

Introduction

1. Statut de l'arabe dans la Réforme d'avril 1999

Dans le deuxième chapitre de ce travail, il a été question de l'enseignement notamment des langues en Mauritanie et de celui de l'arabe aux non-arabophones en particulier. Nous y avons exposé les péripéties historiques et les problèmes de parcours qu'a connus cet enseignement. Problèmes auxquels ont été proposées, à plusieurs reprises, dès l'accession du pays à l'autonomie interne et notamment après l'indépendance, des solutions ad hoc que l'on appelle communément "réformes" du système éducatif dont les plus marquantes ont été également présentées dans leurs grandes lignes.

Les réformes successives censées refléter chaque fois l'idée qu'auraient eu les décideurs politiques du moment de l'intérêt supérieur de la communauté nationale échapperaient difficilement à la tentation ou au soupçon de faire valoir en la matière les propres options idéologiques de leurs promulgateurs. Ce qui a souvent eu pour effet de limiter le consensus autour de ces réformes, rendre difficile leur mise en application et fragiliser du même coup le système éducatif devant les conflits d'intérêts intercommunautaires et les différentes revendications d'ordre identitaire.

Avant de présenter nos propres propositions didactiques visant à améliorer l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones et d'en faciliter dans la mesure du possible l'apprentissage, il serait utile de rappeler qu'au cours de notre recherche commencée effectivement en 1997 et malgré la persistance des problèmes qui l'ont directement motivée notamment ceux relatifs à l'enseignement/apprentissage de l'arabe par rapport aux non-arabophones, la situation institutionnelle a, elle, cependant profondément évolué entre temps, avec la promulgation en avril 1999 de la toute dernière réforme du système éducatif et son entrée en vigueur dès la rentrée 1999-2000, ce qui a modifié sérieusement les données de la situation.

Dans la perspective qui est la nôtre focalisée principalement sur l'aspect enseignement de l'arabe et par l'arabe, le changement notable intervenu concerne le statut de cette langue objet de l'enseignement/apprentissage en question et qui continue néanmoins, sur le même plan – insistons-nous- à poser les mêmes problèmes qu'auparavant.

Ainsi l'arabe n'est plus ce qu'il a été durant les trois dernières décennies : une Langue Seconde pour la catégorie d'étudiants concernés.

Malgré son statut obligatoire, l'arabe L2 a été néanmoins négligeable parce que souvent négligé, non seulement par ses étudiants, mais aussi par ses enseignants et ce avec la complicité passive de l'instance administrative et/ou de tutelle censée garantir une pratique saine et efficace d'un enseignement jugé d'intérêt public. Aux termes de la nouvelle réforme, l'arabe est devenu pour tous les étudiants mauritaniens (arabophones ou non) *une première langue d'enseignement* et donc plus que jamais obligatoire notamment à cette catégorie particulière d'étudiants ne faisant pas partie de ses locuteurs natifs.

Appelée à prendre effet à partir de l'an 2000, la nouvelle réforme instaure un bilinguisme scolaire (arabe et français) que l'on peut qualifier de fondamental par rapport au système de l'enseignement dans son ensemble.

Ce bilinguisme qui devient effectif progressivement à partir de la 2^e année du Primaire, la 1^{ière} année étant réservée à un enseignement dispensé exclusivement en arabe, nous paraît fondamental dans la mesure où toutes les disciplines programmées, le long du cursus scolaire, du Primaire au Secondaire et par conséquent au Supérieur, sont désormais enseignées (exclusivement) soit en arabe, pour principalement les disciplines plus fortement liées à l'affect, celles dites d'"éveil", en quelque sorte les "humanités" (Instruction Morale et Religieuse, Instruction Civique, Histoire, Géographie, Philosophie) ; soit en français, en particulier pour les matières scientifiques, et cela de manière progressive, à partir de la 3^e année du Fondamental (Mathématiques, Sciences de la Nature et un peu plus tard l'Informatique).

Ces cours de différentes disciplines dispensés soit en arabe, soit en français s'ajoutent aux cours de langue proprement dits dispensés dans chacune de ces langues.

Promues langues d'enseignement également obligatoires, l'arabe et le français disposent d'un volume horaire hebdomadaire important proportionnellement à ce statut, où est tenu compte du rôle assigné à chacune des deux langues en tant que *langue d'enseignement général et future langue de spécialisation* suivant la nature de la Série d'orientation au Second Cycle du Secondaire.

Ainsi l'introduction de l'enseignement du français dès la 2^e année du Fondamental se fait à raison de 6 heures par semaine, soit plus de 20% de l'horaire hebdomadaire global, taux qui se maintiendra jusqu'à la 6^e année du Primaire avant de connaître une diminution progressive à partir de la première année du Premier Cycle du Secondaire, en raison de l'introduction de nouvelles disciplines.

Quant à l'arabe, jouissant toujours du statut de langue nationale promue langue officielle du pays, il est la langue exclusive de l'enseignement dans la première année de l'enseignement fondamental : soit 28 heures par semaine dont 12,5 en cours de langue proprement dits. Son horaire hebdomadaire en tant que cours de langue, durant les cinq années suivantes du Fondamental se maintiendra à un taux de 8 heures en moyenne, sur 29 environ.

Ce taux sera revu à la baisse, de façon légèrement progressive au Premier Cycle du Secondaire et sera de 6 heures avec un coefficient de 4, les deux premières années de ce cycle, puis de 5 heures avec un coefficient de 3, les 3^e et 4^e années du même cycle.

L'orientation des élèves, qui intervient à l'issue du Premier Cycle Secondaire, vers les différentes Séries (littéraire, scientifique ou technique) du Second Cycle Secondaire, ainsi que l'introduction de nouvelles disciplines avec lesquelles débutent et se renforcent, au fur et à mesure de la progression du cursus scolaire,

les premières formes de spécialisation, sont de nature à modifier considérablement la configuration qui a prévalu au Primaire et au Premier Cycle du Secondaire.

Désormais clairement instrumentalisées par rapport aux disciplines principales dans les différentes séries, les langues d'enseignement voient leur champ s'élargir ou se rétrécir selon la série. Ainsi l'équilibre maintenu durant le Premier Cycle Secondaire entre les deux langues va se rompre au Second Cycle au profit de la domination d'une langue donnée suivant la nature de la série considérée.

Nous avons eu l'occasion de signaler plus haut que les dispositions de la réforme actuellement en vigueur, en retenant l'arabe et le français comme deux langues d'enseignement également obligatoires, ont cependant et du même coup, attribué à chacune d'elles un champ de compétence particulier, de telle sorte que, suivant le grand partage des disciplines scolaires en scientifiques et en littéraires, chacune des deux langues s'est trouvée pour ainsi dire prédestinée à un domaine donné où elle doit être la langue dominante dans les séries qui en relèvent.

Ainsi le français est désormais, dans ce contexte, la langue d'enseignement des sciences et des techniques, tandis que l'arabe est consacré aux lettres et aux sciences humaines et sociales.

Cependant la réforme actuelle a suscité bien des critiques¹ : certains l'ont trouvée franchement antinationaliste, réactionnaire et même anticonstitutionnelle car d'une part, elle met ainsi en doute les capacités d'une langue telle que l'arabe à véhiculer les sciences dites "exactes"; et d'autre part, étant difficilement compatible avec les dispositions de l'article n° 6 de la Constitution du 20 juillet 1991 qui stipule : « Les langues nationales sont : l'arabe, le pulaar, le soninké et le wolof. La langue officielle est l'arabe. »², elle enfreindrait ainsi le texte

¹ Il s'agit de prises de position exprimées dans des tracts et dans certains journaux (de la presse libre) parus lors de la publication du projet de la réforme et de son passage devant le Parlement pour ratification.

² Le français, langue d'enseignement et de travail depuis le début du 20^e s. à la faveur de la colonisation française, mais aussi après l'indépendance et qui vient d'être, suivant les dispositions de la présente réforme, officialisé comme première langue d'enseignement, n'y est mentionné.

fondamental de l'État. D'autres l'ont jugée néocolonialiste dans la mesure où elle sert les intérêts d'une puissance étrangère en favorisant sa domination culturelle au détriment de la culture nationale et cela au prix exorbitant du discrédit de l'un de ses fondements majeurs. D'autres encore l'ont jugée purement et simplement arbitraire, sans fondement scientifique ...

Mais les tenants³ de cette réforme pensent, pour se défendre contre les allégations de leurs détracteurs, trouver pour eux-mêmes, et pour les autres, dans le sens *pragmatique* et le souci d'efficacité qui les animent, une justification suffisamment valable de leur démarche.

Toutefois, une telle domination de l'une des deux langues dans une ou plusieurs séries, au détriment de l'autre n'aura lieu que dans les trois dernières années du cursus scolaire (le 2^e cycle du Secondaire et notamment ses deux dernières années : la 6^e et la 7^e), assez longtemps donc après que la langue maintenant défavorisée par la spécialisation ait été parfaitement acquise, lors des dix premières années de la scolarité (les 6 années du Primaire et les 4 années du 1^{er} cycle du Secondaire) où chaque langue disposait d'un volume horaire conséquent et un certain équilibre a toujours été maintenu entre elles.

En tout état de cause cette réforme du système éducatif mauritanien présente un avantage difficilement contestable : la mise en place d'un système d'enseignement désormais unifié⁴ qui s'adresse indifféremment et sans distinction aucune à tous les apprenants, quelle que soit leur origine ethnique ou la Série de leur orientation au Second Cycle du Secondaire(Lettres Originelles, Lettres Modernes, Sciences de la Nature, Sciences Mathématiques, Série Technique), dans tous les établissements du pays, publics ou privés.

³ La promulgation de cette réforme s'est accompagnée d'une campagne officielle de sensibilisation de l'opinion publique sur son intérêt, où des représentants du Ministère de l'Education Nationale avaient pris la parole dans les médias publics et dans des meetings populaires pour en expliquer le bien-fondé.

⁴ Plus de "filière arabe" ni de "filière (faussement) bilingue"(en réalité française) des "mesures transitoires" de 1979 qui avaient abouti à une scission qui a divisé l'enseignement en deux systèmes n'ayant que peu de chose à voir l'un avec l'autre.

Quant aux autres langues nationales, la nouvelle réforme prévoit également leur enseignement, mais à l'Université dans le cadre d'un département ouvert à cet effet et où peuvent s'inscrire les étudiants désireux d'apprendre ces langues ou d'y mener des recherches.

2. Mesures transitoires à la lumière d'un diagnostic de l'ancien régime

Mais avant que toutes les dispositions de la nouvelle réforme prennent effet dans l'ensemble du système éducatif à travers ses différents niveaux, des mesures transitoires d'amélioration et de renforcement du régime en cours ont été décidées dans le but d'assurer une meilleure préparation de l'entrée en vigueur du nouveau système d'enseignement et son aboutissement sans encombre au Cycle Supérieur.

Ainsi, il est envisagé « au niveau institutionnel, [l']unification des différentes structures de formation sous une même tutelle en vue d'une meilleure harmonisation de la politique d'ensemble et d'une utilisation plus rationnelle des moyens disponibles »(MEN⁵ 1999 : 8)

Au plan pédagogique général, il est préconisé de rénover les « programmes actuels en vue d'améliorer davantage la pertinence des formations en tenant compte des priorités du développement socio-économique national. » (Ibid.)

En ce qui concerne l'apprentissage des langues d'enseignement, sont prévues des mesures de nature à améliorer le niveau de leur acquisition « pour permettre à terme d'enseigner les différents modules dans l'une ou l'autre langue indifféremment.

« - au niveau des compétences, des efforts devraient être déployés pour améliorer le niveau académique et professionnel des enseignants et pour impulser les activités de recherche scientifique. » (Ibid.).

Etant donné toute l'importance qu'acquièrent les langues d'enseignement dans la nouvelle restructuration du système éducatif, elles font l'objet d'une attention particulière dans les mesures de transitions. Rappelons que chacune de ces deux langues avait dans l'une ou l'autre filière le statut de langue seconde obligatoire. Mais ce statut à priori important s'est avéré par la suite et dans la pratique tout à

⁵ Ministère de l'Education Nationale : Etude relative à la réforme du système éducatif national.

fait inopérant, car dépourvu des moyens et conditions nécessaires à la réussite d'un tel enseignement.

Ainsi l'insuffisance de l'horaire consacré à "la" langue seconde, la faiblesse de son coefficient qui en ont fait une discipline peu déterminante « dans les différents examens, car non éliminatoire dans aucun examen » (Ibid.), l'inadaptation aussi bien de la formation des enseignants et des personnels d'encadrement, que du contenu des programmes enseignés, ainsi que de l'approche pédagogique, ajoutées à une pénurie de supports didactiques appropriés et une absence de motivation chez les enseignants, sont autant de problèmes et de handicaps dont le traitement s'impose plus que jamais afin d'orienter la transition dans le sens d'une préparation saine et efficace de la nouvelle réforme.

Notons que l'état des lieux ainsi dressé par l'instance de tutelle, et qui paraît sous-tendre les deux formes de mesures (transitoires et durables) que l'on envisage prendre pour y remédier, coïncide parfaitement, avec celui qu'ont constaté consensuellement, de la même situation, les étudiants et les enseignants concernés, selon les résultats des enquêtes que nous avons menées à cette fin et exposées dans notre chapitre 3 (cf. supra.).

Ainsi les principaux partenaires réellement déterminants (c'étaient d'abord les apprenants et les enseignants et maintenant l'institution) s'accordent-ils non seulement sur l'évaluation globale du système (divisé, manquant de politique harmonieuse et de gestion rationnelle des moyens ; programmes périmés ; formations mal adaptées aux priorités du développement socio-économique du pays) mais aussi sur ses différents aspects et notamment le constat d'échec de la forme d'enseignement des *langues secondes* en général et de l'arabe en particulier suivie sinon depuis toujours, du moins durant la dernière trentaine d'années.

A ce propos, l'unanimité s'est faite également sur la détermination et le relevé d'un certain nombre d'insuffisances et d'autres problèmes avérés responsables de cet échec :

- en ce qui concerne les personnels enseignant et encadrant sont mises en cause l'inadaptation de leur formation, la carence de leurs niveaux académique et professionnel ainsi que leur défaut d'activité de recherche scientifique et leur manque de motivation ;
- pour les programmes, quand ils ne sont pas totalement absents, leur contenu est inadapté aux vrais besoins de formation ;
- concernant l'approche pédagogico-didactique, hasardeuse et peu adaptée, elle n'a pas le minimum requis pour être qualifiée de méthodologie raisonnée.

Ne disposant pas d'assez de temps, pour une discipline handicapée déjà par la faiblesse de son coefficient, la pénurie de méthodes et de supports didactiques, la pratique didactique courante en est condamnée à l'improvisation et ne peut donner, logiquement, que les résultats constatés : un niveau en (arabe) L2 pour le moins insuffisant pour permettre aux étudiants (non-arabophones) de suivre aisément les différents cours dispensés dans cette autre langue d'enseignement.

Outre, mais aussi en raison des considérations précédentes, le fait que l'acquisition de cette langue n'était pas déterminante dans la réussite de la formation envisagée, ni dans l'accès, dans la vie active, aux situations attractives ; conjugué à la réticence pour ne pas dire la répulsion de cette langue chez certains étudiants pour des raisons d'un autre ordre⁶ ; n'est pas de nature à motiver⁷ ces derniers pour l'apprendre.

⁶ Non-arabophones par définition, les étudiants de l'arabe L2, en général locuteurs d'autres langues nationales n'ayant pas, dans le système éducatif, la même place que l'arabe, se sentent lésés par rapport à leurs compatriotes arabophones. Pour conjurer ce qu'ils considèrent comme une forme d'exclusion, ils choisissent pour la plupart, le français comme (principale) langue de formation pouvant ainsi négliger le cours d'arabe, en l'absence de toute forme de contrainte ou d'incitation réelle qui pourrait les y intéresser ou les persuader de l'acquiescer.

⁷ En comparaison avec le français L2 bénéficiant des acquis du progrès réalisé par les recherches en linguistique appliquée et en didactique dans le domaine de l'enseignement du FLE et son caractère relativement porteur dans le marché du travail, l'arabe L2 peut difficilement prétendre à de pareils atouts.

Disons donc pour récapituler, que les trois principaux partenaires, tout en étant unanimes, sur les insuffisances constatées à tous les niveaux (à commencer par celle de la cohérence de la politique d'ensemble en matière d'éducation, de l'adaptation des programmes, de la clarté et de la précision de leurs objectifs, de la qualification et de la motivation des enseignants, du volume horaire imparti à cet enseignement, de son coefficient, ... ce qui revient en somme, à l'absence de tout enjeu sérieusement motivant pour l'étudiant) s'accordent également sur les préconisations censées constituer des solutions qui sont autant de moyens d'améliorer les conditions d'exercice de ce genre d'enseignement, que de garanties de résultats probants.

Le diagnostic ainsi dressé appelle et détermine le traitement adéquat à administrer à chaque aspect du problème global et il ne reste plus qu'affecter à chacune des insuffisances relevées le remède spécifique qui lui convient.

Ainsi assurer un enseignement/apprentissage de l'arabe réellement efficace exige, entre autres et suivant cette logique quelque peu simpliste, d'augmenter le volume horaire et de relever le coefficient affectés à cette langue, tous deux constatés en deçà du strict nécessaire pour atteindre un seuil de suffisance qui garantirait un minimum d'efficacité.

Sur le plan de l'encadrement et des programmes, il s'impose conséquemment aux déficits attestés, pour le premier, de créer les conditions d'une formation appropriée qui peut, dans une certaine mesure, prendre la forme d'un recyclage sérieux du personnel encadrant et enseignant déjà existant ; et pour les seconds, de procéder à une révision profonde dans le sens d'une meilleure adéquation aux besoins de la formation envisagée, le tout à la lumière d'objectifs clairement déterminés à l'avance.

Quant à l'approche pédagogique et au matériel didactique, tenus responsables, au moins en partie, par leur défaillance ou simplement leur absence, de l'échec de l'acquisition de l'arabe naguère L2, rien n'est plus évident que la nécessité d'en adopter et d'en proposer tout en veillant à leur adaptation aux vrais besoins des apprenants et de la société.

Mais il est tout aussi évident qu'une véritable motivation des enseignants et surtout des apprenants reste la condition sine qua non de la réussite de toute l'entreprise.

Ainsi, pour qu'elles soient suffisamment viables, les propositions didactiques que nous essaierons de formuler dans ce chapitre demandent, comme *préalables*, non seulement la prise en compte autant que possible de l'ensemble des facteurs constitutifs de l'environnement pédagogique-didactique, mais aussi un examen attentif des questions impliquant la langue arabe, la variation de ses usages, les problèmes relatifs à son enseignement, les paramètres déterminant sa didactique, etc.

3. Préalables aux Propositions didactiques

Les considérations précédentes signifient qu'en résumé, la pratique didactique repose, dans son ensemble, sur quatre grands facteurs fondamentaux⁸ : l'apprenant, l'enseignant, la discipline au sens de matière à enseigner et l'approche méthodologique. Il est généralement admis que le bon niveau de préparation et de mise en conditions favorables (pour les éléments humains), d'élaboration et d'adéquation (pour la matière et l'approche) détermine totalement la réussite de la formation. En revanche, toute carence même partielle et à quelque niveau que ce soit, entraîne par conséquent, un échec proportionnel. Chacun de ces facteurs mérite à lui seul un travail d'envergure qui ne peut être mené ici avec les développements qu'il implique. Ayant pris le parti de nous focaliser sur la discipline et la recherche des meilleures voies d'y accéder, nous ne pouvons aller plus loin qu'effleurer les autres aspects.

Pour rester pour le moment dans le cadre strict de l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones qui a gagné incontestablement en importance dans la configuration de la dernière restructuration du système éducatif mauritanien qui est entrée en vigueur avec ce début du siècle, nous signalons que les quelques propositions qui vont suivre sont inspirées pour l'essentiel sinon de l'étude, du moins de la prise en compte des différents aspects de la problématique répartis suivant la structuration de notre travail de recherche, sur ses parties centrales constitutives, mais pas seulement.

Ainsi notre propre conception des problèmes que pose l'apprentissage de l'arabe par les étudiants mauritaniens non locuteurs natifs de cette langue

⁸ Ali Al-qāsimi : « al-muʿallim : ʔiʕdāduhū wa tadʕībuh » ("L'enseignant : sa préparation et sa formation [professionnelle]"), in « A(l)s-sizill-u al-ʕilmiyy-u li a(l)n-nadwa-ti al-ʕālamīyya-ti li taʕlīm-i al-ʕarabīyya-ti li yaḥḥ-i (al)n-naʕṭiqīn-a bi ha » ("*Proceedings of the First International Symposium on Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers*", 1980, University of Riyadh, Vol. 2 p. 3. Cf. aussi Mahmoud Esmail Siény : « wasʕʔil-u tadʕīb-i muʿallim-ī al-luyāt al-ʔaḥnabīyya wa taṭwīr-i-him » ("Les moyens de formation des enseignants de langues étrangères et leur développement"), Id. p. 7.

notamment aux cycles supérieurs de l'enseignement qui ont constitué notre champ exclusif d'investigation, et ce à quoi nous sommes parvenu en termes d'explication et de pistes vers de possibles solutions ; a pu se construire à partir de la synthèse notamment de l'expérience historique et de l'analyse institutionnelle (Chap. 2), de ce qui ressort des enquêtes effectuées auprès des populations directement concernées (Chap. 3), des analyses pragmatiques d'interactions verbales reflétant certains aspects de l'usage en communication de la langue proposée à l'apprentissage (Chap. 4), ... Mais aussi en nous référant à un certain nombre de travaux, anciens et récents, dont la préoccupation centrale a été l'acquisition d'une langue étrangère : voies, moyens, conditions, etc. en particulier et dans une grande mesure ceux traitant de la didactique de l'arabe aux non-arabophones ainsi que des problématiques afférentes et dans une moindre mesure, de la didactique du français langue étrangère (FLE), réalisés dans le même but.

Quoi qu'il en soit et quelles que soient la justesse des procédures adoptées et l'appropriation des moyens mobilisés, nous ne le dirons pas assez, tout enseignement, pour réussir tant soit peu, doit compter avant tout sur la motivation des apprenants eux-mêmes et sur leur désir et intérêt à apprendre ; tout le reste étant quasiment accessoire. Car à qui ne veut pas apprendre, on ne peut pas enseigner grand-chose ; tandis que celui qui veut, trouvera les moyens et saura mettre à profit toutes les occasions pour arriver à ses objectifs.

