



HAL
open science

Apprendre à lire et à écrire l'arabe : typologie des difficultés

Catherine Pinon

► **To cite this version:**

Catherine Pinon. Apprendre à lire et à écrire l'arabe : typologie des difficultés. *Les Langues Modernes*, 2015, 3/2015, pp.77-88. hal-03152068

HAL Id: hal-03152068

<https://hal.science/hal-03152068>

Submitted on 25 Feb 2021

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.

Apprendre à lire et à écrire l'arabe : typologie des difficultés

Catherine Pinon (IREMAM)

Résumé en français

Pour cerner les principales difficultés qui surgissent lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en arabe, langue vivante étrangère, nous proposons une présentation globale du système graphique et morpho-phonologique de l'arabe. La typologie des difficultés qui découle de cette présentation a pour but d'amener les enseignants à réfléchir aux différentes stratégies qu'ils mettent à l'œuvre pour amener les élèves à maîtriser la lecture et l'écriture en arabe.

Mots-clés : littératie, didactique de l'arabe, phonologie.

Key words : literacy, arabic didactics, phonology.

1. Introduction

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une tâche complexe dont la maîtrise est fondamentale pour pouvoir accéder aux différents modes de communication. Dans le cadre d'un enseignement de langue vivante comme l'arabe, cet apprentissage est d'autant plus crucial qu'il demande à l'élève de s'approprier un système graphique totalement différent du système latin.

Nous nous intéresserons ici au cas particulier de l'apprentissage, en France, de l'arabe comme langue vivante étrangère. Il s'agit de l'arabe littéral, langue officielle des 22 pays membres de la Ligue Arabe, enseignée à l'école et utilisée par l'administration ou la presse, mais qui n'est la langue maternelle de personne et qui n'est utilisée à l'oral que dans des situations d'oralisation de l'écrit¹.

Au sein du public d'apprenants, il convient de distinguer les francophones n'ayant aucune connaissance de l'arabe des dialectophones ayant une maîtrise orale ou écrite plus ou moins aboutie d'un dialecte arabe². Si les premiers découvrent le système tel que le professeur le présente, les seconds doivent trouver des passerelles entre leurs connaissances antérieures et celles du cours de langue.

¹ Les Arabes ont pour langue maternelle un dialecte. L'arabe littéral est rarement utilisé comme langue de communication spontanée à l'oral. Cette particularité rend l'apprentissage de l'arabe littéral comme langue vivante assez paradoxal, car si l'arabe littéral est omniprésent à l'écrit, ce n'est pas une variété que l'on emploie naturellement à l'oral.

² Contrairement à ce que l'on pourrait croire, les élèves ayant quelques rudiments d'un dialecte arabe ont souvent des difficultés à se mettre à l'arabe littéral, pour des raisons davantage psychologiques et culturelles qu'autre chose. Pour les spécificités de ce public d'apprenant et les difficultés qu'il rencontre, cf. Pinon (2013).

Dans le cadre des cours de langue vivante au collège et au lycée, nous avons constaté que lire et écrire en arabe est un apprentissage qui pose problème. Si, fort heureusement, certains élèves arrivent plus ou moins bien à lire et à écrire, d'autres n'acquièrent pas ces compétences et se retrouvent, à des degrés divers et pour différentes raisons, non alphabétisés au sein d'un cours de langue. Or, on sait combien l'accès à la lecture et à l'écriture est déterminant dans l'échec scolaire (Rapport n°2005-123 : 25). Cette étape est cruciale pour l'élève car elle détermine en grande partie l'avenir de son rapport à la langue³.

Cet article se veut être une réflexion générale sur les problèmes liés à la littératie de l'arabe langue vivante étrangère. Il s'agit d'expliquer comment fonctionne le système phonographématique de l'arabe pour repérer les principales difficultés afin d'en établir une première typologie, tout en réfléchissant aux différentes causes de ces difficultés et en proposant des activités, des stratégies et des outils pour le professeur.

2. L'arabe : graphie, phonologie, morphologie et... pluriglossie

L'arabe est une langue sémitique vivante à travers différentes variétés. Nous présentons ici quelques caractéristiques de l'arabe littéral.

2. 1. Le système graphique de l'arabe

L'écriture arabe présente différentes particularités : il s'agit d'une écriture exclusivement cursive (attachée), qui s'écrit de droite à gauche. Les 28 lettres s'attachent les unes aux autres, à l'exception de 6 d'entre elles qui ne s'attachent pas à la suivante. Lorsque celles-ci apparaissent dans un mot, le trait de liaison s'interrompt et l'écriture reprend après un petit espace. Chaque lettre, du fait de son insertion dans un mot où toutes les lettres sont attachées, peut se retrouver dans une position initiale, médiane, finale ou encore isolée (dans le cas où elle termine le mot et où elle est précédée d'une lettre qui ne s'attache pas à la suivante). La plupart des lettres changent relativement peu de forme d'une position à une autre, mais quelques unes d'entre elles présentent deux formes très distinctes.

