves ?

R : Oui, oui.

Q : Par des activités ludiques. Et pour la culture, quelle est la culture que vous véhiculez ?

R : L'aspect culturel j'utilise pas souvent j'utilise par exemple chaque élève ou chaque séance j'utilise une activité culturelle soit ils chantent ou une activité pratique où je mets quelque chose de culture parce que euh par exemple j'ai fait une activité sur de euh de Hannah on a fait des femmes les plats traditionnels arabes par exemple j'ai demandé une activité aux élèves pour de me chercher donc selon chaque pays les plats traditionnels de chaque pays les vêtements tout

ça c'est ça l'exemple des activités que je fais mais je le fais pas souvent une activité deux activités par mois.

Q : Aussi j'ai remarqué que lors euh quand les élèves ont commencé à faire les exercices écrits euh vous vous dirigez vers eux, alors j'aimerais savoir pourquoi vous faites ça ?

R : Pour les orienter pour leur corriger leurs erreurs.

Q : Alors c'est pour leur porter aide si vous voyez qu'un élève a des difficultés ?

R : Pour les motiver leur porter aide les élèves qui ne travaillent pas je les assiste pour qu'ils travaillent c'est ça.

Q : Pour voir s'ils ont besoin de votre intervention ?

R : Oui qu'ils ont besoin.

Q : Pour cette séquence-là vous m'avez dit que c'est la deuxième séance de thème fruits et légumes ?

R : Oui la première séance on a fait les fruits la deuxième les légumes.

Q : Une séquence ça dure pour combien du temps ?

R : La séquence sur le même thème deux semaines, deux séances.

Q : Deux séances ?

R : Une première et une deuxième.

Q : La semaine prochaine vous aurez une nouvelle séance ?

R : Oui et on va aborder un nouveau thème.

Q : A la fin de chaque séquence vous faites une évaluation sommative c'est pour voir la progression de vos élèves et pour voir leur progrès et si vous avez... ?

R : Oui j'utilise ça l'évaluation que je vois une amélioration ça m'aide pour rester sur le même plan des autres séquences si c'est pas le cas je change ma méthodologie.

-Je pense que j'ai terminé je vous remercie énormément pour votre coopération et pour le temps que vous m'avez consacré.

-Merci Monsieur Hakim et bonne chance pour toi aussi.

-Merci beaucoup et au revoir.

-Au revoir et à bientôt.

Entretien 2

-Bonjour Monsieur,

-Bonjour.

-Merci de m'avoir permis d'assister à l'une séance de vos cours.

-Et maintenant j'ai besoin de vous poser des questions sur ce cours-là.

-Allez-y monsieur.

Q : Mais avant j'aimerais savoir votre parcours quel est votre parcours professionnel ?

R : Mon parcours professionnel je suis un maître d'école j'ai eu un diplôme du centre de formation des instituteurs donné au Maroc j'ai commencé à travailler dès le début de l'année scolaire 2004/2005 en 2015 j'ai eu une mise en disposition donc euh je suis mis en disposition pour la Fondation Hassan 2 pour enseigner aux enfants marocains résidant à l'étranger ça fait 3 ans et quelques que je suis là en France donnant des cours mais pas seulement à des enfants marocains mais à tous les volontaires à l'école primaire.

Q : Alors vous enseignez l'arabe à tous ceux qui désirent s'inscrire aux cours d'arabe ?

R : Oui.

Q : Vous avez une classe à multi-niveaux ? Quels sont les niveaux de classe que vous avez ?

R : La tranche des niveaux j'ai tous les niveaux de CE1 au CM2, j'ai des élèves de CE1, de CE2, de CM1 et CM2 donc c'est une classe à multi-niveaux. Donc on trouve tous les niveaux et tous les âges.

Q : Et cette multitude de niveaux ne vous pose pas de problèmes dans la préparation de vos cours ?

R : Si ça pose des difficultés et ça augmente la tâche mais on essaie toujours de trouver des solutions à tous les problèmes qu'on trouvera chez nous j'essaie de diversifier les activités pour satisfaire tous les besoins et pour répondre aux besoins de tous les élèves mais c'est pas le

niveau qui pose les problèmes en ce qui concerne l'arabe car il y a des élèves qui sont au CE2 qui ont déjà un bon niveau en arabe et vous trouvez un élève au CM2 et euh c'est pas le niveau scolaire qui pose problème mais c'est le niveau en arabe car il y a des petits élèves qui ont un bon niveau et il y a d'autres qui sont grands et qui sont débutants donc au début on fait un évaluation diagnostique pour savoir c'est pas une évaluation de 100 questions écrites et orales c'est juste de petites questions pour savoir si l'élève a des connaissances en arabe on peut le considérer comme débutant

Q : Alors vous avez dit c'est-à-dire que les enfants ont des niveaux différents aussi de leurs compétences linguistiques et cela ne dépend pas de leurs niveaux de classe ?

R : Oui c'est ça, c'est ça ce que j'ai essayé d'expliquer oui c'est ça.

Q : Comme j'ai pu remarquer vous avez proposé plusieurs activités aux enfants est-ce que cela rentre aussi dans votre méthode de répondre aux besoins multiples de ces enfants-là ?

R : Euh durant la séance à laquelle vous avez assisté j'ai eu de la chance de travailler pendant trois heures donc ça me permet qu'on a un créneau ça permet de diversifier les activités ça permet aussi donc de répondre aux besoins et d'essayer de résoudre les difficultés de la majorité des élèves bien si on dit pas de répondre à la quasi-totalité des besoins des élèves je fais des activités variées j'essaie de faire des chansons une activité orale j'ai fait euh euh la lecture et après une activité écrite à la fin de la séance et durant chaque activité j'essaie de faire des sous activités dans la seule activité et j'essaie de faire la chanson entre des activités qui se considèrent un petit peu dures pour les enfants parce que la plupart des enfants aiment chanter et aiment la musique c'est un art que tout le monde aime et on essaie de l'utiliser pour des buts et des fins éducatives.

Q : Vous avez parlé d'une évaluation diagnostique alors cette évaluation-là vous sert à préparer le cours selon les besoins de ces enfants-là ?

R : Donc l'évaluation diagnostique ça me permet de faire euh d'envisager l'année scolaire comment elle va ça se passer alors c'est ça pas pour préparer un cours mais pour avoir une idée générale sur un programme annuel proprement dit ça me permet de savoir comment je peux faire comment je peux choisir adéquate à cette classe là et après avec le temps avec les séances avec les semaines avec le temps euh le temps de savoir mieux le niveau des élèves les besoins les attentes et comme ça choisir parfois je peux à la fin de chaque séance j'envisage la préparation de la séance qui vienne parce parfois il y a des élèves qui me proposent des activités parfois dans des classes j'ai de enfants des élèves une telle activité ou bien pourquoi on apprend pas ça

pourquoi on parle pas le semaine par exemple des habits ce sont des exemples et il y a des élèves qui me proposent de parler des nationalités arabes et je réponds et je peux répondre euh à leurs questions et à leurs demandes.

Q : Alors je pourrais dire que vous préparez vos cours en coopération avec vos élèves ?

R : Euh oui c'est ça mais c'est pas toujours mais parfois il y des élèves qui essaient de me proposer quelques activités.

Q : Je pense que vous avez un programme que vous respectez ce programme est ce que vous le préparez-vous même ou c'est un programme imposé de votre ministère ou de votre ambassade ?

R : Nous avons un programme, ça me sert comme base mais parfois je euh parfois je le suis parfois je trouve qu'une activité vaut mieux celle qui est proposée par notre ministère donc ça dépend des cas en tous cas je me base sur ce programme et je peux chercher d'autres activités que je vois que c'est mieux pour classe pour mes élèves donc ça sert comme j'ai dit comme base mais c'est pas imposé c'est les enseignants qui choisissent ce qui est et qui décident les activités qui peuvent proposer qui peuvent faire à leurs élèves parce que c'est l'enseignant qui est en contact avec ces élèves et qui connaît leurs attentes et leurs besoins.

Q : Et vous avez une idée sur le cadre européen des langues ?

R : Euh oui ce n'est pas une connaissance approfondie mais j'ai des idées j'ai eu un document de 12 feuilles et j'ai vu les différents grades et les différents niveaux de ce cadre européen des langues.

Q : Moi en suivant votre cours j'ai remarqué comme vous veniez de dire que vous diversifier vos activités est-ce que vous avez bénéficié d'une formation sur la différenciation et la diversité des élèves ?

R : Une formation sur la pédagogie différencié non mais j'ai eu des connaissances durant ma formation comment dire la formation que j'ai fait au centre de formation des instituteurs si je me rappelle bien nous avons eu des modules qui parlent des pédagogies et parmi ces pédagogies qu'on a étudié la pédagogie différencié donc on a des connaissances comme ça déroule comment on peut appliquer pratiquer la pédagogie et diversifier les activités afin de répondre à tous les élèves ou les groupes d'élèves.

Q : Vous savez bien à quoi consiste cette pédagogie ?

R : En principe oui.

Q : En pratique vous essayez de l'adopter ?

R : Oui on essaie de l'appliquer bien sûr. Si non il n'y a aucun sens des travailler avec un groupe de quatre élèves et de négliger les autres.

Q : Alors dans votre cours j'ai remarqué que vous avez utilisé plusieurs formes de travail. Vous avez fait un cours on peut dire un cours classique magistral avec les enfants ensuite les élèves on travaillait individuellement. Est-ce que c'est un choix de votre part ?

R : J'ai fait un cours magistral au début euh durant l'activité orale ?

Q : Oui durant l'activité orale.

R : Durant l'activité orale j'essaie de les mettre en situation, toujours je travaille avec questions/réponses euh au début c'est mettre les élèves en situation et après les inciter à parler je pense que c'est pas un cours magistral que j'ai fait. Le cours magistral c'est le maitre qui tient la parole et commence à euh durant quelques minutes ça je ne l'ai pas fait comme ça c'est juste mettre les élèves dans une situation pour les pousser à parler et poser des questions et comme ça les élèves commencent à répondre à donner des réponses c'est ce que j'ai fait, le cours magistral je ne l'ai pas fait si non vous me corriger.

Q : Et pour l'écrit vous avez proposé des exercices que les élèves ont faits individuellement ?

R : Oui en se basant sur la lecture on passe à l'écrit vous avez assisté à la lettre à la leçon de la lettre "Ghayn" c'est une lettre qui pose des problèmes eux francophones parce qu'elle n'a pas d'équivalent français il y a des lettres qui euh dans lesquelles il y a quelques difficultés au niveau de la prononciation au niveau de l'écrit. Et quand l'élève trouve des difficultés parce qu'il y a un rapport entre l'écrit et l'oral entre le visuel et le sensoriel c'est une lettre parmi les problèmes de la langue arabe pour les élèves francophones.

Q : J'ai remarqué que les élèves s'assoient en binômes c'est-à-dire qu'ils travaillent aussi en binômes est-ce que cela rentre dans vos choix ?

R : Euh oui parfois je ne tr pas toujours en binômes mais il y a des activités dans lesquelles je leur demande de se mettre en petits groupes de 4 ou 5 élèves parfois je leur demande de travailler individuellement et parfois je trouve que c'est mieux qu'ils travaillent en binômes euh en binômes parfois j'ai choisis les binômes c'est eux qui se mettent en binômes chacun choisit son ami et s'assoit à côté de lui comme ça ils sont prêts pour avoir des bonnes solutions

et parfois c'est moi qui décide je mets un bon élève avec un mauvais élève entre eux comme il y aura un entraide entre les deux.

Q : Alors c'est-à-dire est-ce que c'est vous qui composez ces binômes là ou ces groupes-là de travail ?

R : Généralement c'est moi mais parfois il y a des élèves qui me demandent je veux travailler avec un ami je trouve que pédagogiquement euh je parce qu'il allait de se trouver avec un ami il écoute il aime travailler avec lui je leur laisse la liberté de se mettre en deux.

Q : Parlant maintenant de l'organisation de l'espace, alors où j'ai assisté j'ai vu que la disposition de l'espace en classe les élèves sont assis en autobus est-ce que c'est la seule disposition que vous utilisez ?

R : Euh comme vous savez on a pas de euh chaque fois on se déplace entre classes ils nous accordent une heure et demi dans chaque école dans chaque classe c'est différent de chaque euh les tables ça demande du temps ça demande de l'effort ça demande beaucoup de chose de déformer la classe et de la remettre de la rendre comme elle était avec ça demande du temps il y a des classes où on trouve les tables où on trouve la classe les tables sont mises en forme modernes comment dire en table ronde donc ça permet une discussion entre euh une grande discussion entre les élèves et leur maître et effacer la supériorité du maître face aux élèves.

Q : C'est-à-dire que vous utilisez l'organisation des tables comme vous les trouvez ?

R : Je laisse la salle franchement je laisse la salle comme je la trouve parce que ça demande du temps pour changer les tables pour la donner la forme ça demande du temps et de l'effort et on n'a pas du temps à perdre et on préfère l'exploiter dans des activités éducatives.

Q : Dans votre cours j'ai remarqué certainement que vous utilisez l'arabe littéral mais parfois vous parlez quelques mots vous les dites en dialectal mais vous avez aussi recours au français est-ce-que vous pouvez m'expliquer cette multitude de langues ?

R : C'est vrai on a recours au français, on est obligé parce qu'il y a des élèves qui n'arrivent pas à comprendre n'arrivent pas à avoir l'équivalent parfois l'élève d'un mot en français et l'arabe dialectal on l'utilise parce que c'est un bagage culturel et on enseigne aux élèves euh l'arabe et la culture parmi cette culture les différentes formes de l'arabe qu'on trouve euh dans les pays arabes : l'arabe algérien l'arabe marocain, qu'on appelle l'arabe dialectal donc et l'arabe qu'on enseigne qu'on est obligé de de de transmettre aux élèves c'est l'arabe littérale donc la base on se base sur l'arabe littérale mais parfois on a recours à ce bagage linguistique

parce que par exemple c'est si un élève je pose une question et il me répond par une phrase où il y a un mot qui contient euh où il y a un mot en arabe dialectal je l'accepte mais je l'informe c'est de l'arabe familier et on dit comme ça en arabe littéral donc je l'informe euh et je lui laisse la liberté de répondre en arabe dialectal euh c'est de la culture.

Q : Mais vous avez au cours des élèves qui ne sont pas arabophones ?

R : Oui euh il y a des élèves donc pour les non arabophones c'est la majorité c'est le cas de la majorité des élèves c'est l'arabe littérale que je transmets.

Q : C'est l'arabe littéral ?

R : Oui.

Q : Mais pour eu vous utilisez le français pour leur expliquer ?

R : Oui euh c'est un support mais dans euh mais pas dans tous les temps mais rarement on a recours au français pour faciliter la tâche pour ne pas laisser l'élève comme ça donc c'est un support le français c'est un support.

Q : Alors le français c'est un support ? Vous avez parlé de support moi j'ai vu que vous utilisez des supports iconiques des cartes des enregistrements audio vous avez aussi varié ces supports dans votre cours comment vous faites pour choisir ces supports ?

R : Comment je prépare ces supports ? Donc c'est la préparation lorsqu'on prépare une activité on se dit cette activité quel est le support qui peut la rendre plus utile plus attirante plus motivante pour les élèves c'est ça donc c'est la planification lorsqu'on planifie une leçon on choisit le meilleur support qui peut la donner une utilité comme ça on rend le matériel didactique varié pour attirer les élèves parce que si on se contente pas d'un seul matériel ça rend l'activité monotone ça cause euh ça peut rendre les élèves démotivés à suivre l'activité et les leçons.

Q : Alors vous prenez en considération les besoins de vos enfants ou bien de vos élèves ?

R : Euh oui ça peut entrer dans la case de la pédagogie différencié parce que si on parle de la différenciation on parle de différents élèves il y a des élèves en se basant sur ce qui est visuel et il y a des élèves qui apprennent mieux lorsqu'ils écoutent donc ça peut se mettre de la pédagogie différenciée pour répondre le maximum pour à tous les élèves on essaie de varier de diversifier le matériel didactique utilisé.

-Alors Monsieur je vous remercie beaucoup de répondre à mes questions.

-Pas de problème pas de soucis c'est un devoir.

-Merci beaucoup pour votre coopération pour la leçon pour le temps que vous m'avez donné je vous dis merci beaucoup et au revoir peut-être une autre fois.

-Je vous dis aussi bon courage dans votre recherche j'espère que ça vous être très bien et bonne continuation et revoir.

Entretien 3

-Bonjour Madame

-Bonjour

-D'abord je vous remercie de m'avoir permis d'assister à une séance de vos cours.

-Avec plaisir

Q : Et maintenant j'ai besoin de vos réponses pour quelques questions sur le cours même mais avant j'aimerais savoir votre parcours professionnel.

R : MM d'accord euh je suis licenciée en études islamiques j'exerce l'enseignement primaire ça fait neuf ans et main je suis chargée d'une mission éd je suis enseignante ELCO euh d'ailleurs j'ai un diplôme du centre de formation des instituteurs et des institutrices. J'ai un diplôme en informatique bureautique. Avant d'accéder le domaine de l'enseignement j'étais une présidente d'une association à Tanger au Maroc et aussi un membre au même temps en parallèle je faisais beaucoup d'activités en parallèle avec les autres membres euh c'est moi.

Q : Vous m'avez dit du centre de formation est-ce que vous pouvez me parler un peu de la formation dont vous avez bénéficié dans ce centre là ?

R : Avant euh au cours de euh j'ai bénéficié euh sciences de l'éducation la didactique, sciences de l'éducation c'est tout on faisait ou bien euh

Q : Pour les pédagogies par exemple ?

R : Oui les pédagogies de tous les matières la mathématique la langue arabe euh la langue arabe la langue française les mathématiques les sciences l'art plastique, c'est tout euh et sciences de l'éducation.

Q : Les sciences de l'éducation ?

R : Euh oui.

Q : Comme j'ai pu remarquer vous avez une classe à multi-niveaux ?

R : Oui.

Q : Quels sont les niveaux que v av dans cette classe ?

R : Alors euh j'ai des CM1, CM2 et CE2.

Q : Oui et cette multitude de niveaux ne vous pose pas problème dans la préparation de vos cours ?

R : Non un peu parce que je choisis ce qui convient le niveau de mes apprenants je choisis des activités pour chaque niveau même s'il y a une seule classe on ne trouve pas le même niveau, toujours on a une classe hétérogène c'est ça ?

-Hétérogène oui

Toujours on a une classe hétérogène moi j'ai deux élèves Adam et Mayssa euh c'est le premier groupe et les autres au deuxième groupe.

Q : C'est-à-dire vous diversifier les activités ?

R : J'ai pris en compte la diversité des élèves et les rythmes d'acquisition de tous les élèves ?

Q : Parce que moi j'ai remarqué que vous avez fait les mêmes activités à tous les apprenants.

R : Oui oui parce qu'aujourd'hui j'ai fait un soutien un soutien. J'ai consolidé j'ai fait une consolidation un soutien une remédiation pour tous les élèves la lettre sin le corps humain les parties du corps humain utiliser voici là euh et quoi d'autres oui c'est ça et après à la fin de la séance euh découvrir euh comment s'appelle le cuisinier marocain.

-Oui l'art culinaire.

L'art culinaire marocain les repas marocains certains noms de repas marocains, oui et comme vous voyez les élèves passent jouer le rôle de d'euh et avant ça s'exprimer aimer ne pas aimer euh c'est ça.

Q : Dans la préparation du cours est-ce que vous vous basez sur un programme bien précis. C'est un programme imposé de l'ambassade, de l'inspection académique et bien c'est vous-même qui le prépare ?

R : Non non de l'ambassade.

Q : De l'ambassade ?

R : Oui bien sûr.

Q : C'est-à-dire que vous avez des références ?

R : Oui.

Q : Est-ce que vous appliquez le programme tel qu'il est ?

R : Non j'ai compté sur celui de l'ambassade.

Q : Et pour euh, est-ce que vous connaissez le cadre européen des langues ?

R : Non.

Q : Vous n'avez pas d'idées sur ce cadre là ?

R : Non.

Q : Comme j'ai pu remarquer pour les supports que vous avez utilisé plusieurs supports. Pouvez-vous m'expliquer pourquoi ?

R : Euh mmm.

Q : Vous pouvez parler aussi en arabe.

R : Oui je sais, euh euh pour combattre la routine, pour euh aussi pour euh comment je vais dire cela parce que les élèves aiment ou bien sont attachants aux images au vidéos aux supports visuels et auditifs.

Q : J'ai dit que vous avez diversifié ces supports là est-ce que cela à un rapport avec les niveaux des élèves ?

R : Oui bien sûr parce que comme je l'ai déjà dit c'est la troisième séance soit pour l'oral soit pour la lecture.

Q : C'est la troisième séance dans une séquence combien il y de séances dans chaque séquence ?

R : Huit séances.

Q : Huit séances ?

R : Oui.

Q : J'ai remarqué aussi que les élèves participent, aussi et que vous avez recours seulement à la langue littéraire est-ce que vous utilisez parfois le dialectal ou le français ?

R : Dialectal oui le français c'est interdit pour moi.

Q : J'ai remarqué aussi que la plupart des interactions étaient entre vous et les élèves est-ce que c'est un choix de votre part ?

R : Non c'est pour captiver leur attention, c'est ça.

Q : Et pour la disposition de l'espace j'ai remarqué que c'est une disposition classique.

R : Parce que je n'ai pas le choix ce n'est pas ma classe, c'est la classe de CP.

Q : Vous ne pouvez pas... ?

R : (Elle m'interrompt) je n'ai pas le droit même d'accrocher quelques affiches ou quelques supports sur le mur. Déjà j'ai dit ça au directeur, il m'a dit l'année prochaine il va donner ma classe euh.

Q : Votre propre classe ?

R : Oui ma propre classe.

Q : Et si vous avez votre propre classe, quelles sont les dispositions que vous pouvez choisir ou bien utiliser ?

R : Quoi par exemple ?

Q : Les dispositions de la classe. Par exemple ici on dit c'est une disposition en autobus.

R : Je préfère la U parce que comme ça les élèves sont ou bien sont très attentifs oui sont très attentifs comme ça.

Q : La disposition U ?

R : Oui et aussi la table ronde.

Q : J'ai remarqué que pour les étapes que vous avez suivies. Je pense qu'il y avait une interaction orale et ensuite les étapes suivantes ?

R : J'ai fait la chanson. Pour euh Comme j'ai déjà dit pour éviter la routine parce que et pour captiver leur attention par exemple après un certain temps les élèves sont épuisés.

Q : J'ai remarqué aussi que vous insistez sur la communication orale ?

R : Oui bien sûr oui bien sûr. Parce que l'expression orale c'est la base, si l'élève exprime euh s'exprime couramment ou bien utilise ou bien emploie des phrases simples comme ça c'est très bien pour moi l'expression orale je pense euh c'est la base oui c'est la base pour apprendre une langue.

Q : Une autre question vous avez dit que vous avez bénéficié d'une formation sur la gestion des classes comme ça hétérogènes ?

R : Oui euh déjà au Maroc, j'ai déjà enseigné au Maroc des élèves comme ça déjà des classes hétérogènes première deuxième année ou bien première et deuxième ou bien troisième, quatrième, cinquième et sixième année dans les environs.

Q : C'est-à-dire que vous avez une expérience ? Et ici en France ? Est-ce que ...

R : (Elle m'interrompt) oui bien sur

Q : Vous n'avez pas bénéficié d'une formation ?

R : Non pas encore.

Q : Mais est-ce qu'il y a des formations prévues pour cette année ?

R : Oui bien sur le 21 juin je pense.

Q : Sur la différenciation ?

R : Non en général. C'est-à-dire comment enseigner l'arabe.

Q : Est-ce que vous avez eu une inspection cette année ?

R : Oui bien sûr pour moi c'était le premier février.

Q : Quelles sont les appréciations de l'inspecteur ?

R : Très bien très bien c'est bien.

Q : Est-ce que vous avez des remarques sur les pratiques ?

R : Non pour l'inspectrice Malard Catherine, elle était très satisfaite. Pour Mr Dahaoui Mr Dahaoui avait des petites remarques comme par exemple la lettre je pense présenter une lettre il faut dire voilà quelles sont les différences entre les lettres qui sont ressemblables par ex « sin » il y a « sin » et « sad » il faut dire ça « 'sin' » c'est comme ça et « 'sad' » comme ça et pour Mme Rachida la coordinatrice elle m'a dit au cours de l'expression orale non euh la chanson je

dessine le drapeau de mon pays, je demande à un élève pour porter le drapeau du Maroc, elle m'a dit c'est mieux de porter le drapeau du Maroc et de la France ?

Q : C'est juste ces remarques là ?

R : Oui juste ces remarques.

Q : Ces remarques étaient utiles pour vous aussi pour développer...

R : Oui bien sûr pour améliorer mon parcours pour améliorer mon niveau oui c'est bien.

Q : Alors en préparant vos cours bien sur vous fixez des objectifs aujourd'hui vous m'avez dit que c'était un cours de soutien ?

R : D'accord les objectifs c'est pour l'expression orale euh connaître ou bien connaître les parties du corps humain utiliser les parties du corps humain avec voici et comment dire euh oui c'est ça les parties du corps humain.

Q : Avant chaque séance vous faites une évaluation qu'on appelle évaluation diagnostique ?

R : Oui.

Q : Aujourd'hui vous l'avez fait au début ?

R : Oui j'ai fait un rappel des acquisitions précédentes ah j'ai oublié attends. (L'enseignante cherchait des documents sur son bureau). Je peux à la fin de chaque séance on écrit la lettre apprise on écrit la lettre avec les voyelles les voyelles de langouans les voyelles courtes par exemple « ka ko ki » la fin de la séance on écrit par exemple aujourd'hui on va écrire la lettre sin mais on n'a pas le temps de le faire

Q : Alors ces évaluations là vous sert à quoi exactement ?

R : L'évaluation ?

Q : Diagnostique ou bien ici on peut dire que c'est une évaluation sommative.

R : Oui évaluer les acquisitions des apprentissages et pour orienter les apprentissages et aussi pour consolider les points forts et les points faibles des élèves et pour les consolider et pour les remédier.

Q : Ça veut dire ces évaluations là ça vous sert à préparer les prochaines séances ?

R : Oui bien sûr est-ce que c'est suffisant pour préparer un nouveau cours ou bien non.

-Alors je vous dis merci, merci de m'avoir accueilli merci aussi de vos réponses et je vous dis on se verra un autre jour.

-Oui bien sûr avec plaisir.

-Merci beaucoup.

-Merci à vous.

Entretien 4 fait en arabe et en français

-Bonjour, je vous remercie d'abord de m'avoir permis d'assister à votre cours aujourd'hui.

-Avec plaisir

-Maintenant j'ai besoin de vous poser des questions sur ce cours là.

-Oui bien sûr.

Q : Mais en premier je te pose la question sur ton parcours professionnel. Quel est ton parcours professionnel ?

R : Concernant mon parcours professionnel. Après l'obtention de mon baccalauréat, en 2001 j'ai introduit l'institut des formations de professeurs à Taza. La formation a duré deux ans et en 2002 j'ai eu mon affectation comme enseignant d'école primaire à la région de Guerssif. J'ai passé de 2003 jusqu'au 2016 comme enseignant d'école primaire. Là où j'ai exercé euh j'ai occupé, j'ai enseigné plusieurs niveaux et plusieurs langues puisque ma formation était bilingue. Et en 2016, j'ai eu l'occasion à postuler à une candidature pour enseigner l'arabe comme langue étrangère en France. J'ai réussi l'examen, après un examen écrit et un examen oral. Donc En février 2016, j'ai commencé à enseigner l'arabe sous le cadre du dispositif ELCO. Alors, au département du Bas-Rhin et voilà jusqu'à maintenant.

Q : Vous êtes à la base un enseignant des écoles marocain ?

R : Oui.

Q : Et pas un enseignant de langue arabe ?

R : Oui je suis normalement un enseignant d'école primaire, on a été formé pour être un enseignant d'école c'est-à-dire ce n'est pas qu'enseigner la langue comme langue étrangère

mais enseigner beaucoup de discipline les math les sciences les euh sciences de l'éducation euh non les sciences de...

Q : Les sciences de vie ?

R : Oui les sciences de vie.

Q : Et lors de votre formation au centre quelles sont les matières dont vous avez bénéficié c'est-à-dire au niveau théorique et pratique ?

R : Les deux ans de formation se sont répartis, je peux dire que la première année s'était seulement consacrée pour faire tout ce qui est théorique tout ce qui concerne l'apprentissage, les pédagogies, les moyens utilisés en classe. La deuxième année s'était presque euh on a concentré sur tout ce qui est pratique, on a fait des stages, on a fait des cours dans des écoles euh voilà la première année était pour tout ce qui théorique, les deux années c'est plutôt pratique.

Q : Concernant les pédagogies quelles sont les pédagogies que vous avez vu lors de votre formation ?

R : J'ai eu l'occasion d'apprendre à utiliser beaucoup de méthodes, beaucoup de pédagogie comme par exemple la pédagogie euh par compétences, la pédagogie de compétences euh les mécanismes d'animation la pédagogie différentielle, la pédagogie de l'erreur, la pédagogie du jeu euh les pédagogies actives en générale.

Q : Les pédagogies actives en générale ?

R : Oui, oui les pédagogies actives.

Q : Parmi elle la pédagogie différenciée.

R : Oui la pédagogie différenciée.

Q : Après avoir pris les fonctions ici en France est-ce vous avez bénéficié de quelques formations au niveau pédagogique ou bien didactique ?

R : Surtout dans les pratiques orales, parce que le CECRL insiste sur l'utilisation de l'oral parce que l'oral euh l'oral occupe beaucoup d'importance par rapport à l'écrit c'est pour ça on a fait des formations sur, sur les moyens qu'on peut utiliser pour réussir une leçon de langue au niveau de l'oral. On a aussi fait des formations concernant l'utilisation des moyens de d'euh de TICE tel que le TBI les ressources numériques, des logiciels et voilà.

Q : Qui a organisé ces formations ?

R : L'inspection c'est toujours l'inspection académique sous la direction de Mme Mallard euh l'inspectrice chargée d'accompagnement des enseignants ELCO.

Q : Et qu'est-ce que vous avez abordé ? Est-ce que vous connaissez les niveaux de compétences dans ce cadre-là ?

R : D'après une lecture de ce cadre européen, normalement le niveau que je dois atteindre avec les enfants jusqu'au sixième c'est le niveau A2 maximum.

Q : Et à quoi consiste ce niveau-là ?

R : Le niveau A2 ? Normalement c'est euh c'est...

Q : Est-ce qu'il insiste sur l'oral ?

R : Il insiste sur l'apprentissage de l'oral, de comprendre le message oral avec euh surtout l'oral. Il insiste sur l'apprentissage dans sa partie orale et avec une initiation à l'écrit.

Q : Alors euh j'ai remarqué d'abord que vous avez plusieurs niveaux ?

R : Oui.

Q : Vous avez des élèves de niveaux de classe CM1 et CM2 c'est ça ?

R : Oui, oui des CM1 et des CM2

Q : Et au niveau de compétences linguistiques est-ce qu'ils ont le même niveau ?

R : Non jamais tu trouves une classe unique.

Q : C'était une classe à multi-niveaux ?

R : Oui une classe hétérogène.

Q : J'ai vu que vous avez insisté surtout à l'oral ?

R : Oui je donne toujours plus d'importance à l'oral qu'à l'écrit.

Q : Pouvez-vous m'expliquer pourquoi ?

R : Parce que la langue à l'origine est acquise au début oralement et après son apprentissage oral il y a l'écrit, mais à mon avis pour les enfants il faut se concentrer sur l'oral pour initier les

enfants à parler et à communiquer avec quelques mots et après l'écrit je n'écarte pas l'écrit mais je ne le donne pas plus d'importance que l'oral.

Q : Si j'ai bien compris le thème de la leçon était les animaux ?

R : Oui les animaux.

Q : Vous avez commencé par un petit rappel de la leçon précédente ?

R : Oui dans la première partie de la leçon.

Q : Pourquoi vous faites ça ?

R : C'est essentiel au début de chaque cours il faut faire un rappel le cours précédent sur s'il y a une continuité car il y a toujours un lien avec la leçon précédente c'est pour ça que j'ai fait un petit rappel. Et même s'il n'y a de relation je fais un petit rappel.

Q : Et lors de la préparation de vos cours est-ce que vous ne rencontrez pas de difficultés. C'est-à-dire avant de dispenser votre cours en classe vous réfléchissez à quoi ?

R : Toujours on a un besoin de ressources numériques, je fais beaucoup d'effort pour trouver des contenus pour mes cours et comment les présenter aux enfants et comment atteindre mes objectifs, surtout que l'enfant ici a ses propres spécificités pas comme celui du Maroc. Il est habitué à des méthodes de travail à l'école, des jeux ne veut pas apprendre avec des méthodes ordinaires, il s'ennuie rapidement. Je dois trouver des outils qui le motivent.

Q : Oui la motivation joue son rôle, mais l'hétérogénéité en classe ne vous pose pas problème ?

R : Oui bien sûr, la classe à multi-niveaux me demande de multiplier mes efforts, pour chercher de différentes ressources pour plusieurs profils d'élèves.

Q : Maintenant vous avez préparé la leçon vous êtes en classe, une classe hétérogène est-ce que cette hétérogénéité ne vous pose pas problème dans la gestion de la classe ?

R : La gestion de la classe euh. Au niveau du comportement des élèves ou le déroulement du cours ?

Q : Oui pour la leçon elle-même, le déroulement de la leçon.

R : Normalement la difficulté se pose au niveau des activités écrites, mais pour les activités orales j'essaie toujours de faire des leçons là où je peux faire pour tout le monde comme un seul niveau avec des exceptions, voilà. Mais, au niveau de l'écriture c'est un peu plus difficile, parce

que par exemple je te donne un exemple un groupe qui travaille sur un texte, je dois leur expliquer les consignes à chaque ils me posent la question “qu’est-ce que ça veut dire ça?”. Au même temps je dois faire une nouvelle lettre avec les autres groupes, ça là voilà c’est l’alerte.

Q : J’ai remarqué lors de la séance....

R : Notre problème, c’est la gestion du temps. On n’a pas beaucoup de temps. Une heure et demie, c’est impossible de gérer tous les niveaux au même temps.

Q : Oui, moi j’ai constaté que dans la phase écrite de la leçon....

R : Je me déplace.

Q : Oui vous avez proposé deux exercices ou bien deux activités différentes.

R : Oui ce que je fais toujours.

Q : Moi j’ai vu qu’il y a deux élèves qui ont travaillé tous seuls en binôme et les autres qui ont travaillé en groupe c’est un choix de votre part ?

R : Oui c’est ça, c’était mon choix.

Q : C’était planifié avant ?

R : Oui c’était planifié avant même les élèves sont habitués à ça. A chaque fois qu’on passe à la partie écrite, ils font deux groupes automatiquement.

Q : Alors c’est-à-dire que ces groupes travaillent tout le temps pendant les exercices, mais lors de l’oral vous faites une seule activité ?

R : Oui avec parfois je pose des questions un peu difficiles à ceux qui savent parler arabe ou bien je leur demande plus d’explication ou bien plus de donner des réponses euh plus claires et plus exactes.

Q : Alors vous enseignez la langue arabe littéraire, c’est ça ?

R : Normalement oui.

Q : Mais j’ai vu durant le cours que vous avez utilisé aussi le dialecte des dialectes arabes aussi la langue française.

R : Oui, oui.

Q : Pouvez-vous m’expliquer pourquoi ?

R : Je peux expliquer cela par le fait que les élèves euh, parfois je dois utiliser la langue française. Je suis obligé d'utiliser la langue française sinon je dois leur donner euh faire par exemple expliquer quelque chose, mais je ne possède pas de matériel autre que la traduction voilà, là j'utilise la langue française ou bien d'euh pour gagner du temps. C'est ça.

Q : Alors, on peut dire que c'est une question soit du temps ou bien de logistique aussi.

R : Voilà de logistique et du temps à chaque fois je peux je ne peux pas à chaque pour trouver un mot ou bien un mot ou quelque chose comme ça je fais euh voilà pour gagner du temps c'est tout.

Q : Et que disent les consignes officielles par rapport à ça ? C'est-à-dire les textes officiels ou bien les consignes de l'inspectrice ?

R : Il y a un concept de l'émersion linguistique qui insiste sur l'utilisation de la langue enseignée, il faut pas utiliser une autre langue que la langue enseignée, mais je trouve que c'est un peu difficile ou bien c'est impossible surtout avec la marge d'un temps plus court comme ça j'arrive pas en plus j'ai des élèves qui ne savent rien de l'arabe, mais si tu expliquer en arabe tu vas tourner dans un cercle donc pour sortir de ça en parlant en français.

Q : C'est-à-dire qu'il y a un rapport avec le profil des élèves ?

R : Oui voilà sinon je parle que l'arabe. Si je parle arabe et ils comprennent tous l'arabe c'est espérable.

Q : Concernant le programme que vous enseignez est-ce que c'est un programme imposé ou bien vous avez une liberté ?

R : Concernant le programme que j'utilise, on a vraiment la liberté de choisir ce qu'on veut, le contenu qu'on veut. On a vraiment la liberté, il n'y pas un programme strict à suivre comme ça, mais on a le droit de choisir les thèmes de l'oral, on a le droit les thèmes de la culture parce que à chaque séance on fait de la culture aussi. Euh aussi les activités écrites, on a le choix de choisir les textes, on a le choix euh ça dépend des élèves ça dépend de niveau des élèves.

Q : Mais est-ce que vous avez des références ?

R : Pour les références, oui il y a des références, mais moi franchement je suis pas ces références j'utilise ce que je vois plus convenable plus euh avec les élèves.

Q : Mais vous connaissez le CEL et bien sur l'arabe maintenant est enseignée comme langue vivante. Est-ce que vous adoptez ce cadre là ?

R : Oui bien sûr (silence).

Q : Vous adoptez le CEL aussi dans la préparation de vos cours ?

R : Oui, oui les orientations on doit les suivre quand même.

Q : Alors, l'arabe en tant que langue bien sur elle est difficile de la langue française, elle a des singularités par exemple au niveau des lettres même et la direction de l'écriture. Est-ce que cela ne complique pas aussi la leçon d'arabe et ne pose pas de problèmes pour vous ?

R : Cette question d'après moi c'est une question de temps. Il faut habituer, il faut que les élèves s'habituent à ça il faut toujours insister sur les spécificités et les particularités de la langue arabe à chaque fois, je dois veiller à que l'élève tienne bien le cahier la marge à droite. Euh à chaque fois je dois rappeler que l'arabe on doit l'écrire de droite à gauche, c'est toujours comme ça mais avec euh il faut insister voilà. L'élève apprend en habituant, franchement ça ne me pose pas problème surtout seulement au début de l'année durant les deux mois les deux premiers mois, mais après ça l'élève ne trouve pas de problème avec l'écriture arabe.

Q : J'ai remarqué aussi que vous avez diversifié les supports. Vous avez utilisé par exemple euh une vidéo ensuite vous aviez des fiches aussi des exercices et au niveau des tâches.

R : Des jeux.

Q : Des jeux aussi. Pourquoi cette diversification de supports et de tâches ?

R : Tout simplement pour donner envie le plaisir aux élèves d'apprendre sinon il va vite démotiver.

Q : Ça c'est pour la motivation.

R : Oui sur pour la motivation et pour l'efficacité de la leçon.

Q : Ça n'a pas un lien avec leur niveau ?

R : Non ça n'a rien avec leur niveau. Euh on peut adapter les activités avec les niveaux, il y pas de problèmes.

Q : Pour la leçon de cours de langue alors il y a en générale une méthodologie qu'on peut suivre c'est-à-dire par des étapes bien précises. Es que vous connaissez ces étapes là ?

R : Pardon j'ai pas compris la question.

Q : Pour donner un cours de langue vivante en général il y a une méthodologie. Chaque cours d'une langue vivante se passe selon des étapes qui sont on peut dire précises. Est-ce que vous connaissez cette méthodologie ?

R : Non ça dépend de l'activité orale ou écrite là j'utilise la méthodologie que j'ai appris pendant ma carrière professionnelle voilà. Mais je n'ai aucune idée s'il y a une méthodologie plus précise pour enseigner une langue, mais je crois que c'est la même

Q : Vous commencez par l'oral et après ?

R : Ah le déroulement de la leçon, je commence toujours par l'oral et après je fais l'écrit. Après l'oral je fais un peu de culture et après je passe à l'oral euh à l'écrit. L'écrit est toujours lié à l'oral on reste toujours dans un thème.

Q : Pendant l'oral j'ai remarqué que beaucoup d'interactions entre vous et les élèves, mais entre élève/élève c'était un peu limité ?

R : Ça dépend de la nature de l'activité, l'activité était des questions réponses voilà. A l'oral ?

Q : Oui à l'oral.

R : Vous avez dit qu'il y avait des question/réponse entre l'enseignant et les élèves ? Comme j'avais dit c'est une activité qui consiste à connaître les animaux, j'ai utilisé un support numérique, j'étais en train de poser des questions et l'élève doit répondre. Ils font des compétitions entre eux, le premier qui répond donne la parole est adresse la parole à moi et moi j'adresse la parole c'est la nature de l'activité qui pose ça.

Q : Alors on arrive au dernier point par rapport à l'évaluation, j'ai remarqué que vous avez fait une évaluation au début du cours et aussi pendant le cours ?

R : Au début du cours c'est une évaluation diagnostique on peut dire c'est pour savoir les besoins des élèves et les euh ce que je dois faire, sur quoi je dois appuyer et après une évaluation formative pour connaître les erreurs et à la fin une évaluation sommative pour se préparer et pour le soutien.

-D'accord Monsieur je vous remercie beaucoup pour votre coopération et je vous dis au revoir.

-Merci à vous il n'y a pas de problèmes, de rien et au revoir.

Entretien 5

-Rebonjour Monsieur

-Bonjour

Q : Alors après avoir suivi une séance avec vous en classe, alors j'ai besoin de vous poser quelques questions sur la leçon d'aujourd'hui. Mais, avant j'aimerais savoir votre parcours professionnel.

R : Tout d'abord bonjour et merci de m'avoir choisi pour contribuer à votre sujet ce sujet que je trouve aussi important comme étant que pratiquant et enseignant aussi et qui vraiment cherche à illustrer une problématique qui touche la plupart des praticiens dans la classe merci encore une fois. Et concernant mon parcours professionnel, moi j'ai fait une formation dans un centre de formation dans un CFI, c'est un centre de formation des instituteurs au Maroc pour deux ans. Après, j'ai pratiqué dans le terrain, j'ai travaillé pendant à peu près 12 ans au Maroc et je suis maintenant ici en France en tant qu'enseignant de LCO depuis trois ans et c'est ma quatrième année. J'ai fait aussi des études en parallèle, j'ai fait des formations bien sûr etc. en relation avec que ce soit avec le dispositif ou avec un autre dispositif. En bref, c'est mon parcours professionnel.

Q : Vous êtes à la base professeur des écoles marocain ?

R : Oui effectivement, comme je l'ai déjà dit avant donc je suis à là-bas un enseignant à l'école marocaine, diplômé euh au Maroc. Je travaillais avant pour le ministère de l'éducation marocaine. Aujourd'hui, depuis trois ans je travaille en tant que professeur LCO en France euh voilà.

Q : Alors lors de votre formation au centre de formation des instituteurs. Quels sont les modules ou bien les matières dont vous étiez formés ?

R : Ça date un petit peu. A cent pour cent, je ne peux pas faire un rappel de tout ce qu'on faisait. Mais je peux parler en général des matières et des dispositifs existant au centre de formation. Donc, on travaillait surtout sur tout ce qui est pédagogique, le côté euh pédagogique et méthodologique et il y a aussi les matières à enseigner comme la langue arabe, le français, les maths, les sciences donc tout ce qui est enseigné à l'école primaire comme matière. Mais, l'enseignement est un peu profond comme j'ai dit tout ce qui est pédagogique et méthodologique. Ça veut dire tout ce qui a une relation avec les sciences de l'éducation en général. Il y a aussi le côté droit, tout ce qui est droit et législation. En général, tout ce qu'on

faisait. Mais, il y avait euh en fait si on veut aller un peu loin, donc il y a des cours présentiels en classe, il y a aussi des stages qu'on faisait à l'école dans ces écoles à côté. Il y a aussi en pratique ce qu'on a fait. Avec bien sûr un encadrement des enseignants euh des anciens enseignants donc, si on peut dire c'est comme un tutorat que les enseignants nous faisons dans ces écoles où on fait le pratique. Ce sont des écoles choisies par le centre de formation afin que les enseignants stagiaires bénéficient des petits stages soit des stages pendant une semaine ou des stages pendant deux semaines. On fait en parallèle des cours et des stages.

Q : Alors, revenons à la leçon aujourd'hui. Alors le cours aujourd'hui le cours que vous avez donné j'ai vu que vous avez une classe à multi-niveaux ?

R : Euh bien sûr alors si je peux dire en général toutes les classes sont hétérogènes. Il n'y a pas des classes d'après mon expérience on ne trouve pas une classe homogène avec un niveau. Donc, il vient de soi que les élèves viennent à l'école avec plusieurs différences. Euh soit les intérêts, les centres d'intérêts soit les niveaux soit le côté social, il y a des différences entre les élèves qui arrivent à l'école. En plus que ça, donc comme notre dispositif, notre cours se fait après les classes, donc ça veut dire dans le temps après- scolaire. Là on est obligé de prendre euh en charge les élèves, tous les élèves de tous les niveaux à l'école. Donc, là on a des élèves tout à fait différents au niveau de l'âge. Comme vous avez dit, on a vraiment une classe à multi-niveaux, oui donc c'est un multi-niveau, il y a plusieurs niveaux.

Q : Alors comme j'ai pu remarquer aujourd'hui, vous avez choisi de travailler, de diviser vos élèves en groupe. Alors, vous avez travaillé sur avec deux groupes, le premier groupe qui a travaillé sur le thème de fruits et il y a le groupe 2 qui a travaillé sur un texte de lecture.

R : Oui bien sûr, parce que comme on a dit avant, les élèves sont bien différents, donc il y a plusieurs niveaux, il y a plusieurs niveaux en classe. Donc, automatiquement, on est sensé de travailler selon une pédagogie qui est différenciée si on peut dire ça. Donc, on ne peut pas donner euh c'est vrai on a des objectifs différents selon les niveaux etc. Mais, on ne peut pas travailler, faire la même chose avec tous les élèves euh à savoir que leurs niveaux sont bien différents. On a des débutants, on a des moyens on a des avancés. On est obligé de travailler avec des groupes parfois avec des sous-groupes dans un même groupe. On peut faire des petits sous-groupes et parfois on mélange, donc euh c'est tout à fait normal de faire des groupes pour bien avancer et que pour chaque élève en fait aile des enseignements adaptés à son niveau.

Q : Alors, ce cours là il a été planifié, donc la planification ou bien la préparation d'un cours avec une classe comme ça à multi-niveaux ne vous pose pas de problèmes ?

R : Bien sûr il y a de temps en temps des problèmes, mais lorsque on planifie à l'avance notre cours déjà on évite un 90 ou plus et parfois moins les problèmes. Mais, il faut toujours agir lors de problèmes, on est là pour ça comme je vous ai déjà dit avant que les élèves, ils arrivent avec plusieurs différences, sociales, cognitives. Il y a aussi des différences au niveau des rythmes, au niveau des vitesses, au niveau des acquisitions. Il y a des élèves qui viennent, qui ont déjà bénéficié des cours d'arabe, il y ceux qui sont là pour la première fois. Il y a vraiment des différences. Mais, comme vous avez dit il y' a aussi des problèmes au niveau de la planification. Parce qu'on est sensé de faire tout de voir sous ces yeux de faire euh être près lors de la préparation, la planification, il faut avoir la liste des enfants si on peut dire ça pour faire le cours selon adapté le maximum selon le niveau de chaque élève euh les intérêts ou les styles de chaque apprenant.

Q : La gestion de l'hétérogénéité n'est pas toujours facile ?

R : Oui bien sûr.

Q : Maintenant vous avez déjà planifié, vous avez déjà préparé votre cours et maintenant vous êtes en classe, la gestion de l'hétérogénéité selon vous n'est pas facile ?

R : Ce n'est pas du tout facile parce qu'euh comme j'ai dit avant on a euh, ça dépend des écoles. Je travaille dans 5 écoles et dans chaque école il y des groupes et comme j'ai dit tout à l'heure même dans un groupe on peut trouver des sous-groupes donc on est sensé faire le maximum. On ne peut pas satisfaire tout le monde. Lorsqu'on a un effectif un peu élevé on essaye de faire le maximum possible des enseignements adaptés à chaque apprenant, euh lorsqu'on a des problèmes donc on essaie de les gérer sur place et de faire des plans bien sûr on peut pas tout improviser à l'avance mais il faut déjà une préparation une bonne préparation il faut comme j'ai dit avoir l'idée déjà sur les élèves et leurs niveaux et ça ça on peut l'avoir dès le début et là où vient le rôle d'une évaluation diagnostique qu'on est sensé de faire au début de l'année. Comme ça avec cette évaluation on a déjà un diagnostic et on sait déjà le terrain où on va travailler. Donc un médecin ne peut pas, ne peut jamais donner un médecin, un remède sans diagnostic c'est ça aussi le rôle d'un enseignant de faire un diagnostic ou une évaluation diagnostique pendant les premières séances. Comme il peut avoir une vue une idée générale sur la classe et sur le niveau de élèves. Pendant chaque séance on a plus d'information et plus de données sur chaque élève. Chaque élève, il faut avoir une base de données pour qu'on puisse après adapter les enseignements à chaque élève.

Q : Pour la gestion de l'hétérogénéité, est-ce que vous avez bénéficié de quelques formations ici en France ?

R : Alors ici en France on a eu pas mal, ce n'est pas suffisante parce qu'au début on a eu des problèmes. C'est vrai que l'enseignement de la langue arabe pour des élèves pour des élèves natifs ou ayant l'arabe comme langue maternelle ce n'est pas la même chose l'enseignement pour des élèves non parlant l'arabe avec aucune relation à l'arabe sauf que leurs parents sont d'origine arabe ou même parfois non, mais ici en France on a bénéficié de quelques formations qui nous ont bien sûr aider à dépasser quelques difficultés. Mais ça n'empêche aussi qu'il y a une autoformation qu'à chaque fois il faut améliorer son niveau et chaque fois il y a des problèmes, des empêchements des limites il faut chaque fois à dépasser ça à surmonter ces problèmes soit sur internet soit en direct, on est toujours en formation continue en fait pour dépasser les problèmes pour avancer.

Q : Comme on a dit tout à l'heure vous avez réparti les élèves en deux groupes.

R : Oui.

Q : Alors, comme j'ai remarqué il y a un groupe qui a travaillé avec des vidéos sur les fruits et les autres sur un texte. Est-ce que cette répartition est selon le niveau linguistique ou selon l'âge ?

R : Alors normalement, ce n'est pas l'âge en fait qui décide toujours de faire des niveaux. On peut avoir le même âge mais pas les mêmes points intérêts pas le même niveau parce qu'il y a comme j'ai dit tout à l'heure ceux qui ont déjà bénéficié des cours d'arabe et ceux qui font des cours d'arabe en parallèle dans des associations etc., il y a ceux qui assistent juste aux cours dans cette séance et comme vous avez remarqué, j'ai fait deux groupes : un groupe qui est parti travailler seul, ça ne vient pas de soi, ça vient de l'habitude. Il ne faut pas apprendre seulement les enseignements, mais il faut aussi apprendre une méthodologie. Comme ça on travaille un peu à l'aise parce que c'est pas tout à fait facile de travailler avec deux groupes ou trois groupes au même temps euh et surtout il y a parfois le rythme d'un groupe plus élevé tu es toujours obligé d'être avec un groupe et pas l'autre, c'est pas facile j'essaie le maximum possible de donner une autonomie à chaque groupe pour qu'il puisse travailler tout seul et parfois je fais appel au tutorat donc j'essaie que le niveau avancé puisse aider le niveau moyen ou le niveau faible si on peut dire ça euh comme vous avez remarqué le groupe qui est parti travailler pour regarder une vidéo et répondre à des questions, j'ai déjà travaillé ça avec eux donc ils ont l'habitude de travailler de faire ça. Là aussi lorsqu'on travaille c'est vrai que ça pose une

monotonie mais lorsqu'on a l'habitude de travailler avec les mêmes méthodes souvent pas toujours ça aide aussi à gérer bien la classe donc l'autre groupe comme vous avez remarqué eux ils sont déjà avancés, ils savent lire ils savent déchiffrer et donc je ne fais encore qu'au moins d'efforts pour leur expliquer et eux ils travaillent dans une autonomie qui est en fait satisfaisante voilà. C'est vrai, ce n'est pas comme ça dans toutes les écoles. Mais, on essaye de travailler comme j'ai dit on travaille sur plusieurs compétences. Dans ces compétences, il y a aussi les compétences méthodologiques euh voilà comme j'ai dit on est à l'ai en classe et on peut faire le maximum avec tout le groupe parce que il faut pas oublier à la fin qu' il y un seul groupe qui est le groupe classe, il faut toujours mettre dans la tête un point qu'on travaille avec un groupe avec des différences parce que les élèves euh les attentes changent d'un élève à un autre etc. euh et mais en général il faut adapter l'enseignement, l'enseignement le maximum possible au niveau de chacun, au rythme de chaque élève.

Q : Alors j'ai remarqué aussi que vous avez utilisé plusieurs langues dans votre cours bien sur vous essayez d'utiliser l'arabe standard mais aussi l'arabe dialectal le dialecte mais vous avez aussi recours à la langue française ?

R : Oui justement parce que les élèves ce qui gère de temps en temps, mais la classe est gérée par ce qui est présent ça veut dire les compétences des élèves les intérêts etc. ne sont pas au même niveau c'est ça. Il y a ceux qui comprennent l'arabe standard presque tout ce que je dis ils le comprennent. Il y a ceux qui parlent avec leurs parents chez eux l'arabe dialectal. Donc là, ils comprennent plus l'arabe dialectal plus que l'arabe standard. Mais, on essaie de faire toujours des petites passerelles. On commence avec ce que les élèves savent pour arriver à nos objectifs et pour tous les débutants, on ne peut pas les éliminer parce que si on parle toujours en arabe on les met dans une émersion totale c'est trop difficile pour eux parce que on serait obligé de refaire pour chacun, de répéter pour chaque élève ce qu'on fait etc. C'est pour cela on utilise le français pour faciliter la tâche et gagner du temps.

Q : La leçon était partagée entre une activité orale et une activité écrite alors pour l'activité écrite j'ai remarqué pour le premier groupe des débutants vous avez visé surtout l'écriture pour les autres vous avez dépassé ça au niveau de compréhension, lecture et compréhension du texte ?

R : Oui c'est vrai, la différenciation si elle vient d'un point très essentiel que les groupes ne sont pas toujours selon l'âge ou selon euh il y a des groupes selon le niveau, il y a des groupes selon l'intérêt, il y a des groupes selon le besoin. Donc on travaille euh de temps en temps pour euh,

déjà on ne peut pas rendre une classe la classe monotone, ça veut dire ce qu'on fait doit être motivant pour les élèves c'est pour cela il faut voir aussi l'intérêt le besoin de temps en temps le niveau etc. Pour votre question, concernant euh revenons à votre question, ceux à qui j'ai bien mis le curseur sur l'écriture, ils ont besoin d'écriture ils ont mal à écrire pour ceux qui ont dépassé ce problème on se plonge dans d'autres choses qui vont les aider à bien avancer pour l'oral je trouve que l'oral est une chose euh une activité qui est bien partagée entre tout le monde. Souvent, je commence par l'oral, c'est que l'apprentissage naturel d'une langue commence par l'oral c'est sûr. Je commence avec presque tous les groupes euh je fais la même chose à l'oral presque avec un peu plus pour les avancés, mais après je diversifie les euh je diversifie en fait euh les activités euh selon le niveau les besoins.

Q : Alors, l'écriture de l'arabe euh est-ce qu'elle ne pose pas un problème pour les enfants surtout qu'elle a sa particularité, sa singularité par rapport à la langue française ?

R : Bien sûr l'apprentissage de la langue arabe en général il pose problème surtout aux débutants qui n'ont jamais, c'est vrai la langue arabe euh la langue arabe ce n'est pas tout à fait une langue euh étrangère aux élèves à la plupart des élèves c'est pour cela que je profite tout au début de faire déjà une présentation une euh je donne entre parenthèses, je fais une pièce d'identité, une carte d'identité pour la langue arabe. Don j'essaie au début de faire des liaisons entre la langue et les élèves à faire des liaisons qui sont positives le maximum possible euh la langue arabe pour la plupart est étrangère comme c'est la langue standard. On sait bien que la langue standard est n'est pas parlée par personne, c'est vrai qu'elle est la langue de l'écriture et de la lecture. C'est pour cela, j'essaie au début de faire déjà une connaissance de cette langue, donner les particularités de cette langue aux élèves euh surtout les différences signaler les différences entre la langue de l'école des élèves qui est la langue française et la langue euh et la nouvelle langue enseignée qui est la langue arabe, mais surtout je reviens sur l'écriture, c'est vrai qu'elle pose un problème mais parce qu'on commence ce n'est pas la même chose que le français. Le français on écrit de gauche à droite, la langue arabe on commence de droite à gauche. La langue française c'est il y a des voyelles des consonnes etc. et ce n'est pas la même chose que l'arabe mais tout ça j'essaie de préparer les enfants au début de l'année pour déjà corriger leurs représentations et déjà pour faire une plateforme une plateforme pour euh il y a une plateforme une base pour les élèves pour les préparer pour ce qui est bien. Donc les séances des premiers jours sont bien importantes pour créer une liaison positive et un rapport avec cette langue et les élèves. C'est là où venu pour qu'on peut dire que euh on avance bien ou bien on va avancer mal

parce que la plupart des élèves ils viennent avec des représentations qu'il faut d'abord corriger il faut faire des diagnostics etc. pour bien commencer euh son travail.

Q : Alors une dernière question que pourriez-vous me dire sur la gestion de l'hétérogénéité en général dans une classe de langue arabe ?

R : Alors la euh en général l'hétérogénéité ce n'est pas facile à gérer dans toutes les classes, mais pour la langue arabe euh je pense qu'il y a assez de problèmes ces problèmes ils varient d'une école à l'autre d'une classe à l'autre etc. Mais, ce qui est à signaler c'est que pour les autres niveaux de la prononciation etc. Si je peux détailler un peu au niveau de la prononciation, il y a de différences entre la langue parlée qui est le français et la langue arabe. Il y a des phonèmes qui posent un peu problème en arabe, il y a des phonèmes qui se ressemblent euh se ressemblent donc qui se prononcent de la même manière, il y a des difficultés euh très très euh très très fines entre les phonèmes etc. Euh il y a aussi euh selon les élèves, les élèves ils ont des styles différents, il y a ceux qui sont auditifs ceux qui sont visuels etc. là aussi ça joue euh dans la gestion de la classe dans la différenciation ou les différences des élèves mais en gros comme j'ai dit il faut toujours chercher et chercher euh c'est pour cela qu'on est en formation continue pour essayer le maximum possible de réussir son cours et de adapter les enseignements aux élèves et d'aider le maximum possible les élèves euh à s'améliorer et s'auto-évaluer et à se former. Mais ça n'empêche pas aussi de temps en temps, il faut faire appel au tutorat pour les élèves avancés pour nous aider à la gestion de la classe euh surtout lorsqu'on est on a des euh un effectif énorme dans la classe donc le tutorat aussi je pense qu'il joue un rôle très important et le problème aussi qu'on ne peut avoir un manuel agréé un manuel sur lequel se baser pour travailler. Ça peut aussi un peu le problème de cette gestion, mais il faut toujours recours à des petites recherches et de faire recours à des expériences etc. pour essayer de gérer les différences et cette hétérogénéité.

-Alors enfin monsieur je vous remercie encore de votre coopération et je vous au revoir.

-C'est moi qui vous remercie merci pour la visite, merci aussi de m'avoir donné la chance pour contribuer à ce sujet et je vous souhaite une très bonne continuation. Merci.

Entretien en arabe/français

-Bonjour Madame, je vous remercie d'abord de votre accueil aujourd'hui et maintenant j'ai quelques questions à propos de ce cours. Mais avant j'aimerais que vous me parliez de votre parcours professionnel.

-Bonjour, c'était un plaisir pour moi que vous aviez assisté à mon cours aujourd'hui. Concernant mon parcours professionnel, euh j'ai 8 ans d'expérience dans l'enseignement et c'est ma neuvième année je suis diplômée du centre de formation des enseignants de Khouribga. J'étais affectée à Chaouen en 2010 où j'ai enseigné pendant 2 ans après j'ai travaillé à Tanger pendant 6 ans.

Q : C'est-à-dire vous êtes formée en tant que professeur de l'école primaire et non une enseignante de langue arabe ?

R : Oui, euh j'étais formée pour être une enseignante bilingue arabe et français.

Q : A propos de votre formation, quelles sont les matières ou les formations dont vous avez bénéficié ?

R : On a bénéficié de beaucoup de formations : les TICE, la pédagogie de l'intégration pendant une année.

Q : Avez-vous eu une formation sur la pédagogie des compétences, la pédagogie différenciée ou non ?

R : Oui bien sûr en sciences de l'éducation en général. On avait une matière de sciences de l'éducation où on a bénéficié des cours sur les pédagogies de compétences, différenciée, l'apprentissage par les pairs et l'apprentissage par le jeu.

Q : Comment vous étiez choisie pour enseigner l'arabe ici en France ?

R : Comment j'étais choisie ?

Q : Comment avez-vous fait pour venir enseigner l'arabe ici ?

R : Oui on a passé un concours, on a passé un entretien où on a répondu à plusieurs questions, nos motivations, par exemple nos compétences pour la mission.

Q : Alors après votre arrivée en France et le début de votre mission, avez-vous bénéficié d'une formation ?

R : Franchement jusque maintenant on n'a pas bénéficié de formation

Q : Y a-t-il des formations programmées à l'avenir ?

R : J'espère vraiment car ça sera très bénéfique pour moi.

Q : Avez-vous eu une visite de la part de l'inspectrice chargée des ELCO ?

R : Oui j'étais inspectée par Mme Mallard l'inspectrice chargée des ELCO, accompagnée d'un autre enseignant d'arabe et la responsable du consulat du Maroc. Oui j'étais inspectée.

Q : Cette visite vous a rapportée quelque chose de nouveau ?

R : Franchement c'était bénéfique pour moi, car j'ai reçu des remarques très intéressantes. Ils m'ont informé de plusieurs choses que j'ignorais avant. Oui c'était bénéfique pour moi.

Q : Maintenant revenons au cours d'aujourd'hui. J'ai remarqué que vous avez une classe à multi-niveaux ?

R : Oui c'est vrai.

Q : Quels sont les niveaux que vous avez ?

R : J'ai des élèves qui maîtrisent la langue arabe et des élèves débutants qui se sont inscrits pour la première fois.

Q : C'est-à-dire vous avez des élèves avancés et des débutants ?

R : Oui effectivement.

Q : Cela est selon leur niveau dans langue arabe et les niveaux de classe ?

R : J'ai des élèves de CM1 et de CM2.

Q : Vous avez deux niveaux seulement ?

R : Oui deux niveaux.

Q : Par rapport au niveau de compétences que vous visez ?

R : Je vise le niveau A2 des compétences. Un niveau moyen dans la langue arabe.

Q : Vous visez ce niveau du CECRL ?

R : Oui.

Q : Concernant les étapes que vous avez suivies. Vous avez bien préparé votre leçon, quelles sont les étapes ?

R : Moi j'ai suivi les mêmes étapes d'une leçon de langue arabe qu'au Maroc. La même méthodologie.