Nous avons dû nous en rendre compte en remarquant que les quelque 2500 heures de cours d'arabe ou dispensés en cette langue, qu'aurait suivis la population estudiantine concernée durant sa scolarité pré-universitaire, n'ont pas ou très peu profité à ces étudiants qui accusent pour la plupart, une fois à l'université, un niveau en arabe sinon nul, du moins fort handicapant⁹.

⁹ Notre enquête (cf. ici même Ch. 3, la rubrique II.-18) a fait apparaître, par rapport au niveau en arabe évalué par les intéressés que 43,28% de ces étudiants se sont présentés comme *débutants* (soi-disant *complets* c'est-à-dire sans la moindre notion d'arabe !), 52,24% se sont déclarés d'un niveau *moyen* alors que seulement 4,48% ont témoigné avoir un niveau *avancé* en arabe.

Ceci est d'autant plus vrai que dans le cas d'un public adulte manifestement réfractaire, pour une raison ou une autre, à un enseignement quelconque, toute démarche purement *didactique* c'est-à-dire centrée plutôt sur l'objet (la langue, le savoir), cherchant les voies d'y accéder moyennant le découpage des concepts, leur mise en série suivant un ordre de cohérence spécifique, risque quand même de n'être que peine perdue ; à plus forte raison si une telle approche a très peu de chances de se dérouler suivant *les règles de l'art*. Car délibérément ou non, un aspect crucial que couvre la *pédagogie* dans le sens où il relève de ses finalités consistant à assurer la qualité de la réception et la motivation du récepteur, n'a pas été (suffisamment) pris en considération.

S'occupant du sujet apprenant, de sa bonne réception du savoir, la pédagogie cherche à le motiver à y accéder par l'usage de stratégies persuasives et incitatives dictées par la situation et censées agir sur le comportement du destinataire en tenant compte non seulement de son âge, de ses dispositions physiologiques et psychologiques, mais aussi de ses intérêts propres et de ses besoins. Donc, sous peine de voir échouer l'enseignement envisagé, il faut accorder un intérêt aussi équilibré que possible à l'accession aux connaissances et à leur transmission réelle.

Ainsi la motivation des étudiants se traduit généralement dans le cas d'adultes censés être suffisamment conscients de leurs besoins et de leurs intérêts, par leur implication réelle et leur propre investissement dans le processus d'apprentissage qui sont autant d'indicateurs du fait qu'il s'agit bien pour eux d'un enjeu dont dépend leur avenir, leur bonne insertion future dans la vie active et la réalisation de leur ambition de promotion sociale. Un tel engagement personnel de l'étudiant compte pour beaucoup dans la réussite de l'acquisition du savoir s'il n'en est pas la première garantie.

Ce qui signifie que pour satisfaire à cette exigence préalable, un certain nombre de conditions, de dispositions et même d'efforts d'au moins deux ordres doivent se conjuguer pour susciter la motivation des étudiants à ce point nécessaire.

S'agissant du premier ordre, les conditions à créer et les dispositions à prendre relèvent exclusivement des compétences de l'institution de tutelle c'est-à-dire de l'instance de décision.

Les pré-requis du second ordre et que l'on peut exprimer en termes d'efforts à fournir relèvent du domaine purement didactique où sont censés être compétents les enseignants, les concepteurs de programmes, les auteurs de méthodes etc.

Outre les indicateurs de motivation il est vrai relative, issus de notre enquête menée auprès de la population concernée (Chap. 3 et en annexe) qui témoignent, même s'ils sont à prendre, pour certains, avec prudence, d'attitudes favorables¹⁰ à l'apprentissage de l'arabe et d'acquis positifs¹¹ à ne pas négliger dans la perspective de toute tentative, mue par un souci d'efficacité, d'en améliorer l'enseignement ; l'on peut compter, nous semble-t-il, pour la mise en œuvre des conditions et des dispositions du premier ordre, sur la mise en application de la nouvelle réforme du système éducatif mauritanien.

Instituant l'arabe *première langue d'enseignement* y compris pour les non-arabophones, cette nouvelle restructuration pourra servir de catalyseur dans le sens de sensibiliser et de faire prendre conscience de la nouvelle configuration des besoins en formation et ce qui leur fait pendant en termes d'intérêts et d'avantages.

¹⁰ Ainsi les participants ont exprimé leur intérêt à apprendre l'arabe (cf. la rubrique III-18 de l'enquête) pour les raisons et aux taux suivants : 92,54% pour des raisons religieuses ; 70,15% parce que c'est la langue officielle de leur pays ; 44,78% pour se maintenir intellectuellement ; alors que pour 43,28%, c'est l'utilité de cette langue dans une future insertion professionnelle qui les y intéresse ; ...

¹¹ Invités à évaluer eux-mêmes ce qu'ils savent faire en arabe, en termes de capacités actuelles (II.-9), les participants ont déclaré au taux respectifs de 25,37% parler [?] cette langue ; de 67,16% la lire et de 46,27% l'écrire. L'auto-évaluation de leur niveau global en arabe (II-10) a dégagé que les participants s'estiment pour 52,24% d'entre eux de niveau intermédiaire et pour 4,48% de niveau avancé, tandis que les autres se sont déclarés débutants complets, donc sans niveau. D'autres manifestations d'intérêt à l'acquisition de l'arabe apparaissent sous diverses rubriques : en IV-25, les participants ont dit s'intéresser, pour 50,75%, à l'arabe littéraire moderne, pour 19,40%, à l'arabe classique et pour 17,91% à l'arabe de spécialité. En V-33, ils ont jugé, pour 64,18%, le volume horaire imparti au cours d'arabe insuffisant et déclaré (en IV-25) au taux de 56,72%, réserver 2H30 en moyenne et par semaine, pour améliorer, par leurs efforts personnels,

Ce qui implique que par cette disposition légale, peut-être pour la première fois, l'acquisition de la langue arabe devient, pour tout jeune mauritanien, dorénavant indispensable pour mener à bien d'abord sa scolarité de base et ensuite sa formation qualifiante professionnellement et socialement et par conséquent un vrai enjeu susceptible de modifier positivement les comportements.

Logiquement, l'entrée en vigueur de la nouvelle réforme s'accompagne nécessairement de la mise en marche concomitante du train de mesures qui s'imposent, portant notamment sur l'attribution à cette discipline d'un volume horaire et d'un coefficient proportionnels à son nouveau statut, l'amélioration de la qualification du personnel enseignant par la formation initiale ou continue (les stages de perfectionnement), etc.

S'agissant des efforts du second ordre qui sont à déployer sur le plan strictement didactique et auxquels nous entendons contribuer à travers le présent travail que sous-tendaient dès le début des préoccupations aussi bien du diagnostic de la situation de ce genre d'enseignement, que pour en arriver à être à même de lui proposer quelques *prescriptions*, ils portent principalement sur la discipline elle-même (l'arabe), sa mise en condition dans le but d'en faciliter l'apprentissage et de la présenter de la manière la plus accessible en particulier pour les étudiants non-arabophones.

3.1 La langue arabe en question : quoi enseigner et pourquoi l'enseigner ?

Avant de préciser l'objectif à court et à moyen terme de nos propositions, à la lumière des besoins immédiats et à venir du public concerné, dans le contexte et le cadre institutionnel considérés, il importe de revenir sur certaines caractéristiques de l'arabe en tant que langue spécifique dont l'enseignement/apprentissage surtout pour un public *étranger* (en tout cas non-arabophone), ne manque pas de soulever

leur niveau en arabe. Dans le même ordre d'idées, 76,12% des participants trouvent le bilinguisme scolaire (arabe et français) (en VI-38) positif et avantageux pour eux.

les problèmes qui ont nourri, dès l'aube de la modernité arabe¹² et continuent encore à nourrir de nos jours, des discussions parfois passionnées.

Or les problèmes auxquels fait face l'étudiant non-arabophone désireux d'apprendre l'arabe ne sont pas seulement de l'ordre de la méthodologie, de la qualification de l'enseignant ou de la pénurie du support didactique (livre, manuel ou méthode), mais aussi avec et même avant tout cela, les problèmes intrinsèques de la langue arabe elle-même et les questions qu'elle pose par rapport à ses différents usages notamment à l'époque moderne.

Ces problèmes sont liés principalement d'une part, à l'immensité de l'aire géographique d'extension de la langue arabe et surtout à sa longue histoire ou sa longévité (environ 17 siècles) qui, selon ses défenseurs, font bien des envieux ; et d'autre part, mais en étroite liaison avec la considération précédente¹³, à la variation de ses usages entre la communication quotidienne dans les différentes contrées arabes contemporaines et son usage en situation formelle et à travers la production écrite où la continuité est plus évidente. Il y a lieu toutefois d'observer, que même par rapport au dernier aspect, cette langue a dû pourtant évoluer de son stade classique et a accédé à la modernité sans pour autant connaître, semble-t-il, de profonds changements.

Bref il s'agit de ce qui est pour nous, suivant en cela J. Dichy (notamment 1994 et 1996 op. cit.) le caractère pluriglossique de l'arabe que nous avons exposé plus haut (Chapitres 1 et 3) et dans lequel les détracteurs de cette langue croient trouver leurs meilleurs arguments pour la démolir.

¹² Pour Norbert Tapiéro (1976 : 31) [*Pour une didactique de l'arabe moderne : langue de communication. Problématique et solution*, Thèse présentée à l'Université Paris III le 20/6/1974, reprographiée et diffusée en 1976] « [...] la période [arabe] moderne [...] s'étend [...] depuis les premières manifestations du mouvement "réformiste" vers 1875, jusqu'à nos jours. »

¹³ Car des facteurs géographique et historique d'une telle ampleur sont objectivement incompatibles avec la conservation en l'état d'une langue quelle qu'elle soit, fut-elle suffisamment développée et adaptable, partout et toujours. Dans les mondes arabe et musulman, la pérennité de la langue arabe que l'on présente à certains égards comme exceptionnelle (voire miraculeuse) est toutefois un enjeu de taille. Comme vecteur d'un riche patrimoine commun et en étant le ciment de l'unité d'une *nation*, d'une civilisation ; et pour les pays arabes en particulier, déjà en proie à la balkanisation politique, elle est la seule garantie contre la menace de sombrer dans le "babélisme".

Pour Ali Al-ḥadīdi (1966¹⁴ : 13 et suiv.) les attaques contre l'*arabe*¹⁵ provenant directement d'écrivains occidentaux ou d'arabes inspirés de leurs idées, s'inscrivent dans le contexte d'une guerre culturelle menée contre la pensée arabe et islamique de pair avec le processus de domination coloniale en vue de semer le doute chez les arabes et les musulmans de la validité et de la solidité de leur patrimoine, d'ébranler leurs valeurs fondamentales et saper leur confiance en eux-mêmes, faisant ainsi suite aux croisades de jadis.

Cette guerre sans merci aurait été particulièrement dirigée contre la *langue arabe*. De concert, les différentes puissances colonisatrices avaient tout fait, mobilisant d'importants moyens en Egypte, en Syrie et au Maghreb, pour discréditer l'arabe et tout ce qu'il véhicule de valeurs spirituelles et intellectuelles. Pour ce faire, deux bases intelligemment choisies : Le Caire et Alger ont servi de relais pour une propagande acharnée selon laquelle *la langue arabe qui a épuisé sa finalité après sa sortie de son désert originel et surtout une fois la société arabe se développant a cessé sa vie nomade d'antan, n'a plus désormais de place en dehors des musées et ne devait plus être étudiée qu'en tant que langue classique comme le latin ou le syriaque*.

Dans cette même optique l'*arabe qui est une langue liturgique figée par la révélation coranique après laquelle elle ne s'est plus guère développée, n'est donc pas la langue de tous les jours des arabes et se prêtant mal à véhiculer les sciences modernes, ne peut pas servir dans leur enseignement. Ainsi elle représente le plus grand obstacle empêchant les arabes de connaître le progrès et d'accéder à la civilisation moderne, aux découvertes et inventions scientifiques*.

¹⁴ « Muṣkilatu taʿlīmi al-luḡati al-ʿarabiyya li ʿaǧami al-ʿarab » ("Le problème de l'enseignement de la langue arabe aux non arabes"), Dar al-kātib al-ʿarabi li (al)ṭ-ṭibāʿa wa (al)n-naṣr, le Caire

¹⁵ Signalons que l'usage ici et plus loin des termes *arabe* ou *langue arabe* dans le cadre de cette polémique datant vraisemblablement du début du 20^e s. dont nous essayons de donner un rapide aperçu, ne tient pas compte de la *pluriglossie* de cette langue et réfère uniquement à ce qui est, dans cette perspective, l'*arabe littéraire classique*, le *littéraire moderne* étant encore à ses premiers balbutiements.

Selon le même Ali Al-ḥadīdi (Ibid. p. 14) nombre d'orientalistes comme E. Renan, G. Hanotaux ou L. Bertrand n'ont pas hésité à taxer la langue et la pensée arabes de désuétude, d'être attachées aux chimères, au fatalisme, aux mystères et au sous-développement.

Ayant ainsi conclu à l'incapacité de l'arabe à véhiculer les sciences et la culture modernes, certains auteurs occidentaux ont prôné aux arabes qu'il valait mieux pour eux de rompre avec la variante soutenue de leur langue (sa *glosse littéraire*) et de prendre pour langues nationales officielles, à l'instar des européens de langues romanes qui avaient rompu avec le latin dès les 14^e et 15^e siècles, leurs dialectes (parlers régionaux) respectifs ; et à défaut d'une graphie arabe suffisamment adaptée (ce qui n'est pas, à leurs yeux, le cas de la graphie habituelle), d'utiliser pour les écrire, de préférence, les caractères latins.

Dans ces opinions pour le moins peu favorables à l'arabe et à la pensée arabo-islamique, des intellectuels appartenant à la culture mise en cause, de ceux qui passaient déjà pour des *réformistes* tels que J. D. Al-afghani, Muhammad Abduh, Qasim Amin et Mustapha Abd R-Raziq qui ont écrit à différentes occasions pour les récuser, n'ont trouvé que *des attitudes prévenues, méconnaissant à dessein l'apport arabo-musulman à travers la langue arabe à la civilisation universelle et minimisant injustement sa contribution indéniable au progrès de l'humanité qui sont autant de preuves de l'inanité et l'inconsistance de la prétendue incapacité de l'arabe à relever le défi de la modernité et d'y participer positivement.*

Pour ces auteurs *de telles allégations participent simplement de menées entreprises sur le front culturel de la guerre coloniale totale dont le vrai objectif n'est enfin de compte que la destruction des fondements mêmes de l'arabité et de l'islam afin de soumettre plus efficacement les peuples arabes et musulmans, disposer de leurs ressources et les subjuguier voire les assujettir définitivement.*

D'où cette mise en garde d'Abdellah N-Nadīm dans sa revue "Al-ʔustāḏ"(p. 14)¹⁶ : « si nous abandonnons l'enseignement par la langue nationale au profit des langues étrangères nous enterrerions nous-mêmes la mise à mort de notre identité et porterions un coup fatal à notre nationalité et à notre religion et serions étrangers chez nous ».

Cependant la validité de la langue arabe et la défense de sa pérennité et de son statut de langue vivante contemporaine n'ont pas cessé jusqu'à nos jours de constituer une préoccupation majeure dans le monde arabe. En témoigne la création en 1932 au Caire de l'Académie de la Langue Arabe en Egypte dont le premier objectif est « de sauvegarder la langue arabe, de la préserver contre toute atteinte à son intégrité et de veiller à ce qu'elle satisfasse aux exigences des sciences et des arts dans leur évolution, et soit adaptée aux besoins de la vie à l'époque contemporaine. ».

Le même souci sous-tend le projet du Grand Dictionnaire de la Langue Arabe dont la même Académie du Caire a publié à titre expérimental un premier tome en 1956, comme on peut lire dans sa préface : « Toute langue a un passé et un présent. Elle a ainsi son patrimoine ancien et son actualité vivante et parlante et c'est ce que doit refléter l'élaboration d'un nouveau dictionnaire de la langue arabe où seront citées la poésie et la prose quelle que soit leur époque et figureront les mots nouveaux qu'avaient suscités les exigences de l'évolution et imposés le développement de la civilisation et le progrès de la science. »

Mais ce qui peut paraître quelque peu curieux est la persistance, jusqu'à très récemment, de cette polémique vieille déjà, au moins pour l'époque moderne, de plus d'un siècle. En voici encore, pour davantage d'illustration, deux échos qui en sont en quelque sorte deux rééditions relativement récentes, de deux points de vue

¹⁶ Cité par Ali Al-ḥadīdi, op. cit. p. 18, sans mentionner ni la date, ni le numéro de la revue en question. Mais selon d'autres sources auxquelles l'auteur s'est référé (par ex. Rothstein, Egypt's Ruin, London, 1910.) ce débat autour de l'arabe a fait déjà au tout début du 20^e siècle couler beaucoup d'encre. D'autre part, signalons que les citations de textes arabes, comme celle-ci et les suivantes, sont traduites systématiquement en français par nos soins

différents ; dont on trouve le premier chez Yussuf Al-Qaraḏāwī (1996¹⁷ : 27-28) qui affirme : « Ce sur quoi nous aimerions insister ici est la nécessité d'utiliser exclusivement¹⁸ "al-ʿarabijja al-fuṣṣḥā" [= l'arabe *littéraire*] et d'observer la

¹⁷ « Al-islām-u wa al-fann » ("L'islam et l'art"), Dar Al-furqān li (al)n-naṣṣ-i wa (al)t-tawzīʿ, Silsilat wasāʾil tarǧūm (al)ṣ-ṣaḥwa, Amman.

¹⁸ Les efforts des Académies du Caire, de Damas, de Bagdad ou d'Amman se conjuguent depuis plusieurs décennies dans une même lutte pour la prédominance de la langue arabe partout dans le monde arabe et pour l'installer fermement, comme le veut la nature des choses, dans l'administration, à l'université et dans tous les aspects de la vie intellectuelle et matérielle. C'est que la promotion de la langue arabe d'une manière générale et en particulier par l'élaboration de sa terminologie, est inséparable de l'effort visant au changement positif du regard de la société envers elle, pour s'en réclamer, en être fière, s'y adonner, et enfin l'imposer dans tous les domaines de la vie. Or la promotion de la langue ne sera pas d'une grande utilité tant que certaines sphères des milieux arabes restent réfractaires à la langue arabe et détournées d'elle. Ainsi de telles préoccupations apparaissent fréquemment et avec beaucoup d'insistance dans les recommandations rendues publiques en fin des sessions annuelles des travaux par ex. du congrès de l'Académie du Caire, adressées aux ministres de l'Enseignement, de l'Information et de la Culture dans tous les pays arabes, parfois aux gouvernements de ces pays, mais aussi aux autres Académies de la langue arabe, aux universités, aux organismes scientifiques et aux principaux médias du monde arabe. A titre illustratif, voici les plus parlantes de celles formulées par cette Académie en 1998 : (1) Il est recommandé aux gouvernements arabes d'adopter tous les moyens nécessaires pour arabiser tout l'enseignement universitaire et supérieur dans la patrie arabe ; (3) accorder toute l'attention à l'enseignement de la langue arabe à toutes les étapes de la scolarité avec un effort de simplification qui rendrait plus accessibles les règles [linguistiques] aux jeunes générations, en prévoyant dans les programmes la mémorisation (récitation) d'une bonne partie du Coran qui les préparerait à une meilleure assimilation de l'arabe et à sa prononciation correcte. Alors qu'il incombe aux enseignants, de la maternelle à l'université, de n'utiliser dans leurs cours et conférences qu'un arabe correctement conforme aux normes. (5) Les gouvernements arabes doivent s'engager à faire observer un usage correct (suivant la norme du faṣīḥ) et total dans tous les médias écrits, audio et audiovisuels, ainsi que sur les scènes des théâtres publics, en particulier dans les œuvres dramatiques et autres feuilletons. Le secteur de l'information doit veiller à préserver l'intégrité normale de l'arabe, langue de la pensée, de la culture, de la littérature, de la science et de la religion, de tout ce qui peut empêcher ou altérer son apprentissage et sa diffusion à travers la nation. Cet intérêt pouvant se traduire par l'organisation de stages visant à perfectionner les personnels des médias audio et audiovisuels et à les entraîner à éviter les solécismes et les barbarismes. (6) Œuvrer à unifier et harmoniser la terminologie scientifique dans tous les pays arabes [...]. (7) La recommandation d'intégrer au programme de l'instruction religieuse dans l'enseignement fondamental, la mémorisation de trois ʔaʔzāʔ [sing. ʔuzʔ : partie du Coran équivalant à 1/30 ; soit 2 ḥizb (pl. ʔaḥzāʔb, la totalité du Coran en compte 60) donc il est préconisé de mémoriser 6 ḥizb, soit 1/10 du texte sacré] du Coran, avec la consigne d'apprendre la signification de tout le vocabulaire y figurant. (8) Le volume horaire consacré à l'enseignement de l'arabe dans l'enseignement général ne doit pas être inférieur à six heures par semaine et la moyenne permettant la réussite doit être supérieure ou égale à 60%. (9) Il est vivement recommandé de vocaliser totalement (en notant toutes les voyelles brèves) tous les matériaux didactiques écrits, depuis l'école maternelle et jusqu'au baccalauréat. (10) Le congrès exhorte le gouvernement égyptien et tous les gouvernements arabes à promulguer des lois interdisant l'écriture des enseignes et pancartes sur les frontons des commerces, des hôtels ou des entreprises en langues étrangères, avec prohibition de transcrire des noms [propres] ou d'autres mots étrangers en caractères arabes. Dans ses préconisations pour 1999, l'Académie du Caire a repris pour insister

vigilance à l'égard des tentatives suspectes de promouvoir les divers dialectes populaires des peuples arabes. Car une telle promotion vise de les éloigner du Coran et de la sunna ; comme elle a pour objectif de maintenir et de renforcer la division et le démembrement en entités régionales que les forces ennemies de l'arabisme et de l'islam veillent à pérenniser. Cependant, l'on peut recourir à la langue facile par laquelle les masses arabes accèdent aux bulletins d'informations radiodiffusés et télévisés comme elles comprennent les journaux qu'elles lisent chaque jour. En plus c'est la "fuṣḥā" qui rapproche les arabes des autres musulmans qui apprennent l'arabe mais n'en apprennent que la "fuṣḥā" et ne peuvent s'entendre avec tout le monde qu'à travers elle. »

Le deuxième écho de cette polémique sur la pérennité et la validité de l'*arabe littéraire* et la défense de son statut de (grande) langue vivante contemporaine, nous le devons à Abdessalam Al-ʿuṣaǧli(j) qui, à l'occasion de la tenue à Frankfurt (fin août - début septembre 1996) de la XIIIe session annuelle du *Congrès de l'Union des Médecins Arabes en Europe*, à laquelle il a participé en tant que médecin, a publié un court commentaire dans la *Revue de l'Académie de la Langue Arabe de Damas*¹⁹ intitulé « En marge d'un congrès scientifique » où il exprime toute son admiration pour « cette attention méritoire de médecins et de savants parlant les langues étrangères et travaillant dans les berceaux de ces langues, à ce que leur langue arabe soit la langue de la recherche scientifique et de l'intervention dans leur congrès²⁰. Et ceci est d'autant plus louable

davantage là-dessus, certaines des précédentes et en a émis de nouvelles mais toujours dans le même ordre d'idées telles que : (8) Engager les hommes d'État et tous les responsables dans les pays arabes d'être attentifs à l'usage de l'*arabe normé* (al-ʿarabiyya al-fuṣḥā) dans leurs discours, déclarations et autres allocutions. (9) Accorder davantage d'intérêt aux conditions morales et matérielles des enseignants de la langue arabe, pour qu'ils puissent mener à bien leur mission.

