

LA CRISE DE L'ARABE CLASSIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1)

J'ai dessein d'exposer ici les réflexions que m'a suggérées l'état actuel des études arabes dans l'enseignement secondaire et plus particulièrement dans le secondaire européen. Il ne s'agit donc pas d'un rapport complet sur ces études et, par exemple, je n'ai pas l'intention de parler de l'arabe dialectal.

Grâce à la décision qui a été prise il y a deux ans d'en rendre l'enseignement obligatoire dans les deux classes initiales, il y aura dans quelques années au Maroc une foule de jeunes gens et de jeunes filles capables de comprendre une conversation ordinaire dans cet idiome et même d'y participer. Bien entendu, tout n'est pas encore pour le mieux dans cet enseignement parce qu'il n'a pas été possible de créer du jour au lendemain les conditions optimales pour qu'il donne tous ses fruits. Mais le nombre des maîtres croît et leur qualité s'améliore. Nous aurons bientôt de bons manuels qui les aideront beaucoup dans leur tâche et il y a tout lieu de présumer que les critiques que cet enseignement s'est attirées au début n'auront bientôt plus de motifs de s'exercer.

Je veux donc me cantonner, de propos délibéré, dans les études d'arabe classique, et seulement dans le secondaire européen. On sera ainsi amené à constater leur insuccès, que l'examen du baccalauréat a notoirement mis en évidence. Pour expliquer cet insuccès, il sera nécessaire d'attirer l'attention sur les lacunes et les déficiences qu'elles présentent dans leurs manifestations que dans les moyens mis en œuvre. Mon petit exposé m'amènera donc à soumettre à l'appréciation des autorités compétentes les remèdes qu'il est indispensable d'y apporter, soit dans l'immédiat, soit à une échéance plus ou moins

lointaine ; car il y a, me semble-t-il, une action de longue haleine à entreprendre.

LES RESULTATS DU BACCALAUREAT

Comme le baccalauréat sanctionne les études du second degré et qu'il peut fournir des indices précis sur les résultats d'une scolarité, j'ai parcouru les documents que le Bureau des Examens de la Direction a mis à ma disposition, afin de me rendre compte des résultats qui intéressent ma spécialité. L'examen des notes d'arabe obtenues à l'écrit par les candidats m'a permis les constatations suivantes :

1. — Les candidats non-arabophones (c'est-à-dire français et européens) représentent à peu près exactement 5 % du nombre total des candidats (en juin 1953 la proportion avait été de 6 %). En moyenne donc, on peut dire que sur vingt candidats, un seul est arabisant et a donc subi soit à la fois une épreuve d'arabe classique et une épreuve d'arabe dialectal, soit l'une ou l'autre seulement de ces deux épreuves.

2. — Les statistiques révèlent que 622 candidats étaient arabophones (Marocains musulmans ou israélites) ; le chiffre des non-arabophones a été de 124. Ces chiffres, interprétés dans l'absolu, pourraient faire supposer que, pour un candidat non-arabophone, il y en a cinq d'arabophones. Mais il faut tenir compte de la nature des épreuves d'arabe subies par les candidats de chaque catégorie : souvent, en effet, les candidats non-arabophones présentent seulement l'arabe dialectal, alors que les arabophones présentent, à de rares exceptions près, l'arabe classique et l'arabe dialectal, concurremment ; ce qui revient à dire que le nombre total des épreuves subies par les arabophones accuserait une proportion bien plus forte par rapport au nombre total des épreuves subies en arabe par les non-arabophones ;

3. — Les documents qu'il m'a été donné de consulter m'ont permis de relever, à l'écrit, au sujet des notes d'arabe :

a) pour les arabophones :

- 20 notes au-dessous de 5,
- 70 notes allant de 5 à 9 1/2,
- 140 notes allant de 10 à 14 1/2,

28 notes étaient supérieures à 14 1/2 (dont deux 18).

(1) N.D.L.R. — Extrait d'un rapport de l'inspecteur principal L. Di Giacomo à M. le Directeur de l'Instruction Publique du Maroc.

A l'intention des lecteurs qui pourraient ne pas être au courant des conditions dans lesquelles est donné l'enseignement de l'arabe, il nous a paru utile de faire d'abord savoir comme introduction à l'article qu'on va lire, que cette langue se présente sous deux formes : l'arabe classique (dit aussi littéraire ou littéral) et l'arabe dialectal.

L'arabe classique est étudié dans les établissements d'enseignement secondaire et dans les cours complémentaires comme première langue, c'est-à-dire à partir de la sixième, au même titre que l'anglais, l'allemand, etc. ; il peut aussi être choisi comme seconde langue.

L'arabe dialectal ne peut être présenté au baccalauréat que comme seconde langue et, en conséquence, il ne peut être choisi qu'à partir de la quatrième. Toutefois, au Maroc, les pouvoirs publics ont considéré qu'il était nécessaire d'en imposer l'étude à tous les élèves de sixième et de cinquième (la faculté a été laissée aux élèves arabophones de se faire dispenser de cet enseignement). Cette obligation pour tous les élèves de l'enseignement secondaire d'étudier l'arabe dialectal n'existe, pour le moment, qu'au Maroc.

b) pour les non-arabophones :

— 7 notes au-dessous de 5,

— 6 notes au-dessus de 5,

la plus forte note étant 9 et la note immédiatement inférieure étant 6,5.

Je précise que ces notes ne concernent que les épreuves écrites et il s'agit presque exclusivement de la série moderne (il n'y avait que deux candidats arabophones à la série B).

INTERPRETATION DE CES RESULTATS

L'examen de ces résultats permet les constatations et les conclusions suivantes, qui toutes méritent réflexion, comme on va le voir, en ce qui concerne les non-arabophones :

1. — Le nombre des candidats de cette catégorie, déjà insuffisant pour un pays où l'arabe a le rang de langue officielle, va en diminuant. Cette diminution correspond, bien entendu, à une baisse indéniable des effectifs. La crise de l'arabe n'est pas un fait nouveau dans l'enseignement ; elle a commencé il y a quelques décennies, mais il faut bien reconnaître qu'elle n'a fait que s'accroître.