Q : La même méthodologie. J'ai remarqué que vous vous êtes concentrée sur l'oral ?

R : Après la visite de l'inspectrice et ses remarques, elle m'a recommandé de donner plus d'importance à l'expression orale. Pour l'écrit, il faut lui consacrer un peu de temps. L'oral est la base.

Q : Cela est selon les recommandations de l'inspectrice ?

R : Les élèves aussi ont besoin de s'exprimer oralement pour communiquer.

Q : Pendant la préparation du cours, quelles sont les difficultés que vous rencontrez surtout avec une classe multi-niveau ?

R : Les difficultés sont liées à la gestion du temps entre les deux niveaux. Le temps du cours ne suffit pas, une heure et demie par semaine n'est pas suffisante pour atteindre les compétences visées.

Q : Lors d'un cours d'arabe, la gestion de la classe ne vous pose pas quelques problèmes ?

R : Le problème qui se pose en classe c'est que les élèves sont habitués à parler en français. Parfois, ils ne comprennent euh beaucoup de choses. Je serais obligée de parler en français ou de traduire pour les aider. En plus, la gestion des deux niveaux. Car il faut faire travailler les deux niveaux au même temps.

Q : Aujourd'hui en observant votre cours, j'ai remarqué que vous utilisiez l'arabe littéral même que les élèves ont parlé en français. Parfois vous faites usage de l'arabe dialectal.

R : Oui, pour l'arabe dialectal il faut encourager les élèves à l'utiliser mais après unifier la langue et corriger les mots pour arriver à la langue standard. Par exemple le mot « crêpe ». Car il y a plusieurs dialectes : le tunisien, l'algérien, le marocain et le syrien. Il y a des dialectes différents. Mais, il faut essayer d'unifier la langue vers l'arabe standard. Sans écarter l'importance de ces dialectes.

Q : Mais vous, vous faites exprès d'utiliser la langue littéraire ?

R : Oui bien sûr, parce que c'est un cours de langue arabe littéraire. Pas un cours de dialecte marocain ou algérien. C'est pour cela il faut se concentrer sur l'arabe standard. Lors de la visite de l'inspectrice, elle a remarqué que les élèves parlaient en dialecte arabe. Elle m'a recommandé de les encourager mais en revenant toujours à l'arabe littéral.

Q : C'est-à-dire l'usage de la langue dialectale par les élèves ne représente pas un problème.

R : Non pas du tout. Au contraire, il faut les encourager les élèves à parler le dialectal même que ce n'est pas la langue arabe standard.

Q : J'ai remarqué aussi que vous avez diversifié vos activités. Vous avez utilisé des images, après des exercices écrits, des chansons. Quel est l'objectif ?

R : En premier euh le créneau réservé au cours d'arabe représente un problème et une contrainte c'est pour cela il faut proposer des activités diverses parce que les élèves sont déjà fatigués. Donc, il faut enseigner dans un environnement du jeu, du chant. Il faut diversifier les activités pour motiver les enfants.

Q : La diversification de ces activités est planifiée ?

R : Oui bien sûr.

Q : Est-ce que vous prenez en considération les différences entre les élèves ?

R : Oui j'opte pour la pédagogie différenciée. Pendant la première séance je répartis les élèves selon leur niveau : débutants et avancés. Et pendant la préparation des cours je prends en considération ces différences.

Q : Vous répartissez les élèves à quel moment ?

R : Après l'évaluation diagnostique et selon les résultats de cette évaluation je répartis les élèves selon le niveau.

Q : A propos de l'organisation de l'espace, au début on peut dire que les élèves étaient assis en autobus mais après j'ai remarqué que les enfants ont changé leurs places. Des élèves se sont mis en binômes, d'autres en groupes ?

R : Oui, les élèves qui travaillent ensemble ont le même niveau.

Q : C'est-à-dire qu'ils ont le même niveau ?

R : Oui le même niveau

Q : Mais, il y avait des élèves qui aident leurs camarades.

R : Oui ils ont quelques différences bien sûr par rapport à la maîtrise euh.

-Je vous donne un moment pour réfléchir.

Oui je pose chaque élève avec celui qui le même niveau

Q : Mais ceux qui sont en binômes ?

R : Ils s'entraident et m'aident aussi.

Q : C'est vous qui les mettez comme ça ?

R : Oui je leur change les places.

Q : Vous leur changez de places surtout pendant les activités de lecture et d'écriture.

R : Oui car il y a des élèves qui jouent le rôle de tuteur et m'aident beaucoup.

Q : Une autre question, à propos du programme. Le programme du cours est imposé où vous avez la liberté ?

R : Je suis un programme bien précis pendant toute l'année.

Q : Il est de l'ambassade ou l'inspection académique ?

R : Non il est préparé par des enseignants de langue arabe que j'ai trouvé qu'il est convenable donc je l'ai choisi pour mes élèves.

Q : Et ce programme, est-ce qu'il respecte le CECRL ?

R : Oui bien sûr.

Q : Vous avez une connaissance de ce cadre ?

R : Oui bien sûr oui

Q : Ce programme, pour le primaire le niveau visé est le niveau A1 en arabe.

R : Oui le niveau A1, c'est pour les débutants.

Q : Des débutants mais quelles sont les compétences linguistiques visées ?

R : La communication, l'expression orale et l'écriture.

Q : A propos de l'écriture, les élèves ne trouvent pas des difficultés pour écrire en arabe, puisque l'arabe est différent du français soit au niveau des lettres ou la direction de l'écriture.

R : Franchement je rencontre des difficultés par rapport à la prononciation. Pour l'écriture il n'y a pas de problèmes, il y a des élèves qui ne savent pas lire mais écrivent très bien. Les difficultés sont dans la prononciation de quelques lettres comme la lettre "Kaf", "Ayn" c'est ça le problème.

Q : J'ai remarqué pendant ce cours là qu'il y a des élèves qui arrivent à lire et à comprendre l'écrit, comment pouvez-vous m'expliquer cela ?

R : Il y a des élèves qui sont motivés pour apprendre la langue arabe et la maîtrisent aussi, ils peuvent lire et comprendre. Le suivi des parents aussi joue son rôle et l'intérêt qu'ils portent à l'arabe, il est important pour eux comme le français. C'est mon explication. C'est les parents qui poussent leurs enfants à apprendre.

Q : Vous avez fait aussi un jeu de rôles pour les élèves ?

R : Oui le jeu de rôles, jouer des situations. Après l'écoute du dialogue. C'est dans le cadre de l'expression orale je me concentre sur le jeu de rôles car les élèves aiment bien ça.

Q : Pendant cette séance est-ce que vous précisez les critères de réussite, de l'acquisition des compétences ?

R : Oui les critères étaient de connaître les plats marocains, les enfants étaient très motivés. Aussi l'utilisation des expressions de politesse. J'ai remarqué qu'ils ont bien compris et qu'ils ont joué bien les rôles.

Q : Le thème c'est la nourriture et l'art culinaire marocain, c'est le thème d'une séquence ?

R : Oui c'est ça.

Q : Dans chaque séquence vous faites combien de séances ?

R : Pour chaque séquence ? Deux séances ?

Q : Pour chaque séquence il y a plusieurs séances.

R : Ben une séquence c'est trois semaines.

Q : Trois semaines ? C'est-à-dire trois séances. Et cette séance quelle est sa progression ?

R : C'est la troisième séance. Parce que on a déjà fait les noms des fruits, des légumes tout ce qu'il a un lien avec le sujet de la séance.

Q : A la fin de la séance d'aujourd'hui vous avez fait une évaluation sommative, quel est son objectif ?

R : L'évaluation sommative euh c'est pour mesurer le degré de maîtrise des élèves de la compétence, les compétences ou les objectifs visés.

Q : L'évaluation sommative sert à mesurer le degré de la maîtrise mais aussi aide à faire une différenciation. Vous vous servez des résultats de cette évaluation pour préparer la séance prochaine ?

R : Oui bien sûr.

(Nous étions interrompus par un maître de l'école qui est venu nous dire au revoir)

Q : C'était la dernière question, vous pouvez terminer. Nous parlions de l'évaluation sommative.

R : Oui elle a comme objectif de permettre le degré d'acquisition des compétences, elle permet de gérer les séances prochaines et les planifier en se basant sur ses résultats.

Q : Ah j'ai oublié une question. Pour les activités, vous avez proposé la même activité à l'oral mais à l'écrit vous avez diversifié les activités ?

R : Euh à l'oral il y a des élèves euh on trouve des élèves qui ne maîtrisent pas la lecture mais arrivent à s'exprimer oralement je vois que l'expression orale euh je fais la même chose pour tous les niveaux.

Q : Car ils ont déjà des acquis même avec le dialecte ?

R : Oui exactement.

-Madame je vous remercie beaucoup et je vous dis bon courage

-Merci

-Merci à vous et au revoir

-Au revoir.

Entretien 7

-Bonjour Monsieur je vous remercie d'avoir accepté que j'assiste à une séance du cours d'arabe. Et maintenant j'ai besoin de vous poser quelques questions sur la leçon que je viens de suivre avec vous. Mais d'abord j'aimerais savoir votre parcours professionnel.

R : Donc euh bonjour voilà j'ai fait une formation de professeur de collège dans un centre de formation et après cette formation j'étais affecté dans un collège où j'ai travaillé pendant 28

ans. Après ce parcours je suis venu en France et donc comme j'avais un petit bagage en français, un bagage modeste j'ai pu avoir un poste comme professeur d'enseignement dans les écoles et collèges et je suis depuis 10 ans

Q : C'est-à-dire que votre formation initiale est un professeur de collège ?

R : Oui un professeur de collège.

Q : Et comment avez-vous pu intégrer cette fonction-là, la nouvelle fonction de professeur de langue arabe ?

R : Ici en France ou bien ?

Q : Oui ici France.

R : Oui effectivement j'ai envoyé un cv avec une lettre de motivation à l'ambassade, ce dernier ou le responsable de l'enseignement à l'échelle national m'a affecté dans un euh des établissements en envoyant bien sur mes diplômes mon cursus scolaire, mon attestation de travail que j'ai fait dans mon pays d'origine et suite à cela il ma' affecté dans un établissement ou bien quelques établissements qui sont sous ma responsabilité dans lesquelles je suis en train d'enseigner l'arabe.

Q : Ici en France est-ce que vous avez bénéficié de quelques formations ?

R : Les formations oui, on a des formations continues. Ces formations qui se sont disposées par l'académie française ou bien euh de la ville où j'enseigne qui est des fois deux trois regroupement chaque année dans lesquels on assiste quotidiennement ou à toutes les convocations qui nous sont adressées par l'académie.

Q : Et elles sont sur quoi ces formations-là ?

R : Sur la méthodologie, la psychologie, sur des cours qui étaient donnés par des professeurs avec des élèves etc.

Q : Et concernant les pédagogies, alors quelle pédagogie vous avez pu voir ou bien suivre dans ces formations ?

R : Bien sûr c'est la pédagogie d'enseignement comment procéder, comment je sais pas faire un cours et c'est des choses pratiques qu'on a pu avoir d'autres étaient sur des thèmes bien diversifiés concernant la méthodologie ou bien la psychologie de l'enfant etc.

Q : Revenons à la leçon d'aujourd'hui alors comme j'ai pu constater que vous avez une classe à multi-niveaux ?

R : Effectivement, effectivement c'est ce qui a dans toutes les écoles et collèges, donc on peut pas avoir un seul niveau. Mais on est obligé de euh moi la méthode que je suis c'est que j'essaie c'est dans la question lorsque je pose la question si l'élève a un niveau comme ce sont des élèves que je connais. Si c'est un bon élève, la question sera plus complexe par contre un élève qui vient de commencer ou qui n'a pas de de euh de bagage j'essayais d'aller de euh ce n'est pas de trouver la question la plus la plus simple euh bien sûr pour lui est transmettre ce qui j'ai envie de transmettre.

Q : C'est-à-dire que vous adaptez vos méthodologies et vos pratiques en classe selon le niveau linguistique de vos élèves ?

R : Oui effectivement c'est le mot et le terme à dire. C'est une adaptation, on est obligé de s'adapter au niveau de l'élève qui est en face ou bien les élèves qui sont en face.

Q : Euh quel niveau de langue vous visez dans vos cours, par exemple dans ces cours là ?

R : Donc moi le cours que j'ai présenté c'est un cours de grammaire et donc dans les cours de grammaire, comme c'est le début c'est le deuxième cours que j'ai donné en grammaire. Donc, j'ai trouvé que les élèves sont entrain un petit peu de suivre. L'essentiel est de de euh et d'essayer de faciliter ou bien de transmettre, de faciliter la transmission tout simplement par des mots simples des phrases courtes etc. Et j'espère ça aboutit quoi, certes qu'on trouve des fois on est obligé de répéter la question des fois on est obligé de faire ce qu'on appelle la reformulation. Je reformule la la question pour essayer de simplifier la question à la à mon interlocuteur.

Q : Oui j'ai remarqué que vous insistez sur l'oral plutôt que l'écrit ?

R : Effectivement, effectivement, on insiste sur l'or. L'écrit normalement c'est à la fin qu'on fait l'écrit pour moi la synthèse, elle doit être à l'écrit. Mais, des fois on fait euh si vous avez remarqué au début, je leur ai demandé d'écrire la date par exemple les élèves écrivent sur l'ardoise et ils doivent me montrer comment ils écrivent la date. Ça c'est au début mais normalement lors de de euh de chaque phase de du cours je dois donner par exemple je dois leur demander des exercices qui doivent être écrits mais vu le temps j'ai laissé jusqu'à la fin il y avait des exercices à donner aux enfants et comme les exercices doivent être la plupart euh je les donne à la fin j'ai procédé à que ça soit à la fin du cours.

Q : Si j'ai bien compris vous n'avez pas proposé beaucoup d'exercices d'écrit par contrainte du temps ou bien vous donnez plus d'importance à l'oral ?

R : Moi je donne plus d'importance à l'oral, plus d'importance à l'oral parce que l'oral doit prendre plus de temps si on a par exemple une heure la demi-heure doit être à l'oral. Ça je crois c'est le meilleur moyen vu qu'il y a la communication il y a la répétition dans les questions que je pose ou bien dans les réponses que doivent donner les élèves c'est des réponses qui sont diversifiées donc moi je préfère l'oral.

Q : Et concernant la préparation des cours est-ce que cette classe-là qui multi ne vous pose pas de problèmes ou bien de difficultés dans la préparation d'un cours ?

R : C'est tout à fait normal, il ne doit pas le nier la difficulté est y. Des fois deux ou trois niveaux dans une même classe. Mais, on s'adapte on n'a pas de choix. C'est une question d'adaptation on doit adapter les questions, on doit adapter le cours etc. Mais, si vous avez remarqué à chaque fois il y a les plus les ceux qui ont un niveau qui est plus solide c'est avec eux que j'essaie de commencer les questions. Ceux qui sont qui ne sont pas au niveau j'essaie de les laisser à la fin ou bien même si après les exercices je vais détecter quelles sont les différences et de là je vais les combler en insistant sur bien sur les lacunes ou bien sur les erreurs qui ont été faites par ces derniers ou bien ces élèves.

Q : Alors, c'est votre manière de gérer cette hétérogénéité ?

R : Oui c'est une méthode comme ça peut être une autre on a une autre méthode qui sur le fait de séparer les élèves de faire deux ou trois groupes comme ce n'est pas possible on est obligé de faire de telle manière.

Q : Ce n'est pas possible pourquoi ?

R : Parce qu'il y le manque euh premièrement il n'y pas de classe on vous une seule classe. La seconde il y a la question du temps, vous avez un temps qui est libre à 11h. On ne vous donne pas l'heure puisque c'est un cours différé. Et là c'est notre problème, c'est les cours différés. Si c'était des cours intégrés on aurait fait deux ou trois ou au moins deux niveaux. On ne peut pas en faire on ne peut pas en faire moins. Un seul niveau ou bien une seule classe c'est pas possible, mais on essaie de s'adapter parce que on a pas le choix.

Q : C'est-à- dire que le créneau horaire des cours vous pose problème ?

R : Justement c'est le créneau horaire. C'est que le euh des fois vous avez normalement, vous devez avoir de 3 heures jusque une heure et demie, la plupart des établissements nous donnent qu'une heure ou plus grand c'est une heure et demie et ça c'est connu c'est connu. Imaginez en une heure du temps qu'est-ce que vous allez faire. Vous avez un cours très loin de la classe, vous êtes obligé de rester avec les élèves, de les ramener en classe, de les installer, de faire l'appel etc. Je crois que vous avez remarqué que même l'appel je ne l'ai pas faite parce que c'est des élèves que je connais, il y avait dans la classe 13 élèves. Sur les 13 élèves il y avait deux qui manquaient, ils m'ont demandé de ne pas assister. Donc, je connais quels sont les élèves qui ne sont pas là, je le fais moi personnellement.

Q : Et pour les langues utilisées en classe moi j'ai remarqué que vous avez utilisé surtout la langue arabe standard rarement vous avez utilisé l'arabe dialectal et aussi le français ?

R : Très bien très bien. Oui effectivement, nous on essaie moi personnellement j'essaie d'accès tout sur l'arabe littéraire c'est la seule langue qui peut euh laisser apprendre l'arabe. Si je vais me permettre, si je vais me permettre d'enseigner le dialecte moi je crois qu'il faut changer de profession parce que nous on est des professeurs de langue arabe et non pas de langue maternelle ou bien de langue dialectale. Mais je crois que vous l'avez remarqué lorsque l'élève répond en français ou bien me donne quelque chose en dialecte je l'accepte. Il faut voir aussi les difficultés qui peuvent y avoir si vous allez passer au dialecte. Vous savez que vous avez des tunisiens, vous avez des algériens, vous avez des marocains, vous avez des égyptiens, vous avez des turques, vous avez des syriens, vous avez des irakiens. Tout ça et chacun a son dialecte. Donc, si je vais dans les dialectes, moi je ne maîtrise pas tous les dialectes entre le Maroc et l'Algérie heureusement que je suis un binational quoi. Donc je connais un petit peu le Maroc parce que j'y étais, je connais l'Algérie parce que j'y ai vécu etc. Mais si non j'ai des difficultés même avec si on a au dialecte si je vais par exemple en Algérie, il y a le berbère que je ne maîtrise pas si je vais par exemple au Maroc il y a le chelh (une variété de berbère) que je ne maîtrise pas donc j'ai appris quelques mots grâce aux élèves qui me disent un mot j'essaie de chercher ou bien j'essaie de l'expliquer et si non il n'y a pas d'autre moyen. Le français, c'est tout à fait normal. Moi, pour moi ça me paraît que c'est un bagage, on est obligé de passer par le français. Ne pas faire du cours un cours en français, mais accepter des élèves surtout des élèves ou de temps en temps essayer de donner la signification en français. Moi je crois que c'est une des meilleures méthodes parce que j'ai des élèves français de père et de mère française. Comment vous allez leur expliquer donc on est obligé de temps en temps de euh d'introduire la langue française pour essayer de donner mais pas tout le temps pas tout le temps lorsqu'on

est obligé. Lorsqu' il y a une obligation des fois on est obligé parce qu'on ne trouve pas le synonyme qui est le plus simple. Un mot qui n'a pas de synonyme parce en arabe il y des mots qui ont des synonymes, mais qu'on ne peut pas donner par mots par mots. Il faut qu'il y est une phrase ce qu'on appelle en arabe " le simple difficile" hein sortir qui peut me donner le synonyme de sortir ça c'est le simple difficile car on utilise tous le mot sortir c'est pour ça je dis simple difficile car avec sa simplicité on trouve pas quand même de synonyme.

Q : Oui vous pensez aussi permettre aussi aux élèves d'utiliser le français les encourager aussi à suivre le cours ?

R : A mon avis c'est un moyen mais, pas il n'y'a pas que ça. Vous avez vu euh comment ça s'est passé. Ça je peux accepter à la fin que vous me dites j'aurais bien aimé que vous faites votre cours en arabe littéraire ou en en dialecte et je crois que vous allez me convaincre et je changerai de méthodes parce que je fais ce qu'on a fait dans les formations et on essaie de minimiser le dialecte il ne faut pas euh sauf si c'est un dialecte qui a une relation avec l'arabe littéraire. Là oui on essaie de corriger parce que c'est dans les leçons, il se peut qu'on ait ce problème là on essaie de le dire : effectivement ça vient de dialecte. Mais, en arabe on dit la même chose mais il faut essayer changer de ton tout simplement la tonation qui doit changer. Sinon le reste est le même je pense.

Q : Est-ce que vous pouvez me parler des consignes officielles ? Vous avez eu des visites de l'inspectrice chargée des ELCO ?

R : Ah bien sûr, oui bien sûr. On a eu pas deux pas trois. Oui effectivement. On a eu l'inspecteur euh l'inspectrice lorsqu'elle est passée, j'ai eu une inspectrice qui n'est pas la nôtre mais du sec. On a bien discuté sur la méthodologie, sur ce qu'on doit donner par exemple le fait de donner de temps en temps une signification. Elle m'a encouragé de faire ça et d'accepter des élèves lorsque qu'ils parlent en français, lorsqu' ils n'ont pas une signification en arabe. Donc qu'est-ce qu'ils font ils vont employer directement le français donc il faut l'accepter. Il y a même qui disent qu'il faut les encourager pour qu'ils ne restent pas sans rien dire. Comme ils ont la signification en français, accepter la tout simplement.

Q : Donc ce n'est pas interdit ?

R : Bien sûr. Moi je vois que rien ne me l'interdit il faut pas en abuser tout simplement. Parce que nous notre cours est un cours arabe et s'il y a de temps en temps des choses comme ce n'est pas un problème.

Q : Alors, concernant les activités alors j'ai remarqué que vous avez diversifié les activités c'est-à-dire vous avez utilisé la parole, l'écrit, vous avez aussi des fiches pour les exercices écrits pourquoi cette diversification des activités et aussi des outils ?

R : Oui effectivement, c'est l'un des moyens d'enseignement et dans l'enseignement il faut la diversification parce que l'élève va se lasser si v'êtes rigides et vous donnez une seule méthode. Moi, je crois que à toute chose, il faut diversifier. Qui dit diversification dit qu'on peut atteindre l'objectif. C'est un moyen pour atteindre son objectif. Après si je vais laisser les élèves qu'écouter ou de faire l'oral et par la suite on ne donne pas un exercice écrit comment ils vont apprendre à écouter ou bien à améliorer leur écriture ou bien à améliorer leurs je ne sais pas leurs savoirs etc. Donc je crois que c'est nécessaire d'avoir des exercices. Heureusement des fois on nous dit qu'il faut faire des exercices en classe, moi personnellement il y a des fois où je suis obligé de leur demander de les faire à la maison. Je suis obligé, parce que on a pas le temps c'est le temps qui nous presse, qui nous fait défaut. Et vous avez remarqué qu'avec euh imaginez qu'on aurait partagé euh... Heureusement, cette classe elle avait une heure et demie de cours. C'est beaucoup pour moi, j'étais à l'aise. Imaginez des classes où vous rentrez et vous avez une heure et quart, et vous avez un quart d'heure qui va par d'ici et là. Vous rentrez en classe, vous faites ceci et cela, il va avec ça un autre quart d'heure de perte. Vous avez trois quarts d'heure et si trop, c'est bien aussi on n'a pas le temps, on est voilà.

Q : Cette diversification ne dépend pas aussi des niveaux des élèves ?

R : Ah bien sûr, il faut prendre ça en considération. On ne peut pas diversifier si on n'a pas si on avait un seul niveau on aurait choisi une méthode qui serait meilleure je pense qui serait meilleure. Moi je pense que les niveaux qui nous obligent à diversifier que ce soit les questions ou bien les réponses.

Q : Euh pour le programme, le programme que vous dispensez en classe. Est-ce que c'est un programme imposé ou bien que vous prépariez vous-même ?

R : On a un programme qui est pour tout le monde mais le professeur l'adapte selon le niveau des élèves. Certes on peut dire les thèmes sont les mêmes mais le contenu de la leçon, il n'est pas le même. Chacun essaie de trouver quel est le texte ou bien quels sont euh on est obligé d'adapter notre leçon mais rester toujours dans le cadre du programme qui était élaboré et envoyé par les ambassades et approuvé par l'inspection académique.

Q : C'est un programme qui était élaboré conjointement entre l'ambassade et le ministère de l'éducation nationale ?

R : Oui bien sûr, oui bien sûr.

Q : Quels sont par exemple les thèmes que vous avez ?

R : On a plusieurs thèmes, on a plusieurs thèmes. On a le thème de l'écrit, on a le thème de la ville, de la vie rurale, de jardin. Euh il y a beaucoup de thèmes et il y en six qui sont à la portée des élèves. Même il y en ceux qui sont déjà enseignés dans leurs classes françaises, dans la classe française.

Q : Et le cadre européen des langues, est-ce que vous avez une idée sur ce cadre ?

R : Nous normalement on fait partie. On est une partie intégrante qui participe parce que la langue arabe n'est plus l'ELCO. Elle a changé d'appellation et maintenant c'est l'enseignement de la langue euh international. On n'a pas le droit d'être à la marge, on est obligé de passer par le cadre européen.

Q : Et quand même la langue arabe reste une langue qui a sa sin par rapport aux autres langues. Est-ce que cette singularité-là par exemple sa différence au niveau des lettres, sa différence au niveau d'écriture ne pose pas problème aux enfants ?

R : A mon avis, à mon avis la langue arabe elle est comme les autres langues il faut s'y mettre tout simplement. Et comme nous on a la chance d'avoir des enfants ou bien des élèves dont les parents sont d'origine, la plupart ah la plupart sont d'origine arabe. A la maison ; il y des personnes qui parlent arabe, il y des élèves qui parlent arabe. Ils ont appris ça avec les parents. Moi je dis la difficulté, elle est comme les autres langues qu'on commence à apprendre. Si vous me parlez de langue chinoise c'est la même chose c'est une langue qui est tout à fait difficile. Mais on trouve aussi les gens sont entrain de l'apprendre. L'essentiel c'est de s'y mettre et d'essayer de faire des efforts pour l'apprendre tout simplement. Comme on est en train de nous améliorer en français. On essaie de temps en temps d'apprendre l'allemand ou l'anglais etc. Je pense que ça doit être la même chose.

Q : Alors en général, vous travaillez par séquence. C'est-à-dire une séquence qui a un thème et dans cette séquence là il y a plusieurs séances ?

R : Moi pers je v dis pour mettre par ex pour partager l'heure de la séance par des séquences qui sont partagés. J'essaie de ne pas en prendre compte de cela à cent pour cent parce. Ça

perturbe, ça me paraît que ça perturbe. Pourquoi ça perturbe ? Vous entamez quelque chose et vous êtes là et les élèves bloquent et n'ont pas compris les questions qui n'étaient pas faciles. Donc on est obligé de s'étaler et si on s'étale ça va se répercuter sur la deuxième ou bien la troisième partie. Donc c'est pour ça moi je me dis il y a un but qu'il faut fixer, quels sont les deux par exemple dans le vocabulaire, vous allez dire aujourd'hui je vais essayer de prendre euh par exemple le euh le temps je vais parler du temps ou bien je vais parler de l'arbre ou bien je vais parler euh de la météo et essayer de cibler deux ou trois mots pas plus. Les élèves sont en début d'apprendre. Ceux qui savent, c'est tout à fait normal de les rajeter si je parle du temps je vais dire il est gris pour les faibles, je dirais qu'il peut se transmettre. Mais pour les autres je peux parler d'autres choses, j'essayais de parler de la cote par exemple. Comment ça se passe au niveau de la mer. Qui sont les conséquences du changement du temps sur la mer. Mais pour ceux qui sont débutants, ils vont apprendre qu'est-ce que ça veut dire ensoleillé. Pour l'autre partie, elle est brumeuse et l'autre partie elle est nuageuse etc. S'ils arrivent dans les mots nuageux elle est je ne sais pas euh elle est brumeuse, brumes et nuageuse en arabe, ils ont déjà acquis quelque chose.

Q : Alors, la dernière question qui concerne l'évaluation ?

R : Oui.

Q : Alors, moi j'ai remarqué aussi que pendant la leçon, que vous avez fait un petit rapport. Est-ce que s'agit d'une évaluation ?

R : Effectivement, là moi j'ai deux sortes trois sortes d'évaluation. La première lorsqu'on rentre directement pour faire le rappel de ce qu'on a fait pendant la dernière leçon. Donc, c'est un petit rappel et de là je choisis deux trois parce que chaque jour ou chaque séance je vais essayer de cibler deux ou trois élèves avec mes questions. La deuxième, elle vient lorsqu'on fait la leçon ce qu'on appelle l'évaluation directe. Par exemple si je parle de verbe, je vais expliquer quelles sont les différents types de temps. Je vais parler du passé, du présent, du futur ou bien de là de la euh comment on appelle "l'ordre" l'impératif. Si je parle de ces trois-là au moment où les élèves vont me répondre après avoir fait la leçon. S'ils me répondent, c'est une évaluation pour moi aussi. Et la dernière elle va être elle est basée pour moi pour moi je la laisse toujours pour l'écrit. J'essaie de prendre plus de temps à l'écrit qu'autre chose. Heureusement qu'on a plus peur du temps je ne vous le cache pas on ne peut pas faire que dans la classe. On est obligé de demander aux élèves et lorsqu'on demande aux élèves je n'ai jamais pris en considération par exemple les élèves qui n'ont pas fait le travail. Je ne vais pas les sanctionner, je vais essayer au

début de leur poser parce qu'il y a des fois qui font directement, je leur donne à dix minutes de la fin les feuilles. Pour faire l'évaluation écrite c'est sur classe. Ils me la rendent et je la corrige sur place, sinon ils vont la faire à la maison.

Q : Alors et cette ou ces évaluations là, vous les exploitez aussi dans la différenciation de vos activités pour les séances à ... ?

R : (Il m'interrompt) Oui bien sûr à venir

Q : A venir ?

R : Oui il faut se baser sur ces réponses, sur ces évaluations là pour procéder à la prochaine, la prochaine séance. Vous allez de euh vous baser sur ce qui n'était pas assimilé ou ce n'est pas compris par les élèves et essayer de l'intégrer dans cette nouvelle séance malgré qu'il prenne un peu de temps sur le temps de la séance à venir. Donc on est obligé, on ne peut pas passer comme ça, surtout s'il y a un nombre conséquent qu'on n'a pas une partie de la leçon, ce n'est pas toute la leçon mais on va faire une partie.

Q : Alors à la fin, est-ce que vous pouvez me dire par rapport à la séance qu'on vient de voir et en général les difficultés que vous rencontrez surtout pour la gestion de l'hétérogénéité dans vos classes ?

R : Oui avec le temps on s'adapte, on est obligé de s'adapter et on est obligé de revoir de se mettre en question, de euh de dire à chaque fois que je dois améliorer et tout ça c'est après l'évaluation des élèves. Donc et de là je peux m'adapter et dire est-ce que je dois par exemple dans mes exercices, il y a les plus euh je dois être plus lent dans la transmission ou bien plus clair dans ma transmission ou bien je dois un petit peu accélérer la cadence car il y a des élèves qui savent tout. Donc je me rappelle moi euh à la fin de là le lorsque j'ai distribué les exercices, il y a un élève qui m'a dit on a fait déjà fait ça mais il ne savait pas quel est le contenu de cet exercice parce que le contenu de cet exercice, il y avait des images sur lesquels il y avait des euh mots qui représentent les images. Il y avait des cases où ils doivent classer le mot, alors que dans ce deuxième exercice qui est le même j'ai enlevé les euh les mots qui sont sous les images pour qu'eux ils vont se rappeler de ces des mots de ces images-là. Je te l'ai donné ?

R : Oui oui.

Q : Donc pour vous dire que sans euh il y a autrement je reviens à j'avais dit on parlait de la ?

R : La gestion de l'hétérogénéité comme on a dit auparavant on est obligé de s'adapter. C'est une question d'adaptation parce que je vois on en parle toujours de ça mais comment le mettre en pratique. C'est très difficile. Certes que des fois sans le vouloir on est pris par une discussion. On est pris par une analyse par une explication qui demande plus de clarté. On oublie un petit peu les euh mais à la fin on se rappelle et la séance qui va arriver la prochaine, la prochaine séance je vais donner plus de temps à ceux qui n'était pas pris en charge par rapport aux autres.

-A la fin je vous remercie beaucoup pour votre coopération et aussi d'avoir accepté de répondre à mes questions.

-C'est à moi de vous remercier. Ça m'a fait plaisir, j'ai eu affaire à un collègue, ce n'est pas quelqu'un qui vient d'un autre continent ou bien d'un autre astre ou autre chose. Donc cet échange était bénéfique pour moi aussi.

-Merci, merci au revoir.

Entretien 8

Q : Bonjour Madame. D'abord je vous remercie de m'avoir accueilli aujourd'hui dans votre classe. Et maintenant j'ai quelques questions à vous poser. Alors, en premier est-ce que c'est votre première année en tant qu'enseignante de langue arabe ?

R : Oui je suis ici en France c'est ma première année à Strasbourg. Je viens de m'affecter ici à Strasbourg, j'enseigne l'arabe aux résidents marocains ou bien tous les arabes qui sont résidents à Strasbourg.

Q : Mais dans votre formation initiale, est-ce que vous êtes formée en tant qu'enseignante de langue arabe ?

R : Normalement au Maroc j'ai passé deux ans de formation donc je suis bilingue donc je suis formé à enseigner l'arabe et aussi le français aux élèves. Donc j'ai un peu d'expérience quand même à enseigner l'arabe aux élèves.

Q : C'est-à-dire que vous êtes à la base prof des écoles ?

R : Oui.

Q : Bilingue ?

R : Oui j'étais déjà enseignante au Maroc ça fait 11 ans que je suis enseignante. J'ai une ancienneté de 11 ans. J'enseigne parfois l'arabe et parfois le français. Ça dépend du poste, ça dépend de l'affectation et ça dépend du besoin de chaque école.

Q : Alors c'est-à-dire que vous avez une formation au niveau pédagogique et aussi didactique ?

R : Oui c'est ça.

Q : Est-ce que vous pouvez me parler un petit peu de cette formation ?

R : Donc, la formation de deux ans était très riche. On a fait des stages aussi on a assisté à des cours avec des anciens professeurs qui nous a aidé à découvrir comment enseigner et découvrir les besoins et comment enrichir ou bien comment euh comment gérer une classe et comme vous avez dit tout à l'heure dans une classe on trouve plusieurs niveaux. Au niveau euh le parcours de chaque élève est différent de l'autre. Grâce à cette formation, on a pu avoir des méthodes, des styles des euh des comment dirai-je généralement comment enseigner, comment gérer une classe.

Q : Et lors de votre arrivée ici est ce que vous avez bénéficié de quelques formations ?

R : Oui une seule formation dès le début. On a assisté à un cours allemand, c'était vraiment très intéressant qu'on a assisté à ce cours car on a appris comment enseigner une langue étrangère, tout à fait étrangère aux élèves donc euh sans faire la traduction. La maitresse était en train d'enseigner, d'expliquer en utilisant la langue étrangère donc l'allemand. On a pu comprendre l'objectif de la leçon juste en utilisant les images, les étiquettes en fait le matériel pédagogique ou bien le matériel didactique plutôt.

Q : Alors, revenons à votre cours d'aujourd'hui alors comme j'ai pu remarquer euh dans la phase orale de votre leçon vous avez présenté une histoire ou bien un récit aux enfants ?

R : Oui le but de faire euh de choisir cette activité, c'est de faire d'expliquer le conte ou bien l'histoire pour l'oral et aussi pour la lecture. Le but est d'initier les élèves à anticiper l'image à faire parler l'image puisqu'ils n'ont pas un bagage ou bien de vocabulaire en utilisant l'histoire. Ils peuvent quand même euh leur motiver donc pour s'exprimer librement et facilement en arabe.

Q : J'ai remarqué aussi que vous avez utilisé su la répétition avec eux, ils ont répété l'histoire avec vous plusieurs fois ?

R : C'était la deuxième séance, ils n'ont pas encore tenu les répliques des personnages. C'est euh en utilisant la répétition des répliques pour bien les mémoriser et pour les aider à jouer les rôles des personnages.

Q : A la fin ils arrivent à l'histoire...

R : (Elle m'interrompt) Ils ont bien aimé l'histoire parce qu'on a utilisé des jouets, des poupées. Ils aiment ça lorsqu'on leur donne des choses concrètes ça sera mieux quand même de parler comme ça d'une manière abstraite.

Q : J'ai remarqué que les enfants ont réussi à jouer le conte et aussi ils ont réussi aussi à utiliser une langue arabe littéraire ?

R : Oui je suis vraiment fière d'eux parce que si je fais une comparaison entre le début et la dernière séance que vous avez vue. Il y a vraiment une amélioration, une évolution. Ils sont motivés. Ils veulent apprendre l'arabe grâce à leurs parents. Ils demandent s'ils ont besoin de quelque chose, comment les aider à la maison, leur donner des devoirs. Grâce à l'euh à la suite euh c'est l'aide des parents, c'est pour cela qu'ils ont vraiment ce niveau en l'arabe.

Q : Alors, et aussi en jouant même l'histoire ou le récit vous l'av aussi ex pour f un rappel des chiffres ?

R : Oui c'est ça, normalement j'ai utilisé l'histoire après un long parcours. On a fait les couleurs donc normalement la première séance, j'ai fait un rappel des couleurs, on a parlé du moufle, la moufle elle était rouge on a parlé de la neige la neige sa couleur est blanche et aussi les chiffres, combien de personnages il y en a dans l'histoire généralement et dans la moufle donc pour moi c'est une exploitation de tous les prés requis qu'on a déjà vus.

Q : Cette l'occasion aussi si je peux dire pour faire une évaluation de leurs acquis ?

R : Oui c ça et vraiment surtout au niveau de l'oral, parfois ils arrivent à déchiffrer, ils arrivent à comprendre ou à connaître les lettres mais au moment où je leur demande passer au tableau pour faire un par exemple pour jouer un rôle ou bien une pièce comme ça ils hésitent ils ne sont pas je les trou pas mot mais gr à l'h tout le monde veut jouer le rôle des animaux il y en a qui choisit cet animal ou ce personnage donc ils sont motivés grâce euh c'est à dire les support motive les élèves à participer en classe.

Q : Alors euh, comme je peux aussi remarquer que vous avez une classe où il y a plusieurs niveaux mais pour l'activité orale vous avez présenté ou bien proposé seul une activité unique pour tous les élèves ?

R : Au niveau de l'oral je les trouve tous, ils ont presque le même niveau donc c'est pour cela j'ai choisi une histoire. Elle est plutôt simple et précise et brève. Elle est courte presque euh tous, tout le monde peut s'adapter à ce niveau de l'histoire. Elle est facile s'ils n'ont pas compris le texte, il y a des images qui leur facilitent la tâche, il y a une certaine compétition entre les élèves c'est pour cela ils sont tous motivés. Ils sont impliqués dans le jeu donc et dans l'activité.

Q : Vous avez surtout visé aussi l'oral, la majorité du temps consacré à la leçon était presque pour l'activité qui est orale ?

R : Euh J'ai remarqué aussi c'est ce qu'ils aiment aussi. Normal qu'on commence toujours par l'oral pour après on passe à la lecture et à l'écriture je les trouve euh ils aiment plus parler comme ça participer oralement que de lire. Ils ont des difficultés à déchiffrer. Ils confondent parfois des lettres. Je les trouve parfois déçus, ils me disent c'est dur l'arabe. Donc en utilisant l'oral en choisissant des supports qui sont convenables, je les trouve plus motivés, plus impliqués. À chaque fois, ils me demandent qu'est-ce on va faire, est-ce que vous allez nous proposer un jeu, une pièce théâtrale. Grâce à l'oral, pour moi grâce à l'oral que je peux développer un style d'enseignement et aussi répondre à leurs besoins.

Q : Pour la préparation de ces leçons est-ce que vous avez un programme c'est-à-dire bien établi ou bien imposé de votre administration ou bien c'est vous qui le choisissez ?

R : Normalement on a un programme qui est proposé. Mais sincèrement, moi je prépare les leçons ça dépend des besoins de mes élèves. C'est vrai que je suis les domaines proposés, les objectifs qu'on doit va atteindre vers la fin mais, sincèrement c'est moi qui décide ce qu'on va faire ou ce qu'on ne va pas faire. Ce qui est convenable aux élèves, ce qui est dur pour eux, ce qui est euh qui va leur motiver pour leur faire pour euh que l'élève aime l'arabe. Donc il faut à chaque fois renouveler. Il faut à chaque fois diversifier les activités. Donc, je fais un grand travail à la maison, je fais des recherches, je prépare des activités à chaque fois. Je planifie ce que je vais faire la séance prochaine vu ce que j'ai pu réaliser avec eux pendant la dernière séance. Donc on peut dire que c'est moi qui choisis vers la fin ce qu'on va faire et ce qu'on ne va pas faire.

Q : Alors c'est-à-dire préparer un cours pour une classe à multi-niveaux surtout pour une langue comme l'arabe vous demande beaucoup d'efforts ?

R : Oui c'est vrai beaucoup d'efforts. Il faut penser, il faut diviser les élèves. Il y a ceux qui sont avancés un petit peu. Ceux qui sont débutants, il faut à chacun ou bien à chaque groupe lui proposer une activité. C'est vrai par exemple que pendant la lecture je leur proposais la même lettre. Mais il y ceux qui je leur propose juste la lettre et la déchiffrer avec les voyelles courtes ou bien longues. Les autres, je leur propose un texte, des mots à lire, deux ou trois activités. Les autres je m'arrête juste en leur donnant voilà la lettre, voilà comment ça s'écrit et voilà comment ça se prononce.

Q : Et au niveau des langues, vous essayez toujours d'utiliser la langue arabe littéraire avec vos enfants ?

R : Oui c'est ça. C'est une question d'habitude parce qu'au début j'essayais de faire un petit peu la traduction. Mais vers la fin, je trouve moi je parle arabe eux ils me répondent en français. Donc ce n'est pas pratique donc vers la fin on a fait comment dirai-je ? Comme un contrat, donc moi je parle arabe et vous, vous allez me répondre aussi en arabe. On essaye c'est vrai que c'est dur pour eux surtout qu'ils essayent, quand ils veulent me répondre en arabe ils utilisent le dialecte. Donc ce n'est pas grave pour moi. Ils utilisent le dialecte après je leur refais je leur reformule la phrase et ils répètent après moi et petits à petits, ils s'habituent quand même à me répondre en arabe et au moins ils me comprennent lorsque je leur parle en arabe. Ils comprennent quand même les consignes.

Q : Alors et aussi, vous tolérez l'utilisation du dialecte ?

R : Ah pardon !

Q : L'utilisation du dialecte ?

R : Oui au début mais quand on a fait les consignes, voilà tu passes au tableau, tu fais comme ça tu fais comme ça. On s'est habitué à l'arabe. Quand je dis "effacez le tableau" ou "prenez vos cahier" ou bien n'importe quelle consigne ou un ordre, ils comprennent facilement ce que je leur demande.

Q : C'est-à-dire que c'est un travail tout au long de l'année ?

R : Oui c'est ça, surtout au début de l'année. Il faut vraiment travailler, il faut vraiment euh commencer d'une façon euh c'est-à-dire choisir les choses qui vont c'est-à-dire me euh

travailler l'arabe. C'est-à-dire si on a fait les consignes comment se comporter, comment respecter le cours ou bien comment dirai-je ? La spécialité du cours arabe, si on peut dire du cours arabe il faut faire des choses dès le début de l'année pour s'améliorer.

Q : Mais, j'aimerais savoir comment vous organisez vos cours, est-ce que vous travaillez par séquence, par thème par exemple les séquences, est-ce qu'il y a beaucoup de séances, une seule séance, deux ou plus ?

R : Normalement je travaille par thème. Je choisis un thème quand je propose l'expression orale. C'est-à-dire ça dépend un jeu, ça dépend un dialogue. Toutes les répliques ou bien le vocabulaire euh ils travaillent un thème et aussi la lecture est en relation avec l'expression orale, l'écriture aussi. Donc, je choisis le thème et j'essaie de proposer des activités qui vont enrichir le vocabulaire de ce thème, et parfois je fais une seule séance. Ça dépend de ce que je propose. Parfois je fais deux à quatre séances, donc ça dépend du thème ça dépend des élèves s'ils ont bien travaillé ça dépend des activités que j'ai proposées. Donc, je n'ai pas un programme bien stable donc ça dépend du thème ça dépend de niveau des élèves je propose des activités.

Q : Est-ce que vous avez entendu parler du cadre européen des langues ?

R : Oui, normalement c'est la première chose qu'on a lue. Dès qu'on a passé le concours et après comme j'ai dit tout à l'heure on a assisté au cours allemand. Après, le cours on a fait euh une petite discussion avec la conseillère pédagogique, donc on a parlé de ce cadre et vraiment en connaissant ce cadre, on comprend de quoi il s'agit, on comprend pourquoi on enseigne l'arabe et généralement pourquoi on enseigne les langues vivantes.

Q : Dans ce cadre bien sûr il y a plusieurs niveaux visés, et pour vous là par ex pour ce cours-là quel est le niveau visé ?

R : La majorité a juste le niveau A1, A2. Mais il y en a qui ont le niveau B1, c'est-à-dire ils comprennent facilement l'arabe. Je leur donne un texte, je le lis, ils comprennent le euh le contexte ou bien l'idée générale du texte. Donc, la majorité euh pour ceux qui apprennent l'arabe pour la première année ils ont le niveau A1, A2. Pour ceux qui ont déjà fait le cours avant ou bien qui parlent l'arabe à la maison, ils ont le niveau B1 ou B2.

Q : Par exemple le niveau A1 vise quoi ?

R : Le niveau A1 au moins il comprend l'élève comprend si je lui pose une question, il la comprend. Euh il peut présenter, se présenter quelqu'un se présenter. Donc euh on peut dire

le niveau 0 quand même. Si je lui demande de faire quelque chose en classe, c'est-à-dire il peut me comprendre et il peut la faire facilement.

Q : Moi j'ai remarqué aussi que vous avez diversifié vos stratégies d'enseignement, les gestes vous avez utilisé des poupées, après il y a des fiches. Il y a l'écriture sur le tableau est-ce que vous faites cela exprès par rapport aux niveaux que vous avez en classe ?

R : Ça dépend des niveaux pour attirer l'attention de l'ensemble de la classe, donc il faut diversifier les euh le matériel, les activités, la façon d'enseigner donc pour pas pour ne pas tomber dans la routine et dans l'ennui. Il faut diversifier et je trouve dans chaque période ou bien chaque étape, je trouve un groupe qui s'intéresse à ce que je fais l'autre groupe peut-être il ne participe pas bien mais après il peut s'intégrer. Il peut s'il voit qui sont motivés il y une certaine compétition entre eux je les vois aussi essayer de s'intégrer dans ce qu'on fait. Donc c'est pour cela je diversifie les activités, la façon euh c'est-à-dire d'enseigner j'utilise des étiquettes. Normalement je fais des étiquettes qui sont un petit peu long, grands et en couleurs pour attirer l'attention et je les trouve euh puisqu'ils sont curieux, ils veulent passer euh au tableau de quoi il s'agit pour lire. Ça me facilite moi la tâche et pour eux ça leur motive d'apprendre l'arabe.

Q : Alors après l'activité orale vous avez enchainé avec une activité écrite ?

R : J'ai commencé avec une phrase, il s'agit de la lettre "Ayn" donc la lettre "Ayn" donc j'écris la phrase sur le tableau, ce que je fais souvent, je lis la phrase et s'il y a des élèves qui peuvent lire la phrase, ils lis la phrase et après on cherche la lettre qui se répète. S'ils arrivent à dire la lettre c'est bien sinon ils passent au tableau pour me montrer la lettre du jour et après je pose les questions pour comprendre la phrase il faut toujours comprendre de quoi il s'agit. Donc, j'isole la lettre et après je leur montre comment ça s'écrit au début, au milieu et à la fin d'un mot et je leur demande de me proposer des mots qui contiennent la lettre. Généralement c'est euh presque c'est la méthode que je fais quand j'enseigne la euh pour faire la lecture : une image je prends la phrase j'écris la phrase, isoler la lettre et après on passe au vocabulaire.

Q : Au vocabulaire et aussi à l'écriture ?

R : A l'écriture donc quand on découvre la lettre, après je leur montre comment ça s'écrit au début, au milieu et à la fin. On s'entraîne sur les ardoises et après je leur propose soit des mots ou soit une phrase, ça dépend de niveau, ça dépend de la lettre. Si la lettre est un peu facile à

écrire ou bien elle est un peu compliquée pour eux donc je leur propose des mots, une phrase qui contient la lettre, après on s'entraîne sur les ardoises et après on écrit sur les cahiers.

Q : Alors j'ai pu constater aussi que les élèves aiment bien écrire ?

R : Oui (elle rit). Parce que peut-être la majorité des élèves sont des filles et généralement les filles, elles ont une bonne écriture et elles qu'on euh je ne sais pas parfois je les trouve en train de euh il y a une certaine compétition comme j'ai dit tout à l'heure. Moi c'est la première qui a fini, moi j'écris bien. Elles me montrent à chaque fois, est-ce que ça s'écrit comme ça, je me suis trompé, est-ce que je peux reprendre, est-ce que je peux effacer. Elles sont motivées je crois c'est pour cela qu'elles aiment écrire. Par contre, une autre classe, elle trouve l'écriture très dure. Mais, ça dépend du niveau de chaque élève, très dure pour les débutants, pour ceux qui sont avancés, ils écrivent rapidement donc pour eux c'est une tâche facile.

Q : Mais quand même comme vous savez la langue arabe a sa singularité ou b sa spécificité et cela à votre avis ne pose pas de problèmes pour les élèves au niveau de l'écriture ?

R : Oui au début de l'année, oui je leur dis on écrit de droite à gauche et chaque fois ils se trompent, non c'est comme le français, je leur montre le modèle. C'est une question d'habitude et on travaille, à chaque fois je leur montre comment ça s'écrit. On s'entraîne, ce n'était pas facile au début. Comme vous avez dit la langue arabe est tout à fait différente du français. Donc la façon d'écriture ou bien euh c'est-à-dire on commence par exemple le français à gauche à droite. Donc ce n'est pas pareil pour eux, c'est une question d'habitude mais, après euh vers même pas la moitié de l'année, ils ont compris la spécificité de la langue arabe donc ils sont euh ils se sont habitués à écrire facilement.

Q : Euh vous avez aussi pour les activités écrites, vous avez proposé deux exercices différents pour vos élèves, alors je pense qu'il y avait un exercice qui est un peu facile d'écriture mais, pour des élèves vous avez donné un petit texte de lecture ?

R : Comme on a dit tout à l'heure, il s'agit d'une classe hétérogène. On a plusieurs niveaux, j'ai presque quatre élèves qui sont avancés. Donc, ils déchiffrent facilement et lire facilement donc je leur propose à chaque fois une activité de plus, soit un exercice par exemple un exercice à trous euh ou bien euh ça dépend, ça dépend l'activité ou bien je leur propose un texte à lire euh il faut toujours répondre aux besoins des élèves. On ne peut pas euh, on ne peut pas faire enseigner une chose ou bien enseigner la langue ou bien faire une activité de la même façon à tout le monde, chacun a son rythme donc il y a ceux qui sont avancés, qui sont rapides, qui

apprennent facilement, qui ont des compétences plus que d'autres. Il faut répondre aux besoins de chaque élève. C'est pour cela que j'essaie de euh d'ajouter, de rajouter des activités soit orales, soit écrites, soit sur les cahiers, soit sur le tableau, donc ça dépend.

Q : Vous avez fait bien sur les ex que j'ai vus, ils sont des évaluations, alors même aussi au milieu du cours vous avez fait des évaluations formatives et aussi sommatives ?

R : A chaque fois, il faut faire un petit rappel implicitement des lettres qu'on a faites, des choses qu'on a faites, qu'on a appris. Toujours, il y a une formation, une évaluation pardon. Ils font tout au long de la séance, soit un rappel des prérequis, soit il y a euh s'il y a des euh si on peut dire des obstacles, des erreurs des euh s'il y a des choses qui sont pas claires pour les élèves. Il faut suivre chaque élève, le guider, le diriger vers le bon euh la bonne voie.

Q : Alors, une autre question pour la langue arabe, enseigner la langue arabe comme langue vivante à votre avis, surtout pour une classe hétérogène. Est-ce que à votre avis est une opportunité, c'est-à-dire vous avez une classe comme ça à deux niveaux ou bien un problème ?

R : Normalement c'est une opportunité malgré les obstacles, malgré les difficultés mais vraiment c'est une euh opportunité. C'est-à-dire il y a les élèves qui sont avancés, parfois ils nous aident à guider les autres élèves, s'il a fini le premier par exemple, il peut aider son collègue à faire une autre activité. Donc vraiment c'est pas un obstacle. Il faut exploiter toutes les compétences qu'on a en classe. Donc, il ne faut pas toujours que l'enseignant qui donne tout, qui fait tout. Mais non, il faut aussi faire participer les élèves. Il peut s'il a compris la consigne, il peut passer au tableau pour l'expliquer d'une façon plus simple, expliquer à ses camarades, ses collègues en classe. Donc, je trouve que les élèves aiment ça, à chaque fois ils veulent passer au tableau lire avant tout le monde, pour leur expliquer de quoi il s'agit. Vrai c'est une euh c'est un avantage.

Q : Oui j'ai remarqué que les élèves si on peut dire, il y a une coopération entre les élèves et surtout au travail ou bien aux activités écrites il y a des élèves qui ont travaillé en binômes ?

R : Oui, oui quand j'organise si on parle de la gestion de l'espace, j'essaie de faire comme ça c'est-à-dire un élève qui est si je peux dire un élève avancé, avancé un élève débutant ça facilite. Au lieu de faire toutes les tâches toute seule, il y a un élève qui s'occupe de son camarade. Il lui propose ou bien il lui corrige, lui dirige s'il n'arrive pas à faire la tâche demandée. Donc, ce n'est pas cela que vous trouvez. Vous avez remarqué q' il y a certaines élèves qui travaillent en

binômes. C'était comme ça, peut-être qu'ils ont l'habitude. Ils ont l'habitude de travailler comme ça, ce n'est pas dur pour moi de leur proposer d'aider les autres.

Q : Alors à la fin, est-ce que vous avez quelque chose à rajouter au niveau de la gestion des classes hétérogènes de langue arabe ?

R : Donc pour gérer l'hétérogénéité, il faut vraiment un grand travail, il faut une préparation mentale à la maison. Il faut vraiment connaître les élèves pour leur proposer des activités, pour diversifier vraiment les activités. Il ne faut pas tomber dans l'ennui, donc euh ce n'est pas facile. Vraiment, il y a des difficultés surtout au début de l'année. Mais après ça devient facile, soit pour l'enseignant et pour les élèves aussi. Donc, il faut vraiment, vraiment, vraiment travailler et proposer des activités, des jeux des euh je ne sais pas faire aussi des cours pas dans pas toujours dans la classe. On peut faire des jeux ou bien proposer une chose dans le cours, un jeu pendant la récréation. Pourquoi pas faire exploiter le jeu, exploiter euh l'espace pour enseigner aussi l'arabe pour lancer quelque chose comme ça implicitement, indirectement. On peut exploiter les euh l'espace comme ça et euh proposer des activités vraiment qui leur motivent à apprendre l'arabe.

Q : Mais aussi la différenciation reste un peu compliquée ?

R : C'est vraiment compliqué parce que dans une classe on a des petits, des grands, des élèves qui apprennent l'arabe pour la première année. Donc c'est vraiment ça demande euh vraiment un grand travail de ma part, de la part des élèves, de la part des parents. C'est pour cela qu'il faut faire une petite réunion avec les parents pour leur dire comment aider leurs élèves à s'initier à apprendre l'arabe. Donc, ce n'est pas facile mais vraiment quand on travaille dur vers la fin on aura vraiment des résultats vers la fin.

-Alors à la fin je vous remercie pour votre coopération et aussi pour le temps que m'avez consacré.

-Merci à vous aussi et je vous souhaite bon courage.

Entretien 9

-Bonjour Monsieur !

-Bonjour !

-D'abord je vous d'avoir accepté que j'assiste à l'une de vos leçons, et maintenant j'ai besoin de vous poser quelques questions.

-D'accord je vous en prie.

Q : Par rapport à votre cours mais tout d'abord j'aimerais savoir votre parcours professionnel.

R : Je commence par le bac. J'ai intégré l'université à travers la faculté des sciences juridiques et économiques. L'université s'appelait : l'université Kadi Ayyad du Marrakech au Maroc. J'ai passé 4 ans là-bas. J'ai eu une licence en sciences économiques et de gestion. Après, j'ai opté pour le concours des professeurs des écoles dans l'enquête d'un emploi stable. J'ai réussi le concours et j'ai passé une année de formation au centre des instituteurs et institutrices à Ouarzazate au Sud-est du Maroc. Où j'ai eu un diplôme qui m'a permis d'intégrer la fonction publique en tant que professeur des écoles, professeur de l'enseignement primaire pour dire vraiment l'intitulé exacte de mon métier. Euh je suis affecté dans la province de Zagora au sud du Maroc. J'ai travaillé dans une école primaire pendant cinq ans. Après j'ai passé un concours pour euh de venir en France enseigner la langue arabe et la culture marocaine pour les enfants marocains résidents en France. J'ai réussi ce concours en 2014 et je suis affecté dans le consulat général du Royaume du Maroc à Strasbourg, exactement dans le département du Bas-Rhin et depuis novembre 2014. J'exerce ce métier d'enseignant de langue et culture marocaine dans six établissements scolaires dans le département du Bas-Rhin, cinq écoles primaires et un collège dont l'école où vous êtes me voir aujourd'hui, l'école Guynemer 1 et 2 où j'ai travaillé depuis mon arrivée en France.

Q : Alors Vous êtes à la base professeur des écoles ?

R : Oui.

Q : C'est -à-dire vous n'avez pas une formation d'enseignant de langue vivante ?

R : Euh j'ai une formation polyvalente de professeur des écoles. Au centre de formation on a aussi formé sur la didactique et aussi sur les bases des langues mais les bases vraiment les bases.

Q : Après votre prise de fonction ici en France, est-ce que vous avez bénéficié de quelques formations dans le domaine didactique et aussi pédagogique ?

R : Oui on a bénéficié de certaines formations assurées par l'inspection académique de Strasbourg surtout le département du Bas-Rhin.

Q : Et ces formations-là concernent quoi exactement ?

R : Ces formations concernent euh tout d'abord une formation qui concerne l'initiation à la prise de fonction, où on a traité les valeurs de la république française, les principes de l'école : la laïcité, la gratuité et l'obligation à partir de l'âge de six ans etc. Aussi une formation sur la gestion de l'hétérogénéité où on a fait deux journées de formation. On a essayé de voir comment on peut gérer les hétérogénéités qu'on a dans nos classes et on a fait aussi une formation comment concevoir une séquence pédagogique selon l'approche communicationnelle.

Q : Comme j'ai pu remarquer aujourd'hui votre classe est composée de plusieurs niveaux ?

R : Oui.

Q : Quels sont ces niveaux ?

R : Ma classe est composée de quatre niveaux, j'ai des élèves de CE1, des élèves de CE2, CM1 et CM2.

Q : Ça c'est selon le niveau d'âge et aussi au niveau des compétences linguistiques ?

R : Oui, oui en fait j'ai essayé de faire dans ma classe deux niveaux, un niveau débutant et un niveau intermédiaire.

Q : Et après ce cours d'arabe, avec ce groupe d'élèves quel est le niveau de compétences que vous souhaitez atteindre ?

R : Généralement le niveau A1 et parfois on arrive à A1 plus.

Q : Vous parlez du niveau A1 du cadre européen ?

R : Oui du cadre européen des références de langues.

Q : Est-ce que vous avez des renseignements sur ce cadre ?

R : Oui je sais que c'est un cadre qui concerne l'enseignement des langues étrangères dans les pays européens. Il y a un cadre, il y a des niveaux et on essaye d'unifier les pédagogies utilisées pour enseigner les langues vivantes étrangères euh à l'échelle des pays européens.

Q : Alors est ce que vous pouvez me parler de ce niveau-là, quelles sont les compétences visées dans ce niveau ?

R : Les élèves quand ils arrivent à ce niveau, ils doivent arriver à s'exprimer sur leur environnement direct, c'est-à-dire parler d'eux même, parler de la famille, parler de l'école,

formuler quelques phrases simples, dire des phrases simples, des expressions je voulais dire des expressions simples du quotidien, arriver à lire quelques mots faciles voilà.

Q : Comme j'ai pu remarquer aussi, que vous vous êtes concentré surtout sur les activités orales, alors si on prend un pourcentage du temps, l'activité orale a pris beaucoup du temps par rapport à l'activité écrite.

R : L'oral est très important dans l'apprentissage de n'importe quelle langue, dans l'apprentissage de la langue et surtout au niveau de l'enseignement des enseignements internationaux des langues étrangères. On a beaucoup donné l'importance à l'oral. On se base beaucoup sur l'oral. Notre objectif est de rendre les élèves, aider les élèves à s'exprimer oralement et euh voilà. L'oral est très important et on lui donne beaucoup d'importance.

Q : Bien sûr vous avez une classe hétérogène. Moi, j'aimerais savoir quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour préparer un cours d'arabe ?

R : ah Mais, pour préparer un cours en arabe littéraire et le présenter à des élèves qui ne parlent pas cet arabe littéraire à la maison ça pose des difficultés, et aussi le fait d'avoir beaucoup de niveaux en classe ça pose aussi des difficultés on ne sait pas sur qui euh, est-ce que on doit donner la priorité aux débutants qui sont en train d'apprendre leurs premiers mots, leurs premières lettres en langue arabe ou bien on suit l'avancement de certains élèves ? Parce qu'il faut savoir qu'on a un certain nombre d'élèves qui font des cours à l'extérieur de l'école, qui font des cours particuliers parfois dans les mosquées, parfois dans les associations et ces élèves là ils sont en avance par rapport aux autres et c'est pour ça quand on prépare le cours euh on trouve des difficultés énormément.

Q : Alors c'est dans la préparation des cours et aussi dans la gestion ?

R : Oui aussi dans la gestion de ce cours. Quand on essaie euh, qu'on gère le cours avec des élèves à différents niveaux ça pose beaucoup de problèmes.

Q : J'ai remarqué aussi que vous avez des élèves qui ne sont pas arabophones ?

R : Oui j'ai pas mal d'élèves qui ne sont pas arabophones. Vous voulez dans cette école ou bien d'autres écoles ?

Q : Dans cette école.

R : Dans l'école où vous avez fait votre observation j'ai deux élèves qui ne sont pas arabophones, si on ne considère pas les élèves d'origine berbère c'est-à-dire les berbérophones car on a aussi des élèves berbérophones et ils sont majoritaires en fait dans nos classes.

Q : Qu'est-ce que vous faites avec ces enfants-là. Est-ce que vous essayez aussi de progresser avec eux dans la langue arabe, ils répètent seulement comme ça ils apprennent ?

R : Oui c'est ça. Comme vous l'avez remarqué, j'essaie toujours de faire répéter, de faire répéter des expressions, de faire répéter des mots en utilisant les images. Voilà on essaie de développer un petit peu le vocabulaire de ces élèves-là qui sont malheureusement, qui ne sont pas arabophones.

Q : Alors dans votre cours vous essayez d'éviter d'utiliser la langue française si j'ai raison et aussi le dialecte vous n'avez pas utilisé beaucoup le dialecte ?