Les majuscules n'existent pas et les signes de ponctuation ont été empruntés aux langues européennes et inversés pour correspondre au sens d'écriture. L'écriture manuscrite varie considérablement d'une ère géographique à une autre. La graphie maghrébine, enseignée en France, présente peu de différences avec la graphie d'imprimerie. Cependant, dans certains cas, les polices génèrent quelques difficultés de reconnaissance pour le lecteur⁴.

L'alphabet arabe est, à l'exception d'une lettre, consonantique. Sur les 28 lettres, 1 est une voyelle longue, 2 sont des glides (ou semi-consonnes) marquant tantôt une voyelle longue, tantôt une semi-consonne, les 25 autres notant des consonnes. Exception faite des deux semi-

³ La question est en effet déterminante pour des élèves qui ont choisi l'arabe en LV1 ou en LV2 et qui auront à le passer au baccalauréat.

⁴ C'est le cas notamment de la forme de certains caractères ou des suites *lām-mīm*, *lām-jīm*, etc.

consonnes, à une lettre correspond un seul et unique son. Le système vocalique de l'arabe standard est réduit au stricte minimum : il comporte les trois timbres [a], [u] et [i] déclinés en 6 voyelles : 3 brèves ([a], [u], [i]) et 3 longues ([ā], [ū], [ī]). Seules les voyelles longues apparaissent dans le *ductus* (le dessin du mot). La notation des voyelles brèves reste optionnelle. Les seuls textes entièrement vocalisés sont le Coran, la poésie, les manuels scolaires et la littérature enfantine ; les textes de presse ou de littérature ne sont généralement pas vocalisés. Dans le monde arabe, on apprend aux enfants à lire sur des mots et des textes entièrement vocalisés alors qu'en France la vocalisation est réduite au minimum (fiches lexicales, cas ambigus)⁵. Il est évident que la restitution à l'oral d'une forme graphique consonantique va constituer l'une des principales difficultés de lecture de l'arabe.

Pour des raisons historiques, l'alphabet arabe s'est développé rapidement mais a présenté, pendant longtemps, ce que l'on a nommé une *scriptio defectiva*. C'est-à-dire que les voyelles brèves n'étaient jamais notées et les voyelles longues ne l'étaient généralement pas. On avait donc à faire à un *ductus* presque exclusivement consonantique. Pour rajouter à la difficulté, seule une quinzaine de formes transcrivaient les 29 sons de l'arabe : de nombreuses lettres se confondaient donc, rendant le déchiffrement de l'arabe coufique difficile.

Une fois cette écriture défectueuse installée, les améliorations apportées au cours de son évolution étaient tributaires de ce premier état : on ne pouvait pas réinventer des lettres ni modifier le dessin des mots. Il fallait faire avec les formes existantes. C'est pourquoi on a fait appel aux points diacritiques pour différencier les lettres qui avaient la même forme. Ainsi, du caractère ح qui servait à transcrire les sons [ġ], [ħ] et [h] on a fait trois lettres : ح avec un point au-dessous transcrit le son [ġ], ح sans diacritique transcrit le son [ħ] et ح avec un point au-dessus transcrit le son [h]. De fait, les points diacritiques sont en arabe tout aussi nombreux que fondamentaux.

L'alphabet fourni en annexe met en évidence l'utilisation d'une même forme pour différentes lettres, le nombre de points diacritiques utilisés pour distinguer les lettres ayant une même forme et la modification de la forme d'une lettre en fonction de sa place dans le mot. En gras figurent les 6 lettres qui ne s'attachent pas à la suivante.

Jusqu'à une époque tardive (aux alentours du XIII^{ème} siècle environ et en partie pour des raisons historiques de prononciations dialectales), un son présent dans la langue n'avait pas de lettre attitrée. Il s'agit de l'attaque vocalique, phonème pertinent en arabe littéral. On a donc créé un signe appelé *hamza* (ء) que l'on a rajouté au-dessus ou au-dessous des différents supports qui la notaient jusque là, voire sur la ligne quand aucun support ne préexistait dans le mot. De fait, la *hamza* peut se trouver transcrite sur ou sous le *alif*, sur le *wāw*, sur un *yā'* sans points ou encore sur la ligne. Un autre phénomène important, la gémation, n'est pas noté dans le *ductus*. Le redoublement d'une consonne, pertinent en arabe, peut se marquer de manière optionnelle par l'ajout d'un signe appelé *chadda* (ّ) sur la consonne en question. En France, en situation d'apprentissage, on a l'habitude de noter systématiquement les *chadda* et les *hamza*. Les autres signes de lecture n'apparaissent qu'exceptionnellement, à la première occurrence d'un mot nouveau ou pour lever une ambiguïté de lecture.

⁵ Certaines recherches se prononcent pour l'utilité de la vocalisation, mais elles sont assez rares. Dans l'ensemble, en arabe comme en hébreu, on a démontré que le lecteur délaisse rapidement les voyelles et que la présence automatique de celles-ci provoquaient un effet de surcharge graphique (cf. Boukadida, 2008 : p. 15-16 et Ammar, 2002). Par ailleurs, le recours systématique à la vocalisation retarde l'appropriation du système morphologique.

