Apprivoiser l'incertitude

Nicolas Incorvaia

▶ **To cite this version:**

Nicolas Incorvaia. Apprivoiser l'incertitude : lire en arabe. Etudes en didactique des langues, 2021, L'incertitude / Uncertainty, 37, pp.29-49. hal-04009203

HAL Id: hal-04009203

https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04009203

Submitted on 1 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Apprivoiser l'incertitude: lire en arabe[1]

Nicolas INCORVAIA
Docteur en Sciences du langage, Université Toulouse II – Jean Jaurès

Dans le présent article, nous nous intéressons à l'apprenant·e adulte et francophone qui se situe dans les débuts de l'apprentissage de l'arabe standard moderne (désormais ASM) et qui apprend à lire dans cette variété d'arabe. Cet·te apprenant·e peut être un·e grand·e débutant·e ou avoir déjà quelques connaissances linguistico-culturelles en ASM. Il nous semble important de se pencher sur cette question, dans laquelle l'incertitude joue un rôle important. En effet, en ASM, la lecture fonctionne d'une manière bien différente de ce qui se passe en français ou dans d'autres langues européennes qui utilisent l'alphabet latin. Bon nombre d'arabisant·e·s européen·ne·s et de chercheur·e·s arabophones considèrent que les spécificités de l'écriture arabe sont de nature à poser d'importants problèmes de lecture aux apprenant·e·s, que ceux-ci/celles-ci soient locuteurs/trices natifs/ves d'un dialecte arabe (Meynet, 1971: 19-28) ou allophones (Volney, 1826: 191-194; Marçais, 1961: 84-85; Lecerf, 1954: 38; Pellat, 1985: 17-18). D'un point de vue didactique, il est donc pertinent de s'intéresser à cette question.

Les deux graphies arabes: vocalisée et non vocalisée

Cette problématique a pour origine l'existence de deux graphies arabes possibles: la graphie vocalisée et la graphie non vocalisée (de manière équivalente, nous parlerons aussi de textes vocalisés et de textes non vocalisés). En ASM, le/la scripteur/trice peut utiliser l'une ou l'autre de ces graphies. D'une manière générale, les textes écrits en graphie vocalisée sont le Coran, certains poèmes, des livres scolaires, des livres pour enfants (récits, contes, etc.) ainsi qu'un certain nombre de manuels d'apprentissage de l'arabe à destination des allophones. La graphie non vocalisée, quant à elle, est utilisée dans la presse, la littérature (romans, nouvelles), la correspondance administrative ou privée. Il faut souligner le fait que la graphie non vocalisée est nettement la plus fréquente dans les situations habituelles de

[1] Nous remercions Saïd Benjelloun (Université de Toulouse II – Jean Jaurès) qui nous a fait profiter de son expérience et de ses suggestions.

communication écrite, ce qui signifie que l'apprenant·e étranger/ère a besoin d'apprendre à lire les textes non vocalisés. Rappelons que le système graphique arabe appartient aux systèmes d'écriture alphabétiques, c'est-à-dire que les graphèmes qui le composent renvoient pour l'essentiel aux phonèmes de la langue. La graphie vocalisée donne le maximum d'informations au/à la lecteur/trice et permet le déchiffrement (voir, ci-dessous, la différence entre les opérations de lecture et de déchiffrement). En revanche, mises à part quelques rares occasions, la graphie non vocalisée ne permet pas le déchiffrement et exige du/de la lecteur/trice qu'il/elle élabore le sens du message écrit en choisissant, grâce à ses propres connaissances linguistiques et culturelles, parmi les possibilités qu'offre le message écrit. Les caractéristiques phoniques appartenant au système de l'arabe et susceptibles d'être notées par la graphie vocalisée sont peu nombreuses. Nous les citons de manière à peu près exhaustive dans le tableau 1 où l'inventaire le plus complet figure dans la colonne de la graphie vocalisée.

Graphie vocalisée	**Graphie non vocalisée**
- Consonnes	- Consonnes
- Semi-consonnes (ou glides)	- Semi-consonnes (ou glides)
- Voyelles longues	- Voyelles longues
- Voyelles brèves	- Gémination consonantique (en arabe *tašdīd*). En pratique cet élément est assez rarement noté dans les textes (Kouloughli, 1994: 13).
- Élision d'un coup de glotte ء [ʔ] à l'initiale de mot (en arabe *waṣla*)	
- Marque d'indétermination (en arabe *tanwīn*)	
- Syllabe fermée (indiquée par le signe appelé en arabe *sukūn*)	
- Gémination consonantique (en arabe *tašdīd*)	

Tableau 1 **– Les caractéristiques phoniques arabes signalées par l'écriture selon la graphie**
(N.B.: Nous utilisons le système de translittération de la revue *Arabica*.)

Pour donner au/à la lecteur/trice non arabisant·e une idée de la différence entre les deux graphies, considérons les exemples suivants:

Graphie vocalisée			**Graphie non vocalisée**		
كَتَبَ	*kataba*	"il a écrit"	كتب	*ktb*	"il a écrit"
رُجوع	*ruǧūʿ*	"retour"	رجوع	*rǧūʿ*	"retour"
فِتْنة	*fitna*	"révolte"	فتنة	*ftna*	"révolte"

Tableau 2 – **Mots écrits selon les deux graphies de l'arabe: vocalisée et non vocalisée**

Et observons d'autre part les différences entre les translittérations de l'extrait suivant rédigé en graphie non vocalisée (cité d'après Lecomte & Ghedira, 2002: 116):
"عمّ سالم رجل قصير، ويحسب نفسه طويلا، سمين، ويحسب نفسه نحيل الجسم رشيق القدّ"

En graphie vocalisée:

"عَمُّ سالِمٍ رَجُلٌ قَصيرٌ، وَيَحْسِبُ نَفْسَهُ طَويلاً، سَمينٌ، وَيَحْسِبُ نَفْسَهُ نَحيلَ ٱلْجِسْمِ رَشيقَ ٱلْقَدِّ"

Translittération en graphie vocalisée:

ʿammu sālimin rağulun qaṣīrun, wa-yaḥsibu nafsa-hu ṭawīlan, samīnun, wa-yaḥsibu nafsa-hu naḥīla l-ğismi rašīqa l-qaddi

Translittération en graphie non vocalisée:

ʿmm sālm rğl qṣīr, w-yḥsb nfs-h ṭwīlan, smīn, w-yḥsb nfs-h nḥīl l-ğsm ršīq l-qdd

Traduction: Oncle (appellation généralement donnée à un homme âgé) Sālim est un petit homme qui s'imagine être grand. Il est gras et s'imagine être mince et svelte.

Par rapport à la translittération du texte en graphie vocalisée, la translittération de la version non vocalisée ne fait apparaître que les consonnes et les voyelles longues (à l'exception d'une marque d'indétermination qui, dans ce cas-là, est signalée par une voyelle longue: *ṭwīlan* طويلا).

La graphie arabe vocalisée ressemble au système d'écriture français car l'un comme l'autre permettent à la fois le déchiffrement et la lecture. La graphie arabe non vocalisée ne permet, en revanche, que la lecture. Par déchiffrement, nous voulons dire la combinaison des phonèmes en syllabes puis des syllabes entre elles pour parvenir à la forme orale du mot entier. Dans l'opération de lecture, au contraire, le/la lecteur/trice reconnaît globalement le mot à lire qu'il/elle peut ensuite prononcer ou non. Nous nous appuyons ici sur la différenciation entre le déchiffrement et la lecture que Foucambert (1974: 46-48) a décrite pour la langue française.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'ASM en France, cette situation a pour conséquence l'existence de deux approches pédagogiques de la lecture. Certains pédagogues (Lecomte Ghedira, 1969; 1981; 2002; Pellat, 1985; D'Alverny *et al.*, 2006) pensent qu'il est préférable d'initier les apprenant·e·s à la lecture en utilisant des textes vocalisés et qu'à mesure qu'ils apprendront du vocabulaire ainsi que les structures grammaticales et lexicales les plus fréquentes de la langue, sans oublier de nombreuses réalités socioculturelles arabes, ils parviendront à se passer progressivement de la graphie vocalisée. Un autre pédagogue (Benjelloun, 2020) estime au contraire qu'il vaut mieux plonger d'emblée les apprenant·e·s dans la situation réelle de lecture, c'est-à-dire leur apprendre à lire à partir de textes non vocalisés. Le présent article s'inscrit dans le cadre de ce questionnement didactique. Nous proposons d'examiner le problème à partir de l'éclairage projeté par la notion d'incertitude. Nous considérons que le texte arabe en graphie vocalisée représente le degré zéro de l'incertitude tandis que le texte arabe en graphie non vocalisée suscite chez l'apprenant·e de nombreuses incertitudes.