R : Oui j'essaie de leur parler l'arabe littéraire parce qu'on apprend l'arabe littéraire, il faut qu'on parle l'arabe littéraire. Alors moi, je crois à l'idée pour apprendre une langue euh, on ne peut pas apprendre une langue avec une autre langue. On apprend la langue avec la langue, c'est pour ça que j'essaie toujours de ne parler que l'arabe littéraire avec les enfants et aussi ils peuvent me répondre en français et en dialectal. Ça ne me dérange pas. Mais moi j'essaie de formuler des phrases pour laisser leurs oreilles un peu euh, habituer leurs oreilles à cette langue littéraire qui sont en train d'apprendre. Ils sont venus pour apprendre l'arabe littéraire.

Q : Alors pour euh la différenciation, j'ai remarqué aussi que vous avez utilisé pour les supports, des supports différents, des objets réels, des images aussi les gestes et mais pour les activités en oral vous avez fait la même activité pour tous les élèves ?

R : Pour l'oral je trouve que les élèves euh ils ont un petit peu le même niveau au niveau de l'oral. C'est pour ça je ne différencie pas. Mais si je différencie même si vous n'avez pas remarqué. Je différencie quand j'ai, j'ai géré l'activité d'évaluation. J'ai demandé à certains élèves de me formuler trois phrases ou quatre phrases et à d'autres de formuler uniquement une phrase. Moi je trouve que c'est une différenciation. On demande à chaque élève selon ses compétences, selon euh on essaie de respecter la différence de l'élève.

Q : Alors ça bien sûr dans l'évaluation. Ça c'est pendant le cours cette évaluation ?

R : Oui c'est une évaluation formative.

Q : Ce type de formation ou bien d'autres que vous faites-vous sert à quoi ?

R : Ça me sert à consolider les acquis des apprenants. C'est important d'évaluer à chaque fois toujours qu'on tu passes une activité il faut l'évaluer sur place et revenir aussi, continuer de travailler pour la consolider c'est très important.

Q : Alors ça c'est pour seulement consolider les acquis. Mais ça ne vous sert pas à bien connaître le niveau réel de vos élèves et après préparer la séance prochaine ?

R : Oui l'intérêt de l'évaluation c'est toujours pour euh même pas pour la prochaine. Mais l'activité suivante, on peut revenir sur l'activité si on trouve dans l'évaluation s'il y a des difficultés. On peut revenir sur l'activité en d'autres termes mais revenir quoi.

Q : Alors concernant la disposition de la classe euh j'ai remarqué que vous avez choisi de travailler sur la forme U ?

R : Oui.

Q : Alors pour vous avez fait ce choix ?

R : J'aime bien utiliser cette disposition. C'est une disposition mais ça dépend du nombre des élèves. Euh quand j'ai une classe avec un nombre, un effectif important des élèves, je ne peux l'utiliser. C'est important pour gérer la classe surtout le comportement des élèves quand ils sont à côté ou ils sont en groupe, ils se parlent, ils bavardent. Ils ne se concentrent pas. Moi je trouve que lorsque le cours ce type du cours, la meilleure disposition c'est le U. Si les élèves sont concentrés sur eux même. Mais aussi ils se regardent, mais ils regardent aussi le prof et ils regardent le tableau.

Q : Dans la phase écrite vous avez divisé les élèves en deux groupes c'est ça ?

R : Oui, c'est dans euh toujours comme j'ai dit au début, j'ai deux groupes : groupe débutant et groupe intermédiaire. J'essaie toujours d'aller, d'avancer selon les compétences de chaque élève.

Q : Oui j'ai remarqué que vous avez proposé deux activités différentes euh dans la phase écrite. Alors, pour l'écriture pour les enfants est-ce que vous ne pensez pas qu'écrire l'arabe leur pose problème ?

R : Non pas du tout, pas du tout. Moi je pense que les enfants euh, ils peuvent apprendre toutes les langues sans aucun problème.

Q : Parce que comme vous savez les lettres sont différentes, la direction de l'écriture aussi ?

R : Même si, même si les élèves sont capables d'écrire l'arabe. C'est pour ça on évite de leur apprendre l'arabe au CP parce qu'au CP ils sont en train d'apprendre le français. Mais à partir du CE1, les élèves ça y'est, les élèves ils savent c'est quoi la droite, c'est quoi la gauche. Ils peuvent écrire l'arabe sans aucun problème.

Q : Et pour le programme, est-ce que c'est vous qui préparez le programme ou c'est un programme imposé qui vient de l'ambassade ?

R : Nous avons des instructions générales. Mais le reste c'est moi qui le fais c'est moi. Je fais une progression annuelle selon ce que je vois mais comme j'ai dit à partir des instructions. J'ai les thèmes, j'ai un certain nombre de thèmes que je dois respecter mais le reste c'est moi qui fais.

Q : Alors, est-ce que vous avez eu une inspection durant votre mission ici ?

R : Oui j'ai eu une inspection.

Q : De la part de qui ?

R : De la part de l'inspectrice coordinatrice des cours de langues, des enseignements internationaux des langues étrangères Mme Catherine Mallard, l'inspection de Strasbourg.

Q : Quelles étaient ses remarques, est-ce que vous avez bénéficié de ces remarques ?

R : Elle m'a parlé surtout sur l'oral. Elle m'a incité à se baser sur euh se concentrer sur l'oral sur euh faire bouger les élèves. Je me rappelle bien qu'elle m'a demandé de ne pas laisser les élèves s'asseoir. Il faut qu'ils participent. Comme vous avez remarqué au jeu beaucoup d'élèves qui disent qu'ils veulent répéter tout en restant dans leurs places, mais moi j'insiste sur le fait qu'ils se déplacent. Ils passent au tableau pour lire, pour jouer. On a fait des jeux, en affirmant des compétences il faut toujours les faire bouger et c'est parmi les conseils de l'inspecteur.

Q : Alors vous préparez votre programme toute seule avec une progression bien définie et vous travaillez par séquences c'est ça ?

R : Oui.

Q : Alors les s selon un th ?

R : Oui selon des thèmes.

Q : Quels sont ces thèmes par exemple ?

R : Je commence toujours par l'entrée et l'école, on parle de l'école, on parle des affaires scolaires. Pour le vocabulaire et tout ça. Après, le thème de la famille. On apprend les euh comment dire les membres de la famille en arabe, les euh les objets à la maison tout ça. Après on a les euh la ville, l'environnement de l'élève. On a aussi l'environnement.

Q : Alors pour le thème de cette séance que je viens d'observer ?

R : Aujourd'hui, on a travaillé sur le thème : se situer et situer les objets.

Q : C'est quelle séance par rapport à la séquence ?

R : C'est la quatrième séance sur six.

Q : Alors j'ai remarqué que les enfants ont participé aussi, alors ils ont donné aussi des exemples. Même que vous avez dit qu'il y a des débutants et des avancés euh ça c'est par rapport à votre stratégie de travail ?

R : Oui, oui après avoir fait trois séances, j'ai dit que c'est la quatrième. Après avoir fait trois séances sur le même thème les enfants arrivent à maîtriser les mots utilisés pour situer les objets et c'est pour ça ils ont bien participé comme vous l'avez remarqué.

Q : Et vous avez terminé votre séance par un rappel des lettres déjà vues ?

R : Oui toujours je fais ça. C'est un rituel, je fais toujours un rappel des lettres déjà vues parce que c'est important pour la consolidation par l'élève. Il faut toujours répéter les lettres déjà vues surtout qu'on se voit seulement une fois par semaine pour deux heures. C'est difficile, c'est difficile pour qu'ils se rappellent.

Q : Le manque du temps vous pose problème aussi ?

R : Oui c'est un problème le manque de temps. On se voit une fois, ce n'est pas suffisant pour euh pour euh avoir une langue pour maîtriser une langue ?

Q : Alors dernière question, pour vous l'hétérogénéité des élèves dans une classe multi niveaux est ce que c'est une opportunité ou bien c'est un problème ?

R : L'hétérogénéité vous voulez dire dans le cours arabe ?

-Oui.

C'est un problème parce que dans le cours arabe on ne peut pas parler de l'hétérogénéité normale ordinaire qu'on trouve dans chaque classe parce le cours arabe, il est composé euh

l'hétérogénéité la plus difficile à gérer, c'est celle des âges des enfants quand vous avez un élève de 7 ans en face d'autres élèves de 11 ans ça pose beaucoup de problème. Pour gérer l'apprentissage parce que l'élève qui se sent grand même si son niveau, un niveau ces compétences linguistiques, elles sont les mêmes de 7 ans. Mais il trouve des difficultés à s'adapter et à prendre à coté de euh surtout c'est son frère ou c'est quelqu'un de sa famille qui courtois à l'extérieur de l'école. Je peux dire que l'hétérogénéité pose plus de problèmes que d'opportunité.

-Alors à la fin Monsieur je vous remercie beaucoup pour votre coopération et aussi pour vos réponses lors de cet entretien-là. Merci

-Je vous en prie.

Entretien 10

Q : Bonjour Monsieur

R : Bonjour

Q : Merci pour votre coopération

R : Je vous en prie, c'est la moindre des choses.

Q : Alors après le cours qu'on vient de voir j'ai besoin de vous poser quelques questions, sur le cours et aussi sur votre parcours professionnel. Au début je commence par votre parcours professionnel. Est-ce que vous pouvez me parler de ce parcours-là ?

R : Exactement, d'accord. Je suis un ancien normalien. J'ai fait une formation d'instituteur et j'ai terminé, j'ai exercé quelques années et par la suite j'ai fait des études supérieures qui m'ont permis d'avoir un CAPES et j'ai fait la suite dans un lycée comme professeur de littératures.

Q : Alors votre formation initiale est une formation de professeur... ?

R : Des écoles ?

Q : Des écoles.

R : A l'origine.

Q : Alors à l'origine vous n'êtes pas un professeur de langues ?

R : Professeur de langues non. La formation était langue arabe et français, bilingue mais professeur de langues si, parce qu'être professeur dans une école il faut soit en français soit en arabe. Donc, professeur d'arabe à l'origine. Professeur des écoles d'abord et professeur avec un CAPES par la suite.

Q : Et lors de votre formation alors quelles sont les matières ou les modules de formation dont vous avez bénéficié ?

R : Initiale comme euh ?

Q : Par exemple dans le cadre théorique et pratique au niveau des pédagogies et de la didactique ?

R : Les élèves qui rentrent à l'école normale, c'est une école spécialisée pour ceux qui vont en France à la formation des maitres, j'ai oublié comment on l'appelle. Mais c'est une formation. Déjà à la rentrée là-bas vous êtes euh vous allez être formé pour être professeur des écoles. Professeur des écoles vous apprenez toutes les matières que ce soit math euh histoire, géo comme les professeurs des écoles actuellement. Ils font presque toutes les matières, calcul histoire-géo langue, langue en elle-même. Langue avec la grammaire etc, et nous avons bien sur des stages, des stages de formation dans les écoles. Ce qu'on appelle les émersion dans une classe. Vous allez chez un professeur formateur qui a l'habileté à recevoir des normaliens pour qu'ils puissent se former dans une classe à la pédagogie euh aux techniques de l'enseignement aux techniques d'arriver à instruire à autrui ce que l'on sait, parce que peut savoir des choses mais on a pas les techniques à les faire arriver à autrui. Donc dispenser des savoirs donc on apprend des techniques de dispenser des savoirs à des élèves, à des enfants et donc vous passez par toutes les euh la pédagogie. Vous apprenez aussi un cours qu'on appelle aussi la psycho pédagogie. C'est un cours que vous avez en théorie avec un professeur spécialisé en psychopédagogie et que vous pratiquez lors de vos stages dans les classes. Voilà.

Q : Et comment avez pris fonction ici en France en tant qu'enseignant de langue arabe ?

R : En France, ils avaient besoin des professeurs. Il y avait une demande, on a pu postuler avec les diplômes que vous avez, l'expérience que vous avez. Donc euh comme mon profil correspondait à leur demande parce que c'est un enseignement aussi donc euh ça a donné lieu avec le consulat grâce à cette compétence et grâce à ces diplômes déjà obtenus.

Q : Et maintenant on peut parler du cours qu'on vient de voir aujourd'hui ?

R : Oui le cours

Q : J'avais remarqué que vous avez plusieurs niveaux en classe ?

R : Oui c'est le plus difficile en enseignement ici en France, mais l'école française c'est déjà euh confrontée à ce problème avec dans les écoles rurales où il y avait des petites écoles où il fallait que l'instituteur organise en fonction des élèves qu'ils sont dans sa classe. Donc, il pouvait avoir des CM1, des CM1 des CE2 peut-être et donc là il faut jongler le mot exact. Il faut vraiment préparer son cours en fonction des élèves que vous avez parce que les, les apprenants, ils n'ont pas tous le même niveau. Même que c'est parfois ils ont le même âge, ils n'ont pas le même niveau et parfois le niveau n'est pas seulement différent. Il est complètement très différent quoi. Beaucoup, on a un qui arrive chez vous qui sait un peu lire, il y en un autre qui ne sait pas c'est quoi les lettres de la langue arabe, qu'elles s'écrivent de droite à gauche. Donc notre mission n'est pas facile, la mission de l'enseignant en France, il faut adapter. Il faut initier, faire avec les moyens, travailler plus avec les plus forts pour que tout le monde trouve un peu son contente là. Sinon il y aura des déçus il y aura des euh il y aura des enfants qui ne comprendront pas pourquoi leurs camarades comprennent et eux ne comprennent pas et quand les choses sont données à leur niveau. Il est quand même relativement content de ce qu'on lui donne et parce qu'il comprend. Maintenant au niveau de la classe, ce n'est pas facile et au niveau de l'exécution ce n'est pas facile aussi. Ça dépend de classe ça dépend des niveaux.

Q : Alors par exemple dans cette classe vous avez des élèves de CE2, de CM1 et de CM2 ?

R : Oui très bien, euh comme vous avez remarqué parfois des CE2 sont plus forts que des CM2. Donc déjà le CM2 ne comprend pas et le CE2 s'avance ça conforte leurs savoirs parce qu'il est content de savoir mieux qu'un CM2 qui ne comprend pas parce que les inscriptions des parents, ils n'inscrivent pas parfois leurs enfants dès le début donc pour des raisons personnelles des déménagements ou de euh je ne sais pas ou ils ne savent pas. Donc, il faut euh vous avez remarqué que les CM2 il y en a qui travaillent et qui en demandent encore, qui demandent encore plus de savoirs. Il y des CM2 qui comprennent pas et qu'il faut satisfaire d'une manière avec les CE2 et encore moins avec les CE2 mais il va essayer de rattraper et là justement dans cette classe il y a de différents niveaux et puis les niveaux c'est pas parce qu'il est au CE2 qu'il est moins que les CM2 parce que les inscriptions peut-être celui qui est au CE2 a pris le CE1 complet s'il est sérieux et le CE2 donc il a beaucoup à apprendre mais il a des bases solides tandis qu'un CM1 qui arrive chez vous qui s'inscrit pour la première année c'est un peu difficile.

Q : Alors, dans cette classe là au niveau de l'hétérogénéité, il y a une hétérogénéité au niveau de l'âge et au niveau des compétences linguistiques ?

R : Exact, exact donc l'âge un CE2 c'est normal il est plus petit qu'un CM2 parce que les élèves ici au CM2 ils ont presque le même âge la même année sauf il y a des petites euh il y a des élèves qui ont redoublé ou que les parents ont demandé euh ...sinon ils sont tous nés dans la même année donc l'âge est différent. Les compétences sont différentes, les acquis sont différents, les objectifs seront différents durant l'année vous n'avez pas le même objectif à réaliser avec les CE2 et Les CM2 et parmi les CM2 aussi il y a une différence. Il y a des CM2 où j'ai un objectif d'initiation, vous allez peut-être rattraper. Il y a des CM2 où il faut donner quand même un travail plus approfondi plus convenable à leurs niveaux.

Q : Pour vous cette hétérogénéité vous pose problème dans la préparation des cours et aussi dans la gestion ?

R : Peut-être elle ne vous pose pas de problème, mais nécessite beaucoup plus de temps. C'est vrai que c'est une expérience aussi pour un enseignant d'avoir comme ça c'est bien de euh d'avoir une classe comme ça, c'est nouveau un peu dans nos cours mais c'est enrichissant aussi, c'est enrichissant vous voyez comment un élève de CE2 parfois il est plus disciple qu'un CM2. Vous voyez un CM2 qui avait très vite, il a déjà acquis des connaissances qui lui donne le niveau de A1 et parfois de A1 plus. On a déjà vu dans nos écoles lorsqu'on fait des évaluations. Il y a des élèves vous faites des exercices de A1 et vous remarqué qu'il a tout juste. Il faut lui passer un peu en A2. Bon ils ne sont pas nombreux. Ils ont peut-être des parcours spéciaux, mais ils ne sont pas nombreux. Donc, si vous voulez ça ne nous pose pas de problèmes mais ça mérite plus d'attention plus d'euh de patience plus de patience plus de euh de sacrifice je veux dire plus qu'une classe homogène où vous pouvez avancer comme vous voulez. C'est facile, c'est comme l'autoroute, vous avez une sens unique ou vous êtes dans une route nationale où vous devez faire attention aux gens qui viennent d'en face les gens qui viennent ce sont les enfants qui n'ont pas encore le niveau que les autres donc il faut faire attention un peu plus à eux.

Q : Quand vous par de niveaux A1 et A2, vous parlez des niveaux qui sont dans le cadre européen des langues ?

R : Oui dans le cadre européen des langues ici en Fr euh en Europe. D'abord c'est un niveau euh l'Europe essaie d'homogénéiser, de faire euh quand vous voyez nos exercices en CM2 ils sont un peu inspirés de la langue allemande. La dispense de la langue allemande surtout dans notre région l'Alsace. Euh ils ont un peu de l'avance dans l'écrit et dans le nombre d'heures qui sont dispensées dans la semaine et dans le suivi. Mais nous avons un peu parfois une avance

par rapport à la langue arabe, elle est plus parlée à la maison que l'allemande là il y a un peu d'avance. Voilà.

Q : Vous parlez de la langue arabe comme langue maternelle pour les enfants ?

R : Maternelle ?

Q : Oui langue maternelle.

R : Oui les élèves que nous avons la plupart des enfants, ils l'ont comme langue maternelle à part quelques exceptions quand les parents sont turcs ou des pays de l'est qui veulent apprendre l'arabe ou de français. Cela nous rend les choses très intéressantes dans cet enseignement. Nous avons des élèves qui n'ont pas une langue maternelle, mais quand ils commencent à apprendre l'arabe ils l'apprennent beaucoup plus rapide que les autres à l'écrit. Donc, à l'écrit ils sont meilleurs parce qu'ils commencent par apprendre les lettres et après ils apprennent mais aux questions de compréhension et de parler de parler en continue par exemple, ils ont du mal bien sûr parce que ce n'est pas leur langue.

Q : Mais lorsque vous parlez de l'arabe parlée à la maison c'est un arabe dialectal ?

Exact.

Alors vous l'avez utilisé dans votre leçon et en plus parfois vous utilisez la langue française aussi ?

R : Oui dans un temps quand je vois que euh des regards tiftes des enfants. Ce qui voulait dire il n'a pas euh compris. Parfois on passe d'abord par le dialecte parce que le dialecte la plupart le parle à la maison et que ce problème de dialecte et de littéraire, je pense que c'est un grand problème pourquoi ? Parce que la plupart des mots en arabe utilisé à la maison, ils ont des origines en arabe. Ils sont déformés dans la prononciation. Ils sont déformés un peu mais à l'origine c'est ça. Sauf maintenant, il y a d'autres qui ont une langue maternelle qui n'est pas l'arabe dialectal qui est le tamazight. Cela oui, cela il passe directement à la langue euh langue littéraire. Mais, les autres passent par le dialectal ils s'en sortent mieux parce qu'en arabe dialectal il y a beaucoup de mots qui viennent euh qui sont de dialecte. Mais qui viennent à l'origine de l'arabe.

Q : Alors et que dis les consignes officielles par rapport à la langue utilisée ?

R : On ne peut pas interdire mais on conseille de parler aux enfants l'arabe parce que en parlant qu'ils vont apprendre moi je me souviens j'ai fait de l'anglais pendant la formation l'anglais on

rentre dans une classe, il y a un prof qui vient de la Californie. Il rentre : good Morning, my name is.... J'ai oublié son nom puis c'est tout. Il ne savait pas, il ne pouvait pas parler notre langue. Il ne connaît pas l'arabe, il ne connaît pas le français. Nous étions obligés de s'adapter à lui et c'était une bonne méthode. Mais maintenant, je ne sais pas s'il y a des gens qui essaient de parler que l'arabe. Ils disent moi je parle l'arabe et c'est tout. Il ne comprend pas mais parfois on voit l'idée de savoirs des enfants surtout dans les mots, l'écriture. Par exemple l'arabe s'écrit de droite à gauche et ce n'est pas facile. Déjà le fait de lui euh au début il me disait on écrit à l'envers, j'ai dit non on écrit en arabe, on n'écrit pas à l'envers.

Q : Alors la spécificité de la langue arabe pose problème à quelques élèves ?

R : Je ne dis pas qu'elle pose problème.

Q : Par rapport à l'écriture ou la direction de l'écriture.

R : Oui c'est la direction. Il apprend une direction pas comme d'habitude, mais ils apprennent très vite les enfants, très vite dès que vous les avez le premier mois deuxième mois, ils commencent déjà à savoir euh bon il y a ceux qui traînent. Parfois qui vous écrit un mot, il va dans l'autre sens mais il écrit en arabe. C'est bizarre d'ailleurs, mais ils apprennent très vite que c'est la droite. Vous savez un enfant il est très intelligent, donc il rentre chez nous pour faire de l'arabe, il va dans ce sens en commençant par la date. C'est vrai qu'ils nous demandent de privilégier l'oral. Maintenant si vous pouvez parler euh la langue arabe officielle nous avez beaucoup d'enfants dès le début vont vous dire le monsieur qui est venu, il n'est pas en train de nous apprendre l'arabe, donc c'est pour ça qu'il faut savoir ménager un peu le début et de temps en temps parler de l'arabe littéraire mais il faut j'ai l'impression qu'il faut passer les débuts par l'oral.

Q : Oui j'ai vu que vous insistez sur l'oral ?

Oui

Surtout

Oui j'insiste pourquoi ? Pour que je touche la plus, le plus grand nombre d'enfants en classe. Après s'il s'agit des exercices etc, on passe à l'écrit parce qu'en écrit, il y a pas de euh il n'y a pas de dialecte, pas de dialecte en écrit. Tu passes directement à la langue arabe. La langue arabe ça s'écrit de droite à gauche, il y a un verbe, il y a un verbe il y a un complément. Si vous utilisez un peu le dialecte rien que pour leur expliquer par exemple c'est quoi un verbe, un sujet, un complément (il les dit en arabe). Tu pourras lui dire le verbe c'est comme euh un verbe, le

sujet un sujet, le complément. De dire quand déjà vous pouvez faire ça mais euh le dialecte je crois qu'il faut l'utiliser pour arriver à la langue officielle, à la langue littéraire arabe, mais il faut l'utiliser le moins possible. Si c'est possible, ça dépend du niveau de ta classe, du nombre d'élèves. C'est qui est d'abord pour les gens qui sont ici qui sont des amazighs, tu parles l'arabe, le dialecte ou l'arabe littéraire, ils trouvent pas une différence mais, les autres il pourra te dire non on dit pas comme ça à la maison on dit pas comme ça et là vous lui expliquez que euh c'est un peu différent quoi la langue c'est comme ça. C'est comme euh toutes les langues, il faut qu'elle soit structurée mais là il faut vraiment avec des élèves qui sont forts pour qu'ils peuvent passer le message indirectement en parlant du CM2 tu peux passer au CM2 un message plus rapide.

Q : Au niveau de l'oral vous avez proposé la même activité à tous les élèves ?

Oui

Même comme on vient de dire vous av plus niveau ?

Exact

Mais pourquoi ?

Parce que l'oral, il est très facile. L'oral c'est une c'est une matière où tous les élèves de CE2, CM1, CM2 peuvent répondre si on apprend par exemple un chant, ils peuvent tous le répondre, c'est la même chose. Quand je dis mon petit chat, tout le monde peut le répéter. C'est l'oral s'il écoute, la compréhension peut-être mal un peu pour les autres, compréhension et parler en continue et là c'est euh entraînements on s'entraîne. Pour parler euh ils doivent avoir l'habitude de parler, c'est pour ça que l'oral vous pouvez le faire pour tout le monde. Par ex vous avez remarqué quand un élève se présente. (Il dit ses expressions en arabe) : Je m'appelle... ; j'habite à Strasbourg ; et là tout le monde peut le dire. Là il faut obliger tout le monde à l'oral à participer, obliger entre guillemets car on peut pas obliger.

Q : le thème de l'oral était la ville c'est ça ?

R : Oui la ville oui c'était almadina pourquoi la ville parce qu'ils vivent dans une grande ville. Donc, la ville il y a beaucoup de thèmes. On peut par de voiture, des feux. D'ailleurs quand vous prenez voiture en arabe c'est Sayara. Dans votre classe il l'appellera kahraba. Pour un tunisien, il l'appelle kahraba, pour quelqu'un d'autre c'est l'auto. Pour quelqu'un qui vit loin de la capitale, l'auto kahraba et puis on arrive à Sayara. On essaie d'imposer ce mot littéraire qui est sayara, qui est valable pour tout le monde. Là c'est pour ça quand vous vous promenez

dans le monde arabe, même les grandes personnes ne s'entendent pas. Parfois ça m'arrive moi de trouver un soudanais, on discute avec lui le dialecte algérien, le dialecte marocain et le dialecte tunisien, il ne comprend rien mais dès que rentre dans la langue arabe officielle, il comprend très bien parce que c'est une personne âgée et qui comprend. Euh en général les gens comprennent la langue littéraire. Tout ce qui réunit le monde arabe par exemple c'est la langue officielle. On a la langue officielle ou la langue littéraire ou la langue fousha. Fousha, elle est comprise dans tous les pays, tous les gens y parlent. Quand vous prenez un japonais qui est nommé dans un pays arabe comme ambassadeur vous l'entendez parler, il parle fousha parce que il a appris ça à l'école. Il connaît pas le dialecte et là où il est nommé, il parlera une langue officielle qui est l'arabe qui l'a apprise à l'école et qui n'a pas ses parents qui lui disent une langue dialectale.

Q : Alors mais au n des activités écrites vous avez proposé plusieurs exercices ?

R : Oui en fonction euh, par exemple le premier groupe voilà votre exercice qui est facile le CE2 et parfois le CE2 les forts ils vous disent moi je fais celui du CM2. Et vous proposez au CM2 un peu plus consistant c'est le mot juste et voilà donc pour que euh parce que parfois on a remarqué dans notre expérience, vous donnez une, deux, trois phrases à un CE2, il a du mal, il souffre. Et vous dit c'est un élève ils expriment leurs euh, c'est bien ils expriment leurs euh. Vous vous rendez compte ce que vous donnez il est bien dosé par rapport à l'élève à qui vous lui donnez. Sinon ça va être le contraire à ce que vous voulez atteindre donc il vous le dit donc par exemple un exercice il doit être euh et les CM2 vous pouvez aller un peu plus.

Q : Alors pour ça est-ce que v ne bas pas sur des évaluations ?

R : Pardon

Q : Pour savoir c'est-à- dire le niveau réel de l'élève, est-ce que vous ne faites aussi des évaluations ?

Il faut les faire normalement. Donc, au début de l'année pour déterminer les groupes que vous avez en classe. Les CE2 quel niveau ils ont ? Vous faites un petit test de langue pour savoir le niveau de parler, de compréhension du genre à l'oral, et puis à l'écrit. A l'écrit vous constater s'il y a des gens qui peuvent euh des élèves qui peuvent déjà écrire et d'autres pas du tout et d'après ça vous pouvez commencer. Donc, vous aurez une idée des élèves que vous aurez en classe. Et maintenant, il y a une méthode qui est bien, s'il y a deux professeurs dans une école ils peuvent partager les niveaux. Ça c'est une bonne chose. Sinon il y a une évaluation au début

et à la fin d'année. Les CM2 dans un certain moment, il y avait une évaluation qui était faite pour tous les CM2. Les professeurs ont conçu après une expérience à l'ELCO et à l'EILE euh ils ont conçu des exercices qui peuvent donner une idée sur le niveau des élèves : A1 obtenu, non obtenu, A1 plus. Il y en des A2 etc. il faut maintenant cette année commencer à faire un test aussi au CE2. Donc, il faut évaluer. L'évaluation, elle est importante.

Q : Et aussi au niveau de formes de travail, euh j'ai remarqué que la disposition de la classe, surtout au début si on peut dire c'est une disposition qui est classique c'est-à-dire comme on dit en bus ou bien en autobus où les élèves sont devant vous.

R : Oui c'est ça.

Q : ça c'est au début, mais après surtout au niveau de l'activité écrite j'ai remarqué que les élèves ont changé leurs places. Il y a des élèves qui ont travaillé en binômes, il y a des élèves qui ont travaillé individuellement.

R : Exactement, les CM2 en général ils restent sur place comme d'habitude, comme la méthode que vous dites là, la méthode de l'espace qu'on a en général on les met à droite et au milieu il y a les CM1 et les CM2 et les plus faibles, ils sont à côté à gauche et là ils peuvent se retourner, ils peuvent un peu casser le système ancien du bus. On peut arranger les tables et on peut mettre des enfants en même temps pour faire un exercice. Travailler en binômes c'est une euh c'est une manière de euh de faire d'un élève un prof avec son copain ou de faire une complémentarité entre les deux. Vous les entendez dire ce n'est pas comme, ça c comme ça c'est déjà ça l'objectif de ce travail de binômes. Mais on ne peut pas le faire dans toutes les euh à chaque fois parfois on peut parfois non parce qu'il y'a des élèves, euh vous avez un élève soit ils sont un peu des CM2 ou sont plus des CM1 CM2. Là vous pouvez aussi les arranger mais ça on perd un peu du temps quand c'est le cas d'une fois chaque semaine, parce qu'il faut à chaque fois bouger les tables, il faut respecter les conditions de travail vous les connaissez.

Q : J'ai remarqué aussi qu'il y a des élèves ils vous demandent de l'aide ?

Ça c'est une bonne chose oui, ça c'est une euh un professeur doit être heureux qu'un élève vient lui ça je n'ai pas compris, oui il y en a parce qu'il y en qui reviennent envers vous, il y en a qui reviennent vers leurs camarades. Soit l'exercice, il est trop fort par rapport à lui, soit il y a toujours un élève qui est fatigué. Il a mal dormi je ne sais pas, il y en toujours, qui attend la correction au tableau.

Q : Alors, le cours est fait, l'évaluation est faite. Alors, après l'évaluation est-ce que vous exploitez ces résultats ; les résultats d'évaluation pour préparer les séances à venir, c'est-à-dire adapter les leçons selon le niveau des élèves ?

R : C'est ça l'objectif, c'est ça l'objet, c'est ça l'objectif, c'est préparer euh. Quand vous avez euh savez qu'est-ce que vous avez en classe comme niveaux, vous saurez doser vos cours surtout le dosage parce que si le dosage n'est pas fait par rapport au niveau de l'élève, vous allez décevoir beaucoup d'élèves. Ils peuvent comment dire en arabe détester il voudra plus travailler parce qu'il croit qu'il n'arrivera jamais. Donc si vous doser, vous donnez en petites doses c'est comme un médicament, si vous donnez plus c'est le contraire. Il va agir contrairement à l'objectif de guérison, si vous donnez peu ça ne suffit pas et ce n'est pas bien et le dosage n'est pas facile ici. Il n'est pas facile euh le dosage il est très important et on essaie comme vous dites de pour les prochaines séances pour les prochains mois de doser en fonction de ces acquis en fonction de ses acquis.

Q : Alors c'est-à-dire vous avez une certaine liberté dans la préparation de vos cours, c'est-à-dire au niveau de programme, il n'y a pas un programme qui est imposé ?

R : Non il y a des lignes directrices il n'y a pas de programme imposé. Le programme c'est euh, il est littéraire, c'est la littérature. Le programme c'est comment on apprend une langue à un enfant soit le japonais, l'arabe ou le français etc. C'est la même chose, c'est ça. Maintenant par rapport à l'euh au programme, nous avons quand même des thèmes. Il y a euh, il y a un certain euh des thèmes à respecter, c'est comme toutes euh, un élève il faut préparer le travail en fonction de sa vie personnelle, son environnement, de son école, de sa famille de euh parce que on le forme par ces moyens en plus former en langue. Il se forme et euh et lui donner aussi des moyens, des moyens de s'exprimer, de comprendre dans un milieu arabophone. Si jamais il part en va si jamais il va dans un pays il faut lui donner quand même les moyens les moyens de s'exprimer. Donc, c'est l'environnement de l'enfant. Je pense que c'est pour toutes les euh les langues c comme ça que ça soit portugais espagnol avec nos amis allemands, ils travaillent sur le thème de la famille aussi.

Q : Alors, durant ces années où vous avez dispensé des cours d'arabe euh vous étiez euh inspecté quelques fois ?

Pourquoi ?

R : Quelques fois.

Bien sûr, bien sûr on est inspecté euh et c'est d'abord, c'est bien qu'on le soit pour qu'on évalue notre travail. C'est une bonne chose et euh on est inspecté pour être encourager de ce qu'on fait de bien et pour avoir une idée extérieure, un avis extérieur de travail qu'on fait parce que ce n'est pas une inspection. On va euh où on est on a une idée. Mais, il y a des inspections d'orientation, d'encouragement de euh comment dire d'évaluation pour savoir où on est.

Et au niveau des formations ? Est-ce que vous avez bénéficié de quelques formations surtout des formations sur la gestion de l'hétérogénéité ?

Oui, oui beaucoup. Beaucoup de formations c'était faites ici au niveau de la région. Beaucoup de formations, ont été formés en collaboration avec nos amis allemands et les inspecteurs qui font le même travail dans une autre langue et qui avec une expérience un peu plus que nous qui ont des heures beaucoup plus, beaucoup d'horaires et qui ont une expérience et aussi on a fait des comparaisons pour ces langues et beaucoup de choses sont sortis de là. Mais beaucoup d'acquis pour les enseignants, qui ont acquis des expériences, une euh une vue ce que font les autres et c'était un travail très enrichissant.

Q : Une dernière question, en général qu'est-ce que de l'hétérogénéité dans les classes de langue arabe, surtout que vous n'exercez pas seulement ici car vous avez beaucoup d'écoles où vous intervenez ?

R : Les euh c'est une difficulté. Tout le monde est d'accord sur ça. Ce n'est pas une facilité d'avoir une classe à plusieurs niveaux, trois quatre niveaux, peut-être plus parfois et c'est une richesse au même temps. C'est plus fatigant. Et les résultats, les résultats il faut les attendre pourquoi ? Parce que nous intervenons pendant une heure, deux heures dans la semaine et le temps ça ne fait beaucoup surtout avec des classes à différents niveaux. Mais c'est une richesse au même temps. Il faut avoir plus de patience euh un peu plus de préparation qu'en classe homogène où les élèves ont presque des exercices pour tout le monde. Le suivi, le suivi aussi le euh le euh l'évaluation. Bon ce que je pense c'est difficile, c'est difficile, ce n'est pas facile pour être honnête, c'est une classe comme ça et demande beaucoup de sacrifice, beaucoup de patience. Maintenant il y a des euh on est en train de rechercher dans certaines écoles, qu'il y a deux enseignants, d'essayer d'avoir moins de niveaux dans une classe. Il y des gens qui prennent des CE1 CE1, d'autres CM1 CM2. On cherche une, une solution pour avoir moins de difficultés.

A la fin Monsieur, je vous remercie encore pour le temps que m'avez consacré et pour votre coopération.

Merci

Entretien 11

Q : Rebonjour Madame !

R : Rebonjour !

Q : Je vous remercie d'abord d'avoir accepté que j'assiste à l'une de vos séances du cours arabe et maintenant j'ai des questions à propos du cours que je viens de voir. Mais avant, j'aimerais savoir euh, j'aimerais que vous me parliez de votre parcours professionnel en tant qu'enseignante de langue arabe.

R : Donc euh rebonjour, donc j'ai démarré depuis 2000 dans le cadre de l'ELCO, enseignement de langues et cultures d'origine, sous un statut de vacataire. Donc, je suis enseignante vacataire agréée par l'inspection académique. On est des enseignants agréés par l'académie où on intervient dans des écoles. Au départ c'était des cours en intégrés, ça veut dire que les cours sont intégrés dans les créneaux horaires des élèves. Depuis euh je peux dire trois ans les cours sont maintenant différés. Ils sont euh on dispense les cours arabes après les créneaux horaires classiques. Donc, ça diffère et normalement le créneau horaire c'est une heure et demie par groupe et donc mais tout dépend des écoles. Il y a certaines écoles on ne peut pas dispenser une heure et demie. Donc, c'est une heure comme le cas de cette classe que vous avez assisté. Donc c'est une heure. Euh je disais une heure, une heure par semaine c'est un créneau insuffisant malheureusement. Au regard d'hétérogénéité des niveaux dans la classe, donc les élèves sont répartis sur plusieurs niveaux. Donc, il y a des tous débutants, des non euh des élèves non arabophones, des français de souche qu'ils viennent apprendre l'arabe, depuis que le euh le cours est ouvert à tous les enfants qui souhaitent apprendre l'arabe. Depuis la création de le EILE, ça veut dire enseignement international des langues étrangères. Donc, je disais qu'on a des groupes de débutants, on a des élèves qui arrivent qui savent parler un petit peu, mais qui ne savent pas lire. Des élèves euh qui ne savent ni parler ni lire et encore on a aussi qui sont un peu, un petit peu avancé. Donc, c'est des élèves qui ont quand même des notions avancées en langue et le problème d'hétérogénéité, c'est le euh comme je disais c'est le manque du temps. On a du mal à accorder à chaque petit groupe, ils sont répartis en sous-groupes mais on a du mal à accorder le temps nécessaire pour ces élèves-là.

Q : C'est-à dire que la gestion de l'hétérogénéité vous pose problème ?

R : Oui tout à fait, c'est lié au fait qu'on a un manque de temps. On essaie de jongler. Parfois les élèves avancés, on est obligé de leur donner un travail à part qu'ils l'accomplissent afin d'éviter l'ennui et quand ils s'ennuient forcément ils chahutent. On n'arrive pas à travailler avec les autres qui ont besoin de notre attention. Donc euh, en général ces élèves avancés donc en général, ils travaillent seuls même si on intervient de temps en temps pour les aider, pour leur expliquer les consignes. Mais, on essaie. Ils travaillent seuls parce qu'on est obligé d'accorder plus du temps aux élèves qui débutent qui n'ont pas de notions du tout soit à l'écrit, soit à l'oral.

Q : Bien sûr j'ai remarqué une hétérogénéité au niveau de classes et au niveau de compétences linguistiques. Pour préparer un cours pour une classe comme ça comment vous faites ?

R : Bah il faut réfléchir pour accorder à chacun une partie sel ces compétences, selon son groupe par exemple les débutants je mets un peu l'accent sur la prononciation parce que c'est des élèves euh certaines lettres certains sons leur posent problèmes. Donc, j'essaie un petit peu de mettre l'accent là-dessus. D'autres élèves qui arrivent quand même à s'exprimer, je mets l'accent sur l'écrit, ces élèves sont quand même euh, alors là ils font un travail plus approfondi que les autres.

Q : J'ai remarqué que vous avez visé surtout les compétences. Vous travaillez surtout, surtout l'oral plus que l'écrit.

R : Oui c'est l'objectif, ça ne sert à rien de leur apprendre à écrire s'ils n'arrivent pas même pas à savoir ce qu'ils écrivent. Donc, l'objectif premier c'est l'oral, c'est avec euh mettre l'accent sur l'oral et bien entendu leur faire des exercices écrits sur euh par rapport aux exercices concernés aujourd'hui des chiffres ici les élèves doivent retenir les chiffres, réécrire les chiffres en lettres donc ça c'est l'objectif de l'écrit.

Q : Alors, aussi pour les langues que vous avez utilisées, j'ai remarqué que vous avez utilisé bien sur la langue arabe littéraire aussi parfois vous utilisez le dialecte et aussi le français.

R : Bah par moments, on est obligé de combiner avec ces trois langues par ex il y a le français euh je commence par l'arabe littéraire et puis je euh bien sûr quand on voit que ça coince j'essaie de l'arabe dialectal pour que l'élève puisse et si jamais j'arrive pas à communiquer là j'interviens avec le français, notamment comme c'est des enfants qui n'ont pas euh sont pas d'origine arabe donc voilà je suis dans l'obligation de parler l'arabe (elle voulait dire le français) même si j'essaie de répéter de dire de faire comprendre par les mots qui ont été déjà vu. Mais,

au final on est obligé de lire la consigne ou de dire ce qu'on a envie de dire en français tout court.

Q : C'est-à-dire les consignes officielles n'interdisent l'usage de langue française dans le cours d'arabe ?

R : Non, non par ma connaissance. On n'a pas le choix, on voudrait le faire intégralement en arabe mais parfois on n'a pas le choix. On reste bloqué. Les élèves n'arrivent pas à savoir qu'est-ce qu'on leur on a demandé, qu'est-ce qu'on leur demande. Donc, on est obligé à leur parler en français, notamment pour euh j'insiste bien pour les élèves non arabophones et qui n'ont aucune origine arabe.

Q : Alors on revient à la gestion de l'hétérogénéité, est-ce que vous avez bénéficié de quelques formations sur cela sur la gestion des classes à multi niveaux ?

R : Euh oui et non, je dirais ça on l'a fait il y a quelques années où on a assisté dans euh mais ça reste deux niveaux pas des niveaux hétérogènes. On était dans une classe où il y a des CM1 des CM2. Donc, je ne dirais pas que le niveau était hétérogène parce que le niveau reste quand même rapproché donc ce n'est pas comme si dans le cours arabe où c'est vraiment euh le niveau hétérogène est vraiment là et vraiment palpable. Concernant à d'autres cours où on a assisté à cette formation c'était deux groupes d'un niveau moindre CM1 et CM2. Je dirais c'est le même CM1 CM2, CM2 c'est la continuité de CM1.

Q : Alors j'ai remarqué aussi que vous avez diversifié les outils, les supports. Une fiche que vous avez collé sur le tableau avec des images et aussi des fiches que vous avez donné aux élèves, les gestes euh est-ce que cela vous le faites exprès à cause de l'hétérogénéité de vos élèves ?

R : Bah oui la fiche est importante. D'abord il y a le couleur et ça attire un petit peu. C'est un support qui peut permet de rendre les élèves un petit peu curieux contrairement quand on écrit sur le tableau juste écrire sans affiche, sans euh donc euh les enfants sont moins attentifs à ce qu'on écrit par contre lorsqu'il y a une affiche euh de ce type là et qui est une affiche assez grande et avec des couleurs donc les enfants déjà ils sont curieux de voir qu'est-ce qui a là-dessus. C'est le cas euh on utilise les fiches spécialement dans tous les cours soit pour présenter les animaux, pour présenter les habilles, pour présenter les métiers, pour présenter les moyens de transports. Donc on a fini par acquérir certains supports qui sont nécessaires aujourd'hui pour amorcer la leçon et pour euh pour le déroulement de la leçon puis après bien sûr il y a des

fiches qu'on donne aux élèves qui sont à coller sur leurs cahiers puis des cahiers qui sont des fiches d'exercices pour l'application de ce qu'ils ont retenu de ce qu'ils ont réussi à retenir.

Q : J'ai remarqué aussi que les élèves participent à la leçon même que si on peut dire que la langue arabe est une langue qui n'utilisent pas quotidiennement ou dans leur vie quotidienne ?

Oui il y a des enfants qui sont d'origine arabe. Mais en classe ils euh il y a certains qui ne savent dire un seul mot c'est là où ils apprennent à se familiariser avec cette langue. Donc, même quand les parents viennent me voir oui le principal c'est de se familiariser en premier temps avec cette langue parce que ce sont des enfants dont les parents qui ne leur parlent pas du tout en arabe. Ce sont des enfants qui viennent comme tous les autres apprendre la langue, se familiariser avec cette langue et après euh peu à peu avec euh les moyens de bord on essaie de rapporter quelque chose.

Q : J'ai remarqué aussi que même les deux élèves qui ne sont pas arabes, ils essaient aussi de répondre, de participer aussi à la leçon ?

R : Oui si vous avez remarqué la jeune fille euh qui était qui est toujours euh sérieuse euh et qui s'applique dans l'écrit et qui est qui souhaite apprendre même si elle a commencé pour certaines lettres mais elle arrive quand même à les citer ou à lire certaines euh pas lire, à réciter certains mots malgré la complexité phonétique.

Q : Alors l'arabe on peut dire que l'arabe est une langue que tout le monde peut apprendre ?

R : Oui, oui ce n'est pas réservé aux enfants d'origine maghrébine ou arabe. C'est une langue qui s'ouvre à tout le monde et tout le monde peut s'inscrire.

Q : Et comme vous savez on dit que l'arabe est une langue qui a sa singularité à cause des lettres qui sont différentes des lettres latines. La direction de l'écriture aussi pour la prononciation de quelques mots, de quelques sons, cela ne pose pas de problèmes pour des élèves qui ne parlent pas l'arabe chez eux ou bien qui ne sont pas arabes ?

R : Oui quand même on est confronté à cette problématique déjà. Euh d'où le on a exclu tous les enfants de CP à cause de cette euh pour ne pas les perturber dans le sens de l'écriture parce que l'arabe tout le monde le sait, ça s'écrit de droite à gauche. Donc on a euh l'Education nationale a décidé avec euh on est tout à fait d'accord par rapport à ça que les élèves de CP ce n'est pas le peine de les perturber, les élèves commencent à apprendre cette langue à partir de CE1. Après, c'est vrai c'est des lettres complètement différentes. Donc déjà pour la euh ce n'est pas des lettres latines, des lettres complètement différentes même les enfants qui arrivent à

parler et savent parler un petit peu. Mais, l'écrit continue à être un petit peu problématique pour ces enfants, bah c'est compliqué c'est un peu plus difficile mais bon après il y a des élèves qui s'accrochent et qui ont envie d'apprendre, ils arrivent au final.

Q : Ils aiment quand même écrire je vois ?

R : Oui, oui ils écrivent, ils essaient même que c'est difficile pour certains, bon certains baissent un peu les bras au bout de euh, ce n'est pas ça on ne les charge pas, on ne leur demande pas beaucoup d'écriture parce qu'au final ils disent on n'arrive pas, on ne voudrait pas à les pousser à se décourager. On essaie de réduire l'écrit pour éviter justement le découragement, notamment les petits les CE1 CE2.

Q : Alors aujourd'hui le thème de la leçon était les nombres et vous av bien vous avez d'autres thèmes mais maintenant je veux savoir pour le programme, est-ce c'est un programme que vous établissez vous même ou c'est un programme imposé ?

R : Oui il y a quand même une feuille de route, qui est le programme euh voilà ils sont il y a des thèmes à suivre, après c'est vrai ce n'est pas dans l'ordre tout dépend de euh la disponibilité des élèves. Donc on fait à fur et mesure, thème par thème et voilà le thème des nombres est venu juste après les jours de la semaine, après on a entamé les mois linéaires, les mois solaires et on arrive au final aux nombres pour conclure.

Q : C'est-à-dire qu'il y a une progression ?

R : Oui voilà c'est progressivement on a commencé par les jours de la semaine, après les mois et on arrive aux nombres.

Q : Alors vous euh je pense vous travaillez par des séquences, c'est-à-dire dans une séquence il y a plusieurs séances pour arriver à des objectifs qui sont déjà euh bien établis au début ?

R : Oui le un chapitre peut nous prendre plusieurs séances. Si on entame euh les nombres, bon c'est vrai tout dépend de la progression parfois c'est c'est deux séances, parfois plus tout dépend de euh de la disponibilité des élèves, l'intérêt et aussi parfois qu'on a euh voit les élèves ont euh veulent approfondir certaines choses on répond à ce désir.

Q : Vous avez aussi fait des si on peut dire des évaluations au milieu du cours et aussi à la fin, alors ces évaluations-là vous sert à quoi ?

R : Bein pour voir seulement ce qui était fait. Il y a une acquisition, il y a une compréhension. Euh est-ce qu'on a avancé est-ce qu'il faut euh, est-ce qu'il faut reprendre certaines choses, des

choses qu'on a réussies à transmettre ou pas. Donc, l'évaluation est quand même ce n'est pas tout à fait euh une mini évaluation pour savoir si les enfants ont retenu certaines choses, qu'est-ce qu'ils ont retenu, sur quoi il faut mettre l'accent sur quel élément il faut revenir. Donc euh c'est ça. Ça sert à ça, ça nous permet de voir la progression si on a atteint l'objectif ou pas atteint ou partiellement atteint. Afin de reprendre les choses qui ne sont pas atteintes ou partiellement atteintes.

Q : ça ne vous sert pas aussi à différencier vos activités dans les prochaines séances ?

R : Euh comment ?

Q : C'est-à-dire prendre en compte les différences de niveaux, c'est-à-dire les compétences dans les prochaines séances ?

R : Oui bien sûr, comme chaque évaluation ça nous sert à quelque chose. Ça nous permet de voir quels sont les élèves qui ont euh qui arrivent à acquérir facilement, à qui ont des difficultés et puis l'intérêt parce que même cette évaluation nous montre même l'intérêt des élèves. Parce que on ne peut pas ou bien souligner qu'il y a certains élèves ne viennent pas par leurs propres souhaits, c'est le désir des parents et là on le voit ça se remarque, c'est évident quand un enfant n'est pas motivé et il vient parce que c'est les parents qui l'ont inscrit et ce n'est pas son désir, ça se ressent d'une façon claire et que euh c'est vous parfois ces élèves là il faut trouver une autre façon de les motiver de leur donner envie de poursuivre. Même ils sont là parce que c'est les parents qui l'ont inscrit, il faut quand même certaines astuces pour leur faire apprécier ce qui ont entraîné euh puisque ils sont là.

Q : Une dernière question alors j'aimerais avoir votre avis, en général, sur la gestion de l'hétérogénéité dans une classe de langue arabe multi niveaux. Est-ce que ça pose problème ou bien on peut dire que c'est une opportunité pour vous ?

R : On dirait que c'est une opportunité, mais il reste l'élément temps qui fait que euh une classe hétérogène est difficile à gérer parce que on a il y a une espèce de frustration, il y a une espèce euh, on a le sentiment qu'on travaille qu'avec un groupe et qu'on délaisse un autre groupe au détriment d'un autre et ça c'est vrai ça nous reste à travers la gorge. Le but est de faire travailler tout le monde de la même façon et accorder le même temps à tout le monde. Malheureusement, on a une heure et une heure n'est pas extensible. On a du mal parfois, on se rattrape la séance d'après, on essaie d'accorder plus de temps au groupe qui a été mis à l'écart et faire et euh patienter l'autre groupe, donc on se rattrape la séance d'après pas la séance même.

Alors à la fin je vous remercie encore pour votre coopération et on dit au revoir peut-être pour une autre séance.

Je vous remercie d'être déplacé voilà donc on est ravi de vous recevoir à tout moment.

Merci.

Entretien 12 (en arabe)

Bonjour Monsieur !

Bonjour !

Q : Je vous remercie pour votre coopération. Et maintenant j'ai quelques questions sur la séance dont je viens de suivre, mais avant j'ai d'autres questions. Monsieur c'est votre première année ici à Stras en tant que professeur d'arabe ?

R : Oui c ma première année, j'étais affecté à Strasbourg mais ce n'est pas ma première année dans l'enseignement car j'ai commencé il y a presque dix ans. Concernant l'enseignement de la langue et culture marocaine, c'est ma première année à Strasbourg et en France en général.

Q : Pourriez-vous de me parler de votre formation au Maroc ?

R : J'ai une formation purement scientifique, après mon obtention du baccalauréat, j'ai intégré la faculté des sciences et techniques où j'ai passé deux ans. J'ai eu un diplôme d'études universitaires en physique avec une mention assez bien et puisque c'est une faculté technique j'étais obligé de choisir en troisième année une spécialité technique. Moi, j'ai choisi l'ingénierie informatique. Puis, j'ai fait le centre de formation des instituteurs de Settat où j'ai passé un an de formation et j'ai eu mon diplôme d'enseignant. J'étais affecté dans la région de Chefchaouen où j'ai passé 9 ans, ensuite je suis revenu à la fac des sciences et techniques à Tétouan dans ma spécialité la Physique et la physique atomique et j'ai obtenu ma licence avec une mention assez bien. En 2018 j'ai réussi le concours des ELCO et je suis venu en France.

Q : C'est-à-dire que tu as un diplôme de professeur des écoles ?

R : Oui le diplôme du centre de formation des instituteurs et des institutrices.

Q : Quelles sont les modules de formation dans ce centre ?

R : La formation avait deux axes, théorique et pratique, donc pendant les cinq premières mois la formation était théorique où on a abordé les didactiques des matières, les sciences de l'éducation, la didactique des matières scientifiques, la didactique euh des matières où on fait d'autres activités et après le cinquième mois on a eu un stage pratique tout en continuant avec des cours théoriques. Alors tous les modules au niveau pratique étaient accompagnés de la théorie.

Q : Vous avez bénéficié d'une formation de didactique des langues aussi ?

R : Bien sûr, la didactique des langues, puisque on était bilingue, nous avions la didactique de la langue arabe, la didactique de la langue française et aussi la didactique des matières enseignées, c'est-à-dire les sciences, les mathématiques et l'éducation physique donc toutes les matières enseignées à l'école.

Q : D'après votre parcours professionnel et votre formation, est-ce que vous avez enseigné des classes à multi niveaux ?

R : Euh bien sûr, en 2007 j'ai enseigné une classe très spéciale, parce que j'étais avec un collègue dans une école, lui enseignait quatre niveaux de classe en arabe, et moi en classe de CP et CE1 en arabe, après sa mutation en Fr pour enseigner la culture arabe. Moi j'ai enseigné les six niveaux de primaire c'est-à-dire les deux langues l'arabe et le français. D'ailleurs, j'ai un rapport d'inspection concernant cela. L'inspecteur a remarqué que malgré la multitude des niveaux et des âges et les différences de niveaux, le résultat était bien par rapport aux conséquences des cours. Donc, si j'ai déjà enseigné des niveaux multiples oui bien sûr.

Q : Alors, vous avez une expérience d'enseigner des classes à multi niveaux ?

R : Bien sûr, durant huit ans de mon expérience professionnelle, je n'ai jamais enseigné une classe unique.

Q : Maintenant, nous pouvons revenir au cours d'arabe. La première activité était consacrée à l'oral ?

R : La langue arabe est comme toutes les autres langues. Elle s'appuie sur trois bases bien connues : premièrement l'expression orale, l'expression écrite et puis l'écriture. Ces bases sont différentes entre elle selon le niveau, par exemple en CP le temps consacré à l'expression orale est différent de celui de CE1 et de CE2 et ainsi de suite. C'est la même chose pour l'écriture et la lecture. Mais, après la visite de Mme l'inspectrice Catherine Malard, elle m'a demandé de se concentrer sur les activités orales. Ensuite les activités écrites et les activités de lecture et les

autres activités auraient un temps moindre, pourquoi ? Selon elle, les élèves dans cet âge et ce niveau, ils sont capables d'entrer en réaction active avec un apprentissage orale, l'enrichissement du vocabulaire linguistique de l'enfant est très important car pour les enfants des immigrants arabes n'ont pas de vocabulaire en langue arabe. Pour cette raison, j'ai commencé avec l'expression orale et c'est toujours comme ça. L'oral prend la grande partie du temps où on véhicule beaucoup de termes et on corrige les confusions entre les la langue littéraire et dialectale. Donc, pendant le cours je commence par la découverte des termes et des mots connus par les élèves pour les corriger. Puis on construit la leçon par véhiculer du vocabulaire de la langue littéraire. Ensuite la leçon continue jusqu'à sa fin.

Q : Alors l'objectif essentiel de l'oral dans le cours d'arabe est de permettre aux élèves les outils nécessaires pour la communication ?

R : Après les recommandations de Mme l'inspectrice je donne plus de temps à l'oral, j'ai remarqué une progression chez mes élèves, comment ? Parce qu'au début quand je partageais le temps sur trois : pour l'écriture, la lecture et l'oral, le niveau d'élèves en arabe était moyen, mais après ma concentration sur l'oral j'ai constaté que leur niveau commence à progresser. Comment ? Au niveau de la prononciation de quelques lettres car il y des élèves qui ont des difficultés à bien prononcer ces lettres comme les lettres : Ayn, Kaf et Haa. Mais, avec la répétition et en véhiculant plus de vocabulaire et en insistant sur l'expression orale, j'ai remarqué que les élèves ont dépassé ce problème et même en dehors du cours ils utilisaient quelques termes qu'ils ont acquis en classe. Les parents aussi me disaient que leurs enfants ont commencé à parler un arabe littéraire et cela est très beau. Donc, pour l'expression orale, la remarque de Mme Malard était pertinente, même si je n'étais pas tout à fait d'accord avec elle au début. Je pensais que l'arabe se base sur trois axes : l'écriture, la lecture et l'expression orale d'une manière égale, mais après cette remarque j'ai changé ma méthode de travail et j'ai conclu que l'inspectrice avait raison et que je devrais commencer la séance par l'expression orale.

Q : Donc, dans l'activité orale, vous avez entamé la séance par un rappel des personnages du dialogue. Est-ce que les élèves ont déjà vu et joué ce dialogue ?

R : Tout d'abord concernant les personnages, j'ai une petite précision c'est que je garde toujours les mêmes personnages tout au long de l'année scolaire. C'est pour cela et comme vous avez remarqué dès que je montre un personnage tous les élèves prononcent leurs noms ?

Q : Comme Hassan et sa maman ?

R : Oui comme Hassan et sa maman, par exemple s'il y avait un cours avec d'autres pers vous allez découvrir que les élèves connaissaient déjà les personnages. S'il y avait beaucoup de personnages, les élèves vont les confondre, mais quand je m'appuie sur les mêmes personnages tout au long de l'année, alors que les événements changent, les élèves maîtrisent une méthodologie d'apprentissage, avec les mêmes personnages, en apprenant euh un nouveau dialogue, des nouveaux termes, des nouveaux sens en jouant des rôles. Donc, la séance commence toujours par la présentation des personnages puis un rappel des acquis de la semaine dernière, cela permet aux absents de se rattraper, en véhiculant le vocabulaire et les dialogues. Ensuite, on choisit des élèves de différents niveaux, et si vous avez bien remarqué il y a un élève du CM2 qui a joué le dialogue avec un élève de CE1. Je trouve cela bizarre, alors en langue arabe je ne distingue pas entre les niveaux de classe, mais je différencie selon le niveau d'assimilation de l'élève. Donc si un élève de CE1 qui a bien maîtrisé le dialogue, il pourrait le faire avec les élèves les plus avancés, par contre si l'élève n'a pas un bon niveau en langue, il accomplit des activités avec les élèves de son niveau. Moi, je ne différencie pas entre les niveaux d'âges mais entre les niveaux d'assimilation. Pour cette raison, je commence par un dialogue, puis je fais un rappel des personnages, et je choisis après des élèves qui ont presque le même niveau de compétences pour jouer le dialogue.

Q : C'est-à-dire vous faites une différenciation selon la compétence langagière ?

R : Oui tout à fait, selon le niveau d'assimilation et de maîtrise de chaque élève de la langue. Le niveau d'âge ne pourrait jamais un critère de différenciation des niveaux, mais je vise l'assimilation et la maîtrise des productions linguistiques.

Q : J'ai remarqué que la majorité des élèves a bien joué le dialogue, votre intervention et celle des apprenants pour la correction était limitée.

R : Oui parce que chaque élève ne jouait pas seulement le rôle d'un seul personnage, par exemple dans ce dialogue on avait deux personnages : Hassan et sa maman. Chaque élève pouvait jouer les deux rôles. Mon but est que l'élève acquerrait beaucoup de termes et d'expressions. Le cours d'aujourd'hui, nous n'avions que deux personnages, alors que pendant d'autres cours on avait quatre personnages. Chaque enfant jouait tous les personnages, en plus il devait bien prononcer les expressions.

Q : c'est-à-dire que les élèves changent les rôles à chaque fois ?

R : Chaque élève joue plusieurs rôles, comme ça il peut acquérir et enrichir son vocabulaire linguistique.

Q : La classe d'aujourd'hui est composée de plusieurs niveaux, soit au niveau d'âges ou de compétences. Mais, vous avez choisi de proposer la même activité à tous les élèves de classe ?

R : Premièrement, il faut que je vous signale que par rapport à ce cours, dans cette école (Eschau), il a été créé seulement cette année, donc ces élèves n'ont jamais suivi de cours arabe, donc c'est leur première fois. Pendant cette année scolaire et la progression des cours, j'ai constaté une différence de niveaux. Il y a des élèves qui ont déjà un vocabulaire, il y a ceux qui ont une certaine connaissance de la langue arabe, il y a ceux qui sont d'origine arabe et qui parlent l'arabe même ce n'est pas une langue littéraire. Mais, ils ont un vocabulaire linguistique arabe, par contre il y a des élèves qui n'ont jamais suivi un cours d'arabe et en plus leurs parents n'en parlent pas, donc ils ont des difficultés. Alors, il y a une certaine divergence dans les niveaux. Pour surmonter cette situation, il faut penser à enseigner en groupes. C'est-à-dire occuper tous les apprenants, donc il faut les répartir selon des groupes. Chaque groupe fait une activité qui correspond son niveau d'assimilation dans toutes les matières : l'oral, la lecture et l'écriture. Mais après une expérimentation, moi et l'inspectrice avons remarqué plusieurs choses. C'est que je ne répartis pas mes apprenants, pourquoi ? D'abord, parce que j'ai constaté que les élèves du groupe 1 qui ont un niveau bas, si on les laisse travailler et on s'occupe du deuxième groupe. Il dérange l'autre groupe. Deuxièmes, le temps consacré à tous les élèves se limite à la moitié. Donc, chaque élève ne bénéficie que de la moitié du temps consacré au cours. Pour cette raison, j'ai considéré que tous les élèves ont un seul niveau, qu'ils n'ont jamais fait de cours d'arabe. Je ne distingue pas entre mes apprenants. Mes cours sont donc différents des autres cours, avec des nouvelles stratégies et méthodes. C'est-à-dire, les élèves chez moi découvrent toujours quelque chose de nouvelle pour eux. Donc, je ne répartis pas les élèves dans mon cours.

Q : C'est-à-dire la gestion d'une classe à multi niveaux pose beaucoup de problèmes.

R : Oui bien sûr, surtout pour un cours d'arabe. Dans cette école c'est plus difficile. Car les élèves de chaque groupe ne se concentrent pas sur leur travail, car chaque groupe influence l'autre négativement.

Q : On continue notre entretien, j'ai remarqué que vous vous contentez par la répétition du dialogue et que les élèves ne produisent pas de nouvelles expressions ?

R : Oui, parce que les élèves ont un manque de vocabulaire linguistique. Même si j'essaie de leur pousser à produire des énoncés, ils me répondent en français ou en dialecte. Donc, si je voulais faire cela ça serait une perte du temps seulement.

Q : pour les langues utilisées en classe, il y a la langue littéraire, vous avez parlé aussi en dialecte et en français ?

R : Pour le français, je pense qu'il est nécessaire. Parce que j'ai déjà essayé de parler que l'arabe littéraire, mais un grand nombre des apprenants ne comprend pas. Je ne fais pas usage du français pour l'enseigner, mais lorsque je vois que je dois l'utiliser pour expliquer une consigne. C'est un moyen pour expliciter des consignes.

Q : Quand vous avez terminé l'activité orale, vous êtes passé à l'écrit ? Euh, par présenter des mots avec la lettre du jour directement en les liant avec des images ?

R : Oui, la présentation des lettres. Je suis la même méthode avec toutes les lettres que j'ai déjà faites. La lettre d'aujourd'hui, la lettre « Ta », s'écrit de différentes manières : au début, au milieu et à la fin. Je l'ai fait aussi avec les voyelles en utilisant des photos. Donc, je montre les images et les élèves essaient de trouver le mot juste en arabe. Puis, on écrit le mot au tableau et on encadre ou on colorie la lettre du jour tout en lisant.