L'orthographe arabe, abstention faite des voyelles brèves, est quasi-parfaite⁶. La correspondance entre ce qui se prononce et ce qui s'écrit est, au niveau des consonnes, tout-à-fait stricte, mais l'absence de vocalisation entraîne un nombre important d'homographes, mot qui apparaîtront comme phonologiquement et sémantiquement ambigus.

| Mot non vocalisé | Mot graphique vocalisé (désambiguïsé) | | | |
|------------------|---|--|-----------------------------------|------------------------|
| ان | أَنَّ [anna] <i>geindre / que (+ nom)</i> | إِنَّ [inna] <i>certes</i> | أَنْ [an] <i>que (+ verbe)</i> | إِنْ [in] <i>si</i> |
| لم يصل | لَمْ يَصِلْ [lam yašil] <i>il n'est pas arrivé</i> | لَمْ يُصَلِّ [lam yuṣalli] <i>il n'a pas prié</i> | | |
| يكتب | يَكْتُبُ [yaktubu] <i>il écrit (actif)</i> | يُكْتَبُ [yuktabu] <i>il est écrit (passif)</i> | | |
| فار | فَارَّ [fārr] <i>un fugitif</i> | فَارَّ [fa'r] <i>une souris</i> | | |

Figure 1 : Ambiguïtés de lecture en contexte non vocalisé

Dernière particularité de l'écriture arabe, la graphie concaténatoire qui consiste à noter dans un seul mot graphique différents éléments distincts : l'article défini s'attache au mot, tout comme certaines prépositions et les différents suffixes marquant le possessif ou utilisés comme compléments. Un seul mot graphique peut devoir être segmenté pour être compris et pourra parfois être lu de différentes manières.

| | |
|----------------------------|----------------------|
| ليكتبها | بكرته |
| لِيَكْتُبَهَا | بِكْرَتِهِ |
| لـ / يكتب / ها | بـ / كرة / هـ |
| <i>pour qu'il l'écrive</i> | <i>avec sa balle</i> |

⁶ Les exceptions concernent quelques rares archaïsmes dans très peu de mots du lexique ; la principale difficulté de lecture étant celle de l'article, qui s'écrit toujours mais dont la prononciation diffère. Plus généralement, on peut estimer que la régularité de l'équivalence graphème / phonème génère, paradoxalement, des difficultés de réalisation orale de tous les phénomènes de liaison.

Figure 2 : exemple de graphie concaténatoire

Les particularités du système graphique de l'arabe engendrent souvent une difficulté psychologique supplémentaire : la peur de se tromper de voyelle à la lecture. Cette peur cause pour certains élèves un véritable blocage qui les empêche totalement de lire à haute voix, ce qui contribue à ralentir le processus d'appropriation de la lecture en arabe. Ce facteur ne doit pas être négligé en classe et le professeur doit non seulement faire progresser ses élèves dans un climat de confiance qui minimise les erreurs de vocalisation à la lecture mais aussi donner le plus rapidement possible des stratégies ou des outils pour aider les élèves à formuler de bonnes hypothèses de lecture des voyelles.

2. 2. Le système phonétique et phonologique

Pour les voyelles, la principale difficulté réside dans l'opposition de trois timbres brefs aux mêmes timbres longs. Cette distinction étant inexistante en français, elle peut être difficile à entendre et à produire, donc à transcrire, pour les apprenants⁷.

L'originalité du système consonantique réside dans l'existence de 5 consonnes emphatiques ayant leur correspondant non-emphatique ([ʃ], [d̥], [t̥], [z̥] et [q̥]). Par rapport au français, les sons nouveaux sont :

- les apico-dentales ([t̥] et [d̥]), qui sont tout de même connues et relativement habituelles pour les élèves apprenant aussi l'anglais
- les velaires [ħ] connue en allemand et en espagnol et [ġ] aussi appelé « [r] gressayé »
- le [r] roulé
- les pharyngales [ħ] et [ʕ]
- les glottales [h] et [ʔ].

D'un point de vue statistique, le système consonantique de l'arabe n'est pas si éloigné des sons qu'un français sait produire. En effet, 75 % des consonnes sont utilisées en français ou dans d'autres langues européennes proches. Sur les 25 % des sons propres à l'arabe, seuls 3 d'entre eux sont susceptibles de poser physiologiquement un problème. Les 4 autres sont des emphatiques, trait qu'un francophone sait parfaitement réaliser dans un contexte humoristique et qu'il va alors devoir intégrer comme phonème pertinent de la langue.

Dans nos cours, nous avons toujours le soin d'expliquer aux élèves le fonctionnement du crible phonologique pour qu'ils prennent conscience du travail de rééducation de leur cerveau qu'ils doivent faire pour bien entendre et bien reproduire⁸. Pour bien entendre les mots, il faut d'abord se forcer à prononcer correctement. Petit à petit, le cerveau intègre les nouveaux traits pertinents et affine l'analyse des chaînes sonores perçues. Le problème des emphatiques se

⁷ Ceux-ci réagissent la plupart du temps soit en notant systématiquement toutes les voyelles brèves sur un *ductus* consonantique, soit en transcrivant des voyelles longues partout.