Voici d'ailleurs un simple fait symptomatique de son acuité : au 1^{er} octobre passé, il n'y avait, au Lycée Lyauté de Casablanca, qu'un seul élève qui avait choisi spontanément l'arabe en sixième ; il a fallu l'intervention du proviseur pour qu'il obtienne de certains parents qu'ils imposent cette langue à leurs enfants ; c'est ainsi qu'on réussit à rassembler cinq ou six élèves pour former une classe d'arabisants. La situation est particulièrement grave chez les filles, à telles enseignes qu'au baccalauréat les candidates européennes pour tout le Maroc se comptent sur les doigts à chaque session. S'il est si difficile, aussi bien chez les filles que chez les garçons, de recruter des volontaires pour l'arabe classique, c'est que parents et élèves nient tout attrait à l'étude de l'arabe ou n'en reconnaissent pas l'utilité. En fait, d'ailleurs, les causes de la crise que subit l'arabe sont multiples et j'aurai l'occasion d'en signaler quelques-unes dans ce qui va suivre.

2. — Ces candidats se révèlent régulièrement de valeur médiocre. Je dis bien régulièrement, car les piètres résultats de cette année continuent une tradition qui a déjà de l'ancienneté : le rapport de M. Marçais sur la crise de l'enseignement de l'arabe signalait déjà en 1930 les déceptions qu'à chaque session cette langue réserve aux candidats français.

Il faut donc bien constater qu'il y a une crise de l'arabe (je précise encore qu'il ne s'agit ici que de l'arabe classique) et que le mal a même atteint sa phase aiguë. Il faut en conséquence chercher des remèdes, mais il est de bonne méthode d'essayer en premier lieu de déterminer quelles sont les causes du mal.

Je vais donc passer en revue les raisons qui me semblent expliquer à la fois la médiocrité des notes au baccalauréat, la pénurie des candidats arabisants et l'amenuisement, de plus en plus accusé, des classes d'arabe dans les établissements du secondaire européen. Ces raisons peuvent être classées sous trois rubriques : celles qui sont relatives aux conditions de l'examen, celles qui tiennent aux difficultés inhérentes à l'arabe en tant que discipline scolaire, et enfin celles qui intéressent son enseignement tel qu'il est donné actuellement, avec ses formes désuètes et ses moyens réduits.

I. — LES CONDITIONS DE L'EXAMEN

Pourquoi les candidats européens sont-ils si défavorisés au baccalauréat ? De deux choses l'une : ou bien on exige d'eux plus qu'on ne devrait raisonnablement exiger, eu égard à leur âge et à la formation qu'ils ont reçue en arabe, ou bien on les juge trop sévèrement en les comparant, comme on est bien forcé de le faire, avec leurs co-candidats arabophones.

Une préparation assurée, de 12 à 18 ans, à raison de trois ou quatre heures par semaine (elle commence en sixième, mais les candidats des sessions précédentes n'avaient commencé qu'en quatrième) ne leur suffit peut-être pas pour affronter l'épreuve qu'on leur impose. Il y aurait alors disconvenance entre le degré des épreuves et le degré des connaissances que l'on laisse présumer le passé scolaire des candidats. Ceux qui proposent les sujets seraient donc fautifs parce qu'ils se montreraient incapables d'un effort suffisant d'adaptation. Essayons d'élucider la question aux yeux d'un non-arabisant. Puisque c'est l'épreuve écrite qui a été considérée dans les statistiques précédentes, et puisqu'il est avéré que cette épreuve semble faire pour eux l'office d'un véritable barrage, voyons ce qu'en réalité le test de l'examen essaie de tirer de leur propre fonds. Nous serons après cette petite discussion mieux placés pour juger si oui ou non on est trop exigeant à leur égard.

A cette épreuve écrite d'arabe, on leur demande, en premier lieu, de comprendre dix ou douze lignes d'arabe en se servant de dictionnaires bilingues, puis de les rendre en français. Pour ce qui concerne l'intelligence du texte, ils ne peuvent pas être arrêtés par les mots puisque leur sens est mis à leur portée par le dictionnaire. Le problème, pour eux, dans cet effort pour atteindre le sens, est donc surtout de trouver comment s'articulent les phrases et, à l'intérieur de chacune d'elles, de déterminer les rapports syntaxiques — et, partant, sémantiques — qu'il y a entre les mots. Quelle que soit la complexité du système grammatical de l'arabe, on peut penser à priori que ce n'est pas là exiger trop de candidats âgés de 16 à 18 ans, après six années suivies de scolarité.

L'épreuve comporte en second lieu la réponse à trois questions. Le caractère de ces questions est tel que les candidats, même moyens, doivent posséder

suffisamment de connaissances pour y répondre, qu'on leur demande des faits de grammaire, de littérature ou de civilisation islamique. Ce n'est donc pas la matière des réponses qui peut les embarrasser. Ce n'est même pas les mots qui doivent composer ces réponses puisqu'ils ont encore le droit, dans cette partie de l'épreuve, de consulter le dictionnaire français-arabe.

Ce qu'on cherche alors à obtenir de leur savoir, c'est donc, en somme, de construire quelques phrases. Ce petit exercice d'élocution, dans ces conditions, ne peut pas constituer une épreuve au-dessus d'aptitudes moyennes. On est donc fondé à croire qu'ils doivent arriver tout de même à s'en tirer sans grand dommage.

Or, quand on se réfère aux copies qu'ils remettent, on voit qu'il n'en est rien. La faiblesse des résultats qu'ils obtiennent ou, pour mieux dire et pour user d'un style moins direct, la médiocrité des notes que les correcteurs leur attribuent n'aurait peut-être pas pour cause leur incompétence foncière et peut-être faudrait-il en chercher la raison ailleurs. Les barèmes de notation établis à chaque session par la commission d'entente ad hoc seraient-ils trop rigoureux ? — Non certes, puisqu'ils permettent, tels quels, d'attribuer de très bonnes notes à certains Marocains (en juin passé, par exemple, il y a eu deux 18 sur 20). Si ces candidats non-arabophones sont régulièrement jugés insuffisants, ne faut-il pas conclure que c'est le jugement du jury d'arabe qui est uniformément faussé ? Ce jury n'est-il pas amené à mettre de mauvaises notes uniquement pour sauvegarder la différence qui sépare ces candidats des nombreux candidats arabophones auxquels ils sont nettement inférieurs et au milieu desquels ils sont comme perdus ? Leur malheur viendrait-il donc non de leur médiocrité intrinsèque mais plutôt — il faut remarquer la nuance — de leur infériorité par rapport aux autres ? Il est certain que s'il n'y avait que des candidats européens au baccalauréat, leurs notes d'arabe seraient meilleures par une sorte d'accommodation de leurs juges à leur niveau général : ou bien on serait arrivé, par la force des choses, à choisir des épreuves plus faciles, ou bien les barèmes auraient été plus avantageux et les correcteurs plus charitables. Il reste donc que les examinateurs mettent de mauvaises notes aux non-arabophones uniquement parce qu'ils sont tenus de se baser sur les mêmes critères qui, automatiquement, déterminent les bonnes notes de la plus grande partie des candidats arabophones.