Q : Vous avez insisté sur la répétition des mots ?

R : Bien sûr, c'est la méthode suivie au cours d'arabe. Donc, le professeur lit le mot puis les élèves répètent plusieurs fois ensemble, ensuite la lecture individuelle pour mémoriser les mots.

Q : Après vous avez fait un exercice écrit sur le tableau pour tous les élèves ?

R : Oui bien sûr. Les élèves effectuent d'abord individuellement puis la correction est collective. L'exercice d'aujourd'hui, demande aux élèves de composer des mots, donc c'est un exercice individuel puis la correction est collective. Pourquoi ? La correction collective me permet d'économiser du temps. Cette méthode, me permet d'éviter de corriger la même erreur à chaque élève individuellement.

Q : Alors, la correction des exercices collectivement, pendant le cours vous avez évalué les acquis des élèves ? Quel est votre objectif ?

R : Cette évaluation soit elle est indirecte. Par exemple la compréhension des consignes ou les tâches à faire en classe où j'interviens tout de suite. Aussi, sur le tableau, je fais un soutien ou une remédiation. Donc, l'évaluation soit elle est périodique ou pendant le cours. Elle est

toujours suivie d'un soutien. Si cela ne donne pas les résultats escomptés. La semaine d'après, je refais le cours avec une nouvelle méthodologie et je change même les consignes.

Q : Quelles sont vos références pour la préparation de vos cours ?

R : Je pense que l'enseignement de la langue arabe a une méthodologie unique. On enseigne les lettres, les voyelles, puis lettres dans des mots ensuite deniers dans des petites phrases. Mais, chaque professeur a sa propre méthode. J'utilisais les mêmes livres que j'avais avant. En France on n'a pas de manuels. C'est le professeur qui prépare ces leçons selon le niveau de ses élèves et leurs rythmes d'apprentissage. Par exemple au début de l'année, un cours peut durer plusieurs semaines alors qu'à la fin de l'année il prend une semaine seulement. Donc, chaque enseignant a ses références. Moi personnellement, je m'appuie sur des manuels que j'avais avant.

Q : Ces références sont compatibles avec le cadre européen des langues ?

R : Le cadre européen des langues a six niveaux. C'est-à-dire que l'élève doit être dans l'un de ces niveaux. Normalement ces références répondent à ses exigences.

Q : La gestion des classes à multi niveaux, selon votre avis, pose des problèmes ou bien elle représente une opportunité ?

R : A mon avis, la multitude des niveaux en classe est quelque chose de positive. Pourquoi ? Dans une classe comme ça, il y a une disparité de niveaux. Cela permet à chaque élève de s'intégrer au groupe classe. L'apprenant peut changer son groupe selon son niveau et son rythme d'apprentissage aisément, sans se faire remarquer et avec une grande souplesse. Donc, l'apprenant peut se balancer d'un niveau à un autre sans difficulté et cela c'est positif à mon avis.

Q : Même si l'arabe a sa singularité par rapport à la langue française ?

R : Pour moi personnellement, je considère l'arabe comme toutes les autres langues. Par exemple, pour le cours d'italien, même s'il se base sur les mêmes lettres latines. Mais, on a les mêmes contraintes. Donc, la méthodologie d'enseignement de l'arabe ressemble aux autres langues et ne pose aucun problème.

- A la fin je vous remercie encore pour votre coopération.
- Merci à vous.

Entretien 13

Bonjour Madame !

Bonjour !

Q : Je vous remercie d'abord de m'avoir permis d'assister à l'une de vos séances du cours arabe et maintenant j'ai quelques questions à vous poser sur le cours, mais en premier j'aimerais savoir parcours professionnel. C'est bien votre première année ici en France en tant qu'enseignante ?

R : Oui c'est la première année. Je suis venue au mois de novembre, presque la fin du mois de novembre. J'ai commencé euh on peut dire j'ai commencé le mois de janvier puisque c'est les vacances de la fin d'année et tout cela donc j'ai commencé le mois de janvier à enseigner euh à entamer les classes ici, les classes arabes. Donc je travaille ici à Strasbourg, j'ai trois classes, trois écoles ici deux à Colmar et une à Saverne une école à Saverne.

Q : Alors et pour votre formation initiale est-ce que vous êtes enseignante de langue arabe ou bien vous êtes professeure des écoles ?

R : Moi je suis professeure des écoles euh là-bas en Tunisie c'est-à-dire ? D'accord pour nous en Tunisie un enseignant, il peut enseigner soit l'arabe soit le français. Moi j'avais la spécialité en français, j'enseigne le français et là-bas en Tunisie j'ai continué mes études et j'ai eu ma licence en langue française puis mon master et c'est tout. J'ai eu mon master en français aussi en didactique de français.

Q : Mais comment avez-vous intégré l'enseignement ? Est-ce que vous êtes passés par un centre de formation, vous avez un diplôme ?

R : Là-bas ?

- Oui en Tunisie.

R : C'est à l'université que j'ai eu euh ces diplômes. En premier lieu parce que je travaille, j'ai fait la comment dire à distance. Donc, j'ai fait ma licence dans une université où je ne peux pas assister mais à la fin je peux passer les examens chaque fin d'année je suis allée passer l'examen et pour le master euh on a presque deux ou trois jours par semaine, parfois j'assiste parfois je n'assiste pas au cours parce que le temps que je travaille et donc à la fin j'ai réussi à avoir mon master.

Q : ça c'est pour le master ou bien pour vos diplômes un moi ce que je euh moi je parle des diplômes professionnels comment vous êtes devenu une professeure des écoles en Tunisie ?

R : A partir de l'ancienneté que j'ai reçu ce titre-là de prof des écoles on a toujours une formation continue avec les inspecteurs là-bas et c'est tout c'est facile. Ce n'est pas une grande chose.

Q : j'ai compris. Pour venir ici en France vous êtes passées par un con le mois de juillet on a passé un QCM pour ce QCM il con 60 questions : 20 en arabe, 20 en français et 20 questions en anglais. Donc euh tous ces euh comment je peux dire comme sujet ces questions-là on a on euh, on parle de la Tunisie, de l'histoire de la Tunisie, l'histoire de l'Europe soit en français ou en an ou en arabe. Après, j'ai réussi et on a passé en mois de septembre un examen oral et écrit en français et en anglais. On a passé deux examens, le total est quatre examens : deux écrits, l'un en français et l'autre en anglais et deux oraux l'un en français et l'autre en anglais. Et donc exactement le 18 septembre que j'ai réussi, j'ai reçu la convocation que je dois partir en France pour enseigner là-bas euh les arabes la langue arabe là-bas.

Q : Alors revenons au cours d'aujourd'hui, alors comme j'ai pu remarquer que vous avez une classe à multi niveaux, alors ce sont des élèves de CM1 et CM2 ? Ce sont des élèves à différents âges est-ce que cela ne vous pose pas dans la gestion de vos leçons ?

R : Pour le CM1 et le CM2 non. Je ne trouve aucun problème parce que déjà ils ont des niveaux proches comme ça. Ils comprennent bien, ils savent écrire, ils savent lire. Je ne trouve pas un grand problème, mais le problème c'est que j'ai rencontré dans les autres écoles par exemple comme l'école de Saverne. Comme je vous ai dit maintenant, j'ai déjà les CM1 le CM2 et CE2 presque tous les niveaux. Donc j'ai trouvé une grande difficulté. Parfois je ne trouve pas le temps même à parler ou bien à enseigner ou bien à apprendre comment j'écris. Donc, ils sont très petits, il y a des élèves qui sont très petits qui ne peuvent pas me suivre, à apprendre. Même ils ne me comprennent jamais et de plus c'est l'hétérogénéité des élèves. J'ai des élèves qui sont euh qui ne savent jamais la langue arabe. Le mieux c'est pour les tunisiens, les algériens et les marocains. Ça je n'ai aucun problème avec eux, mais par exemple j'ai des élèves qui sont des tchétchènes. J'ai des élèves russes, j'ai aussi des élèves de l'Afrique de Tchad, de Somalie, Mali et cela, donc ils ne pratiquent pas la langue arabe dans leur vie. Ils ne parlent jamais l'arabe donc ils ne comprennent rien presque rien. Euh ça nous présente une grande difficulté parce que je ne peux pas commencer dès le début. Il demande un grand travail ça il demande un grand travail.

Q : C'est-à-dire même la préparation de la leçon euh vous demande beaucoup d'efforts ?

R : Oui, oui. Je dois respecter tous les niveaux, je dois mettre en évidence leurs euh mettre en position tous les niveaux, tous ce que les élèves demandent. Et parfois je ne vous cache pas, je ne trouve pas un chemin qui peut me faire régler tout.

Q : Alors, mais à la préparation des cours de vos cours est-ce que vous avez un programme que vous suivez, c'est-à-dire un programme établi ou bien imposé de votre administration ou bien vous êtes libre dans la préparation de vos cours ?

R : Non je suis libre dans les préparations. C'est moi qui choisis les euh la lettre qu'on va apprendre toutes les étapes, tous les discipline, c'est à moi à choisir et à suivre. Mais, comme je vous ai dit j'ai commencé presque la moitié de l'année donc je n'arrive pas à présenter toutes les lettres à apprendre tous les élèves mais cette année c'est comme une expérience pour moi-même. L'année prochaine je vais suivre une démarche bien précise, donc pour commencer dès le début même avec les élèves que j'ai eus avec eux des cours cette année, je vais recommencer tout l'année prochaine et pour le cours moi j'essaie toujours de simplifier les choses parce qu'il faut, il faut c'est une obligation. Si je ne fais pas ça les élèves ne comprennent pas donc ne suivent pas et parfois euh et moi je ne veux pas qu'un élève entre dans la classe et sort et n'a pas reçu aucune information.

Q : j'ai remarqué aujourd'hui que par exemple vous vous êtes limité au niveau de la lecture et l'écriture, à la lecture de quelques mots, la découverte de la lettre. Donc vous n'avez pas dépassé ça par exemple étudier la grammaire de la langue arabe etc ?

R : Non c'est pour toujours. Pour cette année je n'ai jamais enseigné la grammaire arabe, parce que ce n'est pas le temps, ils ne comprennent pas. Lorsque je dis "verbe", "sujet" ils ne comprennent rien. Ce n'est pas la peine de donner des choses aux élèves qui ne comprennent pas. Donc je me concentre sur les lettres sur la prononciation et même au début de l'année lorsque j'ai parlé avec Mme l'inspectrice Mme Malard, elle m'a dit ce n'ai pas le but. L'essentiel ce n'est pas qu'ils apprennent d'écrire, ce n'est pas objectif l'écriture. Notre objectif, notre objectif ce qu'ils savent parler, comprendre et parler la langue arabe et je travaille sur ce niveau-là. Donc vous avez remarqué dans la leçon donc j'ai essayé toujours. Parfois il y des gens qui peuvent s'ennuyer, ils peuvent dire c'est quoi ça. Il y a des répétitions des répétitions mais je répète pour qu'ils parviennent à apprendre et à comprendre et à utiliser les mots donc les mots en arabe.

Q : Alors si j'ai bien votre leçon aujourd'hui était composée si on veut dire de deux phases ou deux activités orale et aussi écrite, mais comme vous venez de dire la majorité du temps était consacré à l'oral ? Mais pourquoi ?

R : Comme je vous ai dit parce que euh parce que c'est le conseil de l'inspectrice et c'est elle qui m'a euh de se concentrer sur l'oral. Deuxièmement, je pense que c'est l'oral qui est la base de euh d'apprendre une langue euh donc c'est de commencer par l'oral c'est ce qu'ils savent de comprendre ce qu'on dit pour qu'ils peuvent continuer et réussir à avoir euh parce que on débute même j'ai essayé à accélérer à travailler beaucoup avec les élèves et de leur faire comprendre euh apprendre des lettres l'alphabet arabe donc le "A" le "Ba" le "Ta". Mais, j'ai remarqué et même dans chaque séance je peux bien faire deux lettres. L'idée était que l'élève commence à savoir toutes les lettres. C'est à partir de cela qu'ils vont commencer à parler et à connaître mais, j'ai trouvé que c'était inutile parce qu'après trois ou bien quatre lettres j'ai fait apprendre aux élèves la lettre "Ba", "ha" et "ta" et après j'essayais de faire une récapitulation avec eux et donc j'ai euh présenté euh aux élèves ces trois lettres, ces trois alphabets et j'ai demandé je lui ai demandé de construire des mots en arabe. Donc il ne parvient pas à le faire. Par exemple avec "a", "ba", "ta". J'ai cru qu'ils peuvent former par exemple « mon père » parce que on a déjà appris le "bi" donc c'est « mon père » ou bien « papa », mais puisqu'ils ne comprennent pas le sens des mots, ils ne peuvent pas construire euh même. S'ils savent les lettres, ils ne peuvent pas construire les mots donc j'ai annulé tout mon travail euh le début de mon travail, j'ai recommencé dès le début à faire à travailler beaucoup l'oral.

Q : Alors aujourd'hui, j'ai remarqué que la majorité de vos élèves parvient à s'exprimer en arabe. Ils participent et tout et surtout vous essayez d'utiliser la langue arabe standard ? Parfois vous utilisez le dialecte ?

R : Le dialecte tunisien oui

Q : Et aussi le français parfois ? Pourquoi vous choisissez de faire cela ?

R : Pour le français c'est parce que les élèves parfois ne parviennent à comprendre le mot ou bien à la consigne donc j'étais obligé parfois de leur traduire la consigne en arabe ou en français pour qu'ils comprennent. Pour le dialecte tunisien, je ne peux pas vous dire mais c'est une chose qui me vient inconsciemment j'utilise le dialecte tunisien mais lorsque je suis consciente de ce que je fais donc je reviens à l'arabe standard. J'essaie de le faire parce que je ne vous cache pas que le dialecte soit le tunisien ou bien l'algérien ou bien le marocain, ce n'est pas l'arabe standard pour moi ce n'est pas l'arabe standard. Il y a beaucoup de différences même il y a des

mots qui moi je suis arabe, je parle l'arabe mais j'ai des élèves marocains qui me disent des mots que je ne comprends jamais. Par exemple euh vous voulez que je vous donne un exemple le numéro "neuf" on dit en arabe standard neuf mais pour les marocains par exemple ils disent "neuf" et moi avant je ne comprends jamais qu'est-ce que ça veut dire. Il a beaucoup, beaucoup. Donc euh par exemple il y avait une leçon où j'ai parlé avec les élèves on dit pour les carottes en arabe st "Jazar" j'enseigne des algériens qui me disent "Zroudia" et le mot ne se trouve pas dans l'arabe standard. C'est pour cela toujours j'essaie avec mes d'utiliser l'arabe standard.

Q : Alors ça l'arabe standard pour unifier la langue apprise ou bien enseignée. Une autre chose que vous aviez fait aujourd'hui, même si vous avez deux niveaux différents dans votre classe vous avez proposé les mêmes activités à tous les élèves ?

R : Normalement pour cette classe-là oui je sais et j'ai une petite idée sur la pédagogie différenciée mais pour cette classe presque j'essayais de faire la même chose parce que le niveau de tous les élèves s'approche. Vous avez remarqué, seulement il y avait deux élèves, ces deux élèves ils ne sont pas ponctuels. Ils ne viennent jamais, parfois une fois par mois. Ils viennent donc ils ne sont même pas intéressés et il y avait un élève qui m'a dit l'autre fois moi je n'aime pas la langue arabe mais mes parents m'obligent à l'apprendre. Donc si l'élève n'aime pas la langue arabe il se sent qu'il est obligé de faire une chose et si on oblige à faire il ne fait pas et même vous avez remarqué qu'il ne veut pas parler il ne veut pas apprendre, et même il ne participe pas avec ces camarades. Les autres toujours vous avez remarqué ils euh je vous dis que la séance j'ai essayé une séance euh très simple avec les démarches euh habituelles. Je n'ai pas apporté aucune chose de plus par exemple euh donc j'ai pensé à porter mon pc de présenter euh j'utilise parfois le pc avec eux. Je présente des séquences en arabe pour les écouter tous là, parfois je euh lorsqu'ils travaillent entendre des chansons en arabe ou bien des histoires mais aujourd'hui j'ai essayé de faire une leçon très simple, c'est la leçon de toujours.

Q : Alors euh pour per exemple enseigner une langue vivante comme ça et maintenant l'arabe est considérée comme langue vivante avec le nouveau dispositif d'enseignement des langues étrangères, il y a des étapes à respecter dans la leçon et aussi il y a des compétences qui sont visées ça on peut le trouver dans le cadre référentiel des langues ? Le cadre référentiel des langues européen ?

R : Ah non je n'ai aucune idée.

Q : Par exemple moi les étapes que j'ai notées aujourd'hui, vous avez bien respecté dans la méthodologie d'un cours de langue vivante. Par exemple, il y a une interaction orale, parler en continu, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et après l'expression écrite où vous avez fait des exercices.

R : Ça je le fais inconsciemment, je le fais parce que c'est la même chose que je fais en Tunisie. Lorsque j'enseigne mes élèves la langue française, j'essaie de faire cette interaction entre l'écrit et l'oral parce que c'est le plus facile pour l'élève, ce n'est pas pour le maître. Pour le maître c'est fatigant de trouver chaque fois euh là-bas en Tunisie par exemple j'enseigne le français pendant deux heures, vous savez pendant deux heures vous allez trouver toutes ces exercices chaque jour, chaque jour vous allez faire ces exercices qui relient l'oral avec l'écrit. C'est un peu fatigant pour le maître mais pour l'élève c'est plus amusant, c'est plus facile mais euh j'utilise inconsciemment parce que j'ai déjà une ancienneté de 21 ans donc c'est cela que je fais dans mes euh dans ma classe habituelle.

Q : Et aussi vous avez fait des évaluations ? Aujourd'hui au milieu du cours et aussi à la fin ? Ces évaluations-là, est-ce que vous servent à penser à différencier vos activités dans les prochaines séances ?

R : Oui, à chaque séance que je le fais chaque exercice que je présente aux élèves, il me montre si euh s'il y avait des difficultés pour les élèves, s'il y avait même des difficultés pour moi, s'il y avait des choses que je ne dois pas répéter avec eux parce que ce n'est pas le même pour les tunisiens ou bien les arabes qui sont là-bas. C'est la même chose si vous avez remarqué que les élèves même utilisent des mots en français pour comprendre les choses un peu ou bien pour traduire comme s'ils apprennent la langue arabe à travers le français, à travers la langue française

Q : Alors enfin une dernière question et maintenant de manière générale. Est-ce que la gestion de l'hétérogénéité dans une classe de langue arabe vous pose quelques difficultés, pour vous c'est une opportunité l'hétérogénéité dans une classe d'arabe ou bien c'est un problème ?

R : Je ne pense pas que c'est une opportunité pour moi c'est un problème. C'est euh elle pose un problème au niveau d'euh de maître et aussi au niveau des élèves. Les élèves qui ne savent pas ou bien qui ne comprennent pas la langue arabe ils vont former comme si un obstacle pour s'avancer et tout cela et euh donc le maître va passer beaucoup de temps, plus de temps pour qu'ils parviennent à comprendre et parvenir à trouver le chemin à comprendre comme leurs collègues leurs amis donc pour moi c'est un grand problème.

Q : C'est-à-dire cela vous demande beaucoup d'efforts ?

R : Oui pour le maître il demande beaucoup d'efforts. Mais le problème ce n'est pas pour le maître il peut euh mais les élèves. Vous savez c'est le nombre de séances, c'est un peu donc même si vous voulez apprendre à tous les élèves pendant une année vous ne parvenez pas à compléter tout et apprendre à tous les élèves et vous allez trouver d'autres obstacles dans la leçon si vous trouvez des élèves qui ne sont pas même qui ne comprennent rien de la langue arabe.

- Alors à la fin Madame je vous remercie pour votre coopération et pour le temps que vous m'avez consacré.
- Je vous en prie soyez le bienvenu.

Entretien 14

Bonjour Madame !

Bonjour !

Je vous remercie de m'avoir accueilli aujourd'hui dans votre classe.

Avec plaisir

Et maintenant j'ai quelques questions à vous poser

Allez-y

Concernant le cours et concernant votre parcours professionnel.

D'accord.

Q : Vous enseigner l'arabe ici à Strasbourg et ça depuis combien de temps

R : Depuis 2004. J'ai commencé en novembre 2004 par la voie d'un enseignant qui me dit qu'on cherchait un enseignant sur Strasbourg. Moi je ne savais pas qu'il y avait ces cours. J'avais mes enfants qui étaient petits à l'école mais il ne m'en a jamais parlé du cours arabe. C'est dommage d'ailleurs. J'ai appelé l'ELCO à Paris, ils m'ont donné le numéro téléphone de l'ELCO à Paris parce que nous on est recruté sur le terrain. Le seul euh il fallait avoir enseigné à l'Algérie ou étudiant, ceux qui viennent étudier en France peuvent enseigner dans les cours d'ELCO à Strasbourg ou dans toute la France en fait. Donc euh j'ai reçu l'affectation. J'ai été

sur Paris. J'ai eu un entretien, j'ai pris mes diplômes avec moi, suite à ça j'ai eu l'affectation. Je n'ai pas pu intégrer les écoles de suite, il fallait d'abord à l'inspection académique de Strasbourg. Je ne sais pas s'ils font une enquête ou quoi euh on m'a appelé au bout de quatre semaines. J'ai eu un arrêté pour que je puisse intégrer les écoles. Et c'est parti comme ça donc depuis 2004.

Q : C'est-à-dire avant que vous commenciez l'enseignement de l'arabe, vous étiez enseignante à la base ?

R : En Algérie oui, professeure de mathématiques dans un collège.

Q : Est-ce que vous pouvez me parler un petit peu de votre formation ?

R : Ici.

Q : Non en Algérie ?

R : Après le bac on intègre euh on appelle ça ITE, institut de technologie et enseignement, sur deux ans. Alors la première année ce sont des cours comme dans une petite université, la deuxième année on avait des stages, une semaine de cours une semaine de stages dans les écoles. Après euh il y a euh avant c'est un concours que j'ai passé, une fois qu'on a le concours on intègre les écoles. Moi je l'ai fait exceptionnellement sur deux villes différentes parce qu'on a déménagé. Normalement, lorsqu'on le fait on ne doit pas quitter l'institut. Exceptionnellement j'ai déménagé, j'ai fait deux ITE en fait. On appelle ça l'ITE à Tizi ouzo et à Bejaïa ce sont des villes en Kabylie. Suite à ça on a eu une attestation. On intègre les collèges, on est stagiaire au bout de six mois, il y a un inspecteur qui vient, qui assiste au cours après il nous donne le diplôme comme quoi on est professeur. Voilà.

Q : Après votre arrivée ici en France, après avoir pris votre fonction ici en tant qu'enseignante d'arabe. Est-ce que vous avez bénéficié de quelques formations ?

R : Euh toute de suite non, pas dans l'immédiat pas tout de suite. J'étais euh je suis arrivée en France en 91, j'ai commencé à enseigner en 2004. En attendant, j'avais d'autres professions, elles n'ont rien à avoir avec l'école. Concernant votre question, quand on m'a donné l'affectation dans les écoles je ne savais pas comment donner les cours. En fait, j'étais livré à moi-même, je n'avais pas d'aide. J'ai appelé donc Paris pour qu'ils me donnent le numéro d'un enseignant, ce n'était pas facile. Ils n'avaient pas le temps, j'ai réussi quand même d'avoir le numéro d'une enseignante qui est encore à l'ELCO maintenant. On a pu discuter, parce que on

n'a pas de manuels, on n'a pas d'euh le cours vous savez, ce sont des groupes hétérogènes donc il n'y a pas de niveau après au début je n'avais pas de formations.

Q : Et par exemple l'inspection académique ne vous a pas proposé de formations ?

R : Non eux ils étaient euh, en fait une fois qu'on a eu l'affectation de l'Algérie, l'ambassade d'Algérie à Paris, eux ils nous donnent l'arrêté. Mais ils ne s'occupent pas de mon parcours, ils ne demandent pas mess diplômés par exemple. Voilà. Au début c'était comme ça, maintenant non toujours, ils ne nous ont jamais demandé nos diplômes.

Q : Mais bien sûr vous aviez eu des inspections ?

R : Oui on a eu des inspections moi j'en ai eu une à c'était j'ai commencé en 2004, j'avais trois inspections, ils sont venus de Paris. En fait, ils ont voulu faire une enquête sur le cours. Est-ce que la religion était intégrée dans le cours. A la fin on a euh dès le début c'était claire et le cours était langue d'origine et culture, l'islam eu la religion n'intègre pas dans le cours. J'avais trois inspecteurs et il y avait le maire de Strasbourg qui était avec. Euh il y'avait deux professeurs agrégés de Paris aussi. En fait ils ont assisté au cours, il y av moi et une enseignante turque, suite il y avait un début avec les parents par rapport au problème de la religion, pour bien préciser aux parents que le cours ELCO ce n'est que la langue et culture d'origine pas euh la religion n'a rien à avoir. Donc c'était toute une journée en fait, après inspecter euh on a eu des formations entre temps avec le professeur comment il s'appelle ? Euh il y avait un professeur et un inspecteur qui est parti en retraite maintenant, Monsieur Maurice qui nous a fait des formations qui était très intéressant. Maintenant il est en retraite. Il y avait aussi Monsieur Kauzlic là on a réunion justement le 21 juin lui il n'a fait des formations. On a assisté à un cours d'un professeur d'allemand que nous a fait un cours euh et on a assisté à son cours on a eu un débat après. L'ELCO euh cette année on a eu une formation, en fait ce n'est pas beaucoup.

Q : Ces formations concernent quoi c'est-à-dire ?

R : C'était le déroulement du cours, pour plus nous expliquer. Ils nous expliquent plus de l'oral, ils nous demandent plus de parler de l'oral que de l'écrit par exemple moi la reproche que m'a fait l'inspectrice quand j'étais inspectée en 2017 madame Malard qui est actuellement l'inspectrice de l'ELCO à Strasbourg euh c'est plus l'oral. Donc, j'avais le euh comment diviser le cours, les étapes en fait pour l'écriture. L'écriture ce n'est pas l'objectif. L'objectif que les élèves sortent avec l'expression orale, parler. Voilà.

Q : C'est-à-dire que euh concernant la gestion ? Vous venez de dire maintenant, tout à l'heure que les classes sont hétérogènes. Est-ce que vous n'avez pas bénéficié d'une formation sur la gestion de l'hétérogénéité ?

R : Oui pour le euh on a eu on a parlé de ça ils nous ont ex pour former des groupes. Il y a une heure ou une heure et demie. Il y'en a qui ont trois quart d'heure. Ils nous ont comment former les groupes par rapport au niveau ça il faut le repérer tout de suite au début et faire un test diagnostique par rapport aux niveaux et essayer de travailler par groupes en fait dans le même cours. Après ça se passe bien c'est pas vraiment un écart, il y a exceptionnellement un élève qui va faire une dissertation mais en général ça reste niveau moyen quand même.

Q : Alors, revenons au cours d'aujourd'hui. Alors vous avez commencé par un petit rappel je pense. Les élèves sont euh comment se présenter, c'était un rappel ?

R : Oui, c'est en fait on commence toujours ou bien par une chanson ou un jeu juste pour qu'ils puissent parler, former dix phrases sept phrases au moins, parler en continu c'est le but. Demain on est samedi le cours se passe le samedi il y a la fête des pères le dimanche il fallait créer euh faire une activité par rapport créer une carte pour la fête des pères. Evidemment ça prend beaucoup de temps, découpage euh coloriage pour chacun. Il fallait apprendre à écrire les prénoms de leurs parents en arabe et transcrire le mot. Chacun va écrire une phrase à son papa en arabe. Ça m'a appris du temps quand même pour chacun. Si on revient à l'hétérogénéité, il y en a qui savent écrire il y en a qui ne savent pas donc il fallait écrire le modèle au tableau et leur expliquer le sens de la phrase et le transcrire sur la carte qui vont offrir demain à leurs papas.

Q : j'ai remarqué quand même que les élèves participent activement à la leçon même la date du jour ils ont participé aussi à l'écrire ?

R : Ça euh j'ai plus le droit de l'écrire maintenant chaque élève il va au tableau et l'écrit. Ça c'est euh c'était toujours comme ça mais moi bien sûr j'ai compris c'est l'oral est plus euh c'est mieux quand même que l'écrit même eux ils sont plus euh ils captent plus quand on écrit. Ils sont entrain, ils n'aiment pas trop. Mais quand on fait un jeu il faut juste un concours par exemple comme les légumes j'ai intégré la liste des légumes bein quand je dis c'est quoi les légumes euh mais quand on fait un concours on va qui aura plus de scores voilà c'est parti. Tout le monde lève le doigt, euh toi combien t'a eu il va voir euh il va essayer d'avoir plus que son camarade par exemple.

Q : Alors au niveau de vocabulaire aujourd'hui c'était les légumes ?

R : Les légumes et voilà il y avait les légumes, on essaye de les retenir et un exercice euh par rapport euh maman doit préparer une soupe il y a quatre légumes qu'on doit intégrer avec un jeu bien sûr ils vont intégrer les légumes qu'on doit intégrer dans la soupe et après le langage familier le dialectal et il y a le langage littéraire parfois je leur dis comme les petits pois par exemple "Bazillaa" mais pour eux euh même moi je parle pas comme ça, moi je parle le langage familier mais après en classe en arabe littéraire on l'appelle comme ça.

Q : C'est-à-dire que vous partez, vous commencez de leur langage familier et après... ?

R : Oui voilà pour qu'ils assimilent les légumes par exemple les petits pois euh c'est "jalbana" et voilà. Après la photo c'est vrai que l'image ça aurait été mieux une photo noire euh en couleurs je veux dire en noir et blanc on ne voit pas la différence l'oignon par exemple. Mais bon, Après dans la classe il y a des marocains, des tunisiens, des algériens d'une région à une autre. Bein les carottes nous on dit "zrodia", vous vous dites "khizo" ; "jazar" ça reste euh après ça se passe bien.

Q : J'ai remarqué que vous exploitez leurs connaissances, c'est-à-dire en dialecte mais pour concernant le français vous avez parlé un petit peu français mais j'ai remarqué que vous évitez ça ?

R : Normalement on doit pas dire un mot en français mais bon euh voilà.

Q : Ce sont des consignes officielles ?

R : Oui, oui. L'inspectrice par exemple euh nous aussi nos autorités ELCO de préférence on doit parler que l'arabe les élèves qui doivent traduire. Moi je joue comme ça, moi je dis le mot en arabe. Il y a toujours deux ou trois qui sont excellents et eux qui vont faire la traduction. Donc je répète le mot et après il y a un qui va dire le maître c'est ça par contre ils ont le droit ils s'aident en eux, il va dire ça veut dire ça. Il lui explique en français. Mais nous on doit utiliser que l'arabe. Nous devons parler que l'arabe, l'arabe on peut utiliser le dialectal par exemple le langage familier mais en général éviter le français, c'est un cours d'arabe. Mais bon.

Q : Alors aujourd'hui aussi concernant les activités soit orales ou bien écrites, j'ai remarqué que vous avez proposé les mêmes activités à tous les élèves même qu'ils sont de différents niveaux ?

R : J'ai trouvé que pour les légumes ce n'était pas la peine euh j'ai voulu pas faire de différences. Après il y a ceux qui vont les écrire en arabe. Les CE1 et les CE2 je ne leur demande pas d'écrire mais les grands je peux leur faire une dictée que je n'ai pas faite aujourd'hui, mais la séance prochaine on va prendre cinq légumes. Ils vont faire une dictée, je ne vais pas proposer pour les petits mais les CM1 et les CM2 ils peuvent apprendre à écrire. Pour la lettre j'ai aimé faire la lettre "ghayn" et la lettre "fa" mais le temps ce n'est pas euh peut-être la semaine prochaine on intègre et on demande quels sont les légumes où il y a ces lettres.

Q : c'est-à-dire que vous allez exploiter le thème de légumes... ?

R : Le thème de légumes pour intégrer les lettres "Ghayn" et "Fa".

Q : Pour l'écriture, est-ce que les élèves aiment bien écrire ?

R : Pas beaucoup il ne faut pas euh un texte non. Quand on écrit une phrase aujourd'hui on n'a pas fait l'écriture, si j'écris des phrases pour la lettre "ghayn" et "fa" on va sortir les mots avec "ghayn" et "fa" ils vont écrire la lettre le mot plutôt et les lettres avec les voyelles pas plus. Et j'ai dessins qui ont un rapport avec la lettre et ils vont écrire le mot en dessus. Voilà pour l'écriture il ne faut pas trop demander aux élèves d'écrire le but c'est vraiment l'expression orale. Ils sortent de la classe moi dans ma tête quand un élève soit à la maison minimum il retiendra cinq six mots nouveaux que de les écrire après c'est un autre niveau l'écriture mais plus parler et parler en continu.

Q : Et l'écriture ne pose pas problème pour les enfants surtout que l'arabe comme vous savez c'est une langue qui a sa singularité, sa spécificité ce n'est pas comme le français ?

R : Non, non tous nos élèves ont des cours parallèles. Soit le dimanche ou samedi enfin dimanche pour cette école ou le samedi après-midi. Ils ont tous des cours en parallèles et là je pense qu'ils font de l'écriture. Donc euh après les parents peut-être ils travaillent avec eux à la maison, il y a des parents qui aident leurs enfants. Mais nous on a une heure une heure et demie le temps de la récré le goûter après voilà il faut qu'ils ont envie de revenir à notre cours si maintenant je leur donne l'écriture. Ils écrivent toute la semaine le français. Donc l'arabe on leur laisse déjà pour qu'ils aiment la langue, ils ont envie de revenir et ça j'ai remarqué dans toutes les écoles où je travaille ils ne sont pas malheureux de venir et c'est bien.

Q : Alors j'ai remarqué aussi vous faites des évaluations, ces exercices là à l'oral aussi vous essayez d'évaluer vos élèves. Est-ce que vous exploitez ces évaluations là pour différencier les activités dans les séances à venir ?

R : Les prochaines ?

Q : Surtout que vous avez une classe à multi niveaux ?

R : Là par rapport euh on a donné on a fait l'oral, on a fait le concours. Je n'ai pas fini donc j'ai fait passer six élèves, quelqu'un qui m'a dit j'ai gagné, je lui ai dit non. On attend la semaine prochaine pour voir qui aura plus de points après on corrigera l'exercice que j'ai donné à la maison pour les quatre légumes de la soupe, les connaître et j'enchaînerai avec la lettre une nouvelle lettre le "fa" et le "ghayn". Justement ça doit être le début, c'était réviser les légumes après corriger l'exercice et enchaîner avec la nouvelle lettre.

Q : Et ces leçons là vous les préparez vous-même vous avez un programme ?

R : Pour les lettres ?

Q : En général ?

R : Le programme oui au début de l'année on a reçu un programme à respecter. Donc la famille, la euh les saisons, les couleurs par exemple donc après les euh.

Q : C'est-à- dire les thèmes ?

R : Les thèmes voilà on a reçu les thèmes au début l'année. Au moins on va les faire connaître aux enfants aux élèves et on essaie le plus possible les lettres. Chaque fois on se base sur une phrase après euh mais on ne peut pas faire les deux lettres. Moi parfois je fais deux lettres qui se ressemblent pour la semaine prochaine qui se ressemblent. Mais euh on a j'ai jamais fini toutes les lettres parce que bon il y a beaucoup de vacances donc ce n'est pas possible de finir.

Q : Alors mais si j'ai bien compris vous avez une certaine liberté dans la préparation des leçons ?

R : Oui je ne suis pas obligée de suivre de faire A, B non. Euh ça dépend de des fois je prépare un cours je ne le fais pas et je fais autre chose. Il y a un élève qui va me ramener euh on parle des fois je vais faire ça, il y a un élève qui va ramener une image qui a dit je vais faire un exposé dans la classe, s'il a fait un exposé sur l'Algérie par exemple je lui dis oui et on est parti sur la géographie et ensuite les maths moi chaque dix minutes je prends je fais les mathématiques. Un plus un égal deux euh je fais les formes ça me rappelle mon ancien métier. Les formes comment tracer les droites, les angles et maintenant c'est un jeu. On fait les maths c'est devenu un jeu. On a appris les chiffres arabes. La dernière chose les chiffres, on a la soustraction, l'addition, la division et ça ce n'est pas dans le programme et je le fais.

Q : C'est-à-dire vous revenez à vos compétences pour euh..., ?

R : Voilà et ça c n pas dans le programme c'est une phrase si quelqu'un « dit un plus un » c'est une phrase. Il a fait une phrase ça reste l'oral et maintenant j'essaie euh voilà ils connaissent le matériel bon de trouver à l'avenir je ne sais pas si doit être bénéfique pour eux mais c'est connaitre euh le matériel de la classe.

Q : Préparer un cours pour une classe comme ça hétérogène, est-ce que ne vous pose pas problème ?

R : Euh non avec l'expérience ça va. Au début j'étais euh je sortais de la classe frustrée. Avant je m'occupais de ceux qui ont un niveau bas, les autres vont se sentir délaissés. Maintenant, on a appris déjà à donner un travail séparé. Celui qui un niveau très avancé donc il va travailler, il va faire son travail et l'autre il ne se sent pas laissé, ni l'un ni l'autre et on arrive à faire avancer comme ça. Il n'y a pas de euh non après les formations qu'on a fait justement à l'inspection académique il faut toujours sortir du cours, il ne faut pas dire euh faire ce qu'on peut, ne pas rester en classe regarder le mur et le plafond. Moi si les leçons je leur tire toujours leur attention je prends qu'un élève ne participe même si je sors en dehors d'euh de ne rien avoir du cours je le captive. Il est avec nous après si on a fini ce n'est pas grave. Ils sortent au mois du cours ils ont appris quelque chose.

Q : C'est-à-dire l'essentiel qu'ils apprennent quelques expressions en langue arabe ?

R : Nouvelles. Voilà et ne pas finir ce n'est pas grave. Je dis on n'a pas le temps on reprend la semaine prochaine et c'est ça on les voit une fois par semaine. Donc, ce n'est pas comme le français où tous les jours euh je les vois le matin l'après-midi je reprends. Nous c'est une semaine et s'il y a encore ça veut dire semaines que tu ne les vois pas malgré ça je crois que les parents sont derrière, ces dernières années pas comme au début en 2004. Ce n'était pas derrière, ces derniers temps sept six ans je pense que les parents donnent de la valeur. Ils sont fiers de venir, de faire le cours d'arabe pas comme le début, avec les évaluations bien sûr quand on fait les évaluations comme l'allemand ah oui j'ai fait ça en allemand. Je fais la même chose en arabe.

Q : Vous parlez de l'évaluation de la fin de l'année ?

R : Oui de la fin de l'année pour les CM2 et bien sûr ils ont les bulletins, cette année c'est nouveau on a deux semestres, semestre un semestre deux.

Q : C'est-à-dire que vous connaissez déjà les compétences à travailler avec vos élèves ?

R : Oui ça c'est défini, l'oral, l'écrit. Il y a plus de l'oral quand même que l'écrit.

Q : Ces compétences-là elles sont définies aussi dans le cadre eu des langues, est-ce que vous avez une idée sur ce cadre-là ?

R : On a eu une formation pour ça oui les objectifs à atteindre, euh A1, A2 pas plus parce que c'est en collège qu'on fait des cours. Dans les collèges en France, il y a aussi des lycées qui font cours arabe ça s'est valorisée par rapport ils se disent euh je fais euh avant non ils finissent le primaire, ils ne savent même pas qu'il y a des lycées qui font arabe. Maintenant je fais l'arabe parce qu'après je le fais au lycée. Avant tu le fais au lycée du quartier mais maintenant si tu fais l'arabe tu as le droit tu peux demander d'intégrer un autre lycée même si tu n'habites pas le quartier. Alors c'est devenu assimilé, après les évaluations alors voilà ça se passent euh et maintenant c'est plus euh ils ont relevé le test d'allemand. On n'a pas fait le test arabe maintenant c'est un livret que nous a donné l'inspectrice, semestre un semestre deux. C'est un livret pour chaque élève donc c'est nouveau.

Q : Vous donnez des bulletins et faire des évaluations aux enfants ?

R : Après on connaît, on fait une remarque. La directrice, elle signe, le maître et la directrice et les parents après. Le bull reste à l'école et des fois dans des écoles dans leur bulletin il y a une case pour l'ELCO.

Q : Alors c'est-à dire dans quelques écoles la langue arabe est intégrée ou bien incluse dans les langues vivantes ?

R : Oui voilà c'est sûr. Le directeur, les enseignants et pour eux c'est une matière qui rentre dans le programme de l'école c'est bien assimilée et intégrée ça, ça c'est sûr.

Q : Alors à la fin Madame je vous remercie beaucoup encore une fois pour votre coopération et pour le temps que vous m'avez consacré.

R : Avec plaisir. J'espère que je vous ai apporté quelques informations dans tous les cas les cours d'arabe c'est dommage par rapport à mes enfants. Ils sont grands maintenant mes enfants, ils étaient dans une école et ils n'ont pas pu suivre ces cours. Ils ne leur ont jamais proposés.

Q : Il y a un manque d'information ?

R : Un manque d'information. J'étais sur une école à Strasbourg, j'ai jamais reçu une feuille comme quoi on pouvait euh c'est dommage. Maintenant apparemment euh l'inspection en mois

de mai déjà ils savent qui va faire le cours l'année prochaine. Ça commence à entrer comme une matière comme les autres voilà.

Merci beaucoup

C'est moi et bonne continuation.

Entretien 15

-Bonjour Monsieur, je vous remercie d'abord de m'avoir accueilli aujourd'hui dans votre classe. Et maintenant j'ai quelques questions à vous poser à propos de la leçon qu'on vient de voir aujourd'hui.

-Bonjour, avec plaisir

Q : Mais d'abord j'ai une question à vous poser, depuis quand vous avez commencé à enseigner la langue arabe ici en France ?

R : En fait je suis en de la langue arabe, je suis marocain. Je viens du Maroc, j'ai commencé depuis 2014/2015. Je suis venu le 13 novembre 2014 ici en France. Mais avant euh parce que nous avons passé un concours. Nous sommes là il y a le concours qui est sorti du MEN. Nous avons passé un concours écrit et oral en juin 2014 et après c'est le 11 septembre non c'est le 13 novembre je suis venu en France. Nous avons commencé peut-être après l'installation, la connaissance des écoles, des directeurs etc. Nous avons commencé euh j'ai commencé disons en mois de décembre l'enseignement de la langue arabe.

Q : Vous êtes à la base enseignant de la langue arabe ou bien professeur des écoles ?

R : En fait, ma formation si on parle de la formation, je suis enseignant bilingue car j'ai eu un diplôme de euh du centre de formation des instituteurs et des institutrices en 2004 au Maroc à Taza et après j'ai travaillé 10 ans là-bas en tant qu'enseignant bilingue. Bilingue au Maroc c'est-

à-dire français arabe ah on enseigne le français et la langue arabe au même temps. Je suis titulaire, je suis professeur des écoles, mais là je suis en mission. En fait ma situation administrative, je suis mis à la disposition de la fondation Hassan 2 pour les marocains résidant à l'étranger. Et je travaille là en tant qu'enseignant de la langue, de la langue arabe c'est-à-dire je suis en mission je suis prof des écoles mais au Maroc. Administrativement au Maroc je ne suis pas professeur des écoles là en France mais je suis soumis au règlement marocain et aussi en France. C'est-à-dire enseignant, professeur des écoles marocains mais pas français car je n'ai pas la nationalité française. J'habite là mais en mission.

Q : Alors est-ce que vous pouvez me décrire un peu votre for dans le CFI au Maroc ? La formation en général vous avez bénéficié de quoi comme matières soit au niveau théorique et pratique ?

R : Ça montait à euh si je me souviens au niveau de la formation, en fait j'ai eu un baccalauréat et après j'ai passé un concours après baccalauréat. Pour enseigner il faut être compétent, il faut en fait avoir une certaine compétence pour enseigner. Pour la formation je pense elle s'est déroulée sur ce qui est théorique et ce qui est pratique c'est-à-dire la formation nous avons des formations au centre et au niveau de l'application dans des écoles. En fait au centre, le centre de formation des instituteurs, il y avait la formation, la compétence c'était en fait en général la formation s'est portée sur ce qui pédagogique, ce qui est de la pédagogie et les sciences de l'éducation. En général comment éduquer les enfants et sur ce qui théorique comment enseigner les langues. En fait ce n'est pas seulement la langue arabe, la langue arabe et le français, les mathématiques, les sciences. C'est tout, toutes les disciplines et aussi les disciplines hein enseigner avant les langues, la langue arabe le français c'est-à-dire les leçons qu'on va apprendre aux élèves à l'école élémentaires parce que nous moi je suis enseignant à l'école élémentaire, ce n'est pas collège ou lycée. Il y a des enseignants qui sont au collège. La formation s'est portée sur tout ça sur ce qui est théorique et aussi nous avons des formations, c'est pas des formations en fait, des stages appliqués dans des écoles euh on fait des leçons appliquées c'est en deuxième année, la première année était tout à fait théorique, sur les disciplines qu'on va apprendre et aussi sur ce qui est éducation, la pédagogie et les pédagogies de toutes sortes euh c'est pas si vous voulez qu'on rentre dans les détails.

Q : Par exemple pour les pédagogies, est-ce que vous avez bénéficié des formations sur la pédagogie différenciée ?

R : Effectivement, bien sûr parce qu'au niveau pédagogique, au niveau de la pédagogie c'est pas ce que la euh la pédagogie active, la pédagogie différentielle. Pourquoi la pédagogie différenciée déjà ? La pédagogie différenciée on parle nous parce que euh de toute façon devant un groupe classe, le groupe est toujours hétérogène. On ne peut pas trouver un groupe homogène ni au niveau de l'âge ni au niveau de l'apprentissage ni au niveau des habitudes sociales, des habitudes des élèves du côté social, du côté économique. C'est-à-dire on doit prendre en considération tout ce qui différencie l'un de l'autre pour qu'on puisse euh intervenir de la manière la plus euh pédagogique la plus ciblée et prendre en considération ces différences individuelles pour euh pour former nos élèves.

Q : Alors revenons à la leçon d'aujourd'hui, comme j'ai pu remarquer vous avez une classe à multi niveaux ?

R : Effectivement, parce que là la spécificité là en France c'est pas comme nous au Maroc et ce n'est pas comme là en France. On enseigne normalement les élèves si on parle des groupes classe les groupes classes comme vous regardez il y a tous les niveaux. Ça commence du CP jusqu'à CM2 pardon je m'excuse ça commence du CE1 jusqu'à CM2, c'est-à-dire l'âge de 7 ans jusqu'à 12 ans à peine et on ne peut pas plus que deux groupes parfois comme vous regardez là j'ai un seul euh je suis obligé de faire un seul groupe. Au niveau de ce groupe classe comme vous regardez il y a des élèves qui sont grands, il y a des élèves qui sont petits ce n'est pas question de la taille. Mais aussi il y a des élèves qui sont au CP c'est-à-dire le niveau d'âge ce n'est pas le même du CM2. Il y a des grands, il y a des petits et aussi il y a un autre problème en fait ce n'est pas un problème, ça pourrait être un atout au niveau des apprentissages. Comme vous regardez au niveau des différences il y a des élèves qui ont déjà profité des cours de langue arabe, il y a des élèves qui n'ont jamais profité de ces cours. Il y a des élèves qui savent lire, écrire et parler. Il y a des élèves qui savent seulement lire. Il y a des élèves euh on revient à la maison au côté familial ou coté famille par exemple là j'ai des élèves qui ont des parents ils ont un mariage mixte par exemple là j'ai un élève sa maman elle est marocaine et son père il est français. Il parle que le français à la maison parfois il dit quelques mots qui parle en arabe. Il y a d'autres élèves en fait, ils sont des élèves des parents de nationalité marocaine et ils parlent le dialecte arabe à la maison. Il y a ces différences-là, toujours on est toujours devant des groupes tout à fait hétérogènes. Il y a aussi des élèves qui suivent des cours de langue arabe dans les associations culturelles là pendant euh il y a des élèves qui suivent les cours de la langue arabe tous les jours hein. Nous avons une association tous les jours après les heures de classe de 17 heures jusqu'à euh je pense 19 heures. Mais ils prennent soit deux heures soit une heure. Ils

apprennent les cours de langue et aussi ils ont la religion parce que là on n'est pas dans le même dispositif. Nous on a le droit d'enseigner que la langue arabe, mais il y a des élèves qui apprennent ça. C'est-à-dire ils ont un certain niveau, mais il y a des élèves qui n'ont pas ce niveau, qui n'ont pas accès. On a un autre un problème des mariages mixtes. J'ai là un élève turc en fait pardon ce n'est pas euh un élève français mais là en France. Mais la maman elle est marocaine, le père il est turque, comment ils vont faire ? Ils vont parler la langue turque ? Le dialectal turque ? Le marocain ? La langue arabe ? Non c'est obligatoirement ils vont parler le français, c'est-à-dire il vient chez moi voir quelques mots, je lui dis "lève-toi", "assieds-toi", il ne connaît même pas les mots magiques même parfois tu lui dis "merci" il ne comprend pas, c'est-à-dire on est obligé euh il y a toujours des différences. Jamais, jamais je n'ai trouvé depuis quatre ans, depuis cinq ans c'est ma cinquième année je n'ai jamais trouvé un groupe homogène. Il y a toujours un groupe hétérogène. Au niveau de l'apprentissage de la langue et au niveau surtout, surtout des familles hein. Je ne sais pas si vous voulez d'autres explications ou bien ?

Q : C'est bien c'est bon. Alors au début de votre leçon vous avez commencez par la date et j'ai remarqué que les élèves ont participé aussi à écrire la date avec vous et après vous avez fait un petit on peut dire un petit dialogue de présentation c'est-à-dire les élèves se présentent.

R : Oui, oui effectivement. Pourquoi la date ? Normalement j'ai des euh, normalement je l'écris de tous les jours de la semaine. Ils doivent choisir le jour de la semaine qu'on est aujourd'hui, ils doivent la coller mais là comme vous regardez le tableau on ne peut pas faire comme ça. C'est pour ça je fais participer les élèves qui savent écrire d'abord on commence oralement quelle est la date d'aujourd'hui ? C'est-à-dire on le dit oralement tous les élèves participent à ça même ceux qui ne savent pas écrire. Mais là oralement mais au niveau de l'écriture je préfère qu'un élève écrit la date au tableau que je l'écris moi-même parfois je le fais si l'écriture n'est pas claire pour les autres je l'écris sur le tableau. Mais d'habitude euh ça va mieux que les élèves participent à l'écriture de la date. Et aussi pour euh je pense que c'est ce qui concerne la date après les rituels, ah oui bein après c'est pas seulement là en classe. On commence à accueillir les élèves pendant le temps de la récréation. On dit bonjour comment ça va en arabe etc. C'est dans la récréation mais là oui on a que les élèves prennent leurs places et on commence par noter les absences bien sûr c'est normal et la date nous avons fait et après euh on fait des interactions orales ça rentre dans les rituels. C'est juste pour les élèves qui sont encore débutants, qui ne savent pas dire, s'exprimer oralement surtout euh ceux qui ne s'expriment pas à la maison.

Q : Alors, pour euh la première activité orale vous venez de dire que vous avez une classe qui est multi niveaux soit au niveau d'âge soit au niveau de compétences linguistiques mais j'ai remarqué que vous avez proposé la même activité à tous les élèves ?

R : Oui effectivement, car on ne peut pas faire autrement. A mon avis hein on ne peut pas faire autrement avec tous les élèves, c'est-à-dire on ne peut pas travailler des activités orales au même temps à deux groupes, c'est pourquoi on fait une seule activité orale, un seul dialogue. Mais au niveau de l'exploitation de ce dialogue là ça change hein. On commence par l'apprentissage de dialogue par l'interaction sociale par dire, la compréhension de dialogue, la compréhension de l'oral. Mais au niveau de l'exploitation de ce dialogue là ça diffère. Comme vous regardez les élèves qui ont un niveau débutant ils arrivent même à répéter seulement à répéter, à répéter ce qui est dans le dialogue mais les autres vous regardez qu'ils s'expriment hein, pas seulement le dialogue mais ils disent autrement hein. Ils peuvent euh ils peuvent euh donner d'autres expressions que ça et améliorer leur niveau comme ça c'est-à-dire même si le même dialogue mais au niveau d'exploitation on n'a pas la même exploitation après oui c'est vrai que c'est le même dialogue qu'on a préparé mais au niveau de l'exploitation ce n'est pas la même.

Q : Mais oui et à partir de ce dialogue vous avez essayé aussi d'enrichir leur vocabulaire, alors soit avec des exemples que les élèves donnent ou bien par vous-même ?

R : Oui effectivement. Pourquoi moi ? Ce n'est pas seulement moi, mais il y a des mots au niveau de la syntaxe, de la grammaire. Il y a des formes syntaxiques auxquelles l'élève débutant doit apprendre hein. C'est-à-dire il n'a pas le choix, il n'a pas le choix de dire "où est" s'il ne comprend pas "où est" dans une autre langue il doit l'apprendre hein de toute façon avec le point d'interrogation et que c'est une question et que ça indique le lieu. Il doit apprendre "où est". C'est-à-dire le débutant doit apprendre "où est" mais un autre ne va pas dire "où est Leila" seulement, les expressions et les mots ou les concepts qui sont là dans le dialogue quand vous regardez là Chaimae et Cherrazade elles ont posé la question « où est Omar ? », Omar est dans la cour, il n'est pas dans le dialogue mais elles ont essayé quand même avec ces affiches. On a déjà travaillé ça, c'est pas le même jour qu'on travaille comme ça ils ont pris l'habitude d'enrichir le parler autrement plus que les autres.

Q : Et après l'interaction orale et la compréhension de l'oral, vous avez passé si on peut dire à une activité ou à la phase écrite de la leçon, mais j'ai remarqué que vous avez énoncé directement la lettre du jour aux élèves ?

R : Oui en fait implicitement, depuis que je suis rentré en classe il y a des élèves qui m'ont demandé qu'est-ce qu'on va apprendre aujourd'hui ? Je pourrais dire attends, attends on va le faire après. Il te pose la question, on va répondre directement, on va énoncer. Moi je préfère à l'expérience, il y a des élèves qu'on doit dire, on doit énoncer directement ce que on va apprendre. On va apprendre la leçon d'aujourd'hui voilà. Pour qu'à la fin cet élève qui a posé la question et même les autres doivent voir s'ils ont appris vraiment quelque chose ou non ? C'est normal, moi j'essaie, on essaie hein, je pense que tous les enseignants moi je ne suis pas sûr. Mais je pense, je pense à mon avis que la plupart des enseignants énoncent on énonce ce que euh les compétences à acquérir pendant la séance même au niveau oral qu'au niveau écrit. Ecrit d'habitude travaillant une fois par semaine avec un groupe c'est-à-dire pendant toute l'année scolaire nous avons au plus au plus 28 séances. 28 séances faire 28 lettres parfois on ne fait pas toutes les lettres de l'alphabet arabe. C'est-à-dire on fait un alphabet par semaine, on doit l'énoncer hein aujourd'hui nous avons les son « h » ou bien aujourd'hui nous avons la lettre « l ». C'est pour ça on énonce directement pourquoi on énonce directement ? Pour l'élève euh prenne conscience qu'il doit apprendre quelque chose de nouveau et pour nous c'est-à-dire nous avons euh implicitement dit aux élèves que vous devez faire ça que vous euh devez normalement vous devez apprendre cette lettre ou cette séance ou cette compétence ou ça vous aide à apprendre langue.

Q : Après les élèves ont donné des mots avec la lettre du jour et j'ai remarqué que vous acceptez vous tolérez les exemples qui sont en dialecte ?

R : C'est normal, parfois les élèves disent des mots en français pas seulement en dialecte. On travaille sur les acquisitions des élèves sur les euh sur les représentations si on peut dire ce sont des représentations de la langue. Ils disent par exemple euh si quelqu'un te dit voilà la lettre « l » c'est "lampe" il va te dire "lampe". Oui il y a le son « l » si tu travailles oralement il y a le son « l » mais tu dois accepter le mot "lampe" mais ce n'est pas en langue arabe mais c'est en langue française. C'est pour ça on accepte le dial parce que le dialecte même que ce n'est pas une langue mais c'est une façon de s'exprimer on doit accepter. C'est pour ça on accepte mais on corrige, on dit voilà ça c'est le dialecte c'est la langue familière. On le dit ça mais parce qu'ici en France, mais chez nous au Maroc il y a le dialecte, il y a les dialectes si on peut dire c'est pourquoi on accepte et on essaie de corriger les mots qui sont proches et de dire ça comment on le dit en arabe.

Q : Après vous avez écrit les mots au tableau et vous avez amené les élèves à repérer la lettre ?

R : Pourquoi je les écris au tableau ? Pourquoi en fait on le fait ensemble au tableau ? Moi j'écris parfois les autres groupes que je choisis, il y a des élèves qui me dit voilà est-ce que je peux écrire sur le tableau ? Il y a des élèves qui passent au tableau et qui écrivent pourquoi ? Parce que pour repérer premièrement sa place dans le mot est-ce qu'au début ou à la fin, parce qu'en langue arabe l'écriture au début, au milieu, à la fin. La lettre s'écrit de trois façons différentes parfois.

Q : ça a un rapport avec la singularité de la langue arabe ?

R : Effectivement, effectivement c'est pourquoi on travaille sur l'oral, l'oral dans toutes les langues mais au niveau écrit pour euh pour savoir écrire le mot en isolé et dans les mots dans les différentes euh soit au début, au milieu ou à la fin dans les différentes places du mot. On les écrit sur le tableau après on les repère où est la lettre « h » on travaille oralement. On l'écrit après comme vous avez vu, nous avons repéré il est où la lettre « h ». Après on les repère on isole le graphème c'est l'isolement du graphème c'est comme au CP hein.

Q : Et après les élèves sont amenés aussi à s'entraîner à écrire euh alors pour l'arabe puisque qu'il a sa spécificité en tant que langue il est différent de la française, est-ce que cela ne pose pas problème aux enfants, la manière d'écriture, les lettres et la façon d'écriture, la direction de l'écriture ?

R : Non je ne pense pas. Parce que en fait c'est analogique. Si notre cerveau est programmé à écrire de droite à gauche on peut écrire de gauche à droite. Les chinois écrivent de haut en bas. Il y a même ceux qui n'écrivent pas pour les sourds muets ils arrivent à écrire. En fait c'est une logique. La logique d'apprendre l'arabe c'est de droite à gauche c'est une question d'habitude. C'est une question d'apprentissage mais ce n'est pas une question de nouveau.

Q : Et pour les débutants ?

R : Pour les débutants, on commence dès la première année, c'est-à-dire les spécificités de la langue et quelles sont c'est pour ça on travaille sur la différence entre les langues hein. Entre euh la différence entre le français et l'arabe, le chinois et l'arabe et le français et la direction des langues parfois des élèves écrivent c'est vrai hein, il y a des élèves qui écrivent en arabe mais en suivant en écrivant de gauche à droite. Par exemple, ils écrivent Anas comme ça Anas c'est comme ça, pourquoi parce qu'il a l'habitude d'écrire le français qu'en français. Il a l'habitude d'écrire qu'en français mais quand il apprend l'habitude d'écrire en arabe, automatiquement il écrit de droite à gauche. Le problème qui se pose là en France chez nous au

niveau de l'apprentissage de la langue arabe c'est l'oral c'est le problème de l'oral. Les élèves ne parlent pas le dialecte à la maison. Ils ont des difficultés à l'oral, à l'écrit, ils écrivent bien hein. C'est comme un dessin, ils écrivent bien de droite à gauche. Ils sont supers, ils ont une écriture vraiment on peut dire dix sur dix mais au niveau de l'oral ça pose problème.

Q : C'est-à-dire au niveau de l'expression orale, s'exprimer et communiquer en arabe ?

R : Effectivement, parce qu'ils n'ont pas le vocabulaire nécessaire à s'exprimer oralement en arabe même s'ils apprennent. On fait des dialogues, on fait des expressions orales, l'expression orale mais le problème il n'y a pas de continuité. Il y a l'absence, il y a les parents qui ne parlent qu'en français et ne parlent pas l'arabe. Il y a aussi l'entourage, c'est tout à fait normal. Un élève ne parle pas l'arabe en France dans la rue avec ses copains. C'est ça le problème mais, et tout cela dépend de la motivation. Si l'élève est motivé même s'il n'a pas les compétences nécessaires au début en langue arabe, il n'apprend pas beaucoup. J'ai deux élèves turques, ce n'est pas turque en fait, c'est un mariage mixte entre un turque et une marocaine. Ils sont supers, ils lisent bien, après il y a euh j'ai eu leur frère, leur frère à la fin de l'année voilà il déchiffre. Les voyelles, les accents et aussi les lettres, il déchiffre mais au niveau de la compréhension c'est tout à fait normal, il peut lire mais ne comprend pas tout. Aussi à l'oral ; il peut lire mais au niveau de la compréhension c'est difficile.

Q : Alors, à la fin de la leçon vous avez passé aux exercices écrits et là j'ai vu que vous avez proposé deux exercices différents pour chaque groupe, deux niveaux si on veut dire dans votre classe ?

R : Oui pourquoi cette proposition ? Parce qu'en arabe on ne peut pas faire autrement. En arabe, pardon à l'oral je suis seul on est devant tout le groupe classe, c'est-à-dire si un groupe parle et l'autre parle au même temps c'est pourquoi on fait une seule activité orale. Mais au niveau de l'écrit, il y a des différents exercices comme vous avez regardé là j'ai deux niveaux deux groupes. Mais, en fait c'est pas seulement deux groupes, c'est un peu plus je peux faire plus, trois groupes ou quatre groupes. Mais je ne peux pas c'est l'organisation je ne peux pas faire quatre groupes parce qu'au niveau organisationnel et au niveau organisation du temps, je vais donner à ce groupe du temps et à l'autre groupe je ne peux pas. C'est pourquoi je fais que deux groupes. Ils sont des groupes de niveaux c'est pas groupes d'âge ou... Ce sont des groupes de niveau-là que vous regardez là. Il y a des élèves qui savent lire et ils peuvent construire euh à l'écrit des phrases et là aussi ils peuvent écrire en détaché et en attaché et ils peuvent comme c'est la même logique de détaché à l'attaché ou de l'attaché au détaché. Là c'est le groupe euh

les deux groupes. En fait le groupe ceux qui savent lire. Le premier groupe oui il y a plus que deux activités ah oui en fait il y a des activités de lecture, il y a des activités de repérage de la lettre, il y a des activités en fait pour colorier parce qu'il faut quand même différencier, il faut euh comment dire il ne faut pas proposer une seule activité. Il y a des élèves qui apprennent par la répétition, il y a des élèves qui apprennent par le coloriage, il y a des élèves qui apprennent par l'oral. Il y a des élèves qui apprennent par euh lorsqu'ils regardent. C'est pour ça je propose plusieurs activités. Là le repérage, là le coloriage, là la lecture, là aussi le repérage du mot là c'est difficile hein. Cette activité numéro 7 ce n'est pas en fait difficile. Mais c'est le milieu, début, milieu, à la fin les différentes formes d'écriture de la lettre. Et là aussi la manière d'écrire c'est tout à fait normal qu'on fasse l'écriture. La cinquième activité c'est pour le groupe A mais qui ont commencé à apprendre à écrire. Ils peuvent écrire « parapluie ».

Q : Il y a des élèves qui ne vont pas faire cet exercice ?