¹⁹ Tome 4, Volume n° 71, octobre 1996, pp. 864-865.

²⁰ Le document de présentation de l'ordre du jour de cette session du congrès qui avait été envoyé aux invités, stipule « la langue du congrès est l'arabe, exceptés les intervenants non arabes ». Dans ce document Dr ʿumar Faǧḍī Maḥmūd président du Comité Scientifique chargé de préparer le congrès évoque les enjeux scientifique et culturel par rapport au monde arabe : « Comme toutes les sciences, la médecine se développe et s'enrichit continuellement des résultats des recherches et découvertes scientifiques. C'est pour cela qu'il est nécessaire de suivre sans discontinuer les

particulièrement de la part des intellectuels et des penseurs dans les pays arabes, de ceux qui font face dans leurs propres pays, aux campagnes mettant en doute la viabilité de notre langue pour servir d'outil d'expression des données de la science moderne, et les campagnes l'accusant d'être un grand handicap à notre progrès civilisationnel.

« Ce sont toutes des campagnes qui émanent des ennemis de notre nation et auxquelles réagissent favorablement, hélas, quelques uns des enfants de la nation manquant d'ardeur, de caractère et de confiance en eux-mêmes et en leurs capacités ». Contrairement à cette attitude peu large d'esprit et peu ambitieuse, les médecins arabes d'Europe fiers de leur langue « administrent les preuves de leur confiance en ses capacités, malgré le fait que beaucoup de ce qui les entoure là où ils exercent leur profession actuellement fait peu de cas de cette langue et de la nation qui la parle. Mépris qu'inspire soit l'ignorance des faits, soit une méconnaissance et un parti pris délibérés, intentionnels [...] »

Car, pour A. Al-ʿuṣṭaḥḥī(j), la langue, n'importe qu'elle langue, est un outil d'action et non pas l'acteur lui-même ; et s'il y a manquement ou quelque état de défaut, il ne peut être imputable à l'outil, du moment que celui qui en est la cause c'est justement l'usager de l'outil. « J'ai donné à l'auditoire un exemple que j'ai souvent cité à l'intention de ceux qui ne cessent d'énumérer les difficultés d'apprentissage de notre langue, d'apprendre à la lire, à l'écrire et à s'y exprimer ; [...] [il s'agit de] la langue japonaise [...] car il est connu que pour que l'apprenant puisse maîtriser l'écriture de cette langue, il doit apprendre par cœur trois mille des ses caractères ; et que chaque substantif [vocalable ?] de son lexique a de nombreuses formes dont aucune ne ressemble à l'autre, sans compter d'autres sortes de difficulté dans son apprentissage que nous ne pouvons pas imaginer.

découvertes dans ce domaine. [...] Notre attachement à ce que notre langue soit la langue de la science dans la diversité de ses branches et de ses spécialités est pour éviter que la science reste étrangère chez nous et que nos savants demeurent coupés de leur peuple et de leur patrie si nous ne faisons pas de la langue arabe la langue des colloques et la langue de la recherche et de l'écriture [d'œuvres scientifiques] dans nos milieux scientifiques ».

« Et pourtant tous ces types de difficulté n'ont pas empêché les japonais, locuteurs de cette langue, de parvenir à ce à quoi ils sont parvenus à notre époque de progrès scientifique et technique, de puissance et de richesse. »

Toutefois, cet intérêt à ce point soutenu et même croissant qu'ont accordé et accordent encore les arabes à leur langue et notamment à son enseignement aux étrangers, traduit non seulement leur volonté d'affirmation de leur identité et de préservation de leur indépendance et de leur personnalité dont leur langue et leur patrimoine culturel ne sont pas les moindres supports, mais aussi l'expression de leur désir de renforcer leurs liens avec les peuples musulmans notamment en Afrique et en Asie d'une part, et de traiter d'égal à égal dans leurs relations avec l'Occident, d'autre part.

Outre donc la création des académies de la langue arabe évoquées plus haut et la fondation d'organismes panarabes et panislamiques sur le modèle de l'UNESCO, aux missions éducatives, scientifiques et culturelles comme l'ALESCO²¹ ou l'ISESCO²² et d'institutions spécialisées telles que le Bureau Permanent d'Arabisation basé à Rabat, ce regain d'intérêt aux allures d'une renaissance s'est concrétisé aussi dans l'ouverture de nombreux centres d'enseignement de l'arabe y compris en dehors du monde arabe avec financement et assistance technique arabes et surtout ceux spécialisés comme à Khartoum, au Caire et à Riyad dans la formation d'enseignants d'arabe aux non-arabophones et les recherches des procédures didactiques appropriées à cette langue et pour un public étranger.

Cela signifie une prise en main par les arabes des destinées de leur langue et de leur culture ainsi que l'initiative de les présenter eux-mêmes au reste du monde.

²¹ Acronyme pour *Arab League Educational, Scientific and Cultural Organization*.

²² Acronyme pour *Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization*.

Ce qui est déjà un point positif, car selon T. F. Mitchell (1962²³ : 12) : « Nul n'est meilleur connaisseur d'une langue qu'un locuteur natif. Il est le plus à même d'arriver à en comprendre les secrets, de l'étudier et d'en dégager les lois, la normaliser. La standardisation par exemple du parler égyptien et la tâche de lui composer des dictionnaires et autres ouvrages de linguistique normative, incombent au premier chef, aux égyptiens eux-mêmes, car ils sont les seuls maîtres de leur langue ». Or l'absence quasi totale des linguistes arabes, des recherches ayant pour objet l'arabe à l'époque moderne et les questions relatives à sa description et son enseignement notamment aux non-arabophones, explique l'inconsistance et l'insuffisance de ce qui a été réalisé jusqu'à maintenant, dans ce domaine.

Selon Salih zawād A(l)ṭ-ṭuṣma (1980²⁴ : 19 et suiv.) : « Toutes les expériences de l'enseignement de l'arabe en tant que L2 ou étrangère menées jusqu'ici, manquaient le plus souvent – malgré l'histoire relativement longue de cette pratique – de fondements scientifiquement étudiés de nature à permettre à l'apprenant non-arabophone (qu'il soit citoyen [du pays considéré] ou non) d'acquérir cette langue et d'en maîtriser efficacement l'usage, au bout d'une période limitée.

« L'insuffisance des efforts arabes fournis dans ce domaine est évidente en comparaison avec le grand intérêt accordé en Occident aux différents aspects de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue arabe comme en témoignent les

²³ “Colloquial Arabic : The living Language of Egypt”, London, English Universities Press. Cité par (Al)S-saʿīd Muḥammad Badawī(ḡ): “ʿawlawiyyāt-u al-baḥṡ-i fī majdān-i taʿlīm-i (a)l-luḡat-i al-ʿarabiyya-ti li yaḡri al-ʿarab”, in “(A)l-siḡill-u al-ʿilmīyy-u li (al)n-nadwa-ti al-ʿālamīyyati al-ʿūlā li taʿlīmī al-ʿarabiyyati li yaḡri (al)n-nāṭiqīna bi-ha” (Proceedings of the First International Symposium on Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers), University of Riyadh, 1980, Volume 3, pp. 22-24. La citation étant dans notre source en arabe, nous l'avons traduite ici en français.

²⁴ « mulāḥazāt ḥawl-a al-ḡānīb al-luḡawī(ḡ) min ʿiḡdād-i muʿallim-i al-ʿarabiyya-ti li yaḡri (al)n-nāṭiqīna bi ha » (“Remarques sur l'aspect linguistique de la formation de l'enseignant de l'arabe aux non-arabophones”), in Proceedings of the First International Symposium on Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers, University of Riyadh, 1980, Volume 2. C'est nous qui traduisons (en français) cette citation en arabe dans notre source.

travaux des orientalistes et les programmes des universités et autres institutions européennes et américaines.

« Ces institutions non seulement enseignent l'arabe, mais aussi encouragent efficacement les recherches portant sur les modalités et les moyens de son acquisition par, entre autres, l'organisation de colloques scientifiques mettant à profit les derniers développements des sciences du langage et les acquis dans le domaine de l'enseignement des langues nationales (maternelles) et étrangères. A titre d'exemple, dans le « *muʿẓam maṣādir (al)d-dirāscēt al-luḡawiyya al-ʿarabiyya* » ("Dictionnaire des sources des études linguistiques arabes") de Mohammed Hasan Bakalla (1975), sur les 2018 entrées 1521 sont en langues occidentales alors que les 497 travaux restants sont en langues orientales dont l'arabe.

L'intérêt d'un recentrage dans le sens d'une reprise de l'initiative par les arabes de mener eux-mêmes les études et entreprendre les descriptions désormais nécessaires à l'arabe ; est d'amener l'homme arabe et notamment le chercheur dans le domaine des sciences du langage à prendre conscience des vrais problèmes spécifiques à sa langue. Lesquels auraient éventuellement servi de fondements aux inconvénients soulevés et aux doutes émis quant à la validité et la pertinence d'apprendre l'arabe et à l'utilité de son enseignement, par des observateurs étrangers qui peuvent ne pas être tout à fait neutres, mais qui ont l'avantage, en parlant de l'arabe, d'être à une certaine distance souvent nécessaire pour une vision objective. Peut-être trop proches pour être à la bonne distance, les partisans inconditionnels de cette langue peuvent difficilement en parler sans *état d'âme*.

Car ces problèmes représentent des difficultés réelles d'abord sur le plan de la pratique effective de l'arabe si l'on peut dire *in situ*, chez les arabophones entre eux-mêmes ; ensuite et par conséquent, sur celui de son enseignement et surtout son apprentissage par des non-arabophones pouvant être soit des compatriotes d'arabes (ressortissants de pays arabes sans être eux-mêmes locuteurs natifs de l'arabe : cas de la Mauritanie, du Soudan ou de l'Irak), soit des coreligionnaires

issus d'autres pays (Pakistan, Indonésie, Nigeria ...), soit simplement des étrangers sans attaches particulières du genre nationalo-religieux comme les deux catégories précédentes de non-arabophones et qui, motivés par des besoins précis, demandent l'acquisition de compétences langagières spécifiques.

Si l'existence objective de problèmes à ces deux plans et par rapport aux différentes catégories probables d'apprenants y compris les arabophones natifs, est indéniable, il n'est pas difficile d'admettre que l'on ne peut pas résoudre ces problèmes simplement en les ignorant ou en feignant de les ignorer. Or ni le simple conservatisme pour des raisons que l'on peut dire pour simplifier idéologiques, ni les professions de foi nationaliste, patriotique et religieuse de surcroît passionnées qui n'ont de sens qu'à l'intérieur de la communauté concernée et donc de valeurs que strictement subjectives ; ne sont que très peu opérants, voire pas du tout, pour convaincre efficacement du bien-fondé des propres choix des arabes en matière d'étude et d'enseignement de leur langue, des partenaires scientifiques du reste du monde qui, sans être forcément complaisants, ne sont pas pour autant, tous ou toujours, les adversaires haineux ou tendancieux comme on les a qualifiés parfois à tort.

Il n'y a donc pas pire comme réponse aux remarques des chercheurs étrangers en particulier occidentaux et à leur façon d'appréhender l'arabe en tant que langue comme les autres langues et donc susceptible d'étude objective, qu'un procès d'intention ou un argument *ad hominem*.

Logiquement l'arabe doit faire l'objet d'une étude exhaustive qui n'en occulterait aucun aspect positivement attesté notamment sa composition sociolinguistique et ses ramifications en procédés d'expressions des positions sociales et d'états socioculturels de ses locuteurs, en *façons de parler*. Cette étude (qui reste à faire) doit avoir pour but de décrire cette langue objectivement suivant les protocoles et les procédures universellement admis, qui constituent, sur le plan de la recherche scientifique dans ce domaine, le seul langage commun qui permettrait aux chercheurs du monde entier de communiquer et de dialoguer pertinemment et utilement. Et c'est désormais par ce seul moyen que toute

démarche de description ou d'enseignement d'une langue pourrait persuader de son bien-fondé et être validée par le collège mondial des pairs.

Si dans le monde arabe, des pas en avant ont été franchis, comme nous avons essayé de le montrer, dans le sens de promouvoir l'arabe avec l'institution, entre autres, d'Académies de langue ; certaines attitudes peuvent difficilement s'interpréter comme procédant de la démarche scientifique valable consistant en priorité à observer et à décrire les phénomènes linguistiques avant de les juger. C'est par exemple le cas de l'Académie du Caire qui, malgré l'existence en son sein d'une commission spécialisée chargée de l'étude des dialectes anciens et modernes, n'accepte plus, selon (Al)S-saʿīd Muḥammad Badawī(j)(1980²⁵: 22-24), depuis les années quatre-vingts, la publication dans sa revue d'articles traitant des parlers populaires (dialectaux) !

Cela s'explique uniquement par la volonté de la plupart des linguistes arabes, par souci de préserver l'arabe (au sens restreint de *littéraire*), de méconnaître les parlers régionaux qu'ils considèrent comme source d'altération voire de pollution de ce dernier, et de ne tenir compte dans leur activité de recherche que des seules glosses *littéraires* reconnues officiellement.

Or l'adoption d'une attitude de méconnaissance des dialectes dans le but de limiter au maximum la menace qu'ils sont censés représenter pour l'*intégrité normale* de la fuṣḥā, à défaut de les éradiquer et de s'en débarrasser définitivement comme d'une maladie ; n'a d'équivalent –l'idée et l'exemple sont de (Al)S-saʿīd Muḥammad Badawī(j) (Ibid.)- que celle d'une faculté de médecine qui se refuse à étudier une maladie donnée alléguant qu'il ne convient pas d'étudier les maladies, mais uniquement les états de salubrité et de parfaite santé !

²⁵“Ṭawlawijjāṭ-u al-baḥṯ-i fī majdān-i taʿlīm-i (a)l-luḡa-ti al-ʿarabiyya-ti li yaḡrib-i al-ʿarab”, (“Priorités de la recherche dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe aux non-arabes”), in Proceedings of the First International Symposium on Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers, University of Riyadh, 1980, Volume 3, Op. cit.

Ce qui signifie que, paradoxalement, les meilleures armes pour combattre les dialectes assimilés à des maux de la langue, seraient surtout de les étudier et d'en connaître les caractéristiques comme c'est la règle en pathologie.

Ainsi comme le note encore (Al)S-saʿīd Muḥammad Badawī(j) (Ibid. p. 29), « il est parfaitement établi [entre autres résultats des travaux du groupe T. F. Mitchell à Leeds, dont nous donnerons une idée ci-dessous] que les caractéristiques scientifiquement mises en évidence de la réalité de la langue arabe aujourd'hui, ne nous sont pas précisément connues. Et toute tentative de les découvrir et de les définir doit nécessairement se baser sur l'investigation et l'étude de terrain, si l'on veut couper court à la controverse là-dessus ou au moins la réduire. Les objectifs de l'enquête systématique et la collecte réaliste des faits de la langue arabe que nous souhaitons voir se réaliser ne se limitent pas naturellement à la découverte de "l'arabe commun" - dans ces différentes acceptions - auquel aspire l'apprenant occidental ; ou la confirmation de l'existence de cet "arabe commun" dont l'intellectuel arabe s'obstine à affirmer l'existence par le passé et la continuité encore aujourd'hui. Or personne selon moi n'est en mesure de calculer les avantages d'une telle enquête linguistique ou d'en limiter le rendement au domaine particulier de l'enseignement de l'arabe que ce soit aux étrangers ou aux arabes.

« Alors qu'au demeurant, tout ce sur quoi nous voulons insister ici : c'est que toute planification linguistico-pédagogique relative à la langue arabe est une sorte de perte de temps tant que nous ne disposons pas d'une description scientifique fine de la réalité linguistique dans le monde arabe d'aujourd'hui et aussi longtemps que nous n'avons pas déterminé inductivement les désirs et les besoins de l'apprenant. »

C'est seulement lorsqu'une fois face à la tâche d'élaborer un programme d'enseignement de l'arabe destiné à un public étranger pour qui il ne serait pas évident de n'apprendre de l'arabe, à l'instar des arabophones, que son aspect privilégié officiellement (les *glosses littéraires*), mais aussi le moins courant, au

détriment de la langue de communication quotidienne, que le linguiste ou plutôt le didacticien arabe se verra contraint de raisonner autrement que d'habitude.

L'appréciation de la diversité relative de ce que la langue arabe représente comme matériau langagier susceptible d'étude ou d'apprentissage qui se traduit par l'importance de sa *pluriglossie*, a été jusqu'à très récemment si elle ne continue pas encore à l'être dans une large mesure, un des plus importants points de divergence entre les conceptions d'un chercheur occidental en sciences du langage et d'un intellectuel arabe en général. Alors que ce dernier ne pouvait pas concevoir la langue arabe autrement que comme un *tout resté continûment homogène* de la période préislamique à l'époque contemporaine, son homologue occidental était, lui, plus disposé à y voir – à la lumière de ses expériences par rapport à sa propre langue et sa connaissance des autres langues quelles qu'elles soient – plutôt un ensemble de *langues* distinctes sur les axes du temps, de l'espace et de la culture.

Toutefois il semble bien, signe du progrès, que les tenants de chacune de ces deux positions extrémistes, commencent à se rendre compte de la nécessité de réviser leurs attitudes respectives et s'orienter à les relativiser pour en adopter de plus modérées et donc plus proches de la position adverse.

Ainsi depuis quelques décennies, comme le remarque S. Muḥammad Badawi(ج) (Ibid. p. 26-27) nombre de chercheurs occidentaux, observant qu'au moins les intellectuels arabes de tous les pays pouvaient bien communiquer sans grande difficulté malgré la diversité de leurs parlers régionaux respectifs, en mobilisant pour ce faire un fonds langagier qu'ils semblaient tous partager ; prennent conscience de l'intérêt de miser plutôt sur une optimisation de l'apprentissage de l'arabe en vue d'acquérir en priorité le fameux *arabe commun* ; et tendent enfin par conséquent, à cesser d'envisager, séparément, non seulement l'enseignement des dialectes syro-libanais, égyptien, maghrébins, ... mais aussi ce que l'on voulait appeler *les langues* des journaux en Arabie ou en Egypte, de la politique, de la littérature etc.

C'est le cas des travaux entrepris dans ce sens par l'Institut du Département d'État Américain qui, mû par des besoins d'ordre pratique, a édité une série de manuels destinés à l'enseignement de cet *arabe commun* censé «représenter [la/une synthèse] de la fuṣṣḥa contemporaine [= de l'arabe littéraire moderne] et de la langue du discours [courant] chez les intellectuels dans le monde arabe»²⁶ aux diplomates et autres agents de renseignements américains devant servir dans la zone arabe.

Mais c'est surtout, comme le rapporte²⁷ toujours S. Muḥammad Badawi(j) (Ibid. p. 29), le cas des travaux de T. F. Mitchell professeur de linguistique à l'Université de Leeds (Angleterre) qu'il a déclarés se fonder sur une méthode de recherche scientifique inductive visant à découvrir les éléments communs permettant aux intellectuels arabes de pays différents, loin des caractéristiques et particularismes dialectaux, de se comprendre et d'échanger oralement les opinions.

Ce programme de recherche comportait une première étape purement heuristique qui devait durer deux ans et dont le but était non pas de choisir une théorie déjà existante, mais simplement de s'assurer de l'existence de faits langagiers attestant de la pertinence des hypothèses avancées. Cette étape consistait donc à collecter des échantillons du discours des intellectuels dans quelques pays arabes qui constitueraient un corpus à partir duquel peuvent être dégagées des caractéristiques communes du lexique et de la syntaxe qui mettraient à jour du point de vue scientifique, la possibilité de rédiger une grammaire complète et unifiée de la langue du discours (de la communication) dans le monde arabe.

²⁶ (Al)S-saʿīd Muḥammad Badawi: “ʿawlawijj ĵātu al-baḥṡi fi majdāni taʿlīmi (a)l-luḡati al-ʿarabiĵ ĵati li ʿajri al-ʿarab”, (“Priorités de la recherche dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe aux non-arabes”); op. cit. p. 28.

²⁷ L'auteur de cet article (le même S. M. Badawiĵ) cite ces deux types de travaux sans mentionner de date les situant dans le temps.

C'est seulement une fois les résultats de cette première phase avérés positifs, que l'on peut procéder à l'étude des plans concernant la détermination des objectifs et des procédures de l'étape suivante.

Dans la même orientation, s'inscrivent des travaux de certains linguistes arabes comme le « mustaqbal-u al-luḡa-ti al-ʿarabiyya-ti al-muṣṭaraka » ("L'avenir de la langue arabe commune"), d'Ibrahim ʿanīs, publication de l'Institut d'Études Arabes Supérieures de la Ligue des États Arabes, 1959, Le Caire ; et « Al-ʿarabiyya-tu al-muṣṭaraka » ("L'arabe commun") d'Ernest ʿabdelmasīḥ, 1975, Michigan.

3. 2. Un exemple européen :

Le débat des arabisants français autour de l'épreuve d'arabe au baccalauréat

Beaucoup plus près de nous, la vivace discussion des mêmes questions, mais dans le contexte français voire européen, faisant suite à la publication par le ministère français de l'Éducation Nationale en septembre 1999 du décret fixant les modalités de la nouvelle « Epreuve facultative d'arabe aux baccalauréats général et technologique » (B. O. E. N. N° 32, du 16 septembre 1999²⁸) que justifiaient, selon Floréal Sanagustin président de l'Association Française des Arabisants (AFDA), les trois raisons suivantes : « la reconnaissance de la réalité du terrain où arabe littéraire et dialecte sont indissociablement imbriqués ; le caractère aberrant d'une épreuve de dialecte évaluée à partir d'un texte rédigé en transcription latine de l'arabe ; la gestion problématique de milliers de copies corrigées parfois dans des conditions non-règlementaires. »²⁹

²⁸ Note de service n° 126-99 du 9-9-1999.

