INSTITUT DU MONDE ARABE

معهد العالم العربي

جودة تعليم العربية تبدأ من المدرّس

اخترنا تأهيل وتدريب مدرسي اللغة العربية موضوعاً للمدرسة الخريفية هذا العام، لأننا واعون تماماً أن القضايا الإشكالية المتعلقة باللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين والتمثلات الذهنية السلبية التي قد تدور حولها، مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بطريقة تدريسها وبمتانة تأهيل المدرس وإدراكه لكل الرهانات والتحديات الثقافية واللغوية المتعلقة بهذه اللغة.

في التطورات النظرية التي شهدتها العقود الأخيرة في تعليمية اللغة العربية كما في اللغات الأخرى، أصبح المتعلم هو مركز العملية التعليمية وصاحب الوكالة الحقيقية في مسار تعلمه، إلا إنه لم ينظر بالشكل الكافي للمدرس ومساراته المهنية، دافعيته للتعليم ومشاعره التي تحدث عنها غسان مكداني ومخاوفه من مواجهة صفه أو فشله في دفع طلابه إلى الإنتاج اللغوي. لا يُنظر عن قرب إلى حاجاته، أو بالأحرى لا تتاح له الفرصة دائماً للتعبير عنها، خاصة حين يكون مدرساً بعقود هشة، ضمن أطر لا ترم بالاً إلى سبر طبيعة هذه الاحتياجات.

أشارت مشاركة الزملاء كما في مشاركة آلاء حسن أن نسبة كبيرة من مدرسي اللغة العربية لا تتلقى التدريب المستمر الكافي، وتتغير هذه النسبة وفقاً لمستوى التأهيل ووفق المؤسسة التعليمية التي يعمل بها المدرس وتلك التي دَرَس بها أولاً فيما إذا كانت كليته تقترح في مسارها تعليمية اللغة العربية إلى جانب المضامين المتعلقة باللغويات وبالثقافة، أو تقترح مسارات في الإنسانيات أو اللغويات دون الجانب التربوي. كانت النتائج التي عرضتها ليلى فاميليار حول بحث استقصائي كمي قامت به لسبر عينة من حوالي 187 أستاذة وأستاذ عبر استبانة تتطرق لكل المواضيع التي تهم أساتذة اللغة العربية، مهمة جداً من حيث إنها جديدة كمبحث تتناوله دراسات حقل تعليمية اللغة العربية ومهمة على الخصوص بإتاحتها قراءة أخرى لواقع الأساتذة واحتياجاتهم وأفق تدريبهم. بينت السيدة فاميليار أن بحثها لم يغط كل المناطق الممكن دراستها، بحكم أن الأشخاص الذين استجابوا لدعوة الاستبانة هم أناس مهتمون ومتصلون رقمياً وبينت أيضاً أن الدراسات الكيفية مع أسئلة مفتوحة أكثر وعبر منهجية المجموعات المركزة قد تضيف بعداً آخر لقراءة هذه المعطيات.

من هنا نضيف أنه ينبغي لمثل هذه الأبحاث مستقبلاً، خاصة الكيفية المعمقة منها، أن ترتبط بالسياق، السياق المكاني ومقيداته، من سياسات لغوية إلى سياسات العمل إلى طبيعة حضور اللغة العربية وتحدياته في المكان المدروس. فاللغة العربية في المهاجر، خارج العالم العربي، على سبيل المثال، أصبحت حاضرة أكثر نتيجة الظروف السياسية والاقتصادية التي طرأت على العديد من البلدان العربية، وجمهور الناطقين بالعربية الذين يدخلون سوق عمل تعليم اللغة العربية اختلف في خلفياته ومساراته عن قدامى المدرسين الذين عملوا بتعليم العربية في البلدان غير الناطقة بها في الستينيات والسبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي. حينئذ كان المدرسون طلاباً في اختصاصات إنسانية أخرى أو في مجال الدراسات اللغوية العربية ومتمكنين من لغة البلدان المضيفة ومتعمقين بها. اليوم نجد الكثير من المجيدين للعربية، ولكن ليس بنفس القدر للغة البلدان المضيفة وفي عدم تمكنهم من اللغات الثانية لا يتيح لهم ولوج سوق العمل بسهولة أو ممارسة مهنهم السابقة في بلدانهم الأصلية، فتصبح لغتهم الأم، العربية، رأسمالهم الأثمن للعمل، بصفتها

رأسمال رمزي وثقافي ومادي في آن. هذه الشريحة الجديدة من معلمي العربية تتطلب بحثاً خاصاً حول مساراتهم واحتياجاتهم وظروف عملهم.