Lorsqu'elle décrit les différents types d'incertitude dans lesquels peut être plongé·e le/la locuteur/trice expert·e du français, Fuchs (2008: 7-8) fait état de situations, les cas de polysémie, dans lesquelles l'interprétation du/de la locuteur/trice expert·e est toujours marquée par une relative incertitude qui demeure indépassable. Nous pouvons nous appuyer sur cette constatation pour enrichir notre réflexion. Dans certains cas, en effet, l'incertitude dans l'interprétation des énoncés oraux ou écrits est indépassable, car elle est inhérente au fonctionnement de la langue à un moment donné du temps et elle ne saurait être réduite, que ce soit par un accroissement de savoir

linguistique ou par un accroissement de l'expérience du/de la locuteur/trice en matière de communication verbale ou des réalités socioculturelles de la société dans laquelle a été produit l'énoncé. En ce qui concerne la lecture en ASM, l'incertitude que peut éprouver un·e apprenant·e débutant·e est structurée d'une manière différente de celle qui peut toucher un·e locuteur/trice expert·e en ASM. Pour l'apprenant·e débutant·e ou relativement débutant·e, l'incertitude dans la lecture est en effet de deux types: une incertitude irréductible (qui est identique ou voisine de celle que peut éprouver le/la locuteur/trice expert·e); une incertitude réductible par le biais d'un accroissement de son savoir linguistique, socioculturel ou de son expérience communicative. Selon le niveau atteint par l'apprenant·e, telle incertitude susceptible d'être réduite l'a effectivement été et telle autre ne l'a pas encore été. Ce schéma nous paraît bien correspondre à l'apprentissage de la lecture en ASM.

Différents cas d'incertitude dans la lecture en arabe

Du point de vue de l'arabisant·e débutant·e, l'incertitude dans l'apprentissage de la lecture en ASM se manifeste notamment à deux niveaux. Dans la construction du sens, ces niveaux interagissent. Il s'agit de l'incertitude au niveau des mot lexicaux (noms, adjectifs, verbes) et de l'incertitude au niveau des mots grammaticaux (pronoms, démonstratifs, conjonctions, prépositions). En graphie non vocalisée, nous dénommerons "séquence homographique" une séquence de lettres (consonnes, semi-consonnes et voyelles longues) qui représente plusieurs mots et nous appellerons "homographes" les mots, lexicaux ou grammaticaux, qui sont représentés graphiquement par la même séquence homographique. Pour illustrer les notions de séquence homographique et d'homographe, nous pouvons prendre un exemple dans l'inventaire des mots lexicaux (nous verrons, ci-dessous, que ces notions s'appliquent aussi bien aux mots grammaticaux). Dans l'absolu, et sans tenir compte des contextes linguistiques dans lesquels elle apparaît lorsqu'elle se trouve dans un texte, la séquence homographique كتب *ktb* peut renvoyer aux homographes: *kataba* (verbe *écrire* à la voix active et à la 3e pers. masc. sing. de l'accompli); *kutiba* (verbe *écrire* à la voix passive et à la 3e pers. masc. sing. de l'accompli) ou *kutub* (livres; en arabe, l'accompli est l'un des deux aspects du verbe, le second aspect étant l'inaccompli). Lorsque le/la lecteur/trice reconnaît que telle séquence homographique renvoie à tel homographe, il/elle dissipe l'incertitude entraînée par l'existence des homographes car il/elle reconnaît avec certitude un des signes de la langue, c'est-à-dire un complexe composé d'un signifiant étroitement associé à un signifié. Dès lors, il/elle peut utiliser ce signe pour comprendre l'énoncé écrit et peut aussi l'exprimer à l'oral dans le cas de la lecture à voix haute.

L'incertitude au niveau des mots lexicaux

Placé·e devant la séquence homographique كتب *ktb*, l'apprenant·e lecteur/trice peut réagir de diverses manières, selon son degré de connaissance de l'ASM et des cultures arabophones:

- il/elle peut ne connaître aucun mot correspondant à cette séquence;
- il/elle peut reconnaître la forme verbale *kataba* (il a écrit);

- s'il/si elle connaît davantage de vocabulaire, il/elle pourra penser que cette séquence homographique peut renvoyer ou bien à la forme verbale active ou bien au nom *kutub* (livres) ou encore, s'il/si elle est assez avancé·e dans son apprentissage de l'ASM, il/elle pourra également penser que cette séquence homographique pourrait correspondre à la forme verbale passive *kutiba* (il a été écrit).

Nous considérons que, dans le troisième cas, le/la lecteur/trice est dans l'incertitude car il/elle hésite entre plusieurs possibilités. Dans le premier cas, il s'agit plutôt d'ignorance (momentanée): l'apprenant·e ne peut rattacher les indices graphiques donnés dans le texte à aucun signe de la langue et il/elle ne peut pas comprendre cette séquence homographique (il/elle ne sait d'ailleurs pas qu'il s'agit d'une séquence homographique). Dans le deuxième cas, sa connaissance momentanément limitée de la langue arabe ne le/la met pas dans l'incertitude mais, s'il/si elle a commis une erreur d'identification et que, dans l'énoncé qu'il/elle est en train de lire, la séquence homographique *ktb* ne correspond pas au verbe *kataba* mais renvoie au nom pluriel *kutub* ou au verbe à la voix passive *kutiba*, son erreur risque de le/la gêner dans sa compréhension de l'ensemble de l'énoncé. Dans le troisième cas, le/la lecteur/trice peut s'appuyer sur le contexte linguistique dans lequel apparaît la séquence homographique. Par exemple: soit la phrase كتب الولد رسالة *ktb (ʾ)l-wld rsālt*. Le/la lecteur/trice qui a un doute sur le mot lexical auquel renvoie la séquence homographique *ktb* et qui connaît par ailleurs les autres mots qui composent cette phrase fait l'hypothèse, en s'appuyant sur les mots qu'il/elle a identifiés avec certitude, qu'il s'agit d'une phrase verbale. Or, la phrase verbale commence toujours par un verbe et ses constituants suivent souvent l'ordre verbe-sujet-objet. La séquence homographique *ktb* au début de la phrase note donc probablement la forme verbale à la voix active *kataba* (il a écrit). La suite de la phrase permet de valider cette hypothèse car le/la lecteur/trice rencontre d'abord le sujet du verbe: le substantif déterminé *(ʾa)l-waladu* (le garçon) puis, en fin de phrase, le complément d'objet du verbe: *risālatan* (une lettre). Cette phrase se lit donc *kataba l-waladu risālatan* et signifie "le garçon a écrit une lettre". Notons au passage que l'article défini *(ʾa)l-* fait partie de l'inventaire relativement restreint des mots grammaticaux de l'ASM et qu'il est très facile à identifier à l'écrit car il apparaît presque toujours sous la forme graphique الـ. Les deux autres homographes auxquels pourrait renvoyer la séquence homographique *ktb* sont exclus pour deux raisons: parce que la première hypothèse fonctionne et parce qu'en essayant de les faire fonctionner dans le cadre de cet énoncé, le/la lecteur/trice n'aboutirait pas à une phrase ayant du sens. Ainsi, la séquence homographique *ktb*, qui note un verbe, ne peut pas renvoyer à la forme verbale à la voix passive *kutiba* car le résultat n'aurait pas de sens; si le/la lecteur/trice voulait attribuer à cette séquence homographique la lecture *kutub* (livres), comme ce mot lexical se retrouverait au début de l'énoncé, celui-ci ne pourrait plus être identifié comme étant une phrase verbale mais devrait être considéré comme une phrase nominale, c'est-à-dire une phrase qui commence toujours par un nom. Or, dans le cadre de cet énoncé, une phrase nominale commençant par le substantif au pluriel *kutubu* n'aurait pas de sens. Le/la lecteur/trice exclut donc les possibilités de lecture qui conduisent à une absence de sens ou à un sens peu plausible et il/elle privilégie

l'hypothèse qui aboutit à un sens solide. En revanche, dans une autre phrase, la séquence homographique *ktb* ne pourra pas se lire autrement que *kutub*, c'est-à-dire qu'elle ne pourra que renvoyer à l'homographe signifiant "(les) livres" à l'exclusion des deux formes verbales: *kataba* (à la voix active) et *kutiba* (à la voix passive). Voici un exemple d'une telle phrase: وجدت الطفلة الكتب *wǧdt (ʾ)l-ṭflt (ʾ)l-ktb*. D'un point de vue purement graphique, le premier mot se laisse identifier comme un verbe conjugué à l'accompli car sa forme caractéristique (trois lettres suivies du pronom suffixe qui sert à conjuguer le verbe) est très fréquente. Le/la lecteur/trice peut donc penser à bon droit que cet énoncé est une phrase verbale puisqu'elle commence par un verbe. S'il/si elle connaît avec certitude le sens du verbe *wǧd* (trouver) et celui du mot déterminé par l'article *(ʾ)l-ṭiflt* (la fillette), il/elle n'aura pas de mal à supposer que la séquence homographique *ktb* correspond à l'homographe *kutub* (livres), d'autant plus que cette séquence homographique est ici précédée de l'article et que l'article ne peut précéder qu'un nom. Cette phrase se lit: *wağadat (ʾa)l-ṭiflatu (ʾa)l-kutuba* et signifie "la fillette a trouvé les livres".