²⁹ « Texte d'information sur le débat relatif à l'épreuve facultative d'arabe au baccalauréat » préfacé d'une lettre aux membres de l'AFDA datée du 16 novembre 1999.

Or pour les tenants de l'ancienne configuration de l'épreuve d'arabe que le journaliste Alain Auffray dans un article de *Libération*³⁰ qualifie de « dialectologues », « cette décision est scientifiquement contestable et politiquement scandaleuse ». Mais c'est surtout Danielle Caubet professeur d'arabe dialectal maghrébin à l'Institut National des Langues Orientales (INALCO) qui a initié une pétition « pour le rétablissement de l'arabe dialectal au bac » contre ladite réforme et adressée au Premier Ministre et aux Ministres de l'Éducation Nationale et de la Culture.

Dans sa pétition D. Caubet présente comme arguments, - comme en fait état A. Auffray dans l'article cité ci-dessus et qui relaye en quelque sorte cette pétition, - le fait que « l'arabe littéral n'est la langue maternelle de personne. Apprendre à lire, c'est apprendre une autre langue. C'est un peu comme si on rendait obligatoire le latin quand il s'agit d'évaluer le français. Et dire de l'arabe qu'il est une langue comme les autres relève de l'escroquerie intellectuelle ». Pour elle « On peut s'interroger sur l'opportunité d'une telle décision, alors qu'au cours de la discussion sur la Charte européenne sur les langues régionales et minoritaires, l'arabe dialectal a été reconnu comme l'une des 75 langues de la France ». Avis partagé par G. Grandguillaume, un des signataires qui note « qu'il serait paradoxal que la France participe à la campagne d'arabisation et d'écrasement des dialectes au moment où elle reconnaît que les arabes dialectaux appartiennent à son patrimoine ».

Selon A. Auffray, dans le même article de *Libération* (op. cit.), la modification des modalités de l'épreuve facultative d'arabe au bac « est une victoire pour les agrégés qui font valoir qu'au-delà des parlers régionaux, l'arabe doit être traité comme une "grande langue" dont la maîtrise passe par la reconnaissance d'un code écrit. » Parmi les défenseurs de nouvelle épreuve, il cite Bruno Levallois inspecteur pédagogique d'arabe pour qui « l'institution devait surtout *prendre en compte la réalité linguistique du terrain* et reconnaître que le Maghreb ne vit plus

³⁰ du samedi 30 et dimanche 31 octobre 1999. L'article s'intitule « L'arabe dialectal recalé au bac » ; avec le sous-titre « Allègre impose la langue classique et ravive la querelle linguistique ».

au temps de la séparation radicale entre un dialecte utilisé par une population analphabète et un arabe classique qui s'apparentait à une langue morte maîtrisée par quelques érudits.

« Au cours des dernières décennies, le développement de l'enseignement et des médias a précipité *"l'interpénétration entre ces deux niveaux de langue"*. Dans un monde arabe en pleine "agitation linguistique", les spécialistes s'accordent à reconnaître que l'opposition entre écrit et oral s'estompe. La réforme ne vise qu'à *"prendre acte"* de cette évolution. En exigeant *"un minimum"* d'arabe littéral dans cette épreuve facultative, le ministère espère aussi inciter un nombre croissant d'élèves à choisir l'arabe comme langue vivante obligatoire au collège et au lycée. Car comme leurs collègues profs d'allemand, de russe ou d'espagnol, les professeurs d'arabe souffrent depuis dix ans d'une désaffection préoccupante dans leurs classes. »

Dans son « Texte d'information sur le débat relatif à l'épreuve facultative d'arabe au baccalauréat »(op. cit.) F. Sanagustin souligne que les réactions négatives des détracteurs de la nouvelle formule (l'équipe de D. Caubet, gestionnaire de l'ancienne version) « comportent un nombre important de contrevérités et expriment des positions idéologiques auxquelles on ne saurait en aucun cas, au nom de l'objectivité scientifique, souscrire. »

Contrairement à ce qu'ils prétendent, le ministère ne proscriit pas le dialecte dont l'entrée à l'oral de l'agrégation d'arabe est prévue pour l'année en cours (1999), alors que « le CAPES d'arabe inclut, depuis l'origine, une évaluation des compétences dans le dialecte arabe choisi par les candidats. Il s'agit des dialectes algérien, marocain, tunisien pour le Maghreb, égyptien et syro-libanais pour le Proche-Orient. » D'autre part, « les dialectes arabes ne constituent pas des langues indépendantes au même titre que le swahili, le berbère ou l'albanais, par exemple, langues qui sont aussi admises à l'épreuve facultative du baccalauréat. Il existe, en effet, un lien organique entre les dialectes et l'arabe littéraire moderne » tel, « qu'avec les nouveaux médiats,-[comme l'observait récemment D. Cohen en

évoquant la dynamique linguistique du monde arabe actuel,]- on ne peut pas opposer langue orale / langue écrite ».

Les dialectes arabes ne s'écrivant que rarement, c'est le littéraire moderne qui est « le registre naturel de la langue écrite. » « La communication en langue arabe fait appel au dialecte, au littéraire moderne ou encore à leur variante mixte (dite "arabe moyen") en fonction de la situation : le dialecte est plutôt réservé aux échanges de la vie quotidienne et informels ; il est le vecteur de la culture populaire [...]. L'arabe littéraire est plutôt réservé aux situations formelles et à l'expression de la pensée abstraite (textes scientifiques ou philosophiques, presse écrite et parlée, romans etc.). Les variantes mixtes sont utilisées dans les situations intermédiaires : il s'agit du recours, dans un énoncé, aux deux variétés de langue simultanément. Cette situation correspond à la réalité actuelle, issue de la scolarisation et de l'essor des médias. Il n'y a donc, on le voit, aucune comparaison possible entre la situation de l'arabe littéraire moderne en regard des dialectes [...] et celle du latin par rapport au français. Le latin reste une langue "morte" ; l'arabe littéraire ne l'est pas. C'est, au contraire, une langue vivante en pleine évolution. »

En tout état de cause, outre cette réaction de l'AFDA par la plume de son président, la pétition de D. Caubet en a suscité bien d'autres. Ce fut un tollé général qui a interpellé les principales instances concernées y compris au sein même de l'INALCO (G. Ayyoub, L. Deheuvels) cadre d'exercice de la pétitionnaire. Ainsi de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV) qui a adopté une motion exprimant son « soutien le plus ferme à la mesure adoptée par le ministère »³¹.

³¹ « Motion proposée [par B. Tahhan] au Comité de l'APLV concernant la nouvelle épreuve facultative d'arabe au baccalauréat »

Mais la riposte la plus circonstanciée (7 p.) était celle du Comité Interuniversitaire d'Études Arabes (CIDEA³²) sous forme d'une pétition adressée au Président de la République, ainsi qu'au Premier Ministre, au Ministre de l'éducation Nationale et au Ministre de la Culture et qui a circulé par voie de courriel. Nous nous permettons d'en citer plusieurs paragraphes, en raison de sa quasi actualité et de l'extériorité du contexte en question ici par rapport au contexte proprement arabe d'où l'intérêt de l'éclairage, par effet de contraste, que les idées développées dans ces documents, sont censées apporter aux situations qui retiennent particulièrement notre attention ; mais aussi en raison des multiples recoupements de ces positions avec celles que nous entendons défendre dans ce travail.

Cette mise au point rédigée pour ledit Comité par Jacqueline Chabbi et Joseph Dichy consistait en une réflexion sur le « *Statut de l'arabe en France et dans la Communauté européenne* » compte tenu de ce qu'il est ou sera (*unifié* par la proximité de l'écrit des ses expressions orales dialectales ou *diversifié* en langues devenues autonomes) dans le monde arabe, pour (et par) les arabes.

La cause de la querelle a été explicité avant d'en discuter les implications en liaison avec la nature des protagonistes et des enjeux. Les protagonistes étant : un professeur d'université spécialiste "exclusive" d'un des dialectes arabe actuels ; et des arabisants "généralistes" des établissements secondaires français, connaissant aussi bien l'arabe moderne qui est la langue unique d'un bout à l'autre du monde arabe et en même temps l'état contemporain et évolutif du classique, qu'un dialecte arabe de l'Orient et du Maghreb, et qui sont formés à tenter de reproduire la situation "naturelle" dans laquelle se trouvent les arabophones natifs.

C'est que la compétence communicative (minimale) d'un arabophone natif comporte un triple registre : dans la communication orale ordinaire il utilise le dialecte arabe "maternel", auquel se superpose l'apprentissage scolaire de l'arabe

³² Texte rédigé par Jacqueline Chabbi, Professeur à l'université de Paris VIII et Joseph Dichy, Professeur à l'université de Lyon 2, sous le titre « *Statut de l'arabe en France et dans la Communauté européenne* »

moderne commun ; d'où également l'usage de variantes intermédiaires ("arabe moyen"). Car « sans cette formation en arabe moderne commun, on est totalement analphabète : on ne peut pas lire le moindre journal. »

Conscients du caractère particulièrement complexe des situations de communication telles que les vivent réellement les arabophones, les professeurs d'arabe français s'efforcent d'en maîtriser les multiples aspects ; tandis que les linguistes universitaires spécialistes de l'arabe dans son ensemble, s'efforcent de comprendre cette langue et de la décrire dans toute sa variété.

S'il s'agit pour les enfants issus de l'immigration dont certains pratiquent plus ou moins l'arabe dans le milieu familial, de valoriser leurs racines, leur héritage culturel et surtout « leur donner accès à un savoir plus large dans le cadre scolaire », il est incontestable que ce savoir passe « par un apprentissage minimal de la langue arabe écrite qui s'apparente à celui des jeunes arabes en situation "d'arabité" dans leurs pays respectifs ».

« L'arabe moderne mérite [donc] d'être enseigné dans le cadre scolaire beaucoup plus qu'il ne l'est aujourd'hui. » En intégrant le registre oral dialectal à leur enseignement malgré les protestations des "panarabistes" de plusieurs états arabes actuels, les professeurs d'arabe le font non seulement en suivant les instructions officielles, mais aussi par goût et par conviction de l'intérêt de rétablir le statut entier, « dans toute sa complexité et sa richesse plurielle » de « l'arabe comme langue réelle ».

« Au delà, il est de première importance que les responsables français fassent entendre leur voix pour que la Charte Européenne sur les langues régionales et minoritaires reconnaisse non pas la composante tronquée de l'arabe qui serait l'"arabe dialectal", mais la langue arabe dans son ensemble. »

« La querelle menée par voie de pétition et d'intervention dans la presse [...] par Mme D. Caubet [...] est de toute évidence une fausse querelle », car elle se fait l'écho « pour des raisons idéologiques [de] la lutte contre le statut de l'arabe comme langue nationale menée dans certains pays du Maghreb par des milieux

intellectuels jouissant d'une grande maîtrise du français [et qui] rencontre ici les bonnes intentions d'intellectuels français mal informés. »

« Plutôt que la réalité "sociolinguistique" du monde arabe, cette position [...] clairement idéologique, cherche à conduire les autorités françaises, et au-delà de la France, de la Communauté européenne, à s'aligner sur un courant minoritaire, représenté dans certains milieux intellectuels algériens et marocains.

« Ce courant part du fait que les dialectes arabes sont les vecteurs des échanges oraux de la vie quotidienne et de la culture populaire, pour chercher à nier la réalité de l'arabe littéraire en tant que vecteur de la culture en lettres et sciences humaines, de la communication journalistique, des médias, de la pensée scientifique, de l'administration, etc. De manière plus ou moins implicite, cette position octroie *de facto* au français voire à l'anglais le rôle de langue de culture, de la science et de la vie intellectuelle en général. »

Cependant, « bien au delà de toute polémique dérisoire, il y a là les termes d'un vrai débat, autour de la question de la définition de la langue arabe et en réponse à la demande sociale [relativement importante de l'épreuve facultative d'arabe au bac : 10.000 inscrits en 1999] d'un enseignement de cette langue en France. [...] Un véritable enjeu historique se dessine ici : [la France] et la Communauté européenne [vont-elles] se laisser entraîner sur la voie d'une scission de l'arabe en littéral et dialectal, les dialectes devenant, au mépris de la réalité sociale et linguistique des pays arabes des langues à part entière ?

« L'idée d'une langue arabe exprimant la modernité par le vecteur de composantes occupant dans la communication comme dans la culture des rôles complémentaires, n'est pas facile à défendre. Les pays arabes ont ainsi choisi, collectivement, d'exprimer leur culture et leur identité à deux niveaux complémentaires :

- celui des dialectes, qui traduisent une identité et des traditions de nature locale ou régionale s'exprimant dans la langue de la vie quotidienne et des échanges oraux ;

- celui de l'arabe littéraire (ou littéral) dans ces deux états classique et moderne, qui traduit une fidélité à des textes fondateurs, une relation au sacré, et une identité arabe ou arabo-musulmane globale, attachée à une histoire commune s'écrivant au présent et au futur. C'est d'un bout à l'autre du monde arabe, la langue de l'école, mais aussi celle de la presse, de la littérature vivante, des informations et de nombre de débats transmis à la télévision ou à la radio.

Ces deux aspects de la culture et de l'identité des peuples arabes sont indissociables, comme sont indissociables les cultures populaires et la culture de la modernité. Leur expression se mêle d'ailleurs en une composante particulièrement riche de la communication en arabe, l'arabe moyen ou médian (les "registres intermédiaires" de la note du B. O.)

« La reconnaissance des variétés présentes dans la compétence de communication d'un locuteur arabe scolarisé (on parle de pluriglossie de l'arabe) prévaut, aujourd'hui dans les milieux scientifiques internationaux. C'est aussi la conception des arabisants français. Cette conception doit, pour s'imposer, se battre sur deux fronts, celui, en France, des intérêts sectoriels ou des positions idéologiques en faveur d'un prétendu "bilinguisme" littéral/dialectal, et celui, dans les pays arabes des idées reçues qui conduisent à dénier toute place aux dialectes et aux cultures populaires. »

Au niveau européen, l'enjeu est considérable : en donnant aux dialectes arabes le statut de langue de minorité, la Communauté européenne est en train de porter un coup très grave à ses ressortissants issus de l'immigration maghrébine. « Au lieu de leur offrir une reconnaissance, c'est un clivage de la partie de leur identité qui les rattache à leur pays d'origine qu'on leur inflige. C'est également un rejet de leurs traditions familiales et religieuses que cette attitude paternaliste risque, malgré ses bonnes intentions, de leur opposer. »

« C'est pourquoi il faut en appeler solennellement aux autorités françaises pour que ce soit l'arabe dans sa globalité, et non la seule composante dialectale de cette

langue qui soit reconnue par la Charte Européenne sur les langues régionales et minoritaires. » (J. Chabbi et J. Dichy, Ibid.)

Ainsi il s'avère clairement que les positions défendues par D. Caubet et les "*dialectologues*" et "*sociolinguistes*" français qui ont appuyé sa pétition, non seulement pour scinder, contre la réalité linguistique vécue, l'arabe en littéral (pour eux désuet) et en dialectal, mais pour une reconnaissance exclusive du dialectal ; sont dépassées depuis des décennies, par la communauté scientifique internationale, dont nous avons cité, à titre d'illustration, des exemples anglais, américains et maintenant français, qui s'accordent tous sur l'intérêt voire la nécessité de tenir compte, que ce soit pour l'étude scientifique de l'arabe ou pour son enseignement/apprentissage, de la totalité de cette langue, une et riche de ses variétés.

3.3 Conscience arabe des implications de la variation de l'arabe :

Même dans le monde arabe, où le progrès scientifique, y compris en linguistique, n'est pas aussi avancé qu'en Occident et où l'*intelligentsia* est considérée non seulement souvent trop proche de sa langue pour l'appréhender objectivement et moins encline (que les *occidentaux* par exemple qui, eux, n'avaient pas de tabou vis-à-vis de l'arabe) à mettre en question ses propres *idées reçues* (aux sens propre et figuré de l'expression), mais aussi d'une sensibilité (subjective) particulièrement aiguë par rapport aux enjeux bien connus qui sont les siens, du panarabisme voire du panislamisme, censés obnubiler son jugement ; nous trouvons des auteurs dont les travaux remontent déjà au milieu voire aux premières décennies du 20^e siècle, qu'aucune de ces considérations n'a empêché d'envisager cet aspect de la dimension sociolinguistique de l'arabe (en bravant bien des interdits) avec une lucidité qui frise la conscience tragique.

C'est le cas d'Amine Al-ḫūlī dont la conscience aiguë des difficultés inhérentes à l'arabe l'amena à les imputer à ce qu'il considère le caractère *diglossique* de cette langue qui, selon lui (1958³³ : 4) « amène toutes les nations arabes à vivre, à éprouver des sentiments, à interagir et à communiquer à l'aide d'une langue quotidienne, souple, qui progresse et se développe, aisément maniable ...alors qu'elles ont pour s'instruire, pratiquer leur religion et gouverner une langue écrite, restreinte, figée, ... qui ne s'accommode pas à l'élocution et dans laquelle les plumes rencontrent souvent sur quoi achopper. »

Alors est-on en droit de se demander si la communauté arabe dans son ensemble trouve, en ce qu'elle entend préserver de la religion ou du nationalisme, la compensation (suffisante) de tout ce qu'elle endure par rapport aux problèmes contemporains de sa langue lorsqu'elle en arrive, comme l'explique le même A.

³³ Amine Al-ḫūlī : « muḥkilātu ḥajāti-na al-luyawijja », Maḥhad (al)d-dirāsāt al-ʿarabiyya al-ʿālīyya, ʿāmiyat (al)d-duwwal al-ʿarabiyya, al-qāhira. ("Problèmes de notre vie linguistique", Institut d'études arabes supérieures, Ligue des pays arabes, Le Caire.)

Al-ḫūlī (Ibid. p. 5) : « à y consentir des efforts conjugués : beaucoup de ses maigres ressources et de son temps précieux ; pour n'en récolter en contrepartie, que bien peu de gain [dans le domaine de l'enseignement de l'arabe] avec le constat que la langue - qui était un moyen d'acquisition de la connaissance - est devenue elle-même une discipline difficile à apprendre, aux médiocres résultats ».

Si telle est la position des arabes, il n'en sera pas de même pour les non-arabophones y compris les musulmans qui, n'ayant pas forcément les mêmes enjeux, ne seraient pas disposés à consentir des sacrifices aussi exorbitants.

Or ce que les apprenants non-arabophones sont (légitimement) fondés à attendre et à demander des institutions (notamment arabes) leur proposant des programmes d'enseignement de l'arabe, c'est avant tout de tenir compte de leurs besoins en leur facilitant l'accès à cette langue en termes d'acquisition (susceptible, si besoin est, de recentrage) des compétences fondamentales (consistant dans la *compréhension* de la parole et de l'écrit et l'*expression* orale et écrite ; ou si l'on veut, dans les capacités basiques d'écouter, parler, lire et écrire) envisageables suivant leurs degrés d'intérêt respectifs par rapport à chaque projet d'apprentissage. Mais ils sont également en droit d'attendre qu'on leur épargne absolument les aspects problématiques continuellement objets de querelles byzantines entre linguistes qui, au lieu d'encourager les apprenants, souvent les rebutent et ne sont surtout en rien déterminants d'une maîtrise probante.

D. E. Kouloughli le souligne indirectement dans sa *Présentation* de sa « *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui* »³⁴ en essayant de la situer par rapport aux ouvrages de grammaire arabe traditionnelle qu'ils soient écrits par des arabes ou par des orientalistes, mais aussi par rapport à la grammaire arabe tout court. Selon lui (1994 : 5) « la grammaire arabe est souvent présentée comme difficile, voire ésotérique. En réalité ce sont les ouvrages de grammaire traditionnelle qui le sont, soit par leur casuistique byzantine sur des faits marginaux (c'est là surtout le fait des grammaires en langue arabe), soit par la place disproportionnée qui y est

accordée à la morphologie sans d'ailleurs qu'y soit distingué l'essentiel du secondaire (c'est le cas de la plupart des grammaires orientalistes).

« Le présent ouvrage se propose de mettre en lumière et d'expliquer les mécanismes fondamentaux de la grammaire arabe [... qui] sont peu nombreux et très simples. Leur bonne compréhension, objectif central de la *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*, permettra de reconnaître et de produire un nombre toujours plus grand d'énoncés nouveaux et plus complexes. »

Ainsi D. E. Kouloughli présente sa *Grammaire de l'arabe* ... comme une grammaire d'apprentissage de cette langue destinée à un travail individuel, mais qui peut « aussi servir d'outil de référence aux professeurs d'arabe qui y trouveront, pour chaque question de grammaire, un fil conducteur pour une présentation moderne et structurée de leur enseignement »³⁵

Et comme nous savons par ailleurs et par expérience personnelle que le cours d'arabe a toujours été traditionnellement et même, dans une bonne mesure, jusqu'à présent, essentiellement et au mieux, un cours de grammaire ; qu'il soit destiné à un public arabophone natif ou non-arabophone débutant ! nous pensons que c'est là peut-être une explication, plus que probable, soit de l'échec sans appel de l'apprentissage de la dernière catégorie du public apprenant, soit, si l'on y persévère, du caractère particulièrement laborieux et inéluctablement partiel de son acquisition de l'arabe.

Car une telle méthode d'enseignement consiste à faire acquérir les règles de fonctionnement d'un système linguistique, dans leur formulation théorique et abstraite, en l'absence du système lui-même en tant qu'activités langagières concrètement "appréhensibles" ou phénomènes socioculturels constitués d'énoncés oraux ou écrits dotés d'une référence, d'un contexte.

³⁴ Paris, Pocket, collection « Langues pour tous », 1994.

³⁵ Quatrième de couverture de *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui* op. cit., citée par J. Dichy, « Méthodes et débats : Sur deux grammaires récentes de l'arabe, observations méthodologiques », p. 102, in *Arabica* XLVII, Koninklijke Brill NV, Leiden, 2000, pp. 100-120.

Ce qui est tout simplement le contraire d'une règle du sens pratique voire du bon sens selon laquelle l'expérience du concret prime l'effort d'abstraction. La preuve en est l'enfant qui apprend sa langue par l'essai et par l'erreur, en écoutant les autres parler et en essayant de faire comme eux ; et poussé par le besoin (impérieux) de s'exprimer, de communiquer, de réagir, d'interagir, il parvient, relativement vite, à en maîtriser l'usage, sans avoir appris la moindre règle de grammaire. D'ailleurs ce sont les grammairiens (notamment arabes) qui étaient en quelque sorte les élèves des locuteurs (arabes) en situation d'énonciation spontanée ou d'échange "naturel" en plein contexte social.

3. 4. Le projet d'enseignement de l'arabe aux non-arabophones : entre les scrupules scientifiques et les préoccupations didactiques

Le principe fondamental est donc dans une entreprise telle que l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones, de prendre toujours comme point de départ, d'abord la réalité langagière pratique de l'arabe dans toute sa *pluriglossie* et la diversité de ses registres de parole, envisagée comme une activité de communication qui emprunte, suivant les situations, le canal approprié : l'oral ou l'écrit. Il faut ensuite commencer par déterminer précisément ce dont l'apprenant non-arabophone a besoin ; ou ce qu'il veut (désire) réellement apprendre, en priorité, de la *pluriglossie* de l'arabe et en accord avec ses vrais besoins. Attendu la spécificité de l'arabe comme langue *pluriglossique*, à la différence des langues où les besoins des non-natifs sont assez proches de ceux des natifs, les besoins de l'apprenant non-arabophone qui ne coïncident pas nécessairement avec ceux d'un arabophone (natif), ne doivent pas être confondus avec ces derniers.

Partant de la nécessité de distinguer, déjà au niveau de la recherche et par rapport d'abord à un apprenant arabe, ce que ce dernier forme le projet d'apprendre en arabe, de ce qu'il croit apprendre et finalement de la/des compétence(s) qu'il acquiert effectivement ; il s'impose, à plus forte raison, d'appréhender les projets d'enseignement de l'arabe aux non-arabophones avec suffisamment de distance par rapport aux méthodes suivant lesquelles les arabes

apprennent habituellement leur langue, afin d'éviter, surtout aux niveaux débutants, une confusion aux conséquences avérées le plus souvent négatives.

L'enseignement de l'arabe aux non-arabophones gagnerait beaucoup en efficacité, s'il était pensé et conçu différemment de celui réservé habituellement aux arabophones, non seulement au niveau du choix d'une méthodologie appropriée et la conception de manuels didactiques, mais aussi par rapport à la nature et la qualité du contenu linguistique proposé dans ces supports qui doit se dégager et être le résultat, comme les autres composantes de l'acte didactique, d'une étude fondamentale sérieuse. Car la détermination d'un contenu linguistique adapté, à la lumière des besoins spécifiques de l'apprenant d'une part et la nature même de la langue arabe d'autre part, est peut-être la première priorité d'un projet d'enseignement animé un tant soit peu d'un souci d'efficacité.

Et comme on peut supposer qu'il y aurait autant de besoins différents en termes d'acquisition de compétences spécifiques en arabe que de catégories d'apprenants non-arabophones, il serait logique de traiter séparément chaque projet d'enseignement/apprentissage pour mieux cibler les besoins propres à chaque groupe spécifique d'apprenants ; et ceci tant qu'il n'est pas prouvé scientifiquement que ce qui vaut pour les uns vaut également pour les autres.

En d'autres termes, le sérieux et l'espérance de réussite de tout programme d'enseignement de l'arabe aux non-arabophones se mesurent à la prise en compte préalable des principaux paramètres de la situation didactique et notamment la nature (la spécificité des besoins) du public cible et ce qui devrait lui convenir (correspondre à ses besoins) de l'éventail *pluriglossique* de l'arabe. Ces deux paramètres sont à déterminer précisément et préalablement à toute démarche de mise en œuvre du projet d'enseignement. Car il est fort probable que les besoins langagiers en arabe d'un musulman malien, d'un négro-mauritanien, d'un journaliste français, d'un historien américain ou d'un ingénieur japonais, etc. ne soient pas censés, jusqu'à preuve du contraire, être les mêmes.

Alors qu'en matière de contenus linguistiques, l'arabe en présente une *palette* assez riche comportant la langue des ouvrages du patrimoine classique (arabe et

musulman), celle utilisée dans les œuvres scientifiques, culturelles et littéraires modernes, celle des médiats écrits, audio et audiovisuels, celle dont se servent pour s'exprimer les économistes, les avocats, les hommes politiques, ... et celle de la communication courante et la conversation quotidienne ; sachant que l'ensemble, à l'exception de la langue (*littéraire*) des ouvrages classiques et dans une grande mesure modernes, est à multiplier, au moins, par le nombre de pays arabes contemporains.

Et tant qu'il n'est pas prouvé incontestablement là aussi, comme souhaitait y parvenir T. F. Mitchell, du moins pour la langue du discours des intellectuels, à l'issue de la première étape de son projet de recherche signalé plus haut, que tous ces usages relèvent d'un même système linguistique, on est contraint à les envisager séparément, eu égard à leur diversité patente.

Or une ségrégation aussi tranchée entre les différents modes d'usage de l'arabe (suivant les considérations géographiques, historiques et socioculturelles) n'aurait vraiment d'intérêt qu'au niveau de la *recherche fondamentale*, où elle permettrait d'abord d'avoir une perception objective de la réalité linguistique arabe, d'en dégager ensuite les caractéristiques phonologiques, morphosyntaxiques et lexicologiques de chaque variété de l'activité linguistique partout dans le monde arabe, pour en arriver à comparer, dans un premier temps, les divers usages (littéraires, médiatiques, dialectaux, ...) au niveau de l'ensemble des activités langagières en cours au sein d'une partie³⁶ donnée de la société arabe ; et comparer par la suite les différentes pratiques langagières régionales (dans chaque partie du monde arabe) à travers l'usage qu'en font les locuteurs arabes et qui est susceptible de varier suivant les régions, les époques, les milieux socioculturels, les genres de discours, les situations de communication etc.

³⁶ Unités aux contours flous, "Partie" et "région" du monde arabe qui ne coïncident pas nécessairement avec celles issues du découpage géopolitique de l'espace arabe en *pays*, encore moins en *états*, expriment mieux à notre sens un domaine donné d'extension des phénomènes langagiers et plus généralement culturels qui, s'accommodant mal aux frontières de souveraineté étatiques, souvent les dépassent.

De ces comparaisons intra- et inter-régionales pourraient être inférées les caractéristiques d'une glosse médiane, une sorte de koinè à usage strictement oral qui correspondrait, dans une certaine mesure, à l'*Educated Spoken Arabic*³⁷ ou à l'*arabe moyen*³⁸, constituée du plus grand dénominateur commun entre le *littéraire moderne* dont elle emprunte l'essentiel du lexique et les usages épurés sélectionnés de tous les *parlers arabes régionaux* dont elle puise la plupart de ses caractéristiques structurales (notamment la souplesse de sa syntaxe).

L'intérêt d'un tel *arabe moyen* est de permettre à l'étranger qui l'acquiert de communiquer aisément, surtout avec les locuteurs scolarisés, partout où il va à travers l'espace arabophone nonobstant les frontières linguistico-géographiques entre parlers régionaux.

Cependant, il importe de souligner que ce qui vaut pour la recherche pure, n'est pas forcément ce qui convient le mieux à l'enseignement. Car sur ce dernier plan par contre, il est d'un intérêt capital d'éviter surtout de rebuter l'apprenant non-arabophone en lui donnant une image éclatée de la langue arabe qu'il envisage comme une langue une et homogène. C'est pour cette raison pensons-nous, qu'il serait plus favorable à une acquisition solide qui pourrait servir à plus d'un niveau, de privilégier de l'activité langagière arabe son aspect le plus largement partagé, transrégional, véhiculé par les médias et seul bénéficiaire de la reconnaissance et de l'appui des institutions officielles mais aussi de la considération des masses arabes.

³⁷ Tel que défini et décrit par S. A. El Hassan (1977 : "Educated Spoken Arabic in Egypt and the Levant : a critical review of diglossia and related concepts", in *Archivum Linguisticum*, n 2, vol. 8); T. F. Mitchell (1980 : "Dimensions of style in a grammar of educated spoken arabic", in *Archivum Linguisticum*, n 2, Vol. 11; et G. Meiseles (1980 : "Educated Spoken Arabic and the Arabic Language Continuum", in *Archivum Linguisticum*, n 2, Vol. 11.

³⁸ Comme défini à travers ses deux types ("Mo1" et "Mo2", « selon qu'y prédomine le littéraire moderne ou un parler régional ») entre autres constituants de *la pluriglossie de l'arabe* par J. Dichy (notamment en 1987, 1994 et 1996) respectivement : « Qu'est-ce qu'un programme d'apprentissage de la compétence communicative d'un locuteur arabe scolarisé », in *l'Arabisant*, numéro spécial ; « La pluriglossie de l'arabe », in *Bulletin d'Études Orientales*, XLVI, IFEAD-Damas, p. 19-42 et « Du bilinguisme en présence d'une langue pluriglossique : Le français et l'arabe en situations de migration », in *Cahiers Michel Delay*, Vénissieux (Rhône), p. 32-43.

Ceci est justement le cas de l'*arabe littéraire moderne* et dans une certaine mesure du *classique* mais de nulle autre variété de cette langue.

Car le confinement dans une seule région du monde arabe voire une localité et le degré de normalisation souvent insuffisant sinon nul en raison du manque d'intérêt des chercheurs faisant ainsi écho à la minoration socioculturelle des *glosses* à usages plus ou moins informels, en communication *spontanée* trouvant sa traduction dans la rareté des travaux portant sur ce domaine, ne permettent ni aux *parlers arabes régionaux*, encore moins aux *parlers locaux*, ni même à quelque type d'*arabe moyen* de constituer, sauf dans des cas réduits et pour des besoins extrêmement circonscrits, l'objectif principal d'un projet d'apprentissage de l'arabe.

En revanche, comme nous en avons émis l'hypothèse, à partir d'une bonne maîtrise du littéraire moderne, il n'est souvent pas malaisé d'élargir la compétence en production et en reconnaissance à des degrés divers et suivant les situations, d'abord au classique et à l'arabe moyen, ensuite aux parlers régionaux et locaux si besoin est. Car dans la pratique de l'activité langagière ces « différentes glosses de l'arabe sont utilisées de manière complémentaire, en fonction d'un ensemble de coordonnées situationnelles. Et dans la conscience collective, et dans l'usage qui en est fait, celles-ci participent donc d'une compétence de communication pluriglossique. » (J. Dichy, 1996 : 35)

Ainsi à défaut de pouvoir acquérir à la fois, lors d'un même apprentissage, la globalité *idéale* de la compétence de communication en arabe entendue dans l'absolu, il serait judicieux d'adopter en la matière et dans le but réaliste (réalisable) de faire acquérir la *compétence communicative d'un locuteur arabe suffisamment scolarisé*³⁹, la stratégie d'action procédant à partir du général et du commun pour arriver au particulier et au spécifique.

³⁹ J. Dichy (1987 et 1996 : 33-35 op. cit.) en a présenté le schéma qui est celui de *la compétence communicative pluriglossique en arabe* et l'a défini comme englobant « un ensemble de "variétés", ou, plus précisément, de *glosses*. Ces dernières sont maîtrisées, à des degrés divers, en production et/ou en reconnaissance. A chacune d'entre elles correspondent des pratiques

C'est pour cette raison que nous envisageons l'enseignement de l'arabe (en général) aux non-arabophones, comme d'abord et surtout un enseignement de l'arabe littéraire moderne. Non seulement parce que les institutions officielles et les besoins spécifiques du public d'apprenants qui retient particulièrement notre intérêt ici, le veulent ainsi, mais aussi parce c'est le procédé, selon nous, le plus efficace.

Toutefois, étant donné l'importance capitale de la communication et le caractère central par rapport à tout projet d'enseignement/apprentissage d'une langue quelle qu'elle soit, d'acquérir la capacité d'y communiquer efficacement et sans encombre c'est-à-dire suivant les codes sociopragmatiques en vigueur dans une société donnée, nous avons essayé, pour tirer parti de cet aspect important dans nos propositions didactiques, de mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques de la communication *courante* en Mauritanie à travers la description et l'analyse d'un corpus d'interactions verbales (enregistrées, pour l'essentiel, des médias) où sont représentés, à des degrés divers, le littéraire moderne, l'arabe moyen et le parler arabe régional spécifique (le hassaniyya).

discursives qui en commandent l'usage, préférablement à telle autre, en fonction d'un ensemble de paramètres situationnels. » L'auteur souligne (1996 : 33, note n° 5) le caractère fondamental de la distinction entre ces deux activités langagières qui s'opposent et que sont la *reconnaissance* (ou la *compréhension*) et la *production* (ou l'*expression*) « pour comprendre le schéma de représentation de la compétence de communication pluriglossique d'un locuteur arabe scolarisé. »

En dépit de leur origine médiatique, les interactions mises en scène dans *nos* émissions (radiophoniques et télévisuelles) n'auraient pourtant pas grand-chose à envier aux échanges *authentiques* dans la réalité quotidienne dans la mesure où elles représentent, à leur manière, « des discours actualisés dans des situations concrètes de communication » (C. K.-Orecchioni 1996 : 16), avec une finalité tantôt externe (transactionnelle), tantôt simplement relationnelle (sans autre enjeu que le maintien du lien social) ; des participants obéissant (ou soumis) à un contrat de communication défini par leurs rôles interactionnels respectifs suivant le genre adopté ... Bref des formes d'*interlocution* comme il s'en passe tous les jours, constituées à la base d'actes de langage qui, en structurant la charpente interactionnelle, y réalisent les buts ponctuels des interlocuteurs.

4. Des paramètres de l'acte didactique :

Poursuivant la formulation des préalables à nos propositions didactiques censées porter au premier chef, sur la mise en conditions, pour une accessibilité meilleure, du matériau langagier afin d'en faire un outil de sa propre acquisition, nous abordons ici encore une fois d'autres facteurs de l'acte didactique d'une manière qui nous permettrait de faire état de notre conscience – ce qui est une réserve par rapport à notre propre démarche méthodologique – de toute l'importance des autres paramètres de l'acte didactique qui sont, non seulement également déterminants dans la réussite de l'enseignement/apprentissage, mais aussi indissociablement imbriqués au point que leur prise en compte, dans leur ensemble, constitue à cet égard la garantie la plus fiable.

Nous avons déjà essayé en fin la première section de notre chapitre 1 lorsque nous avons abordé *l'enseignement et la terminologie apparentée*, de dégager les éléments que croyons être les principaux facteurs de l'acte didactique, qui sont autant de dimensions et de paramètres du champ de recherche en didactique, à savoir : l'apprenant, l'enseignant, la méthodologie, la discipline (les contenus objet d'enseignement/apprentissage) et l'évaluation. Nous en évoquerons ci-après, rapidement, les facteurs humains (l'apprenant et l'enseignant). Quant aux aspects techniques (la méthodologie et l'évaluation), nous tenterons de les intégrer à notre réflexion sur les contenus.

4.1. L'apprenant :

Nous avons évoqué plus haut et à plus d'un endroit, le *sujet* de l'apprentissage (l'apprenant) dont une motivation suffisante et une bonne disposition d'esprit (pouvant se traduire par la volonté ferme de satisfaire des besoins réels de communication et le désir de réussir une formation que l'on compte comme atout pour la réussite dans la vie) sont tout simplement nécessaires. Il doit, toujours pour favoriser sa propre formation, envisager l'*objet* d'apprentissage (la langue)

avec empathie, l'aimer si possible, se sentir à l'aise dans ses relations avec l'environnement institutionnel, social voire politique. Car un étudiant qui ne remplit pas, même partiellement, ces critères pour quelque raison que ce soit, condamne lui-même, pour autant, sa propre formation à l'échec par son attitude négative.

Par contre, si les attitudes, choix et dispositions de l'apprenant sont favorables à l'apprentissage, il a, sinon *tous les droits*, du moins celui, en situation d'apprentissage guidé, à un enseignement efficace qui l'aiderait à atteindre les objectifs fixés à l'avance en fonction des besoins exprimés.

4.2. L'enseignant :

La formation pédagogique de l'enseignant de l'arabe aux non-arabophones couvre tous les aspects de sa formation : linguistique, professionnel et culturel ; qu'elle soit initiale ou continue (recyclages, stages de perfectionnement).

En tant qu'effort fourni par l'enseignant, l'efficacité de l'enseignement se mesure au degré de réussite de l'apprentissage qui en est le but. Mais l'enseignement qui n'est en soi que l'un des moyens, à mobiliser pour atteindre ce but, peut être, suivant le degré de qualification de l'enseignant, soit beaucoup plus qu'un facteur adjuvant, soit au contraire, par sa carence ou sa maladresse, réellement handicapant.

Sujet de l'enseignement et partenaire direct de l'apprenant, l'enseignant a un statut difficile à assumer. En représentant la société par sa représentation de son institution, il se présente non seulement comme un modèle du savoir (qu'il a et est chargé de transmettre) mais aussi d'un savoir-faire voire d'un savoir être. Multidimensionnel, l'enseignant (en particulier de l'arabe aux non-arabophones) est en premier lieu un être humain, en deuxième lieu c'est un initiateur et un éducateur et en troisième lieu, un enseignant de langue et de surcroît *étrangère*.

Cela signifie qu'en tant qu'Homme, initiateur et éducateur, l'enseignant transmet beaucoup plus que les rudiments d'une langue étrangère. Il doit donner

l'exemple à travers son comportement, ses relations personnelles avec ses collègues et ses étudiants. Il doit faire preuve d'imagination, d'esprit d'invention et de savoir-faire technique en dispensant ses cours par la diversification des activités didactiques et l'usage intelligent des supports, en vue de consolider certains points d'apprentissage en donnant des exercices et des devoirs utilement équilibrés entre ce qui fait déjà partie des acquis et des ressources de l'étudiant et ce qui constitue en même temps un défi pour lui. Il doit faire preuve de démocratie voire l'enseigner par son propre exemple, à travers les occasions qu'il donne à ses étudiants pour s'exprimer librement et ses positions favorables à leur participation active y compris dans le choix des activités académiques etc.

Pour pouvoir faire face aux multiples exigences de sa mission, l'enseignant a besoin d'une formation aussi multidimensionnelle.

La formation censée l'habiliter à exercer son métier avec la qualification nécessaire et dans les conditions requises, comporte trois aspects : linguistique, professionnel et culturel.

4.2.1. L'aspect linguistique :

La première des compétences de l'enseignant de langue en général et de l'arabe aux non-arabophones en particulier est linguistique. Il doit justifier d'une maîtrise de l'arabe telle qu'il s'agit, non seulement d'en assurer une bonne prononciation des sons ainsi qu'une saine articulation des mots et des phrases, mais d'avoir une pratique aussi courante que correcte, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, de l'arabe littéraire moderne. L'enseignant doit, en outre, avoir une bonne connaissance (sur le plan analytique) de l'arabe comme un système qui en englobe d'autres, à des différents niveaux de sa structure : phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique et pragmatique.

Ce niveau de connaissance est capital dans la mesure où il permet à l'enseignant qui a affaire un public non natif et pour lequel, par conséquent, les

sons spécifiques à l'arabe peuvent poser des difficultés de prononciation, d'entraîner suffisamment les apprenants pour qu'ils arrivent au moins à les articuler d'une façon compréhensible par un locuteur arabe, même si un accent provenant de l'interférence avec la langue maternelle persiste. Il doit avoir aussi la compétence de leur faire acquérir à l'oral comme à l'écrit, le *bon usage* non seulement linguistique, mais aussi à *bon escient* c'est-à-dire pragmatique, du lexique, des structures syntaxiques, des expressions courantes, des termes et autres conventions langagières. Ce qui signifie que la maîtrise de l'arabe requise de l'enseignant et dont il doit assurer le transfert à l'apprenant, comporte d'une part les quatre compétences fondamentales que sont l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture, avec (un bon degré de performance et) une bonne connaissance des règles les régissant et d'autre part, une connaissance suffisante de la linguistique théorique et appliquée.

Voici une liste des composantes de la formation linguistique de l'enseignant telles que nous en trouvons l'exposé plus ou moins détaillé par Ali Ahmed Madkour (1985⁴⁰ : 31 et suiv.) qui, lui-même, cite S. J. A(l)ṭ-ṭuṣma(1980⁴¹ : 21) et Ali Mohamed Al-qāsimi (1979⁴² : 92-94), composantes qui avaient acquis aux États-Unis, selon le dernier auteur qui les a traduites de l'américain en vue d'une application à l'arabe, l'unanimité de neuf conseils d'associations nationales et neuf associations locales spécialisées dans l'enseignement des langues étrangères.

Il s'agit d'une présentation de chacune des quatre principales compétences langagières suivant une échelle à trois niveaux : minimum, bon et excellent ; sachant que le niveau minimum n'est que le point à partir duquel la progression

⁴⁰ « Taqwīmu barāmizi ʔiṣḍādi muṣallimī al-luṣṭi al-ʔarabiyyati li ʔaḍri a(l)n-nāṭiqīna bi-ha » ("Evaluation des cursus de formation des enseignants de l'arabe à des non arabophones"), ISESCO publications, Rabat.

⁴¹ « Muṭāḥḥazāt ḥawla al-ḡānibi al-luṣṭi min ʔiṣḍādi muṣallimi al-luṣṭi al-ʔarabiyyati li ʔaḍri (al)n-nāṭiqīna bi-ha », in « A(l)s-siḡill al-ʔilmi li a(l)n-nadwati al-ʔālamīyyati al-ʔūlā li taʔlimi al-ʔarabiyyati li ʔaḍri (al)n-nāṭiqīna bi-ha », T. 2, Université de Riyad.

⁴² « ʔittizāḥātun ḥadiṭatun fī taʔlimi al-ʔarabiyyati li (a)l-n-nāṭiqīna bi (a)l-luṣṭi al-ʔuḡrā, Université de Riyad.

devrait permettre d'atteindre, y compris par la formation continue, les deux niveaux supérieurs qui, seuls, constituent ainsi des objectifs. Chaque échelle de compétence est suivie des formes de test d'évaluation appropriées.

Pour la **compréhension orale**, le niveau *minimum* est de pouvoir comprendre les propos d'un intellectuel arabe qui parle distinctement et simplement. Le *bon* niveau permet de comprendre une conversation, à un rythme ralenti, ainsi que les conférences, les journaux parlés (à la radio ou la télévision). Quant au niveau *excellent*, il consiste à comprendre, aisément et précisément toutes sortes de propos en arabe littéraire : dialogues ou polylogues à vitesse (normalement) rapide, des œuvres dramatiques, des films. L'évaluation des niveaux de cette compétence peut prendre la forme d'un test de compréhension orale, ou d'une dictée.

L'**expression orale** comporte un niveau *minimum* consistant à pouvoir parler de thèmes préparés à l'avance, sans trop d'hésitation ou de bafouillage ; ainsi que l'usage d'expressions courantes dans la réalisation des actes de langage les plus fréquents dans les échanges quotidiens dans la langue concernée et de façon compréhensible pour les locuteurs de cette langue ; un *bon* niveau permettant l'échange avec les locuteurs natifs sans commettre de graves erreurs, ainsi que la maîtrise du lexique et des structures syntaxiques nécessaires pour exprimer ses idées lors d'une longue conversation avec une vitesse moyenne d'élocution, une bonne prononciation et un bon accent ; et un niveau *excellent* où la compétence approche celle du locuteur natif, aussi bien dans la maîtrise du lexique que dans la prononciation et l'accent, ce qui consiste à pouvoir échanger aisément idées et opinions dans diverses situations sociales. Cette compétence s'évalue à travers des entretiens au cours desquels des thèmes de domaines divers sont proposés au débat ; ou l'enregistrement de discours, d'exposé d'opinions sur certains thèmes pour les analyser.

La **compréhension de l'écrit** (la lecture) débute d'un niveau *minimal* réduit à la compréhension directe sans recours à la traduction sauf pour les mots nouveaux, d'un simple passage en prose, sans caractère technique. Elle peut être

d'un *bon* niveau si elle permet de comprendre directement et instantanément un texte en prose ou en poésie moyennement difficile et sémantiquement autonome ; et d'un *excellent* niveau permettant les lectures difficiles d'articles sur divers sujets tels que l'économie, la sociologie ou la critique littéraire, avec l'aisance d'un locuteur natif (de haut niveau d'instruction). L'*évaluation* du niveau de la lecture se fait par la proposition d'un certain nombre de documents écrits de différents degrés de facilité (ou de difficulté), à lire dans un temps limité, et sur lesquels sont posées des questions à choix multiple (QCM) ou à réponses libres pour mesurer le degré d'assimilation de ce qu'on a lu.

L'**expression écrite** (l'écriture) peut être d'un niveau *minimal* conférant la capacité d'écrire correctement des phrases ou des paragraphes de ceux qui peuvent s'utiliser oralement en classe, ou la rédaction d'une lettre simple et courte. Elle peut être d'un *bon* niveau si elle permet une rédaction simple sur un sujet libre, avec clarté et correction dans l'usage du lexique, des expressions conventionnelles et des formes syntaxiques (la flexion désinentielle) ; et d'un *excellent* niveau si elle se traduit par l'aisance dans la rédaction sur divers sujets, avec habileté dans l'expression et le choix du style qui convient à chaque sujet. L'*évaluation* des degrés de cette compétence peut prendre plusieurs formes : la proposition pêle-mêle de fragments bien et mal écrits, que l'apprenant doit distinguer ; la dictée ; la traduction de la langue maternelle ou d'une langue qu'il maîtrise, dans la langue cible ; l'écriture d'une lettre à objet déterminé ; ou encore la rédaction libre.

4.2.2. L'aspect professionnel :

Cet aspect de la formation de l'enseignant d'une langue étrangère et notamment de l'arabe aux non-arabophones couvre les compétences proprement pédagogiques et didactiques qui s'acquièrent de l'étude des sciences de l'éducation, de la psychologie et de ses applications pédagogiques (psychopédagogie), des méthodologies d'enseignement, d'évaluation, etc.

Une telle culture professionnelle est nécessaire à l'enseignant pour une bonne appréhension de la nature et des aspects pratiques de sa profession. Pour en saisir la nature propre et celle des relations qui s'y instaurent entre les partenaires (de l'acte didactique) en présence, qui sont outre les étudiants, les personnels d'enseignement, d'encadrement pédagogique et d'administration ; il doit avoir eu droit à une formation spécifique à l'administration et à l'encadrement pédagogiques.

Pour avoir la maîtrise pratique de sa profession, l'enseignant de l'arabe aux non-arabophones a besoin d'un savoir-faire en termes de pratique didactique fondé sur les principes de la philosophie pédagogique, de l'instruction musulmane, de la psychologie acquisitionnelle qui traite des étapes du développement chez l'enfant et chez l'adulte, de la psychopédagogie qui traite des théories de l'apprentissage ; ainsi qu'une (bonne) connaissance des diverses méthodologies de didactique générale ou spécifique, de la planification, de l'évaluation et du développement des programmes d'enseignement.

Il est de la première importance pour l'enseignant, d'avoir également une connaissance des principes fondamentaux de mise en œuvre des programmes, des manuels et autres contenus et supports didactiques, de leurs éléments constitutifs, de l'élaboration et de la présentation des cours, avec une (parfaite) maîtrise de l'introduction pour la première fois et dans chaque cours, de mots, de structures ou de règles qui doit obéir à une progression raisonnée. Il doit être à même de décider de la quantité et de la qualité des exercices qui en permettraient l'assimilation, le réemploi, l'exploitation ; du mode d'usage des index, des dictionnaires etc. ; ainsi que du rôle éventuel à assigner à la langue intermédiaire qui peut être la langue maternelle de l'apprenant ou une autre dont il a une bonne maîtrise.

Mais, pour être complète la qualification de l'enseignant d'une langue étrangère demande en plus, la capacité d'usage, à des fins didactiques, d'autres moyens que les supports (écrits) habituels, du genre visuel, audio et audiovisuel tels que les photos, les cartes géographiques, les bandes dessinées, les

enregistrements, les films, la télévision censés dans leur ensemble, limiter au minimum le recours à la traduction et permettre une meilleure compréhension avec, en plus de l'agrément que de tels documents comportent, la stimulation de l'intérêt des apprenants dont la réaction à leurs contenus et leur interaction avec eux se trouvent ainsi avivées. Tout l'intérêt de ces outils exige donc de l'enseignant d'être en mesure, non seulement de les utiliser efficacement et pertinemment dans ses cours, mais aussi d'en maîtriser techniquement le fonctionnement, l'entretien et la préparation des accessoires nécessaires à ce fonctionnement.

L'hétérogénéité du public des apprenants non-arabophones (de langues maternelles différentes ; d'antécédents, de niveaux et de besoins disparates en arabe, d'où leurs concentrations respectives, pour autant contrastées, sur une ou plusieurs compétences particulières) demande de l'enseignant, qui doit être conscient de ces disparités, d'en tenir compte dans l'élaboration de ses cours et le choix de sa méthode. Car une des premières qualités d'un programme d'enseignement est sa souplesse et sa capacité d'adaptation à des situations diverses, avec toujours et pour seul guide dans sa démarche, le principe de commencer par diagnostiquer les problèmes (spécifiques) puis de les traiter en connaissance de leurs causes, en leur apportant les solutions adéquates.

Ainsi du point de vue professionnel, l'enseignant de l'arabe aux non-arabophones doit remplir les critères suivants :

- connaître l'environnement professionnel (la nature, les rouages du métier) les lois et règles régissant les relations entre les différents intervenants ;
- être capable de participer à la planification, à l'exécution, à l'évaluation, au recentrage et au développement des programmes d'enseignement de l'arabe aux non-arabophones ;
- maîtriser les méthodes et procédures adéquates d'enseignement de l'arabe aux non-arabophones, avec la capacité de les adapter à différentes situations ;

- être capable de mettre les compétences langagières en relation avec la quintessence de la culture arabo-musulmane ;
- avoir la dextérité à manipuler les outils audiovisuels : en maîtriser le fonctionnement et la maintenance et savoir entraîner les apprenants à les utiliser ;
- avoir de l'ingéniosité dans l'élaboration et la passation des tests *objectifs* du genre *questions à choix multiples* (QCM), *exercices à trous* etc. ou non objectifs comme la rédaction, les tests oraux, ...
- être suffisamment informé de l'essentiel de ce qui se publie dans son domaine de spécialité tout en étant un consommateur intelligent qui privilégie l'acquisition des compétences et des méthodes de recherche lui conférant l'aptitude à mener lui-même des recherches ou des enquêtes ponctuelles dans le domaine de l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones, qui permettraient la proposition de techniques nouvelles voire de méthodes didactiques, après les avoir soumises à l'expérimentation en classe ;
- être capable de cerner les vraies motivations des apprenants et de prendre en compte leurs différences personnelles et culturelles pour les mettre à profit dans les situations didactiques ;
- avoir la capacité de développer la créativité et l'esprit d'initiative chez les apprenants comme facteurs d'apprentissage de la langue et d'acquisition de la culture arabe, tout en exploitant dans ce sens, les propres talents des apprenants (dessin, calligraphie, écriture, ...) et les ressources de l'environnement social ;
- avoir et développer l'esprit critique et surtout le sens de l'autocritique qui lui permet de progresser et de se perfectionner.

4.2.3. L'aspect culturel :

Une des tâches de l'enseignant de l'arabe aux non-arabophones est de faire en sorte que ses cours présentent à ses apprenants la civilisation dont cette langue est le vecteur. Car, comme le souligne justement A. M. Al-qāsimi (1979 : 90, op. cit.) « il n'est pas possible d'enseigner convenablement une langue étrangère en dehors de la civilisation qui en est l'origine, parce que la langue au sens large est l'expression d'une civilisation et le contenant d'un patrimoine culturel ». Il doit en outre apporter à la culture du public cible, des éléments nouveaux d'une autre civilisation à travers ses choix de textes, contribuant ainsi à l'échange culturel et facilitant l'interaction fructueuse entre la civilisation dont il enseigne la langue et les autres civilisations (ibid. p. 91).

Si l'enseignant de l'arabe aux non-arabophones peut ainsi contribuer au progrès et au développement social, il ne peut le faire sans une bonne connaissance de la civilisation arabo-musulmane : modes de pensée, traditions, croyances, valeurs, modes de vie, habitat, costumes, cuisine et arts divers. Ce qui signifie que la formation de l'enseignant de l'arabe aux non-arabophones doit comporter, en complémentarité avec les aspects linguistique et professionnel, un aspect culturel où est tenu compte de la culture arabo-musulmane, de ce qu'elle a été par le passé, ce qu'elle est aujourd'hui et ce qu'elle serait à l'avenir. Il s'agit d'en privilégier, successivement et par ordre d'intérêt, les généralités, les caractéristiques et les manifestations de l'évolution.

Dans la pratique didactique, les éléments du contenu culturel à introduire dans le cours d'arabe aux non-arabophones, doivent être choisis en fonction de la variation des motivations des apprenants dont nous avons déjà évoqué la fort probable hétérogénéité de ce point de vue. Comme il est très important d'inciter et d'encourager l'apprentissage, un des moyens les plus efficaces pour y parvenir est de privilégier les valeurs et les concepts de la culture arabo-musulmane en les présentant clairement, et de préférence en liaison avec les diverses compétences et connaissances linguistiques ; tout en veillant à ce que soient représentés dans leur

variété les usages langagiers qui avaient prévalu aux principales époques culturelles, avec une attention particulière à l'époque moderne.

Dans le même ordre d'idées, l'entraînement des apprenants aux diverses compétences langagières gagnerait en efficacité si l'on y tient compte de la diversité des domaines culturels : religion, littérature, sciences, société etc. avec un accent particulier sur les domaines de la communication dans la quotidienneté contemporaine. Toutefois, l'on doit garder à l'esprit qu'il s'agit, non pas de mener des études poussées dans un domaine culturel donné ou une époque particulière comme le ferait un spécialiste, mais surtout d'initier les apprenants non-arabophones au patrimoine culturel arabe et islamique en leur donnant des notions de ses principaux monuments, personnages et caractéristiques les plus marquantes.

La prise en compte de la diversité des genres du discours et de la littérature dans ce genre d'enseignement doit se donner pour règle d'observer un bon équilibre entre les différentes formes culturelles pour s'assurer d'une représentativité optimale.

En termes de compétence culturelle l'enseignant de l'arabe aux non-arabophones doit :

- avoir conscience du caractère essentiel et central de la langue par rapport à toutes les expériences humaines qui s'accumulent en constituant une civilisation donnée ;
- comprendre suffisamment les peuples arabes et musulmans et la culture arabo-musulmane pour se rendre compte que l'enseignement de la langue arabe est indissociable de cette culture que l'on doit être en mesure, concomitamment à l'enseignement de l'arabe, d'initier les apprenants aux généralités, principales caractéristiques, système de valeurs et modes de comportement ;
- connaître les genres littéraires, les chefs-d'œuvre de la littérature arabe, les plus célèbres auteurs des différentes époques ;

- comprendre et savoir apprécier les aspects politique, économique, social, etc. de la culture d'origine des apprenants afin d'en comparer les valeurs, les concepts et les modes de comportement avec ceux de la culture arabe et investir les données de cette comparaison dans les situations didactiques ;
- savoir mettre à profit les différentes motivations des apprenants telle que la raison religieuse qui introduirait efficacement à l'arabe, faire preuve d'invention en créant des activités stimulantes qui amélioreraient les capacités d'apprentissage de la langue et de la culture arabes et être capable d'imaginer et d'initier des activités culturelles de nature à l'enrichir et à ouvrir d'autres perspectives aux apprenants ;
- maîtriser au moins une langue étrangère qui servirait au besoin de langue intermédiaire et si possible, connaître la/les langue(s) maternelle(s) des apprenants en vue d'en comparer les structures avec celles de l'arabe et saisir les difficultés spécifiques à chaque groupe d'apprenants locuteurs natifs d'une langue donnée pour les traiter efficacement.

Soulignons, pour conclure sur ce point, que la formation de l'enseignant dont on vient d'esquisser les contours et dégager l'essentiel des composantes, n'est pas présentée ici dans ce qu'elle peut être d'idéal, mais seulement dans sa configuration minimale et donc nécessaire pour prétendre à un degré acceptable de fiabilité.

Car toutes ces compétences et savoir-faire quel que soit l'aspect dont ils relèvent, se trouvent (doivent se trouver) imbriquées chez l'enseignant suffisamment qualifié qui les eut acquis lors de sa propre formation (initiale ou continue pour perfectionner cette dernière), et va à son tour, dans l'exercice de sa profession, les mobiliser au maximum, non pas pour former nécessairement d'autres futurs enseignants en faisant ainsi souche, mais pour accompagner un processus d'apprentissage variable suivant les caractéristiques du public concerné qui entre en formation en éprouvant des besoins particuliers et en formant le projet d'atteindre à la sortie, un certain nombre d'objectifs censés ne pas être les mêmes pour tous et qui sont autant de compétences à acquérir.

D'ailleurs beaucoup de difficultés d'apprentissage de l'arabe ne sont pas nécessairement intrinsèques de cette langue et seraient dans une large mesure plutôt imputables à un défaut (absence ou insuffisance) de la qualification de ses enseignants⁴³.

Le problème d'un enseignement efficace de l'arabe aux non-arabophones se pose donc toujours et avec acuité, sous cet angle, au moins en ce qui concerne notre propre champ d'investigation, à l'Université de Nouakchott, tel que nous avons tenté de le diagnostiquer à travers notre enquête auprès de la quasi totalité du personnel enseignant cette langue, dans cette institution (cf. notre Chap. 3 et Annexes). Mais étant donné la spécificité de notre sujet commandant l'orientation particulière de cette étude, nous ne pouvons pas aller au-delà d'insister, comme nous venons de le faire, sur toute l'importance de cet aspect du problème et son caractère déterminant.

⁴³ A défaut de données récentes, nous prenons à témoin S.3. A(l)ṭ-ṭuṣma (1980 : 19 et suiv., op. cit.) qui rapporte que les experts arabes réunis à Amman en 1974 pour débattre des *problèmes de l'enseignement de l'arabe* avaient conclu au fait que le *problème se pose sur les deux plans de la quantité* (où bon nombre de pays arabes accusent un déficit d'enseignants de cette discipline allant jusqu'à 50% pour certains cycles d'enseignement) *et de la qualité* où l'on se plaint un peu partout de la baisse du niveau de qualification des enseignants. Si telle est la situation de l'arabe langue première (maternelle), que dire de celle de l'arabe L2 (ou étrangère) qui se complique d'avantage du fait d'une idée reçue selon laquelle l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones n'exigerait pas de compétences particulières et il suffirait d'en être locuteur scolarisé pour se voir confier son enseignement. Ce qui a été sérieusement préjudiciable à l'enseignement de l'arabe y compris dans les universités occidentales et conforté l'impression (sans fondement objectif) d'une difficulté de maîtrise inhérente à cette langue, même pour ses propres locuteurs natifs.

5. Projets de programmes didactiques :

Pour rendre compte de la complexité et des nombreuses exigences de la conception, la confection et la mise en œuvre d'un outil didactique fiable, nous résumerons ci-après trois plans de méthode didactique de l'arabe aux non-arabophones proposés pour les deux derniers, à quelque douze ans d'intervalle, par deux spécialistes arabes dont les travaux continuent encore aujourd'hui à compter parmi les meilleures références dans ce domaine. Il s'agit d'abord, des préconisations du Colloque de Madrid, puis du « *Plan général* » proposé par Ali Al-ḥadīdi (1966 : 108-188, op. cit.) dans son ouvrage « *Muṣkilatu taʿlīmi al-luḡati al-ʿarabiyyati li yaǧri al-ʿarab* » ("Problème de l'enseignement de la langue arabe aux non arabes"). Le troisième plan consiste dans la conception panoramique du « *livre scolaire pour l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones* » présentée dans l'étude par laquelle Ali Al-Qāsimi (1980¹ : 75-104.) a contribué aux travaux du *Premier Symposium International sur l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones* tenu à Riyad en 1978.

Pour donner une idée de l'évolution de la réflexion sur le sujet, nous présentons succinctement les trois programmes d'enseignement qui sont autant de conceptions de l'outil principal de l'acte didactique, en commençant par la première configuration.

Selon Ali Al-ḥadīdi la prise de conscience des limites et de l'inadéquation de la méthode traditionnelle qui a prévalu du Moyen Age jusqu'aux temps modernes et dont le coût exorbitant en temps et en efforts d'apprentissage est tout à fait disproportionné par rapport au modeste degré d'acquisition auquel parvient la majorité des apprenants non-arabophones ; date au moins de 1958.

¹ « al-kitabu al-madrasiyyu li taʿlīmi al-ʿarabiyyati li yaǧri al-nāṭiqīna bi-ha » ("le livre scolaire pour l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones"), in A(l)s-siǧillu al-ʿilmiyyu li a(l)n-nadwati al-ʿālamīyyati al-ʿūlā ... op. cit. tome 2.

En août de cette année s'est tenu au Caire le *Congrès des relations culturelles* où le débat de la question de l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones a abouti à la nécessité de chercher une méthode meilleure, plus adéquate qui permettrait un apprentissage efficace, réalisable en un temps et par un effort raisonnables.

Ainsi un appel fut lancé aux instances scientifiques concernées, pour l'étude du problème et la recherche de solutions. C'est dans ce cadre que l'Institut arabe d'études islamiques à Madrid a organisé, un an après (septembre 1959), avec le concours de l'UNESCO qui y a associé 13 des meilleurs spécialistes du moment², un colloque international, qui constitue peut-être le premier pas décisif dans la recherche de *la* méthode.

Outre le colloque de Madrid, des commissions spécialisées ont été constituées à cet effet en Egypte, des mémorandums présentés par des responsables de l'enseignement et de l'éducation dans ce pays. Les résultats des travaux de ces commissions et les rapports présentés étaient unanimes sur les grandes lignes et surtout sur le caractère primordial de la formation de l'enseignant et de l'intérêt de s'assurer de ses compétences linguistique et pédagogique, et de sa maîtrise d'une langue étrangère qui servirait de langue intermédiaire.

5.1. Colloque de Madrid :

Les organisateurs du colloque, soucieux de ne pas laisser libre cours aux tendances américaines et européennes à prendre en considération les dialectes (régionaux et locaux) avaient pris soin de souligner dès le début, que l'arabe pour lequel il s'agit de trouver une meilleure méthode d'enseignement est (exclusivement) *l'arabe littéraire*.

² Ont participé à ce colloque (du 21 au 25 septembre 1959) outre Hussein Muʿnis (Egypte) directeur de l'Institut organisateur et hôte du colloque, par exemple Maḥmūd Al-ḡūl (Ecosse), Ch. Pellat, Rivenc (France), Ferguson (U. S. A), S. Ahmad Lakhdar (Maroc), V. S. Vaglieri (Italie), Wehr (Allemagne), et bien d'autre d'Espagne, des Pays-Bas etc.

Les participants ont essayé d'établir un diagnostic de la situation, en cherchant à déterminer les points fondamentaux à prendre en compte dans la conception d'un plan méthodologique pour l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones qui pourrait satisfaire à l'exigence d'efficacité.

Il s'agit d'abord de cerner les difficultés auxquelles l'apprenant non-arabophone fait face qui consistent, pour l'essentiel, dans l'introduction à l'arabe, la spécificité de ses systèmes morphologique et syntaxique, la surabondance de son lexique truffé de faits de synonymie et de polysémie. Ce qui est de nature à choquer le débutant et à le rendre perplexe devant une masse aussi importante de mots et de sens, dont il ne sait pas choisir ce qu'il doit apprendre en priorité. Quant aux règles de grammaire et de morphologie, elles sont souvent sources de découragement qui peut, dans bien des cas, dégénérer en renonciation.

Les travaux du colloque de Madrid ont noté que ces difficultés sont moins perceptibles par les enseignants de cette langue aux arabes qui, eux, envisagent l'apprentissage avec déjà une base du parler au quotidien qui leur permet l'acquisition d'un vocabulaire nouveau sans avoir à s'attarder sur la nature des sons, ni sur la forme des mots suffisamment familiers, parce que déjà très proches de ce qu'ils utilisent et entendent tous les jours. Ce même stock de base comportant nombre de phrases et d'expressions courantes, facilite à l'apprenant arabophone la compréhension de la grammaire et il n'a vraiment besoin que de la compréhension du sens et de maîtriser la graphie de sons qui lui sont très familiers.

De ce constat découle le fait que les manuels destinés à l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones, que ce soit dans le monde arabe ou ailleurs, peu différents de ceux destinés aux arabes, sont souvent de bien peu de secours pour aider les premiers à dépasser les difficultés inhérentes à leur nature d'étrangers à la langue et qui se trouvent, sauf de rares exceptions, contraints au désistement. La raison est qu'une grande partie du vocabulaire utilisé dans ces manuels qui n'est pas d'usage dans la vie quotidienne, constitue une surcharge inutile de la mémoire de l'apprenant qui se trouve ainsi dans la situation inconfortable d'avoir à

apprendre des mots et des thèmes qui, non seulement ne lui servent à rien, mais ne correspondent à rien dans sa vie.

Cependant comme les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère sans être spécifiques à l'arabe, sont communes à toutes les langues du monde, il incombe aux chercheurs dans les différentes langues d'œuvrer à aplanir les difficultés faisant obstacle à leur apprentissage.

Ainsi, c'est en constatant les difficultés que présentent leur langue respective aux apprenants d'Asie et d'Afrique, que les Anglais et les Français par exemple ont entrepris des études et mené des recherches dans le but de rendre plus aisée l'acquisition de leurs langues à ces publics étrangers.

Ces études ont donné en anglais un premier outil appelé *Basic English* qui, n'ayant pas satisfait en permettant l'amélioration escomptée, fut supplanté par un nouvel outil : l'*Essential English*, qui sera plus fortuné. A l'instar des Anglais, les Français ont réalisé leur méthode *Le français élémentaire* qui consiste essentiellement à travailler l'oral, pour un moment, en s'aidant d'enregistrements audio, d'images, de bandes dessinées, pour que l'apprenant parvienne à une prononciation correcte et qu'il apprenne quelques aspects phonétiques et structuraux de la langue ; après quoi intervient l'apprentissage de l'écrit sur la base d'un certain nombre de mots parmi les plus fréquents dans l'usage quotidien.

Ces unités lexicales³ sont extraites d'un lexique fondamental constitué d'environ 3000 mots sélectionnés statistiquement à partir de journaux, de revues

³ Les tentatives de lister, à des fins didactiques, le vocabulaire fondamental d'une langue donnée, remonte au moins pour l'anglais (américain) aux ouvrages d'Edward L. Thorndike : "The Teachers Word Book", Teachers College, Columbia University, 1921 et de Charles C. Fries "English Word lists", The George Wahr Publishing Co. Ann Arbor, Michigan, 1950.

Dans le cadre d'un projet du Conseil de l'Europe « pour la définition de systèmes d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes », cet outil didactique correspondant à une compétence minimale de communication en langue étrangère, fut nommé « un Niveau-seuil ». Selon D. Coste et R. Galisson (*Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976), la première réalisation de cet ordre est le "Threshold Level" proposé pour l'apprentissage de l'anglais par J. A. Van Ek en 1973. Il fut réédité en 1975 en collaboration avec L. G. Alexander, S. Hjelmstrom et A. Peck. Pour le français cf. D. Coste, J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar, E. Papo, E. Roulet : Un Niveau-Seuil, Conseil de l'Europe, 1976 et

L. Porcher, M. Huart et F. Mariet : « Adaptation de "un Niveau-Seuil" pour des contextes scolaires », Hatier, 1979.

S'agissant de l'arabe, citons Moshe Brill et al. : *The Basic Word List of the Arabic Daily Newspaper*, « Qāmūs a(l)ṣ-ṣaḥāfa al-ʿarabiyya al-ǧawmiyya », Jerusalem, The Hebrew University Press Association, 1940 ; Fāḫir ʿĀqil : « Al-mufradāt-u al-ʿasāsīyya-tu li (a)l-qirāʾa-t-i al-ʿibtidāʾ-iyya », Damas, 1953 (188.000 mots utilisés dans 18 livres de lecture pour le Primaire en 6 pays arabes : Palestine, Liban, Syrie, Egypte, Arabie Saoudite et Irak. L'auteur a choisi en particulier les manuels destinés aux trois années suivant la première où le manuel est un "abécédaire") ; Jacob M. Landau : "A Word Count of Modern Arabic prose", American Council of Learned Societies, New York, 1959 ; Middle-East Centre for Arab Studies (Shemlan, Lebanon) : "A Selected Word-List of Modern Literary Arabic", Beyrouth: Khayat's, 1969 (3d edition) ; Dawūd Aṭīyya Abduh : « Al-mufradāt-u a(l)ṣ-ṣaḥāfa-t-i al-luḡa-t-i al-ʿarabiyya-t-i, dirāsa-t-un fi qawāʿim-i al-mufradāt-i a(l)ṣ-ṣaḥāfa-t-i fi (a)l-luḡa-t-i (a)l-ʿarabiyya-t-i wa qāʾimat-un bi ʿaṣṣāf-i ṯalāṯa-t-i ʿāḥadīn kalima-t-in fi ʿarbaʿ-in min-ha », Publications de l'Université de Riyad, 1979 (L'auteur s'est basé sur des listes publiées comprenant en tout environ 700 000 mots : celles op. cit. de Brill 1940, ʿĀqil 1953, Landau 1959 et une quatrième liste réalisée par l'auteur qui n'a pas été publiée et qui réunit près de 250 000 mots issus d'une étude statistique de publications jordaniennes entre 1955 et 1957) ; Charles Pellat : *L'arabe vivant*, Paris, Maisonneuve, 1980 ; Tamām Hassān, Abdeḥakīm Rāḍī, Abderraḥmane N-naẓī, A(l)s-saǧǧid Muḥammad al-ʿimām, Babakr Muḥammad Al-Baṣīr, ẓaʿfar al-Badri, Al-ʿamīn al-ḥāḏ Muḥammad et Muḥammad Abdelmunʿim ḫarība : « Qāʾima-t-u Makka-t-a li al-mufradāt-i a(l)ṣ-ṣaḥāfa-t-i », Université Oummu al-qurā, Institut de la langue arabe, 1982. (Le travail de ce collectif consiste essentiellement en une synthèse de 5 listes d'unités lexicales : celle de Riyad op. cit., celle de l'Institut International de Khartoum, le vocabulaire fonctionnel du premier cycle du primaire réalisé par l'organisme consultatif pour le Maghreb arabe, Graded Vocabulary for Learners of Arabic des universités américaines du Caire et Michigan, "Enquête" sur le vocabulaire, les attitudes et les traits culturels dans l'enseignement de l'arabe aux non-arbophones de Maḥmud Fahmi ḥigāzi et Ruṣṣīdi Aḥmad ṭaʿīma). ALESCO : « A(l)r-raṣīd al-luḡawi al-ʿarabi li talāmiḏi a(l)ṣ-ṣuḥūf a(l)s-sitta al-ʿūlā min marḥalati a(l)t-taʿlīmī al-ʿasāsī », Tunis, 1989.

Plus récent est le « *Lexique fondamental de l'arabe standard moderne* » de D. E. Kouloughli (1991, Paris, l'Harmattan), qui se veut (p. 5) « un outil de linguistique appliquée visant à donner un accès commode et rapide au vocabulaire le plus usité de l'arabe écrit actuel. [...] Le LFASM a été établi à partir d'une analyse statistique computationnelle d'un corpus de plus de 200.000 mots de textes usuels, essentiellement tirés de la presse et couvrant les domaines de la politique, de l'économie, de la vie socio-culturelle ainsi que des thèmes techniques et scientifiques non-spécialisés. Ce corpus était constitué à 90% d'articles de journaux et de revues originaires de toutes les régions du monde arabe, et portant sur des sujets divers, et à 10% d'extraits de pièces de théâtre et de nouvelles et récits courts d'auteurs modernes [...] [Il] contient les 3000 lexies (mots et expressions) les plus courantes de l'arabe standard moderne de la presse, des médias et de la langue écrite usuelle, et leurs traductions en français et en anglais. La détermination de ces lexies n'est pas fondée sur la simple fréquence d'occurrence, donnée purement statistique et à certains égards trompeuse, mais sur la notion lexico-statistique d'utilité, résultant de la pondération de la fréquence par la répartition : une unité lexicale est d'autant plus utile qu'elle apparaît plus fréquemment dans un grand nombre de textes d'origines géographiques diverses et traitant de sujets différents. ». Dix ans après *Le lexique fondamental de l'arabe standard moderne* de D. E. Kouloughli, Mathieu Guidère publie à Paris aux Editions du Temps en novembre 2001 un ouvrage au double titre arabe « *luḡatu al-ǧawm* » et français « *Lexique bilingue de l'arabe d'aujourd'hui* ». Peut-être la dernière réalisation de ce genre, le lexique de Guidère répertorie lui aussi « plus de 3000 mots et expressions », avec la différence qu'ici les lexies sont « regroupé[e]s par thèmes et

culturelles ou généralistes, sur la base de leur haute fréquence, de leur degré d'extension et de leur importance dans l'usage.

Une telle méthode est censée doter l'apprenant des rudiments de la grammaire et de la phonétique qui lui permettraient de comprendre les relations s'établissant entre les mots dans les structures syntaxiques qu'il apprend. Une fois parvenu à ce stade, l'apprenant peut envisager une nouvelle étape où l'apprentissage sera plus large et plus approfondi.

Signalons aussi que nombre d'universités américaines et notamment l'Institut américain de Shemlan (Liban) *The Middle-East Centre for Arab Studies* destiné à former les diplomates et les agents de renseignements devant servir dans le monde arabe, avaient suivi une méthode très proche de la méthode française dans la mesure où l'on s'y appuie sur les enregistrements magnétiques et les films pour mieux fixer les leçons orales de la première étape en réservant 15 heures par semaine aux cours effectifs, en classe ; et 20 heures pour s'entraîner à l'écoute des cassettes et à la répétition de leurs contenus. En outre, les américains utilisent comme base de données les listes d'unités lexicales disponibles en ce moment comme celles de M. Brill⁴ et J. Landau⁵.

catégories grammaticales, et accompagné[s] de phrases traduites illustrant leur emploi. [...] Il est destiné [...] à l'apprentissage de l'arabe littéral moderne. Pour ceux qui veulent s'initier au langage de la presse, il offre un aperçu représentatif de l'usage actuel de la langue employée dans les journaux quotidiens. » (p. 14). « Directement issu d'une analyse approfondie du vocabulaire de la presse et des médias, le *Lexique bilingue de l'arabe de l'arabe d'aujourd'hui* [...] [se veut] un outil de travail simple d'utilisation et résolument pratique. Il couvre les principaux domaines de l'actualité ainsi que le vocabulaire utile à la communication orale et écrite : économie, politique, société, culture, sport, etc. » « Pour ceux qui veulent compléter leurs connaissances, il permet de combler les lacunes lexicales dans divers domaines très fréquents du discours médiatique. » (p. 14). S'adressant aux élèves, étudiants, spécialistes et passionnés de la langue arabe, LCE et LEA, l'objectif de cet ouvrage « est de permettre aussi bien une consultation ponctuelle qu'un apprentissage méthodique. (Extraits, d'endroits divers, de la quatrième de couverture de l'ouvrage). La liste des 3000 mots a été construite de façon semi-automatique d'un corpus journalistique d'environ 200.000 mots.(p. 12) « L'étude est fondée principalement sur un échantillon de quatre journaux quotidiens du Moyen-Orient et du Maghreb : An-Nahâr, Al-Ahrâm, As-Sabâh, et Ash-Sharq al-Awsat. Les textes du corpus couvrent la période 2000-2001 et sont représentatifs des différentes rubriques des quotidiens concernés. Il s'agit donc ici d'une "médiascopie" du vocabulaire de l'actualité. » (Ibid.).

⁴ Moshe Brill in coll. with Neustadt, D. and Schusser, P. : *"The Basic Word List of the Arabic Daily Newspaper"*, « Qāmūs a(l)ṣ-ṣaḥāfa al-ʿarabiyya al-ḵawmiyya », Jerusalem, The Hebrew

Cette méthode a fait preuve de son efficacité en donnant des résultats positifs en peu de temps ; mais en privilégiant l'apprentissage des dialectes et autres parlers locaux, elle ne s'accorde pas, étant donné les besoins de son public apprenant, en ce qui concerne l'objet sociolinguistique (le matériau langagier) et les objectifs qui sont les siens, avec la conception arabe en la matière.

Partant de ce diagnostic le Colloque de Madrid a envisagé la possibilité de mise en place d'une *méthode intégrale* de l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones qui devrait se fonder sur les principes suivants :

- a) L'objectif d'une telle méthode est de permettre aux débutants de dépasser les premiers principaux obstacles et parvenir aux capacités de : *lire* un journal en arabe et *comprendre* sans grande difficulté ce qu'on y lit ; *écrire* une lettre ordinaire portant sur un thème habituel et se faire comprendre en échangeant (*parler*) en arabe littéraire avec un locuteur arabe.
- b) La méthode doit comporter deux étapes : la première entièrement orale, où les cours sont basés sur des textes totalement vocalisés dont les apprenants répètent les phrases individuellement et en chœur. L'enseignant doit avoir l'enregistrement de ces phrases sur cassettes qu'il fait écouter et répéter au moins 3 heures par semaine, jusqu'à la mémorisation parfaite de ces phrases. La deuxième étape est celle de l'apprentissage de l'écrit.
- c) L'établissement d'une liste du vocabulaire comportant les 3000 lexies les plus fréquentes dans l'usage courant dans la presse écrite, audio et audiovisuelle, ainsi que dans les conversations courantes. Ce lexique est divisible en deux parties : la première constituée du premier millier du

University Press Association, 1940 (op. cit.) où sont répertoriés 136 000 mots tirés des quotidiens Al-ʔahrām (égyptien) et Filisṭīn (palestinien) parus entre 1937 et 1939.

⁵ Jacob M. Landau : "A Word Count of Modern Arabic prose", American Council of Learned Societies, New York, 1959 (op. cit.). Comme M. Brill, Landau a répertorié 136 000 mots, provenant de 60 livres égyptiens répartis sur divers genres : récit, roman, critique littéraire, mémoires, relation de voyage, histoire, essais philosophique, sur l'éducation, l'économie, la société, la politique, la religion, la vie conjugale ... Il a recensé systématiquement dans 10 livres

vocabulaire fondamental, le plus indispensable que l'apprenant doit acquérir à travers son usage dans les cours durant la première étape de l'enseignement à raison d'abord, de 10 mots nouveaux dans chaque cours ; puis avec la progression, de 20 mots. La deuxième partie du lexique (soit 2000 mots) est destinée à l'usage dans la deuxième étape du programme.

- d) Les *unités lexicales* sont à présenter aux apprenants *en usage* dans des phrases simples, courtes et tout à fait compréhensibles ; et jamais isolées ou dans des structures artificiellement compliquées.
- e) L'apprenant a intérêt à apprendre l'essentiel des règles de grammaire arabe, ce qui lui permettra de comprendre la relation entre les mots dont se composent les phrases qu'on lui propose en cours. Les participants au *Colloque* ayant examiné la question, ont déterminé comme un seuil minimum pour la première étape et suivant un ordre de priorité à observer, les règles de grammaire portant sur : l'article déterminatif ; l'indétermination (la nunation) ; le démonstratif, masculin singulier ; le pronom personnel isolé (sujet ou attribut du sujet), masculin singulier ; la phrase nominale avec les noms de l'agent et du patient (les participes présent ou actif et passé ou passif) ; le nom masculin et féminin ; l'adjectif masculin et féminin ; l'accord de l'adjectif avec le nom qu'il qualifie ; le démonstratif, féminin singulier ; le pronom personnel féminin singulier ; la flexion du nom singulier et du nom en rapport d'annexion ; l'usage de ʔinna (particule introduisant une phrase nominale avec valeur intensive) ; l'usage de kull, baʿḍ et ʔajr (tout, une partie, autre : modaux se rapportant à la quantité, à l'identité) ; le pronom personnel affixe singulier.
- f) Le temps nécessaire à la première étape de ce programme est évalué approximativement à 400 heures, dont 100 heures de cours, 200 heures de travail individuel et 100 heures destinées à l'enregistrement et à l'écoute.

tous les mots occurrents dans les 10 premières et les 10 dernières pages, dans les 50 autres livres c'étaient les 5 premières et 5 dernières pages.

- g) La seconde étape du programme est réservée essentiellement à l'écrit. Les débutants doivent y apprendre dans la première semaine, l'alphabet arabe, s'entraîner à sa graphie, sous ses différents aspects : les modalités (séparation et liaison) de l'écriture des caractères, d'abord avec l'aide de l'enseignant, puis s'y exercer tout seuls.
- h) L'enseignant doit faire réviser les leçons de la première étape mais en utilisant l'écriture. Il peut, s'il le juge utile, utiliser, vis-à-vis de l'arabe, la transcription en caractères latins ou un système de transcription phonétique, qui permettrait à l'apprenant de lire correctement. Il doit aussi procéder à la révision des règles de grammaire déjà étudiées et n'introduire celles de la deuxième étape qu'une fois celles de la première bien assimilées. Ainsi, avant d'envisager la deuxième étape, il faut d'abord s'assurer de la bonne acquisition du premier niveau de compétence en compréhension, en lecture et en écriture, tout en continuant à enrichir le stock du vocabulaire en puisant dans la deuxième partie du lexique fondamental, à raison de 20 mots par cours.
- i) Les règles de grammaire destinées à la deuxième étape sont, dans l'ordre : le duel ; le pluriel régulier masculin ; le pluriel régulier féminin ; les principales formes du pluriel brisé ; les nombres (numéraux cardinaux) de 1 à 100 ; le verbe à la forme active ; le nom à l'accusatif et les particules entraînant cette flexion ; le verbe à flexion "a" et certaines des particules produisant ce fait (*ʔan, kaĵ*) ; le verbe apocopé et certaines des particules régissant l'apocope (*lam, ʔin*) ; la phrase verbale ; le verbe à l'impératif ; la forme négative du verbe à l'inaccompli, à l'accompli et au futur ; la *négarion de l'existence de l'espèce* (*lāē*, suivi d'un nom fixé au cas direct) ; les noms défectueux (*maqṣūr* et *manqūṣ*) ; l'usage de *kāēn-a* (verbe d'état / existence) ; l'usage de *ʔinda* et du *lāēm* de la possession ; le pronom relatif et la phrase relative ; les verbes inchoatifs, d'approximation, introducteurs ; les verbes transitifs à deux compléments d'objet ; les principales prépositions ou particules de subordination nominale ; la

proposition subordonnée circonstancielle de condition ; les particules de condition ; les particules d'interrogation ; les principales formes du verbe dérivé, celles du nom d'action, du participe actif ou présent, du participe passé ou passif correspondantes ; les antécédents des pronoms personnels et des démonstratifs ; les numéraux cardinaux et leur spécification (complément de nature) ; les verbes défectueux et *sourds* ou doublé (aux deux derniers phonèmes de la racine identiques) ; le verbe au passif ; les noms de temps, de lieu et de la *relation* (*nisba*).

- j) Pour cette deuxième étape du programme, la durée prévue est la même que pour la première soit 400 heures, à répartir judicieusement entre les cours proprement dits et l'exercice et l'entraînement.
- k) La réussite de ce programme dépend en grande partie de l'enseignant, qui doit avoir la qualification requise, pour y avoir été suffisamment préparé et entraîné à l'avance. Il doit justifier non seulement d'une maîtrise des détails du programme, mais aussi aimer son travail, la langue qu'il enseigne et capable de la faire aimer par les apprenants, de les y motiver.
- l) Pour que les aspects opérationnels de la méthode soient envisageables avec le maximum de clarté et de facilité de mise en œuvre, un guide pédagogique où sont consignés toutes les directives et renseignements concernant le mode d'emploi du manuel de base et des supports accessoires (enregistrements, films, etc.) est nécessaire.

Ainsi les préconisations du Colloque de Madrid consistent en résumé à :

- 1. privilégier au tout début la langue vivante, à l'usage dans la vie réelle ;
- 2. adopter un mode d'apprentissage basé sur la pratique effective de la langue : par l'entraînement assidu à la prononciation des sons, des mots, des phrases et des styles, jusqu'à l'acquisition d'habitudes d'articulation correcte ; sans trop s'occuper, au début, de donner les explications, les raisonnements ou les règles de grammaire, à ajourner à plus tard ;

3. renoncer totalement aux manuels mal conçus et mal adaptés à cet enseignement spécifique et en particulier à ceux destinés à l'origine aux arabophones ;
4. se baser pour l'enseignement du vocabulaire sur les listes d'unités lexicales disponibles et surtout les 3000 lexies les plus fréquentes et les plus importantes, censées coïncider aux besoins des apprenants dans leur vie pratique ; à ne pas dépasser le premier millier dans la première étape et ne jamais proposer les mots isolés, mais toujours en situation d'usage, en structures appropriées (phrases ou expressions) ;
5. élaborer un manuel en deux tomes : le tome 1 doit être réservé à la première étape où le travail est focalisé sur l'écoute et l'exercice oral, sur un matériau langagier en structures courtes, en gradation croissante selon l'ordre d'introduction des règles de grammaire. Pour mener à bien cette étape du programme, les accessoires audio et audiovisuels sont d'un grand intérêt à ces fins pratiques. Le tome 2 privilégiera l'apprentissage de l'écrit, à développer à partir des fondements audio-oraux de la première étape ;
6. rédiger un guide pédagogique à l'usage de l'enseignant de l'arabe aux non-arabophones où est indiquée, d'une manière circonstanciée, la marche à suivre dans l'administration des cours ;
7. élaborer un lexique arabe à l'usage de l'apprenant, qui comprendrait 15.000 mots expliqués, et peut être considéré comme une extension et un développement plus poussé de la liste des 3000 mots du vocabulaire fondamental.

5.2. Plan général d'Ali Al-ḥadīdi :

Ce plan est issu, en outre des propositions du Colloque de Madrid (ci-dessus), de deux expériences que l'auteur a menées dans deux milieux différents : arabe et étranger, durant environ quatre années consécutives ; une première fois en

collaboration avec un autre didacticien et la deuxième, tout seul comme principal acteur.

5.2.1. **Expérience de Madrast al-ʔalsun al-ʔuljā**

Cette expérience de réflexion et de pratique didactiques qui a duré, comme le rapporte Ali Al-ḥādīdī (1966 : 94 et suiv., op. cit.) un an et demi (1961-1962) fut menée dans le cadre de l'*école supérieure d'études linguistiques* du Caire (Egypte) par ce dernier en collaboration avec ḥilmi Moḥammad Naṣr.

Partant du principe qu'il faut toujours « commencer en toutes choses, par les antécédents de l'apprenant, de ce qu'il connaît déjà ; par exemple en ce qui concerne la phono-morphologie de l'unité lexicale [...] les premiers mots doivent être constitués exclusivement de sons faisant partie du répertoire phonématique de sa propre langue maternelle, et ne comporter aucun son qu'il ne connaît pas ou qui lui présente quelque difficulté de prononciation. Quant au thème, il doit être familier à l'apprenant et connu de lui, pour lui épargner de faire face à deux types de difficulté en même temps : celle de prononcer le mot et celle d'en comprendre le sens. C'est pour cela qu'il est souhaitable que la thématique des premiers cours tourne autour des aspects vitaux de l'existence humaine : la nourriture, la *vêtue*, l'habitat, ... en progressant vers le champ moins général de la vie estudiantine, les caractéristiques culturelles (us et coutumes) des pays d'origine des apprenants. » S'agissant des règles de grammaire, l'expérience a montré l'intérêt de comparer l'arabe sous cet aspect à la langue de l'apprenant ou à la langue intermédiaire dont il connaît plus ou moins les règles commandant les structures langagières.