R : Oui le groupe A il y a des différences, ce n'est pas un groupe homogène. Le groupe B ce n'est pas un groupe homogène. Le groupe A il y a des élèves qui ne sont pas en cours, qui n'ont pas appris toutes les lettres, c'est pourquoi on ne peut pas les mettre avec les autres qui peuvent lire un texte et répondre aux questions de compréhension ou faire des activités de la langue de manière écrite. Là on peut travailler sur la langue implicitement, ils peuvent écrire mais on ne peut pas faire avec les autres c'est pourquoi on fait deux groupes. On peut faire plusieurs groupes comme j'ai dit mais euh deux groupes c'est faisable.

Q : Alors la leçon et même ces ex là, vous les préparez vous-même ou vous avez un manuel scolaire ou un programme bien établi de l'ambassade ou de l'inspection académique ?

R : Ah oui, là euh parce que là normalement pour vous dire il n'y a pas un programme spécial. Il n'y a pas un guide spécial pour l'apprentissage de la langue arabe. Il y a les grandes lignes, il y a la politique éducative française. Il y a ce qu'on appelle les compétences des cycles. C'est le ministère de l'éducation nationale. Vous trouvez les compétences que doit avoir l'élève et voilà les thèmes à aborder, les cycles et voir même. C'est pas tout à fait mais en fait les compétences d'une manière générale et aussi euh au niveau de la politique éducative ce qu'on fait de ce qu'on ne fait pas. Par exemple au niveau de la religion on n'a pas le droit. On ne peut pas le faire parce que c'est la laïcité. C'est-à-dire on ne peut pas aborder des thèmes qui sont en rapport avec la religion d'une manière directe. Oui on pourrait de comparaison entre les religions mais on ne va pas rentrer dans la religion musulmane ou la religion chrétienne ou je ne sais pas juive je ne sais pas. De toute façon nous n'avons pas un livre spécial même au Maroc aussi nous avons

qu'un je pense un référentiel. C'est le référentiel des compétences, le référentiel de l'apprentissage de la langue arabe qui est sorti en 2015, c'est nouveau hein. Je pense 2015 ou 2016 c'est nouveau. Mais que vous regardez là c'est manuel, c'est-à-dire c'est moi qui ai préparé. Oui j'ai préparé mais en se basant sur plusieurs livres, sur plusieurs livres et sur mon expérience personnelle dans le domaine. Mon expérience euh parfois je ne fais pas la même leçon euh même au groupe des débutants. Dans les autres écoles, il y a des groupes qui sont superbes, pas superbes mais des groupes de débutants qui ont un niveau vraiment tout à fait débutant. Mais il y a des groupes euh moi j'essaie de préparer en fonction de niveau des élèves.

Q : Alors et cette préparation-là surtout avec l'hétérogénéité de vos classes, est-ce que ne vous pose pas problème. Est-ce qu'il n'y a pas de difficultés surtout à la préparation et après à la gestion de cette hétérogénéité ?

R : Le problème si on ne prépare pas. C'est ça le problème. Il y a toujours des problèmes parce que de toute façon si tu ne prépares pas, si je ne prépare pas et je prends une leçon d'un livre et je vais en classe et je vais distribuer je ne pense pas que ça va avoir un résultat et même si l'élève va s'ennuyer. Mais quand je prépare moi-même les leçons en fonction des élèves, oui je trouve des difficultés du temps parce que ce n'est pas facile de préparer. Pour préparer il faut savoir le niveau des élèves, il faut noter. Il faut reconnaître ses élèves. Et après il faut du temps, ce n'est pas facile. Il faut chercher des images, il faut écrire, il faut chercher l'activité qui convient. Il ne faut pas toujours faire les mêmes activités dans toutes les séances hein. Mais ça va mieux de préparer. Une leçon bien préparée vaut mieux qu'une leçon qu'on peut trouver dans un livre voilà.

Q : J'ai vu aussi que vous avez fait une évaluation au cours de la leçon et aussi une évaluation à la fin de la leçon. Ces évaluations-là est-ce que vous les exploitez pour la différenciation de vos activités dans les séances à venir, dans les séances prochaines ?

Oui effectivement, effectivement. C'est pourquoi je vous ai dit pour préparer il faut connaître le niveau des élèves et pour connaître le niveau des élèves il faut les évaluer. C'est automatique, c'est pourquoi au début de la séance on essaie de faire une évaluation diagnostique. En fait c'est une forme de rappel et au même temps c'est une évaluation diagnostique. C'est une petite évaluation et après on fait des évaluations formatives là au fur et à mesure et à la fin nous devons connaître si l'élève a appris la lettre ou non ? Parfois même à la fin, on fait le dialogue hein. Mais là comme vous regardez on n'a pas le temps de le faire. C'est juste nous avons fait un bref rappel de ce que nous avons vu. Nous n'avons pas fait le rappel du dialogue, c'est difficile parce

qu'une heure et demie ça ne suffit pas, un problème de temps. Mais de toute façon il faut faire des évaluations pour préparer les autres leçons il faut faire des évaluations. Pour voir si les élèves ont vraiment appris les euh les compétences tracées pendant cette séance ou non et pour euh préparer aussi là la euh la séance prochaine hein, les compétences pour la séance prochaine.

Q : Monsieur vos élèves travaillent en binômes, j'ai vu que vos élèves travaillent en binômes surtout à l'école est-ce que c'est un choix de votre part ou bien c'est une habitude des élèves ?

En fait, en fait, en fait c'est un choix mais c'est un choix pédagogique parce qu'il faut noter que euh si vous entendez de la zone proximale de développement de Vygotski. Un élève, il a des compétences, ce qu'il apprend avec les paires c'est plus qu'un apprentissage seul. Les interactions sociales entre les élèves, avec les interactions ils apprennent mieux qu'avec l'apprentissage seul. C'est pourquoi on fait toujours des interactions sociales entre les élèves et même moi hein avec l'enseignant hein. Ce n'est pas seulement avec les élèves comme vous regardez je circule entre les rangs, je les aide, je les provoque, parfois je les provoque hein. Et c'est mieux, c'est un choix pédagogique, ce n'est pas seulement un choix comme ça par hasard et j'essaie de euh de mettre parfois de mettre toujours, ce n'est pas parfois de mettre toujours les élèves qui ont un certain niveau avec des élèves qui sont vraiment débutants dans un même groupe, pour que l'un aide l'autre.

Q : C'est-à-dire vous travaillez si on veut dire avec le tutorat ?

R : Effectivement, parfois même les élèves du deuxième groupe le groupe des meilleurs le groupe qui savent lire, lorsqu'ils terminent leur travail ils veulent aider les autres, c'est eux qui aident les autres à faire les exercices, à lire parfois, à écrire, la manière d'écrire etc.

Q : Euh à la fin j'ai alors une dernière question, j'aimerais avoir votre avis sur la gestion de l'hétérogénéité dans une classe de langue arabe, qu'est-ce que vous pouvez me dire ?

R : Comment ... ?

Q : c'est-à-dire les difficultés qu'un enseignant de langue arabe trouve devant une classe multi niveaux, si on peut dire dans chaque séance. Des élèves qui ont des niveaux différents au niveau d'âge ou de compétences ?

R : Nous avons parlé de ça pendant le début, il y a toujours des différences et les différences parfois c'est un atout, c'est pas un problème parce que si vous n'êtes pas différents on va pas apprendre, si on n'a pas de différences on va pas apprendre c'est normal hein, on apprend avec nos fautes à partir de nos fautes, à de nos différences c'est pourquoi les différences parfois

c'est mieux que d'être différent, euh d'avoir des différences individuelles que d'avoir un niveau un même niveau. Pourquoi les différences ? Parce que ça aide les interactions sociales, les interactions sociales ça aident à apprendre plus que euh de toute façon il y a toujours des hétérogénéités. Comme j'ai dit auparavant, il y a de élèves de CP de CE1 jusqu'à CM2, il y a des élèves qui ont déjà appris la langue arabe, c'est pas la première année, il y a des élèves qui savent lire et écrire, il y a des élèves qui viennent pour la première fois pour apprendre. Oui c'est difficile mais prendre en considération ces différences au niveau de la gestion du groupe classe. C'est-à-dire il faut euh il faut avoir une pédagogie différenciée voire même individualisée si on peut dire, différenciée pourquoi ? Parce qu'il y a des différences et individualisée pourquoi ? Parce que chaque élève il a ces compétences individuelles, c'est-à-dire on prend en considération euh les besoins, les besoins en apprentissage de l'élève plus que les différences hein. C'est-à-dire ce n'est pas parce qu'il est différent qu'on va pas euh lui offrir la chance d'apprendre mais non, c'est parce qu'ils sont différents qu'on est là pour leur aider à apprendre et enrichir leurs compétences d'apprentissage en langue et euh aux règles en général de l'apprentissage des langues.

- Alors à la fin Monsieur je vous remercie pour votre coopération et pour le temps que vous m'avez consacré.
- Avec plaisir, pas de soucis si vous avez besoin je vous donne mon numéro de téléphone, mes coordonnées et bonne chance pour vos études hein.
- Merci beaucoup.

Entretien 19 avec l'inspectrice de l'éducation nationale française

Q : Bonjour Mme Mallard. D'abord je vous remercie de m'accorder cet entretien et je commence par la première question le dispositif ELCO est en plein changement et on pourrait dire qu'il est dans une phase de transition vers un nouveau dispositif EILE, pourquoi et qu'est-ce qui a changé réellement ?

R : Alors la volonté de la ministre Najat Belkacem a souhaité quelque part de donner à ce dispositif et finalement est né des années 70 et 80 et qui était extrêmement hétérogène dans sur le territoire national, avec des départements où finalement l'ELCO était encadré par des droits administratifs qu'ils ne faisaient que délivrer des agréments. Les enseignants n'étaient pas vus, n'étaient pas accompagnés, on ne savait pas trop comment ça se passaient sur le créneau horaire et le département du Bas-Rhin et l'académie de Strasbourg était repérée comme une académie

pilote, au terme de pilotage, puisque l'académie de Strasbourg est traditionnellement accueillie ces enseignants, visitait ces enseignants, avait mis en place une évaluation de la maitrise des langues à la fin des CM2, visitait ses enseignants comme j'ai dit, a porté un point de formation. Et ça paraissait être le cadre souhaitable d'évolution des ELCO vers un nouveau dispositif EILE. Donc, clairement les préconisations et l'évolution des ELCO en EILE s'étaient de passer d'un dispositif tel qu'il a été conçu à ses origines vers un dispositif ouvert déjà à tous les enfants qui le souhaitaient hors temps scolaire, le fonctionnement en temps scolaire ne pouvait plus avoir lieu, mais avec une vraie politique au moins nationale d'enrichir la qualité de ces langues, d'ouverture vers d'autres familles pour l'arabe proche de la culture maghrébine. Voilà donc, nous concrètement ce qui a changé dans le Bas-Rhin, moi je me suis obligé à faire à élaborer un promesse de visites des enseignants, les enseignants qui étaient en difficultés sont accompagnés par un conseiller pédagogique ce qui m'a conduit finalement à modifier notre système de formation jusqu'à il y a deux ans c'étaient des formations tous les mercredis matin, sur des aspects au choix des enseignants et là les formations dans un souci d'accompagnement d'évolution des pratiques, ont été définies selon les langues, parce que les problématiques sont différentes en fonction des langues. Mais, également en fonction des besoins repérés sur le terrain. Voilà. Même si nous étions l'académie regardée et observée par le ministère pour ses bonnes pratiques, et qui s'est largement inspiré des bonnes pratiques, quand même on a encore évolué un certain nombre d'éléments pour que ça soit encore plus qualitatif.

Q : Alors dans ce changement, est-ce qu'on peut parler d'un changement de paradigme ? C'est-à-dire au niveau des finalités, des moyens matériels et humains ?

R : Un changement de paradigme non, en tout cas pas euh je ne peux pas parler pour d'autres académies que je ne connais pas hein.

Q : Par exemple ici dans le Bas-Rhin ou bien dans l'académie de Strasbourg ?

R : Ben non, parce que dans l'académie il y avait déjà tout ça. Finalement, tout était déjà présent avant que le cadre EILE nous l'impose. Pour votre information, que le ministère a accueilli les educom ça fait comme un site educom pour les enseignants existent pour plusieurs années fabriquées par Mr Kozlik et moi-même euh on a fait évoluer et évoluer chaque année que le ministère s'est réapproprié pour fournir un document national. Donc, nous on ne peut pas dire que c'est vraiment changé ça, c'est une grande interrogation parce que je ne sais pas ce je peux faire évoluer, quand j'ai contacté le ministère Mr Nguillon m'a dit : « Mais non vous Mme Mallard vous êtes déjà dans les EILE ». D'accord.

Q : Alors les cours de langue arabe sont dispensés par des enseignants étrangers, dans leur majorité ils viennent des pays du Maghreb, des trois pays de Maghreb. Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur les pratiques pédagogiques de ces enseignants-là ?

R : Alors euh, je trouve hein depuis plusieurs années que je visite les enseignants de langue arabe. Bon on a déjà deux populations enseignantes qui sont différents, les enseignants marocains et tunisiens qui sont effectivement des enseignants dans leurs pays et qui ont un projet de venir en France enseigner la langue arabe, puis on a les enseignants algériens qui sont eux des recrutés locaux qui sont plus de pays. Euh alors deux populations différentes dans les âges aussi, les enseignants algériens sont des enseignants beaucoup plus âgés dans la grande majorité, mais vraiment plus âgés certainement aussi beaucoup moins diplômés que les enseignants marocains et tunisiens. Tout simplement parce qu'ils sont des enseignants qui ont été recrutés il y a longtemps, qui continuent dans leur fonction. Certainement l'Algérie n'a pas les moyens de recruter d'autres enseignants euh et sept enseignants présents, ils sont toujours présents pour cinq ans ou six ans, il n'y a plus d'évolution. Em alors, donc deux populations d'enseignants. Concernant les enseignants marocains et tunisiens euh ont reconnu une expertise enseignante. Je préfère parler de deux populations qui sont quand même différentes. Une vraie expertise enseignant au niveau des classes, ce sont des enseignants qui maîtrisent les bases de la pédagogie, mais au même titre que nos enseignants français de classe élémentaire, ce ne sont donc pas des enseignants de langue étrangère. Euh et donc bein il y a à les accompagner pour faire évoluer leurs pratiques de façon à ce que les pratiques s'apparaissent à des pratiques d'enseignement de langue étrangère parce que l'arabe pour les enfants est une langue vivante étrangère de toute façon, la grande majorité. Euh

Q : Oui parce que ces enseignants sont à la base des enseignants des écoles, leur formation est tout à fait loin d'une formation d'un enseignant de langue vivante.

R : En tant qu'enseignant d'école, on est formé à être en en mathématique, en français...

Q : Oui plusieurs disciplines.

R : Mais c'est vraiment on n'a pas surement une expertise spécifique d'autres des langues vivantes d'autant plus, mais c'est pareil pour nos enseignants français, souvent la langue vivante à l'école française ça passe après le français, les math, histoire- géo, mais du fait moi je trouve les enseignants qu'il y a vraiment une évolution depuis cinq ans, surtout deux, trois ans avec des enseignants qui prennent en compte et des cours de plus en plus des cours de langue vivante avec voilà des étapes. Alors avec euh c'est la grande réflexion en ce moment la question de la

place de la langue écrite que nous on trouve, quand je dis-nous puisque je suis parfois je vois Mathilde François qui visitait des enseignants, ma conseillère pédagogique, qu'on trouve parfois un trop importance, parce je pense que parfois les enseignants confondent enseigner la lecture, l'écriture et enseigner une langue hein ça je pense c'est juste à réguler. Une fois que les enseignants ont réussi à trouver un juste mépris entre la place de l'oral et la place de l'écrit je pense que ça devrait aller mieux. Euh voilà, alors les enseignants algériens eux donc sont là depuis fort longtemps avec peut-être des pratiques plus traditionnelles d'enseignants. Ce sont aussi tous des enseignants, mais qui ont été formés vu leur âge il y a beaucoup plus longtemps, qui ont bénéficié de peu de formations et donc qui ont certainement une approche traditionnelle de l'enseignement, enseignement plus frontal, plus magistral, où la place de l'oral est tout encore d'avantages que pour les enseignants marocains et tunisiens moins importante.

Q : Alors, les enseignants de langue arabe accueillent ou reçoivent dans leurs classes des élèves de différents âges et de compétences linguistiques et d'après vos visites et vos inspections comment font-ils pour gérer cette hétérogénéité ?

R : Euh à la marge surtout tous les enseignants arabes, de langue arabe, à la marge ils ne font rien. Que quelque uns quelques fois tout le monde c'est la même chose, puis tout le monde s'accroche, tout le monde se papouille, tout le monde s'ennuie. Mais à la fin ça ne se passe rien. Ce qu'on observe d'avantages c'est une diversification de supports, c'est-à-dire le cours démarre à l'identique pour tous et puis les moins compétents vous avez un support, ils n'ont qu'à copier un mot alors que les grands ont à produire plus d'écrit. On va rarement, ce qu'on voit rarement c'est une séance qui est pensée au regard des compétences différenciées des élèves. C'est-à-dire comment je pourrais pouvoir en tant qu'enseignant bâtir une séance qui vise les objectifs langagiers oraux, les compétences langagières orales, qui va permettre à tous à progresser aussi bien les moins compétents que mes plus compétents, parce que là ça veut dire pour un enseignant il y a une nécessité d'aménager la situation et de différencier même à l'intérieur de cette séance les prépositions qu'on va faire à un groupe et un autre groupe mais tout en gardant une cohérence au groupe. C'est ça notre enjeu d'arriver à construire de l'expertise dans la construction de situations qui prennent d'avantages en compte euh qu'il y a plusieurs niveaux compétence à la classe, ces niveaux différents de compétences. Alors après il y a une autre possibilité qui était euh qui fonctionne dans certaines écoles, ce n'est pas à la marge, c'est finalement hum encourager les enseignants au début de l'année à dresser un bilan compétences des élèves pour ensuite proposer des groupes où les élèves vont être répartis en fonction de leurs niveaux de compétences ce qui permet quand même de ne pas être avec des

grands débutants et des grands confirmés. Parce que là il est vrai que euh alors la chose qui n'est pas facile et il est tout en moins sur un créneau d'une heure et demie la semaine, ça c'est vraiment c'est quelque chose qui joue de la complexité, une heure et demie une fois par semaine c'est quand même compliqué.

Q : C'est-à-dire l'insuffisance du temps ?

R : Ben euh c'est vrai sur une heure et demie hum c'est court, on fait souvent une petite pause, souvent une heure et quart. C'est court et au même temps on a des objectifs ambitieux, donc il faut vraiment être très performant. Il faut que l'enseignant se dise qu'est-ce que chaque élève, en amant hein, aura appris qu'il ne savait pas en sortant de mon heure et quart du cours et à c'est à ce prix les élèves pourraient faire un bilan qualitatif de l'enseignement voilà ça. C'est encore des enjeux des formations à venir hein c'est la prise en compte de euh de la diversité pas seulement pour l'écrit, l'oral est de toute façon prioritaire et primordial, et c'est là le plus difficile de mettre en œuvre une séance qui va permettre à chacun d'apprendre.

Q : Si j'ai bien compris, les enseignants de langue arabe proposent les mêmes activités surtout à l'oral à tous les élèves ?

R : Oui, alors on peut le faire parce que ce n'est pas possible de voir trois bandes-vidéos qui passent au même temps, c'est ingérable. Euh donc on peut le faire soit en simultané, si on le fait au même temps c'est-à-dire on va choisir un support et on va avoir des objectifs langagiers différents pour chaque groupe de compétences, c'est-à-dire on va exiger de la part de tel groupe, à titre sympathique, le taux de retenir un deux mots et au plus avancés d'enrichir leurs énoncés par autres choses et encore plus. Mais ça c'est quelque chose qui va être anticipée en amant pour pouvoir euh à partir de même support faire en sorte que les élèves puissent développer plus de compétences et après on peut faire de manière successive, c'est-à-dire on divise le groupe-classe en deux groupes, on va dire les grands commencent par l'écrit investissant la séance précédente, avec les petits on fait une séance orale ensuite un jeu entre eux. Ils s'entraînent pendant que l'enseignant rejoint le groupe des plus performants pour monter une séance orale, voilà. Alors dans une heure et quart c'est jouable, mais ça demande une extrême rigueur au terme de l'organisation et puis ça demande à ce que l'enseignant sache bien où il va.

Q : Si vous dites que l'enseignant doit savoir où il va c'est-à-dire qu'il doit s'appuyer sur des évaluations aussi et d'après les résultats des évaluations qui fait avec ses élèves, est-ce que les enseignants exploitent ces résultats pour préparer par exemple les séances à venir ?

R : Alors, plusieurs en m'ont montré des documents d'évaluation diagnostique qui leur ont bien mis pour répartir les élèves en groupes de compétences parfois pris par le même enseignant, parfois pris par deux enseignants, quand il y a deux enseignants qui interviennent au même temps, il y a un qui prend les plus performants et l'autre les moins. Ce qu'on va moins mais c'est là-dessus les enseignants ne sont pas différents des enseignants dans les écoles élémentaires primaires. Ce qu'on voit moins c'est les enseignants vraiment ont ce souci quotidien d'adapter très précisément leur enseignement à la diversité des élèves par anticipation. Je pose la question est-ce que tel, et celui-là et celui-là, ce qu'on appelle prévenir plutôt que remédier et c'est là où mais c'est ce qui est le plus difficile, quand je parlais d'une heure et quart, c'est parce que ça suppose de l'enseignant une excellente connaissance de ces élèves. Mais, c'est sûr que dans une heure et quart on met du temps à acquérir une connaissance de ses élèves, de chacun de ses élèves c'est plus long, d'où l'intérêt de euh bon alors quelque chose qui est bien quand même parfois vous les suivez donc vous les connaissez. Finalement les élèves que vous ne connaissez pas, ils sont moindres. Donc, vous savez ce que vous avez fait avec eux, vous savez comment vous pouvez continuer, ça il y a des avantages. Mais il y a les inconvénients mais là c'est un bel avantage, un enseignant qui va rencontrer un groupe où il connaît déjà une partie.

Q : Mais comme vous savez l'enseignant de langue arabe intervient dans plusieurs écoles, c'est-à-dire il n'a pas un seul groupe ou deux groupes et cela rend la tâche de différenciation pédagogique avec tous les groupes plus difficile je pense ?

R : Oui c'est sûr que on est là dans un système comme le second degré hein où l'enseignant n'a pas qu'une classe mais il a une multitude de groupes euh ça ça participe. On voit bien la différence entre l'enseignant de premier degré et du deuxième degré, et ça complexifie finalement leur tâche autant que ce ils sont à la base des enseignants de l'école élémentaire. Qui étaient habitués à avoir un groupe-classe toute l'année et qui savent gérer plusieurs groupes dans des endroits différents, c'est sûr que c'est un élément de complexification c'est clair c'est sûr c'est une chose de moins facile pour les enseignants.

Q : Vous avez remarqué que les enseignants d'arabe essaient quand même de différencier leurs stratégies ou bien les situations d'apprentissage ?

R : Oui. Oui alors je dirai oui beaucoup quand ils disposent des outils, c'est-à-dire quand on va dans des classes où il y a des TBI, des vidéoprojecteurs, un ordinateur etc., c'est plus facile pour un enseignant de diversifier. Peut-être un peu moins quand l'enseignant n'a pas d'outils, parce

que là les outils sont importants pour aider les enseignants à différencier leurs pratiques le recours à des vidéos, le recours à des jeux, le recours même à des logiciels de travail projetés sur le TBI. On voit des choses qui apparaissent pour donner un peu un côté ludique au cours.

Q : C'est-à-dire ce côté aussi est très important pour les enfants pour leur motivation ?

R : Ah oui mais ce qui est plus important à c'est que les enfants donnent du sens à ce qu'on leur propose, c'est-à-dire euh on apprend une langue vivante, c'est pas pour euh on n'apprend pas les mots pour apprendre des mots, on apprend des mots parce que au bout du compte on a un projet quel que soit et que ce projet donne ben il donne du sens au fait d'apprendre ces mots, ses structures parce que de voir des jeux de théâtre imaginer une scène donc euh et je pense lu oui mais avec un projet parce le ludique pour le ludique, en faire que les élèves mieux s'amuser. La question s'ils ont vraiment euh, il ne va pas donner du sens ce qui fait l'activité va rester quelque chose pour elle-même. Elle ne va pas au l'au-delà. L'enfant ne va pas euh tellement se sentir enrichi. On leur a fait quelque chose qui l'améliore plus, on demande de faire quelque chose pour laquelle il va apprendre, ça c'est ...

Q : Alors, les enseignants de langue arabe donnent des cours de langue arabe littéraire, mais en classe est-ce qu'ils ont recours aussi à d'autres langues ?

R : Alors, moi je ne suis pas spécialisée en langue arabe, c'est pourquoi je ne vais jamais toute seule, c'est très rare que j'aille seule visiter un enseignant de langue arabe. C'est au moins la pédagogie ça c'est euh bref, enseigner une langue c'est enseigner une langue n'importe quelle langue, par contre la qualité du langage fourni aux élèves ça je ne suis pas capable de l'apprécier. Pour avoir fait un grand nombre de visites avec Mr Mouhob et avec Mr Damaoui cette année euh globalement le niveau de langue arabe des enseignants est satisfaisant. Alors après euh il y a la question de la place des dialectes hum ben ce n'est peut-être pas la question mais c'est aussi important de dire qu'on a des enseignants de langue arabe qui savent très bien faire avec les dialectes apportés par les élèves, c'est-à-dire que le dialecte n'est pas rejeté comme c'est pas ça, c'est pas de l'arabe parce que quelque part c'est rejeter un enfant, c'est rejeter sa culture, c'est rejeter sa famille. Mais, quelques en profitent de ça et disent ah oui en tunisien on dit comme ça et on syrien on dit comment ? Pour aller vite hein, donc ça c'est aussi valoriser quelque part une langue maternelle qui n'est certes pas l'arabe mais qui fait partie de la culture arabe. Un dialecte fait partie de la culture arabe clairement.

Q : Bien sûr dans toutes dans tous les cours de langue vivante on véhicule une culture bien sûr ce n'est pas seulement pour la langue arabe mais je pense que c'est pour toutes les langues.

R : Oui tout à fait, c'est peut-être des éléments, c'est peut-être un petit peu en retrait. C'est-à-dire on n'en pense pas toujours, si on voit une leçon qui était bien faite, qui était autour d'un album. Mais ce n'était pas un album de la littérature arabe qui était choisi ça aura bien si c'était un album de la culture arabe. Parce qu'au même temps on est dans la culture, apprendre une langue c'est apprendre une culture, c'est servir aussi pas seulement du fait de ce qui est nourriture et, c'est aussi la littérature, c'est aussi la géographie, c'est aussi euh faire une séance sur un projet, parler des montagnes. On peut présenter les alpes, on peut présenter aussi d'autres chaînes de montagnes proprement arabes, bien sûr c'est important.

Q : Une dernière question, à votre avis, l'hétérogénéité dans les classes de langue arabe, est-ce que ça représente une opportunité ou bien c'est un problème, une contrainte ?

R : Alors pour l'instant ça reste encore une contrainte, un problème. Euh l'enjeu des formateurs que ça devient une opportunité, euh parce que on peut faire beaucoup de choses lorsqu'on a pleine de niveaux et puis surtout on peut euh on peut se servir de compétences chez des élèves pour faire avancer plus vite les enfants qui ont des compétences moins développées et au même temps valoriser donc renforcer la confiance en soi, l'envie d'apprendre une langue pour les élèves les plus compétents. C'est une vraie opportunité mais il faut que les enseignants aient les outils pour s'en servir, les outils pédagogiques et didactiques, pour s'en servir et faire en sorte que ça ne soit plus une contrainte et que ça devient une opportunité, mais je dirais que depuis deux ans je pense que ça a évolué, c'est-à-dire que le discours autour de cette hétérogénéité il est moins on va dire dans la difficulté que ne plus l'être. Je pense que c'est quelque chose qui évolue.

Q : Vous avez constaté ça d'après vos réunions avec les enseignants ou bien lors des formations ?

R : Ben euh moi c'est plutôt un constat de visites, c'est plutôt un constat lors des visites. Maintenant on est toujours surpris par l'engagement, vraiment l'engagement, l'investissement des enseignants arabes lors des journées de formation. Maintenant on est penché sur le cadre européen, on est en tout cas euh je ne sais pas est-ce que c'est dans la culture, nous on n'est pas habitué à voir des enseignants aussi coopératifs, mais des enseignants qui sont dans la récrimination, ça sert à quoi euh. Ça je ne l'ai jamais eu sincèrement les enseignants arabes est-ce qu'eux aussi ils voient que c'est une opportunité pour faire évoluer leurs pratiques, en tout cas les observations on voit réinjecter dans les pratiques enseignantes des éléments injectés lors des formations, sincèrement on le voit et c'est tout positif.

-Alors Mme Mallard je vous remercie encore pour votre coopération.

-Merci Mr Benhammou.

Entretien 20 (Inspecteur de l'éducation nationale marocaine)

Q : On parlait du dispositif ELCO, alors Monsieur le dispositif ELCO on peut dire qu'il est dans une phase de transition vers un nouveau dispositif appelé EILE, à votre avis pourquoi ce changement-là ?

R : Je pense que les responsables du ministère de l'éducation nationale français pourraient en premier lieu répondre à cette question-là. Mais, je peux dire que le dispositif ELCO est arrivé à sa fin, il a atteint son apogée. Parce qu'il a été destiné aux travailleurs immigrants, marocains ou non marocains, arabes ou non arabes, car comme vous savez il est destiné à sept pays. En considérant que ces étrangers vont un jour retourner à leur pays d'origine avec leurs enfants, donc ils avaient besoin de cet enseignement pour faciliter leur intégration ou leur réintégration dans les pays d'origine. Actuellement, les choses ont changé car ces immigrants sont devenus des citoyens français, on est arrivé à la troisième ou quatrième génération. Ils ont la nationalité française et la question du retour au pays natal ne se pose pas comme avant. Pour les responsables français, les objectifs de la création des ELCO n'existent plus et donc il est temps de les remplacer par un autre enseignement comme vous venez de dire les EILE.

Q : A partir de vos rencontres et vos visites pour les enseignants, est-ce que vous avez remarqué qu'il y a un changement au niveau des pratiques ?

R : L'idée de ce changement est venue avec le ministre Vallaud-Belkacem en 2016. Mais après ils ont fait les élections. C'est depuis 2016 que le MEN a décidé de mettre au point ce changement de l'ELCO vers EILE et a choisi des écoles pour l'expérimentation. Mais, les enseignants n'étaient pas informés. Donc, ces enseignants n'étaient du courant de rien. Ils ont continué à travailler comme avant, ils n'ont pas de programme ou de manuels, le même créneau, les mêmes contraintes. Et même les problèmes pour avoir une salle de classe à l'école comme les enseignants français. Alors, rien n'a changé soit aux niveaux des outils ou des créneaux horaires. Les enseignants n'ont rien senti et je dis même n'étaient pas informés s'ils travaillent avec le dispositif EILE ou avec l'ancien dispositif ELCO. Ce qui n'a pas influencé leurs pratiques enseignantes.

Q : C'est-à-dire qu'il y avait une absence de coordination ?

R : Pas ça seulement, il y avait un manque de communication avec les enseignants. Mais, me concernant, j'étais au courant. Car on avait des rencontres au niveau du comité bilatéral qui comprend des responsables des deux pays, marocains et français. J'ai assisté à ces réunions et celles des inspections académiques, c'est-à-dire que je savais qu'il y a un changement qui se prépare. Mais les enseignants eux n'étaient pas informés. Je peux rajouter aussi que l'inspection générale de l'enseignement de langue arabe au niveau du MEN français, nous a envoyé une liste des écoles concerné par les EILE. Moi, j'étais au courant mais les enseignants non.

Q : On passe à un autre point, que pensez-vous des pratiques pédagogiques des enseignants de langue arabe ?

R : Qu'est-ce que je pense à propos de quoi ?

Q : A propos des pratiques des enseignants dans leur classes ?

R : Vous parlez des ELCO ou des EILE ?

Q : Dans les deux dispositifs ?

R : Pour l'ELCO, les choses sont claires. Les procédures d'inscription des élèves commencent dès janvier. On fait des réunions pour préparer la carte scolaire de l'année prochaine, au niveau de chaque inspection académique. Au début de l'année scolaire on délimite les listes d'élèves et on commence le travail. Puis, on fournit aux enseignants par des dossiers pédagogiques comme un programme ou un manuel scolaire, en plus leurs documents. Nos enseignants s'adaptent avec ce type d'enseignement en prenant en considération la réalité de la société, ils rencontrent d'autres problèmes bien connus par tous comme le manque d'intérêt et la discipline des élèves, enseigner hors le temps scolaire. Concernant l'EILE, je ne peux pas le juger. Mais je pense que les responsables français voudraient avec ce nouveau dispositif dépasser ces problèmes.

Q : Qu'est-ce que vous pouvez nous dire sur la formation des enseignants, surtout qu'ils sont des enseignants de primaire. Alors, qu'ici ils sont chargés d'enseigner l'arabe comme langue vivante ?

R : Comme j'ai dit. Nos enseignants ont une formation pédagogique. Même s'ils ne sont pas formés pour ce type d'enseignement, mais ils sont capables, puisqu'ils ont des compétences didactiques et pédagogiques, d'adapter leurs pratiques enseignantes. Moi, j'imagine qu'on pourrait avoir des problèmes si les enseignants n'avaient aucune formation. Dans ce cas il faudra voir avec eux tout. Et puisque ce n'est pas le cas de nos enseignants, ces derniers ont une

flexibilité de s'adapter et on atteint vite nos objectifs des formations avec eux. Ils sont capables d'améliorer leurs pratiques, ils sont capables d'atteindre leurs objectifs avec les apprenants. Et d'après mes visites, j'ai remarqué que l'enseignant s'adapte rapidement, et progresse dans son travail au fur et à mesure.

Q : Les enseignants de langue arabe ont des élèves de différents niveaux soit au niveau d'âge ou de compétences langagières. Comment font-ils pour gérer l'hétérogénéité dans leurs classes ?

R : La majorité des enseignants sont habitués aux classes multi niveaux. Ce n'est pas nouveau pour eux. Ce qui est nouveau pour eux, c'est la personnalité des élèves, la manière de communiquer avec eux, et aussi les outils disponibles pour travailler avec les élèves. Je pense que si l'enseignant avait la possibilité d'évaluer les apprenants dès la première séance et de les répartir en groupes, s'il avait les outils pédagogiques, les manuels scolaires et tout, lui permettant de travailler avec chaque groupe selon son niveau de compétences langagières, la question de l'hétérogénéité ne représentera pas une difficulté. Malgré ça je pense que cette question ne se pose pas lourdement et que les enseignants arrivent à dispenser un enseignement différencié.

Q : C'est-à-dire que les enseignants adoptent une pédagogie différenciée ?

R : Il n'a pas quelque chose qui est parfaite à cent pour cent. Ça n'existe pas. Mais il y a des efforts et il y a des résultats. On n'est pas satisfait totalement et j'ai expliqué pourquoi. Mais je ne peux dire qu'il y a un échec. L'enseignant de langue arabe est capable de gérer une classe à multi niveaux.

Q : C'est que l'enseignant de langue arabe essaie de différencier les apprentissages, les situations d'apprentissage selon le niveau de ses élèves ?

R : Oui pas dans toute la séance mais dans quelques sections de la séance, il fait ce que vous venez de dire.

Q : Les séances de langue arabe se passent, en général, en deux phases : une phase orale et puis une phase écrite. Dans quelle phase vous avez remarqué que l'enseignant fait une différenciation ?

R : la majorité du temps dans la phase écrite, où il évalue les acquis des apprenants.

Q : c'est-à-dire à l'écrit ?

R : oui à l'écrit.

Q : La langue enseignée est la langue littéraire. Mais l'enseignant utilise d'autres langues comme le dialecte arabe ?

R : Non pas seulement le dialecte, car son usage reste limité. Mais il utilise la langue française plutôt. Et si l'enfant parle le dialecte, l'enseignant mentionne cela. Parfois l'enseignant a recours au français, mais à mon avis ce n'est pas un problème. Il faut seulement une petite formation pour dépasser cela. Nous on recommande aux enseignants par exemple pour les consignes récurrentes, d'éviter la langue française, parce qu'à force de les utiliser l'élève va les comprendre. Par exemple la consigne « répète » au lieu de dire « répète » ou « répétez », l'enseignant pourrait la dire en arabe tout simplement bien sûr en utilisant des gestes et des mimes etc. Ça pourrait être le thème d'une journée d'étude et je pense que les enseignants vont vite l'assimiler, surtout si cela est accompagné par l'observation des cours exemples. C'est vrai que l'enseignant fait usage d'autres langues, comme le français et le dialecte. On doit comprendre aussi qu'on n'enseigne pas une langue arabe littéraire classique avec ses structures et règles compliquées, mais une langue arabe moderne simple. On ne met pas trop l'accent sur les déclinaisons ou la prononciation et on essaie de simplifier cette langue littéraire.

Q : Dans l'enseignement d'une langue vivante on véhicule aussi une culture, par exemple pour les ELCO on véhicule la culture d'origine. A votre avis avec les EILE est-ce qu'il y aura un changement au niveau de la culture véhiculée ?

R : Je ne peux pas vous dire qu'il y a un changement, mais est-ce possible ce changement ? Je pense que oui c'est possible. Car actuellement l'EILE pour l'arabe n'est pas tout à fait installé. Mais je suppose que la langue arabe qu'on voudrait dispenser est l'arabe standard. Cette langue parlée par plusieurs pays arabes. Je pense aussi que cela pose problème pour les immigrants car ils sont attachés à leur culture. Peut-être si le nouveau dispositif ne donne pas beaucoup d'importance à la culture d'origine par exemple du Maroc, cela pourrait représenter un problème pour les parents d'élèves et ensuite pour l'administration marocaine qui essaie de répondre aux exigences de ses ressortissants.

Q : L'arabe a sa spécificité par rapport à d'autres langues comme le français, surtout à l'écrit. Cela ne pose pas un problème pour les élèves ?

R : Je pense que cette question concerne les enseignants. Mais à mon avis et d'après mes visites, que c'est une question d'habitude et que ce problème est dépassé dès le début de l'année

scolaire. Sachant que la majorité des élèves ont déjà une connaissance de la langue. Ce n'est pas un grand problème.

Q : D'après mes connaissances, le dispositif ELCO est supprimé depuis la rentrée scolaire 2016 et généralisé dans tout le territoire français. Que pourriez-vous me dire sur ce point ?

R : Non la généralisation sera en 2020, 2020/2021. C'est-à-dire qu'il y a encore deux années scolaires. On est encore dans la phase de transition. Ils vont d'abord commencer par une expérimentation, puis une évaluation de cette dernière et enfin une généralisation. Ce qui est prévu, que la rentrée scolaire prochaine sera la dernière dans le cadre d'ELCO. Les responsables français essaient de convaincre tous les pays concernés pour avoir leur accord. Ils disent qu'il y a une expérimentation, mais où sont les outils de l'expérimentation ? On n'a rien reçu. Je pense qu'une expérimentation dans le cadre de l'ancien dispositif avec les mêmes outils et les conditions de fonctionnement, ce n'est pas une réelle expérimentation. Il faut expérimenter quelque chose de nouvelle, soit au niveau du contenu ou du programme. Les enseignants n'ont rien eu dans les mêmes conditions qu'avant. Et supposant qu'il a eu une expérimentation où sont les résultats ? En plus il faut avoir une période d'adaptation, pour dépasser les failles. Mais actuellement, il est clair que du côté français, ils ont décidé de remplacer l'ancien dispositif. Par contre, une question pourrait se poser, il s'agit du nombre d'élèves que les EILE de langue arabe pourront accueillir. Sans doute le nombre sera réduit, car dernièrement que l'intérêt au cours d'arabe pris en charge par le Maroc est en progression chaque année. Ce qui le montre c'est que les nouvelles créations des cours chaque année. Je pense que ça ne sera pas possible d'accepter toutes les demandes d'inscription à l'avenir et que nos ressortissants vont chercher d'autres solutions.

Q : Monsieur l'inspecteur, à la fin de cet entretien, j'aimerais connaître votre opinion sur l'hétérogénéité des classes au cours d'arabe. Cela à votre avis représente une contrainte pour les enseignants ?

R : A mon avis ça reste une contrainte. Dans les classes hétérogènes, les apprenants ne bénéficient pas du temps suffisant pour leur apprentissage puisque les efforts de l'enseignant ne sont pas bien concentrés. Au niveau linguistique de la langue, on peut dire si on a une certaine homogénéité on atteint rapidement les objectifs, par contre s'il y a une multitude de niveaux ça devient plus compliqué. Car l'effort devient dispersé et la maîtrise de la discipline est plus difficile. Mais les ELCO ont d'autres objectifs que la maîtrise de la langue que les ELVE ont négligée.

- A la fin je vous remercie beaucoup.
- Moi aussi je vous souhaite bon courage et la réussite, que vous arriveriez par le biais de votre recherche à concevoir des solutions opérationnelles qui pourront aider vos collègues et aussi les responsables de ce dispositif et ainsi améliorer l'enseignement de la langue arabe. Je reste à votre disposition pour toute autres demandes et je vous souhaite encore une fois bon courage.
- Merci beaucoup.
- Au revoir monsieur Benhammou.

Annexe 6 Exemple de tableau d'analyse d'entretien

Catégories	Thèmes	Verbatim
Parcours professionnel	<p>-Formation initiale/continue</p> <p>-Formation continue :</p> <p>-Ancienneté :</p>	<p>« Après, j'ai opté pour le concours des professeurs des écoles dans l'enquête d'un emploi stable. J'ai réussi le concours et j'ai passé une année de formation au centre des instituteurs et institutrices à Ouarzazate au Sud-est du Maroc. Où j'ai eu un diplôme qui m'a permis d'intégrer la fonction publique en tant que professeur des écoles, professeur de l'enseignement primaire pour dire vraiment l'intitulé exacte de mon métier. »</p> <p>« Ces formations concernent euh tout d'abord une formation qui concerne l'initiation à la prise de fonction, où on a traité les valeurs de la république française, les principes de l'école : la laïcité, la gratuité et l'obligation à partir de l'âge de six ans etc. Aussi une formation sur la gestion de l'hétérogénéité où on a fait deux journées de formation. On a essayé de voir comment on peut gérer les hétérogénéités qu'on a dans nos classes et on a fait aussi une formation comment concevoir une séquence pédagogique selon l'approche communicationnelle. »</p> <p>« Euh je suis affecté dans la province de Zagora au sud du Maroc. J'ai travaillé dans une école primaire pendant cinq ans. Après j'ai passé un concours pour euh de venir en France enseigner la langue arabe et la culture marocaine pour les enfants marocains résidents en France. J'ai réussi ce concours en 2014 et je suis affecté dans le consulat général du Royaume »</p>

		<i>du Maroc à Strasbourg, exactement dans le département du Bas-Rhin et depuis novembre 2014.»</i>
Les stratégies d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Le travail individuel. • Le travail en groupes. • Le tutorat. • La répétition. 	<i>« Oui c'est ça. Comme vous l'avez remarqué, j'essaie toujours de faire répéter, de faire répéter des expressions, de faire répéter des mots en utilisant les images. Voilà on essaie de développer un petit peu le vocabulaire de ces élèves-là qui sont malheureusement, qui ne sont pas arabophones. »</i>
La gestion de l'espace	La disposition de tables -En U	<i>« J'aime bien utiliser cette disposition. C'est une disposition mais ça dépend du nombre des élèves. Euh quand j'ai une classe avec un nombre, un effectif important des élèves, je ne peux l'utiliser. C'est important pour gérer la classe surtout le comportement des élèves quand ils sont à côté ou ils sont en groupe, ils se parlent, ils bavardent. Ils ne se concentrent pas. Moi je trouve que lorsque le cours ce type du cours, la meilleure disposition c'est le U. »</i>
Le plurilinguisme	Les langues utilisées - L'usage de l'arabe dialectal et littéral : - L'usage du français :	<i>« Oui j'essaie de leur parler l'arabe littéraire parce qu'on apprend l'arabe littéraire, il faut qu'on parle l'arabe littéraire. Alors moi, je crois à l'idée pour apprendre une langue euh, on ne peut pas apprendre une langue avec une autre langue. On apprend la langue avec la langue, c'est pour ça que j'essaie toujours de ne parler que l'arabe littéraire avec les enfants et aussi ils peuvent me répondre en français et en dialectal. »</i>
Les supports utilisés	La diversité des supports	<ul style="list-style-type: none"> • Des supports iconiques. • Des fiches imprimées pour les exercices écrits. • Des objets concrets.
La gestion du temps		<i>« Oui c'est un problème le manque de temps. On se voit une fois, ce n'est pas suffisant pour euh pour euh avoir une langue pour maîtriser une langue ? »</i>
La différenciation pédagogique	-Différenciation au niveau des processus : -Différenciation au niveau du contenu :	<i>« C'est important pour gérer la classe surtout le comportement des élèves quand ils sont à côté ou ils sont en groupe, ils se parlent, ils bavardent. Ils ne se concentrent pas. Moi je trouve que lorsque le cours ce type du cours, la meilleure disposition c'est le U. Si les élèves sont concentrés sur eux même. Mais aussi ils se regardent, mais ils regardent aussi le prof et ils regardent le tableau. »</i> <i>« Oui, c'est dans euh toujours comme j'ai dit au début, j'ai deux groupes : groupe débutant et groupe</i>

	<p>-Différenciation au niveau des productions :</p>	<p><i>intermédiaire. J'essaie toujours d'aller, d'avancer selon les compétences de chaque élève. »</i></p> <p><i>« Je différencie quand j'ai, j'ai géré l'activité d'évaluation. J'ai demandé à certains élèves de me formuler trois phrases ou quatre phrases et à d'autres de formuler uniquement une phrase. Moi je trouve que c'est une différenciation. On demande à chaque élève selon ses compétences, selon euh on essaie de respecter la différence de l'élève. »</i></p>
<p>Les difficultés rencontrées</p>	<p>La gestion de l'hétérogénéité</p> <p>La multitude des niveaux</p> <p>-La diglossie de la langue arabe :</p>	<p><i>« C'est un problème parce que dans le cours arabe on ne peut pas parler de l'hétérogénéité normale ordinaire qu'on trouve dans chaque classe parce le cours arabe, il est composé euh l'hétérogénéité la plus difficile à gérer, c'est celle des âges des enfants quand vous avez un élève de 7 ans en face d'autres élèves de 11 ans ça pose beaucoup de problème. »</i></p> <p><i>« Mais, pour préparer un cours en arabe littéraire et le présenter à des élèves qui ne parlent pas cet arabe littéraire à la maison ça pose des difficultés, et aussi le fait d'avoir beaucoup de niveaux en classe ça pose aussi des difficultés on ne sait pas sur qui euh, est-ce que on doit donner la priorité aux débutants qui sont en train d'apprendre leurs premiers mots, leurs premières lettres en langue arabe ou bien on suit l'avancement de certains élèves ? »</i></p> <p><i>« Ah oui il y en a beaucoup de difficultés qui sont en relation généralement à ce problème d'hétérogénéité et les différences entre les élèves, et aussi des problèmes qui sont liés à l'apprentissage de cette langue en elle-même parce que on sait que la langue arabe est une langue littéraire qu'on apprend à l'école. Mais, qu'on ne parle pas en dehors de l'école. En dehors de l'école on parle le dialecte. Oui c'est vrai, il y a beaucoup de mots, il y a beaucoup d'expressions quand même entre le dialecte et la langue littéraire. »</i></p>

Annexe 7 Les études de cas

Enseignant 1 :

L'observation

La structure du cours :

L'enseignant a respecté les étapes du cours. Il a commencé par une interaction avec les apprenants pour les mettre en situation. Puis, il a fait un rappel des acquis de la séance précédente pour enchaîner avec les nouveaux apprentissages.

La mise en activité :

L'enseignant a diversifié les activités en proposant des activités orales et écrites. Ces activités se sont enchaînées et étaient proposées à tout le groupe-classe. Les apprenants ont participé à la construction des nouveaux apprentissages et nous avons remarqué qu'ils sont dans leurs majorités autonomes.

Les stratégies d'apprentissage :

Nous avons observé que l'enseignant a fait usage de plusieurs stratégies de travail. Les apprenants ont travaillé individuellement et en autonomie. L'enseignant a fait appel aussi au tutorat en faisant travailler ses apprenants en binômes hétérogènes.

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient disposés en rangés. Il s'agit donc de la disposition traditionnelle (en autobus) où les apprenants sont assis face au tableau.

Les langues utilisées :

L'enseignant a fait usage de la langue arabe littéral et de la langue française.

Les supports utilisés :

L'enseignant a utilisé plusieurs supports :

- Des fiches représentant des fruits.
- Des supports iconiques.
- Des fiches d'exercice pour la phase écrite de la leçon.

La différenciation :

Nous avons constaté que l'enseignant a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique. Il a proposé les mêmes activités à tous les élèves sans distinction selon leur niveau de langue ou d'âge.

Les interactions entre apprenants étaient presque inexistantes.

- Au niveau des contenus : il a véhiculé le même contenu pour tous ces apprenants.
- Au niveau des processus d'apprentissage : non
- Au niveau des structures : oui
- Au niveau des productions des élèves : oui

Une différenciation successive ou simultanée ?

- Simultanée.

L'entretien

Déroulement de l'entretien :

L'entretien s'est déroulé après la séquence de classe dans la cour de l'école. Nous avons eu d'une part des questions liées au parcours professionnel de l'enseignant puis des questions liées à la séquence observée.

Parcours professionnel :

-Formation initiale :

De sexe masculin, l'enseignant 1 est titulaire d'un diplôme du centre de formation des instituteurs et des institutrices au Maroc. Il a suivi une formation théorique et pratique basée sur la didactique des matières et pédagogique : la pédagogie de l'erreur, la pédagogie du jeu et

la pédagogie différenciée.

« Oui j'ai eu une formation d'un an dans le centre de formation des instituteurs, on a eu une formation théorique et pratique basée sur la didactique des matières et une généralité sur les sciences de l'éducation et une partie pour où on exerce des cours pratiques dans des écoles avec des enseignants qui sont ah des enseignants qui sont titulaires donc c'est ça ma formation. »

-Ancienneté :

L'enseignant 1 a une expérience de 10 ans dans le domaine de l'éducation. Il a enseigné plusieurs niveaux : primaire et secondaire. Il avait des classes multi-niveaux lors de son exercice au milieu rural.

« Euh pour mon parcours professionnel, j'ai 10 ans d'expérience au niveau d'enseignement, j'ai enseigné tous les niveaux dans tous les cycles primaire collège et lycée donc c'est ça mon parcours professionnel. »

-Formation continue :

Nouvellement affecté en France, l'enseignant 1 n'a pas encore suivi de formations continues. Mais, il a bénéficié de la visite de l'inspectrice chargée des EILE.

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

La séquence de classe a débuté d'une mise à situation orale et a terminé par un exercice écrit.

« Oui je commence toujours avec l'expression orale, et après un peu de lecture et de l'écriture. »

L'enseignant 1 a commencé par un dialogue où des personnages connus par les apprenants parlent de leurs légumes préférés :

« On a commencé avec des personnages qui présentent leurs légumes préférés c'est un début de cours et après on va apprendre aux élèves les termes de fruits et légumes qui vont répéter et les mémoriser après donc c'est ça. »

Stratégies de travail :

Pendant la séquence de classe l'enseignant 1 a utilisé plusieurs types de stratégies. Il a fait travailler les apprenants en groupe :

« Je travaille par groupes donc selon les besoins de chaque groupe »

Et en binômes :

« Oui donc la plupart je l'ai fait travailler en binômes parce que je fais un élève qui est un peu bien avec un élève qui est moyen au niveau de l'arabe c'est pour céder je connais le terme en arabe'' l'apprentissage par les pairs'' donc euh c'est ça c'est une pédagogie je trouve un peu utile surtout pour l'élémentaire. »

Les apprenants ont réalisé les exercices écrits d'une manière autonome :

« Euh selon la méthodologie que j'exerce avec mes élèves donc on utilise la même prescription la même méthode donc les élèves sont habitués sur le même travail donc ça change donc les termes et les alphabets et le vocabulaire donc ils ont habitué à travailler en autonomie c'est ça. »

La gestion de l'espace :

L'enseignant 1 ne se dispose pas d'une classe propre à l'enseignement de la langue arabe. Donc, selon lui, il n'a pas le choix de la disposition des tables dans la salle.

« Oui c'est la disposition des tables c'est la disposition de la classe que j'ai donc je n'ai pas le choix de bouger les tables donc j'utilise la salle comme je la trouve. »

Par contre, dans les autres écoles il pourrait faire usage d'autres dispositions : par exemple la disposition en îlots.

« Oui dans d'autres écoles la plupart des écoles je travaille par groupes donc selon les besoins de chaque groupe. »

Les langues utilisées :

L'enseignant 1 n'utilise que la langue arabe littéraire et n'intervient pas en arabe dialectal car il est difficile de choisir un dialecte arabe parmi ceux qui parlent les élèves de sa classe :

« Oui j'utilise l'arabe littéraire parce qu'on a un mélange d'élèves il y a des élèves qui sont syriens ou libanais ou égyptiens qui ont une différence il y a une différence. Le dialecte marocain ce n'est pas un dialecte égyptien ou syrien donc on utilise la langue universelle qui est langue arabe. »

Il utilise aussi le français pour expliciter les consignes :

« Oui, oui j'utilise la langue française pour expliquer la consigne au début de l'année j'utilisais que l'arabe mais après la visite de l'inspectrice elle m'a demandé de parler un peu la langue française et d'expliquer les consignes aux élèves un peu en français. »

Les supports utilisés :

Nous avons remarqué que l'enseignant 1 a utilisé des fiches, des photos et exploité aussi un jeu.

« Ce sont des exercices qui sont proposés au niveau débutant à part la fiche que j'ai donné des jeux qui ont un peu ciblé les élèves qui ont un niveau élevé. Pour qu'ils ne s'ennuient pas. »

L'enseignant 1 explique que l'image facilite la compréhension du sens des mots :

« Concernant l'usage des supports iconiques, c'est pour approcher le terme aux apprenants. Comme on dit, en leur donnant une image ils font la liaison avec le mot. En plus, l'image est un outil d'euh... . Je pense au lieu d'expliquer un terme avec une langue non maîtrisée, il vaut mieux utiliser l'image. L'utilisation de l'image facilite l'explication du sens pas comme l'utilisation de la langue. »

La différenciation :

Nous avons observé que l'enseignant 1 dispose son cours à tout le groupe classe, mais lors de l'entretien il avance qu'il répartit ses apprenants en deux catégories selon leur niveau en arabe :

- Différenciation au niveau des structures :

« Oui, oui il y a des niveaux multiples dans ma classe, il y a des élèves qui arrivent à peu près de lire et les autres qui ont un niveau un peu bas par rapport aux autres. »

Selon lui il sépare les élèves selon leurs besoins :

« Je sépare les élèves selon leurs besoins et donc j'avais des débutants donc je m'adresse selon le niveau de chaque élève. »

- Différenciation au niveau du contenu :

L'enseignant 1 a conçu deux différentes activités pour faire une évaluation sommative :

« *Ce sont des exercices qui sont proposés au niveau débutant à part la fiche que j'ai donné des jeux qui ont un peu ciblés les élèves qui ont un niveau élevé.* »

Difficultés rencontrées :

Ce thème n'est pas abordé avec l'enseignant 1, mais lors de notre discussion, il m'a parlé des difficultés liées à la gestion du temps. Car, il pense que le temps consacré au cours n'est pas suffisant.

Croisement de données

-Nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignante 1, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien. Elle distingue trois types de pratiques enseignantes :

- d) Les pratiques déclarées : il s'agit du discours des enseignants par rapport à leur activité. Ce discours comporte souvent leurs représentations ainsi qu'une part de conscientisation de leur propre activité. C'est-à-dire ce qu'ils ont intégré de ce qu'il convenait à faire.
- e) Les pratiques attendues : évidemment les enseignants sont soumis à plusieurs prescriptions officielles, à un certain nombre d'attentes. Ces dernières sont relevées par l'organisation sociale alors que les injonctions sont portées par l'institution à travers d'un programme, un curriculum et par les évaluateurs et les formateurs.
- f) Les pratiques constatées ou effectives : c'est-à-dire l'activité déployé effectivement par les enseignants principalement en situation de classe. Les chercheurs observent cette activité et effectuent des constats en privilégiant les variables ou les dimensions qui ont une force organisatrice particulière sur le processus d'enseignement

Nous arrivons aux résultats suivants :

-Les pratiques déclarées par l'enseignant :

L'enseignant 1 a déclaré qu'il a réparti ses élèves selon leurs niveaux d'apprentissages et de compétences langagières.

« Oui je prends en considération donc par exemple quand je prépare un cours de l'expression orale je prends en mesure les différences entre les élèves, donc pour les élèves qui ont des difficultés ou qui ont pas le niveau le niveau un peu bas je leur donne des exercices ou des actes à leur niveau et pour les élèves qui sont un peu avancés je leur donne des exercices ou des actes qui sont à leur niveau aussi. »

L'oral occupe une place importante dans le cours, car l'enseignant pense que l'objectif est d'aider les élèves à s'exprimer oralement.

-Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

A la fin de CM2, l'apprenant au cours d'arabe devrait atteindre le niveau A1.

-Les pratiques constatées par le chercheur :

L'enseignant 1 a devisé la séquence pédagogique en deux phases :

- La phase orale :

Cette phase a occupé une place importante dans le cours. L'enseignant 1 a commencé par un rappel du vocabulaire de la séance précédente, et qui était exploité dans les nouveaux apprentissages. L'objectif de la séance était : apprendre le vocabulaire "fruits et légumes". Il se base sur un dialogue :

« On commence souvent par exemple par des activités orales je me base souvent sur un dialogue où les élèves utilisent un langage voire un dialogue qui appartient à la vie quotidienne des élèves »

Les apprenants ont pu formuler des énoncés en suivant les orientations de l'enseignant. Cette phase a été clôturée par une évaluation sommative.

- La phase écrite :

L'enseignant 1 a proposé deux activités différentes :

-la première pour les apprenants débutants qui ont fait de l'écriture.

« Pour les mots croisés donc, pour les élèves faibles je leur ai demandé d'ouvrir la fiche de légumes et de recopier les mots. Pour les élèves qui sont forts, je ne leur ai pas demandé. »

-la deuxième pour les apprenants avancés qui ont travaillé sur des mots croisés.

Commentaire sur le croisement

L'enseignant 1 a déclaré qu'il constitue des groupes selon les besoins d'apprentissage des apprenants, qu'il met en place plusieurs stratégies d'enseignement pour répondre à ces besoins. En outre, il prend en considération les différences entre les élèves pendant la planification des cours.

Et d'après notre observation, nous pouvons conclure que l'enseignant 1 a respecté la structure d'un cours de langue vivante. Il a commencé par une mise en situation puis une réactivation des acquis précédents. A l'étape d'acquisition qui nous intéresse, l'enseignant 1 a travaillé avec tout le groupe classe. Il a mobilisé plusieurs supports didactiques. Au niveau de la langue utilisée, l'enseignant 1 a essayé d'éviter les dialectes en véhiculant l'arabe littéraire pour mettre les élèves en immersion. Mais, il a fait usage aussi du français pour expliquer les consignes et quelques mots. Nous pouvons dire alors que l'enseignant 1 a adopté la différenciation pédagogique en enseignant le même contenu avec de différents stratégies et supports didactiques. Cependant, il doit revoir la gestion de la classe au niveau des dispositions en encourageant celles qui facilitent les interactions entre les apprenants.

Enseignant 2

L'observation

La structure du cours :

L'enseignant a respecté les étapes du cours. Il a commencé par une interaction avec les apprenants pour les mettre en situation. Puis, il a fait un rappel des acquis de la séance précédente pour enchaîner avec les nouveaux apprentissages.

La mise en activité :

L'enseignant a diversifié les activités en proposant des activités orales et écrites. Ces activités

se sont enchainées et étaient proposées à tout le groupe-classe. Donc, il n'a pas laissé du temps mort. Les apprenants ont participé dans la construction du cours et nous avons remarqué qu'ils sont dans leurs majorités autonomes.

Les stratégies de travail :

Nous avons observé que l'enseignant a fait travailler les apprenants individuellement, en groupe et aussi en pairs (le tutorat).

Les interactions entre les élèves n'étaient pas beaucoup présentes. Par contre, les interactions enseignant/élève étaient dominantes sous forme de questions/réponses.

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient disposés en rangés. Il s'agit donc de la disposition traditionnelle (en autobus) où les apprenants sont assis côte à côte face au tableau.

Les langues utilisées :

L'enseignant a utilisé l'arabe littéral, l'arabe dialectal et le français.

Les supports utilisés :

L'enseignant a utilisé :

- Des supports iconiques.
- Des cartes.
- Un enregistrement audio.

La différenciation pédagogique :

Nous avons observé que l'enseignant a déterminé ses objectifs, les supports et la durée de la séquence pédagogique. Il a proposé les mêmes activités à tous les élèves sans distinction selon leur niveau de langue ou d'âge.

Les interactions élèves/enseignant étaient plus dominantes. Mais, l'enseignant a fait un jeu de rôles où les tous les apprenants ont participé.

Au niveau des contenus : il a véhiculé le même contenu pour tous ces apprenants.

- Au niveau des processus d'apprentissage : oui
- Au niveau des structures : oui

-Au niveau des productions des élèves : oui

Une différenciation successive ou simultanée ?

- successive

L'entretien

Déroulement de l'entretien :

L'entretien a été réalisé juste après la séquence de classe dans l'espace qu'occupe le bureau de l'enseignant. Nous avons eu d'une part des questions liées au parcours professionnel de l'enseignant puis des questions liées à la séquence observée.

Parcours professionnel :

-Formation initiale :

De sexe masculin, l'enseignant 2 est titulaire d'un diplôme du centre de formation des instituteurs et des institutrices au Maroc. Il a suivi une formation théorique et pratique basée sur la didactique des matières et pédagogique : la pédagogie de l'erreur, la pédagogie du jeu et la pédagogie différentielle. Il a été recruté en tant qu'enseignant de langue arabe en 2015.

« je suis un maitre d'école j'ai eu un diplôme du centre de formation des instituteurs donné au Maroc j'ai commencé à travailler dès le début de l'année scolaire 2004/2005 en 2015 j'ai eu une mise en disposition donc euh je suis mis en disposition pour la Fondation Hassan 2 pour enseigner aux enfants marocains résidant à l'étranger ça fait 3 ans et quelques que je suis là en France donnant des cours mais pas seulement à des enfants marocains mais à tous les volontaires à l'école primaire.»

-Ancienneté :

L'enseignant 2 a une expérience de 10 ans dans le domaine de l'éducation. Il a commencé à

exercer ce métier depuis la rentrée 2004/2005. Il est professeur des écoles au Maroc.

-Formation continue :

L'enseignant 2 a assisté à des formations organisées par l'inspection académique de Strasbourg. Ces formations portent sur les principes de l'école française, le programme de la langue arabe et aussi la gestion de l'hétérogénéité. Il a bénéficié aussi d'une visite de l'inspectrice chargée des EILE.

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

La séquence de classe a débuté d'une mise à situation orale et a terminé par un exercice écrit.
« j'essaie de faire des chansons une activité orale j'ai fait euh euh la lecture et après une activité écrite à la fin de la séance et durant chaque activité j'essaie de faire des sous activités dans la seule activité et j'essaie de faire la chanson entre des activités qui se considèrent un petit peu dures pour les enfants parce que la plupart des enfants aiment chanter et aiment la musique c'est un art que tout le monde aime et on essaie de l'utiliser pour des buts et des fins éducatives. »

Donc, l'enseignant 2 a commencé par une chanson puis une activité de lecture et à la fin de la séance a proposé un exercice écrit.

