



Le nouveau dispositif EILE d'arabe dans le Bas-Rhin : quelles pratiques enseignantes face à un public hétérogène?

Abdelhakim BENHAMMOU

Université de Strasbourg

LISEC-ER2310

Résumé :

Cette recherche doctorale porte sur les pratiques enseignantes des enseignants de langue arabe dans le cadre du dispositif EILE. Elle a été effectuée dans plusieurs écoles élémentaires dans le Bas-Rhin. Il s'agit de découvrir les pratiques des enseignants d'arabe (EILE) dans des situations réelles par le biais de l'observation et ensuite leur donner la possibilité de réfléchir sur leurs pratiques par des entretiens semi-directifs (inspirés des entretiens d'explicitation). Notre problématique s'articule donc sur la pédagogie et les méthodes d'enseignements adoptés par les enseignants (EILE) pour répondre aux besoins des apprenants qui ont des profils variés soit au niveau des classes ou de compétences langagières.

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

Abstract:

This doctoral research focuses on the teaching practices of Arabic language teachers within the framework of the EILE programme. It was carried out in several elementary schools in the Lower Rhine. It is a question of discovering the practices of Arabic teachers (IFLT) in real situations through observation and then giving them the opportunity to reflect on their practices through semi-directional interviews (inspired by explanatory statements). Our problem is therefore focused on the pedagogy and teaching methods adopted by teachers (IFLT) to meet the needs of learners who have varied profiles either at the level of classes or language skills.

Keywords : IFLT device, arabic language, plurilingualism, teaching practices, pedagogical differentiation



1. Contexte

Les enseignements de langues et de cultures d'origine (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 de réintégrer le cursus scolaire de leur pays d'origine dans le cas d'un éventuel retour. Ces cours sont donnés en dehors du temps scolaire par des enseignants étrangers, recrutés, rémunérés par leurs gouvernements et agréés par l'inspection académique française. Ces enseignements concernent plusieurs langues, parmi elles on trouve la langue arabe pour les enfants d'immigrés maghrébins des trois pays : 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), ce dispositif a été remplacé par un nouveau dispositif appelé EILE (Enseignements Internationaux de Langues Etrangères). 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. Cependant, cet enseignement est toujours dispensé par des enseignants affectés et rémunérés par les pays partenaires. La majorité des enfants qui suivent ces cours sont plurilingues. Ils sont des 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. L'arabe enseigné est littéraire, car ce registre est consacré à l'écrit et utilisé dans le contexte formel et les espaces scolaires et universitaires. Les enseignants sont donc devant des élèves avec des profils très variés, ce qui demande de mobiliser plusieurs compétences pédagogiques et didactiques.

2. Cadrage théorique et problématique :

Le dispositif ELCO a fait son apparition à 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 1977¹ 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,

Directive du Conseil d'Europe du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants ¹
(77/486/CEE)



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 EILCO 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, surtout après la loi du regroupement familial de 1974. Cette loi, qui a encouragé 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 que la connaissance de la langue et de la culture d'origine comme un moyen qui favoriserait l'intégration scolaire des élèves de parents immigrés. En plus, ils favorisent l'apprentissage d'une 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 favoriserait l'apprentissage du français et ainsi permet d'éviter l'échec scolaire. Aussi, ces enseignements avaient le but d'aider les enfants d'immigrés à réinsérer 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.

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 nés et scolarisés en France et qui ne sont pas des locuteurs natifs de la langue enseignée.

Condon et Régnard (2010) montrent que la moitié (50%) des descendants d'immigrés déclare que le français est la langue la plus utilisée dans la sphère familiale. Et il y a 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 bilan des ELCO ne s'avère pas toujours satisfaisant, notamment car ils 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. Ils ont une bonne maîtrise de la langue française et respectent les valeurs de ma république. Ils jouent un rôle de médiation entre l'école et les familles. Leurs cours sont inspectés, mais insuffisamment, et ne présentent pas des contenus religieux.

Ce sont les mêmes interrogations qu'a relevées le HCI dans son rapport de 2010, par contre il évoque 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 sont 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. Alors, 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.

De nos jours, l'hétérogénéité des élèves est devenue une évidence et notre recherche pose la question de sa gestion en classe de langue arabe (EILE) et aussi les compétences des enseignants d'arabe 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'apprentissages ainsi que l'organisation du groupe classe.