سؤال الأطر المرجعية لمدرسي اللغة العربية طُرح بقوة خلال هذه السنة، خاصة عن كيف نؤقلم الأطر الموجودة إلى أطر تناسب تدريس العربية وتحدياتها. في هذا السياق عرض محمد حسن ونهلة الخليل تجربة مجلس نيو إنجلند لمعلمي اللغة العربية كنموذج مستدام لتدريب المعلمين واقترح محمد فرجاني من الجامعة الأميركية في القاهرة منظوراً ملفتاً يستند فيه تأهيل الأساتذة على تصورات المتعلمين. وطُرحت أسئلة أخرى عن هل ينبغي أن يكون هناك أطر خاصة بتعليم العربية لأهداف خاصة أو أطر خاصة بتعليم العربية للصغار؟ ما بيّنه عرض خالد أبو عمشة أن هناك تقاطعات بين كفايات مدرس البالغين ومدرس الصغار، ولكن لا بد ان هناك كفايات خاصة على مدرس الصغار أن يمتلكها. قدمت كارين شاداريفيان وجهة نظر المنسق التربوي لتعليم الصغار وكيف يقع عليه التوفيق بين كل المقيدات المؤسسية والتربوية وجمهور الأهل الخارجي والتدريب المستمر لمعلمي الصغار. قُدمت تصورات ميدانية حول استثمار المسرح في التدريس بحسب زينة حلاق أو دور المدرس في عصر الذكاء الصنعي كمساعد وموجه بحسب عرض ياسر عبد الفتاح.

في سؤال العربية لأهداف خاصة، تعرفنا من خلال عرض شادي القهوجي وريما قنواتي على تجربة تدريسية قاما بها في الجامعة الأميركية في بيروت بيّنوا من خلالها كيف يمكن بناء مساقات العربية لأهداف خاصة بالاستناد إلى دراسة الحالة كمنهج بحثي في العلوم الإنسانية حيث تغطي الحالات المختارة وغالباً الأصيلة منها المستندة إلى الواقع، كل الأهداف التربوية التي من المفترض أن يتعرض لها المتعلم. وقد عُرضت أفكار وملاحظات حول تعليم اللغة العربية لأغراض دبلوماسية من خلال عروض فؤاد القيسي وزينب أسعد

يعود سؤال الفصحى والعاميات بشكل دوري إلى النقاش، وكذلك جهود تفكيك الأساطير والإيديولوجيات اللغوية حول الفصحى، وكان لهذا المبحث نصيبه هذه المرة كما في كل دورات المدرسة الخريفية، كما رأينا في عرض نسرين بشير وعمرو ماضي. وشهدنا عدة أوراق وعروض تتطرق إلى "الكيف؟" في مقاربة الإدماج خلال الممارسات الصفية. لا تزال "الكيف" تتطلب الكثير من الجهود على مستوى المضامين وعلى مستوى تدريب المدرسين وعلى مستوى السياسات اللغوية كذلك وتبين النقاشات كل مرة أن هناك حاجة حقيقية لتوصيف التفاصيل الصفية للإدماج الحقيقي، فالانطباع العام الذي يبقى هو أن تعليم اللهجة من جهة والفصحى من جهة يجريان على التوازي وليس بالضرورة ضمن إدماج حقيقي وكل النقاشات حول الإدماج تعود لتفكك أسطورة الثنائية اللغوية وتأكد على أن المقامين موصولان ضمن لغة واحدة غير أن ما يلح عليه الأساتذة في هذه المحنة هو توصيفات عملية وميدانية وأدوات قياس لتقدم المتعلمين. ومن الجدير بالذكر أن عرض عبدالله الشكيري كان لافتاً ومثيراً للكثير من الأسئلة، حيث عرض لتجربة لتعليم القراءة للصغار في المغرب تستند في سنواتها الأولى على مخزون الصغار من الدارجة، لغتهم الأولى المكتسبة. وتعرفنا من خلال عرض كارول نعمة تجربة جامعة القديس يوسف في تعليم العربية لوارثيها. عرضت ماري فاران من مدرسة سان سير العسكرية وجهة نظرها حول تأهيل المدرس في ظل تحديات العربية بين اللهجات والفصحى. عرضت كارول نعمة تجربة مركز تعليم اللغة العربية لتصميم المضامين الخاصة الآخذة بالاعتبار كل هذه التعقيدات خاصة أنها تتوجه إلى وارثي اللغة.