Stratégies de travail :

Pendant la séquence de classe l'enseignant 2 a utilisé plusieurs types de stratégies : le travail individuel et aussi le tutorat.

« Euh oui parfois, je ne travaille pas toujours en binômes. Mais, il y a des activités dans lesquelles je leur demande de se mettre en petits groupes de 4 ou 5 élèves. Parfois, je leur demande de travailler individuellement et parfois je trouve que c'est mieux qu'ils travaillent en binômes. Euh en binômes parfois, j'ai choisis les binômes c'est eux qui se mettent en binômes chacun choisit son ami et s'assoit à côté de lui. Comme ça ils sont prêts pour avoir des bonnes

solutions et parfois c'est moi qui décide je mets un bon élève avec un mauvais élève entre eux comme il y aura un entraide entre les deux. »

La gestion de l'espace :

L'enseignant 2 ne se dispose pas de sa propre salle de classe. Donc, il n'a pas le choix de la disposition des tables dans la salle.

« Euh comme vous savez, on n'a pas de euh chaque fois on se déplace entre classes. Ils nous accordent une heure et demie dans chaque école. Dans chaque classe, c'est différent de chaque euh, les tables ça demande du temps ça demande de l'effort ça demande beaucoup de chose de déformer la classe et de la remettre de la rendre comme elle était. Avec ça demande du temps. Il y'a des classes où on trouve les tables, où on trouve la classe les tables sont mises en forme modernes. Comment dire ? En table ronde donc ça permet une discussion entre euh une grande discussion entre les élèves et leur maître et effacer la supériorité du maître face aux élèves. »

Les langues utilisées :

L'arabe littéral, l'arabe dialectal et le français sont les langues qui étaient utilisées par l'enseignant 2.

« C'est vrai, on a recours au français. On est obligé parce qu'il y'a des élèves qui n'arrivent pas à comprendre, qui n'arrivent pas à avoir l'équivalent. Parfois, l'élève d'un mot en français et l'arabe dialectal on l'utilise parce que c'est un bagage culturel et on enseigne aux élèves euh l'arabe et la culture. Parmi cette culture les différentes formes de l'arabe qu'on trouve euh dans les pays arabes : l'arabe algérien l'arabe marocain, qu'on appelle l'arabe dialectal donc et l'arabe qu'on enseigne. On est obligé de transmettre aux élèves c'est l'arabe littérale »

L'enseignant 2 pense que l'arabe dialectal pourrait faciliter l'apprentissage de l'arabe littéral :

« Mais parfois, on a recours à ce bagage linguistique parce que par exemple c'est si un élève je pose une question et il me répond par une phrase où il y a un mot qui contient euh où il y'a un mot en arabe dialectal je l'accepte. Mais, je l'informe que c'est de l'arabe familier et on dit comme ça en arabe littéral donc je l'informe euh et je lui laisse la liberté de répondre en arabe dialectal euh c'est de la culture. »

Les supports utilisés :

Nous avons observé que l'enseignant 2 a utilisé des supports variés. Il a pour but de motiver les

apprenants.

« Donc c'est la préparation lorsqu'on prépare une activité on se dit cette activité quel est le support qui peut la rendre plus utile plus attirante plus motivante pour les élèves c'est ça donc c'est la planification lorsqu'on planifie une leçon on choisit le meilleur support qui peut la donner une utilité comme ça on rend le matériel didactique varié pour attirer les élèves »

La gestion du temps :

Le temps consacré au cours par semaine est insuffisant. Il ne permet pas de répondre aux besoins des apprenants en diversifiant les activités d'apprentissage :

« donc ça me permet qu'on a un créneau ça permet de diversifier les activités ça permet aussi donc de répondre aux besoins et d'essayer de résoudre les difficultés de la majorité des élèves bien si on dit pas de répondre à la quasi-totalité des besoins des élèves je fais des activités variées »

La différenciation pédagogique :

Différenciation au niveau du processus :

L'enseignant déclare qu'il varie et diversifie le matériel didactique pour répondre aux besoins différents des apprenants :

« Euh oui ça ça peut entrer dans la case de la pédagogie différencié parce que si on parle de la différenciation on parle de différents élèves il y a des élèves en se basant sur ce qui est visuel et il y a des élèves qui apprennent mieux lorsqu'ils écoutent donc ça peut se mettre de la pédagogie différenciée pour répondre le maximum pour à tous les élèves on essaie de varier de diversifier le matériel didactique utilisé. »

Difficultés rencontrées :

La gestion de la classe à multi-niveaux présente des contraintes pour l'enseignant 2. Selon lui, les apprenants ont des compétences langagières différentes en arabe sans avoir une liaison avec leur niveau scolaire :

« Si ça pose des difficultés et ça augmente la tâche. Mais, on essaye toujours de trouver des

solutions à tous les problèmes qu'on trouve chez nous. J'essaie de diversifier les activités pour satisfaire tous les besoins et pour répondre aux besoins de tous les élèves. Mais, ce n'est pas le niveau qui pose les problèmes en ce qui concerne l'arabe, car il y a des élèves qui sont au CE2 et qui ont déjà un bon niveau en arabe et vous trouvez un élève au CM2 et euh ce n'est pas le niveau scolaire qui pose problème. Mais, c'est le niveau en arabe car il y a des petits élèves qui ont un bon niveau et il y'a d'autres qui sont grands et qui sont débutants »

Croisement de données

-Nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignante 2, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien. Elle distingue trois types de pratiques enseignantes :

-Les pratiques déclarées par l'enseignant :

L'oral occupe une place importante dans le cours, car l'enseignant pense que l'objectif du cours est de permettre aux apprenants de s'exprimer oralement avec la langue arabe.

L'enseignant 2 a déclaré qu'il a réparti ses élèves en deux groupes : niveau débutant et niveau intermédiaire. Il a stipulé aussi qu'il diversifie le matériel didactique pour répondre aux besoins des apprenants et d'adapter ses pratiques d'enseignement.

-Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

A la fin de CM2, l'apprenant au cours d'arabe devrait atteindre le niveau A1.

-Les pratiques constatées par le chercheur :

L'enseignant 2 a devisé la séquence pédagogique en deux phases :

- La phase orale :

Cette phase a occupé une place importante dans le cours. L'enseignant 2 a commencé par un rappel de la séance précédente. L'objectif de la nouvelle séance était : Demander poliment/remercier

L'enseignant s'est basé sur un dialogue. Les apprenants ont pu faire ensuite un jeu de rôles : le client et le vendeur. Ce jeu était dirigé par l'enseignant. Cette phase a été terminée par une évaluation sommative.

A l'oral, l'enseignant 2 a véhiculé le même contenu. Il a exploité le même dialogue et a invité les apprenants à produire et répété les mêmes énoncés.

- La phase écrite :

L'enseignant 2 a proposé deux activités différentes :

-Exercice d'écriture pour les apprenants débutants.

-Exercices écrits pour les apprenants avancés.

Commentaire sur le croisement

L'enseignant 2 a déclaré qu'il a réparti ses élèves en deux groupes de besoins (débutants et avancés). Selon lui, il diversifie les supports didactiques pour faciliter l'appropriation de la langue arabe par les apprenants. Ces derniers ont des profils variés. L'enseignant a une connaissance de la différenciation pédagogique. Mais, il a montré qu'il rencontre plusieurs contraintes pour la mettre en place.

D'après notre observation, nous pouvons conclure que l'enseignant essaie plutôt de diversifier ses outils didactiques. Il exploite aussi le tutorat pour gérer la multitude des niveaux, car ce point lui pose plusieurs problèmes. Nous avons remarqué aussi que le plurilinguisme dans le cours était présent. L'enseignant 2 pense que les dialectes arabes font partie de la culture des apprenants. Ils peuvent aider à l'appropriation de la langue standard. Nous pouvons dire alors qu'il s'agit d'une transposition didactique.

Enseignante 3 :

L'observation

La structure du cours :

L'enseignante 3 a commencé son cours par un rappel des couleurs, des chiffres et des directions. Puis, elle a demandé aux apprenants de se présenter et de parler des membres du corps humain. Elle a présenté ensuite des mots aux élèves pour la lecture. A la fin, elle leur a proposé des activités d'écriture dans leurs cahiers de suivi.

La mise en activité :

Nous avons observé que l'enseignante 3 a diversifié les activités en proposant des activités orales et écrites. Ces activités se sont enchaînées et étaient proposées à tout le groupe-classe.

Les stratégies de travail :

Nous avons observé que l'enseignante 3 n'a pas fait usage de beaucoup de stratégies de travail. Elle a utilisé le travail collectif et individuel.

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient disposés en rangés. Il s'agit donc de la disposition traditionnelle (en autobus) où les apprenants sont assis face au tableau.

Les langues utilisées :

L'enseignante a fait usage de la langue arabe littéral et de la langue française.

Les supports utilisés :

L'enseignante a utilisé plusieurs étiquettes représentant les membres du corps humain, des supports iconiques et enregistrement audio.

La différenciation pédagogique :

Nous avons constaté que l'enseignante 3 a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique.

- Au niveau des contenus : elle a véhiculé le même contenu pour tous les apprenants.
- Au niveau des processus d'apprentissage : elle a fait usage de deux stratégies d'apprentissage, le travail individuel et le travail collectif. Mais, il n'a pas pris en compte les différences entre les élèves.
- Au niveau des structures : elle ne l'a pas fait, car l'enseignante a gardé la disposition de la salle.
- Au niveau des productions des élèves : elle n'y a pas de différenciation. L'enseignant a proposé les mêmes activités aux apprenants.

Une différenciation successive ou simultanée ?

- Elle est successive car le déroulement du cours se retrouve dans le cadre d'une leçon collective.

Les interactions entre apprenants étaient existantes, mais les interactions élèves/maitre qui dominaient le cours.

L'entretien (Analyse du contenu)

Déroulement de l'entretien :

L'entretien s'est déroulé après la séquence de classe dans la salle du cours. Nous avons eu d'une part des questions liées au parcours professionnel de l'enseignante puis des questions liées à la séquence observée.

Parcours professionnel :

-Formation initiale :

L'enseignante 3 est titulaire d'un diplôme du centre de formation des instituteurs et des institutrices au Maroc. Elle a suivi une formation théorique et pratique basée sur les différentes pédagogies : la pédagogie de l'erreur, la pédagogie du jeu et la pédagogie différentielle et la didactique des matières (langue et arabe et française, mathématiques et sciences). Elle a aussi un diplôme en informatique.

« Oui les pédagogies de tous les matières la mathématique la langue arabe euh la langue arabe la langue française les mathématiques les sciences l'art plastique, c'est tout euh et sciences de l'éducation. »

-Ancienneté :

L'enseignante 3 a une expérience de 9 ans dans le domaine de l'enseignement. Au Maroc, elle a enseigné plusieurs niveaux à l'école primaire. Il avait des classes multi-niveaux lors de son exercice au milieu rural.

-Formation continue :

Nouvellement affecté en France, l'enseignante 3 n'a pas encore suivi de formations continues. Mais, elle a bénéficié de la visite de l'inspectrice chargée des EILE.

« Non pour l'inspectrice MC, elle était très satisfaite. Pour Mr D. avait des petites remarques. Comme par exemple la lettre, je pense présenter une lettre, il faut dire voilà quelles sont les différences entre les lettres qui sont ressemblables : par exemple « sin س » il y a « sin س » et « sad ص » il faut dire ça "sin" c'est comme ça et "sad" comme ça. Et pour Mme R. la coordinatrice, elle m'a dit au cours de l'expression orale non euh la chanson je dessine le

drapeau de mon pays, je demande à un élève pour porter le drapeau du Maroc, elle m'a dit c'est mieux de porter le drapeau du Maroc et de la France. »

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

La séquence de classe a débuté d'une mise à situation orale et a terminé par un exercice écrit.

Stratégies de travail :

Pendant la séquence observée l'enseignante 3 a utilisé deux principales stratégies. Elle a fait travailler les apprenants individuellement et collectivement.

Le travail collectif était dominant lors de l'étape d'acquisition, alors que le travail individuel était appliqué pendant les activités écrites.

La gestion de l'espace :

L'enseignante 3 ne se dispose pas d'une classe réservée à l'enseignement de la langue arabe. Donc, selon ses dires elle n'a pas le choix de la disposition des tables dans la salle.

« Parce que je n'ai pas le choix ce n'est pas ma classe, c'est la classe de CP. »

Mais, elle a déclaré qu'elle pourrait faire usage d'autres dispositions : la disposition U ou la table ronde.

« Je préfère la U parce que comme ça les élèves sont ou bien sont très attentifs oui sont très attentifs comme ça. »

Les langues utilisées :

L'enseignante 3 pense que l'usage du français est interdit :

« Dialectal oui le français c'est interdit pour moi. »

Les supports utilisés :

L'enseignante 3 a parlé des supports visuels et auditifs.

« je vais dire cela parce que les élèves aiment ou bien sont attachés aux images au vidéos aux supports visuels et auditifs. »

La différenciation pédagogique :

-Différenciation au niveau du contenu :

L'enseignante 3 a déclaré qu'elle choisit les activités selon le niveau de ses apprenants.

« Non un peu parce que je choisis ce qui convient le niveau de mes apprenants je choisis des activités pour chaque niveau même s'il y a une seule classe on ne trouve pas le même niveau, toujours on a une classe hétérogène c'est ça ? »

-Différenciation au niveau des processus :

Elle prend aussi en compte la diversité des élèves :

« J'ai pris en compte la diversité des élèves et les rythmes d'acquisition de tous les élèves. »

Ella a justifié de faire les mêmes activités à tous les apprenants, qu'il s'agit d'une séance de soutien :

« Oui oui parce que aujourd'hui j'ai fait un soutien un soutien. J'ai consolidé j'ai fait une consolidation, un soutien, une remédiation pour tous les élèves. La lettre 'sin س', le corps humain, les parties du corps humain. Utiliser voici et là euh et quoi d'autres. Oui c'est ça et après à la fin de la séance euh découvrir euh comment s'appelle le culinaire marocain. »

Difficultés rencontrées :

Ce thème n'a pas été soulevé avec l'enseignante.

Croisement des données

-Nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignante 3, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien. Elle distingue trois types de pratiques enseignantes :

-Les pratiques déclarées par l'enseignant :

L'enseignante 3 a souligné qu'elle prend en compte la diversité des apprenants et qu'elle propose des activités qui conviennent leurs niveaux (répartition selon les niveaux d'apprentissages).

« Non un peu, parce que je choisis ce qui convient le niveau de mes apprenants. Je choisis des activités pour chaque niveau. Même s'il y'a une seule classe on ne trouve pas le même niveau, toujours on a une classe hétérogène c'est ça ? »

L'oral occupe une place importante dans le cours, car l'enseignant pense que l'oral est la base pour apprendre une langue.

« Oui bien sûr, oui bien sûr. Parce que l'expression orale c'est la base, si l'élève exprime euh s'exprime couramment ou bien utilise, ou bien emploie des phrases simples comme ça. C'est très bien pour moi. L'expression orale je pense euh c'est la base oui c'est la base pour apprendre une langue. »

-Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

A la fin de CM2, l'apprenant au cours d'arabe devrait atteindre le niveau A1.

L'enseignant 3 a une connaissance remarquable par rapport à ces prescriptions officielles. Elle a bénéficié de la visite de l'inspectrice chargée des EILE.

-Les pratiques constatées par le chercheur :

La séquence pédagogique observée était une séance de soutien. L'enseignante l'a divisé en deux phases :

- Une phase orale :

Cette phase a occupé une place importante dans le cours. L'enseignante 3 a commencé par un rappel du vocabulaire des séances précédentes. Elle a incité les apprenants à répéter.

Donc, à l'oral l'enseignante 3 a véhiculé les mêmes apprentissages.

- Une phase écrite :

Après une pause musicale, l'enseignante 3 a passé aux activités écrites. En faisant prononcer des mots, puis repérer la lettre du jour « sin س ». Ensuite, elle a mené les apprenants à lire des mots qui contiennent la lettre apprise.

A la fin, elle a proposé des exercices écrits aux apprenants.

Commentaire sur le croisement

L'enseignante a déclaré qu'elle organise les activités d'apprentissage selon les niveaux des apprenants. Selon elle, elle prend en considération les différences pendant la planification des cours. Cependant, et d'après notre observation, nous pouvons constater que l'enseignante a travaillé avec tout le groupe-classe. Sans faire une répartition de groupes, soit selon l'âge ou le niveau.

Le même contenu a été véhiculé et avec les mêmes stratégies et supports et le travail collectif était le plus dominant. L'enseignante 3 a justifié ses pratiques par le fait que cette séance était un soutien.

Enseignant 4

L'observation

La structure du cours :

D'après nos notes lors de l'observation, l'enseignant 4 a commencé par un rappel de la séance précédente. Puis, il a enchaîné avec les nouveaux apprentissages en utilisant des vidéos sur les animaux et par le biais des répétitions et un jeu. A la fin, il a fait une activité de lecture.

La mise en activité :

L'enseignant 4 a diversifié les activités en proposant des activités orales et écrites. Ces activités se sont enchaînées et étaient proposées à tout le groupe-classe.

Les stratégies de travail :

Nous avons observé que l'enseignant n'a utilisé que deux stratégies de travail :

- le travail en groupe
- le travail en pair (binômes homogènes)

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient disposés en rangés. Il s'agit donc de la disposition traditionnelle (en autobus) où les apprenants sont assis côte à côte face au tableau.

Dans l'étape des exercices écrits les apprenants se sont mis en ilots.

Les langues utilisées :

L'enseignant a fait usage de l'arabe littéral, de l'arabe dialectal et du français.

Les supports utilisés :

L'enseignant a utilisé des séquences vidéo.

La différenciation pédagogique :

Nous avons observé que l'enseignant a déterminé ses objectifs, les supports et la durée de la séquence pédagogique. Il a proposé les mêmes activités à tous les élèves sans distinction selon leur niveau de langue ou d'âge, sauf à l'écrit où il a proposé deux exercices écrits.

Les interactions élèves/enseignant étaient plus dominantes.

La différenciation :

- Au niveau des contenus : il a véhiculé le même contenu pour tous ces apprenants.
- Au niveau des processus d'apprentissage : l'enseignant a varié ses stratégies entre travail collectif et travail individuel.
- Au niveau des structures : il n'a pas changé l'aménagement de la salle ou constituer de des sous-groupes de besoins.
- Au niveau des productions des élèves : les apprenants ont pu effectuer deux exercices différents.

Une différenciation successive ou simultanée ?

- Elle est successive car nous avons constaté que le déroulement du cours se retrouve dans le cadre d'une leçon collective.

L'entretien

Déroulement de l'entretien :

L'entretien a été réalisé juste après la séquence de classe à l'extérieur de l'école. Nous avons eu d'une part des questions liées au parcours professionnel de l'enseignant puis des questions liées à la séance observée.

Parcours professionnel :

-Formation initiale :

L'enseignant 4 est titulaire d'un diplôme du centre de formation des instituteurs et des institutrices au Maroc. Il a suivi une formation théorique et pratique basée sur la didactique des matières et pédagogique : la pédagogie de l'erreur, la pédagogie du jeu et la pédagogie différentielle. Il a été recruté en tant qu'enseignant de langue arabe en 2016.

« Concernant mon parcours professionnel. Après l'obtention de mon baccalauréat, en 2001 j'ai introduit l'institut des formations de professeurs à Taza. La formation a duré deux ans et en 2002 j'ai eu mon affectation comme enseignant d'école primaire à la région de Guerssif. J'ai passé de 2003 jusqu'au 2016 comme enseignant d'école primaire. Là où j'ai exercé euh j'ai occupé, j'ai enseigné plusieurs niveaux et plusieurs langues puisque ma formation était bilingue. »

-Ancienneté :

L'enseignant 4 a une expérience de 16 ans dans le domaine de l'éducation. Il a commencé à exercer ce métier depuis la rentrée 2003/2004. Il est professeur des écoles au Maroc.

« Oui je suis normalement un enseignant d'école primaire, on a été formé pour être un enseignant d'école c'est-à-dire c'est pas que enseigner la langue comme langue étrangère mais enseigner beaucoup de discipline les math les sciences les euh sciences de l'éducation euh non les sciences de.. »

-Formation continue :

L'enseignant 4 a participé à plusieurs formations organisées par l'inspection académique de Strasbourg. Ces formations portent sur l'enseignement de l'oral, l'usage des TIC et le CECRL.

Il a bénéficié aussi d'une visite de l'inspectrice chargée des EILE.

« Surtout dans les pratiques orales, parce que le CECRL insiste sur l'utilisation de l'oral parce que l'oral euh l'oral occupe beaucoup d'importance par rapport à l'écrit c'est pour ça on a fait des formations sur les moyens qu'on peut utiliser pour réussir une leçon de langue au niveau de l'oral. On a aussi fait des formations concernant l'utilisation des moyens de d'euh de TICE tel que le TBI les ressources numériques, des logiciels et voilà. »

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement du cours :

Pour ce point l'enseignant 4 a relaté trois étapes principales :

L'oral, l'écrit et la culture

« Ah le déroulement de la leçon, je commence toujours par l'oral et après je fais l'écrit. Après l'oral je fais un peu de culture et après je passe à l'oral euh à l'écrit. L'écrit est toujours lié à l'oral on reste toujours dans un thème. »

Stratégies de travail :

Pendant la séquence de classe l'enseignant 4 a utilisé plusieurs types de stratégies : le travail en groupe, le travail individuel, en binômes et aussi le tutorat.

La gestion de l'espace :

L'enseignant 2 ne se dispose pas de sa propre salle de classe. Donc, il n'a pas le choix de la disposition des tables dans la salle.

« Euh comme vous savez, on n'a pas de euh chaque fois on se déplace entre classes. Ils nous accordent une heure et demie dans chaque école. Dans chaque classe, c'est différent de chaque euh les tables ça demande du temps. Ça demande de l'effort ça demande beaucoup de chose de déformer la classe et de la remettre de la rendre comme elle était. Avec ça demande du temps, il y a des classes où on trouve les tables, où on trouve la classe les tables sont mises en forme

modernes. Comment dire en table ronde. Donc, ça permet une discussion entre euh une grande discussion entre les élèves et leur maitre et effacer la supériorité du maitre face aux élèves. »

La gestion du temps :

L'enseignant 4 pense que le temps consacré au cours d'arabe n'est pas suffisant surtout avec des classes multi-niveaux.

« Notre problème, c'est la gestion du temps. On n'a pas beaucoup de temps. Une heure et demie, c'est impossible de gérer tous les niveaux au même temps. »

Les langues utilisées :

L'arabe littéral, l'arabe dialectal et le français sont les langues qui ont été utilisées par l'enseignant 4.

« Je peux expliquer cela par le fait que les élèves euh, parfois je dois utiliser la langue française. Je suis obligé d'utiliser la langue française sinon je dois leur donner euh faire par exemple expliquer quelque chose, mais je ne possède pas de matériel autre que la traduction voilà, là j'utilise la langue française ou bien d'euh pour gagner du temps. C'est ça. »

Il justifie l'usage du français par l'insuffisance du temps et l'hétérogénéité des apprenants.

« Il y a un concept de l'émersion linguistique qui insiste sur l'utilisation de la langue enseignée, il ne faut pas utiliser une autre langue que la langue enseignée, mais je trouve que c'est un peu difficile ou bien c'est impossible surtout avec la marge d'un temps plus court comme ça je n'arrive pas en plus j'ai des élèves qui ne savent rien de l'arabe, mais si tu expliquer en arabe tu vas tourner dans un cercle donc pour sortir de ça en parlant en français. »

Les supports utilisés :

Nous avons observé que l'enseignant 4 a utilisé des supports visuels : des vidéos.

Il a pour but de motiver les apprenants.

« Tout simplement pour donner envie le plaisir aux élèves d'apprendre sinon il va vite démotiver. »

La différenciation :

L'enseignant 4 a parlé de la différenciation au niveau du contenu :

« Toujours on a un besoin de ressources numériques, je fais beaucoup d'effort pour trouver des contenus pour mes cours et comment les présenter aux enfants et comment atteindre mes objectifs, surtout que l'enfant ici a ses propres spécificités pas comme celui du Maroc. Il est habitué à des méthodes de travail à l'école, des jeux ne veut pas apprendre avec des méthodes ordinaires, il s'ennuie rapidement. Je dois trouver des outils qui le motivent. »

Et au niveau du processus :

« Non ça dépend de l'activité orale ou écrite là j'utilise la méthodologie que j'ai appris pendant ma carrière professionnelle voilà. Mais je n'ai aucune idée s'il y a une méthodologie plus précise pour enseigner une langue, mais je crois que c'est la même. »

Difficultés rencontrées :

-La gestion des activités écrites :

L'enseignant 4 souligne qu'il rencontre des difficultés dans les activités écrites, car selon lui la question de compréhension du sens se pose. En plus, il doit répondre aux différents besoins de chaque groupe d'apprenants tout en travaillant avec un autre groupe.

« Normalement la difficulté se pose au niveau des activités écrites, mais pour les activités orales j'essaie toujours de faire des leçons là où je peux faire pour tout le monde comme un seul niveau avec des exceptions, voilà. Mais, au niveau de l'écriture c'est un peu plus difficile, parce que par exemple je te donne un exemple un groupe qui travaille sur un texte, je dois leur expliquer les consignes à chaque ils me posent la question 'qu'est-ce que ça veut dire ça?'. Au même temps je dois faire une nouvelle lettre avec les autres groupes, ça là voilà c'est l'alerte. »

-La gestion du temps et hétérogénéité :

L'enseignant 4 déclare que le temps consacré au cours ne permet pas la mise en place de la différenciation. L'insuffisance du temps rend la gestion de l'hétérogénéité plus compliquée.

« Notre problème, c'est la gestion du temps. On n'a pas beaucoup de temps. Une heure et demie, c'est impossible de gérer tous les niveaux au même temps. »

Croisement de données

-Nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignante 4, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien. Elle distingue trois types de pratiques enseignantes :

-Les pratiques déclarées par l'enseignant :

L'enseignant a déclaré qu'il a réparti ses élèves en deux groupes : niveau débutant et niveau avancé. Cette répartition n'est pas faite selon les niveaux de classes (CE1, CE2, CM1 et CM2), mais par rapport aux compétences langagières.

L'oral occupe une place importante dans le cours, car l'enseignant pense que l'objectif est d'aider les élèves à s'exprimer oralement.

Il parle aussi des difficultés rencontrées dans la gestion de l'hétérogénéité des classes de langue arabe. En expliquant cela par la multitude des niveaux de classe et la diversité des compétences langagières des apprenants, sans oublier l'insuffisance du temps.

-Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

A la fin de CM2, l'apprenant au cours d'arabe devrait atteindre le niveau A1.

L'enseignant 4 a une connaissance remarquable par rapport à ces prescriptions officielles.

-Les pratiques constatées par le chercheur :

L'enseignant 4 a devisé la séquence pédagogique en deux phases :

- La phase orale :

L'enseignant 4 a commencé par un rappel du vocabulaire de la séance précédente. Puis, il a enchainé avec la nouvelle leçon dont l'objectif était de : découvrir les noms des animaux en arabe.

L'enseignant a incité les apprenants à faire répéter les noms d'animaux après le visionnage d'une vidéo. Cette activité a été proposé à tout le groupe classe et l'enseignant a fait le choix d'un travail collectif et a terminé par un de devinette comme évaluation.

- La phase écrite :

L'enseignant 4 a réparti les élèves en deux groupes :

-le premier groupe est constitué de binômes hétérogènes qui ont fait de la lecture.

-le deuxième groupe a pu découvrir une nouvelle lettre avec le maître : la lettre "noun ن". Cette activité est destinée aux apprenants débutants.

Commentaire sur le croisement

Nous pouvons conclure que l'enseignant 4 a une connaissance de la pédagogie différenciée et des stratégies de sa mise en place en classe. Car, il a une expérience non négligeable dans le domaine d'enseignement qui lui a donné la possibilité de pratiquer dans des classes à multi-niveaux. Mais, selon l'enseignant, la classe du cours arabe EILE avec ses spécificités rend la différenciation difficile, sachant qu'il y a un facteur qui s'ajoute et qui complique la tâche à l'enseignant. Il s'agit de l'insuffisance du temps. Nous pouvons dire que la pratique de l'enseignant 4 s'inscrit dans le cadre d'une différenciation successive car il a varié les outils et les supports en gardant les mêmes objectifs et contenu pour tout le groupe-classe.

Enseignant 5 :

L'observation

La structure du cours :

L'enseignant 5 a respecté les étapes du cours. Il a commencé par une interaction avec les apprenants pour les mettre en situation. Puis, il a fait un rappel des acquis de la séance précédente pour enchaîner avec les nouveaux apprentissages.

La mise en activité :

Après avoir divisé ses élèves en groupes, l'enseignant a proposé des activités orales et écrites. Ces activités étaient diversifiées. Les apprenants ont participé dans la construction du cours et nous avons remarqué qu'ils sont dans leurs majorités autonomes.

Les stratégies de travail :

Nous avons observé que l'enseignant a fait usage de plusieurs stratégies de travail. Les apprenants ont travaillé, en groupes, individuellement et en autonomie. L'enseignant a fait appel aussi au tutorat en faisant travailler ses apprenants en binômes hétérogènes.

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient disposés en îlots. Il s'agit donc de la disposition qui facilite le travail en groupes.

Les langues utilisées :

L'enseignant a fait usage de la langue arabe littéral et de la langue française.

Les supports utilisés :

L'enseignant a utilisé plusieurs fiches représentant des fruits, des supports iconiques et des fiches d'exercice pour la phase écrite de la leçon.

La différenciation pédagogique :

Nous avons constaté que l'enseignant a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique. Il a choisi aussi de différencier les activités selon le niveau de langue ou l'âge des élèves

Les interactions entre les apprenants et l'enseignant importantes.

-Au niveau des contenus : il n'a pas véhiculé le même contenu pour tous ces apprenants.

-Au niveau des processus d'apprentissage : l'enseignant a mobilisé plusieurs stratégies et techniques.

-Au niveau des structures : il a aménagé sa salle de classe en îlots pour permettre aux apprenant de travailler en groupe. En plus, quelques-uns ont pu suivre des vidéos sur des ordinateurs.

-Au niveau des productions des élèves : les productions étaient variées.

Une différenciation successive ou simultanée ?

- Elle est simultanée, car les objectifs et les contenus étaient différents.

L'entretien

Déroulement de l'entretien :

On n'a pas pu effectuer l'entretien au sein de l'école. Car on devait quitter l'école puisque c'était la fin des cours. Donc, l'interview s'est déroulée dans un petit café à côté de l'établissement scolaire. Nous avons discuté du parcours professionnel de l'enseignant puis de la séquence observée.

Parcours professionnel :

- Formation initiale :

De sexe masculin, l'enseignant 5 est titulaire d'un diplôme du centre de formation des instituteurs et des institutrices au Maroc (la formation dure deux ans). Il a suivi une formation théorique et pratique basée sur la didactique des matières et pédagogie : les pédagogies, les méthodologies des matières enseignées à l'école primaire.

« Donc, on travaillait surtout sur tout ce qui est pédagogique, le côté euh pédagogique et méthodologique et il y a aussi les matières à enseigner comme la langue arabe, le français, les maths, les sciences donc tout ce qui est enseigné à l'école primaire comme matière. Mais, l'enseignement est un peu profond comme j'ai dit tout ce qui est pédagogique et méthodologique. Ça veut dire tout ce qui a une relation avec les sciences de l'éducation en général. Il y a aussi le côté droit, tout ce qui est droit et législation. En général, tout ce qu'on faisait. Mais, il y avait euh en fait si on veut allez un peu loin, donc il y a des cours présentiels en classe, il y a aussi des stages qu'on faisait à l'école dans ces écoles à côté. »

-Ancienneté :

L'enseignant 5 a une expérience de 14 ans dans le domaine de l'éducation. Il a enseigné dix ans au Maroc et quatre en France.

« Après, j'ai pratiqué dans le terrain, j'ai travaillé pendant à peu près 12 ans au Maroc et je suis maintenant ici en France en tant que enseignant de LCO depuis trois ans et c'est ma quatrième année. »

-Formation continue :

L'enseignant 5 a suivi des formations continues organisées par l'inspection académique et il a bénéficié aussi de la visite de l'inspectrice chargée des EILE.

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

La séquence de classe a débuté d'une mise à situation orale et a terminé par un exercice écrit.

Les apprenants étaient divisés en deux groupes selon leurs niveaux en langue arabe :

-Groupe 1 : Niveau intermédiaire

-Groupe 2 : Niveau élevé

« Alors normalement, ce n'est pas l'âge en fait qui décide toujours de faire des niveaux. On peut avoir le même âge mais pas les mêmes points intérêts pas le même niveau parce qu'il y a comme j'ai dit tout à l'heure ceux qui ont déjà bénéficié des cours d'arabe et ceux qui font des cours d'arabe en parallèle dans des associations etc. Il y a ceux qui assistent juste aux cours dans cette séance et comme vous avez remarqué, j'ai fait deux groupes : un groupe qui est parti travailler seul, ça ne vient pas de soi, ça vient de l'habitude. Il ne faut pas apprendre seulement les enseignements, mais il faut aussi apprendre une méthodologie. »

L'enseignant 5 a débuté par un rappel du cours précédent, puis a proposé deux activités différentes aux deux groupes de sa classe pour finir avec une évaluation écrite.

Stratégies de travail :

Pendant la séquence de classe l'enseignant 5 a favorisé le travail en groupes. Il a réparti les apprenants en groupes de niveaux.

« Oui bien sûr, parce que comme on a dit avant, les élèves sont bien différents. Donc, il y a plusieurs niveaux, il y a plusieurs niveaux en classe. Donc, automatiquement, on est sensé de travailler selon une pédagogie qui est différenciée si on peut dire ça. Donc, on ne peut pas donner euh c'est vrai on a des objectifs différents selon les niveaux etc. Mais, on ne peut pas

travailler, faire la même chose avec tous les élèves euh à savoir que leurs niveaux sont bien différents. On a des débutants, on a des moyens on a des avancés. »

Et le tutorat :

« Parfois je fais appel au tutorat, donc j'essaie que le niveau avancé puisse aider le niveau moyen ou le niveau faible si on peut dire ça »

Chaque groupe effectue les activités proposées par l'enseignant d'une manière autonome :

« Comme vous avez remarqué le groupe qui est parti travailler pour regarder une vidéo et répondre à des questions, j'ai déjà travaillé ça avec eux donc ils ont l'habitude de travailler de faire ça. Là aussi lorsqu'on travaille c'est vrai que ça pose une monotonie mais lorsqu'on a l'habitude de travailler avec les mêmes méthodes souvent pas toujours ça aide aussi à gérer bien la classe donc l'autre groupe comme vous avez remarqué eux ils sont déjà avancés, ils savent lire ils savent déchiffrer et donc je ne fais encore qu'au moins d'efforts pour leur expliquer et eux ils travaillent dans une autonomie qui est en fait satisfaisante voilà »

La gestion de l'espace :

L'enseignant 5 ne se dispose pas d'une classe propre à l'enseignement de la langue arabe. Il dispense son cours dans une salle réservée aux activités parallèles.

Il a disposé les tables de la salle en îlots.

Les langues utilisées :

L'enseignant 5 utilise les deux variétés de la langue arabe : littéraire et dialectale.

Il utilise aussi la langue française pour expliciter les consignes :

« Il y a ceux qui comprennent l'arabe standard presque tout ce que je dis ils le comprennent. Il y a ceux qui parlent avec leurs parents chez eux l'arabe dialectal. Donc là, ils comprennent plus l'arabe dialectal plus que l'arabe standard. Mais, on essaie de faire toujours des petites passerelles. On commence avec ce que les élèves savent pour arriver à nos objectifs et pour tous les débutants, on ne peut pas les éliminer parce que si on parle toujours en arabe on les met dans une émergence totale c'est trop difficile pour eux parce que on serait obligé de refaire pour chacun, de répéter pour chaque élève ce qu'on fait etc. C'est pour cela on utilise le français pour faciliter la tâche et gagner du temps. »

Les supports utilisés :

Nous avons remarqué que l'enseignant 5 a utilisé des supports iconiques (photos de fruits), une vidéo et aussi des fiches imprimées.

La différenciation pédagogique :

L'enseignant 5 a divisé les élèves en deux groupes. Lors de l'entretien, il a expliqué qu'il les distingue selon leurs niveaux :

« Les élèves sont bien différents, donc il y a plusieurs niveaux, il y a plusieurs niveaux en classe. Donc, automatiquement, on est sensé de travailler selon une pédagogie qui est différenciée si on peut dire ça. Donc, on ne peut pas donner euh c'est vrai on a des objectifs différents selon les niveaux etc. Mais, on ne peut pas travailler, faire la même chose avec tous les élèves euh à savoir que leurs niveaux sont bien différents. On a des débutants, on a des moyens on a des avancés. »

- Différenciation au niveau des structures :

« Oui c'est vrai, la différenciation si elle vient d'un point très essentiel que les groupes ne sont pas toujours selon l'âge ou selon euh il y a des groupes selon le niveau, il y a des groupes selon l'intérêt, il y a des groupes selon le besoin. Donc on travaille euh de temps en temps pour euh, déjà on ne peut pas rendre une classe la classe monotone, ça veut dire ce qu'on fait doit être motivant pour les élèves c'est pour cela il faut voir aussi l'intérêt le besoin de temps en temps le niveau etc. »

- Différenciation au niveau du contenu :

« Comme vous avez remarqué, le groupe qui est parti travailler pour regarder une vidéo et répondre à des questions, j'ai déjà travaillé ça avec eux. Donc, ils ont l'habitude de travailler de faire ça. Là aussi lorsqu'on travaille c'est vrai que ça pose une monotonie mais lorsqu'on a l'habitude de travailler avec les mêmes méthodes souvent pas toujours ça aide aussi à gérer bien la classe. Donc, l'autre groupe comme vous avez remarqué eux ils sont déjà avancés, ils savent lire, ils savent déchiffrer et donc je ne fais encore qu'au moins d'efforts pour leur expliquer et eux ils travaillent dans une autonomie qui est en fait satisfaisante voilà. C'est vrai, ce n'est pas comme ça dans toutes les écoles. Mais, on essaye de travailler comme j'ai dit on travaille sur plusieurs compétences. »

Difficultés rencontrées :

L'arabe n'est pas une langue parlée par les enfants :

L'enseignant 5 a déclaré que l'arabe n'est pas une langue parlée par les enfants. Selon lui, la langue arabe est une langue étrangère pour ses apprenants. L'arabe représente la langue des parents.

« C'est vrai que l'enseignement de la langue arabe pour des élèves pour des élèves natifs ou ayant l'arabe comme langue maternelle ce n'est pas la même chose l'enseignement pour des élèves non parlant l'arabe avec aucune relation à l'arabe sauf que leurs parents sont d'origine arabe ou même parfois non. Mais, ici en France on a bénéficié de quelques formations qui nous ont bien sûr aidées à dépasser quelques difficultés. »

La spécificité de la langue arabe :

La langue arabe a ses spécificités au niveau de la prononciation, car l'enseignant 5 souligne qu'en arabe il y'a des phonèmes qui se ressemblent.

« Mais, ce qui est à signaler c'est que pour les autres niveaux de la prononciation etc. Si je peux détailler un peu au niveau de la prononciation, il y a de différences entre la langue parlée qui est le français et la langue arabe. Il y a des phonèmes qui posent un peu problème en arabe, il y a des phonèmes qui se ressemblent euh se ressemblent. Donc, qui se prononcent de la même manière, il y a des difficultés euh très euh très fines entre les phonèmes etc. »

Croisement des données

Si nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignant 5, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien, nous arrivons à la conclusion suivante :

-Les pratiques déclarées par l'enseignant :

-L'enseignant 1 a proposé deux différents exercices écrits aux apprenants. Car selon lui, il a divisé le groupe-classe en deux groupes de besoins.

« Ce n'est pas du tout facile parce qu'euh comme j'ai dit avant on a euh, ça dépend des écoles. Je travaille dans cinq écoles et dans chaque école il y'a des groupes et comme j'ai dit tout à l'heure même dans un groupe on peut trouver des sous-groupes donc on est sensé faire le maximum. On ne peut pas satisfaire tout le monde. Lorsqu'on a un effectif un peu élevé on essaye de faire le maximum possible des enseignements adaptés à chaque apprenant, euh lorsqu'on a des problèmes donc on essaie de les gérer sur place et de faire des plans bien sûr

on ne peut pas tout improviser à l'avance mais il faut déjà une préparation une bonne préparation il faut comme j'ai dit avoir l'idée déjà sur les élèves et leurs niveaux »

-Les pratiques attendues/officelles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit pousser ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

L'enseignant a une connaissance des prescriptions officielles et aussi de la pédagogie différenciée.

« Donc, automatiquement, on est sensé de travailler selon une pédagogie qui est différenciée si on peut dire ça. Donc, on ne peut pas donner euh c'est vrai on a des objectifs différents selon les niveaux etc. Mais, on ne peut pas travailler, faire la même chose avec tous les élèves euh à savoir que leurs niveaux sont bien différents. On a des débutants, on a des moyens on a des avancés. »

-Les pratiques constatées par le chercheur :

-L'enseignant 5 a appliqué la différenciation dans ses pratiques. Les apprenants ont été répartis selon des groupes de besoin :

Groupe 1 : pour les débutants.

Groupe 2 : pour les avancés.

Au niveau du contenu, l'enseignant 5 a véhiculé des contenus différents. Pour le premier groupe, il a pu découvrir les noms des fruits en arabe. Tandis que le deuxième groupe a travaillé sur un texte de lecture et sa compréhension.

Pour les activités écrites, l'enseignant 5 a chargé le premier groupe par une activité d'écriture. Alors que le deuxième groupe a cherché des mots qui contiennent des mots contenant la lettre du jour, puis l'enseignant a dicté des mots pour quelques apprenants.

Commentaire sur le croisement

L'enseignant 5 a déclaré qu'elle constitue des groupes de besoins à partir des résultats d'une évaluation diagnostique. Durant la séance observée, il avait des objectifs différents pour chaque groupe de besoins. De ce fait, il a véhiculé des contenus différents en mobilisant des stratégies d'apprentissages et des outils didactiques variés. Il a effectué aussi un changement sur l'aménagement de la salle pour permettre aux apprenants de réaliser des tâches différentes. En conclusion, l'enseignant 5 a pu mettre en place la différenciation pédagogique en mobilisant ses compétences professionnelles et nous pouvons dire qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une différenciation simultanée.

Enseignante 6 :

L'observation

La structure du cours :

L'enseignante 6 a respecté les étapes du cours. Elle a commencé par une mise en situation orale. Puis, il a fait un rappel des acquis de la séance précédente pour enchaîner avec les nouveaux apprentissages.

La mise en activité :

L'enseignante 6 a réparti ses élèves en deux groupes, puis elle leur a proposés des activités orales et écrites. Ces activités étaient diversifiées. Les apprenants ont participé dans la construction du cours et nous avons remarqué qu'il y a des interactions élève-maître et élève-élève.

Les stratégies de travail :

L'enseignante a utilisé plusieurs stratégies de travail. Les apprenants ont travaillé, en groupes, individuellement et en autonomie. L'enseignant a fait appel aussi au tutorat en faisant travailler ses apprenants en binômes hétérogènes.

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient disposés en rangés. Il s'agit donc de la disposition traditionnelle.

Les langues utilisées :

L'enseignante a fait usage de la langue arabe littéral et dialectal. Elle a essayé d'éviter l'usage de la langue française.

Les supports utilisés :

L'enseignant a exploité plusieurs supports :

- fichiers imprimés.
- photos de plats marocains.

La différenciation pédagogique :

Nous avons remarqué que l'enseignante a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique. Il a choisi aussi de différencier les activités selon le niveau de langue ou l'âge des élèves

Les interactions entre les apprenants et l'enseignante importantes.

- Au niveau des contenus : elle a véhiculé le même contenu pendant la phase orale de la séance, mais elle a différencié les activités écrites.
- Au niveau des processus d'apprentissage : elle a diversifié les démarches en tenant compte des rythmes d'apprentissages. De plus, elle a mobilisé plusieurs stratégies.
- Au niveau des structures : elle a gardé la disposition traditionnelle. Mais, les apprenants ont changé de place durant les activités écrites.
- Au niveau des productions des élèves : oui, les apprenants ont réalisé des productions différentes selon leurs niveaux.

Une différenciation successive ou simultanée ?

- Elle est simultanée.

L'entretien

Déroulement de l'entretien :

L'entretien s'est déroulé dans la salle de classe après la sortie des apprenants. Nous avons pu discuter du parcours professionnel de l'enseignante puis de la séquence observée.

Parcours professionnel :

- Formation initiale :

L'enseignante 6 est titulaire d'un diplôme du centre de formation des instituteurs et des institutrices au Maroc (la formation dure deux ans). Il a suivi une formation théorique et pratique basée sur la didactique des matières et pédagogique : les pédagogies, les méthodologies des matières enseignées à l'école primaire.

« Oui bien sûr, en sciences de l'éducation en général. On avait une matière de sciences de l'éducation où on a bénéficié des cours sur les pédagogies de compétences, différenciée, l'apprentissage par les pairs et l'apprentissage par le jeu. »

-Ancienneté :

L'enseignante 6 a une expérience de neuf ans dans le domaine de l'éducation. Elle a enseigné huit ans au Maroc et une année en France.

« J'ai huit ans d'expérience dans l'enseignement et c'est ma neuvième année je suis diplômée du centre de formation des enseignants de Khouribga. J'étais affectée à Chaouen en 2010 où j'ai enseigné pendant deux ans après j'ai travaillé à Tanger pendant 6 ans. »

-Formation continue :

L'enseignant 6 envisage de suivre des formations programmées par l'inspection académique au cours de l'année scolaire. Elle a bénéficié aussi de la visite de l'inspectrice chargée des EILE. Cette visite a incité l'enseignante à changer sa méthodologie de travail.

« Après la visite de l'inspectrice et ses remarques, elle m'a recommandé de donner plus d'importance à l'expression orale. Pour l'écrit, il faut lui consacrer un peu de temps. L'oral est la base. »

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

La séquence a débuté par une mise en situation orale et a terminé par une activité écrite.

Au début de la séquence, les apprenants étaient assis en rangées face au tableau. Mais, pendant la phase écrite du cours, ils ont changé leurs places pour se mettre en groupes ou en binômes.

L'enseignant 6 dispense son cours dans la salle d'un collègue français. Elle a commencé par un rappel du cours précédent, puis elle a passé aux nouveaux apprentissages.

Et selon elle, elle a suivi les mêmes étapes d'un cours de langue arabe ordinaire.

« Moi j'ai suivi les mêmes étapes d'une leçon de langue arabe qu'au Maroc. La même méthodologie. »

Stratégies de travail :

Pendant la séquence de classe l'enseignante 6 a utilisé plusieurs stratégies de travail avec ses élèves. Elle a pris en considération les différences existantes au niveau des compétences langagières, en répartissant les élèves au début de l'année en deux groupes :

-Le travail en groupes :

« Oui j'opte pour la pédagogie différenciée. Pendant la première séance je répartis les élèves selon leur niveau : débutants et avancés. Et pendant la préparation des cours je prends en considération ces différences. »

Le tutorat :

« car il y a des élèves qui jouent le rôle de tuteur et m'aident beaucoup. »

Quelques élèves peuvent effectuer les activités proposées de manière autonome :

« Il y a des élèves qui sont motivés pour apprendre la langue arabe et la maîtrisent aussi, ils peuvent lire et comprendre. Le suivi des parents aussi joue son rôle et l'intérêt qu'ils portent à l'arabe, il est important pour eux comme le français. C'est mon explication. C'est les parents qui poussent leurs enfants à apprendre. »

La gestion de l'espace :

L'enseignante 6 ne se dispose pas d'une classe propre à l'enseignement de la langue arabe. Elle dispense son cours dans la salle d'un collègue français.

Les tables sont disposées en rangées.

Les langues utilisées :

L'enseignant 6 utilise la langue arabe littéraire et évite l'usage du français et des dialectes.

« Oui, pour l'arabe dialectal il faut encourager les élèves à l'utiliser. Mais, après unifier la langue et corriger les mots pour arriver à la langue standard. Par exemple le mot « crêpe ». Car il y a plusieurs dialectes : le tunisien, l'algérien, le marocain et le syrien. Il y a des dialectes différents. Mais, il faut essayer d'unifier la langue vers l'arabe standard. Sans écarter l'importance de ces dialectes. »

La langue dialectale n'est pas interdite dans le cours, mais doit être une passerelle pour l'apprentissage de la langue standard. L'enseignante doit tirer profit de la transposition didactique :

« Oui bien sûr, parce que c'est un cours de langue arabe littéraire. Pas un cours de dialecte marocain ou algérien. C'est pour cela il faut se concentrer sur l'arabe standard. Lors de la visite de l'inspectrice, elle a remarqué que les élèves parlaient en dialecte arabe. Elle m'a recommandé de les encourager mais en revenant toujours à l'arabe littéral. »

Les supports utilisés :

Nous avons remarqué que l'enseignant 6 a utilisé des supports iconiques et des fiches imprimées.

La différenciation pédagogique :

L'enseignante 6 a commencé son cours par une activité orale pour tout le groupe- classe. Elle a encouragé les élèves à répéter des mots du vocabulaire culinaire marocain. Puis, ils ont fait un jeu de rôles.

« Oui le jeu de rôles, jouer des situations. Après l'écoute du dialogue. C'est dans le cadre de l'expression orale je me concentre sur le jeu de rôles car les élèves aiment bien ça. »

A la fin de la séance, pendant la phase écrite, les élèves étaient répartis en deux groupes :

-1^{er} groupe : en binômes, ils ont fait de la lecture.

-2^{ème} groupe : travail sur la lettre du jour.

Lors de l'entretien, l'enseignante 6 précise cette répartition :

« Oui j'opte pour la pédagogie différenciée. Pendant la première séance je répartis les élèves selon leur niveau : débutants et avancés. Et pendant la préparation des cours je prends en considération ces différences. »

- Différenciation au niveau du processus :

L'enseignante a adopté plusieurs méthodes de travail avec les apprenants.

« Oui, les élèves qui travaillent ensemble ont le même niveau. »

-Différenciation au niveau des structures :

La salle de classe est aménagée en rangées, mais à l'écrit quelques élèves se sont mis en binômes. L'enseignante explique cela par :

« Oui car il y a des élèves qui jouent le rôle de tuteur et m'aident beaucoup. »

- Différenciation au niveau du contenu :

« Oui j'opte pour la pédagogie différenciée. Pendant la première séance je répartis les élèves selon leur niveau : débutants et avancés. Et pendant la préparation des cours je prends en considération ces différences. »

- Différenciation au niveau des productions :

Difficultés rencontrées :

L'enseignante 6 a déclaré avoir des difficultés liées à :

-La gestion du temps :

Selon elle, une heure et demie par semaine n'est pas suffisante pour atteindre les compétences visées :

« Les difficultés sont liées à la gestion du temps entre les deux niveaux. Le temps du cours ne suffit pas, une heure et demie par semaine n'est pas suffisante pour atteindre les compétences visées. »

-La gestion des deux niveaux :

« Le problème qui se pose en classe c'est que les élèves sont habitués à parler en français. Parfois, ils ne comprennent euh beaucoup de choses. Je serais obligée de parler en français ou de traduire pour les aider. En plus, la gestion des deux niveaux. Car il faut faire travailler les deux niveaux au même temps. »

Croisement de données

- Nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignante 6, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien. Elle distingue trois types de pratiques enseignantes :

Les pratiques déclarées par l'enseignante :

-L'enseignante 6 a déclaré qu'elle opte pour la différenciation pédagogique. Car selon elle, elle a divisé le groupe-classe en deux groupes de besoins et a mis en place plusieurs dispositifs de différenciation.

« Oui j'opte pour la pédagogie différenciée. Pendant la première séance je répartis les élèves selon leur niveau : débutants et avancés. Et pendant la préparation des cours je prends en considération ces différences. »

Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit pousser ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

Les pratiques constatées par le chercheur :

L'enseignant 6 a réparti les élèves en deux groupes différents :

- Un groupe pour les débutants.
- Un deuxième groupe pour les avancés.

Cette répartition a été faite à partir des résultats d'une évaluation diagnostique.

La séance observée a été divisée en deux principales phases :

-Une phase orale : l'oral a occupé la majorité du temps consacré au cours. L'enseignante 6 a mobilisé la répétition, surtout pour les apprenants débutants, et le jeu de rôles. Dans ce dernier, les élèves avancés ont pu produire des nouveaux énoncés selon le modèle utilisé par l'enseignante.

-Une phase écrite : dans cette phase l'enseignante 6 a fait deux groupes de travail (groupes de besoins).

Le premier groupe, dirigée par l'enseignante, a découvert une nouvelle lettre. Puis, les apprenants ont fait de la lecture et un jeu. Enfin, ils ont écrit la lettre avec les différentes voyelles.

Concernant le deuxième groupe, aidé par l'enseignante, les élèves ont travaillé en binômes. Ils ont fait la lecture d'un texte et chercher le sens de quelques mots.

-A la fin du cours, elle a fait une récapitulation pour tout le groupe-classe, et a proposé une activité ludique à tous les élèves.

Commentaire sur le croisement

L'enseignante a déclaré qu'elle a divisé le groupe-classe en deux groupes de besoins. Son objectif est de proposer des activités différentes qui conviennent à chaque niveau. Elle a rajouté qu'elle diversifie aussi les outils didactiques pour motiver les apprenants, surtout que le cours est organisé en dehors du temps scolaire.

Nous pouvons constater et d'après notre observation, que l'enseignante dispense son cours de langue arabe en prenant en compte la diversité des apprenants et en mettant en place des dispositif favorisant la différenciation pédagogique. Donc, comme conclusion, il n'y a pas d'écart entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées.

Enseignant 7 :

L'observation

La structure du cours :

L'enseignant 7 a respecté les étapes du cours. Il a commencé par une interaction avec les apprenants pour les mettre en situation. Puis, il a fait un rappel des acquis de la séance précédente pour enchaîner avec les nouveaux apprentissages.

La mise en activité :

L'enseignant a travaillé avec tout le groupe-classe sans distinction de niveaux. Il a présenté un cours de grammaire.

Les stratégies de travail :

D'après notre observation, nous avons constaté que l'enseignant 7 a fait avec ses élèves du CM1 et CM2 un cours magistral.

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient assis en forme U. Cette disposition facilite les interactions.

Les langues utilisées :

L'enseignant a fait usage de la langue arabe littéral, langue arabe dialectale et de la langue française.

Les supports utilisés :

L'enseignant a utilisé plusieurs supports iconiques et des fiches d'exercice pour la phase écrite de la leçon.

La différenciation pédagogique :

Nous avons constaté que l'enseignant a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique. Mais, il a travaillé avec tout le groupe-classe.

Les interactions entre les apprenants et l'enseignant étaient importantes.

- Au niveau des contenus : il a présenté le même contenu pour tous ces apprenants.
- Au niveau des processus d'apprentissage : il a dépensé la leçon à tout le groupe-classe.
- Au niveau des structures : pas de changement d'aménagement de la salle de classe.
- Au niveau des productions des élèves : les apprenants ont effectué les mêmes activités.

Une différenciation successive ou simultanée ?

- c'est un cours qui a un aspect collectif.

L'entretien

Déroulement de l'entretien :

On n'a pas pu effectuer l'entretien au sein de l'école. L'interview s'est déroulée dans un petit jardin à côté de l'établissement scolaire. Nous avons discuté du parcours professionnel de l'enseignant puis de la séquence observée.

Parcours professionnel :

- Formation initiale :

De sexe masculin, l'enseignant 7 est un ancien professeur du collège (langue arabe). Il a travaillé pendant 28 ans en Algérie. Puis, il a choisi de quitter le pays pour venir s'installer en France où il a réussi de devenir un enseignant de langue arabe contractuel.

«Oui effectivement j'ai envoyé un cv avec une lettre de motivation à l'ambassade, ce dernier ou le responsable de l'enseignement à l'échelle national m'a affecté dans un euh des établissements en envoyant bien sur mes diplômes mon cursus scolaire, mon attestation de travail que j'ai fait dans mon pays d'origine et suite à cela il ma' affecté dans un établissement ou bien quelques établissements qui sont sous ma responsabilité dans lesquelles je suis en train d'enseigner l'arabe. »

-Ancienneté :

L'enseignant 7 a une expérience de 38 ans dans le domaine de l'enseignement. Il a enseigné vingt-huit ans en Algérie et dix ans en France.

« Donc euh bonjour voilà, j'ai fait une formation de professeur de collège dans un centre de formation et après cette formation j'étais affecté dans un collège où j'ai travaillé pendant 28 ans. Après ce parcours, je suis venu en France et donc comme j'avais un petit bagage en français, un bagage modeste. J'ai pu avoir un poste comme professeur d'enseignement dans les écoles et collèges et je suis depuis 10 ans. »

-Formation continue :

L'enseignant 7 a suivi des formations continues organisées par l'inspection académique et il a bénéficié aussi de la visite de l'inspectrice chargée des EILE.

« Les formations oui, on a des formations continues. Ces formations qui se sont disposées par l'académie française ou bien euh de la ville où j'enseigne qui sont des fois deux trois regroupement chaque année dans lesquels on assiste quotidiennement ou à toutes les convocations qui nous sont adressées par l'académie. »

Selon l'enseignant 7, ces formations portent sur les pédagogies, la psychologie et la méthodologie d'enseignement.

« Bien sûr, c'est la pédagogie d'enseignement comment procéder, comment je ne sais pas faire un cours etc. C'est des choses pratiques qu'on a pu avoir d'autres étaient sur des thèmes bien diversifiés concernant la méthodologie ou bien la psychologie de l'enfant etc. »

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

La séquence de classe a débuté d'un rappel du cours précédent, ensuite l'enseignant a présenté un cours de grammaire. Il a terminé par un exercice écrit.

« Donc moi le cours que j'ai présenté c'est un cours de grammaire et donc dans les cours de grammaire, comme c'est le début c'est le deuxième cours que j'ai donné en grammaire. Donc, j'ai trouvé que les élèves sont entrain un petit peu de suivre. L'essentiel est de de euh et d'essayer de faciliter ou bien de transmettre, de faciliter la transmission tout simplement par des mots simples des phrases courtes etc. »

Stratégies de travail :

Pendant la séquence de classe l'enseignant 7 a travaillé avec tout le groupe-classe en présentant une leçon sur "le mot" et ses types en langue arabe.

La gestion de l'espace :

L'enseignant 7 ne se dispose pas d'une classe propre à l'enseignement de la langue arabe. Il dispense son cours dans une salle réservée aux activités parallèles, où les tables sont disposées en forme U.

Les langues utilisées :

L'enseignant 7 utilise les deux variétés de la langue arabe : littéraire et dialectale.

Il utilise aussi la langue française pour expliciter les consignes.

Il déclare qu'il essaie de mettre l'accent sur la langue arabe littéraire :

« Oui effectivement, nous on essaie moi personnellement j'essaie d'accès tout sur l'arabe littéraire c'est la seule langue qui peut euh laisser apprendre l'arabe. Si je vais me permettre, si je vais me permettre d'enseigner le dialecte moi je crois qu'il faut changer de profession parce que nous on est des professeurs de langue arabe et non pas de langue maternelle ou bien de langue dialectale. »

Cependant l'usage des dialectes n'est pas interdit :

« Mais je crois que vous l'avez remarqué lorsque l'élève répond en français ou bien me donne quelque chose en dialecte je l'accepte. Il faut voir aussi les difficultés qui peuvent y avoir si vous allez passer au dialecte. »

Mais, il confirme que lui aussi ne maîtrise pas tous les dialectes dont parlent ses apprenants :

« Donc, si je vais dans les dialectes, moi je ne maîtrise pas tous les dialectes entre le Maroc et l'Algérie heureusement que je suis un binational quoi. Donc je connais un petit peu le Maroc parce que j'y étais. Je connais l'Algérie parce que j'y ai vécu etc. Mais sinon, j'ai des difficultés même avec, si on a au dialecte si je vais par exemple en Algérie, il y a le berbère que je ne maîtrise pas si je vais par exemple au Maroc il y'a le chelh (une variété de berbère) que je ne maîtrise pas. Donc, j'ai appris quelques mots grâce aux élèves qui me disent un mot j'essaie de chercher ou bien j'essaie de l'expliquer et si non il n'y a pas d'autre moyen. »

Pour le français, il pense que son utilisation est normale dans le cours d'arabe. Cela facilite parfois sa tâche, puisque les élèves sont des français :

« Le français, c'est tout à fait normal. Moi, pour moi ça me paraît que c'est un bagage, on est obligé de passer par le français. Ne pas faire du cours un cours en français, mais accepter des élèves surtout des élèves ou de temps en temps essayer de donner la signification en français. Moi je crois que c'est une des meilleures méthodes parce que j'ai des élèves français de père et de mère française. Comment vous allez leur expliquer donc on est obligé de temps en temps de euh d'introduire la langue française pour essayer de donner mais pas tout le temps pas tout le temps lorsqu'on est obligé. »

Les supports utilisés :

Nous avons remarqué que l'enseignant 7 a utilisé des supports iconiques et des fiches imprimés.

La différenciation pédagogique:

L'enseignant 7 parle d'adaptation :

« C'est une adaptation, on est obligé de s'adapter au niveau de l'élève qui est en face ou bien les élèves qui sont en face. »

Car selon lui, l'enseignant doit adapter son enseignement aux niveaux de ses élèves :

« C'est tout à fait normal, il ne doit pas le nier la difficulté est y. Des fois deux ou trois niveaux dans une même classe. Mais, on s'adapte on n'a pas de choix. »

- Différenciation au niveau des processus :

L'enseignant 7 déclare qu'il prend en compte les besoins de ses apprenants et exploite leurs erreurs comme base pour les apprentissages.

« C'est une question d'adaptation on doit adapter les questions, on doit adapter le cours etc. Mais, si vous avez remarqué à chaque fois il y a les plus les ceux qui ont un niveau qui est plus solide c'est avec eux que j'essaie de commencer les questions. Ceux qui sont qui ne sont pas au niveau j'essaie de les laisser à la fin ou bien même si après les exercices je vais détecter quelles sont les différences et de là je vais les combler en insistant sur bien sur les lacunes ou bien sur les erreurs qui ont été faites par ces derniers ou bien ces élèves. »

- Différenciation au niveau des structures :

Pour ce point, l'enseignant 7 avance le terme "diversification" :

« Oui effectivement, c'est l'un des moyens d'enseignement et dans l'enseignement il faut la diversification parce que l'élève va se lasser si vous êtes rigides et vous donnez une seule méthode. Moi, je crois qu'à toute chose, il faut diversifier. Qui dit diversification dit qu'on peut atteindre l'objectif. C'est un moyen pour atteindre son objectif. »

-Différenciation du contenu :

L'enseignant souligne qu'il faut adapter le contenu du cours selon les niveaux des apprenants tout en respectant le cadre du programme officiel.