L'incertitude au niveau des mots grammaticaux

Il existe, en ASM, deux catégories de pronoms personnels: les pronoms isolés, qui peuvent apparaître seuls, et les pronoms suffixes, qui sont toujours suffixés à un mot. Les pronoms personnels de la 2e personne du singulier possèdent une forme pour l'interlocuteur et une forme pour l'interlocutrice. Nous avons les quatre formes suivantes (qui forment deux paires d'homographes, chacune d'elles étant représentée à l'écrit par une séquence homographique):

Pronoms isolés				**Pronoms suffixes**			
Masculin	أنت	*ʾnt*	*ʾant**a***	Masculin	ك	*-k*	*-k**a***
Féminin	أنت	*ʾnt*	*ʾant**i***	Féminin	ك	*-k*	*-k**i***

Tableau 3 – **Les deux catégories de pronoms personnels de 2e personne du singulier**
(la première graphie arabe – le plus à gauche – est non vocalisée, la seconde est vocalisée; les deux translittérations correspondent, la première à la graphie non vocalisée et la seconde à la graphie vocalisée)

Nous constatons qu'en graphie non vocalisée, les pronoms isolés masculins et féminins ne sont pas différenciés et qu'il en va de même pour les pronoms suffixes. Nous allons examiner la manière dont il est possible pour le/la lecteur/trice confirmé·e d'un texte dialogué (Benjelloun, 2020: 28) faisant référence à une situation extralinguistique simple, de choisir entre les variantes féminines et masculines de ces deux catégories de pronoms.

La petite fille dit:	قالت الطفلة:	1.	
- Comment t'appelles-tu?	- mā sm-**k**?	- ما اسمك؟	2.
- ʿIṣām… et toi?	- ʿṣām…w-**ʾnt**	- عصام... وأنت؟	3.
- Hudā		- هدى	4.
Et la petite fille demanda à son camarade:		وسألت الطفلة رفيقها:	5.
- Tu es à l'école? (au sens de "tu es scolarisé?")	- **ʾnt** fī l-mdrs?	- أنت في المدرسة؟	6.

Tableau 4 – **Dialogue extrait de Yāsīn Rifāʿiyya, *ʾal-ʿAṣāfīr*, 1980, p. 44-45.**

Dans ce dialogue, nous n'avons translittéré que les répliques qui contiennent un pronom personnel (en gras) pour lequel le/la lecteur/trice doit choisir la voyelle caractéristique du masculin ou du féminin, autrement dit choisir le bon homographe (ce qui se ramène ici au choix de la bonne voyelle finale).

Le/la lecteur/trice, s'appuyant sur la ponctuation du texte, remarque qu'il s'agit d'un dialogue (il y a deux didascalies aux lignes 1 et 5 et les tirets par lesquels commencent les autres lignes montrent qu'ils introduisent des répliques).
Le premier personnage qui parle est la petite fille (ligne 1) et la réplique de la ligne suivante (2): "Comment t'appelles-tu?" est signalée comme étant la sienne par les deux points qui terminent la ligne 1.

Pour choisir la bonne voyelle du pronom suffixe *-k* de la fin de la ligne 2, il faut lire la ligne suivante où la réponse donnée par l'interlocuteur de la petite fille, le prénom masculin ʿIṣām, renseigne le/la lecteur/trice: le pronom recherché est le pronom masculin et doit donc être lu avec la voyelle *a*: *-ka*.

Ce même ʿIṣām demande à son tour à son interlocutrice "Et toi?" (comment t'appelles-tu?). Étant la réciproque de la question de la petite fille, le pronom qui sert à poser cette question doit assez logiquement porter la marque du féminin et donc être lu *ʾanti*. D'ailleurs, la réponse de la petite fille (ligne 4), le prénom féminin Hudā, confirme ce choix.

Une seconde didascalie indique, ligne 5, que la petite fille interroge à nouveau son camarade. Les deux points qui figurent à la fin de la ligne 5 établissent avec toute la netteté souhaitable le lien entre les lignes 5 et 6. La question de la ligne 6 s'adresse donc au petit garçon et par conséquent, le pronom à l'initiale doit être à la forme masculine c'est-à-dire *ʾanta*.

Ce dialogue nous montre que, pour lire un texte en graphie non vocalisée, le/la lecteur/trice doit suivre mentalement le déroulement de la situation extralinguistique à laquelle réfère le texte.

Ce dialogue nous permet aussi d'entrevoir un autre phénomène où l'incertitude est présente. À partir de la forme verbale سألت (elle a demandé ou interrogé) nous pouvons remarquer que la séquence graphique correspondant à cette forme verbale, celle de la 3e pers. du féminin singulier de l'accompli, correspond aussi, toujours au singulier de l'accompli, à la 1re pers., à la 2e personne du masculin et à la 2e personne du féminin. Il s'agit d'une séquence homographique qui représente quatre homographes. Ce fait est illustré dans le tableau 5.

1re pers. masc. et fém.	سألت	sʔlt	saʔaltu
2e pers. masc.	سألت	sʔlt	saʔalta
2e pers. fém.	سألت	sʔlt	saʔalti
3e pers. fém.	سألت	sʔlt	saʔalat

Tableau 5 – **L'ambiguïté des formes du verbe *saʔala* à l'accompli singulier**
(La première translittération reproduit la graphie arabe non vocalisée – la plus à gauche – et la seconde reproduit la graphie vocalisée**.)**

Le cas de la forme verbale سألت "elle a demandé ou interrogé" est très répandu en ASM où il concerne un très grand nombre de verbes. Pour comprendre un énoncé dans lequel figure une de ces formes verbales dont la graphie peut renvoyer à différentes personnes de la conjugaison, le/la lecteur/trice peut s'appuyer, par exemple, sur la forme du texte lu. S'il s'agit d'un texte narratif sans dialogue, il/elle pourra opter sans hésiter pour la seule forme de la 3e personne. S'il s'agit d'un dialogue ou de parties dialoguées dans un récit (celles-ci ne sont pas toujours mises en évidence par la ponctuation), il faudra qu'il/elle cherche d'autres repères afin de pouvoir choisir entre la 1re personne ou l'une des 2e personnes.

Quelques propositions didactiques

Pour aborder l'apprentissage de la lecture des textes arabes non vocalisés, il nous semble intéressant de commencer par envisager résolument la lecture en arabe comme une activité bien différente de la lecture en français. Le linguiste arabisant Fleisch (1968-112) remarquait, en évoquant une thématique présentant des points communs avec la nôtre, que "l'étudiant habitué au comportement du verbe français est bien dérouté devant l'état du verbe arabe" et il ajoutait, après avoir mentionné les grandes lignes d'une comparaison des systèmes verbaux arabe et français, que l'enseignant·e avait tout intérêt à approuver l'impression de l'apprenant·e selon laquelle les deux systèmes fonctionnaient de manière très différente car de cette façon

> l'étudiant apportera […] des yeux neufs, pour considérer une organisation nouvelle et n'aura pas la tentation de vouloir superposer son système français du verbe à celui de l'arabe, pour finalement ne plus rien comprendre (*ibid.*, 1968: 112).