المسألة الثقافية في تعليم العربية أخذت حيزها أيضاً عبر ورشة طارق أبو الجمل وعرض أسامة خلبوص. وأبرزت النقاشات أن لا فكرة مجمع عليها حول ما هي حدود الثقافة ضمن المضمون التعليمي حيث تتداخل مع الثقافة الكثير من الفضاءات القيمية والسياسية في أحيان كثيرة. في هذا السياق كان عرض فيرونيكا ميرلو ملفتاً حول استخدام المشهد العمراني المعقد للقاهرة في تعليم اللغة.

ما خُلص إليه في نهاية المدرسة الخريفية وخلال النقاشات الختامية أنه ينبغي أن نهتم أكثر بأدبيات مكتوبة لإرشاد مدرسي اللغة العربية، تكون أكثر ارتباطاً بالواقع الميداني وتؤقلم ما يوجد في الأطر العالمية لتناسب واقع العربية لغير الناطقين بها.

INSTITUT DU MONDE ARABE

معهد العالم العربي

La qualité de l'enseignement de l'arabe commence par l'enseignant

Nous avons choisi de consacrer l'école d'automne de cette année à la formation et au perfectionnement des enseignants d'arabe, car nous sommes pleinement conscients que les problématiques liées à la langue arabe, à son enseignement aux non-arabophones et aux représentations négatives qui peuvent lui être associées sont étroitement liées aux pratiques pédagogiques, à la solidité de la formation des enseignants ainsi qu'à leur compréhension des enjeux et des défis culturels et linguistiques propres à cette langue.

Dans les évolutions théoriques qui ont marqué, au cours des dernières décennies, la didactique de l'arabe comme celle des autres langues, l'apprenant est devenu le centre du processus éducatif et le véritable acteur de son parcours d'apprentissage. Toutefois, la place de l'enseignant, ses trajectoires professionnelles, sa motivation à enseigner et ses émotions n'ont pas reçu une attention suffisante. Pourtant, comme l'a évoqué Ghassane Makdani, il faut également prendre en considération ses appréhensions : la crainte d'affronter sa classe ou celle de ne pas parvenir à amener ses élèves à produire dans la langue cible. Ses besoins sont rarement examinés de près ou, plus exactement, il ne dispose pas toujours de la possibilité de les exprimer, en particulier lorsqu'il travaille dans le cadre de contrats précaires et au sein d'institutions peu soucieuses d'identifier la nature de ces besoins.

Les interventions de nos collègues, notamment celle d'Alaa Hassan, ont souligné qu'une proportion importante des enseignants d'arabe ne bénéficie pas d'une formation continue suffisante. Cette proportion varie selon leur niveau de qualification, l'établissement dans lequel ils enseignent et celui dans lequel ils ont initialement été formés. Elle dépend notamment du fait que leur cursus universitaire intègre ou non la didactique de l'arabe, parallèlement aux enseignements de linguistique et de culture, ou qu'il privilégie plutôt les sciences humaines ou les études linguistiques sans véritable volet pédagogique.