Ayant reçus une formation, aux niveaux pédagogiques et didactiques, dans les instituts de formation des instituteurs. Ces enseignants ne sont pas expérimentés dans l'enseignement de l'arabe en tant que langue vivante étrangère. En plus, cet



enseignement est dispensé dans un contexte migratoire qui a changé depuis les années 70. Donc, il s'agit d'étudier les pratiques enseignantes des enseignants d'arabe (EILE) dans des situations réelles et d'analyser ensuite ces pratiques avec une approche praxéologique. Ainsi, découvrir s'il existe des écarts entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées.

3. Méthodologie :

3.1. Le type de recherche : une recherche qualitative

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). 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.

Anadon et Guillemette (2007, p. 29) précisent également en évoquant la recherche qualitative :

« 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. »

3.2. Une démarche inductive

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

- Nous cherchons à comprendre et expliquer des faits, les pratiques des enseignants, dans leur milieu réel de travail. Nous effectuons cela grâce à des observations concrètes 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.

En résumé, notre étude repose sur une approche compréhensive et d'explicitation.

3.3. Les outils de l'enquête



Notre recherche repose sur des données qualitatives. Ces données sont recueillies à partir d'observations basées sur une grille d'observation et de carnets de note, et aussi des entretiens semi-directifs (inspirés des entretiens d'explicitation) basés sur un guide d'entretien.

3.4 L'échantillonnage et le déroulement de l'enquête

Notre échantillon d'enseignants est constitué de 15 sujets aux profils hétérogènes :

| 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 |

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.

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 de l'inspection académique et des directeurs des écoles concernées.

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'enseignements, a été abordé pendant les entretiens. Ces enseignants ont des profils hétérogènes, comme nous pouvons constater sur le tableau 1, soit au niveau de statut ou de l'expérience professionnelle. Leur ancienneté dans l'enseignement est d'un moyen 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. Notre 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 ils sont responsables d'inspection, de suivi, d'encadrement et de formation de ces enseignants.

4. Traitement de données et premiers résultats

4.1. Traitement de données

Le traitement de données a été effectué manuellement et en suivant par 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.

4.2. Premiers résultats obtenus

4.2.1. Techniques et stratégies d'apprentissage

Les stratégies et techniques d'apprentissage utilisées par les enseignants ont été variées. Or, la technique dominante est la répétition. 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.

Il existe aussi le travail collectif qui 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.

Concernant le déroulement des séquences pédagogiques et à partir de nos observations, nous pouvons dire que 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.
- 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.

Mais, 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 des formations afin de dépasser ce problème en apprenant à bien gérer le temps du cours.

Quant à la gestion de l'espace, l'aménagement de la salle-classe et la disposition des tables n'ont pas été modifié par les enseignants. Ils ne sont pas libres de choisir les aménagements qui leur conviennent car ils dispensent les cours dans les salles de leurs collègues français.



4.2.2. Les pratiques langagières en classe de langue arabe (EILE)

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. Le but, selon les enseignants, est de mettre les apprenants en immersion linguistique. Donc, les enseignants d'arabe utilisent l'arabe standard et encouragent aussi les apprenants à l'employer. Les inspecteurs chargés des EILE ont montré 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 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.

L'usage de la langue française, nous pouvons conclure que son usage par les enseignants a été dans le but d'explicitation des consignes et aussi pour traduire des mots lors de la leçon, c'est-à-dire que les enseignants alternent les deux langues pour des fins didactiques.

Les enseignants de langue arabe observés ont souligné l'importance de l'oral dans leur cours. D'ailleurs, ce composant prend une durée de temps importante dans les séquences pédagogiques observées. 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.

4.2.3. L'application de la différenciation pédagogique

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). Suite aux entretiens, la gestion de cette 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.



Concernant l'application de la différenciation pédagogique, nous pouvons diviser les enseignants d'arabe en deux catégories :

- Des enseignants qui appliquent la différenciation pédagogique dans leurs pratiques. Cette catégorie d'enseignants, se base sur les résultats de l'évaluation diagnostique, effectuée au début de l'année scolaire, pour constituer des groupes de besoins. Ainsi, elle a planifié des activités qui répondent aux besoins réels des apprenants.
- Des enseignants qui déclarent son application mais ne la mettent pas en place. D'après nos observations, nous avons conclu qu'un certain nombre d'enseignants dispensent des cours collectifs. Mais, lors des entretiens, ils ont déclaré avoir proposé des activités différenciées qui conviennent aux niveaux de compétences en leurs classes.

5. Discussion

Les enseignants d'arabe (EILE) sont confrontés à la dualité pratiques constatées-pratiques déclarées, à leurs savoir et savoir-faire et de leurs discours sur ce dernier. 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).

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 leurs façons de voir la mise en place de la différenciation pédagogique. Ils sont appelés à prendre en compte la diversité des apprenants et d'adapter les pratiques pédagogiques à cette diversité.

Comme première catégorie, nous trouvons donc, des enseignants d'arabe des enseignants qui appliquent la différenciation pédagogique dans leurs pratiques. Cette application nécessite la mobilisation de plusieurs méthodes et dispositifs leur permettant de diversifier leurs réponses selon les besoins des apprenants. 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
- Structures : les modalités d'organisation de la tâche comprenant le fonctionnement et l'organisation de la classe, 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.

Les enseignants d'arabe (EILE) de la première catégorie mobilisent les dispositifs suivants :

-Le contenu :

Concernant le contenu en cours de langue arabe, les enseignants s'inspirent du programme (juin 2010) élaboré par l'éducation 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 sorti 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.²

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, 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 productions/ou produits :

Les enseignants évaluent les apprentissages des apprenants afin d'évaluer leurs acquis et 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.

-Les structures/ou environnements d'apprentissage :

Les enseignants d'arabe ont utilisé plusieurs aménagements dans des buts didactiques. Or, la disposition frontale (en rangés) a été la plus dominante car ils ne dispensent pas leurs cours dans leurs propres salles de classe.

eduscol.education.fr/ressources-2016-Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la ² Recherche-Mars 2016.



Les enseignants de langue arabe mettent en place deux différenciations pédagogiques selon la distinction de Bruno 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 les supports, les consignes et les situations d'apprentissage.

- La différenciation simultanée 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.

La deuxième catégorie est composée d'enseignants qui trouvent des difficultés dans la mise en place de la différenciation pédagogique malgré un discours favorable à cette différenciation. 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. Les enseignants d'arabe, de cette 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 le type d'enseignement facultatif.

6. Conclusion

Notre recherche avait pour objectifs de : découvrir les pratiques enseignantes des enseignants de langue arabe dans le cadre du nouveau dispositif EILE et d'étudier leurs pratiques réelles pour répondre aux besoins d'un public hétérogène.

Pour réaliser ces objectifs, nous avons décidé de mener une recherche qualitative exploratoire avec une démarche inductive vu que le dispositif est assez nouveau et qu'il n'existe pas beaucoup d'études sur ce thème.

Nous avons étudié les pratiques enseignantes dans des situations réelles et collecter les informations suffisantes d'un nombre limité de sujets par l'utilisation de diverses sources de données et les analyser ensuite en détails et en profondeur (Barlatier, 2018).

Après une recherche documentaire sur l'enseignement de l'arabe dans le cadre des deux dispositifs ELCO et EILE pour cerner le contexte et les concepts



centraux liés à nos questions de recherche, nous avons mobilisé deux principaux outils d'enquête : l'observation et l'entretien semi-directif. Notre but a été de découvrir les pratiques des enseignants d'arabe dans un contexte réel et chercher s'il existe des écarts entre les pratiques déclarées et constatées.

Les premiers résultats ont montré que les enseignants (EILE) observés ont de différentes praxéologies et se divisent en deux catégories. Cela peut s'expliquer par des différences de leurs parcours professionnels qui se rapportent à la formation initiale et continue et aussi à l'expérience professionnelle.



Références

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

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. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation. Cadernos presquisa v. 47 n.166 p.1196-1223.

Anadon, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? Recherches qualitatives, Hors-série, 5, 26-37.

Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas. <https://doi.org/10.391/ems.cheva.2018.01.0126>

Berques, J. (1985) .L 'immigration à l'école de la République, Paris, CNDP/La Documentation française.

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : apprendre, enseigner, évaluer (2001). Conseil de l'Europe : Division des langues vivantes.

Caron, J. (2003). Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles. Montréal, Canada : Les éditions de la Chenelière.

Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G.Arsac, Y.Chevallard, J.-L.Martinand & Andrée Tiberghien (Éds), La transposition didactique à l'épreuve (pp. 135-180). Grenoble : La Pensée sauvage.

Condon, S., & Régnard, C. (2010). Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France.

Meunier, O. (2008). « Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? » Sociologos . Revue de l'association française de sociologie, n° 3 (15 janvier 2008). <https://doi.org/10.4000/socio-logos.1962>.

Mucchielli, A et Paillé, P. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armond Colin. Collection U.

Perrenoud, P. (1997). L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée. ESF Editeur, s. d.

Poisson, Y.(1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. Revue des sciences de l'éducation, 9(3), 369–378.



Robbes, B. (2009). « La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre », 2009, 34.

Tomlinson, C.A. (2004). La classe différenciée. Montréal, Québec : Chenelière/ McGraw-Hill.