Pour aider l'étudiant·e à apprendre à lire en arabe, nous commençons par réfléchir à un cadre didactique général que nous spécifions ensuite grâce à des propositions pédagogiques concrètes. Nous constatons que les connaissances lexicales et grammaticales jouent un rôle important dans la lecture des textes non vocalisés. Pour prendre un point de comparaison, lorsqu'il/elle entend un message oral, le sujet parlant cherche en premier lieu à comprendre ce qui lui est dit et, pour cela, mobilise des indices de nature variée. Dans la compréhension d'un message écrit en graphie non vocalisée, il nous semble que les apprenant·e·s s'appuient en premier lieu sur les mots lexicaux, les mots grammaticaux et les tournures grammaticales qu'ils/elles reconnaissent, quitte à leur attribuer un sens, parfois celui d'un glossaire, qui n'est pas exactement celui que suggérerait le contexte. Il arrive que les mots et tournures reconnus ne permettent pas aux apprenant·e·s d'imaginer le sens que peut

avoir l'énoncé et, alors, la compréhension échoue. Mais à l'inverse, lorsque les éléments reconnus mettent les apprenant·e·s sur la voie, ils/elles considèrent plus attentivement l'énoncé et cherchent des indices de forme variée pour confirmer ou infirmer leur hypothèse de lecture. Ces indices peuvent figurer dans le contexte linguistique. Il peut s'agir de mots grammaticaux ou de structures grammaticales. Certains indices peuvent être particulièrement fréquents dans un genre de texte donné (petites annonces, notices géographiques dans un dictionnaire encyclopédique, etc.) ou dans le style d'un auteur (emploi de structures parallèles, tournures fréquentes, etc.). Ces indices peuvent aussi provenir de la situation extralinguistique visée par le texte. Notons que les procédures d'accès au sens des textes arabes que nous venons de mentionner ne diffèrent pas tellement de celles que les apprenant·e·s francophones mettent en œuvre pour d'autres langues étrangères.

Au vu du rôle que nous attribuons à la connaissance du vocabulaire et de la grammaire dans l'apprentissage de la lecture en arabe, il nous semble que pour aider les arabisant·e·s débutant·e·s à apprendre à lire, il est souhaitable de leur enseigner d'abord un vocabulaire de base ainsi que les structures grammaticales élémentaires de l'ASM et de différer l'entrée dans l'écrit. Aussi, nous proposons de commencer par leur enseigner l'ASM à l'oral et dans l'objectif d'apprendre à communiquer dans la vie quotidienne, car la pratique orale d'une langue permet d'en faciliter l'apprentissage. En effet, lorsque les apprenant·e·s emploient les structures grammaticales et lexicales de la L2 dans des situations de communication orale nombreuses et variées, ils/elles les mémorisent mieux (Sayah, 2005). En outre, cela permet de travailler la prononciation (à la fin de l'article, nous discutons la pertinence sociolinguistique du choix pédagogique d'enseigner l'ASM à l'oral). Une fois que les apprenant·e·s ont acquis une certaine aisance à l'oral, nous pouvons faire interagir la pratique de la langue parlée avec la découverte de l'écrit.

La mémorisation du vocabulaire de base employé à l'oral peut s'accoutumer, en passant sur le plan de la communication écrite, à l'existence des homographes et de l'incertitude qu'ils entraînent. En ASM, les mots lexicaux homographes ne sont jamais très nombreux. Nous pensons que si l'apprenant·e débutant·e découvre, dans le respect de son rythme propre d'acquisition, les mots lexicaux arabes ainsi que les structures grammaticales élémentaires et les mémorise en apprenant à les utiliser, il/elle parviendra à discriminer à l'écrit les homographes les plus fréquents, autrement dit à dissiper l'incertitude qu'ils entraînent. En classe, l'apprentissage de l'ASM peut se faire dans le cadre de situations réelles ou simulées de communication orale, puis écrite. Par situation de communication réelle, nous entendons les échanges verbaux authentiques (consignes, enseignement d'une matière non linguistique en L2, correspondance avec des locuteur/trices expert·e·s de la L2, etc.). Par situation de communication simulée, nous pensons notamment aux exercices de réemploi libre qui, selon les savoirs et les savoir-faire des apprenant·e·s, peuvent revêtir différentes formes allant de l'exercice le plus guidé par l'enseignant·e à l'exercice le plus proche d'une prise de parole autonome en dehors de la classe (*ibid.*: 209-210).

De manière générale, pour assurer un meilleur repérage des mots à l'écrit à partir de la connaissance de leur forme orale, il nous paraît important de veiller à ce que les

apprenant·e·s acquièrent autant que possible une perception/reproduction de qualité suffisante des énoncés arabes, c'est-à-dire les phonèmes (caractéristiques segmentales) et les faits qui concernent les suites de phonèmes (caractéristiques suprasegmentales). Les faits suprasegmentaux commencent donc à partir de la syllabe. Il s'agit, notamment, des phénomènes de phonétique combinatoire (les influences que les sons de la parole exercent les uns sur les autres, par exemple l'assimilation d'un son par un son contigu). Il s'agit aussi des phénomènes d'accentuation et d'intonation. La sensibilisation aux caractéristiques suprasegmentales arabes aidera l'apprenant·e à mieux prononcer la langue mais aussi à mieux identifier les formes orale et écrite d'un mot car il existe un décalage entre ce qui est écrit et ce qui est prononcé et perçu par le cerveau. En outre il est possible de s'appuyer sur la pause, qui est un fait suprasegmental (puisqu'il s'agit d'un court silence que le locuteur introduit, lorsqu'il parle, à certains points de l'énoncé), pour différencier des séquences de mots voisines telles que هذا ولد *hāḏā walad* (c'est un garçon) et هذا الولد *hāḏā l-walad* (ce garçon). La première séquence, dans laquelle le/la locuteur/trice fait une courte pause entre les deux mots, peut constituer un énoncé complet tandis que la seconde séquence, dans laquelle le/la locuteur/trice n'insère pas de pause, demande à être complétée pour former un énoncé complet. Cet exemple montre qu'une bonne perception des caractéristiques suprasegmentales des énoncés oraux peut faciliter la compréhension des énoncés écrits. Pour apprendre aux étudiant·e·s à maîtriser les spécificités segmentales et suprasegmentales de l'ASM, la méthode verbo-tonale de correction/intégration phonétique a fait ses preuves (Renard, 1979; Intravaia, 2000; Incorvaia, 2020). Il faut dire que cette méthode prend pleinement en considération les faits suprasegmentaux qui sont assez souvent négligés par la méthode articulatoire (beaucoup plus ancienne que la méthode verbo-tonale, la méthode articulatoire postule que pour apprendre à prononcer tel ou tel son d'une langue étrangère, l'apprenant·e doit s'appuyer sur la connaissance explicite des mouvements des différents organes articulateurs mobilisés dans la production de ce son). Tous ces éléments montrent que pour apprendre à lire en arabe il est important de ne pas perdre de vue les liens qui rattachent les textes à l'oralité et à la réalité extralinguistique à laquelle ils réfèrent.

En ce qui concerne le passage à l'écrit et donc à la lecture, quelques remarques sont nécessaires concernant l'incertitude induite par les homographes. Nous avons déjà décrit les incertitudes liées aux mots grammaticaux et lexicaux ainsi que les démarches cognitives que le/la lecteur/trice peut mettre en œuvre pour les dépasser, mais nous n'avons pas encore évoqué la manière dont l'apprenant·e étranger/ère et notamment français·e peut vivre et aborder cette spécificité du système graphique arabe. Il nous semble que lorsque l'apprenant·e français·e lit un texte arabe, il se produit involontairement en lui/elle une interférence entre le fonctionnement des systèmes graphiques arabe et français. Par interférence, nous voulons dire le fait que l'apprenant·e identifie de manière erronée, en compréhension comme en production, des caractéristiques propres à la L2 avec les caractéristiques de la L1 qui s'en rapprochent le plus. Étant habitué·e de longue date au système graphique du français dans lequel toutes les voyelles sont notées, l'apprenant·e francophone se trouve

désarçonné·e par le texte arabe car il/elle ne sait pas comment combler ce qui lui apparaît comme des lacunes. Si les difficultés, réelles, posées par l'absence de notation des voyelles brèves en ASM sont montées en épingle et exagérées, l'apprenant·e peut en conclure que la lecture en arabe est presque impossible. Ceci peut l'amener à échouer dans l'apprentissage de la lecture dans cette langue ou, chose plus ennuyeuse, à développer un blocage. L'échec ou le blocage dans l'apprentissage peuvent créer un malaise chez l'étudiant·e et, lorsque c'est le cas, il faut commencer par dédramatiser la situation. D'ailleurs, il est important d'éviter l'installation d'un tel blocage chez l'apprenant·e car, pour développer sa connaissance de l'ASM, celui-ci/celle-ci a besoin de lire des textes nombreux et variés. Plutôt que de faire le choix pédagogique de commencer par proposer aux débutant·e·s des textes vocalisés et de leur apprendre progressivement à se passer de la vocalisation, nous préférons explorer une autre voie. Pour ce faire, nous partons de la considération de Fleisch (cf. *supra*) dont nous élargissons la portée à la problématique qui nous occupe présentement et nous nous appuyons sur les recherches effectuées par Benjelloun (2020: 9). Pour dédramatiser l'approche de la lecture en arabe, nous nous inspirons également de l'approche structuro-globale audio-visuelle pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères appliquée par Sayah à l'enseignement de l'ASM (Sayah, 2005). Cette approche, née en Europe et développée depuis la seconde moitié des années 1950, a commencé par être une méthodologie didactique avant de se transformer progressivement en problématique d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