Les résultats présentés par Laila Familiar, à partir d'une enquête quantitative menée auprès d'un échantillon d'environ 187 enseignantes et enseignants, au moyen d'un questionnaire couvrant les différentes préoccupations des professeurs d'arabe, ont été particulièrement importants. Cette recherche est novatrice dans la mesure où elle aborde une thématique encore peu explorée dans le champ de la didactique de l'arabe. Elle est surtout précieuse parce qu'elle propose un autre regard sur la réalité du métier, les besoins des enseignants et leurs perspectives de formation. Mme Familiar a précisé que son enquête ne couvrait pas l'ensemble des territoires susceptibles d'être étudiés, dans la mesure où les personnes ayant répondu au questionnaire étaient des personnes intéressées par la démarche et disposant d'une connexion numérique. Elle a également souligné que des études qualitatives, reposant sur des questions ouvertes plus nombreuses et sur la méthodologie des groupes de discussion (focus groups), pourraient apporter un éclairage complémentaire à l'analyse de ces données.

Nous ajouterions qu'à l'avenir, de telles recherches, en particulier les études qualitatives approfondies, devraient être davantage ancrées dans leur contexte : le contexte géographique et

ses contraintes, les politiques linguistiques, les politiques de l'emploi, ainsi que les formes de présence de la langue arabe et les défis qui les accompagnent dans le territoire étudié.

Dans les contextes migratoires, hors du monde arabe, la langue arabe occupe aujourd'hui une place de plus en plus importante, notamment en raison des évolutions politiques et économiques qui ont touché de nombreux pays arabes. Le profil des arabophones qui entrent aujourd'hui sur le marché du travail dans le secteur de l'enseignement de l'arabe diffère de celui des enseignants des générations précédentes, qui exerçaient dans des pays non arabophones dans les années 1960, 1970 et 1980. À cette époque, les enseignants étaient souvent des étudiants issus d'autres disciplines des sciences humaines ou des études linguistiques arabes. Ils maîtrisaient également la langue du pays d'accueil et en possédaient une connaissance approfondie.

Aujourd'hui, nous rencontrons de nombreux locuteurs qui maîtrisent parfaitement l'arabe, mais qui ne possèdent pas nécessairement le même niveau de compétence dans la langue du pays d'accueil. Leur maîtrise insuffisante des langues secondes ne leur permet pas toujours d'accéder facilement au marché du travail ni de poursuivre les professions qu'ils exerçaient dans leur pays d'origine. Leur langue maternelle, l'arabe, devient alors leur capital professionnel le plus précieux, à la fois capital symbolique, culturel et matériel. Cette nouvelle catégorie d'enseignants d'arabe mérite de faire l'objet de recherches spécifiques portant sur leurs parcours, leurs besoins et leurs conditions de travail.

La question des cadres de référence destinés aux enseignants d'arabe a été particulièrement présente cette année, notamment autour de la manière d'adapter les référentiels existants afin qu'ils correspondent aux spécificités de l'enseignement de l'arabe et aux défis qui lui sont propres. Dans ce contexte, Mohammed Hassan et Nahla Khalil ont présenté l'expérience du New England Arabic Teachers Council comme modèle durable de formation des enseignants. De son côté, Mohammed Farjani, de l'Université américaine du Caire, a proposé une approche particulièrement intéressante, fondée sur les représentations et les perceptions des apprenants pour penser la formation des enseignants.

D'autres questions ont également été soulevées : faut-il élaborer des référentiels spécifiques pour l'enseignement de l'arabe sur objectifs spécifiques ? Ou encore des référentiels propres à l'enseignement de l'arabe aux enfants ?

La présentation de Khaled Abou Amsha a montré qu'il existe des points de convergence entre les compétences requises pour enseigner aux adultes et celles nécessaires à l'enseignement aux enfants, tout en soulignant que les enseignants travaillant avec de jeunes apprenants doivent également posséder des compétences spécifiques. Carine Chadarévian, quant à elle, apporté le point de vue de la coordinatrice pédagogique chargée de l'enseignement aux enfants, en mettant en lumière la nécessité de concilier les contraintes institutionnelles et pédagogiques, les attentes des familles et la formation continue des enseignants intervenant auprès du jeune public.

Plusieurs perspectives ancrées dans les pratiques de terrain ont également été présentées : l'exploitation du théâtre dans l'enseignement, abordée par Zina Al-Hallak, ou encore le rôle de

l'enseignant à l'ère de l'intelligence artificielle, envisagé comme celui d'un accompagnateur et d'un guide, dans la présentation de Yasser Abdulfattah.