⁸ Par crible phonologique, nous désignons la réinterprétation opérée par le cerveau d'un son bien entendu mais qui n'est pas pertinent dans le système phonologique de la langue maternelle du locuteur. Deux exemples : pour un français, la durée de la voyelle n'est pas pertinente. Il aura donc du mal à entendre la différence entre *jamāl* (beauté) et *jamal* (chameau), deux mots qu'il aura tendance à reproduire avec la voyelle brève. L'emphatisation n'étant pas non plus pertinente, des couples de mots comme *sayf* (épée) et *ṣayf* (été) poseront aussi problème.

traduit généralement par leur abandon à l'écrit (marquant par là certainement que, si l'oreille perçoit l'emphase, le cerveau refuse de la considérer comme pertinente), ou, à l'inverse, par leur utilisation systématique au détriment des consonnes non-emphatiques.

Comme dans toute réalisation orale, des phénomènes de voisement / dévoisement (*yadhul* réalisé [yathul]) ou de contagion d'emphase peuvent induire l'élève en erreur lorsqu'il veut écrire ce qu'il entend. Il semble important d'expliquer comment les sons se modifient lorsqu'ils entrent en contact les uns avec les autres dans la chaîne parlée.

La phonologie nous semble être la pierre d'angle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en arabe. En effet, si l'assimilation visuelle et technique des 28 caractères est assez rapide, c'est l'association d'un son à une lettre qui garantit l'appropriation complète du système graphique de l'arabe.

On constate chez les élèves qui n'arrivent pas à produire tous les sons de plus grandes difficultés de lecture que chez ceux qui prononcent aisément l'ensemble des phonèmes. Cette difficulté de lecture se double d'une difficulté à écrire : il semble très difficile pour le cerveau d'arriver à écrire (donc transcrire) des sons qu'il n'entend ni ne prononce. Il apparaît donc essentiel de travailler la phonétique, car les activités de lecture et d'écriture, pour l'élève qui n'entraîne pas son oreille et sa prononciation, sont liées dans un cercle vicieux : l'incapacité à lire des sons qu'on ne sait pas produire génère l'incapacité à transcrire des sons qu'on ne produit pas et qu'on n'entend pas, et *vice-versa*.

Différents types d'exercices peuvent être mis en place pour entraîner l'élève : travailler les sons séparément (au début, au milieu ou à la fin d'un mot, en consonne mue ou quiescente), puis les syllabes, les syntagmes, etc.

Si la transcription en caractères latins est proscrite dans les programmes officiels, nous pensons au contraire qu'elle peut avoir une place au sein de l'apprentissage. En effet, les élèves ont naturellement tendance à transcrire : il convient alors d'encadrer cette pratique en la limitant au strict minimum et en la réservant aux réelles difficultés de lecture⁹.

2. 3. La morphologie de l'arabe

La morphologie de l'arabe repose sur le croisement de racines, généralement triconsonantiques (une racine véhicule un sens général, comme *k-t-b* = l'idée d'écrire¹⁰) et de schèmes (un schème impose un sens particulier à la racine, comme **R1āR2iR3** = celui du participe actif, **maR1R2ūR3** = celui du participe passif¹¹). Un schème peut être composé de voyelles brèves, de voyelles longues ou de consonnes qu'il faut ajouter à la racine pour obtenir un mot. Évidemment, ce système n'est pas régulier à 100 %, mais il facilite grandement l'apprentissage des mots ainsi que leur lecture en contexte non vocalisé.

⁹ Les mots courants comme *li-anna* (parce que) ou *hādīhi* (cette) par exemple posent souvent problème. Il vaut mieux que l'élève intègre rapidement sa prononciation, quitte à passer par la transcription, plutôt qu'il butte à chaque fois sur ces mots.

¹⁰ Ici, nous symboliserons ces trois lettres de racine par R1, R2 et R3.

¹¹ D'où la formation des mots *kātib* = celui qui écrit, l'écrivain et *maktūb* = ce qui est écrit, par métonymie le destin. Dans ces exemples, le schème est mis en relief en gras.

Il nous semble important de travailler par racines et par schèmes, non seulement pour aider à assimiler le lexique, mais surtout pour acquérir des automatismes de lecture et d'écriture. La perception de ces régularités morphologiques est un acte fondamental pour devenir un bon lecteur en arabe (Ammar, 2002).

2. 4. Pluriglossie

L'arabe est une langue pluriglossique¹². À côté de l'arabe littéral, enseigné à l'école, différents dialectes existent, qui sont les langues maternelles des Arabes. En théorie, un élève parlant déjà un dialecte arabe devrait accéder plus facilement à l'arabe littéral. Mais en pratique, on constate en classe que ce n'est pas toujours le cas. Souvent, l'élève ne voit pas sa maîtrise d'un dialecte comme une compétence qui pourrait l'aider, mais plutôt comme un frein qui peut aller jusqu'à entraîner des phénomènes de blocage. En effet, culturellement, le dialecte est rattaché au domaine oral et privé ; l'écriture est quant à elle rattachée à la sphère intellectuelle. Or, les élèves proviennent bien souvent d'un milieu où beaucoup de parents sont analphabètes, où le rapport à l'écrit est loin d'être évident. L'élève se retrouve *a priori* en situation de complexe par rapport à l'arabe littéral, une langue écrite. Cette idée est renforcée par des points de vue sur la langue qui ont la vie dure : les dialectophones disent souvent que leur dialecte n'est pas une langue, qu'elle n'a pas de grammaire. Les enfants ne sont donc pas conscients qu'ils maîtrisent une langue vivante. Les travaux de Billiez (1985, 2001, 2012) ou encore Barontini (2013) montrent bien combien l'arabe littéral est survalorisé¹³ alors que les dialectes sont souvent dévalorisés et comment cette opposition a des répercussions aux niveaux psychologique et éducatif qui ne sont pas négligeables.

Le professeur doit s'efforcer de valoriser les compétences de ses élèves et les aider à trouver des passerelles entre les deux langues, le littéral et le dialectal, que ce soit au niveau de la prononciation, du vocabulaire ou de la syntaxe.

3. Un public d'apprenant particulier pour une langue vivante étrangère statutairement pas comme les autres

Comme dans toute situation d'apprentissage, l'élément essentiel n'est pas tant la langue enseignée que celui qui apprend. Or, dans les classes d'arabe langue vivante étrangère, nous sommes contraints d'admettre que notre public est particulier¹⁴. Sans entrer dans les détails, nous souhaitons évoquer des éléments expliquant en partie, bien plus que les considérations techniques exposées ci-dessus, les situations d'échec que vivent de nombreux élèves en arabe. Quatre points doivent, à notre avis, être pris en compte :

¹² Pour un point sur la question, cf. Dichy (1994).

¹³ Pour des raisons religieuses et mythiques sur lesquelles nous ne pouvons nous étendre ici. Nous renvoyons à Pinon (2013). Voir aussi le concept de schizophrénie de l'arabe dont il est question dans cet article.

¹⁴ Il s'agit évidemment d'une généralité. Dans certains établissements, dans certaines sections, le public d'apprenant ne connaît pas tant de difficultés. Il reste que, encore aujourd'hui, les élèves qui apprennent l'arabe concentrent pour beaucoup d'entre eux des difficultés économiques, sociales, familiales et culturelles que renforce la "ghettoisation" du cours de langue arabe n'accueillant, au moins au niveau du collège, presque que des enfants issus de l'immigration maghrébine.

- la motivation de l'élève : souvent, les élèves sont obligés par leurs parents à suivre les cours d'arabe. Or, ils sont pour certains dans une position identitaire délicate qui amène parfois au refus total d'apprendre cette langue. Le principal argument des élèves ayant rejeté l'enseignement de l'arabe, mais qui sont quand même contraints de suivre les cours de langue, est « je ne sais pas lire », signe que cet apprentissage est *sine qua non* de la poursuite de la progression¹⁵.

- la place du dialecte : pour les élèves dialectophones, la dévalorisation courante du dialecte et la haute image donnée de l'arabe littéral provoquent bien souvent une auto-censure et refreinent l'utilisation spontanée de la langue. Alors que le dialecte devrait aider l'élève à s'exprimer, il le bloque parfois totalement.

- la situation scolaire de l'élève : une part importante des élèves qui apprennent l'arabe comme langue vivante est en difficulté scolaire. Pour certains, la lecture et l'écriture en français est encore problématique. Il est évident que l'acquisition d'un second système graphique, quand celui de la langue maternelle n'est pas encore en place, est difficile.

- le milieu social : plus généralement, le milieu d'origine de l'élève doit aussi être pris en compte, car il est souvent à l'origine de certaines difficultés scolaires. L'analphabétisme des parents peut être préjudiciable quand l'image qu'on véhicule de la lecture et de l'écriture est celle d'une tâche difficile ; l'absence de suivi scolaire de beaucoup d'élèves explique en grande partie les retards accumulés au fil des années et qui finissent par nuire considérablement à la poursuite des études, même au niveau du collège ; la maîtrise de la langue orale, quand le vocabulaire est appauvri et la syntaxe simplifiée, doit directement être mis en relation avec les difficultés d'acquisition de la lecture et de l'écriture.

4. Typologie des difficultés liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et propositions pour aider élèves et professeurs à surmonter cette difficulté

Nous ne reviendrons pas ici sur les facteurs parallèles à l'apprentissage (la motivation, le milieu social et familial, la qualité du travail scolaire, les capacités de l'élève), même si elles doivent nécessairement être prises en compte par le professeur. Sur la question des émotions liées à la langue arabe dans l'enseignement de cette langue, *cf.* Pinon (2013). Pour la prise en compte du milieu social, familial et culturel dans le processus d'apprentissage d'une langue, *cf.* Robitaille (2008) ; sur les questions du rapport à la langue arabe, *cf.* Billiez et *alii.* (1985, 2001, 2012) et Barontini (2013).

Nous souhaitons insister sur les facteurs techniques, les points sur lesquels toute l'attention doit être portée au moment de l'apprentissage. En listant point par point les principales difficultés, nous proposons dans un tableau synthétique différents types d'exercices de remédiation (*cf.* annexe 2).