À partir du cadre didactique général que nous venons de poser, nous pouvons avancer les propositions pédagogiques concrètes suivantes. La première concerne les débutant·e·s en ASM et les deux suivantes s'adressent à des apprenant·e·s plus avancé·e·s.

Pour enseigner un vocabulaire et une grammaire élémentaires aux débutant·e·s, l'enseignant·e peut s'appuyer sur le cours structuro-global audio-visuel d'ASM, *Du Golfe à l'Océan* (Hardane *et al.*, vol. 1, 1979 et vol. 2, 1980) qui a fait le choix d'aborder l'ASM par le biais de l'oral. Cet ouvrage présente, entre autres avantages, celui d'introduire les mots lexicaux et les structures grammaticales par le biais de dialogues, c'est-à-dire de formes de communication typiquement orales. Ces dialogues évoquent les interactions orales du quotidien et pourraient d'ailleurs être transposés dans un dialecte arabe. Le cours *Du Golfe à l'Océan* fait également découvrir aux apprenant·e·s de nombreux aspects de la culture des pays du Levant. Ensuite, et davantage pour aborder la lecture des journaux, il est possible de préparer une progression lexicale, grammaticale et socioculturelle à partir des enquêtes de fréquences concernant le vocabulaire fondamental de l'ASM (Kouloughli, 1991: 5-8). Ayant des points communs avec l'enquête sur le français fondamental menée dans l'Hexagone dans les années 1950 et qui décrivait la langue parlée (Gougenheim *et al.*, 1971: 61-235), l'enquête effectuée par Kouloughli (1991: 13-243) sur les emplois de l'ASM à l'écrit a mis au jour les mots lexicaux et les mots grammaticaux qui apparaissent le plus fréquemment dans un corpus de presse augmenté de quelques autres textes. Les mots grammaticaux les plus fréquents nous renseignent sur les

structures grammaticales dans lesquelles ils remplissent une fonction, c'est-à-dire les structures grammaticales les plus fréquentes. Ce sont donc ces structures que les étudiant·e·s doivent apprendre à utiliser en priorité.

En ce qui concerne les apprenant·e·s plus avancé·e·s, la réduction des incertitudes de lecture repose sur deux éléments. Le premier est l'apprentissage du vocabulaire qui se fait de manière continue dans le temps. Avec cet apprentissage, l'étudiant·e prend progressivement connaissance des mots qui sont homographes et des différentes possibilités de lecture des séquences homographiques. Le second élément, celui sur lequel nous proposons de travailler dans les activités suivantes, réside dans les processus parmi lesquels il est possible de choisir la lecture adéquate pour chaque séquence homographique rencontrée. Les activités proposées ont pour objectif d'amener l'apprenant·e à se confronter de manière détendue aux difficultés posées par l'incertitude résultant des séquences homographiques afin d'apprendre à les dissiper. La levée de ces incertitudes est, bien entendu, indissociable de la recherche du sens véhiculé par le texte lu. En ASM, à l'instar de ce qui se passe pour les autres langues étrangères, le sens du texte lu peut être regardé comme résultant de la reconstitution d'une sorte de puzzle. Les activités proposées se situent à bonne distance de l'activité de lecture strictement académique qui impressionne parfois les apprenant·e·s. Pour les élaborer, nous avons utilisé trois leviers: l'approche ludique, la collaboration entre pair·e·s et la mise en place progressive des habitudes de lecture. L'approche ludique est utile car elle permet de faire des essais et n'est pas punitive. La collaboration entre pair·e·s nous intéresse pour plusieurs raisons: éviter que l'apprenant·e se confronte seul·e à cet apprentissage et ainsi le/la rassurer en constatant qu'il/elle n'est pas le/la seul·e à éprouver des difficultés. Dans les universités françaises, les échanges entre étudiant·e·s d'horizons linguistico-culturels et scolaires variés (nous pensons notamment à la présence d'étudiant·e·s arabophones dans de nombreux cours d'ASM), ne peuvent qu'être mutuellement enrichissants lors de l'activité de compréhension d'un texte. En ce qui concerne la mise en place progressive des habitudes de lecture, il est important que le/la professeur·e. ne cherche pas à aller trop vite mais veille à ce que les étudiant·e·s se soient bien appropriés les mécanismes de lecture travaillés dans une séquence d'enseignement/apprentissage avant de les amener plus loin.

Les activités que nous allons décrire nous peuvent être proposées aux apprenant·e·s non débutant·e·s même s'ils/si elles ne se sont pas initié·e·s à l'ASM selon le parcours que nous avons suggéré précédemment. Ces activités se basent sur la manipulation de mots reproduits sur de petites étiquettes en papier. Ces étiquettes permettent de construire des phrases. En fonction des points qu'il/elle veut faire travailler aux apprenant·e·s, l'enseignant·e prépare des étiquettes dont chacune contient un mot, grammatical ou lexical, connu par les apprenant·e·s. Il y a aussi des étiquettes avec les signes de ponctuation utilisés en ASM. Plusieurs consignes peuvent être données pour apprendre aux étudiant·e·s à résoudre un certain nombre d'incertitudes.

Activité ***a***

L'objectif de cette activité est d'amener les apprenant·e·s à différencier des séquences homographiques dans le cadre d'une phrase. Prenons l'exemple des homographes كَتَبَ ***kataba*** (il a écrit) et كُتُب ***kutub*** (livres). Pour aider les apprenant·e·s à les distinguer à l'écrit, l'enseignant·e leur donne les étiquettes suivantes (lorsque nous citons un mot écrit sur une étiquette, nous ne vocalisons pas la graphie arabe car elle correspond à ce que les apprenant·e·s ont sous les yeux; en revanche, dans la translittération associée à cette étiquette, nous donnons le mot entièrement vocalisé): كتب *kataba/kutub* (il a écrit/livres), مروان *Marwān* (prénom masculin), حديقة *ḥadīqa* (jardin), في *fī* (dans), الـ *(ʾa)l-* (l'article défini). L'enseignant·e rappelle aux apprenant·e·s les deux lectures possibles de la séquence homographique كتب *ktb* c'est-à-dire la séquence qui renferme une incertitude et sert de pivot à l'activité. Il s'agit de créer autant de phrases que possible en utilisant au moins une fois chacune des deux valeurs de la séquence homographique. En déplaçant les étiquettes sur la table, les apprenant·e·s peuvent créer les phrases suivantes (dans les phrases des activités ***a*** et ***b***, la graphie arabe n'est pas vocalisée mais en revanche la translittération est vocalisée):

a.1 كتب مروان في الحديقة. ***kataba*** *marwān fī l-ḥadīqa* (Marwān a écrit dans le jardin);

a.2 كتب مروان في الحديقة. ***kutub*** *marwān fī l-ḥadīqa* (Les livres de Marwān sont dans le jardin);

a.3 مروان كتب في الحديقة. *marwān* ***kataba*** *fī l-ḥadīqa* (Marwān a écrit dans le jardin; cette phrase a le même sens que la phrase ***a.1*** mais il s'agit de deux constructions syntaxiques différentes en arabe).

Cette activité peut être assortie d'une énigme dont la consigne serait: "Fabriquez une phrase qui puisse être lue de deux manières". La réponse à cette énigme est la phrase ***a.1*** qui, dans la graphie non vocalisée, est identique à la phrase ***a.2***. Nous avons volontairement décrit un exemple simple qui peut être proposé aux apprenant·e·s relativement débutant·e·s. Il est possible de reproduire cet exercice avec de nombreuses séquences homographiques. Nous pouvons également ajouter d'autres possibilités de lecture pour une séquence homographique donnée à condition que les étudiant·e·s les aient apprises. Ainsi, en reprenant l'exemple que nous venons d'examiner, nous pourrions insérer dans l'activité une troisième lecture possible de la séquence homographique كتب *ktb* car celle-ci peut aussi représenter la forme verbale à la voix passive *kutiba* (il a été écrit). Notons que selon les homographes utilisés, il n'est pas toujours possible d'obtenir une phrase qui puisse être lue de deux manières. Mais, même s'il est impossible d'obtenir une telle phrase, l'activité reste valable, car l'essentiel est d'aider l'apprenant·e à prendre conscience concrètement, c'est-à-dire grâce à une expérience vécue et non à travers un savoir théorique, de l'existence de différentes lectures pour les séquences homographiques. Pour renforcer cette expérience, il est intéressant d'enrichir l'activité et de multiplier les exemples de situations concrètes qui présentent des séquences homographiques. Pour cela, il convient d'augmenter le nombre des étiquettes distribuées en veillant toujours à ce que les étudiant·e·s aient appris les nouveaux mots insérés dans

l'activité. Ils/Elles pourront ainsi construire des phrases plus nombreuses et plus variées et finir par travailler sur plusieurs homographes en même temps. L'enseignant·e peut aussi se servir de cet exercice pour faire explorer aux apprenant·e·s certaines régions du lexique de l'ASM dans lesquelles il existe de véritables "réservoirs d'homographies" – c'est-à-dire des correspondances régulières et nombreuses, donc fréquemment rencontrées dans les textes, entre deux homographes – et donc des sources d'incertitude. Ceci se produit par exemple dans la conjugaison à l'aspect accompli d'une catégorie de verbes très commune: les verbes trilitères, sains, sourds et non dérivés. Un verbe trilitère est celui dont la racine, élément porteur d'un sens général, par exemple celui d'écrire, de boire, de parler, etc., est composée de trois lettres. Les racines ne peuvent être composées que de consonnes et de semi-consonnes et nous disons que le verbe est sain lorsque sa racine n'est composée que de consonnes à l'exclusion des semi-consonnes. Nous disons que le verbe est sourd quand les deux dernières consonnes de sa racine sont identiques. Enfin, le verbe non dérivé s'oppose au verbe dérivé de la manière suivante. Le verbe non dérivé n'est constitué que par les trois phonèmes de sa racine auxquels s'ajoutent les marques de conjugaison et celles qui permettent de distinguer les voix active et passive. En revanche, dans le verbe dérivé, les phonèmes de la racine sont mêlés à ceux d'une autre structure appelée schème. Le schème véhicule un sens général venant modifier celui de la racine. Selon les schèmes, qui sont au nombre de neuf pour les plus fréquents, le sens exprimé par la racine est coloré par des notions telles que l'intensité, la réciprocité, etc. Par ce moyen, nous obtenons donc des verbes exprimant l'intensité, la réciprocité d'une action, etc. Dans le cas du "réservoir d'homographies", chaque personne de la conjugaison, la forme active et la forme passive sont des homographes. Ainsi, le verbe كَتَبَ *kataba* (il a écrit, pour citer un verbe en ASM nous utilisons la forme qu'il prend à la 3e personne du masculin singulier de l'accompli), qui est un des représentants de cette catégorie de verbes, doit, selon le contexte dans lequel il est employé, être lu à la voix active (كَتَبَ *kataba,* "il a écrit"*)* ou à la voix passive (كُتِبَ *kutiba*, "il a été écrit"). En graphie non vocalisée, ces deux formes sont représentées par la même séquence homographique: كتب *ktb*. Autre exemple: la correspondance fréquente, même si, contrairement à la précédente, elle n'est pas systématique, entre des verbes appartenant à la catégorie de verbes que nous venons d'évoquer et les noms d'action qui leur sont liés (chaque verbe possède au moins un nom d'action, celui-ci possède des propriétés syntaxiques qui le rattachent à la fois au nom et au verbe). Nous pouvons citer ici le verbe كَسَرَ *kasara* (il a cassé) qui, en graphie non vocalisée, est un homographe du nom d'action كَسْر *kasr* (le fait de briser) puisqu'alors ces deux formes sont représentées par la même séquence homographique: كسر *ksr*. Voici un dernier exemple fréquent de ces "réservoirs d'homographies": les participes actifs et passifs des verbes dérivés qui ne diffèrent les uns des autres que par une voyelle brève (les participes sont des mots liés au verbe, selon leur contexte d'emploi ils peuvent remplir des fonctions adjectivales ou verbales). Nous pouvons illustrer ce cas au moyen du binôme مُمَثِّل *mumaṯṯil* (acteur, participe actif) et مُمَثَّل *mumaṯṯal* (représenté, participe passif). En

graphie non vocalisée, ces deux formes sont représentées par la même séquence homographique ممثّل *mmṯṯl*. L'activité ***a*** enferme une certaine part de créativité langagière puisqu'il y est demandé aux apprenant·e·s de construire des phrases. Dans cette activité, l'observation est première car son objectif principal est de donner l'occasion aux étudiant·e·s de constater l'existence de séquences homographiques ainsi que la présence ou l'absence, selon les phrases, d'un contexte désambiguïsant où il est possible de choisir entre les différentes lectures possibles d'une séquence homographique. Ainsi, les phrases ***a.1*** et ***a.2*** ne présentent pas de contexte désambiguïsant, ce qui fait qu'il est impossible de savoir comment la séquence homographique كتب *ktb* doit être lue. Le cas de la phrase ***a.3*** est différent car sa construction syntaxique remplit une fonction désambiguïsante. Dans l'activité suivante, ***b***, qui permet de poursuivre le travail commencé dans le cadre de l'activité ***a***, le focus se déplace de l'observation vers la création d'énoncés par les apprenant·e·s.

Activité ***b***

Dans cette activité, les apprenant·e·s doivent inventer des contextes aptes à désambiguïser des énoncés qui, comme les phrases ***a.1*** et ***a.2***, ne contiennent pas d'éléments permettant de dissiper l'incertitude inhérente aux séquences homographiques. Prenons l'exemple suivant, qui est très simple. Les apprenant·e·s sont invité·e·s à créer des contextes désambiguïsants pour différencier les homographes أَنْتَ *ʾanta* (*tu*, *toi* masculin) et أَنْتِ *ʾanti* (*tu*, *toi* féminin) dans la séquence homographique أنت *ʾnt*. L'enseignant·e distribue les étiquettes suivantes: أنت *ʾanta/ʾanti* (tu, toi masc./tu, toi fém.), مروان *Marwān* (prénom masculin), زينة *Zayna* (prénom féminin), يا *yā* (particule d'interpellation qui sert à s'adresser à son interlocuteur/trice; ici elle précède les prénoms et nous ne la traduirons pas en français)", حديقة *ḥadīqa* (jardin), في *fī* (dans), الـ *(ʾa)l-* (l'article défini ainsi que le point d'interrogation ؟ qui, en arabe, est inversé par rapport au sens qu'il a en français). L'enseignant·e rappelle aux apprenant·e·s les deux lectures possibles de la séquence homographique أنت *ʾnt*, c'est-à-dire la séquence qui renferme une incertitude et sert de pivot à l'activité. Les apprenant·e·s doivent d'abord créer une phrase ambiguë, c'est-à-dire une phrase qui, hors contexte, est susceptible d'être lue de deux manières différentes. Cette phrase est la suivante:

b.1 .أنت في الحديقة *ʾanta/ʾanti fī l-ḥadīqa* (Tu es dans le jardin). Dans la traduction française, l'ambiguïté n'apparaît pas car cette langue ne fait pas de distinction de genre grammatical dans le pronom de la 2e personne. Mais, en arabe, il n'est pas possible de choisir entre les formes féminine et masculine du pronom à partir de cette seule phrase. Ensuite, les apprenant·e·s sont invité·e·s à créer un contexte désambiguïsant avec les étiquettes qu'ils/elles ont à leur disposition, ce qui donne les phrases:

b.2 ؟يا مروان أنت في الحديقة *yā marwān ʾanta fī l-ḥadīqa?* (Marwān, tu es dans le jardin?);

b.3 ؟يا زينة أنت في الحديقة *yā zayna ʾanti fī l-ḥadīqa?* (Zayna, tu es dans le jardin?).

Il est possible de fournir aux apprenant·e·s davantage d'étiquettes pour leur donner l'occasion d'imaginer d'autres contextes désambiguïsants et, par exemple, différencier les deux sens de la phrase ***b.1*** sans utiliser de prénom mais en insérant cette phrase à la suite d'une ou deux autres phrases qui ont pour fonction de créer le contexte linguistique désambiguïsant (ce peut être, par exemple, un texte à la troisième personne ou les répliques d'un dialogue). Ainsi, les apprenant·e·s se rapprocheront des situations de lecture dans lesquelles l'élément désambiguïsant n'est pas présent dans l'entourage immédiat de l'item à désambiguïser mais doit être cherché un peu plus loin. En créant personnellement des éléments désambiguïsants dans un cadre guidé par l'enseignant·e, les apprenant·e·s pourront intégrer la nécessité de chercher ce type d'éléments lorsqu'ils/elles lisent un texte. À travers la description des activités ***a*** et ***b***, nous avons essayé de proposer une progression pédagogique qui présente deux caractéristiques: elle chemine à une vitesse globalement assez lente qui permet aux apprenant·e·s de s'approprier en profondeur les mécanismes de lecture et elle s'adapte aux différents moments de l'apprentissage car les activités qui la constituent peuvent être enrichies autant que nécessaire afin de suivre le développement de l'apprentissage linguistique des étudiant·e·s aussi longtemps qu'ils/elles auront besoin de cette aide pour apprendre à lire. Dans cet ordre d'idées, il est possible de faire travailler les apprenant·e·s sur la prise en compte d'autres contextes syntaxiques ou de repères d'ordre morphologique (par exemple les critères de différenciation entre le nom et le verbe). La manipulation de l'objet que sont les étiquettes est intéressante du fait de son aspect ludique qui aide à dédramatiser l'apprentissage de la lecture, mais aussi parce qu'elle rend visible en un simple mouvement les transformations entre les énoncés. Au bout d'un certain temps, il est possible de faire alterner la manipulation des étiquettes avec la prise de plume pour aboutir, à terme, au seul usage de l'écriture. Si l'enseignant·e a besoin d'analyser les mécanismes de lecture pour mieux élaborer ses activités didactiques, il nous paraît en revanche important qu'il/elle n'explicite pas ou alors le moins possible les mécanismes de lecture à l'apprenant·e tant que celui-ci/celle-ci ne les maîtrise pas de manière pratique. Il semble en effet qu'en didactique des langues-cultures le savoir théorique relatif au fonctionnement de la L2 gêne souvent son apprentissage et qu'il est plus efficace d'aborder la nouvelle langue en s'y confrontant de manière personnelle et en apprenant à "sentir la langue de l'intérieur" avec l'aide d'un·e enseignant·e. Ce caractère gênant du savoir théorique pourrait s'expliquer par la grande différence qui, dans la réalité, sépare la théorie du savoir-faire et par la croyance erronée selon laquelle les connaissances théoriques pourraient remplacer le savoir-faire. Par ailleurs, il n'est pas interdit à l'apprenant·e qui commencerait par développer un savoir-faire pratique en L2 d'explorer plus tard les études théoriques portant sur cette langue. Alors, prenant appui sur la connaissance intime qu'il/elle aura acquis des faits linguistiques propres à cette langue, il/elle s'appropriera sans doute de manière plus fructueuse les conceptions abstraites qui permettent de les décrire.

ASM et oralité

Le choix pédagogique qui consiste à enseigner l'ASM à l'oral, et *a fortiori* pour interagir dans des situations de communication du quotidien, comporte quelque chose d'artificiel par rapport aux usages réels des arabophones. Pour pouvoir proposer d'enseigner l'ASM à l'oral en connaissance de cause, évoquons brièvement la situation sociolinguistique de la langue arabe contemporaine qui est bien différente de celle du français. L'arabe, tel qu'il est pratiqué actuellement, peut être considéré comme une langue pluriglossique – ou, de manière équivalente, polyglossique (Sayah, 2005: 203), c'est-à-dire une langue dans laquelle coexistent quatre variétés langagières distinctes mais apparentées. Ces variétés sont l'arabe classique, l'ASM, l'arabe dialectal (qui existe sous la forme de nombreux dialectes) et l'arabe intermédiaire qui emprunte des traits à l'ASM et aux dialectes (Sayah, 1997: 39-41). Les dialectes arabes peuvent être regroupés selon leurs ressemblances en plusieurs aires dialectales découpées dans l'ensemble de la zone arabophone (Kouloughli, 2007: 98-99) et parmi lesquelles nous pouvons citer les aires maghrébine, syro-libano-palestinienne, celle qui est représentée par la péninsule Arabique, etc. Ces dialectes sont le produit de l'histoire et des contacts de langues qui ont été différents selon les régions dans lesquelles les conquêtes musulmanes ont introduit la langue arabe. Ainsi, par exemple, les dialectes arabes maghrébins sont marqués par la langue berbère. Ceci entraîne des difficultés d'intercompréhension entre les Maghrébin·e·s et les arabophones issu·e·s de la péninsule Arabique ou des pays du Levant. Ces difficultés sont résolues par l'emploi de l'ASM ou de l'arabe intermédiaire qui font alors office de *lingua franca*, car ni l'arabe classique, ni l'ASM, ni l'arabe intermédiaire ne sont des langues maternelles car la langue maternelle d'un·e locuteur/trice natif/ve de l'arabe ne peut être qu'un dialecte. C'est la scolarisation qui permet aux arabophones d'apprendre d'abord l'ASM et, éventuellement, plus tard, l'arabe classique. Sur le plan de la didactique des langues, la pluriglossie arabe présente plusieurs conséquences. Les unes concernent les locuteurs/trices natifs/ves de l'arabe, les autres concernent les apprenant·e·s étrangers/ères et notamment francophones. Si, dans le présent article, nous nous interrogeons sur l'apprentissage de la lecture en ASM par l'adulte francophone, il nous paraît toutefois nécessaire d'évoquer brièvement les modalités de ce même apprentissage pour le/la locuteur/trice natif/ve de l'arabe. L'ASM est très étroitement lié à la communication écrite, c'est-à-dire à la lecture et à la production écrite. C'est pour l'essentiel la variété qui permet d'accéder à la communication écrite (même s'il ne faut pas perdre de vue le fait que l'arabe dialectal peut aussi être utilisé à l'écrit, par exemple dans les textes des comédies jouées au théâtre, et que nombre de textes anciens sont rédigés en arabe classique et même en arabe coranique, c'est-à-dire une des sources de l'arabe classique, pour le Coran, cf. Kouloughli, 2007: 36). L'apprentissage de l'ASM va donc de pair avec celui de la communication écrite.

En ce qui concerne les locuteurs/trices natifs/ves de l'arabe, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'apprentissage de l'ASM est facilité ou rendu au contraire plus compliqué par le dialecte maternel (les dialectes plus influencés par d'autres langues, par exemple les dialectes maghrébins, compliquent peut-être

davantage cet apprentissage par rapport à des dialectes orientaux restés plus proches de l'ASM). Par ailleurs, comme pour d'autres langues-cultures à tradition écrite, le milieu linguistique dans lequel vivent les arabophones natifs/ves joue un rôle dans l'apprentissage de l'ASM. Nous pensons ici aux effets de la scolarisation ainsi qu'à ceux induits par l'existence du bain linguistique, à la fois sonore (émissions radiophoniques et télévisées en ASM, etc.) et écrit (pancartes, documents administratifs, presse, littérature, etc.), qui détermine des attentes et des besoins langagiers chez les locuteurs/trices qui y sont plongé·e·s. Ceux-ci ont en effet besoin et/ou envie de comprendre les énoncés en ASM qu'ils entendent et qu'ils voient. Il serait intéressant de savoir, par exemple grâce à des enquêtes de terrain, si les locuteurs/trices natifs/ves de l'arabe procèdent de la même manière que les apprenant·e·s étranger/ères pour dissiper les incertitudes de lecture auxquelles nous nous sommes intéressé. Nous pouvons d'ores et déjà remarquer qu'il est d'usage, dans les pays arabes, de proposer aux enfants débutant en ASM des textes vocalisés pour leur apprendre progressivement à se passer de la vocalisation (le même procédé pédagogique, nous l'avons vu, est également employé en France avec des apprenant·e·s francophones). Ce choix pédagogique nous amène à penser que les arabophones eux/elles-mêmes sont fortement concerné·e·s par les incertitudes qui nous intéressent ici. Nous nous demandons si ces incertitudes peuvent contribuer à expliquer l'analphabétisme et l'illettrisme qui, du moins dans les pays du Maghreb, touchent beaucoup d'élèves à la fin de leur scolarité (Youssi, 2012).