Concernant l'enseignement de l'arabe sur objectifs spécifiques, nous avons découvert, à travers les interventions de Chadi Kahwaji et de Rima Kanawati, une expérience pédagogique menée à l'Université américaine de Beyrouth. Celle-ci a montré comment concevoir des cours d'arabe sur objectifs spécifiques en s'appuyant sur l'étude de cas, comme méthode de recherche issue des sciences humaines. Les cas sélectionnés, souvent authentiques et ancrés dans la réalité, permettent de couvrir l'ensemble des objectifs pédagogiques que l'apprenant est censé atteindre. Des réflexions et des observations sur l'enseignement de l'arabe à des fins diplomatiques ont également été proposées dans les interventions de Fuad Al-Qaisi et de Zeinab Asaad.

La question de l'arabe standard et des dialectes revient régulièrement dans les débats, tout comme les efforts visant à déconstruire les mythes et les idéologies linguistiques associés à l'arabe standard. Cette thématique a, une fois encore, occupé une place importante dans le programme de l'école d'automne, comme en témoignent les présentations de Nesrine Basheer et d'Amr Madi.

Plusieurs communications et interventions ont également abordé la question du « comment » de l'intégration linguistique dans les pratiques de classe. Cette question exige encore de nombreux efforts, tant sur le plan des contenus pédagogiques que sur celui de la formation des enseignants et des politiques linguistiques. Les discussions montrent, à chaque édition, qu'il existe un véritable besoin de décrire concrètement les pratiques de classe permettant une intégration effective.

L'impression générale qui demeure est que l'enseignement du dialecte, d'une part, et celui de l'arabe standard, d'autre part, continuent de se dérouler en parallèle, sans nécessairement s'inscrire dans une véritable démarche d'intégration. Or, les réflexions autour de cette intégration conduisent systématiquement à déconstruire le mythe de la diglossie et à rappeler que ces deux registres sont étroitement liés et s'inscrivent dans une même langue. Ce que les enseignants réclament aujourd'hui, dans cette perspective, ce sont avant tout des descriptions concrètes des pratiques de terrain, des outils pédagogiques opérationnels et des instruments permettant de mesurer les progrès des apprenants.

Il convient notamment de souligner la présentation d'Abdellah Chekairi, particulièrement stimulante et porteuse de nombreuses questions. Il y a présenté une expérience d'enseignement de la lecture aux jeunes enfants au Maroc, qui s'appuie, durant les premières années d'apprentissage, sur le répertoire linguistique dont disposent déjà les enfants : la darija, leur première langue acquise.

À travers la présentation de Carole Nehme, nous avons également découvert l'expérience de l'Université Saint-Joseph dans l'enseignement de l'arabe aux locuteurs héritiers (heritage speakers). Marie Varan, de l'École militaire de Saint-Cyr, a pour sa part exposé son point de

vue sur la formation des enseignants face aux défis posés par la coexistence de l'arabe standard et des dialectes. Enfin, Carole Nehme a présenté l'expérience du Centre d'enseignement de la langue arabe dans la conception de contenus pédagogiques spécifiques, prenant en compte l'ensemble de ces complexités, notamment parce que ses enseignements s'adressent à des locuteurs héritiers.

La dimension culturelle de l'enseignement de l'arabe a également occupé une place importante, à travers l'atelier de Tarek Abouelgamal et la présentation d'Oussama Khalbous. Les discussions ont mis en évidence l'absence de consensus sur les contours et les limites de la culture dans les contenus pédagogiques, dans la mesure où celle-ci recoupe souvent des dimensions axiologiques et politiques. Dans ce contexte, la présentation de Veronica Merlo, consacrée à l'exploitation de la complexité du paysage urbain du Caire dans l'enseignement de la langue, a particulièrement retenu notre attention.

Au terme de cette école d'automne, et à l'issue des discussions finales, une conclusion s'est imposée : nous devons accorder davantage d'attention à l'élaboration de ressources écrites destinées à accompagner et à guider les enseignants d'arabe. Ces ressources devraient être davantage ancrées dans les réalités du terrain et permettre d'adapter les référentiels internationaux existants aux spécificités et aux réalités de l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones.