

Le centenaire de l'agrégation d'arabe

ISBN : 978-2-86637-487-7

ISSN :1960-3290

Directeur de la publication : Pascal Cotentin

La collection « Les Actes de la Dgesco » est dirigée par Lydia Bretos

Responsable éditorial : Pierre Danckers

Suivi éditorial : Abder Imine

Mise en pages : Macao sarl

Illustration de couverture : Jessica Plagnol

Dans l'iconographie de couverture, les trois lettres arabes forment le mot *lougha* qui signifie « langue ».

© CRDP de l'académie de Versailles, 2008

Dépôt légal : janvier 2008

Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles

584, rue Fourny - BP 326 - 78533 Buc Cedex

Tél. : 01 39 45 78 78

Tlc : 01 39 45 78 45

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite ». Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

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

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

L'arabe dialectal aux concours

■ Frédéric Lagrange,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– Quelles compétences pour l'élève du secondaire ?

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

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

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

Historique des épreuves des concours

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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