En ce qui concerne les apprenant·e·s étrangers/ères (non locuteurs/trices natifs/ves de l'arabe), il s'agit de savoir quelle variété leur enseigner en premier: l'ASM, un dialecte arabe ou l'ASM et un dialecte arabe de manière concomitante et en établissant des passerelles entre ces deux variétés. Si l'enseignant·e commence par l'ASM, il sera intéressant, comme nous l'avons dit, qu'il/elle l'aborde par le biais de l'oral. Toutefois, en mettant en œuvre cette stratégie pédagogique, il ne faut pas perdre de vue le fait qu'elle comporte une inadéquation sociolinguistique car lorsque les arabophones emploient l'ASM à l'oral, ce n'est pas pour les besoins du quotidien (hormis si cette variété sert de *lingua franca*) mais dans le cadre de situations de communication formelles. En apprenant à utiliser l'ASM à l'oral, les apprenant·e·s étranger.ère.s seront en mesure de se faire comprendre dans l'ensemble des pays arabes, de comprendre un certain nombre d'émissions radiophoniques et télévisées et d'accéder aux textes écrits. Ils/Elles éprouveront sans doute des difficultés à entrer directement en contact avec les habitant·e·s. C'est pourquoi un·e apprenant·e qui séjourne longuement dans un pays arabe aura tout intérêt à apprendre également le dialecte qui y est parlé. D'ailleurs, la connaissance de l'ASM facilite beaucoup l'apprentissage ultérieur d'un dialecte arabe et vice-versa (Marçais, 1961: 88). Nous proposons donc d'enseigner l'ASM à l'oral en considérant qu'il peut servir de variété utilisée provisoirement à l'oral en attendant d'apprendre un dialecte.

Conclusion

L'incertitude entraînée par l'usage de la graphie non vocalisée n'existe pas seulement dans la langue arabe: elle caractérise plusieurs autres langues sémitiques et

notamment l'hébreu (même si, du moins en hébreu contemporain, elle y fonctionne d'une manière différente de ce qui se passe en arabe (Hadas-Lebel, 1992: 164; Feldhendler, 2005: 3). Cette incertitude rend le/la lecteur/trice très conscient·e du fait que lire, c'est donner du sens à des signes et que le savoir et l'expérience du/de la lecteur/trice entrent pour une part non négligeable dans le sens que celui-ci/celle-ci donne au texte. Un texte arabe non vocalisé possède quelque chose d'un peu énigmatique, voire un élément ludique. La difficulté de l'énigme varie avec le savoir linguistique, culturel et communicationnel du/de la lecteur/trice. Par ailleurs, à mesure que ses connaissances linguistiques et socioculturelles se développent, il/elle peut s'interroger sur l'existence d'éventuels homographes qu'il/elle ne connaîtrait pas encore ou sur la manière d'interpréter syntaxiquement certaines séquences de mots. Le texte non vocalisé recèle également un élément qui est de l'ordre du plaisir. Le/la lecteur/trice voit en effet le sens du texte se construire progressivement devant lui/elle et, selon nous, la relative lenteur causée par la prise d'indices de lecture le/la rend plus attentif/ve aux détails d'un récit, aux étapes de la construction d'une argumentation, etc. Toutes ces spécificités sont de nature à rendre l'apprentissage de la lecture en arabe particulièrement motivant car le/la lecteur/trice, qu'il/elle soit débutant·e ou confirmé·e, doit nécessairement y être très actif/ve. Il est probable, du moins pour certains textes, que cette incertitude résiste toujours, peu ou prou, aux efforts du/de la lecteur/trice et, au vu de l'expérience de lecture qu'elle permet de faire, il s'agit plutôt d'une bonne chose.

Références bibliographiques

BENJELLOUN, Saïd. 2020. *Lire et écrire en arabe littéral*. Toulouse: Presses universitaires du Midi.

D'ALVERNY, André, René LAVENANT & Louis POUZET. 2006. *Cours de langue arabe.* Beyrouth: Dar el-Machreq.

FELDHENDLER, Marie-Paule. 2005. *Lire l'hébreu. Méthode d'initiation à la lecture et à l'écriture de l'hébreu*. Paris: Ellipses.

FLEISCH, Henri. 1968. *L'arabe classique. Esquisse d'une structure linguistique.* Beyrouth: Dar el-Machreq.

FOUCAMBERT, Jean. 1974. Apprentissage et enseignement de la lecture. *Communication et langages* 24, 46-59.

FUCHS, Catherine. 2008. L'incertitude interprétative dans l'activité de langage. URL: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs00340631.

GOUGENHEIM, Georges, René MICHÉA, Paul RIVENC & Aurélien SAUVAGEOT. 1971. *L'élaboration du français fondamental, 1er degré.* Paris: Didier.

HADAS-LEBEL, Mireille. 1992. *L'hébreu: 3000 ans d'histoire.* Paris: Albin Michel.

HARDANE, Jarjoura, Roland MEYNET, Henri AWAISS, Joseph DICHY & Youssouf AOUN. 1979. *Mina l-ḫalīǧ ʾilā l-muḥīṭ (Du Golfe à l'Océan)*, vol. 1. Paris: Didier, Hatier.

HARDANE, Jarjoura, Roland MEYNET, Henri AWAISS, Haytham AL-AMIN, Joseph DICHY & Youssouf AOUN. 1980. *Mina l-ḫalīǧ ʾilā l-muḥīṭ (Du Golfe à l'Océan)*, vol. 2. Paris: Didier, Hatier.

INCORVAIA, Nicolas. 2020. *L'enseignement/apprentissage de l'arabe standard moderne aux/par les apprenants français*. Thèse de doctorat, Université Toulouse II – Jean Jaurès.

INTRAVAIA, Pietro. 2000. *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Paris, Mons: Didier Érudition, CIPA.

KOULOUGHLI, Djamel Eddine. 1991. *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*. Paris: Pocket.

KOULOUGHLI, Djamel Eddine. 1994. *Lexique fondamental de l'arabe standard moderne*. Paris: L'Harmattan.

KOULOUGHLI, Djamel Eddine. 2007. *L'arabe*. Paris: Presses universitaires de France.

LECERF, Jean. 1954. Esquisse d'une problématique de l'arabe actuel. *L'Afrique et l'Asie* 26: 2, 31-46.

LECOMTE, Gérard & Ameur GHEDIRA. 1969. *Textes littéraires arabes des XIX^e^ et XX^e^, choisis et commentés*. Paris: Klincksieck.

LECOMTE, Gérard & Ameur GHEDIRA. 1981. *Méthode d'arabe littéral II*. Paris: Klincksieck.

LECOMTE, Gérard & Ameur GHEDIRA. 2002. *Méthode d'arabe littéral I*. Paris: Klincksieck.

MARÇAIS, William. 1961. *Articles et conférences*. Paris: Librairie d'Amérique et d'Orient.

MEYNET, Roland. 1971. *L'écriture arabe en question*. Beyrouth: Dar el-Machreq.

PELLAT, Charles. 1985. *Introduction à l'arabe moderne*. Paris: Librairie d'Amérique et d'Orient.

RENARD, Raymond. 1979. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles, Mons: Didier, CIPA.

RIFAʿIYYA, Yasin. 1980. *al-ʿAṣāfīr*. Bayrūt: Dar el-ṭalīʿa li-l-ṭibāʿa wa-l-našr.

SAYAH, Mansour. 1997. *Bilinguisme et enseignement du français en Tunisie*. Toulouse: AMAM.

SAYAH, Mansour. 2005. À propos d'une "réflexion sur un début d'apprentissage d'une langue nouvelle": l'arabe. Jacques CORTÈS, Nicole KOULAYAN & Mansour SAYAH (dir.), *Synergies France, Hommage à Paul Rivenc* 2, 201-223.

VOLNEY, Constantin-François.1826. *Simplification des langues orientales*. Constantin-François VOLNEY, *Œuvres de C.-F. Volney,* 2e éd. complète, tome VIII. Paris: Parmantier, Froment, 185-317.

YOUSSI, Abderrahim. 2012. Liberté pour la langue arabe. *Le Monde*, 23/7/2012, 14.