¹⁵ Une expérience récente de remédiation en apprentissage de la lecture en arabe a montré que, pour les élèves qui prétendaient « ne pas savoir lire », le changement de point de vue sur la langue et d'attitude vis-à-vis de son apprentissage peut rapidement évoluer positivement, pour peu qu'une attention soit portée aux difficultés réelles de l'élève et qu'il soit encouragé.

5. Conclusion

Apprendre à lire et à écrire l'arabe, langue vivante étrangère, peut être assez rapide quand on anticipe les principales difficultés auxquels les élèves seront confrontés. Techniquement, ces difficultés sont liées aux particularités du système graphique de l'arabe, mais peuvent être rapidement éludées grâce à des exercices spécifiques. Il apparaît que travailler la phonétique est essentiel, car sans une bonne prononciation des sons, une bonne perception n'est pas possible non plus : le passage de l'oral à l'écrit ou de l'écrit à l'oral sera dans ce cas toujours problématique. Il convient donc d'apporter le plus grand soin à la prononciation de l'arabe, et ce dès le début de l'apprentissage. En effet, une maîtrise du système graphique et une aisance à l'oral permettra évidemment aux élèves d'appréhender et de retenir plus facilement le lexique, de lire davantage et donc d'intégrer plus rapidement les structures de la langue.

Dans un deuxième temps, il faudrait s'intéresser à l'étape suivante : la lecture et l'écriture non plus du point de vue technique du déchiffrement, mais de l'acte sémiotique de comprendre un énoncé et d'en produire un qui traduit sa pensée. Il nous semble indispensable de devoir d'abord accéder aisément au système graphique avant de pouvoir envisager un réel travail de lecture et d'écriture. Ceci peut sembler évident, mais le temps nécessaire à cette appropriation n'est pas pris en compte dans les programmes scolaires qui obligent les professeurs zélés à délaissé cet aspect des choses, au risque de « perdre » une bonne partie de la classe qui lutte encore pour déchiffrer ce nouvel alphabet.

Bibliographie

AMMAR, Mohamed (2002) : « L'assemblage phonologique : sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe », PUF *Enfance* 2002/2, vol. 54, pp. 155-168.

BARONTINI, Alexandra (2013) : *Locuteurs de l'arabe maghrébin – langue de France : une analyse sociolinguistique des représentations, des pratiques langagières et du processus de transmission*. Thèse de doctorat, inédit.

BILLIEZ, Jacqueline (1985) : La langue comme marqueur d'identité, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1/2, 95-104.

BILLIEZ, Jacqueline et Cyril Trimaille (2001) : Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale, *Langage et société*, 4,-98, 105-127.

BILLIEZ, Jacqueline, Luc Biichlé et Myriam Abouzaïd (2012) : À la recherche de l'«arabe vrai» en situation migratoire. In A. Barontini & D. Caubet (Eds.). *Dynamiques langagières en Arabophonies* (pp. 293-309). Saragosse : Université de Saragosse.

BOUKADIDA, Nahed (2008) : Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (Étude longitudinale), Thèse de Doctorat, Université Rennes 2 – Université de Tunis I, inédit.

CALVET, Louis-Jean (1999) : Pour une écologie des langues du monde. Paris, Plon.

DICHY, Joseph (1994) : La pluriglossie de l'arabe, BEO, Tome 46, pp. 19-42.

GROUPE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (2005) : L'apprentissage de la lecture à l'école primaire, Observatoire national, Inspection générale de la lecture de l'éducation nationale, Rapport - n° 2005-123, novembre 2005.

HALIMI, Suzy (2012) : Apprendre les langues. Apprendre le monde, Rapport présenté au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative par le Comité stratégique des langues, janvier 2012.

MONTAIGU, Reynald et Raymond NICODEME (2009) : Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues, Inspection générale de l'Éducation nationale, Rapport n° 2009-100, novembre 2009.

PINON, Catherine (à paraître) : Gérer la charge émotionnelle liée à la langue arabe : un défi pour le professeur de langue étrangère, LIDIL.

ROBITAILLE, France (2008) : Projet pancanadien de français langue première. Stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture pour le milieu linguistique minoritaire. Document de fondement destiné au personnel enseignant de la maternelle à la 12^{ème} année, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. Les Éditions de la Chenelière, Montréal.

Littératie de l'arabe langue vivante étrangère : principales difficultés

| Domaine | Particularité Cause du problème | Difficulté | Remédiation |
|----------------|---|---|---|
| Graphie | Langue qui s'écrit de droite à gauche | Sens d'écriture | <ul style="list-style-type: none"> - comparer des illustrations ou BD arabe / français - comparer des images, des posters, des publicités - lire la page consacrée à ce sujet dans <i>Le carnet du dessinateur</i> de Mohieddine Ellabbad (Mango, 1999) - préparer la page de garde de son cahier dans le sens arabe |
| | Écriture exclusivement cursive | Habitude d'écriture : ne pas lever son crayon | <ul style="list-style-type: none"> - s'entraîner à dessiner les mots d'un seul trait, en mettant les points ensuite - recopier des <i>ductus</i> sans lever le crayon, de plus en plus vite |
| | Les 28 lettres s'attachent les unes aux autres, à l'exception de 6 d'entre elles qui ne s'attachent pas à la suivante | Assimilation des lettres qui s'attachent / ne s'attachent pas | <ul style="list-style-type: none"> - taper un texte à l'ordinateur (on voit la lettre se transformer au fur et à mesure qu'on tape le mot) - travailler à partir d'un jeu de cartes lettres + traits de liaison (on dispose de lettres sous les 4 formes et de traits de liaison. Il faut former des mots donnés) - faire réfléchir : que se passe-t-il si on attache les lettres qui ne s'attachent pas ? On les confond. Montrer comment, en partant des erreurs des élèves - classer des mots par lettres qui apparaissent dedans - recopier des mots, un texte |
| | | Espace trop important après une lettre qui ne s'attache pas | <ul style="list-style-type: none"> - recopier des mots où une lettre qui ne s'attache pas à la suivante apparaît - séparer les mots d'un texte par un trait, puis recopier ce texte |
| | Changement de forme d'une position à une autre | Reconnaître chaque lettre dans ses différentes positions | <ul style="list-style-type: none"> - taper un texte à l'ordinateur - travailler à partir d'un jeu de cartes lettres + traits de liaison - diaporama vitesse (l'alphabet défile dans l'ordre, puis dans le désordre, position par position, puis tout mêlé : l'élève doit dire le nom de la lettre qui apparaît à l'écran) - pêle-mêle de lettres dans les différentes positions : les |

| | | |
|---|--|--|
| | | regrouper par lettre - chercher l'intrus (par lettre, par position) |
| Absence de majuscule | Reconnaissance des noms propres | - travailler sur les prénoms (les noter, les classer) - les pays : les rechercher sur une carte ou dans un texte à partir d'une liste donnée |
| Signes de ponctuation inversés | | - relever tous les signes de ponctuation dans un texte, les recopier et dire quelle est leur fonction - recopier des phrases avec de la ponctuation |
| L'écriture d'imprimerie (problèmes fonction des polices) | <i>Dāl</i> un peu trop haut et droit, enchaînements <i>lām/mīm</i> , ... | - lister les problèmes avec un exemple pour chacun - exercices de comparaison (mots dans différentes polices) - réécrire à partir de différentes polices |
| L'écriture manuscrite par rapport à l'écriture d'imprimerie | Déchiffrer une écriture manuscrite | - travail à partir de documents manuscrits (comparaison avec le même texte imprimé, retrouver des portions de phrases dans un texte manuscrit, recopier un texte manuscrit avec sa propre écriture, <i>etc.</i>) - « téléphone arabe d'une phrase écrite » |
| L'écriture manuscrite orientale / maghrébine | Modification de certains caractères et d'enchaînements | - comparer, reconnaître des mots - exercices de lecture |
| Vocalisation | Lire sans la vocalisation | - lectures systématiques par schèmes - autodictée des mots courants - diaporamas des mots courants |
| Lecture / écriture de la <i>hamza</i> | Support de la <i>hamza</i> | - repérage dans un texte (supports) - exercices de lecture - dictées |
| Caractère utilisé pour plusieurs lettres (lettres diacritées) | Lettres peuvent se confondre, en particulier : <i>bā'</i> , <i>tā'</i> , <i>ṭā'</i> , <i>nūn</i> et <i>yā'</i> , mais aussi <i>fā'</i> et <i>qāf</i> , <i>dāl</i> et <i>zāl</i> , <i>sīn</i> et <i>ṣīn</i> , <i>etc.</i> | - diaporama vitesse - lecture de mots - dictées |
| Graphie concaténatoire | Segmenter le mot graphique en éléments pertinents pour accéder au sens | - travailler par type et faire segmenter (que des mots avec des suffixes, des prépositions, <i>etc.</i>) - produire automatiquement (une structure avec tous les pronoms suffixes par exemple). |

| | | | |
|--------------------|--|--|--|
| | Archaismes | Mots avec le <i>alif</i> suscrit | Liste de mots à lire, recopier et apprendre. |
| | | Mots comme <i>ṣalāt, zakāt...</i> | Liste de mots à lire, recopier et apprendre. |
| | | | |
| Phonétique | Longueur des voyelles | Réalisation / perception des voyelles longues | <ul style="list-style-type: none"> - répéter des paires minimales, des listes contrastives (mots dont seule la longueur d'une voyelle varie) - s'enregistrer et observer les courbes sur un logiciel pour mesurer la longueur des voyelles - lecture de mots par schèmes |
| | Redoublement | Réalisation / perception de la gémination | <ul style="list-style-type: none"> - répéter des listes contrastives - s'enregistrer et observer les courbes sur un logiciel - lecture de mots par schèmes |
| | Prononciation de la <i>hamza</i> | Réalisation du son | <ul style="list-style-type: none"> - répéter des mots - lecture de mots par schèmes |
| | Sons emphatiques | Réalisation du son | <ul style="list-style-type: none"> - répéter des listes contrastives (emphatiques / non emphatiques) - lecture de mots par schèmes - prononciation exagérée |
| | Syllabes | Structure syllabique (ne pas tout vocaliser) | <ul style="list-style-type: none"> - lire des listes de mots par schème, d'un modèle syllabique simple à un de plus en plus complexe - découper des mots en syllabes - regrouper les mots par le nombre de syllabes qu'ils comptent |
| | | | |
| Phonologie | Phénomènes de liaison | Bien faire les liaisons | <ul style="list-style-type: none"> - exercices de répétition - pour la lecture de l'article : apprendre l'alphabet par cœur (en prononçant l'article au nom des lettres pour acquérir un réflexe d'assimilation). - lectures préparées oralisées - resegmenter les groupes de mots en syllabes |
| | Voisement, dévoisement Assimilations Contagion d'emphase | Ne pas prononcer le son que transcrit la lettre écrite | <ul style="list-style-type: none"> - expliquer les phénomènes - regrouper des mots par phénomène - répéter les réalisations |
| | | | |
| Psychologie | Manque de motivation | Être motivé | <ul style="list-style-type: none"> - encourager l'élève |

| | | | |
|--|--|-----------------------|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - fournir des outils d'autoévaluation - adapter les exercices pour faciliter la progression - établir des contrats d'objectifs |
| | Dévalorisation des connaissances dialectales | Blocage psychologique | <ul style="list-style-type: none"> - trouver les ponts entre le dialecte et l'arabe littéral - établir un dictionnaire des mots courants pour traduire de l'un à l'autre - noter les erreurs répétées : les expliquer et proposer des techniques pour les éluder - montrer les similitudes / principales différences entre les deux systèmes dialectal et littéral |
| | Peur de se tromper à la lecture | Oser lire | <ul style="list-style-type: none"> - travailler par schèmes - photographier les mots courants (jeux de réécriture d'un mot présenté puis caché, diaporamas de lecture) - production systématique orale (conjugaison, singulier / pluriel...) |
| | Peur d'avoir un mauvais accent | Oser parler | <ul style="list-style-type: none"> - travailler les sons isolés puis dans les mots - travailler la structure syllabique - travailler la durée des voyelles (l'alternance longue-brève créant en arabe la prosodie) - répéter des enregistrements |

Annexe 1 :

Les sons de l'arabe et leur graphie

Les sons existants en français ne font pas l'objet d'une description technique.

| son | caractéristiques | finale | médiane | initiale | isolée |
|-----------|--|--------|---------|----------|--------|
| <i>ā</i> | <i>voyelle longue</i> | ا | ا | ا | ا |
| <i>b</i> | | ب | ب | ب | ب |
| <i>t</i> | | ت | ت | ت | ت |
| <i>th</i> | <i>fricative sourde apico-dentale</i> | ث | ث | ث | ث |
| <i>j</i> | | ج | ج | ج | ج |
| <i>ħ</i> | <i>fricative sourde pharyngale</i> | ح | ح | ح | ح |
| <i>kh</i> | <i>fricative sourde vélaire</i> | خ | خ | خ | خ |
| <i>d</i> | | د | د | د | د |
| <i>dh</i> | <i>fricative sonore apico-dentale</i> | ذ | ذ | ذ | ذ |
| <i>r</i> | <i>apico-alvéolaire vibrante "r roulé"</i> | ر | ر | ر | ر |
| <i>z</i> | | ز | ز | ز | ز |
| <i>s</i> | | س | س | س | س |
| <i>ch</i> | | ش | ش | ش | ش |
| <i>ʃ</i> | <i>sifflante sourde [s] emphatique</i> | ص | ص | ص | ص |
| <i>ɖ</i> | <i>occlusive sonore [d] emphatique</i> | ض | ض | ض | ض |
| <i>ʈ</i> | <i>occlusive sourde [t] emphatique</i> | ط | ط | ط | ط |
| <i>ʒ</i> | <i>fricative sonore [dh] emphatique</i> | ظ | ظ | ظ | ظ |
| <i>ʕ</i> | <i>fricative sonore pharyngale</i> | ع | ع | ع | ع |
| <i>gh</i> | <i>fricative sonore vélaire [r] grassayé</i> | غ | غ | غ | غ |
| <i>f</i> | | ف | ف | ف | ف |
| <i>q</i> | <i>occlusive sourde post-palatale emphatique</i> | ق | ق | ق | ق |
| <i>k</i> | | ك | ك | ك | ك |
| <i>l</i> | | ل | ل | ل | ل |

| | | | | | |
|--------------|---|------------|--------|-----|---|
| <i>m</i> | | م | م | م | م |
| <i>n</i> | | ن | ن | ن | ن |
| <i>h</i> | <i>fricative glottale</i> | ه | ه | ه | ه |
| <i>w / ū</i> | <i>semi-consonne / voyelle longue</i> | و | و | و | و |
| <i>y / ī</i> | <i>semi-consonne / voyelle longue</i> | ي | ي | ي | ي |
| , | <i>occlusive glottale (attaque vocalique)</i> | ء أ إ إئ ؤ | أ ؤ ؤء | أ إ | ء |