II. — LES DIFFICULTES DE L'ARABE

L'arabe classique est une langue difficile par nature (en raison de son caractère synthétique et désinentiel, de son vocabulaire très riche, de la trop grande polysémie de la plupart des mots thématiques, etc.). C'est au point que M. W. Marçais, dont on ne pourrait récuser le témoignage en cette matière, a pu écrire : « Un lettré musulman ne lit jamais très couramment une page d'arabe... Il n'est jamais sûr de parfaitement l'entendre ». Que dire alors des

étrangers à cette langue ! Ceux même qui ne voudraient pas admettre cette difficulté sui generis de l'arabe, ceux qui, comme Jean Lecerf (Esquisse d'une problématique de l'arabe actuel, in « L'Afrique et l'Asie », n° 26, p. 38) qualifient ses difficultés grammaticales de « moyennes » seraient bien obligés de reconnaître au moins que l'anglais et l'espagnol, les deux grands concurrents de l'arabe au Maroc, sont, surtout dans leurs rudiments, beaucoup plus faciles. Les élèves, comme leurs parents, le savent bien ; et comme on n'a pas besoin de leur montrer où est pour eux la voie la moins pénible, ils n'hésitent pas dans leur choix, et l'anglais ou l'espagnol ont presque toujours leur préférence.

Voilà donc pour la langue. Mais, au moins, cette langue permet-elle l'accès, dans un second stade, à des études attachantes et bienfaisantes ? J'ai souvent, sous des formes diverses, posé la question aux candidats du baccalauréat. Je trahirais leur opinion en répondant affirmativement. Il faut donc le dire sans ambages : les études arabes sont ingrates. Du moins au début. On n'en retire quelque plaisir qu'après un travail patient et à condition qu'on réussisse à s'habituer à un climat moral et intellectuel bien différent du nôtre. Goûter le charme d'un poème ou d'un beau morceau de prose arabe, ou simplement lire pour son plaisir un roman de chevalerie dans le texte original sont des privilèges dont n'ont jamais pu jouir que quelques spécialistes en Europe. Après quelques années d'un labeur austère, l'étudiant arabisant est souvent découragé parce que les joies intellectuelles qu'il en a retirées sont à ses yeux une récompense bien infime à côté des efforts longs et sévères qu'il a dû soutenir.

Les études arabes se sont ainsi acquises une réputation de rudesse et d'aridité qui est loin d'être infondée. Il est donc naturel qu'un adolescent, bien qu'il se sente du goût pour les disciplines littéraires, ne tarde pas cependant à se laisser rebuter par de telles études, ou simplement à se laisser plus facilement attirer et accaparer par l'antiquité grecque et latine ou par les lettres modernes, où il se trouve moins dépaysé, où il découvre, dès les premiers pas, une matière riche et variée, où les satisfactions de l'esprit sont plus précoces et où, de surcroît, il est certain de bénéficier d'une technique scolaire mise au point par des pédagogues de grand mérite et qui a fait depuis longtemps ses preuves. Voilà déjà qui suffirait à expliquer que les classes d'arabe comprennent si peu de Français.

Les Françaises, encore moins nombreuses dans ces classes, ont d'autres motifs de s'abstenir. Il est de fait que l'arabe ne les attire pas du tout, car elles ont — ou elles se donnent — plus de raisons que les garçons de l'ignorer. Dans les carrières qu'elles peuvent embrasser — sauf bien entendu, le professorat d'arabe — elles n'auraient que faire, se disent-elles, de la connaissance de cette langue. D'ailleurs, elles savent que leurs futurs rapports avec les lettrés marocains seront nuls, ou presque. Plus que les garçons, elles ont tendance, sur cette terre africaine, à conserver intacte leur mentalité de Françaises ou d'Européennes. Enfin, les professeurs leur ont fait

sentir, en raison du caractère spécifiquement et jalousement occidental de notre enseignement, que les langues anglaise, allemande, espagnole, pour lesquelles il leur est loisible d'opter, ont servi à exprimer des civilisations prestigieuses, et qu'il est donc mieux porté, quel que soit le monde où l'on sera appelé à évoluer, de connaître une langue européenne que l'arabe ; que c'est, au surplus, une marque de distinction mieux appréciée, pour une fille de la bourgeoisie, de parler anglais que de parler arabe, de lire un roman américain que les Mille et Une Nuits, d'être capable de suivre, en version originale, un film mexicain ou allemand qu'un film égyptien. Était-il nécessaire, d'ailleurs, qu'on les entreprit sur ce sujet ? Ces raisons de dédaigner l'arabe, ou du moins de le méconnaître par système, en cas de besoin, elles les aligneraient spontanément, l'intuition suffisant pour les inspirer. J'ai causé un jour avec une grande élève qui avait choisi l'arabe, disait-elle, à son corps défendant. L'aversion qu'elle éprouvait pour cette langue se colorait de ferveur mystique — du moins, j'eus nettement cette impression. C'est là sans doute un cas extrême, mais je n'hésite pas à en faire mention ici parce qu'il est symptomatique d'un état d'esprit certainement plus accusé dans les lycées de jeunes filles que dans les lycées de garçons.

III. — LES CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT

Personne n'oserait affirmer depuis longtemps que l'enseignement de l'arabe soit un enseignement de qualité dans le secondaire européen. Il ne peut pas l'être : d'abord, parce que les classes d'arabe sont rarement homogènes ; ensuite parce que le personnel n'est pas toujours qualifié ; enfin parce que les moyens mis en œuvre sont insuffisants en quantité et en qualité.

Ce sont là des griefs sérieux : ils demandent des explications. Il est nécessaire, en effet, d'entrer dans les détails pour montrer combien ces déficiences sont réelles et à quel point elles sont préjudiciables aux élèves... et à l'arabe.

Dès la sixième, les élèves européens ont, en arabe, un handicap à supporter. Cet handicap est considérable : il est en quelque sorte mesuré par toute l'avance qu'ont prise, dans la connaissance et dans la pratique de l'arabe, leurs condisciples marocains ; ces condisciples, en effet, ont reçu un enseignement copieux et ininterrompu pendant toute leur scolarité primaire. Il y a donc presque toujours dans les classes d'arabe deux groupes de force très inégale. Pour suggérer jusqu'où peut aller cette disparité, je dirai à titre d'exemple qu'il arrive que tel élève marocain de sixième pourrait être mis en compétition avec tel élève européen des classes du second cycle, même de première, sans qu'il fût nécessaire d'ailleurs de choisir parmi les plus faibles de ces classes.

Ce manque d'homogénéité a pour conséquence inéluctable une dégradation de l'enseignement de l'arabe. Car il va sans dire, quelle que soit la bonne volonté et quel que soit le mérite du professeur, que

le rendement de son enseignement, dans ces conditions, ne peut être qu'amoindri. En définitive, le préjudice est subi surtout par les plus faibles, c'est-à-dire par les non-arabophones. D'où s'ensuit un découragement chez ces derniers, qui se concrétise trop souvent par une diminution de leur nombre, cette diminution se faisant par paliers, depuis la sixième jusqu'aux classes terminales.

Ainsi il ne suffisait pas que l'arabe soit un aliment péniblement assimilable pour une psychologie occidentale : les circonstances — plus coupables certes que l'autorité universitaire — ont voulu que les enfants qui manifestaient quelque velléité de le recevoir tout de même fussent mêlés à des concurrents qui en ont une appétence plus grande, qui sont beaucoup plus forts dès le début des études, et qui sont donc capables de mieux assimiler et de prendre en quelque manière presque tout pour eux.

Mais les incommodités ne s'arrêtent encore pas là pour l'apprenti arabisant : le père nourricier — le professeur — n'arrive pas à tenir, comme on va le voir, son rôle de pourvoyeur, car on lui donne toujours un second rôle à jouer : il est, en même temps que professeur d'arabe classique, professeur d'arabe dialectal.

Enfin, pour mettre le comble à l'anomalie, la nourriture elle-même est mal présentée, puisque les manuels laissent beaucoup à désirer et que l'écriture, soit manuscrite, soit imprimée, dont on fait usage pour les besoins scolaires, est imparfaite.

Après de pareilles imputations, il me paraît indispensable, une nouvelle fois, d'entrer dans des éclaircissements.

LES PROFESSEURS

Il y a, parmi le personnel enseignant l'arabe, beaucoup de maîtres débutants. Le corps des professeurs a plus que doublé en quelques années, et il a fallu prendre, pour satisfaire les besoins nouveaux, à peu près tout ce qui se présentait. Il en est résulté que certains professeurs sont encore insuffisants, soit parce que leur connaissance de l'arabe est lacunaire, soit parce qu'ils n'ont pas reçu une formation pédagogique pertinente. Ce n'est pas là une opinion impie. Je me hâte d'ailleurs de préciser qu'il s'agit d'incompétence et non de mauvaise volonté : les professeurs d'arabe sont, dans l'ensemble, — je crois pouvoir porter ce témoignage — aussi vaillants, aussi désireux de bien faire, aussi passionnés de leur métier que les autres professeurs.

Mais on exige trop d'eux dans le secondaire européen : on veut, non seulement qu'ils soient instruits dans deux domaines différents, mais encore qu'ils pratiquent quotidiennement deux disciplines différentes. Ainsi, quand un professeur d'arabe est en quelque mesure déficient, l'Administration est au moins aussi responsable que lui puisqu'elle lui demande de connaître et d'enseigner deux langues, alors que l'une de ces deux langues est difficile et qu'il est déjà méritoire de la savoir assez pour dominer suffi-

samment la matière qu'on enseigne ; alors que l'autre, qui est essentiellement vivante et faite surtout d'idiotismes, requiert, pour être enseignée avec quelque fruit, l'emploi d'une méthode active et directe, c'est-à-dire d'une méthode qui suppose de l'expérience et du savoir-faire.

Cette bivalence du professeur d'arabe, si préjudiciable à sa condition, met toujours dans l'embarras l'inspecteur qui a pour mission de le juger et qui est obligé de constater ou bien ses ignorances en arabe classique, ou bien les défaillances de sa pédagogie en arabe dialectal. Ce qui est plus grave, c'est que l'efficacité de son enseignement étant, pour ces raisons, fatalement diminuée, on doit dire, pour rester objectif, que les élèves, trop souvent, sont en définitive les victimes d'une carence indéniable de l'Administration.

L'EMPLOI TRADITIONNEL DE LA SCRIPTO DEFECTIVA

On a pris l'habitude, depuis qu'on écrit dans le monde arabe, de se servir d'une écriture abrégative. Le procédé consiste à négliger une grande partie des phonèmes : on n'écrit ni les voyelles brèves qui font partie du corps des mots, ni les désinences ; on omet ordinairement une certaine consonne glottale et même la reduplication des consonnes, bien qu'elle soit la marque d'une différenciation lexicologique. Supposons que le français représente par *smt* le mot *sommité* on aura ainsi une idée de cette notation lacunaire de l'arabe. C'est un moyen d'écrire vite ; c'est aussi un moyen commode pour l'imprimerie, qui fait l'économie de tous ces signes annexes, considérés même comme adventices puisque leur place est au-dessus et au-dessous du corps d'écriture. Les lettrés arabes arrivent plus ou moins à se faire à cette écriture sommaire, mais le procédé reste plein de risques pour des débutants ; or, dans l'enseignement européen, l'élève reste toujours un débutant.

On imaginera sans peine le travail qu'on impose constamment à son esprit, même s'il est élève de première, pour déchiffrer la série de monogrammes qu'on lui propose. Son attention est alors retenue par un premier travail d'approche : il faut qu'il reconstitue l'intégralité phonétique des mots, qu'il retrouve tout ce qui manque pour que les phrases reprennent leur physionomie réelle. Ce travail préliminaire et indispensable qui a pour but de réinventer des mots finit par disperser l'attention, il la distrait de la pensée sous-jacente, il l'arrête dans son élan, il la paralyse enfin dans son effort d'interprétation en l'empêchant de parvenir jusqu'à la « substantifique moelle ». Cette écriture infirme, même quand elle est arrivée, après ces efforts, à réintégrer la réalité de la langue, reste un dessin sans pouvoir symbolique. Le lecteur novice réussit peut-être à donner un corps à la parole, mais il se sent épuisé avant de donner une âme à ce corps.

Qui ne voit le danger de cette pratique ? Tout ce qu'on attend d'un texte pour féconder et façonner l'esprit, et qui suppose préalablement la pleine

compréhension de son contenu logique et le sentiment profond de son potentiel affectif, comment les élèves pourraient-ils s'en préoccuper quand ils sont concentrés sur les problèmes que ce déchiffrement soulève à chaque instant ?

C'est bien le sentiment de leur infortune qu'on éprouve lorsqu'on assiste, dans une grande classe, à des leçons dont la matière est fournie par quelque morceau de prose ou de poésie. Avant la traduction, les élèves ne sont invités à discuter que de questions philologiques : vocabulaire, formes, syntaxe. L'élevation de la pensée, la beauté de la langue, la splendeur des images, la musique des mots, l'harmonie des vers, ce sont là, si d'aventure le professeur d'arabe y fait allusion, autant d'épiphénomènes qu'il leur semble trop ardu de découvrir après cette suite d'exercices desséchants qu'impose la simple lecture. Ne parlons pas a fortiori du bénéfice que l'éducateur devrait pouvoir espérer d'un dépaysement de l'esprit, de l'étonnement que certaines valeurs de culture sur lesquelles s'est exercé le génie arabe peuvent provoquer chez les adolescents curieux. Je me suis parfois surpris à songer, en assistant à une leçon de ce genre, gâtée du commencement à la fin par un verbalisme dépourvu de pensée, que parmi le petit groupe des élèves européens, ceux qui réfléchissaient à ce qu'on leur faisait faire devaient emporter de la séance, pour peu qu'ils fussent enclins à la critique, le sentiment que tant d'efforts étaient pour eux sans grand espoir, et aussi une impression de futilité, de trouble, d'insécurité même, peu favorable certes à la paix de leur âme et à leurs progrès, de quelques dons qu'ils fussent doués et quelle que fût leur bonne foi.

Que faut-il conclure de tout cela ? D'abord que les mystères de l'arabe tiennent moins encore à la structure de la langue qu'à l'imperfection de cette écriture ; ensuite que pour sacrifier à une tradition scripturaire acceptable peut-être au Moyen-Age pour une langue à l'usage d'une petite élite de lettrés, on semble avoir fait gageure dans nos lycées de frustrer les élèves du bénéfice le plus valable des textes. Mais comment ne pas conclure encore que l'emploi d'une écriture aussi rebutante est une véritable aberration pédagogique, aberration d'autant plus condamnable que le moyen existe de compléter cette écriture ? Et comment ne pas être, en fin de compte, confondu que cette aberration se soit perpétuée jusqu'à nos jours dans l'enseignement français ?

Voilà, sommairement exposés, les vices et les insuffisances de notre enseignement de l'arabe classique. En ai-je fait une peinture trop sobre ? En ai-je parlé avec outrage ? D'autres que moi, spécialistes ou non de l'arabe, ne se sont pas fait faute de dénigrer cet enseignement. Au surplus, quand les uns et les autres seraient soupçonnés de prévention ou d'incompétence, le baccalauréat serait là tous les ans pour apporter avec son bilan régulièrement déficitaire, des preuves irrécusables d'un mal chronique dont l'aggravation devient inquiétante.

Faut-il donc abandonner cet enseignement à son propre sort ? Puisque ni élèves ni parents n'en veulent plus, faut-il abonder dans leur sens ? Pour ceux

qui seraient enclins à s'en désintéresser, il ne suffirait sans doute pas d'invoquer les arguments de toujours : bienfaits pour l'esprit d'une accommodation à des modes de pensée différents des nôtres, d'autant plus différents que l'arabe est d'une autre famille linguistique que le français ; richesse et variété de la littérature dont l'arabe a été le véhicule ; grandeur de la civilisation arabe, vieillie déjà de quatorze siècles, reçue par des peuples divers, depuis l'Indus jusqu'à l'Atlantique ; la France, grande puissance musulmane, etc... Ce sont là aujourd'hui des lieux communs, et je me contenterai donc de ces allusions sommaires. En revanche, je crois qu'on pourrait utilement faire appel à une raison nouvelle que fournit, ici au Maroc, la conjoncture présente. Cette raison me paraît grave de conséquences ; elle devrait, à elle seule, emporter l'adhésion à une action accrue pour guérir cet enseignement qui se meurt, et même pour lui donner une vigueur qui réponde à des nécessités nouvelles.

Voici à quoi je veux faire allusion. La tendance de la politique actuelle, dans son entreprise pour édifier le Maroc de demain, est de substituer peu à peu une administration de contrôle à l'administration directe. Il faut donc prévoir que, dans un avenir qu'il y a tout lieu de croire proche, les Marocains seront investis de plus grandes responsabilités dans la gestion des affaires publiques.

Le rôle de l'arabe, du même coup, se trouvera considérablement élargi (on sait que l'une des revendications les plus pressantes des nationalistes est justement cette prépondérance réclamée pour l'arabe). Dans cette phase de la collaboration franco-marocaine, il sera indispensable que les fonctionnaires français aient une maîtrise suffisante de cette langue pour ne pas se trouver infériorisés par rapport à leurs collègues marocains et pour que la collaboration se poursuive avec tout son sens et toute son efficacité. Quelles que soient les modalités de cette coopération intime avec les Marocains, lesquels vont donc prendre de plus en plus de place dans toute la hiérarchie administrative, les pouvoirs publics ne sauraient la concevoir sans l'emploi constant de l'arabe dans tous les rouages de l'administration et dans tous les documents officiels. Ceux que leur curiosité ou leur goût n'avaient pas amenés à l'arabe feront de nécessité vertu et y viendront donc par obligation nationale ou par esprit utilitaire.

Il s'ensuit évidemment que l'une des tâches essentielles des enseignements secondaire et supérieur va résider dorénavant dans la formation de ce corps de fonctionnaires arabisants aptes à remplir les devoirs qu'imposeront les circonstances. Ainsi, la Direction de l'Instruction Publique faillirait à son devoir si elle ne se préoccupait pas de donner sans tarder à l'enseignement de cette langue la qualité et le développement nécessaire, ne serait-ce que pour faire face aux besoins qui se feront sentir.

Nous devons donc nous employer, dès à présent, à obtenir de l'enseignement de l'arabe un meilleur rendement. Il ne sera pas facile de remonter le courant, car la rénovation des études arabes est une entreprise énorme et qui requiert donc une grande

persévérance : c'est au point que les moyens dont dispose notre administration seraient insuffisants pour en venir à bout. Il faut donc prévoir l'intervention du Gouvernement si l'on veut mettre en œuvre des moyens qui soient à la mesure du redressement nécessaire : augmentation des primes d'arabe afin qu'elles recouvrent leur valeur-or initiale, organisation d'un centre de formation du personnel analogue aux centres pédagogiques régionaux qui, dans la Métropole, préparent au C.A.P.E.S., création d'une ou de deux inspections supplémentaires, constitution d'équipes pour la rédaction de manuels et financement de leur impression (le Protectorat fait bien éditer à ses frais les publications à caractère scientifique), autant de projets — ambitieux peut-être, mais qui veut la fin veut les moyens — qu'on n'imagine pas réalisables sans une action généreuse de l'autorité supérieure.

Aussi bien, comme il faut d'abord courir au plus pressé, comme d'autre part il faut se contenter, en attendant mieux, des possibilités qui existent à notre échelon, le premier objectif qu'on devra avoir en vue sera de réduire à leur minimum les causes de cette crise de l'arabe, qu'on a laissée déjà aller trop loin.

Qu'est-il donc en notre pouvoir de faire dans l'immédiat ? Rien ne peut être changé aux conditions dans lesquelles se passe actuellement le baccalauréat : rien ne peut être modifié au sort qui est fait aux candidats européens arabisants, écrasés pour ainsi dire par la masse des candidats arabophones. A ce point de vue, leur sort, si les choses sont laissées en l'état, ne peut même qu'empirer ; car cette majorité de concurrents mieux nantis va s'accroître dans des proportions toujours grandissantes, en raison de l'accroissement de la population scolaire musulmane.

Une seule solution logique, une seule ressource possible : améliorer le rendement de notre enseignement au bénéfice des élèves européens. Améliorer le rendement, cela veut dire arriver à enseigner mieux, d'une manière plus rationnelle. Rationaliser un enseignement de l'arabe qu'on destine à des débutants, en faisant donc abstraction des élèves qui, au départ, possèdent déjà les rudiments, cela revient essentiellement à déterminer le stock de connaissances indispensables pour le maniement et l'utilisation de la matière linguistique, bien assurer la possession de ce contingent initial de notions fondamentales et s'y tenir résolument sans rien y ajouter tant que chaque promotion d'élèves ne sera pas capable, dans sa grande majorité, de l'exploiter avec un minimum d'aisance. C'est qu'il y a dans l'apprentissage d'une langue deux problèmes essentiels et très ardues qui relèvent de la linguistique, naturellement, mais aussi de la psychologie et de la pédagogie : c'est d'abord celui qui consiste à délimiter le stock des notions (vocabulaire et grammaire) de première nécessité ; c'est ensuite celui qui a pour fin de déterminer la progression avec laquelle ces notions devront passer dans la conscience de l'apprenti. Cette progression est une question délicate au plus haut point, car elle demande des dosages, des répétitions, des retours en arrière qu'il est indispensable de bien prévoir une fois pour toutes. On perd trop souvent de vue que l'enseignement de l'arabe classique (pourquoi serait-il

moins bien traité que les autres langues ?) doit avoir, singulièrement en sixième et en cinquième, un caractère essentiellement pratique. Il ne se conçoit pas sans ce caractère. Son objectif primordial est de mettre les élèves en possession d'un vocabulaire et d'un mécanisme grammatical de base, le strict minimum qui permette de créer en eux les automatismes nécessaires. A ce stade, l'enseignement doit donc être surtout oral actif et pratique.

Voilà des principes que la raison devrait accepter d'emblée ; ils devraient donc inspirer au professeur de langues, même novice, une méthodologie sans risques. Cependant, qu'en fait-on chez les enseignants, à l'ordinaire ? Je voudrais répondre sans passion et m'abstenir de pessimisme. Et pourtant, il faut bien que je dise, contraint par la réalité, que la plupart des maîtres ne m'ont pas semblé assez préoccupés par ces problèmes de didactique que je viens d'évoquer. A l'occasion de mes inspections, je constate, en examinant les cahiers, que les rudiments sont souvent présentés sans ordre, sans qu'on puisse déceler une idée directrice conforme à la logique ou même au simple bon sens. Chez certains débutants, c'est carrément l'anarchie. Cette absence de méthode est particulièrement pernicieuse dans les classes de début. De la quatrième à la première, les gaucheries, les erreurs pédagogiques devraient, en effet, moins tirer à conséquence, puisque pendant cette période le pédagogue a pour mission de stabiliser et de compléter les acquisitions précédentes en partant des textes. Avec cette base stable que sont les textes, on devrait s'attendre à constater une meilleure organisation de cet enseignement. Et pourtant... Dans ces classes, le spectacle est presque toujours le même. On lit, on traduit des textes, on passe rapidement en revue des questions grammaticales les plus diverses, une multitude de mots, sans marquer des arrêts suffisants, sans faire les relevés indispensables pour que les élèves puissent y revenir (listes de mots, d'exemples typiques pour illustrer les règles de grammaire), sans que le maître fasse effort pour asseoir les connaissances que le hasard a ainsi fait rencontrer. On se demande, après chaque expérience, ce qui peut bien rester chez les auditeurs de toutes ces activités inorganisées.