« On a un programme qui est pour tout le monde mais le professeur l'adapte selon le niveau des élèves. Certes on peut dire les thèmes sont les mêmes mais le contenu de la leçon, il n'est pas le même. Chacun essaie de trouver quel est le texte ou bien quels sont euh on est obligé d'adapter notre leçon mais rester toujours dans le cadre du programme qui était élaboré et envoyé par les ambassades et approuvé par l'inspection académique. »

Difficultés rencontrées :

L'enseignant 7 avoue avoir des difficultés liées surtout à :

- Le créneau horaire réservé au cours :

Le créneau horaire réservé au cours et le mode du cours (un cours différé) ne favorise pas l'apprentissage de la langue arabe :

« Parce qu'il y le manque euh premièrement il n'y pas de classe on vous une seule classe. La seconde il y a la question du temps, vous avez un temps qui est libre à 11h. On ne vous donne pas qu'une heure puisque c'est un cours différé. Et là c'est notre problème, c'est les cours différés. Si c'était des cours intégrés on aurait fait deux ou trois ou au moins deux niveaux. »

- L'insuffisance du temps :

Pour l'enseignant 7, une heure et demie est insuffisant pour un de langue vivante :

« C'est que le euh des fois vous avez normalement, vous devez avoir de trois heures jusque une heure et demie. La plupart des établissements nous donnent qu'une heure ou plus grand c'est une heure et demie et ça c'est connu c'est connu. Imaginez en une heure du temps qu'est-ce que vous allez faire. Vous avez un cours très loin de la classe, vous êtes obligé de rester avec les élèves, de les ramener en classe, de les installer, de faire l'appel etc. »

- La gestion de l'hétérogénéité :

L'enseignant 7 pense que mettre en place la différenciation est n'est pas toujours réalisable.

« La gestion de l'hétérogénéité comme on a dit auparavant on est obligé de s'adapter. C'est une question d'adaptation parce que je vois on en parle toujours de ça mais comment le mettre en pratique. C'est très difficile. »

Croisement de données

-Nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignante 7, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien. Elle distingue trois types de pratiques enseignantes :

Les pratiques déclarées par l'enseignant :

-L'enseignant 7 déclare qu'il adapte ses stratégies selon les niveaux de ses apprenants.

« C'est tout à fait normal, il ne doit pas le nier la difficulté est y. Des fois deux ou trois niveaux dans une même classe. Mais, on s'adapte on n'a pas de choix. C'est une question d'adaptation on doit adapter les questions, on doit adapter le cours etc. »

Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières.

Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit pousser ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

Les pratiques constatées par le chercheur :

Nous avons constaté que l'enseignant 7 a véhiculé le même contenu pour tous les apprenants. Il a diversifié ses activités selon leur type : oral et écrit.

Les apprenants n'ont pas été répartis en groupes car l'enseignant 7 s'adressait à tout le groupe-classe.

Le cours a été consacré à une leçon de grammaire sur les types de mot en langue arabe, les temps des verbes et les constituants de la phrase.

Commentaire sur le croisement

L'enseignant 7 a déclaré qu'il a conçu ses cours selon les niveaux des apprenants, qu'il adapte son enseignement en fonction des besoins des élèves et diversifie ses méthodes pour les motiver dans le but d'atteindre les objectifs d'apprentissages pour tous les élèves. Mais, nous avons remarqué que l'enseignant pendant la séance observée n'a pas adopté une différenciation pédagogique. Donc, nous pouvons conclure qu'il y a un écart entre les pratiques déclarées et celles constatées. Car, l'observation a montré que l'enseignant a conçu un cours de grammaire destiné à tout le groupe-classe.

Enseignante 8 :

L'observation

La structure du cours :

L'enseignante 8 a commencé le cours par une interaction orale avec les apprenants pour les mettre en situation. Puis, il a fait un rappel des acquis de la séance précédente pour enchaîner avec les nouveaux apprentissages.

La mise en activité :

Le cours a débuté par rappel d'une petite histoire que l'enseignante a exploité dans son activité orale. Dans le but de véhiculer un vocabulaire des animaux et des chiffres. Elle a terminé par une activité de lecture et des exercices écrits.

Les stratégies de travail :

D'après notre observation, nous avons constaté que l'enseignante 8 a choisi de travailler avec tout le groupe-classe (avec ses quatre niveaux de classe : CE1, CE2, CM1 et CM2) dans la majorité des activités soit en activité oral ou de la lecture. Or, elle a mobilisé plusieurs stratégies :

- le travail individuel.
- le travail en binômes
- le tutorat.
- le jeu de rôles.

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient assis en rangées selon leurs niveaux de classe.

Les langues utilisées :

L'enseignante 8 a utilisé la langue arabe littéraire uniquement. La langue arabe dialectale a été utilisée par les élèves.

Les supports utilisés :

L'enseignante 8 a utilisé plusieurs outils didactiques :

- Supports iconiques.
- Poupées des animaux comme personnages de l'histoire.
- Gant.
- Fiches imprimées : texte de lecture et exercices écrits.

La différenciation pédagogique :

-Nous avons constaté que l'enseignante 8 a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique. Mais, elle a travaillé avec tout le groupe-classe.

-Les interactions entre les apprenants et l'enseignant étaient importantes.

-Au niveau des contenus : elle a présenté le même contenu pour tous ces apprenants.

-Au niveau des processus d'apprentissage : oui, car elle a diversifié ses stratégies.

-Au niveau des structures : non, mais les apprenants ont pu changer leurs places selon le type de l'activité proposée.

-Au niveau des productions des élèves : oui, les apprenants ont effectué des exercices différents.

Une différenciation successive ou simultanée ?

- Elle est successive.

L'entretien

Déroulement de l'entretien

L'interview s'est déroulée au sein de l'établissement scolaire. Nous avons discuté du parcours professionnel de l'enseignant puis de la séquence observée.

Parcours professionnel :

- Formation initiale :

De sexe féminin, l'enseignante 8 a bénéficié d'une formation de deux ans au centre de formation des instituteurs et institutrices au Maroc. Elle a été formée pour enseigner l'arabe et le français (bilingue).

« Normalement au Maroc j'ai passé deux ans de formation donc je suis bilingue donc je suis formé à enseigner l'arabe et aussi le français aux élèves. Donc j'ai un peu d'expérience quand même à enseigner l'arabe aux élèves. »

La formation est devisée en deux parties : théorique et pratique.

« Donc, la formation de deux ans était très riche. On a fait des stages aussi on a assisté à des cours avec des anciens professeurs qui nous a aidé à découvrir comment enseigner et découvrir

les besoins et comment enrichir ou bien comment euh comment gérer une classe et comme vous avez dit tout à l'heure dans une classe on trouve plusieurs niveaux. »

-Ancienneté :

L'enseignant 8 a une expérience de 11 ans dans le domaine de l'enseignement dans son pays d'origine et une année en tant qu'enseignante d'arabe à Strasbourg.

« Oui j'étais déjà enseignante au Maroc ça fait 11 ans que je suis enseignante. J'ai une ancienneté de 11 ans. J'enseigne parfois l'arabe et parfois le français. Ça dépend du poste, ça dépend de l'affectation et ça dépend du besoin de chaque école. »

-Formation continue :

L'enseignant 8 n'a assisté qu'une seule formation pilotée par l'inspection académique et il a bénéficié aussi de la visite de l'inspectrice chargée des EILE. Cette formation était encadrée par une conseillère pédagogique, en partant de l'observation d'un cours d'allemand.

« Oui une seule formation dès le début. On a assisté à un cours allemand, c'était vraiment très intéressant qu'on a assisté à ce cours car on a appris comment enseigner une langue étrangère, tout à fait étrangère aux élèves donc euh sans faire la traduction. »

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

La séquence de classe a débuté par un rappel des couleurs en arabe puis du conte. Elle s'est terminée par la lecture et des exercices écrits.

« Normal qu'on commence toujours par l'oral pour après on passe à la lecture et à l'écriture je les trouve euh ils aiment plus parler comme ça participer oralement que de lire. Ils ont des difficultés à déchiffrer. Ils confondent parfois des lettres. Je les trouve parfois déçus, ils me disent c'est dur l'arabe. Donc en utilisant l'oral en choisissant des supports qui sont convenables, je les trouve plus motivés, plus impliqués. »

Stratégies de travail :

La stratégie de travail de l'enseignante 8 est différente d'autres enseignants observés. Elle s'appuie sur le conte pour motiver et enseigner ses élèves.

Elle a encouragé le travail individuel, le travail en binômes et aussi les jeux de rôles.

« Oui c'est ça, normalement j'ai utilisé l'histoire après un long parcours. On a fait les couleurs donc normalement la première séance, j'ai fait un rappel des couleurs, on a parlé du moufle, la moufle elle était rouge on a parlé de la neige la neige sa couleur est blanche et aussi les chiffres, combien de personnages il y en a dans l'histoire généralement et dans la moufle donc pour moi c'est une exploitation de tous les prés requis qu'on a déjà vus. »

Le tutorat :

« Quand j'organise si on parle de la gestion de l'espace, j'essaie de faire comme ça c'est-à-dire un élève qui est si je peux dire un élève avancé, avancé un élève débutant ça facilite. Au lieu de faire toutes les tâches toute seule, il y a un élève qui s'occupe de son camarade. Il lui propose ou bien il lui corrige, lui dirige s'il n'arrive pas à faire la tâche demandée. »

La gestion de l'espace :

L'enseignant 8 ne se dispose pas d'une classe propre à l'enseignement de la langue arabe. Elle dispense son cours dans une salle réservée aux activités parallèles, où les tables sont disposées en rangées.

Les langues utilisées :

L'enseignante 8 utilise la langue arabe : littéraire. Alors que les élèves parlent le dialecte arabe et le français.

« Oui c'est ça. C'est une question d'habitude parce qu'au début j'essayais de faire un petit peu la traduction. Mais vers la fin, je trouve moi je parle arabe eux ils me répondent en français. Donc ce n'est pas pratique donc vers la fin on a fait comment dirai-je ? Comme un contrat, donc moi je parle arabe et vous, vous allez me répondre aussi en arabe. On essaye c'est vrai que c'est dur pour eux surtout qu'ils essayent, quand ils veulent me répondre en arabe ils utilisent le dialecte. »

Les apprenants se sont habitués aux consignes depuis le début de l'année.

« Oui au début mais quand on a fait les consignes, voilà tu passes au tableau, tu fais comme ça tu fais comme ça. On s'est habitué à l'arabe. Quand je dis "effacez le tableau" ou "prenez vos cahier" ou bien n'importe quelle consigne ou un ordre, ils comprennent facilement ce que je leur demande. »

Les supports utilisés :

Nous avons remarqué que l'enseignant 8 a utilisé :

- Des supports iconiques.
- Des fiches imprimées pour les exercices écrits.
- Des jouets.

La différenciation pédagogique :

Au niveau de l'oral l'enseignante 8 a proposé une seule activité pour tous les élèves. Car, selon elle, ils ont pu s'adapter au niveau de l'histoire :

« Au niveau de l'oral je les trouve tous, ils ont presque le même niveau donc c'est pour cela j'ai choisi une histoire. Elle est plutôt simple et précise et brève. Elle est courte presque euh tous, tout le monde peut s'adapter à ce niveau de l'histoire. Elle est facile s'ils n'ont pas compris le texte, il y a des images qui leur facilitent la tâche, il y a une certaine compétition entre les élèves c'est pour cela ils sont tous motivés. Ils sont impliqués dans le jeu donc et dans l'activité. »

Mais, elle stipule que dans les autres activités, elle a réparti les élèves selon leurs niveaux :

« Il faut penser, il faut diviser les élèves. Il y a ceux qui sont avancés un petit peu. Ceux qui sont débutants, il faut à chacun ou bien à chaque groupe lui proposer une activité. C'est vrai par exemple que pendant la lecture je leur proposais la même lettre. Mais il y a ceux qui je leur propose juste la lettre et la déchiffrer avec les voyelles courtes ou bien longues. Les autres, je leur propose un texte, des mots à lire, deux ou trois activités. »

- Différenciation au niveau des processus :

L'enseignante 8 a varié les processus d'apprentissage. Elle a utilisé plusieurs types d'activités : le conte, le jeu de rôles puis les activités de lecture et d'écriture.

« Euh J'ai remarqué aussi c'est ce qu'ils aiment aussi. Normal qu'on commence toujours par l'oral pour après on passe à la lecture et à l'écriture je les trouve euh ils aiment plus parler comme ça participer oralement que de lire. »

- Différenciation au niveau des stratégies :

Elle a déclaré qu'il faut diversifier les méthodes d'enseignement ainsi que les outils didactiques pour motiver les apprenants et répondre à leurs besoins spécifiques :

« Ça dépend des niveaux pour attirer l'attention de l'ensemble de la classe, donc il faut diversifier les euh le matériel, les activités, la façon d'enseigner donc pour pas pour ne pas tomber dans la routine et dans l'ennui. Il faut diversifier et je trouve dans chaque période ou bien chaque étape, je trouve un groupe qui s'intéresse à ce que je fais l'autre groupe peut-être il ne participe pas bien mais après il peut s'intégrer. »

-Différenciation du contenu :

L'enseignante pense que les niveaux des apprenants sont presque homogènes :

« On a plusieurs niveaux, j'ai presque quatre élèves qui sont avancés. Donc, ils déchiffrent facilement et lire facilement donc je leur propose à chaque fois une activité de plus, soit un exercice par exemple un exercice à trous euh ou bien euh ça dépend, ça dépend l'activité ou bien je leur propose un texte à lire euh il faut toujours répondre aux besoins des élèves. »

Difficultés rencontrées :

Selon l'enseignante 8, la gestion de l'hétérogénéité demande des grands efforts. Elle explique que gérer une classe hétérogène nécessite :

-la connaissance des élèves.

-la diversification des activités.

-le changement de l'espace d'apprentissage.

« Donc pour gérer l'hétérogénéité, il faut vraiment un grand travail, il faut une préparation mentale à la maison. Il faut vraiment connaître les élèves pour leur proposer des activités, pour diversifier vraiment les activités. Il ne faut pas tomber dans l'ennui, donc euh ce n'est pas facile. Vraiment, il y a des difficultés surtout au début de l'année. Mais après ça devient facile, soit pour l'enseignant et pour les élèves aussi. Donc, il faut vraiment, vraiment, vraiment travailler et proposer des activités, des jeux des euh je ne sais pas faire aussi des cours pas dans pas toujours dans la classe. »

Cette tâche se complique à cause de la multitude des niveaux de classe d'abord et des niveaux de compétences langagières :

« C'est vraiment compliqué parce que dans une classe on a des petits, des grands, des élèves qui apprennent l'arabe pour la première année. Donc c'est vraiment ça demande euh vraiment un grand travail de ma part, de la part des élèves, de la part des parents. »

Croisement de données

-Nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignante 8, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien. Elle distingue trois types de pratiques enseignantes :

Les pratiques déclarées par l'enseignant :

-L'enseignante 8 a proposé deux différents exercices écrits aux apprenants. Car selon elle, elle a divisé le groupe-classe plusieurs groupes de besoins.

Elle pense qu'il faut diversifier les activités d'apprentissage et s'adapter aux niveaux des apprenants, c'est-à-dire à leurs âges, à leurs rythmes et aussi à leur motivation.

Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

A la fin de CM2, l'apprenant au cours d'arabe devrait atteindre le niveau A1.

Les pratiques constatées par le chercheur :

-L'enseignant 8 a véhiculé le même contenu pour tous les apprenants à l'oral. D'ailleurs, elle lui a accordé beaucoup d'importance. L'oral a occupé la majorité du temps consacré au cours. Elle a respecté les consignes de l'inspectrice chargée des cours d'arabe.

-L'enseignant 8 a diversifié les supports utilisés. En plus, elle a mobilisé une activité spécifique, il s'agit du conte, pour motiver des apprenants.

Commentaire sur le croisement

L'enseignante 8 a divisé son groupe-classe en deux groupes de besoins. Elle a diversifié les activités d'enseignement et varié les stratégies. Car elle a déclaré qu'il faut s'adapter aux niveaux des apprenants (âge et compétences), à leurs rythmes d'apprentissage afin de les motiver.

Nous pouvons constater que les pratiques de l'enseignante 8 s'inscrit dans le cadre de la différenciation pédagogique, malgré les contraintes rencontrées dans sa mise en place pour plusieurs raisons que l'enseignante a citées.

Enseignant 9 :

L'observation

La structure du cours :

L'enseignant 9 a commencé le cours par une mise en situation. Il a écrit la date puis à demander aux élèves de la répéter. Ensuite, il a fait un rappel de la séance précédente pour enchaîner ensuite avec la nouvelle leçon et finir par une évaluation écrite.

La mise en activité :

Le cours a débuté par rappel de quelques mots qui seraient ensuite exploité pour apprendre à situer des choses et à se situer.

Les stratégies de travail :

D'après notre observation, nous avons constaté que l'enseignant 9 a utilisé les stratégies suivantes :

- Le travail en groupes hétérogènes.
- Le travail individuel.
- Le tutorat.
- La répétition.

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient assis en forme U.

Les langues utilisées :

L'enseignante 8 a utilisé la langue arabe littéraire uniquement. La langue arabe dialectale a été utilisée par les élèves. Le recours à la langue française par l'enseignant était rare.

Les supports utilisés :

L'enseignante 8 a utilisé plusieurs outils didactiques :

- Supports iconiques et vidéo.
- Objets concrets : ballon, livres, chaises.
- Le gestuel.
- Fiches imprimées : texte de lecture et exercices écrits.

La différenciation pédagogique :

-Nous avons constaté que l'enseignant 9 a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique.

-Les interactions élèves-enseignant et élèves-élèves étaient importantes.

-Au niveau des contenus : il a présenté le même contenu à l'oral mais il a incité les apprenants à diversifier leurs énoncés oraux puis il a proposé de différentes activités écrites.

-Au niveau des processus d'apprentissage : l'enseignant a diversifié ses stratégies et ses techniques d'enseignement.

-Au niveau des structures : il a utilisé une disposition favorisant les interactions.

-Au niveau des productions des élèves : oui, au niveau de l'oral et à l'écrit aussi.

Une différenciation successive ou simultanée ?

- Elle est successive car les objectifs et le contenu restent les mêmes pour tous les apprenants.

L'entretien

Déroulement de l'entretien

L'interview s'est déroulée au sein de l'établissement scolaire. Nous avons discuté du parcours professionnel de l'enseignant puis de la séquence observée.

Parcours professionnel :

- Formation initiale :

L'enseignant 9 est un professeur des écoles marocain. Il a bénéficié d'une formation au centre de formation des instituteurs et institutrices au Maroc. Elle a été formée pour enseigner l'arabe, le français (bilingue) et les autres disciplines enseignées à l'école marocaine.

« Après, j'ai opté pour le concours des professeurs des écoles dans l'enquête d'un emploi stable. J'ai réussi le concours et j'ai passé une année de formation au centre des instituteurs et institutrices à Ouarzazate au Sud-est du Maroc. Où j'ai eu un diplôme qui m'a permis d'intégrer la fonction publique en tant que professeur des écoles, professeur de l'enseignement primaire pour dire vraiment l'intitulé exacte de mon métier. »

La formation est divisée en deux axes : théorique et pratique.

« Euh j'ai une formation polyvalente de professeur des écoles. Au centre de formation on a aussi formé sur la didactique et aussi sur les bases des langues mais les bases vraiment les bases. »

-Ancienneté :

L'enseignant 9 a une expérience de 10 ans dans le domaine de l'enseignement, dont cinq ans en tant qu'enseignant d'arabe à Strasbourg.

« Euh je suis affecté dans la province de Zagora au sud du Maroc. J'ai travaillé dans une école primaire pendant cinq ans. Après j'ai passé un concours pour euh de venir en France enseigner la langue arabe et la culture marocaine pour les enfants marocains résidents en France. J'ai réussi ce concours en 2014 et je suis affecté dans le consulat général du Royaume du Maroc à Strasbourg, exactement dans le département du Bas-Rhin et depuis novembre 2014. »

-Formation continue :

L'enseignant 9 a bénéficié de plusieurs formations organisées par l'inspection académique et aussi de la visite de l'inspectrice chargée des EILE. Les formations portent sur les principes de l'école française, la gestion de l'hétérogénéité et la conception d'une séquence pédagogique.

« Ces formations concernent euh tout d'abord une formation qui concerne l'initiation à la prise de fonction, où on a traité les valeurs de la république française, les principes de l'école : la laïcité, la gratuité et l'obligation à partir de l'âge de six ans etc. Aussi une formation sur la gestion de l'hétérogénéité où on a fait deux journées de formation. On a essayé de voir comment on peut gérer les hétérogénéités qu'on a dans nos classes et on a fait aussi une formation comment concevoir une séquence pédagogique selon l'approche communicationnelle. »

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

La séquence de classe a débuté par un rappel de quelques mots appris lors de la séance précédente. Puis l'enseignant a passé à l'oral. Et il a terminé son cours par la lecture et des exercices écrits.

Stratégies de travail :

L'enseignante 9 a suivi plusieurs stratégies d'enseignement :

- Le travail individuel.
- Le travail en groupes.
- Le tutorat.
- La répétition :

« Oui c'est ça. Comme vous l'avez remarqué, j'essaie toujours de faire répéter, de faire répéter des expressions, de faire répéter des mots en utilisant les images. Voilà on essaie de développer un petit peu le vocabulaire de ces élèves là qui sont malheureusement, qui ne sont pas arabophones. »

La gestion de l'espace :

L'enseignant 9 a fait le choix d'organiser l'espace de la salle en forme U, car selon lui cette disposition permet aux élèves de se concentrer.

« J'aime bien utiliser cette disposition. C'est une disposition mais ça dépend du nombre des élèves. Euh quand j'ai une classe avec un nombre, un effectif important des élèves, je ne peux l'utiliser. C'est important pour gérer la classe surtout le comportement des élèves quand ils sont à côté ou ils sont en groupe, ils se parlent, ils bavardent. Ils ne se concentrent pas. Moi je trouve que lorsque le cours ce type du cours, la meilleure disposition c'est le U. Si les élèves sont concentrés sur eux même. Mais aussi ils se regardent, mais ils regardent aussi le prof et ils regardent le tableau. »

Les langues utilisées :

L'enseignante 9 utilise la langue arabe : littérale. Alors qu'il y a des élèves qui parlent parfois le dialecte arabe et le français.

« Oui j'essaie de leur parler l'arabe littéraire parce qu'on apprend l'arabe littéraire, il faut qu'on parle l'arabe littéraire. Alors moi, je crois à l'idée pour apprendre une langue euh, on ne peut pas apprendre une langue avec une autre langue. On apprend la langue avec la langue, c'est pour ça que j'essaie toujours de ne parler que l'arabe littéraire avec les enfants et aussi ils peuvent me répondre en français et en dialectal. »

Les supports utilisés :

Nous avons remarqué que l'enseignant 9 a utilisé :

- Des supports iconiques.
- Des fiches imprimées pour les exercices écrits.
- Des objets concrets.

La différenciation pédagogique :

L'enseignant 9 a déclaré qu'il adopte une différenciation pédagogique dans ses pratiques en classe :

« Oui, oui en fait j'ai essayé de faire dans ma classe deux niveaux, un niveau débutant et un niveau intermédiaire. J'essaie toujours d'aller, d'avancer selon les compétences de chaque élève. »

Au niveau de l'orale l'enseignant 9 a proposé une seule activité pour tous les élèves :

« Pour l'oral je trouve que les élèves euh ils ont un petit peu le même niveau au niveau de l'oral. C'est pour ça je ne différencie pas. Mais si je différencie même si vous n'avez pas remarqué. Je différencie quand j'ai, j'ai géré l'activité d'évaluation. J'ai demandé à certains élèves de me formuler trois phrases ou quatre phrases et à d'autres de formuler uniquement une phrase. Moi je trouve que c'est une différenciation. On demande à chaque élève selon ses compétences, selon euh on essaie de respecter la différence de l'élève. »

- Différenciation au niveau des processus :

Afin de favoriser l'appropriation de la langue arabe par ses apprenants, l'enseignant 9 a fait usage de plusieurs stratégies en tenant compte des rythmes d'apprentissage des apprenants.

- Différenciation au niveau du contenu :

L'enseignant 9 a diversifié le contenu en donnant des tâches différentes aux apprenants, notamment durant l'écrit.

« Oui, c'est dans euh toujours comme j'ai dit au début, j'ai deux groupes : groupe débutant et groupe intermédiaire. J'essaie toujours d'aller, d'avancer selon les compétences de chaque élève. »

-Différenciation au niveau des structures :

L'enseignant 9 a aménagé la salle de classe sous forme U. Il explique cet aménagement par son importance à la gestion du groupe-classe et aussi pour son rôle de favoriser les interactions.

« C'est important pour gérer la classe surtout le comportement des élèves quand ils sont à côté ou ils sont en groupe, ils se parlent, ils bavardent. Ils ne se concentrent pas. Moi je trouve que lorsque le cours ce type du cours, la meilleure disposition c'est le U. Si les élèves sont concentrés sur eux même. Mais aussi ils se regardent, mais ils regardent aussi le prof et ils regardent le tableau. »

-Différenciation au niveau des productions :

Il stipule qu'il sollicite les apprenants à avoir des productions différentes en fonction de leurs compétences.

« Je différencie quand j'ai, j'ai géré l'activité d'évaluation. J'ai demandé à certains élèves de me formuler trois phrases ou quatre phrases et à d'autres de formuler uniquement une phrase. Moi je trouve que c'est une différenciation. On demande à chaque élève selon ses compétences, selon euh on essaie de respecter la différence de l'élève. »

Difficultés rencontrées :

L'enseignant 9 relate plusieurs difficultés rencontrées au cours de langue arabe :

-le manque du temps :

L'insuffisance du temps consacré au cours représente une contrainte pour l'enseignant.

« Oui c'est un problème le manque de temps. On se voit une fois, ce n'est pas suffisant pour euh pour euh avoir une langue pour maîtriser une langue ? »

-la gestion de l'hétérogénéité :

La gestion de l'hétérogénéité pose quelques difficultés pour l'enseignant 9, car selon lui cette hétérogénéité se caractérise par :

- Une hétérogénéité particulière :

« C'est un problème parce que dans le cours arabe on ne peut pas parler de l'hétérogénéité normale ordinaire qu'on trouve dans chaque classe parce le cours arabe, il est composé euh l'hétérogénéité la plus difficile à gérer, c'est celle des âges des enfants quand vous avez un élève de 7 ans en face d'autres élèves de 11 ans ça pose beaucoup de problème. Pour gérer l'apprentissage parce que l'élève qui se sent grand même si son niveau, un niveau ces compétences linguistiques, elles sont les mêmes de 7 ans. Mais il trouve des difficultés à s'adapter et à prendre à côté de euh surtout c'est son frère ou c'est quelqu'un de sa famille qui courtoit à l'extérieur de l'école. Je peux dire que l'hétérogénéité pose plus de problèmes que d'opportunité. »

- Niveaux variés :

« Mais, pour préparer un cours en arabe littéraire et le présenter à des élèves qui ne parlent pas cet arabe littéraire à la maison ça pose des difficultés, et aussi le fait d'avoir beaucoup de niveaux en classe ça pose aussi des difficultés on ne sait pas sur qui euh, est-ce que on doit donner la priorité aux débutants qui sont en train d'apprendre leurs premiers mots, leurs premières lettres en langue arabe ou bien on suit l'avancement de certains élèves ? Parce qu'il faut savoir qu'on a un certain nombre d'élèves qui font des cours à l'extérieur de l'école, qui font des cours particuliers parfois dans les mosquées, parfois dans les associations et ces élèves là ils sont en avance par rapport aux autres et c'est pour ça quand on prépare le cours euh on trouve des difficultés énormément. »

-la diglossie de la langue arabe :

L'arabe est une langue diglossique. Mais, ce qui pose problème est que l'arabe littéraire n'est pas une langue parlée en dehors de l'école :

« Ah oui il y en a beaucoup de difficultés qui sont en relation généralement à ce problème d'hétérogénéité et les différences entre les élèves, et aussi des problèmes qui sont liés à l'apprentissage de cette langue en elle-même parce que on sait que la langue arabe est une langue littéraire qu'on apprend à l'école. Mais, qu'on ne parle pas en dehors de l'école. En dehors de l'école on parle le dialecte. Oui c'est vrai, il y a beaucoup de mots, il y a beaucoup d'expressions quand même entre le dialecte et la langue littéraire. »

Croisement de données

-Si nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignant 9, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien, nous arrivons à la conclusion suivante :

-Les pratiques déclarées par l'enseignant :

L'enseignant a déclaré qu'il a réparti ses élèves en deux groupes : niveau débutant et niveau intermédiaire. Cette répartition n'est pas faite selon les niveaux de classes (CE1, CE2, CM1 et CM2), mais par rapport aux compétences langagières.

L'enseignant stipule aussi, qu'il diversifie ses stratégies et varie ses outils didactiques afin de répondre aux besoins des apprenants.

L'oral occupe une place importante dans le cours, car l'enseignant pense que l'objectif est d'aider les élèves à s'exprimer oralement.

« L'oral est très important dans l'apprentissage de n'importe quelle langue, dans l'apprentissage de la langue et surtout au niveau de l'enseignement des enseignements internationaux des langues étrangères. On a beaucoup donné l'importance à l'oral. On se base beaucoup sur l'oral. Notre objectif est de rendre les élèves, aider les élèves à s'exprimer oralement et euh voilà. L'oral est très important et on lui donne beaucoup d'importance. »

-Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

A la fin de CM2, l'apprenant au cours d'arabe devrait atteindre le niveau A1.

L'enseignant 9 a une connaissance remarquable par rapport à ces prescriptions officielles.

« Les élèves quand ils arrivent à ce niveau, ils doivent arriver à s'exprimer sur leur environnement direct, c'est-à-dire parler d'eux même, parler de la famille, parler de l'école, formuler quelques phrases simples, dire des phrases simples, des expressions je voulais dire des expressions simples du quotidien, arriver à lire quelques mots faciles voilà. »

-Les pratiques constatées par le chercheur :

L'enseignant 9 a essayé de mettre en place quelques dispositifs de différenciation. Soit au niveau du contenu, des processus d'apprentissage ou des productions des élèves. Il a devisé la séquence pédagogique en deux phases :

- La phase orale :

Cette phase a occupé une place importante dans le cours. L'enseignant 9 a commencé par un rappel du vocabulaire de la séance précédente, et qui était exploité dans les nouveaux apprentissages. L'objectif de la séance était : se situer et situer des objets dans l'espace. Les apprenants ont pu formuler des énoncés en suivant les orientations de l'enseignant. Cette phase a été par une évaluation sommative.

A l'oral, l'enseignant 9 a incité les apprenants à diversifier leurs productions orales.

- La phase écrite :

L'enseignant 9 a proposé deux activités différentes :

-la première pour les apprenants avancés, qui ont écrit des mots au tableau puis ont effectué une dictée.

-la deuxième pour les apprenants débutants, qui ont découvert une nouvelle lettre ص « sad » et se sont entraînés à l'écrire.

Commentaire sur le croisement

L'enseignant 9 accueille des élèves de quatre niveaux différents. Ces apprenants ont des compétences langagières variées. L'enseignant 9 a déclaré qu'il mobilise plusieurs stratégies et techniques en fonction des besoins des élèves.

D'après notre observation, nous avons constaté que l'enseignant 9 a respecté les étapes du cours de langue. En plus, il a donné beaucoup d'importance à l'oral afin d'inciter les apprenants à s'exprimer en langue arabe. Puis, il a diversifié ses stratégies, ses outils

didactiques et les activités écrite proposées. Nous pouvons conclure donc, que ses pratiques s'inscrivent dans le cadre de la pédagogie différenciée et qu'il n'y a pas d'écart entre ce que nous avons constaté et les déclarations de l'enseignant.

Enseignant 10 :

L'observation

La structure du cours :

L'enseignant 10 a commencé le cours par une mise en situation, en faisant un rappel de la séance précédente. Ensuite, il a enchaîné avec la nouvelle leçon et finir par une évaluation écrite.

La mise en activité :

Le cours a débuté par rappel de quelques mots qui seraient ensuite exploité pour apprendre le vocabulaire de la ville.

Les stratégies de travail :

L'enseignante 10 a suivi plusieurs stratégies d'enseignement :

- Le travail individuel.
- Le travail en groupes.

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient assis en rangées.

Les langues utilisées :

L'enseignante 10 a recours à plusieurs langues : la langue arabe littéraire, la langue arabe dialectale et aussi à la langue française.

Les supports utilisés :

L'enseignante 10 a utilisé les supports didactiques suivants :

- Supports iconiques : photos et images.
- Fiches imprimées : texte de lecture et exercices écrits.

La différenciation pédagogique :

-D'après notre observation, nous avons constaté que l'enseignant 10 a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique.

-Les interactions élèves-enseignant et élèves-élèves étaient importantes.

-Au niveau des contenus : il a présenté le même contenu à l'oral mais il a diversifié les activités écrites.

-Au niveau des processus d'apprentissage : il a utilisé les mêmes stratégies d'apprentissage avec tout le groupe-classe.

-Au niveau des productions des élèves : les productions des apprenants n'étaient pas variées.

Une différenciation successive ou simultanée ?

-Les pratiques de l'enseignant s'inscrivent dans le cadre du travail collectif.

L'entretien

Déroulement de l'entretien

L'interview s'est déroulée au sein de l'établissement scolaire dans la salle des maitres. Nous avons discuté du parcours professionnel de l'enseignant puis de la séquence observée.

Parcours professionnel :

- Formation initiale :

L'enseignante 10 est un ancien instituteur. Il a fait ensuite des études supérieures pour obtenir un CAPES en Algérie où il a enseigné au lycée comme professeur de littératures.

« Je suis un ancien normalien. J'ai fait une formation d'instituteur et j'ai terminé, j'ai exercé quelques années et par la suite j'ai fait des études supérieures qui m'ont permis d'avoir un CAPES et j'ai fait la suite dans un lycée comme professeur de littératures. »

L'enseignant 10 a une formation bilingue français/arabe.

« Professeur de langues non. La formation était langue arabe et français, bilingue mais professeur de langues si, parce que être professeur dans une école il faut soit en français soit en arabe. Donc, professeur d'arabe à l'origine. Professeur des écoles d'abord et professeur avec un CAPES par la suite. »

Cette formation est composée d'une part d'une partie théorique :

-connaissances théoriques des matières : Mathématiques, histoire-géographie, les langues.

-les pédagogies.

-la psychopédagogie.

-les techniques de l'enseignement.

« Professeur des écoles vous apprenez toutes les matières que ce soit math euh histoire, géo comme les professeurs des écoles actuellement. Ils font presque toutes les matières, calcul histoire-géo langue, langue en elle-même. Langue avec la grammaire. »

D'autre part d'une partie pratique où il a bénéficié des stages en classe.

« C'est un cours que vous avez en théorie avec un professeur spécialisé en psychopédagogie et que vous pratiquez lors de vos stages dans les classes. »

L'enseignant 10 a été recruté par le consulat d'Algérie pour enseigner la langue arabe.

-Ancienneté :

L'enseignant 10 a une expérience qui a dépassée 20 ans dans le domaine de l'enseignement.

-Formation continue :

L'enseignant 10 a bénéficié de plusieurs formations organisées par l'inspection académique. Il a indiqué que ces formations étaient organisées aussi en collaboration avec les enseignants de l'allemand.

« Oui, oui beaucoup. Beaucoup de formations c'était faites ici au niveau de la région. Beaucoup de formations, ont été formés en collaboration avec nos amis allemands et les inspecteurs qui font le même travail dans une autre langue et qui avec une expérience un peu plus que nous qui ont des heures beaucoup plus, beaucoup d'horaires et qui ont une expérience et aussi on a fait des comparaisons pour ces langues et beaucoup de choses sont sortis de là. Mais beaucoup d'acquis pour les enseignants, qui ont acquis des expériences, une euh une vue ce que font les autres et c'était un travail très enrichissant. »

Le travail de l'enseignant est évalué aussi par les visités de l'inspectrice chargée des EILE :

« Bien sûr, bien sûr on est inspecté euh et c'est d'abord, c'est bien qu'on le soit pour qu'on évalue notre travail. C'est une bonne chose et euh on est inspecté pour être encourager de ce

qu'on fait de bien et pour avoir une idée extérieure, un avis extérieur de travail qu'on fait parce que ce n'est pas une inspection. On va euh où on est on a une idée. Mais, il y a des inspections d'orientation, d'encouragement de euh comment dire d'évaluation pour savoir où on est. »

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

L'enseignant 10 a débuté la séquence pédagogique par un rappel de la séance précédente. Puis l'enseignant a passé à l'oral. Et il a terminé son cours par la lecture et des exercices écrits.

Stratégies de travail :

L'enseignant a fait travailler ses apprenants en utilisant :

-le travail en groupes/en binômes.

-le travail individuel.

La gestion de l'espace :

Les tables étaient rangées en forme autobus. Mais, l'enseignant a déclaré que la disposition des tables pourrait être modifiée en fonction des activités réalisées par les apprenants ou quand l'enseignant voudrait changer la méthode de travail :

« Exactement, les CM2 en général ils restent sur place comme d'habitude, comme la méthode que vous dites là, la méthode de l'espace qu'on a en général on les met à droite et au milieu il y a les CM1 et les CM2 et les plus faibles, ils sont à côté à gauche et là ils peuvent se retourner, ils peuvent un peu casser le système ancien du bus. On peut arranger les tables et on peut mettre des enfants en même temps pour faire un exercice. Travailler en binômes c'est une euh c'est une manière de euh de faire d'un élève un prof avec son copain ou de faire une complémentarité entre les deux. »

Les langues utilisées :

L'enseignante 10 utilise la langue arabe : littérale et dialectale. Il a recours aussi à la langue française pour expliquer des mots ou expliciter des consignes.

L'enseignant 10 pense que la majorité de ses élèves ont la langue arabe comme langue maternelle. Mais, il évoque dans ses dires l'arabe dialectal.

« Oui les élèves que nous avons la plupart des enfants, ils l'ont comme langue maternelle à part quelques exceptions quand les parents sont turcs ou des pays de l'est qui veulent apprendre l'arabe ou de français. Cela nous rend les choses très intéressantes dans cet enseignement. Nous avons des élèves qui n'ont pas une langue maternelle, mais quand ils commencent à apprendre l'arabe ils l'apprennent beaucoup plus rapide que les autres à l'écrit. »

Selon lui, le dialecte arabe est une langue arabe déformée qu'on pourrait exploiter pour enseigner la variété littéraire. Elle représente dans ce cas une passerelle pour l'apprentissage de l'arabe standard. Car la langue arabe est une langue diglossique :

« Parfois on passe d'abord par le dialecte parce que le dialecte la plupart le parle à la maison et que ce problème de dialecte et de littéraire, je pense que c'est un grand problème pourquoi ? Parce que la plupart des mots en arabe utilisé à la maison, ils ont des origines en arabe. Ils sont déformés dans la prononciation. Ils sont déformés un peu mais à l'origine c'est ça. Sauf maintenant, il y a d'autres qui ont une langue maternelle qui n'est pas l'arabe dialectal qui est le tamazight. Cela oui, cela il passe directement à la langue euh langue littéraire. Mais, les autres passent par le dialectal ils s'en sortent mieux parce qu'en arabe dialectal il y a beaucoup de mots qui viennent euh qui sont de dialecte. Mais qui viennent à l'origine de l'arabe. »

Les supports utilisés :

Nous avons remarqué que l'enseignant 10 a utilisé :

- Des supports iconiques.
- Des fiches imprimées pour les exercices écrits.

La différenciation pédagogique :

L'enseignant 10 a utilisé le mot « adaptation » pour parler des différences existant dans sa classe. Car selon lui, les profils des apprenants sont très variés et il faut prendre cela en considération dans la préparation des cours :

« Donc, il pouvait avoir des CM1, des CM1 des CE2 peut-être et donc là il faut jongler le mot exact. Il faut vraiment préparer son cours en fonction des élèves que vous avez parce que les, les apprenants, ils n'ont pas tous le même niveau. Même que c'est parfois ils ont le même âge, ils n'ont pas le même niveau et parfois le niveau n'est pas seulement différent. Il est complètement très différent quoi. Beaucoup, on a un qui arrive chez vous qui sait un peu lire, il y en un autre qui ne sait pas c'est quoi les lettres de la langue arabe, qu'elles s'écrivent de

droite à gauche. Donc notre mission n'est pas facile, la mission de l'enseignant d'arabe en France, il faut adapter. »

- Différenciation au niveau du processus d'apprentissage :

L'enseignant a déclaré d'avoir utilisé de différentes stratégies pour favoriser l'appropriation de la langue par les élèves :

« Travailler en binômes c'est une euh c'est une manière de euh de faire d'un élève un prof avec son copain ou de faire une complémentarité entre les deux. Vous les entendez dire ce n'est pas comme, ça c comme ça c'est déjà ça l'objectif de ce travail de binômes. Mais on ne peut pas le faire dans toutes les euh à chaque fois parfois on peut parfois non parce qu'il y'a des élèves, euh vous avez un élève soit ils sont un peu des CM2 ou sont plus des CM1 CM2. Là vous pouvez aussi les arranger mais ça on perd un peu du temps quand c'est le cas d'une fois chaque semaine, parce qu'il faut à chaque fois bouger les tables, il faut respecter les conditions de travail vous les connaissez. »

Donc, il mobilise le travail collectif, le travail en groupe hétérogène ou en binômes et aussi le tutorat.

-Différenciation du contenu :

L'enseignant 10 a indiqué qu'il diversifie le contenu selon les niveaux des apprenants :

« Les compétences sont différents, les acquis sont différents, les objectifs seront différents durant l'année vous n'avez pas le même objectif à réaliser avec les CE2 et Les CM2 et parmi les CM2 aussi il y a une différence. Il y a des CM2 où j'ai un objectif d'initiation, vous allez peut-être rattraper. Il y a des CM2 où il faut donner quand même un travail plus approfondi plus convenable à leurs niveaux. »

Difficultés rencontrées :

L'enseignant 10 a cité plusieurs difficultés rencontrées au cours de langue arabe :

-l'insuffisance du temps :

Pour l'enseignant 10, l'hétérogénéité des classes de langue arabe ne représente pas un problème. Mais, sa gestion demande selon lui d'avoir plusieurs cours hebdomadaires.

« Peut-être elle ne vous pose pas de problème, mais nécessite beaucoup plus de temps. C'est vrai que c'est une expérience aussi pour un enseignant d'avoir comme ça c'est bien de euh

d'avoir une classe comme ça, c'est nouveau un peu dans nos cours mais c'est enrichissant aussi, c'est enrichissant vous voyez comment un élève de CE2 parfois il est plus disciple qu'un CM2. »

-la gestion de l'hétérogénéité :

Selon l'enseignant 10, la gestion de l'hétérogénéité demande beaucoup d'effort car elle se caractérise par :

- Une hétérogénéité particulière :
- Niveaux variés :

« Tout le monde est d'accord sur ça. Ce n'est pas une facilité d'avoir une classe à plusieurs niveaux, trois quatre niveaux, peut-être plus parfois et c'est une richesse au même temps. C'est plus fatiguant. »

-Des apprenants plurilingues :

Les apprenants qui suivent le cours d'arabe sont plurilingues. Il y'a des enfants qui parlent plusieurs langues où qu'ils ont une autre langue maternelle que l'arabe dialectal :

« Sauf maintenant, il y a d'autres qui ont une langue maternelle qui n'est pas l'arabe dialectal qui est le tamazight. Cela oui, cela il passe directement à la langue euh langue littéraire. Mais, les autres passent par le dialectal ils s'en sortent mieux parce qu'en arabe dialectal il y a beaucoup de mots qui viennent euh qui sont de dialecte. Mais qui viennent à l'origine de l'arabe. »

Croisement de données

-Si nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignant 10, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien, nous arrivons à la conclusion suivante :

-Les pratiques déclarées par l'enseignant :

L'enseignant 10 a affirmé qu'une évaluation diagnostique est réalisée au début de l'année scolaire. Elle permet de déterminer les groupes de niveaux existant en classe.

« Donc, au début de l'année pour déterminer les groupes que vous avez en classe. Les CE2 quel niveau ils ont ? Vous faites un petit test de langue pour savoir le niveau de parler, de

compréhension du genre à l'oral, et puis à l'écrit. A l'écrit vous constater s'il y a des gens qui peuvent euh des élèves qui peuvent déjà écrire et d'autres pas du tout et d'après ça vous pouvez commencer. Donc, vous aurez une idée des élèves que vous aurez en classe. »

L'objectif de cette étape, selon lui, est de définir les groupes de besoins dans sa classe afin de différencier le contenu et les stratégies à suivre. Il est conscient de la diversité des profils de ses élèves et de leur plurilinguisme.

L'enseignant 10 a déclaré qu'il varie ses stratégies et qu'il propose des contenus différents pour s'adapter aux niveaux des apprenants et éveiller leur motivation.

-Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

« Les CM2 dans un certain moment, il y avait une évaluation qui était faite pour tous les CM2. Les professeurs ont conçu après une expérience à l'ELCO et à l'EILE euh ils ont conçu des exercices qui peuvent donner une idée sur le niveau des élèves : A1 obtenu, non obtenu, A1 plus. Il y en des A2 etc. il faut maintenant cette année commencer à faire un test aussi au CE2. Donc, il faut évaluer. L'évaluation, elle est importante. »

A la fin de CM2, l'apprenant au cours d'arabe devrait atteindre le niveau A1.

L'enseignant 10 a une connaissance remarquable par rapport à ces prescriptions officielles.

-Les pratiques constatées par le chercheur :

Nous avons constaté que le cours a été divisé en deux parties :

- Partie 1 : Consacrée à l'oral où l'enseignant 10 a présenté le milieu urbain aux apprenants. Il a fait usage de plusieurs supports iconiques. Il a aidé ses apprenants à formuler des énoncés que l'enseignant les a incités à répéter.

- **Partie 2 :**

L'enseignant 10 a diversifié les exercices écrits :

-Pour les débutants, il a proposé un exercice d'écriture. Les apprenants ont pu transcrire la lettre étudiée selon le modèle donné.

-Pour les avancés, il a proposé des exercices à trous. Cet exercice nécessite d'avoir certaines compétences. Les apprenants sont alors invités à déchiffrer et comprendre le sens des mots puis compléter des petites phrases. L'enseignant est venu en aide aux apprenants en cas de besoin et a privilégié le tutorat.

Commentaire sur le croisement

D'après les déclarations de l'enseignant 10, ce dernier a réalisé une évaluation diagnostique afin de déterminer les niveaux de compétence des apprenants. Cette évaluation est effectuée au début de l'année dans le but de planifier les apprentissages convenables à chaque élève. Concernant la séance observée, l'enseignant stipule que l'hétérogénéité en classe de langue arabe ne représente pas une contrainte pour lui. Mais, sa gestion, selon lui, demande beaucoup d'efforts et nécessite plusieurs cours hebdomadaires. Nous pouvons constater que l'enseignant 10 a accumulé une expérience dans les ELCO/EILE qui lui a permis développer des compétences professionnelles. Il a une connaissance importante dans le domaine de l'enseignement de l'arabe. Cependant, nous pensons qu'il doit revoir les outils didactiques utilisés en essayant de les diversifier et de les rendre plus motivante afin de différencier ses pratiques.

Enseignante 11 :

L'observation

La structure du cours :

L'enseignante 11 a commencé le cours par l'annonce de l'objectif de la leçon.

« *Aujourd'hui, on va apprendre les chiffres en arabe* ».

Ensuite, il a enchaîné avec l'apprentissage des chiffres pour terminer avec une évaluation écrite.

La mise en activité :

Le cours a débuté le cours en demandant aux apprenants de citer quelques chiffres en arabe.

Les stratégies de travail :

L'enseignante 11 a suivi plusieurs stratégies d'enseignement :

- Le travail individuel.
- Le travail en groupes : groupes hétérogènes.
- Le travail en pair : binômes homogènes.

La gestion de l'espace :

La disposition des tables était classique : la disposition en autobus.

Les langues utilisées :

L'enseignante 11 a recours à plusieurs langues : la langue arabe littéraire, la langue arabe dialectale et aussi à la langue française.

Les supports utilisés :

Les supports utilisés par l'enseignante 11 étaient variés :

- Supports iconiques : photos et images.
- Fiches imprimées : texte de lecture et exercices écrits.
- Enregistrement audio.

La différenciation pédagogique :

-D'après notre observation, nous avons constaté que l'enseignante 11 a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique.

-Les interactions élèves-enseignant et élèves-élèves étaient importantes.

-Au niveau des contenus : elle a présenté le même contenu à l'oral mais elle a diversifié les activités écrites.

-Au niveau des processus d'apprentissage : elle a diversifié car les apprenants ont effectué les activités soit individuellement ou en groupes. Mais, nous avons observé que l'enseignante a proposé les mêmes activités sans prendre compte des rythmes d'apprentissage.

-Au niveau des structures : elle ne l'a pas fait car l'enseignante 11 n'a pas modifié l'aménagement de la classe. Les apprenants se sont mis en groupes pendant les activités écrites,

mais nous avons remarqué qu'ils ont fait cela d'une manière spontanée. C'est-à-dire que cela n'a pas été planifié par l'enseignante.

-Au niveau des productions des élèves : il n'y a pas de différenciation parce que les apprenants ont répété les mêmes énoncés à l'oral et ont travaillé sur les mêmes exercices à l'écrit.

Une différenciation successive ou simultanée ?

- Elle est successive car le déroulement du cours se retrouve dans le cadre d'une leçon collective.

L'entretien

Déroulement de l'entretien

L'interview s'est déroulée, directement après la fin du cours, dans la salle des maîtres. Nous avons discuté du parcours professionnel de l'enseignant puis de la séquence observée.

Parcours professionnel :

- Formation initiale :

L'enseignante 11 a commencé l'enseignement de la langue arabe sous un statut de vacation. Donc, elle a été recruté directement par le consulat d'Algérie à Strasbourg et a été agrégée ensuite par l'inspection académique.

« Donc euh rebonjour, donc j'ai démarré depuis 2000 dans le cadre de l'ELCO, l'enseignement de langues et cultures d'origine, sous un statut de vacation. Donc, je suis enseignante vacataire agréée par l'inspection académique. On est des enseignants agréés par l'académie où on intervient dans des écoles. Au départ c'était des cours en intégrés, ça veut dire que les cours sont intégrés dans les créneaux horaires des élèves. Depuis euh je peux dire trois ans les cours sont maintenant différés. »

-Ancienneté :

L'enseignante 11 a une expérience de 19 ans dans le domaine de l'enseignement. Elle a commencé à dispenser des cours de langue arabe depuis la rentrée 2000.

-Formation continue :

L'enseignante 11 a bénéficié de plusieurs formations organisées par l'inspection académique. Ces formations étaient organisées aussi en collaboration avec les enseignants de l'allemand, où elle a pu assister à un cours d'une classe composée de deux niveaux : CM1 et CM2.

« Euh oui et non, je dirais ça on l'a fait il y a quelques années où on a assisté dans euh mais ça reste deux niveaux pas des niveaux hétérogènes. On était dans une classe où il y a des CM1 des CM2. Donc, je ne dirais pas que le niveau était hétérogène parce que le niveau reste quand même rapproché donc ce n'est pas comme si dans le cours arabe où c'est vraiment euh le niveau hétérogène est vraiment là et vraiment palpable. Concernant à d'autres cours où on a assisté à cette formation c'était deux groupes d'un niveau moindre CM1 et CM2. »

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

Stratégies de travail :

L'enseignante 11 a mobilisé plusieurs stratégies à savoir : le travail individuel, le travail en groupe homogène ou hétérogène.

Les raisons ?

Extrait de discours

Les langues utilisées :

L'enseignante 11 utilise la langue arabe : littéraire et dialectale. Il a recours aussi à la langue française pour expliquer des mots ou expliciter des consignes.

« Bah par moments, on est obligé de combiner avec ces trois langues par ex il y a le français euh je commence par l'arabe littéraire et puis je euh bien sur quand on voit que ça coince j'essaie de l'arabe dialectal pour que l'élève puisse et si jamais je n'arrive pas à communiquer là j'interviens avec le français, notamment comme c'est des enfants qui n'ont pas euh sont pas d'origine arabe donc voilà je suis dans l'obligation de parler l'arabe (elle voulait dire le français) »

Les supports utilisés :

Nous avons remarqué que l'enseignante 11 a utilisé :

- des supports iconiques.
- des fiches imprimées pour les exercices écrits

« C'est un support qui peut permet de rendre les élèves un petit peu curieux contrairement quand on écrit sur le tableau juste écrire sans affiche, sans euh donc euh les enfants sont moins attentifs à ce qu'on écrit par contre lorsqu'il y a une affiche euh de ce type là et qui est une affiche assez grande et avec des couleurs donc les enfants déjà ils sont curieux de voir qu'est-ce qui a là-dessus. C'est le cas euh on utilise les fiches spécialement dans tous les cours soit pour présenter les animaux, pour présenter les habilles, pour présenter les métiers, pour présenter les moyens de transports. »

La différenciation pédagogique :

L'enseignante 11 a déclaré qu'elle différencie les tâches proposées aux apprenants selon leurs besoins. Car, elle vise les besoins particuliers de chaque groupe : la prononciation, l'oral ou l'écrit.

-Différenciation au niveau du contenu :

« Bah il faut réfléchir pour accorder à chacun une partie selon ces compétences. Selon son groupe par exemple les débutants, je mets un peu l'accent sur la prononciation parce que c'est des élèves euh certaines lettres certains sons leur posent problèmes. Donc, j'essaie un petit peu de mettre l'accent là-dessus. D'autres élèves qui arrivent quand même à s'exprimer, je mets l'accent sur l'écrit, ces élèves sont quand même euh, alors là ils font un travail plus approfondi que les autres. »

- Différenciation au niveau des stratégies :

Concernant les activités écrites, l'enseignante 11 a déclaré qu'elle conçoit des situations diversifiées selon les niveaux des apprenants. Ces situations, selon elle, sont effectuées d'une manière simultanée. Elle stipule aussi que le premier groupe constitué des apprenants avancés

réalise les activités proposées de façon autonome, tandis que le deuxième groupe composé des apprenants débutants a besoin d'aide.

« On essaie de jongler. Parfois les élèves avancés, on est obligé de leur donner un travail à part qu'ils l'accomplissent afin d'éviter l'ennui et quand ils s'ennuient forcément ils chahutent. On n'arrive pas à travailler avec les autres qui ont besoin de notre attention. Donc euh, en général ces élèves avancés donc en général, ils travaillent seuls même si on intervient de temps en temps pour les aider, pour leur expliquer les consignes. Mais, on essaie. Ils travaillent seuls parce qu'on est obligé d'accorder plus du temps aux élèves qui débutent qui n'ont pas de notions du tout soit à l'écrit, soit à l'oral. »

Difficultés rencontrées :

L'enseignant 11 expose plusieurs difficultés rencontrées au cours de langue arabe :

-L'insuffisance du temps :

Le temps hebdomadaire consacré au cours d'arabe, selon l'enseignante, ne suffit pas pour mettre les stratégies nécessaires.

« Donc, ça diffère et normalement le créneau horaire c'est une heure et demie par groupe et donc mais tout dépend des écoles. Il y a certaines écoles on ne peut pas dispenser une heure et demie. Donc, c'est une heure comme le cas de cette classe que vous avez assisté. Donc c'est une heure. Euh je disais une heure, une heure par semaine c'est un créneau insuffisant malheureusement. »

-La gestion de l'hétérogénéité :

- Une hétérogénéité particulière :

L'enseignante signale que l'hétérogénéité en classe de langue arabe est particulière. Selon elle, ses cours accueillent des apprenants de profils variés, par exemple :

-des apprenants parlant l'arabe.

-des apprenants non arabophones.

-des apprenants qui sont français de souche (terme utilisé par l'enseignante).

« Au regard d'hétérogénéité des niveaux dans la classe, donc les élèves sont répartis sur plusieurs niveaux. Donc, il y a des tous débutants, des non euh des élèves non arabophones, des français de souche qu'ils viennent apprendre l'arabe, depuis que le euh le cours est ouvert à tous les enfants qui souhaitent apprendre l'arabe. »

Pour gérer cette hétérogénéité, l'enseignante a déclaré qu'elle a réparti les apprenants en groupes de niveaux. Elle essaye d'accorder le temps nécessaire pour chaque groupe.

« On a du mal à accorder à chaque petit groupe, ils sont répartis en sous-groupes mais on a du mal à accorder le temps nécessaire pour ces élèves là. »

- Profils des apprenants variés au niveau de leurs compétences langagières :

Depuis la création des EILE, les apprenants inscrits au cours d'arabe ont des profils différents par rapport à leurs compétences langagières. Nous pouvons trouver des élèves qui arrivent à parler sans savoir lire, des élèves qui ne savent ni parler ou lire et des apprenants qui sont avancés.

« Depuis la création de le EILE, ça veut dire enseignement international des langues étrangères. Donc, je disais qu'on a des groupes de débutants, on a des élèves qui arrivent qui savent parler un petit peu, mais qui savent pas lire. Des élèves euh qui savent ni parler ni lire et encore on a aussi qui sont un peu, un petit peu avancés. »

Croisement de données

-Nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignante 11, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien. Elle distingue trois types de pratiques enseignantes :

-Les pratiques déclarées par l'enseignant :

L'enseignante 11 a déclaré qu'elle a réparti ses élèves en groupes. La répartition est faite selon leurs compétences langagières. Elle parle d'un groupe de débutants et un autres d'avancés.

L'enseignante 11 pense que l'hétérogénéité des apprenants pose un problème dans sa gestion. Car le temps consacré au cours ne permet pas la mise en place de la différenciation.

« On a du mal à accorder à chaque petit groupe, ils sont répartis en sous-groupes mais on a du mal à accorder le temps nécessaire pour ces élèves là. »

-Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Concernant ce point, l'enseignante 11 a indiqué qu'elle a une certaine liberté dans la préparation des cours. Elle respecte deux critères qui sont la progression des apprentissages et aussi la motivation des apprenants.

« Oui il y a quand même une feuille de route, qui est le programme euh voilà ils sont il y a des thèmes à suivre, après c'est vrai ce n'est pas dans l'ordre tout dépend de euh la disponibilité des élèves. Donc on fait à fur et mesure, thème par thème et voilà le thème des nombres est venu juste après les jours de la semaine, après on a entamé les mois linéaires, les mois solaires et on arrive au final aux nombres pour conclure. »

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

A la fin de CM2, l'apprenant au cours d'arabe devrait atteindre le niveau A1.

-Les pratiques constatées par le chercheur :

L'enseignante 11 a divisé la séquence pédagogique en deux phases :

- La phase orale :

Cette phase a occupé une place importante dans le cours. Au début, l'enseignante 11 a commencé par annoncer l'objectif de la leçon. Puis, elle a fait un rappel du vocabulaire de la séance précédente où les apprenants ont pu citer les chiffres qui connaissent auparavant. Ensuite, l'enseignante a exploité une fiche de chiffres et a fait répéter les nouveaux chiffres par les apprenants de tout le groupe-classe. Les chiffres découverts

ont été utilisés pour produire des énoncés exprimant l'âge ou le nombre des membres de la famille. A la fin de cette phase, elle a écrit ces chiffres au tableau et y a fait une lecture individuelle.

- La phase écrite :

L'enseignant 11 a conçu un seul exercice écrit pour tous les apprenants. Ces derniers ont réécrit les chiffres appris en lettres.

« Donc, l'objectif premier c'est l'oral, c'est avec euh mettre l'accent sur l'oral et bien entendu leur faire des exercices écrits sur euh par rapport aux exercices concernés aujourd'hui des chiffres ici les élèves doivent retenir les chiffres, réécrire les chiffres en lettres donc ça c'est l'objectif de l'écrit. »

Commentaire sur le croisement

L'enseignante 11 a montré que son groupe-classe est composé de différents groupes d'âge et de niveaux. Elle stipule qu'il est réparti en groupes de besoins. Nous pouvons dire qu'elle a respecté les étapes d'un cours de langue. Mais, nous avons constaté qu'au niveau de ces pratiques en classe, elle a travaillé sans faire de différenciation soit dans ses stratégies d'enseignement ou dans ses modes d'évaluation. Nous pouvons noter qu'il existe, en effet, un écart entre pratiques déclarées et constatées et qu'il y'a surtout une diversification des outils.

L'enseignante 11 justifie cela par l'insuffisance du temps consacré au cours de langue arabe, la diversité des profils des apprenants inscrits et aussi le non-usage de l'arabe dans la vie quotidienne, sachant que son cours accueille deux élèves français qui n'ont pas l'arabe comme langue d'origine.

Enseignant 12 :

L'observation

La structure du cours :

La mise en activité :

Le cours a débuté le cours par un rappel des personnages du dialogue. Les apprenants ont participé à ce rappel.

Les stratégies de travail :

L'enseignant 12 a mobilisé plusieurs stratégies d'enseignement :

- Le travail individuel.
- Le travail collectif.
- La répétition.

La gestion de l'espace :

La disposition des tables était classique. Les apprenants étaient assis en rangées face au tableau.

Les langues utilisées :

L'enseignant 12 a recours aux deux variétés de langue arabe : la langue arabe littéraire, la langue arabe dialectale et aussi à la langue française.

Les supports utilisés :

Les supports utilisés par l'enseignant 12 étaient variés :

- Supports iconiques : photos et images.
- Fiches imprimées : texte de lecture et exercices écrits.

La différenciation

-D'après notre observation, nous avons constaté que l'enseignant 12 a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique.

-Les interactions élèves-enseignant étaient importantes. Nous avons noté les interactions élèves-élèves surtout lorsque les apprenants jouaient le dialogue.

-Au niveau des contenus : il a présenté le même contenu à l'oral mais il a diversifié les activités écrites.

-Au niveau des processus d'apprentissage : le cours s'inscrit dans le cadre d'un travail collectif. Mais, l'enseignant utilise aussi le jeu de rôles et le travail individuel.

-Au niveau des structures : il n'y a pas de changement d'aménagement de la salle de classe. Mais, les apprenants ont changé leurs places pour travailler les exercices écrits.

-Au niveau des productions des élèves : il y'a des productions variées à l'écrit.

Une différenciation successive ou simultanée ?

- Elle est successive car il propose les mêmes apprentissages et vise les mêmes objectifs.

L'entretien

Déroulement de l'entretien

L'entretien a été effectué, directement après la fin du cours, dans la salle des maîtres. Nous avons discuté du parcours professionnel de l'enseignant puis de la séquence observée.

Parcours professionnel :

- Formation initiale :

L'enseignant 12 avait une formation scientifique avant d'intégrer le centre de formation des instituteurs au Maroc, où il a eu son diplôme d'enseignant après un an de formation. Il a été recruté pour enseigner la langue arabe en France après sa réussite à un concours au Maroc.

« J'ai une formation purement scientifique, après mon obtention du baccalauréat, j'ai intégré la faculté des sciences et techniques où j'ai passé deux ans. J'ai eu un diplôme d'études universitaires en physique avec une mention assez bien et puisque c'est une faculté technique j'étais obligé de choisir en troisième année une spécialité technique. Moi, j'ai choisi l'ingénierie informatique. Puis, j'ai fait le centre de formation des instituteurs de Settat où j'ai passé un an de formation et j'ai eu mon diplôme d'enseignant. »

La formation initiale porte sur deux axes :

- Théorique : les sciences de l'éducation et la didactique des matières enseignées à l'école primaire.
- Pratique : des stages aux seins des écoles.

« La formation avait deux axes, théorique et pratique, donc pendant les cinq premières mois la formation était théorique où on a abordé les didactiques des matières, les sciences de l'éducation, la didactique des matières scientifiques, la didactique euh des matières où on fait d'autres activités et après le cinquième mois on a eu un stage pratique tout en continuant avec des cours théoriques. Alors tous les modules au niveau pratique étaient accompagnés de la théorie. »

-Ancienneté :

L'enseignant 12 a une expérience de 10 ans dans le domaine de l'enseignement. Elle a commencé à dispenser des cours de langue arabe depuis la rentrée 2018.

« J'étais affecté dans la région de Chefchaouen où j'ai passé 9 ans, ensuite je suis revenu à la fac des sciences et techniques à Tétouan dans ma spécialité la Physique et la physique atomique et j'ai obtenu ma licence avec une mention assez bien. En 2018 j'ai réussi le concours des ELCO et je suis venu en France. »

-Formation continue :

L'enseignant 12 a assisté à plusieurs rencontres organisées par l'inspection académique. Il a aussi bénéficié de la visite de l'inspectrice chargée des cours de langue arabe.

« Après les recommandations de Mme l'inspectrice je donne plus de temps à l'oral, j'ai remarqué une progression chez mes élèves, comment ? Parce qu'au début quand je partageais le temps sur trois : pour l'écriture, la lecture et l'oral, le niveau d'élèves en arabe était moyen, mais après ma concentration sur l'oral j'ai constaté que leur niveau commence à progresser. »

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

Stratégies de travail :

L'enseignant 12 opte pour le jeu de rôles. Et sa stratégie consiste à garder les mêmes personnages tout au long de l'année.

« Tout d'abord concernant les personnages, j'ai une petite précision c'est que je garde toujours les mêmes personnages tout au long de l'année scolaire. C'est pour cela et comme vous avez remarqué dès que je montre un personnage tous les élèves prononcent leurs noms. »

Cependant, les thèmes changent pour permettre des nouveaux apprentissages.

« S'il y avait beaucoup de personnages, les élèves vont les confondre, mais quand je m'appuie sur les mêmes personnages tout au long de l'année, alors que les événements changent, les élèves maîtrisent une méthodologie d'apprentissage, avec les mêmes personnages, en apprenant euh un nouveau dialogue, des nouveaux termes, des nouveaux sens en jouant des rôles. »

La gestion de l'espace :

Les langues utilisées :

L'enseignant 12 utilise la langue arabe : littérale et dialectale. Il a recours aussi à la langue française pour expliquer des mots ou expliciter des consignes.

« Pour le français, je pense qu'il est nécessaire. Parce que j'ai déjà essayé de parler que l'arabe littéraire, mais un grand nombre des apprenants ne comprend pas. Je ne fais pas usage du français pour l'enseigner, mais lorsque je vois que je dois l'utiliser pour expliquer une consigne. C'est un moyen pour expliciter des consignes. »

Les supports utilisés :

Nous avons remarqué que l'enseignante 11 a utilisé :

- Des supports iconiques.
- Des fiches imprimées pour les exercices écrits

La différenciation pédagogique :

L'enseignante 12 a déclaré qu'il différencie ses pratiques selon le niveau d'assimilation de ses apprenants. Donc, il a choisi de constituer des groupes des niveaux.

« Ensuite, on choisit des élèves de différents niveaux, et si vous avez bien remarqué il y a une élève du CM2 qui a joué le dialogue avec une élève de CE1. Je trouve cela bizarre, alors en langue arabe je ne distingue pas entre les niveaux de classe, mais je différencie selon le niveau d'assimilation de l'élève. Donc si un élève de CE1 qui a bien maîtrisé le dialogue, il pourrait le faire avec les élèves les plus avancés, par contre si l'élève n'a pas un bon niveau en langue, il accomplit des activités avec les élèves de son niveau. »

- Différenciation au niveau des structures de travail :

L'enseignant 12 ne modifie pas l'aménagement de la salle de classe. Les élèves étaient regroupés selon leurs niveaux de classe : CE1, CE2, CM1 et CM2.

Mais, l'enseignant leur donne la possibilité de changer les groupes de travail en respectant les rythmes d'apprentissage.

« L'apprenant peut changer son groupe selon son niveau et son rythme d'apprentissage aisément, sans se faire remarquer et avec une grande souplesse. Donc, l'apprenant peut se balancer d'un niveau à un autre sans difficulté et cela c'est positif à mon avis. »

-Différenciation au niveau des processus :

L'enseignant 12 a mobilisé plusieurs stratégies dans son cours. En se basant à l'oral sur la répétition :

« Bien sûr, c'est la méthode suivie au cours d'arabe. Donc, le professeur lit le mot puis les élèves répètent plusieurs fois ensemble, ensuite la lecture individuelle pour mémoriser les mots. »

Cette méthode a permis à l'enseignant de dépasser les difficultés de prononciation de quelques lettres :

« Au niveau de la prononciation de quelques lettres car il y des élèves qui ont des difficultés à bien prononcer ces lettres comme les lettres : 'Ayn ع', Kaf ك' et 'Ha ه'. Mais, avec la répétition et en véhiculant plus de vocabulaire et en insistant sur l'expression orale, j'ai remarqué que les élèves ont dépassé ce problème et même en dehors du cours ils utilisaient quelques termes qu'ils ont acquis en classe. »

Au niveau des activités écrites, l'enseignant 12 a fait le choix d'alterner le travail individuel et le travail collectif, ce dernier lui permet d'économiser du temps surtout à l'étape de correction :

« Oui bien sûr. Les élèves effectuent d'abord individuellement puis la correction est collective. L'exercice d'aujourd'hui, demande aux élèves de composer des mots, donc c'est un exercice individuel puis la correction est collective. Pourquoi ? La correction collective me permet d'économiser du temps. Cette méthode, me permet d'éviter de corriger la même erreur à chaque élève individuellement. »

-Différenciation du contenu :

Au niveau du contenu véhiculé dans le cours, l'enseignant a proposé les mêmes activités à tout le groupe-classe. L'expérimentation lui a montré que la répartition des groupes et des tâches ne lui permet pas d'aboutir aux objectifs d'apprentissages. En accord avec l'inspectrice, l'enseignant 12 a choisi de travailler avec tout le groupe-classe. Cette stratégie lui a permis aussi de gagner du temps puisque la durée du cours est limitée.

« Mais après une expérimentation, moi et l'inspectrice avons remarqué plusieurs choses. C'est que je ne répartis pas mes apprenants, pourquoi ? D'abord, parce que j'ai constaté que les élèves du groupe 1 qui ont un niveau bas, si on les la laisse travailler et on s'occupe du deuxième groupe. Il dérange l'autre groupe. Deuxièmes, le temps consacré à tous les élèves se limite à la moitié. »

Or, il a déclaré qu'il conçoit ses leçons selon le niveau des élèves.

« C'est le professeur qui prépare ces leçons selon le niveau de ses élèves et leurs rythmes d'apprentissage. »

Difficultés rencontrées :

-la gestion de l'hétérogénéité :

L'enseignant 12 a indiqué que la multitude des niveaux complique la tâche de l'enseignant. Plusieurs groupes dans la même salle, rend la concentration des apprenants plus difficile :

« Oui bien sûr, surtout pour un cours d'arabe. Dans cette école c'est plus difficile. Car les élèves de chaque groupe ne se concentrent pas sur leur travail, car chaque groupe influence l'autre négativement. »

Mais, dans un autre passage, il revient pour parler de l'utilité de la multitude des niveaux à l'intégration de l'apprenant au groupe-classe :

« A mon avis, la multitude des niveaux en classe est quelque chose de positive. Pourquoi ? Dans une classe comme ça, il y a une disparité de niveaux. Cela permet à chaque élève de s'intégrer au groupe classe. »

Croisement de données

-Si nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignant 12, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien, nous arrivons à la conclusion suivante :

-Les pratiques déclarées par l'enseignant :

L'enseignant a une connaissance de la pédagogie différenciée. Il a déclaré que sa classe est constituée de deux groupes de niveaux. Cette répartition n'est pas faite selon les niveaux de classes (CE1, CE2, CM1 et CM2), mais par rapport aux compétences langagières.

L'oral occupe une place importante dans le cours, car l'enseignant pense que l'objectif est d'aider les élèves à s'exprimer oralement.

« Oui tout à fait, selon le niveau d'assimilation et de maîtrise de chaque élève de la langue. Le niveau d'âge ne pourrait jamais un critère de différenciation des niveaux, mais je vise l'assimilation et la maîtrise des productions linguistiques. »

Concernant le contenu véhiculé durant la séance observée, l'enseignant nous a expliqué que d'après son expérience que sa méthode lui a permis d'atteindre ses objectifs d'apprentissage.

-Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen à la fin de CM2, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

« Donc, pour l'expression orale, la remarque de Mme Malard était pertinente, même si je n'étais pas tout à fait d'accord avec elle au début. Je pensais que l'arabe se base sur trois axes : l'écriture, la lecture et l'expression orale d'une manière égale, mais après cette remarque j'ai changé ma méthode de travail et j'ai conclu que l'inspectrice avait raison et que je devrais commencer la séance par l'expression orale. »

L'enseignant 12 a une connaissance du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) :

« Le cadre européen des langues a six niveaux. C'est-à-dire que l'élève doit être dans l'un de ces niveaux. Normalement ces références répondent à ses exigences. »

-Les pratiques constatées par le chercheur :

Nous avons constaté que l'enseignant 12 a devisé la séquence pédagogique en deux phases :

- La phase orale :

Cette phase a occupé la majorité du temps consacré au cours. L'enseignant 12 a mobilisé un dialogue que tous les apprenants ont joué. Les apprenants de différents niveaux ont pu répéter les répliques avec une langue arabe standard. Nous avons pu remarquer qu'ils

ont déjà une connaissance des personnages. L'enseignant a expliqué cela par le fait qu'il utilise ces personnages d'une manière récurrente, mais en diversifiant les thèmes.

L'oral a permis aux apprenants d'acquérir un vocabulaire important de langue arabe.

- La phase écrite :

L'enseignant 12 a proposé deux activités différentes :

-la première est consacrée à la lecture. Les apprenants avancés, ont lu des mots affichés au tableau avec des images, puis les autres apprenants ont fait la répétition. La première lecture a été collective suivi des lectures individuelles.

-la deuxième est consacrée à l'écriture. Les apprenants, ont fait la découverte de la lettre du jour ' *noun ن* ' qui a été transcrite au tableau et lue avec les différentes voyelles.

Ensuite, l'enseignant a donné des exercices écrits aux apprenants. Ces derniers ont été corrigés collectivement au tableau.

Commentaire sur le croisement

L'enseignant 12 stipule qu'il conçoit ses cours en fonction des niveaux des apprenants et de leurs rythmes d'apprentissage, et qu'il prenne en considération leurs différences. La mobilisation du jeu de rôles, avec des personnages connus par les apprenants, lui a permis d'avoir des résultats satisfaisants. Nous avons observé, que l'enseignant diversifie ses stratégies et ses outils didactiques. En plus, la participation des apprenants au cours était importante. Ils ont pu jouer le dialogue proposé par l'enseignant avec une langue arabe littéraire. Puis, à l'écrit, nous avons remarqué que les élèves ont effectué leurs activités en autonomie. Donc, nous pouvons conclure qu'il n'y a d'écart entre les déclarations de l'enseignant et ses pratiques effectives et qu'il met en place une différenciation successive.

Enseignante 13 :

L'observation

La structure du cours :

La mise en activité :

L'enseignante 13 a commencé le cours par des salutations puis un rappel des nombres.

Les stratégies de travail :

D'après mon observation, l'enseignante 14 a mobilisé plusieurs stratégies d'enseignement :

- Le travail individuel.
- Le travail collectif.

La gestion de l'espace :

La disposition des tables était classique. Les apprenants étaient assis en rangées en face au tableau (la disposition en autobus).

Les langues utilisées :

L'enseignante 13 a recours aux deux variétés de langue arabe : la langue arabe littéraire, la langue arabe dialectale et aussi à la langue française.

Les supports utilisés :

Les supports utilisés par l'enseignant 13 étaient variés :

- Supports iconiques : photos et images.
- Fiches imprimées : exercices écrits.
- Etiquettes.

La différenciation pédagogique :

-D'après notre observation, nous avons constaté que l'enseignante 13 a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique.

-Les interactions élèves-enseignant étaient importantes. Mais, nous avons noté les interactions élèves-élèves étaient limitées.

-Au niveau des contenus : il a présenté le même contenu à tout le groupe classe soit à l'oral ou à l'écrit.

-Au niveau des processus d'apprentissage : le travail de l'enseignante est dans le cadre d'un travail collectif.

-Au niveau des structures : elle a utilisé le même aménagement durant tout le cours et les mêmes outils didactiques.

-Au niveau des productions des élèves : les élèves ont effectué les mêmes exercices.

Une différenciation successive ou simultanée ?

- pas de différenciation.

L'entretien

Déroulement de l'entretien

L'entretien a été effectué, directement après la fin du cours, dans la salle de classe. Nous avons discuté du parcours professionnel de l'enseignante puis de la séquence observée.

Parcours professionnel :

- Formation initiale :

L'enseignante 13 est professeure des écoles en Tunisie. Elle est professeure bilingue.

« Moi, je suis professeure des écoles euh là-bas en Tunisie c'est-à-dire ? D'accord pour nous en Tunisie un enseignant, il peut enseigner soit l'arabe soit le français. Moi j'avais la spécialité en français, j'enseigne le français et là-bas en Tunisie j'ai continué mes études et j'ai eu ma licence en langue française puis mon master et c'est tout. J'ai eu mon master en français aussi en didactique de français. »

Elle a passé un concours et a été choisi pour enseigner l'arabe en France.

Le concours de recrutement en Tunisie se passe en deux phases :

- Ecrite : en deux langues, français et anglais.
- Et oral qui est aussi en français et anglais.

« On a passé deux examens, le total est quatre examens : deux écrits, l'un en français et l'autre en anglais et deux oraux l'un en français et l'autre en anglais. Et donc exactement le 18 septembre que j'ai réussi, j'ai reçu la convocation que je dois partir en France pour enseigner là-bas euh les arabes la langue arabe là-bas. »

-Ancienneté :

L'enseignante 13 a une ancienneté de 21 ans dans le domaine de l'enseignement dans son pays d'origine. Elle a commencé à dispenser des cours de langue arabe depuis la rentrée 2018.

« Oui c'est la première année. Je suis venue au mois de novembre, presque la fin du mois de novembre. J'ai commencé euh on peut dire j'ai commencé le mois de janvier puisque c'est les vacances de la fin d'année et tout cela donc j'ai commencé le mois de janvier à enseigner euh à entamer les classes ici, les classes arabes. Donc je travaille ici à Strasbourg, j'ai trois classes, trois écoles ici deux à Colmar et une à Saverne une école à Saverne. »

-Formation continue :

L'enseignante 13 est nouvellement affectée à Strasbourg. Elle n'a pas encore bénéficié de formation, mais elle a assisté à la rencontre d'accueil organisée par l'inspection académique.

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

Stratégies de travail :

L'enseignante 13 vise en premier lieu l'oral. Son but est de permettre à ses élèves de s'exprimer en langue arabe. Il insiste sur la répétition :

« Notre objectif, notre objectif ce qu'ils savent parler, comprendre et parler la langue arabe et je travaille sur ce niveau-là. Donc vous avez remarqué dans la leçon donc j'ai essayé toujours. Parfois il y a des gens qui peuvent s'ennuyer, ils peuvent dire c'est quoi ça. Il y a des répétitions des répétitions mais je répète pour qu'ils parviennent à apprendre et à comprendre et à utiliser les mots donc les mots en arabe. »

Au début de son exercice, l'enseignante s'appuie sur l'oral pour ensuite apprendre les lettres de l'alphabet arabe. Car elle avait comme objectif que ses apprenants pourraient lire et formuler des mots.

« L'idée était que l'élève commence à savoir toutes les lettres. C'est à partir de cela qu'ils vont commencer à parler et à connaître mais, j'ai trouvé que c'était inutile parce qu'après trois ou bien quatre lettres j'ai fait apprendre aux élèves la lettre "Ba", "ha" et "ta" et après j'essayais de faire une récapitulation avec eux et donc j'ai euh présenté euh aux élèves ces trois lettres, ces trois alphabets et j'ai demandé je lui ai demandé de construire des mots en arabe. »

Cette stratégie n'a pas abouti aux résultats escomptés, ce qui a poussé l'enseignante à travailler l'oral.

Les langues utilisées :

L'enseignante 13 utilise la langue arabe : littéraire et dialectale. Il a recours aussi à la langue française pour expliquer des mots ou expliciter des consignes.

Selon elle, le dialecte tunisien, dont elle a l'habitude de parler dans sa vie privée, est utilisée de manière inconsciente.

« Pour le français c'est parce que les élèves parfois ne parviennent à comprendre le mot ou bien à la consigne donc j'étais obligé parfois de leur traduire la consigne en arabe ou en français pour qu'ils comprennent. Pour le dialecte tunisien, je ne peux pas vous dire mais c'est une chose qui me vient inconsciemment j'utilise le dialecte tunisien mais lorsque je suis consciente de ce que je fais donc je reviens à l'arabe standard. »

La diglossie et variétés de dialectes arabes :

L'enseignante 13 pense que c'est difficile d'exploiter la langue dialectale dans son cours, car la question de la diglossie se pose. Dans son groupe-classe, il existe plusieurs parlers arabes :

« J'essaie de le faire parce que je ne vous cache pas que le dialecte soit le tunisien ou bien l'algérien ou bien le marocain, ce n'est pas l'arabe standard pour moi ce n pas l'arabe standard. Il y a beaucoup de différences même il y a des mots qui moi je suis arabe, je parle l'arabe mais j'ai des élèves marocains qui me disent des mots que je ne comprends jamais. »

Les supports utilisés :

Nous avons remarqué que l'enseignante 13 a utilisé :

- Des supports iconiques.
- Des fiches imprimées pour les exercices écrits

L'importance de l'oral :

L'enseignante nous a déclaré que l'inspectrice chargée des EILE lui a signalé l'importance de l'oral dans le cours d'arabe et elle a rajouté que l'oral est la base pour l'apprentissage de cette langue.

« Comme je vous ai dit parce que euh parce que c'est le conseil de l'inspectrice et c'est elle qui m'a euh de se concentrer sur l'oral. Deuxièmement, je pense que c'est l'oral qui est la base de euh d'apprendre une langue euh donc c'est de commencer par l'oral c'est ce qu'ils savent

de comprendre ce qu'on dit pour qu'ils peuvent continuer et réussir à avoir euh parce que on débute même j'ai essayé à accélérer à travailler beaucoup avec les élèves et de leur faire comprendre euh apprendre les lettres de l'alphabet arabe donc le 'A' le 'Ba' le 'Ta'. »

La différenciation pédagogique :

- Différenciation au niveau des structures de travail :

Il n'y a pas de différenciation de structures.

- Différenciation au niveau des stratégies :

C'était un cours collectif avec tout le groupe-classe.

-Différenciation du contenu :

L'enseignante ne fait pas de différenciation du contenu, car selon elle, les élèves ont presque le même niveau :

« Normalement pour cette classe là oui je sais et j'ai une petite idée sur la pédagogie différenciée mais pour cette classe presque j'essayais de faire la même chose parce que le niveau de tous les élèves s'approche. »

Difficultés rencontrées :

L'enseignante 13 relate plusieurs difficultés rencontrées au cours de langue arabe :

-la gestion de l'hétérogénéité :

L'enseignante 13 avance que l'hétérogénéité dans le cours d'arabe présente un obstacle, car les profils des élèves sont variés.

« Donc, ils sont très petits, il y a des élèves qui sont très petits qui ne peuvent pas me suivre, à apprendre. Même ils ne me comprennent jamais et de plus c'est l'hétérogénéité des élèves. J'ai des élèves qui sont euh qui ne savent jamais la langue arabe. Le mieux c'est pour les tunisiens, les algériens et les marocains. Ça je n'ai aucun problème avec eux, mais par exemple j'ai des élèves qui sont des tchéchènes. J'ai des élèves russes, j'ai aussi des élèves de l'Afrique de Tchad, de Somalie, Mali et cela, donc ils ne pratiquent pas la langue arabe dans leur vie. Ils ne parlent jamais l'arabe donc ils ne comprennent rien presque rien. »

-la gestion du temps :

Le nombre des séances consacrées à l'arabe ne suffit pas pour atteindre tous les objectifs.

« Mais le problème ce n'est pas pour le maître il peut euh mais les élèves. Vous savez c'est le nombre de séances, c'est un peu donc même si vous voulez apprendre à tous les élèves pendant une année vous ne parvenez pas à compléter tout et apprendre à tous les élèves et vous allez trouver d'autres obstacles dans la leçon si vous trouvez des élèves qui ne sont pas même qui ne comprennent rien de la langue arabe. »

Croisement de données

-Si nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignant 13, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien, nous arrivons à la conclusion suivante :

-Les pratiques déclarées par l'enseignant :

L'enseignante 13 nous a parlé de l'hétérogénéité et de pédagogie différenciée. Elle reconnaît qu'il y a des groupes de niveaux dans la classe observée ou dans d'autres écoles où elle exerce aussi.

L'oral occupe une place importante dans le cours, car l'enseignante pense que l'oral est la base de l'apprentissage d'une langue.

-Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

A la fin de CM2, l'apprenant au cours d'arabe devrait atteindre le niveau A1.

L'enseignante 13, nouvellement affectée, n'a pas de connaissance sur le CECRL. Mais, elle essaie d'appliquer les recommandations de l'inspectrice.

« Comme je vous ai dit parce que euh parce que c'est le conseil de l'inspectrice et c'est elle qui m'a euh de se concentrer sur l'oral. »

-Les pratiques constatées par le chercheur :

L'enseignante 13 a devisé la séquence pédagogique en deux phases :

- La phase orale :

Cette phase a occupé une place importante dans le cours. L'enseignante 13 a commencé par un rappel du vocabulaire de la séance précédente : les salutations, la date du jour et les nombres. Elle a passé ensuite à la nouvelle leçon.

L'objectif de la séance était : d'utiliser les expressions "'c'est, celui-ci, celui-là, celle-ci, celle-là'". Les apprenants ont pu formuler des énoncés en suivant les orientations de l'enseignant.

A l'oral, l'enseignante 13 n'a pas appliqué la différenciation pédagogique.

- La phase écrite :

L'enseignante 13 a suivi la méthode suivante :

-Lecture d'une phrase par quelques élèves.

-Décomposition de la phrase en mots.

-Lecture de ces mots au tableau.

-Ecriture de la phrase aux cahiers.

-Relecture de la phrase.

Avant de terminer l'activité, elle a fait une chanson. Puis, elle est revenue à la phrase pour faire découvrir la lettre du jour ξ et amener les apprenants à former des mots.

Pour l'évaluation, elle a proposé deux exercices :

- Chercher la lettre dans un petit texte.
- Exercice d'écriture.

Commentaire sur le croisement

D'après notre interview avec l'enseignante, elle a déclaré qu'elle a une connaissance de la pédagogie différenciée. Mais, sa mise en place dans le cadre des cours EILE lui pose quelques difficultés. Ces dernières sont liées à la gestion du temps et de l'hétérogénéité.

Nous avons constaté aussi, d'après l'observation, que l'enseignante a respecté les étapes du cours (mise en situation, réactivation, acquisition et fin de séance). Elle a diversifié les outils didactiques et les activités proposées aux apprenants. Mais, ces activités étaient destinées à tout le groupe-classe.

Enseignante 14 :

L'observation

La structure du cours :

L'enseignante 14 a commencé le cours par une mise en situation. Elle a écrit la date puis à demander aux élèves de se présenter. Puis, elle a enchainé ensuite avec la nouvelle leçon et finir par une évaluation écrite.

La mise en activité :

Le cours a débuté par rappel de la leçon : comment se présenter ?

Les stratégies de travail :

D'après notre observation, nous avons constaté que l'enseignante 15 a utilisé les stratégies suivantes :

- Le travail individuel.
- Le travail collectif.

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient assis en forme ilots.

Les langues utilisées :

L'enseignante 14 a utilisé la langue arabe littéraire et la langue arabe dialectale. Elle a recours aussi à la langue française.

Les supports utilisés :

L'enseignante 14 a utilisé plusieurs outils didactiques :

- Supports iconiques : photos et images.
- Fiches imprimées pour les exercices écrits.

La différenciation pédagogique :

-Nous avons constaté que l'enseignante 14 a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique.

-Les interactions élèves-enseignant étaient importantes.

-Au niveau des contenus : l'enseignante a présenté le même contenu à tout le groupe classe soit à l'oral ou à l'écrit.

-Au niveau des processus d'apprentissage : le cours observé était dans le cadre d'un travail collectif.

-Au niveau des structures : les élèves étaient assis en petits groupes (en îlots).

-Au niveau des productions des élèves : les élèves ont effectué les mêmes activités écrites.

Une différenciation successive ou simultanée ?

- Elle est successive. L'enseignante avait les mêmes objectifs pour tous les apprenants. En plus, elle a véhiculé le même contenu.

L'entretien

Déroulement de l'entretien

L'entretien s'est déroulé au sein de l'établissement scolaire. Nous avons discuté du parcours professionnel de l'enseignant puis de la séquence observée.

Parcours professionnel :

- Formation initiale :

L'enseignante 14 était professeure des mathématiques dans un collège, en Algérie, avant de venir s'installer en France. Elle a bénéficié d'une formation à l'Institut de Technologie et d'Enseignement (ITE) où elle a eu son diplôme de professeure.

« Après le bac on intègre euh on appelle ça ITE, institut de technologie et enseignement, sur deux ans. Alors la première année ce sont des cours comme dans une petite université, la deuxième année on avait des stages, une semaine de cours une semaine de stages dans les écoles. Après euh il y'a euh avant c'est un concours que j'ai passé, une fois qu'on a le concours on intègre les écoles. »

La formation est devisée en deux parties : théorique et pratique.

-Ancienneté :

L'enseignante 14 a une expérience de 15 ans dans l'enseignement de la langue arabe. Elle a été recrutée par l'ambassade de l'Algérie à Strasbourg en tant que vacataire.

« J'ai été sur Paris. J'ai eu un entretien, j'ai pris mes diplômes avec moi, suite à ça j'ai eu l'affectation. Je n'ai pas pu intégrer les écoles de suite, il fallait d'abord à l'inspection académique de Strasbourg. Je ne sais pas s'ils font une enquête ou quoi euh on m'a appelé au bout de quatre semaines. J'ai eu un arrêté pour que je puisse intégrer les écoles. Et c'est parti comme ça donc depuis 2004. »

-Auto-formation :

Au début, l'enseignante n'avait pas une expérience pour enseigner l'arabe. En plus, elle s'est éloignée du domaine pour plusieurs années.

« Concernant votre question, quand on m'a donné l'affectation dans les écoles je ne savais pas comment donner les cours. En fait, j'étais livré à moi-même, je n'avais pas d'aide. J'ai appelé donc Paris pour qu'ils me donnent le numéro d'un enseignant, ce n'était pas facile. Ils n'avaient pas le temps, j'ai réussi quand même d'avoir le numéro d'une enseignante qui est encore à l'ELCO maintenant. On a pu discuter, parce que on n'a pas de manuels, on n'a pas d'euh le cours vous savez, ce sont des groupes hétérogènes donc il n'y a pas de niveau après au début je n'avais pas de formations. »

-Formation continue :

L'enseignant 14 a assisté de plusieurs formations organisées par l'inspection académique et aussi de la visite de l'inspectrice chargée des EILE. Ces formations étaient en collaboration avec des professeurs d'allemand. Elles visaient la méthodologie d'enseignement d'une langue.

« Donc c'était toute une journée en fait, après inspecter euh on a eu des formations entre temps avec le professeur comment il s'appelle ? Euh il y avait un professeur et un inspecteur qui est

parti en retraite maintenant, Monsieur M qui nous a fait des formations qui était très très très intéressant. Maintenant il est en retraite. Il y avait aussi Monsieur K là on a réunion justement le 21 juin lui il n'a fait des formations. On a assisté à un cours d'un professeur d'allemand que nous a fait un cours euh et on a assisté à son cours on a eu un débat après. L'ELCO euh cette année on a eu une formation, en fait ce n'est pas beaucoup. »

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

La séquence de classe a débuté par un rappel de la séance précédente. Puis l'enseignante a passé à l'oral. Et elle a terminé son cours par la lecture et des exercices écrits.

Stratégies de travail :

L'enseignante 14 a suivi deux stratégies d'enseignement :

- Le travail individuel.
- Le travail collectif.

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient assis en îlots. Mais, cette disposition n'a pas été utilisée dans un but didactique.

Les langues utilisées :

L'enseignante 14 utilise la langue arabe : littérale. Elle pense que l'apprentissage de la langue arabe doit être en immersion. C'est-à-dire éviter de parler le français dans son cours. Alors qu'il y a des élèves qui parlent parfois le dialecte arabe et le français.

« Moi je joue comme ça, moi je dis le mot en arabe. Il y a toujours deux ou trois qui sont excellents et eux qui vont faire la traduction. Donc je répète le mot et après il y un qui va dire le maître c'est ça par contre ils ont le droit ils s'aident en eux, il va dire ça ça veut dire ça. Il lui explique en français. Mais nous on doit utiliser que l'arabe. Nous on doit parler que l'arabe, l'arabe on peut utiliser le dialectal par exemple le langage familier mais en général éviter le français, c'est un cours d'arabe. Mais bon. »

Les supports utilisés :

Nous avons remarqué que l'enseignante 14 a utilisé :

- Des supports iconiques.
- Des fiches imprimées pour les exercices écrits.
- Des objets concrets.

La diglossie :

Les origines des apprenants dans le cours d'arabe sont différentes. Donc, il y'a plusieurs dialectes arabes. L'arabe est une langue diglossique. Les apprenants peuvent donner de différents noms pour la même chose. L'enseignante 14 a donné l'exemple du nom d'un légume, pour arriver enfin au nom en arabe standard.

« Oui voilà pour qu'ils assimilent les légumes par exemple les petits pois euh c'est 'jalbana' et voilà. Après la photo, c'est vrai que l'image ça aurait été mieux une photo noire euh en couleurs je veux dire en noir et blanc on ne voit pas la différence l'oignon par exemple. Mais bon, Après dans la classe il y a des marocains, des tunisiens, des algériens d'une région à une autre. Bein les carottes nous on dit 'zrodia', vous vous dites 'khizo' ; 'jazar' ça reste euh après ça se passe bien. »

La différenciation pédagogique:

L'enseignante 14 a déclaré, qu'avec l'expérience, elle a appris à faire un travail séparé avec ses apprenants. Donc, elle a parlé de deux niveaux dans son cours : un groupe des apprenants avancés et un autre des apprenants qui ont un niveau bas.

« Euh non avec l'expérience ça va. Au début, j'étais euh je sortais de la classe frustrée. Avant je m'occupais de ceux qui ont un niveau bas, les autres vont se sentir délaissés. Maintenant, on a appris déjà à donner un travail séparé. Celui qui un niveau très avancé donc il va travailler, il va faire son travail et l'autre il ne se sent pas laissé, ni l'un ni l'autre et on arrive à faire avancer comme ça. »

- Différenciation au niveau des processus d'apprentissage :

L'enseignante a suivi deux stratégies d'apprentissage, le travail individuel ou le travail collectif. Mais, ce dernier a été le plus dominant.

-Différenciation du contenu :

L'enseignante a choisi de présenter le même contenu à tous les élèves. Elle pense que ce thème est adapté à tous les niveaux.

« J'ai trouvé que pour les légumes ce n'était pas la peine euh j'ai voulu pas faire de différences. »

-Différenciation au niveau des productions :

Au niveau des productions des apprenants, l'enseignante 14 a expliqué qu'elle a l'intention de diversifier les productions des apprenants, concernant le thème étudié, dans les prochaines séances.

« Après il y a ceux qui vont les écrire en arabe. Les CE1 et les CE2 je ne leur demande pas d'écrire mais les grands je peux leur faire une dictée que je n'ai pas faite aujourd'hui, mais la séance prochaine on va prendre cinq légumes. Ils vont faire une dictée, je ne vais pas proposer pour les petits mais les CM1 et les CM2 ils peuvent apprendre à écrire. »

Difficultés rencontrées :

L'enseignante 14 nous a parlé des contraintes qu'elle a rencontré au début de son recrutement. Puisqu'elle n'avait pas une formation initiale d'enseignement des langues vivantes :

« En fait, j'étais livré à moi-même, je n'avais pas d'aide. J'ai appelé donc Paris pour qu'ils me donnent le numéro d'un enseignant, ce n'était pas facile. Ils n'avaient pas le temps, j'ai réussi quand même d'avoir le numéro d'une enseignante qui est encore à l'ELCO maintenant. On a pu discuter, parce que on n'a pas de manuels, on n'a pas d'euh le cours vous savez, ce sont des groupes hétérogènes. Donc, il n'y a pas de niveau après au début je n'avais pas de formations. »

Croisement de données

-Si nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignante 14, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien, nous arrivons à la conclusion suivante :

-Les pratiques déclarées par l'enseignant :

L'enseignante 14 a déclaré qu'elle a réparti ses élèves en deux groupes : niveau débutant et niveau avancé. Cette répartition est faite selon leurs compétences langagières. Elle a reçu un programme d'enseignement officiel. Mais, elle pense qu'elle pourrait le modifier selon les besoins de ses apprenants. L'essentiel est d'atteindre l'objectif d'apprentissage d'acquérir aux élèves le niveau A1 ou A2 maximum du cadre européen. À savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Elle a montré aussi que ses élèves effectuent des tâches différentes répondant à leurs besoins. Elle a rajouté qu'elle fait un travail séparé. C'est-à-dire qu'elle adapte une différenciation successive dans ses pratiques.

-Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

L'oral occupe une place importante dans le cours, et à ce niveau, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

A la fin de CM2, l'apprenant au cours d'arabe devrait atteindre le niveau A1.

-Les pratiques constatées par le chercheur :

L'enseignante 14 a devisé la séquence pédagogique en deux phases :

- La phase orale :

Cette phase a occupé une place importante dans le cours. L'enseignante 14 a commencé par un rappel en demandant aux apprenants de se présenter, puis d'écrire la date du jour. Ensuite, elle a débuté le nouveau cours en menant ses élèves à parler des légumes.

Les apprenants ont pu formuler des énoncés en suivant les orientations de l'enseignant. Ils ont utilisé les deux variétés de langue arabe : dialectale et littéraire. Cette phase a été par une évaluation sommative.

A l'oral, l'enseignante 14 a mobilisé le travail collectif et la répétition avec tout le groupe-classe.

- La phase écrite :

L'enseignante 14 a proposé deux activités :

- Il s'agit en premier d'un exercice écrit sur le thème de la leçon : les légumes. Les élèves ont effectué cet exercice individuellement.

- Pour la seconde activité : à l'occasion de la fête des pères, l'enseignante a amené les élèves de réaliser une carte cadeau. Dans ce but, elle les a entraînés à écrire les prénoms des pères accompagnés d'un petit mot en arabe.

Commentaire sur le croisement

Nous pouvons conclure que l'enseignante 14 a respecté la structure du cours de langue. Son objectif principal était d'amener les apprenants à s'exprimer en arabe. L'enseignante a déclaré qu'il a deux groupes de besoins dans sa classe et qu'elle est consciente des différences existantes dans son groupe-classe. Mais, nous avons constaté que toutes les activités proposées, dans cette séance, étaient destinées à tous les apprenants. Il n'y a pas de différenciation basée sur le niveau ou les besoins des élèves.

Enseignant 15 :

L'observation

La structure du cours :

L'enseignant 15 a commencé le cours par une mise en situation, en faisant un rappel de la séance précédente (la lettre de la dernière séance) et aussi le vocabulaire déjà appris. Ensuite, il a enchaîné avec la nouvelle leçon par un dialogue et finir par une évaluation écrite.

La mise en activité :

Le cours a débuté par rappel de la lettre ل « L » et un vocabulaire déjà appris par les enfants (les rituels).

Les stratégies de travail :

L'enseignant 15 a suivi plusieurs stratégies d'enseignement :

- Le travail individuel.
- Le travail collectif.
- Le travail en groupes.
- Le travail en pair.

La gestion de l'espace :

Les apprenants étaient assis en rangées. C'est-à-dire la disposition classique en autobus.

Les langues utilisées :

L'enseignante 15 a recours à plusieurs langues : la langue arabe littéraire, la langue arabe dialectale et aussi à la langue française.

Les supports utilisés :

Les supports didactiques utilisés par l'enseignant étaient variés :

- Supports iconiques : photos et images.
- Fiches imprimés : texte de lecture et exercices écrits.

La différenciation pédagogique :

-D'après notre observation, nous avons constaté que l'enseignant 15 a déterminé ses objectifs, les supports, les outils et la durée de la séquence pédagogique.

-Les interactions élèves-enseignant et élèves-élèves étaient importantes.

-Au niveau des contenus : il a présenté le même contenu à l'oral mais il a diversifié les activités écrites.

-Au niveau des processus d'apprentissage : oui, l'enseignant a utilisé plusieurs stratégies d'enseignement.

-Au niveau des structures : il a varié les regroupements des apprenants.

-Au niveau des productions des élèves : les apprenants avaient des productions diverses.

Une différenciation successive ou simultanée ?

- Elle est successive.

L'entretien

Déroulement de l'entretien

L'interview a été effectuée au sein de l'établissement scolaire dans la salle des maitres. Nous avons discuté du parcours professionnel de l'enseignant puis de la séquence observée.

Parcours professionnel :

- Formation initiale :

L'enseignant 15 est professeur des écoles marocain. Il a une formation bilingue (arabe/français). Il est un diplômé du centre de formation des instituteurs (CFI) au Maroc. La formation au CFI se divise en deux axes :

-Théorique : les pédagogies, les sciences de l'éducation et la didactique. Et au niveau de la didactique, la formation concernait toutes les disciplines enseignées au primaire : la langue arabe, la langue française, les mathématiques et les sciences.

« En fait au centre, le centre de formation des instituteurs, il y avait la formation, la compétence c'était en fait en général la formation s'est portée sur ce qui pédagogique, ce qui est de la pédagogie et les sciences de l'éducation. En général comment éduquer les enfants et sur ce qui théorique comment enseigner les langues. En fait ce n'est pas seulement la langue arabe, la langue arabe et le français, les mathématiques, les sciences. »

-Pratique : sous forme de stages appliqués aux seins des écoles élémentaires, où les enseignants faisaient des leçons dans de différentes classes.

« La formation s'est portée sur tout ça sur ce qui est théorique et aussi nous avons des formations, ce n'est pas des formations en fait, des stages appliqués dans des écoles euh on fait des leçons appliquées c'est en deuxième année, la première année était tout à fait théorique, sur les disciplines qu'on va apprendre et aussi sur ce qui est éducation, la pédagogie etc les pédagogies de toutes sortes euh c'est pas si vous voulez qu'on rentre dans les détails. »

-Ancienneté :

L'enseignant 15 a une expérience qui a dépassée 15 ans dans le domaine de l'enseignement.

Il a enseigné 15 ans au Maroc avant d'être recruté, en tant qu'enseignant d'arabe, par la voie d'un concours organisé par le ministère de l'éducation nationale marocain.

« En fait, ma formation si on parle de la formation, je suis enseignant bilingue car j'ai eu un diplôme de euh du centre de formation des instituteurs et des institutrices en 2004 au Maroc à Taza et après j'ai travaillé 10 ans là bas en tant qu'enseignant bilingue. Bilingue au Maroc c'est-à-dire français arabe ah on enseigne le français et la langue arabe au même temps. Je suis titulaire, je suis professeur des écoles, mais là je suis en mission. En fait ma situation administrative, je suis mis à la disposition de la fondation Hassan 2 pour les marocains résidant à l'étranger »

-Formation continue :

Ce thème n'a pas été évoqué avec l'enseignant pendant l'entretien. Mais, lors de notre discussion, il m'a annoncé qu'il a bénéficié de plusieurs formations organisées par l'inspection académique de Strasbourg.

Retour sur la séquence observée :

Le déroulement de la séance :

L'enseignant 15 a débuté la séquence pédagogique par un rappel de la séance précédente. Puis l'enseignant a passé à l'oral. Et il a terminé son cours par la lecture et des exercices écrits.

Stratégies de travail :

-Le travail en groupes :

L'enseignant 15 a privilégié plusieurs stratégies de travail : le travail individuel, le travail collectif, le travail en groupes et le travail en pair. Mais, lors de notre discussion, il s'est concentré sur le travail en groupes car ce dernier a été dominant.

« Le groupe A il y a des élèves qui ne sont pas en cours, qui n'ont pas appris toutes les lettres, c'est pourquoi on ne peut pas les mettre avec les autres qui peuvent lire un texte et répondre aux questions de compréhension ou faire des activités de la langue de manière écrite. Là on peut travailler sur la langue implicitement, ils peuvent écrire mais on ne peut pas faire avec les autres c'est pourquoi on fait deux groupes. On peut faire plusieurs groupes comme j'ai dit mais euh deux groupes c'est faisable. »

Il pense qu'il doit répartir les apprenants en plusieurs groupes de besoin. Cependant, ce n'est pas possible à cause des contraintes liées au temps réservé au cours.

-Le travail en binômes :

L'enseignant a déclaré que le travail en binômes est un choix pédagogique de sa part. Car il a noté que tout apprentissage demande des interactions sociales entre les apprenants.

« en fait c'est un choix mais c'est un choix pédagogique parce que il faut noter que euh si vous entendez de la zone proximale de développement de Vigotski. Un élève, il a des compétences, ce qu'il apprend avec les paires c'est plus qu'un apprentissage seul. Les interactions sociales entre les élèves, avec les interactions ils apprennent mieux qu'avec l'apprentissage seul. »

-Le tutorat/le travail en pair :

L'enquête a encouragé les élèves les plus avancés à venir en aide aux autres apprenants.

« Effectivement, parfois même les élèves du deuxième groupe le groupe des meilleurs le groupe qui savent lire, lorsqu'ils terminent leur travail ils veulent aider les autres, c'est eux qui aident les autres à faire les exercices, à lire parfois, à écrire, la manière d'écrire etc. »

La gestion de l'espace :

Les tables étaient rangées en forme autobus.

Les langues utilisées :

L'enseignante 15 a utilisé la langue arabe : littéraire et dialectale. Il a eu recours aussi à la langue française pour expliquer des mots ou expliciter des consignes.

L'enseignant 15 nous a expliqué qu'il a fait son cours à partir des acquis des élèves et de leurs représentations. Ils ont pu répondre en français à l'oral, mais le rôle de l'enseignant est d'intervenir pour corriger.

« C'est normal, parfois les élèves disent des mots en français pas seulement en dialecte. On travaille sur les acquisitions des élèves sur les euh sur les représentations si on peut dire ce sont des représentations de la langue. Ils disent par exemple euh si quelqu'un te dit voilà la lettre « l » c'est "lampe" il va te dire "lampe". Oui il y a le son « l » si tu travailles oralement il y a le son « l » mais tu dois accepter le mot "lampe" mais ce n'est pas en langue arabe mais c'est en langue française »

Concernant le dialecte arabe, l'enseignant 15 l'a considéré comme une passerelle pour apprendre l'arabe standard.

« C'est pour ça on accepte le dialecte parce que le dialecte même que ce n'est pas une langue mais c'est une façon de s'exprimer on doit accepter. C'est pour ça on accepte mais on corrige, on dit voilà ça c'est le dialecte c'est la langue familière. On le dit ça mais parce qu'ici en France, mais chez nous au Maroc il y a le dialecte, il y a les dialectes si on peut dire c'est pourquoi on accepte et on essaie de corriger les mots qui sont proches et de dire ça comment on le dit en arabe. »

Les supports utilisés :

Nous avons remarqué que l'enseignant 15 a utilisé :

- Des supports iconiques.

- Des fiches imprimées pour les exercices écrits.

La différenciation pédagogique :

L'enseignant 15 déclare qu'il fait de la différenciation selon des groupes. Il s'agit des groupes de niveaux, selon leurs compétences langagières.

« Ils sont des groupes de niveaux ce n'est pas groupes d'âge. Ce sont des groupes de niveau là que vous regardez là. Il y a des élèves qui savent lire et ils peuvent construire euh à l'écrit des phrases et là aussi ils peuvent écrire en détaché et en attaché et ils peuvent comme c'est la même logique de détaché à l'attaché ou de l'attaché au détaché. »

- Différenciation au niveau des structures de travail :

L'enseignant a alterné plusieurs activités, par exemple des activités individuelles ou collectives et il a varié les regroupements des élèves.

« Oui le groupe A il y a des différences, ce n'est pas un groupe homogène. Le groupe B ce n'est pas un groupe homogène. Le groupe A il y a des élèves qui ne sont pas en cours, qui n'ont pas appris toutes les lettres, c'est pourquoi on ne peut pas les mettre avec les autres qui peuvent lire un texte et répondre aux questions de compréhension ou faire des activités de la langue de manière écrite. »

- Différenciation au niveau des stratégies :

L'enseignant a diversifié ses stratégies dans l'objectif de favoriser les interactions entre les élèves. Car selon lui, cela facilite l'apprentissage de la langue arabe.

« En fait, en fait, en fait c'est un choix mais c'est un choix pédagogique parce que il faut noter que euh si vous entendez de la zone proximale de développement de Vygotski. Un élève, il a des compétences, ce qu'il apprend avec les paires c'est plus qu'un apprentissage seul. Les interactions sociales entre les élèves, avec les interactions ils apprennent mieux qu'avec l'apprentissage seul. C'est pourquoi on fait toujours des interactions sociales entre les élèves et même moi hein avec l'enseignant hein. »

-Différenciation du contenu :

L'enseignant a proposé de différentes activités à ses apprenants. Il justifie ce choix par l'existence de différences entre eux soit au niveau des styles d'apprentissage.

« Le premier groupe oui il y a plus que deux activités ah oui oui en fait il y a des activités de lecture, il y a des activités de repérage de la lettre, il y a des activités en fait pour colorier parce que il faut quand même différencier, il faut euh comment dire il ne faut pas proposer une seule activité. Il y a des élèves qui apprennent par la répétition, il y a des élèves qui apprennent par le coloriage, il y a des élèves qui apprennent par l'oral. Il y a des élèves qui apprennent par euh lorsqu'ils regardent. C'est pour ça je propose plusieurs activités. Là le repérage, là le coloriage, là la lecture, là aussi le repérage du mot là c'est difficile hein. »

-Différenciation au niveau des productions :

Pour le même objectif d'apprentissage, l'enseignant 15 a modulé les types de travail surtout au niveau des activités écrites. Cette action a mené à des productions diverses.

« Là c'est le groupe euh les deux groupes. En fait le groupe ceux qui savent lire. Le premier groupe oui il y'a plus que deux activités. Ah oui en fait, il y'a des activités de lecture, il y'a des activités de repérage de la lettre, il y'a des activités en fait pour colorier parce que il faut quand même différencier, il faut euh comment dire il ne faut pas proposer une seule activité. Il y a des élèves qui apprennent par la répétition, il y a des élèves qui apprennent par le coloriage, il y a des élèves qui apprennent par l'oral. »

Difficultés rencontrées :

L'enseignant 15 parle plusieurs difficultés rencontrées au cours de langue arabe :

-la gestion du temps :

Lors de la conception des cours plusieurs critères devraient être pris en compte, à savoir : les niveaux des apprenants et la contrainte du temps réservé au cours.

« Mais quand je prépare moi-même les leçons en fonction des élèves, oui je trouve des difficultés du temps parce que c'est pas facile de préparer. Pour préparer il faut savoir le niveau des élèves, il faut noter. Il faut reconnaître ses élèves. Et après il faut du temps, c'est pas facile »

-la gestion de l'hétérogénéité :

- Une hétérogénéité particulière :

L'hétérogénéité dans le cours d'arabe est assez particulière. Les profils des apprenants inscrits sont très variés.

« Comme vous regardez au niveau des différences il y a des élèves qui ont déjà profité des cours de langue arabe, il y a des élèves qui n'ont jamais profité de ces cours. Il y a des élèves qui savent lire, écrire et parler. Il y a des élèves qui savent seulement lire. Il y a des élèves euh on revient à la maison au côté familial ou coté famille par exemple là j'ai des élèves qui ont des parents ils ont un mariage mixte par exemple là j'ai un élève sa maman elle est marocaine et son père il est français. Il parle que le français à la maison parfois il dit quelques mots qui parle en arabe. »

- Le non-usage de la langue arabe :

L'enseignant pense que le non-usage de l'arabe quotidiennement représente un obstacle à l'oral.

« Le problème qui se pose là en France chez nous au niveau de l'apprentissage de la langue arabe c'est l'oral c'est le problème de l'oral. Les élèves ne parlent pas le dialecte à la maison. Ils ont des difficultés à l'oral, à l'écrit, ils écrivent bien hein. »

-Pédagogie différenciée ou individualisée ?

L'enseignant 15 a évoqué la notion de pédagogie individualisée. Il estime que ce sont les compétences individuelles et les besoins d'apprentissage qui doivent être prise en considération au niveau de la gestion du groupe-classe et non pas les différences.

« Oui c'est difficile mais prendre en considération ces différences au niveau de la gestion du groupe classe. C'est-à-dire il faut euh il faut avoir une pédagogie différenciée voire même individualisée si on peut dire, différenciée pourquoi ? Parce qu'il y a des différences et individualisée pourquoi ? Parce que chaque élève il a ces compétences individuelles, c'est-à-dire on prend en considération euh les besoins, les besoins en apprentissage de l'élève plus que les différences hein. »

Croisement de données

-Si nous utilisons la typologie d'Altet (2017) pour analyser les pratiques de l'enseignant 15, tout en croisant les données de l'observation et de l'entretien, nous arrivons à la conclusion suivante :

-Les pratiques déclarées par l'enseignant :

L'enseignant a déclaré que le cours de langue arabe accueille des apprenants de différents profils soit au niveau des âges ou de compétences. Donc, selon lui toujours, il est nécessaire de

répartir les apprenants en plusieurs groupes de besoins, de diversifier le contenu véhiculé, les stratégies d'apprentissage, les outils didactiques et les modalités d'évaluation.

Il a avoué aussi qu'il rencontre plusieurs difficultés dans la gestion de ce type de classe, à savoir : la multitude des niveaux de classe, la multitude des profils des apprenants et la contrainte du temps.

-Les pratiques attendues/officielles :

Le cours accueille des élèves de différents niveaux de classes et de compétences langagières. Le programme d'enseignement est construit par la France en partenariat avec les pays partenaires chargés de l'enseignement. Il vise à faire acquérir aux élèves le niveau A1 du cadre européen, à savoir un niveau leur permettant de comprendre et d'utiliser des expressions et des phrases simples.

Alors au niveau de l'oral, l'enseignant peut proposer la même activité et utiliser le même support. Mais, il doit inciter ses apprenants à avoir de différentes productions. C'est-à-dire, les débutants peuvent répéter des mots ou des phrases et les plus avancés produire des énoncés.

A la fin de CM2, l'apprenant au cours d'arabe devrait atteindre le niveau A1.

Nous avons constaté que l'enseignant a des connaissances remarquables des prescriptions officielles.

-Les pratiques constatées par le chercheur :

L'enseignant 15 a devisé la séquence pédagogique en deux phases :

- La phase orale :

A l'oral, l'enseignant a commencé par un dialogue, ce dernier était répété et joué par les élèves. Le but a été de découvrir l'expression « Où est... ? »

Ensuite, il a amené ces derniers à produire des énoncés où ils utilisent l'expression « Où est... ? » en les incitant à diversifier leurs productions orales.

Tout le groupe-classe a participé dans cette activité orale et l'enseignant les a encouragé et venu en aide pour les élèves en difficultés.

- La phase écrite :

L'enseignant 15 a proposé deux activités différentes :

-la première pour les apprenants avancés, où les apprenants ont pu lire, repérer les mots avec la lettre étudiée « la lettre ح » et les écrire isolément.

-la deuxième pour les apprenants débutants. Ils ont eu comme tâche de colorier la lettre étudiée et de la transcrire sur leurs cahiers.

Commentaire sur le croisement

L'enseignant 15 a déclaré que sa classe est composé d'élèves avec des profils variés. Donc, selon lui, il est obligé d'adopter une différenciation pédagogique afin d'atteindre les objectifs visés. Il a avoué aussi qu'il rencontre plusieurs difficultés dans la gestion de l'hétérogénéité et il pense qu'il faut individualiser les apprentissages en prenant en compte les compétences individuelles de chaque élève.

Nous pouvons dire d'abord, que l'enseignant a respecté la structure du cours. De plus, nous avons constaté, qu'au niveau de ses pratiques, il a travaillé en appliquant la différenciation pédagogique et qu'il n'y a pas d'écart entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées.

Annexe 8 Niveaux communs de compétences niveau A1(CECRL, 2001)

Comprendre	Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
Parler	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
	S'exprimer en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
Ecrire	Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

Table des matières :

Dédicace :	2
Remerciements :	3
Résumé de la thèse :	4
Abstract:	6
Abréviations :	8
Liste de tableaux :	9
Liste des annexes :	10
Introduction :	11
Première partie : contextualisation, conceptualisation et problématique	14
Chapitre 1 : Contextualisation	15
1.1- Histoire de l'immigration maghrébine en France et en Alsace :	15
1.1.1- L'immigration maghrébine en France et en Alsace entre 1945 et 1975 (trente glorieuses) :	15
1.1.2-La loi du regroupement familial	18
1.1.3-Les immigrés maghrébins et leurs descendants en France : quelques données statistiques	20
1.1.4 La place de la langue arabe en France : dans l'élémentaire, le second degré, le CAPES et à l'université	21
1.1.5-La situation des langues en Alsace :	23
1.1.5.1- la situation des langues en Alsace :	23
1.1.5.2- l'enseignement de l'alsacien :	24
1.2-Le dispositif ELCO de langue arabe :	26
1.2.1-Le cadre réglementaire :	26
1.2.2-Les finalités :	30
1.2.2.1- Les objectifs de départ	30
1.2.2.2- l'éducation interculturelle et les ELCO :	32
1.2.3-Les moyens matériels et humains :	34
1.2.3.1- La mise à disposition par le maire de la commune d'un local scolaire :	34
1.2.3.2-L'affectation d'un enseignant par les autorités du pays partenaire et son installation par les autorités françaises :	35
1.2.3.3-La définition des horaires des cours et leur articulation avec les autres enseignements dans le cadre du projet d'école :	36
1.3-Les pratiques et les dysfonctionnements des ELCO :	37
1.4-Evolution du dispositif depuis 2013 : nouveau dispositif EILE	40
1.4.1-Les finalités	40
1.4.2-Les moyens matériels et humains :	41
1.4.3-Le public visé :	42

1.5-L'EILE d'arabe : un dispositif de langue vivante :	44
1.5.1- Le nouvel accord entre la France et le Maroc :	44
1.5.2-Adaptation des programmes au CECRL	44
1.5.3-Déclinaisons culturelles :	45
1.6- Exemple d'une séquence d'apprentissage :	47
1.6.1- Exemple de séance :	48
Chapitre 2 : Conceptualisation	50
2.1-Le dispositif ELCO : finalités, moyens humains et matériels	50
2.1.1-Qu'est-ce qu'un dispositif ?	50
2.1.2-Les ELCO en tant que dispositif : décalages entre objectifs de départ et contexte actuel	51
2.2-De l'ELCO à l'EILE : quel changement de paradigme ?	52
2.2.1 Langue et culture d'origine :	52
2.2.2 Langue étrangère :	54
2.2.3-La langue arabe et ses registres :	55
2.2.3.1-l'arabe classique :.....	56
2.2.3.2-L'arabe standard moderne :	57
2.2.3.3- L'arabe dialectal :.....	58
2.2.4-Diglossie de la langue arabe :	59
2.2.5-Le bilinguisme des enfants issus de l'immigration maghrébine :	60
2.2.5.1- le bilinguisme :.....	60
2.2.5.2-Bilinguisme soustractif et bilinguisme additif :	63
2.2.6-Quelle langue arabe enseigner ?	67
2.3-Le plurilinguisme :	68
2.3.1-La compétence plurilingue et pluriculturelle :	69
2.3.2-La compétence partielle :	71
2.3.3-La compétence interculturelle :	71
2.3.4-Quelles compétences pour les enfants qui suivent les cours d'arabe ?	73
2.4-L'appropriation d'une langue :	73
2.5-La didactique de plurilinguisme :	75
2.6-Les publics : hétérogénéité des élèves et pédagogie différenciée	77
2.6.1-Hétérogénéité et pédagogie différenciée :	77
2.6.1.1- L'hétérogénéité :	77
2.6.1.2-La pédagogie différenciée :	79
2.6.1.3- La différenciation pédagogique :	81
2.6.1.4-L'organisation d'une séquence en pédagogie différenciée	83
2.6.2.1-Public ELCO, quelles spécificités ?	84
2.6.2.2-Public EILE, quelles spécificités ?	85

2.7-La transposition didactique :	87
2.8-La gestion de classe :	90
2.9-Typologie des pratiques enseignantes :	92
2.9.1-Les pratiques enseignantes :	92
2.9.2-Types de pratiques enseignantes :	93
Chapitre 3 : La problématique	95
Deuxième partie : Méthodologie et résultats	100
Chapitre 4 : Méthodologie	101
4.1-Démarche de recherche inductive :	101
4.2-L'approche qualitative	102
4.3-Terrain de recherche et échantillonnage :	104
4.3.1-L'accès au terrain de recherche :	104
4.3.2-L'échantillon et le profil des interviewés :	104
4.4-Les outils de l'enquête :	106
4.4.1-L'observation :	106
4.4.2-La grille d'observation :	107
4.4.4-L'entretien semi-directif (inspiré de l'entretien d'explicitation) :	109
4.5-Le déroulement de l'enquête et la double-posture :	111
4.5.1-Les observations :	111
4.5.2-La passation des entretiens :	112
4.5.3-La double-posture :	112
Chapitre 5 : Traitement de données	114
5.1-L'analyse des données dans la recherche qualitative :	114
5.2-Traitement de données par l'étude de cas :	116
5.2.1-L'étude de cas :	116
5.2.2-L'analyse du contenu des entretiens :	117
5.2.2.1-L'analyse du contenu catégorielle :	119
5.2.2.2- La catégorisation :	119
5.2.3 Les étapes du traitement de données :	120
5.2.4 L'échantillon final :	120
5.2.5 Les séances observées :	122
5.2.6-Synthèse par catégories :	125
5.2.6.1-La formation initiale et la formation continue :	125
5.2.6.2-Stratégies et techniques d'apprentissage :	131
5.2.6.3-La gestion de l'espace :	134
5.2.6.4-La gestion du temps :	135
5.2.6.5-Le plurilinguisme/les langues utilisées en cours d'arabe :	136
5.2.6.6-Les supports utilisés :	139

5.2.6.7-La différenciation pédagogique en cours de langue arabe :.....	140
5.2.6.8-L'importance de l'oral :.....	143
5.2.6.9-Les difficultés rencontrées :.....	144
5.3-Synthèse générale et résultats :.....	147
5.3.1-Pratiques déclarées et pratiques constatées :.....	147
5.3.1.1-Les pratiques officielles et attendues :.....	147
5.3.1.2-Les pratiques observées et constatées :.....	148
5.3.1.3-Les pratiques déclarées :.....	150
5.3.2-Synthèse générale :.....	150
Troisième partie : Hypothèses finales et concepts mobilisés, limites de la recherche, recommandations et perspectives futures de recherche	153
Chapitre 6 : les hypothèses finales et concepts mobilisés.....	154
6. 1-Les hypothèses finales :.....	154
6. 2.-La théorisation :.....	155
6. 2. 1-Hypothèse 1 : Les catégories d'enseignants de langue arabe :.....	155
6. 2. 2-Hypothèse 2 : difficultés rencontrées pour la mise en place de la différenciation pédagogique :.....	164
6. 2. 3-Hypothèse 3 : l'oral en cours d'arabe.....	165
6. 2. 4-Hypothèse 4 : le plurilinguisme en cours de langue arabe	167
Chapitre 7 : Limites de la recherche, recommandations, perspectives futures de recherche.....	171
7.1-Limites de la recherche : la double posture praticien-chercheur	171
7.2-Recommandations :	173
7.2.1-Les connaissances et les compétences des enseignants :.....	173
7.2.2-La formation continue des enseignants :	174
7.2.3-Mise en place d'analyse de pratiques entre enseignants :.....	175
7.2.4-L'intégration des enseignants d'arabe dans l'équipe pédagogique des écoles :	177
7. 2.5-Pour un changement des représentations concernant le statut de la langue arabe dans la société.....	177
7.3-Perspectives futures de recherche	180
7. 3. 1-L'approche actionnelle dans le cours d'arabe EILE dans le Bas-Rhin	180
7. 3. 2-Les pratiques enseignantes des professeurs des écoles au Maroc	182
Conclusion :	184
Bibliographie :.....	187
Annexes :.....	203
Annexe 1 Grille d'observation	203
Annexe 2 Exemple d'une grille d'observation.....	206
Annexe 3 Guide d'entretien pour les enseignants	211
Annexe 4 Guide d'entretien pour les inspecteurs.....	212
Annexe 5 Entretiens transcrits	213

Annexe 6 Exemple de tableau d'analyse d'entretien	345
Annexe 7 Les études de cas	348
Annexe 8 Niveaux communs de compétences niveau A1(CECRL, 2001).....	462
Table des matières :	463

Résumé de la thèse :

Cette recherche s'interroge sur les pratiques enseignantes des professeurs de langue arabe dans le cadre d'un nouveau dispositif appelé Enseignements Internationaux des Langues Etrangères (EILE). Ce dernier vient remplacer le dispositif ELCO (Enseignements des Langues et Cultures d'Origine).

En effet, les ELCO ont fait leur apparition à l'école française depuis les années soixante-dix, dans le cadre des accords bilatéraux entre la France et plusieurs pays. Ce dispositif s'adressait au début aux enfants de travailleurs immigrés dans le but de faciliter leur insertion dans les établissements français et leur réintégration dans le cursus scolaire de leur pays d'origine dans le cas d'un éventuel retour. Ces cours ont été donnés en dehors du temps scolaire par des enseignants étrangers, recrutés, rémunérés par leurs gouvernements et agréés par les inspections académiques françaises. Ces enseignements concernaient plusieurs langues, parmi elles on trouve la langue arabe pour les enfants d'immigrés maghrébins des trois pays Nord africains : Algérie, Maroc et Tunisie, qui ont signé des accords avec la France dans les années 80.

Actuellement et dans une perspective qui encourage le plurilinguisme dans l'enseignement des langues vivante (CECRL), les ELCO ont été remplacé par les EILE. Les accords bilatéraux ont été revu avec deux pays partenaires, le Maroc, la Tunisie et l'Algérie. La langue arabe est désormais considérée comme langue vivante et son apprentissage est ouvert à tous les élèves de l'école élémentaire en France sans distinction basée sur la nationalité ou l'origine des enfants. Son enseignement s'inscrit, aujourd'hui, dans la politique globale d'apprentissage des langues vivantes. La coopération entre la France et les pays partenaires a été renforcé pour le recrutement des enseignants d'arabe.

La majorité des enfants qui suivent ces cours sont plurilingues. Ils sont des enfants français qui parlent l'arabe dialectal ou le berbère dans leur milieu familial et dans le département du Bas-Rhin où nous avons mené notre enquête ils apprennent aussi l'allemand. Mais, le cours arabe peut accueillir des apprenants locuteurs d'autres langues maternelles.

Les enseignants d'arabe (EILE) sont donc devant des élèves avec des profils très variés aux niveaux de classe ou de compétences langagières. Ce qui leur est demandé est une adaptation de pratiques et la mobilisation de plusieurs compétences pédagogiques et didactiques afin de répondre aux besoins de tous les apprenants. L'objectif est l'appropriation d'une langue arabe standard et d'atteindre le niveau A1 du CECRL à la fin du CM2.

Nous avons choisi une démarche inductive avec une méthodologie qualitative vu que le dispositif est assez nouveau et qu'il n'existe pas beaucoup d'études sur ce thème. Les objectifs assignés à cette recherche se déclinent comme suit :

- Découvrir les pratiques enseignantes des professeurs de langue arabe (EILE).
- Etudier ces pratiques dans un contexte réel en observant des situations d'enseignement-apprentissage dans les classes.
- Chercher s'il existe des écarts entre les pratiques constatées et les pratiques déclarées dans une approche praxéologique et en visant surtout l'application d'une différenciation pédagogique.

Mots-clés : dispositif EILE, langue arabe, plurilinguisme, pratiques enseignantes, différenciation pédagogique