J'en arrive donc à penser que la détermination de ce premier bagage indispensable, d'une part, son découpage méthodique pour une présentation rationnelle, d'autre part, ne peuvent être demandés séparément à chaque professeur pour ses propres besoins. Il est certes préférable que ce soit l'œuvre de quelque maître assagi par l'âge et enrichi par le métier ou même celle d'une équipe bien choisie qui mettrait en commun les fiches de préparation de chacun et qui concrétiserait ses travaux en composant des manuels compris de telle manière qu'ils fixent pour chaque classe, après mûre réflexion et en tenant compte de l'horaire, de la nature des connaissances et de la capacité d'assimilation des élèves à ce stade de leur développement intellectuel, la tranche de matière à faire assimiler en un an, la progression la plus rapide, et la méthode la plus propre à bien faire acquérir les notions et les mécanismes linguistiques.

Fournir aux maîtres des manuels excellents et qui leur imposent, surtout au début des études, une méthode éprouvée, voilà d'abord ce qu'il faut pour que les élèves tirent un meilleur parti de cet enseignement. Nous souffrons actuellement d'une grande pénurie de manuels et les manuels qui existent ont de graves défauts. Ceux qui ont été composés exclusivement pour faire acquérir le mécanisme de la langue ne semblent pas avoir été destinés à des élèves francophones. D'une part, ils ne tiennent pas assez compte des données de la linguistique moderne ; d'autre part, ils se ressentent trop des doctrines des grammairiens arabes, qui ont fait de leur langue, certes, un objet d'analyse minutieuse, mais qui, en revanche, n'ont pas vu en elle un instrument pour l'expression des idées. Leur système grammatical peut faire l'affaire d'arabophones, mais — on s'en doutait — il ne convient pas à des étrangers.

Il manque donc des manuels qui partent du français, des manuels où les notions grammaticales soient réduites au minimum indispensable pour permettre d'acquérir une certaine pratique active de l'arabe élémentaire où, en conséquence, le vocabulaire soit systématiquement restreint en considération de son coefficient d'usage. Cette réduction du vocabulaire mis en œuvre implique un choix et elle est impérieuse. Vouloir enseigner l'arabe sans s'y astreindre, c'est vouloir remplir un tonneau percé : on s'en convaincra en se rappelant seulement que la langue arabe renferme 200.000 mots, qu'il y a 350 mots pour désigner le lion, 400 pour le malheur et que tel mot qui veut dire vieille femme a une soixante d'autres sens.

Quant aux recueils de textes, ils ne sont que cela. C'était déjà beaucoup à l'époque où l'on manquait de textes utilisables dans les classes. Les auteurs ont donc donné des textes avec tout au plus des notes pour expliquer au bas des pages quelques mots ou expressions ; mais ils n'ont fait aucun effort en vue, d'abord, de l'exploration de ces textes, ensuite de leur exploitation. Je ne crains donc pas d'être contredit en affirmant que les manuels d'arabe, dans l'ensemble, souffrent d'une grande pauvreté pédagogique.

Voici des ouvrages auxquels on travaille actuellement, ici au Maroc, et qui commenceront à combler, bien imparfaitement d'ailleurs, cette funeste lacune :

1°) Une méthode pour la sixième et la cinquième ;

2°) Un recueil de textes relatifs à la civilisation arabe que met au point M. Khelladi, professeur au Collège Moulay-Youssef.

3°) Un choix de chapitres extraits de la *Mouqaddima* d'Ibn Khalboun avec annotations et exercices.

Je cherche un collaborateur pour composer une Littérature marocaine par les textes.

Il va sans dire que l'arabe, dans ces ouvrages, sera noté en *scriptio plena*, à l'instar de ceux qu'édite l'Imprimerie Catholique de Beyrouth pour les classes. Ces publications des Pères jésuites sont très convena-

bles à tous points de vue. C'est d'ailleurs ce qui m'avait incité, il y a quelques mois, à demander, à l'instigation d'ailleurs du directeur de cette imprimerie, d'adopter certaines d'entre elles pour le secondaire européen, après y avoir fait quelques modifications pour les adapter au Maroc. C'était un moyen de nous dépanner rapidement et à peu de frais (j'avais la promesse que ces livres auraient été vendus au Maroc à des prix très bas). Il n'avait pas semblé opportun de réaliser ce projet.

J'ai trouvé des éditeurs pour les manuels d'arabe dialectal qui sont parus en septembre dernier. Je ne suis pas sûr d'en trouver pour éditer ces ouvrages actuellement en gestion parce que ces éditions ne représentent pas des affaires commerciales rentables.

Munir les classes de bons ouvrages, c'est déjà beaucoup, mais il reste une autre tâche importante à notre administration pour rendre cet enseignement plus profitable : il faut augmenter le nombre des professeurs et améliorer leur valeur pédagogique.

J'ai dit que le personnel avait considérablement augmenté depuis deux ans : c'est la conséquence surtout de la mesure qui a rendu l'arabe dialectal obligatoire en sixième et en cinquième. Il a fallu recruter beaucoup. Il n'était donc pas question de se montrer difficile quant au choix : nous avons pris sur le vu d'un diplôme universitaire, même quand nous soupçonnions le candidat d'ignorer la technique de l'enseignement spécial auquel il allait s'adonner.

Ces professeurs, qui sont encore insuffisamment adaptés, vont bien entendu acquérir du savoir-faire en exerçant ; mais il ne serait pas mauvais, pour guider et hâter leur perfectionnement, de désigner des conseillers pédagogiques dans chaque centre. Il ne fallait pas y songer jusqu'à présent parce que les maîtres expérimentés avaient un service trop chargé. Peut-être pourrait-on penser aussi à un stage de quelques jours à Rabat, mais je ne crois pas qu'il faille attendre beaucoup d'un stage très court pendant les vacances de Noël ou de Pâques.

Je verrais un bénéfice plus certain dans la spécialisation des professeurs. Elle est déjà commencée et il faut y tendre de plus en plus. Grâce au Diplôme d'arabe dialectal et aux avantages administratifs qui sont attachés à ce titre, nous avons des professeurs n'enseignant que le dialectal. Il faudra arriver à constituer un corps de professeurs d'arabe classique.

Pour le moment, cette autre spécialisation n'est pas possible. On ne pourra y arriver que le jour où le corps professoral sera suffisamment fourni ; il faut donc d'abord songer à étendre le recrutement : ce recrutement est même un élément essentiel de la solution espérée.

Comme nous ne pouvons, dans l'état actuel des choses, attendre un assez grand nombre de recrues pourvues de la licence, il faut faciliter leur accès au professorat par le canal du Diplôme d'arabe classique. Jusqu'à présent, ce diplôme n'en donne pas assez.

Ainsi, il n'y a eu que quatre candidats reçus en juin sur cinquante-quatre ; et encore de ces quatre reçus, deux seulement étaient des enseignants. Parmi ces cinquante-quatre candidats, il y a beaucoup d'instituteurs du cadre particulier. Leur culture générale n'a pas été bien poussée, mais depuis leur sortie du cours complémentaire ou du collège, ils peuvent avoir développé leur instruction générale puisqu'ils préparaient de nouveaux examens en vue du diplôme ; de plus, et ce n'est pas à dédaigner, ils ont acquis de l'expérience pédagogique. Ce ne sont donc pas des candidats à dédaigner a priori et il est peu sage de rejeter et de risquer de décourager tous les ans une proportion si forte de candidats. D'autre part, on ne peut pas abaisser le niveau de l'examen, ne serait-ce qu'en considération de la situation qui est faite aux professeurs chargés de cours d'arabe (plafond indiciaire 485).

Comment faciliter, dans ces conditions, l'accès au diplôme ?

La solution devrait être cherchée, je crois, dans l'idée déjà émise au dernier Conseil d'administration de l'Institut des Hautes Etudes Marocaines, celle qui prévoit de scinder l'examen en deux parties.

Voici comment je concevrais le projet.

La première partie constituerait une sous-admissibilité et pourrait permettre l'obtention d'une année de bourse à l'Institut des Hautes Etudes Marocaines pour la préparation de la seconde partie.

Il n'y aurait à l'examen ni oral, ni programme. Les trois épreuves écrites de quatre heures chacune, avec même coefficient, seraient constituées par une version, un thème et une composition française. Elles suffiraient pour que le candidat pût donner la preuve qu'il a atteint un certain niveau en français et en arabe ; la composition française, qui porterait sur un sujet d'ordre général (je tiens beaucoup, quant à moi, à ce caractère de l'épreuve) permettrait au jury de se rendre compte dans quelle mesure il est capable de mettre en œuvre ses connaissances et son expérience, et s'il a appris à organiser sa pensée.

La seconde partie comprendrait un écrit et un oral. Ce serait surtout un examen de connaissances.

L'écrit comprendrait deux épreuves :

1°) Une composition française sur un sujet d'histoire du Maroc et du monde musulman ;

2°) Une composition arabe sur un sujet de littérature arabe.

Il y aurait un programme limitatif.

L'oral pourrait être ce qu'il est actuellement ; à mon avis, il gagnerait à être allégé.

Il ne faut pas encore envisager la proscription des ouvrages où les textes arabes sont donnés en scriptio defectiva (celui de Pérès, par exemple : La Littérature et l'Islam par les textes) parce qu'il n'y aurait pas de livres pour les remplacer. En revanche, j'ai plaisir à signaler que les textes des épreuves du

baccalauréat, cette année, ont été imprimés en *scriptio plena*. Nous devons ce progrès à la libéralité de M. Robert Brunschwig, professeur à la Faculté des Lettres de Bordeaux, qui a bien voulu, sur ce point, adopter ma manière de voir.

Quant à l'organisation de l'enseignement, il y a quelques amendements que l'on peut réaliser tout de suite ; ce ne seront que des palliatifs, mais leur emploi ne peut que concourir aux progrès que nous souhaitons.

Si une heure supplémentaire est donnée dans toutes les classes aux non-arabophones comme je le proposais dans un précédent rapport et comme le laisse prévoir la note n° 2.386 IP/C du 16 juillet, on peut attendre un très grand profit pour eux de l'enseignement qu'ils recevront dans ces conditions : cette classe hebdomadaire, où le groupe constitué sera à peu près homogène et réduit à quelques élèves, donnera l'occasion au professeur de combler les lacunes, de renforcer les habitudes jusque là mal acquises, d'élever le niveau de cette catégorie d'élèves et de réduire par conséquent la différence qui les sépare de leurs condisciples arabophones.

M. le Directeur de l'Instruction Publique a décidé que l'horaire en cinquième et sixième moderne sera augmenté d'une heure ou de deux heures par semaine lorsque les classes comprendront respectivement plus de dix ou plus de quinze élèves. Il faut attendre évidemment de bons effets de cette mesure, mais, non moins évidemment, on aurait pu attendre des résultats encore meilleurs si le régime qu'imposent les

textes ministériels avait été adopté sans restrictions : il est si important, pour la réussite des acquisitions postérieures, que le plus grand nombre possible d'automatismes soient créés dans ces classes de départ !

Ces petites retouches de détail ne doivent pas faire oublier qu'il y a un vaste programme d'action à établir, un programme qui soit à la mesure des besoins de demain. En tout cas, il serait impardonnable, en raison de cet avenir proche qui nous guette, de s'en tenir au statu quo ou de se contenter de pis-aller. Si je n'avais pas le sentiment qu'on s'intéresse particulièrement en haut lieu à la cause de l'arabe, je ne me serais pas autorisé à en discourir si longuement.

Je me devais de signaler, en prenant prétexte des mécomptes qu'a donnés une fois de plus le baccalauréat, les déficiences et les anomalies de l'enseignement actuel, en mettant l'accent sur les causes de cette désaffection de l'arabe qu'on ne connaissait peut-être pas si grande, mais que le Gouvernement déplore. J'ai indiqué ensuite les objectifs qu'il fallait d'abord réaliser, compte tenu de l'urgence.

Peut-être sera-t-on convaincu de l'intérêt qu'il y aurait à ce qu'ils ne fussent pas perdus de vue et je souhaite donc qu'on trouve les moyens — je pense surtout aux finances — de promouvoir tels amendements, telles réformes qu'on jugera particulièrement propres à purger l'hypothèque qui pèse depuis trop longtemps déjà sur l'enseignement de l'arabe.

L. DI GIACOMO
Agrégé de l'Université.