5.2.1.1. Démarches et réalisations :

Dans le cadre de cette expérience, les deux enseignants chercheurs ayant focalisé leur attention aux éléments constitutifs du cours d'arabe aux non-arabophones avaient pu réaliser sur le plan

- a) du vocabulaire : une liste d'environ 2000 mots choisis de ceux qui touchent le plus à la vie quotidienne, culturelle, sociale, etc. Considérés comme vitaux pour tout locuteur, ces mots ont été classés suivant les thèmes : le corps de l'homme ; la nourriture ; le temps et ses parties (mois, saisons, jours, parties du jour) ; la famille ; les vêtements ; l'école et l'enseignement ; les nombres ; les disciplines scolaires (histoire, géographie, philosophie, etc.) ; la maison ; les animaux domestiques et sauvages ; les oiseaux, les insectes ; la ville et voies de circulation (avenues, rues) ; le marché ; la poste et les télécommunications ; le voyage et dépendances ; la nature, atmosphère, mer, fleuve, montagne, ... les sciences et les arts, le cinéma, le théâtre ; les médias (la radio, la presse) ; le sport, ... Cette liste n'a pas été établie suivant la procédure statistique, les mots y figurant le sont en raison du jugement empirique de leur importance selon les auteurs qui les ont traduits en français et en anglais et leur ont adjoint quelques remarques de grammaire comparée et des règles simplifiées ;
- b) des phrases et expressions : les mots de la liste ont été introduits dans des textes les moins artificiels possibles, composés de phrases et d'expressions adaptées au niveau intellectuel des apprenants. Les phrases devaient obéir à deux critères importants : de longueur et de composition. En termes de longueur, elles sont courtes au début, pour devenir de plus en plus longues avec la progression. Pour ce qui est de la composition, elle suit une gradation croissante de constructions acceptables tirées de la langue du discours qu'on a reformulées pour parvenir au niveau de la langue des journaux et des livres. Au début de la première étape, le texte est transcrit phonétiquement pour permettre aux apprenants de le prononcer correctement ; parfois, si l'enseignant ne réussit pas à le faire comprendre par les autres moyens à sa disposition, il peut le traduire en langue intermédiaire ;
- c) des règles de grammaire, qui n'étaient pas étudiées à part, ni pour elles-mêmes, mais seulement pour expliquer certains aspects structuraux du

texte étudié, soit sous forme d'une remarque passagère, soit en réponse à une question d'un apprenant, soit encore sous forme d'une comparaison entre l'arabe et la langue intermédiaire, sur un point donné ;

- d) de la lecture, dont l'enseignement adopte une approche faisant la synthèse entre la méthode globale et la méthode analytique, visant ainsi à apprendre phonétiquement l'alphabet, en envisageant simultanément la lecture et l'écriture. La lecture se base sur un certain nombre de principes :
- (1) Commencer par des mots connus pour en dégager les sons constitutifs ;
 - (2) Distinguer les voyelles (brèves et longues) des consonnes ;
 - (3) Ne pas appeler les lettres par leur nom (ʔalif, ba, ta, ...), mais les évoquer par leur son ; pour éviter à l'apprenant la confusion quand le son et le nom de la lettre ne coïncident pas.
 - (4) Ne pas respecter l'ordre habituel des lettres dans le système alphabétique.
 - (5) Intérêt d'enseigner l'écriture en même temps que la lecture, en raison de la possibilité d'associer plus d'un sens à une seule opération, ce qui favorise la fixation de l'information ; ainsi l'écriture des lettres et des mots à l'instant de leur prononciation en facilite la mémorisation, car l'exercice de l'écriture exige davantage d'attention à l'image scripturale.

5.2.2 Expérience de l'Université de Melbourne :

Faisant suite à la précédente et la développant, cette expérience menée par A. Al-ḥadīdi seul, a duré deux ans (1963-1965) et eut lieu en Australie où son auteur, mis par le gouvernement de son pays à la disposition de l'Université de Melbourne, était venu en professeur visiteur avec pour mission, la mise en place d'un programme d'enseignement efficace de l'arabe. Ce programme visant à aider les apprenants, dans un premier temps, à dépasser les principaux obstacles de la langue pour les faire parvenir à lire le journal, à écouter la radio, à rédiger une lettre sur un sujet ordinaire et pouvoir s'entretenir avec un locuteur arabe.

Ce niveau permet également à ceux qui apprennent l'arabe pour des raisons religieuses de lire le Coran et autres livres du patrimoine arabo-musulman ; mais aussi à ceux qui se destinent à une carrière diplomatique ou commerciale, dans ou avec le monde arabe, de subvenir à leurs propres besoins en communication. C'est à partir de ce seuil de connaissance, que les apprenants qui le désirent, peuvent commencer à préparer, sur de bonnes bases, leur entrée aux cycles de spécialisation en arabe.

Comme le public auquel s'adresse ce programme ne se composait pas uniquement d'apprenants exclusifs de l'arabe, mais d'étudiants suivant un cursus universitaire normal où plusieurs autres disciplines sollicitaient leur temps et leur attention ; la mise en application de ce projet s'est étendue sur deux ans. Autrement, un an suffirait pour un public sérieusement motivé, qui n'aurait pas de telles contraintes, à condition d'être dans un milieu *naturel* où l'arabe est utilisé dans la communication courante, d'avoir le niveau intellectuel et d'instruction requis et un enseignant suffisamment qualifié pour bien accompagner l'apprentissage.

5.2.2.1. Le plan général :

5.2.2.1.1. *Objectifs :*

L'enseignement de l'arabe aux non-arabophones consiste à les former linguistiquement en les faisant acquérir les compétences fondamentales de compréhension, de lecture, d'écriture et de parole, leur permettant d'atteindre un objectif à deux niveaux :

- 1) Le premier niveau est atteint quand le débutant parvient à un degré de connaissance qui lui permettrait de lire et de comprendre un quotidien arabe sans grande difficulté, d'écouter et de comprendre les programmes radiodiffusés en arabe, d'être à même d'écrire un message sur un thème ordinaire et de communiquer en arabe littéraire (en se faisant comprendre) avec les locuteurs arabes natifs. Ce niveau est censé convenir aux besoins de ceux qui n'envisagent pas de se spécialiser dans les études arabes.

- 2) Pour atteindre le deuxième niveau, les apprenants qui forment le projet de se spécialiser dans un domaine donné d'études arabes, ont besoin de perfectionner leur niveau en arabe, pour parvenir à la capacité de suivre aisément un cursus académique dans une université arabe, dans la spécialité de leur choix.

5.2.2.1.2. *Public cible :*

Ce programme est destiné exclusivement aux étudiants ayant au moins achevé leurs études secondaires. Car à ce niveau d'instruction général, il sont mieux armés pour apprendre l'arabe avec succès. Connaissant déjà, de par leurs études précédentes l'essentiel des signifiés (contenus, significations), il ne leur manque que l'aspect signifiant (vocabulaire, structures langagières). Ce qui signifie qu'au lieu d'avoir à faire face à deux difficultés verbale et référentielle, il ne leur en reste qu'une seule, la première et donc plus aisément surmontable.

Une autre raison à cette exigence est d'avoir affaire, pour l'enseignant, à un public le plus homogène possible, des points de vue de l'âge, du niveau intellectuel et d'instruction, car plus le public est homogène plus est grande la chance de mener à bien le programme.

Outre ces considérations concernant le public cible, un certain nombre de facteurs, considérés de nature à faciliter la tâche aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant, sont à mettre à contribution ; nous en citons :

5.2.2.1.3. *La langue intermédiaire :*

Il est largement admis l'intérêt du recours à la langue intermédiaire dans l'apprentissage des langues étrangères dans la mesure où il fait gagner du temps et favorise la compréhension et la mémorisation de l'information. En se basant sur la culture de l'apprenant et ses expériences scolaires précédentes, l'enseignant peut établir des comparaisons très instructives entre la langue intermédiaire dont il partage la connaissance avec l'apprenant et la langue arabe. Moyennant cette langue commune, l'enseignant peut utilement donner à l'apprenant l'équivalent du

mot ou de l'expression arabe ; surtout lorsqu'il voit sa perplexité par rapport à un signifié dont il vient d'acquérir le signifiant en arabe, en particulier dans le cas d'un sens abstrait dont l'explication et l'illustration par des exemples peut prendre beaucoup de temps. C'est également à travers cette langue que l'enseignant prend connaissance des notions et des sens que l'apprenant connaît déjà, mais n'est pas en mesure d'exprimer en arabe, alors il lui donne les mots qu'il faut.

5.2.2.1.4. *La transcription phonétique :*

Il est de la première importance, au début de l'apprentissage, d'utiliser autant que nécessaire la *transcription phonétique internationale*⁶. C'est par ce moyen que l'apprenant encore très peu familier aux sons, aux formes des lettres et des mots arabes puisse aplanir les difficultés de prononciation. De cette manière, il a accès aux mots arabes sous une forme dont il connaît le détail (les caractères latins par ex.) et non l'aspect comme un tout (le mot arabe tel qu'il doit être prononcé).

C'est ainsi que l'on parviendrait plus aisément à articuler les sons spécifiques à l'arabe tels que les ḥæʔ (ḥ=ح), zāʔ (z=ظ), ʕaʔn (ʕ=ع) qāf (q=ق) qui, une fois transcrits, deviennent plus proches de l'apprenant étranger et n'ont plus besoin que d'un effort au niveau de l'appareil phonatoire (gorge, langue, etc.) pour une réalisation correcte. Cette facilité relative se répercute positivement sur la morale du débutant qui sent dès le premier jour qu'il parle déjà et comprend l'arabe, ce qui sera pour lui un cadeau de bienvenue de nature à l'encourager à aller de l'avant et à dépasser les obstacles psychologiques qui lui ont toujours fait croire que l'arabe est une langue extrêmement difficile et nul apprenant non-arabophone ne saurait en maîtriser l'usage.

Dans les premiers cours consacrés à l'activité audio-orale (écoute et prononciation) les mots doivent être transcrits liés les uns aux autres dans la

⁶ L'auteur de ce projet de méthode (anglophone qu'il est) parle bien d'*International Transcription* notamment (pp. 112-113) celle utilisée dans « *The Encyclopedia of Islam* », mais pour les exemples suivants qu'il a lui-même donnés, nous avons choisi par commodité de les transcrire selon notre propre système de transcription, utilisé dans ce travail.

phrase par exemple : l'équivalent de "bonjour !" se transcrit « ṣabāḥu lḫajr » et formule de salutation musulmane se transcrit « assalāmu ʿalaj-kum ». Arrivé au stade de la lecture et de l'écriture les phrases seront transcrites en tenant compte de toutes les lettres constitutives de leur structure morpho-syntaxique ; ainsi on transcrira : « ṣabāḥ-u al-ḫajr-i » et « a(l)s-salām-u ʿalaj-kum » pour les formules de politesse précédentes et l'enseignant fera constater et expliquera la nature des changements intervenus entre la forme parlée et la forme écrite.

5.2.2.1.5. *Les accessoires audiovisuels :*

L'enregistrement d'échantillons de paroles de locuteurs natifs de la langue dont on envisage l'enseignement/apprentissage est un moyen très efficace dont l'usage en laboratoire de langue ou même par un simple magnétophone a amélioré considérablement les techniques didactiques en termes d'économie du temps et de qualité des résultats. Par cette catégorie d'outils, l'apprenant dispose d'un modèle de la langue en situation discursive qu'il peut s'entraîner à écouter et à imiter à volonté jusqu'à ce que les mots et les phrases liés dans l'usage à certaines attitudes se fixent bien dans sa mémoire. Ce qui lui facilitera, chaque fois qu'une de ces attitudes se présente à lui, de convoquer spontanément les moyens langagiers pour l'exprimer.

Contrairement à la méthode traditionnelle d'enseignement des langues étrangères, qui liait l'expression non pas à une idée ou à une attitude, mais à son image graphique constituée de mots et de lettres, l'outil audio lie l'énoncé à son sens et l'expression à sa réalisation sonore, dans l'esprit de l'apprenant. Les formes de discours véhiculées par l'accessoire audio, sont censées représenter les styles langagiers fondamentaux qu'utilisent les locuteurs natifs habituellement et constituent pour cette raison un matériau précieux dans la mesure où plus l'apprenant intègre de ses styles plus il acquiert la langue et la capacité d'en utiliser les ressources de manière adéquate.

Outre le laboratoire de langue, il y a d'autres instruments qui aident, surtout pour les sons réputés difficiles pour lesquels il ne suffit plus de dire que le seul

moyen de les maîtriser est d'écouter les natifs et de les imiter, à en décrire les points d'articulation et le rôle de chaque partie de l'appareil de phonation dans leur réalisation ; comme l'usage du *palais artificiel*, l'*oscillographe*, le *spectrographe*.

5.2.2.1.6. *L'enseignant qualifié :*

Sans enseignant suffisamment qualifié, rien de probant ne peut être entrepris dans l'enseignement d'une langue étrangère. C'est pour cela que cet aspect dont dépend tout simplement la réussite ou l'échec de toute l'opération, mérite la plus grande attention. Même l'enseignant compétent qui a fait ses preuves dans l'enseignement de l'arabe aux arabes, a besoin d'autres qualifications et capacités pour savoir assurer l'enseignement de cette langue aux non-arabophones.

Il doit avoir étudié auprès de spécialistes confirmés, la pédagogie et la psychopédagogie, être lui-même spécialiste de l'arabe et de ses méthodes didactiques, aimer son travail d'enseignant, aimer la langue qu'il enseigne, avoir le tact et la dextérité pour la faire aimer de ses étudiants. Il doit éviter à tout prix de laisser la routine s'installer dans sa classe. Attentif à tout ce qui intéresse ses apprenants, ce qui stimule leur attention, il doit s'ouvrir à eux et leur donner de son temps propre. Ce genre de qualification requiert aussi : la maîtrise de la langue intermédiaire (une langue étrangère que connaissent les apprenants), de la transcription phonétique, de la phonétique expérimentale, de l'usage des accessoires audiovisuels.

L'enseignant ferait bien par ailleurs d'être attentif aux caractéristiques de la langue maternelle de l'apprenant, ses interférences, ressemblances et dissemblances à l'arabe ; les difficultés de prononciation relatives à chaque langue ; ainsi qu'il doit avoir une bonne connaissance des aspects culturels, politiques et sociaux du (ou des) pays d'origine des apprenants ; afin d'être à même de concevoir à partir de ces informations que l'apprenant connaît mais ne sait pas exprimer en arabe, une thématique pour ses cours. Cette connaissance qui permettrait à l'enseignant de mieux connaître la civilisation, les caractéristiques humaines et linguistiques de la communauté d'appartenance de l'apprenant, les

difficultés spécifiques de prononciation de certains sons etc. est d'une grande aide dans la maîtrise de la prononciation et la rapidité de l'apprentissage.

5.2.2.1.7. *Configuration du programme d'enseignement :*

Le programme comporte quatre étapes correspondant aux différents niveaux envisageables :

1. une première étape dont le public cible est débutant ;
2. une étape intermédiaire ;
3. une étape avancée et
4. une étape terminale.

A l'issue de l'étape intermédiaire, l'apprenant doit être à même de lire un journal arabe, d'écouter la radio et de communiquer par écrit avec un arabophone.

A la sortie de la quatrième étape (la terminale), l'apprenant doit acquérir la capacité de suivre aisément et avec profit, un cursus universitaire spécialisé, dans un pays arabe ou ailleurs.

5.2.2.1.8. *Le temps prévisionnel pour sa mise en œuvre :*

Chacune des quatre étapes que l'on vient de mentionner a approximativement besoin de 250 heures, dont 200 heures de cours effectifs et 50 heures d'entraînement à l'aide d'accessoires audiovisuels. Ce qui signifie que le programme d'enseignement de l'arabe aux non-arabophones, demande globalement 1000 heures, dont 800 heures de cours et 200 heures d'exercice et d'entraînement ; en plus du travail individuel : révision, devoirs à domicile qui demande environ 2 heures quotidiennement.

5.2.2.1.9. *Le vocabulaire :*

Dans le cadre global de ce programme, l'enseignement doit faire acquérir un total de 4000 mots, à raison de 1000 mots par étape et de 10 mots nouveaux par

cours durant les deux premières étapes ; puis de 20 mots durant les deux dernières. La répartition des mots sur les quatre étapes et sur les cours doit suivre un principe selon lequel la progression passe du facile (simple) au difficile (compliqué) et du plus usité au moins usité. Une liste des unités lexicales les plus fréquentes et les plus importantes est à réaliser à cet effet en s'inspirant des listes déjà publiées et en procédant au traitement statistique du vocabulaire d'usage courant dans les médias (presse écrite, audio et audiovisuelle), les livres scolaires, la littérature, ...

Ce programme vise l'acquisition des compétences langagières fondamentales : l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture, avec l'exigence de comprendre et de se faire comprendre aisément, à travers l'usage de structures et de styles langagiers obéissant aux règles morphologiques et syntaxiques que l'apprenant acquiert à force d'exercice et d'entraînement. Dans les deux dernières étapes, des textes littéraires peuvent être introduits et l'aspect entraînement inclura, avec profit, l'usage des dictionnaires et des catalogues bibliographiques.

5.2.2.2.0. *La méthode : grandes lignes des deux premières étapes*

N'étant pas une période d'étude distincte, sanctionnée par un acquis durable, la première étape du programme en question n'en est pas à proprement parler une. Car elle n'est pas censée mener à une quelconque autonomie qui permettrait à un débutant non-arabophone arrivé à sa fin, de poursuivre tout seul son apprentissage. En effet, toute interruption de l'étude à ce stade préliminaire, entraîne fort probablement, l'oubli du peu qui y a été appris et le retour à l'analphabétisme en langue arabe.

La raison de distinguer sur les plans formel et temporel cette première étape, réside dans sa fonction préparatoire. L'apprenant débutant y envisage pour la première fois, la activités le préparant aux compétences langagières fondamentales ; ses capacités intellectuelles font l'objet à ce stade d'une sorte de formatage pour recevoir les rudiments de la langue cible. Il y apprend à la reconnaître, à s'y familiariser, à en maîtriser la prononciation. Pour l'enseignant, cette étape permet de découvrir les aspects qui posent des problèmes à une

catégorie d'étudiants ou à leur ensemble (difficultés de prononciation, confusion de certains sons, etc.). Elle lui permet également d'opérer une mise à niveau qui favorisera l'homogénéité et l'harmonie du groupe ce qui est d'une importance capitale dans les étapes suivantes et pour le succès du programme en fin de compte.

La réussite de l'étape préliminaire dans son rôle consistant à initier les apprenants à l'arabe en les aidant à dépasser les barrières psychologiques, à surmonter les premières difficultés que représentent les aspects d'étrangeté et de paradoxe, en les familiarisant à la langue et en les habituant, peu à peu, à ses formes, structures et styles ; est la meilleure préparation de l'étape intermédiaire qui lui est complémentaire. C'est avec cette deuxième étape que les éléments langagiers deviennent de plus en plus clairs dans l'esprit, la mémoire et la faculté conceptuelle de l'apprenant qui gagne sensiblement en maturité linguistique. L'enseignant doit tenir compte de ce progrès dans l'orientation à donner à son cours et dans ses choix quant au matériau langagier approprié aux niveaux intellectuel et linguistique des apprenants.

Si, comme attendu dans l'étape intermédiaire, l'apprenant qui a appris plus de mille mots, a acquis également les capacités de lire et d'écrire ; il est possible d'élargir son champ d'activité langagière, par l'usage de livres et d'écrits simplifiés de nature à le lier à la langue exprimant la vie en dehors de la classe.

A l'approche de la fin de cette étape, l'apprenant est censé continuer à lire en comprenant ce qu'il lit et en s'auto-corrigeant éventuellement. Il serait parfaitement en mesure d'exprimer ses propres idées sans appréhension, ni gêne par rapport aux barrières psychologiques, en utilisant conformément aux règles, le vocabulaire qu'il aurait acquis et les structures langagières qui auraient fait l'objet d'entraînement suffisant.

C'est à ce stade que l'apprentissage peut, en cas de rupture de la scolarité, devenir autonome, dans le sens de capitaliser ce que l'on a appris jusqu'à maintenant en l'utilisant éventuellement pour satisfaire ses besoins de s'exprimer

et de communiquer en situation et de continuer, individuellement, à développer et à perfectionner ses compétences et à améliorer son niveau en arabe.

Les principaux objectifs de ces deux étapes complémentaires :

- 1) familiariser l'apprenant aux caractéristiques verbales de la langue, à son système phonétique, sa propre mélodie et l'habituer à prononcer les sons sans équivalent dans sa propre langue ;
- 2) acquérir la capacité de la lecture oralisée, avec une prononciation correcte et une diction acceptable, ainsi que la lecture silencieuse dont la vitesse doit être supérieure à celle à haute voix ; car l'apprenant est d'un niveau intellectuel lui permettant de comprendre les idées et d'anticiper, à partir du contexte, les significations des mots qu'il ne connaît pas.
- 3) Parvenir, à force de s'entraîner continuellement à l'écoute, à lier le mot ou l'expression à son image verbale ou à une attitude donnée ; sachant que la compréhension des premiers acquis d'une langue étrangère passe, via une certaine opération mentale, par leur traduction en langue maternelle. Avec la progression, l'on parvient, peu à peu, à convoquer la signification en la rattachant directement au signifiant de la L2 ou à l'attitude dont il s'agit, sans passer par la traduction. C'est ce que l'on appelle le passage de la langue de l'état conscient à l'inconscient où la liaison entre le mot et le sens devient spontané/automatique.
- 4) La capacité d'exprimer en arabe correct et clair, en parlant et en écrivant, les significations et informations qu'il avait acquises auparavant lors des ses études précédentes.
- 5) L'acquisition de la compétence scripturale, la maîtrise de la graphie et de l'orthographe arabes ;
- 6) L'acquisition d'un stock de vocabulaire d'environ deux milles mots, sélectionnés des listes du lexique arabe fondamental sur des critères d'importance, de fréquence et de facilité du point de vue de la

prononciation et de la structure morphologique du mot et non du point de vue de son sens. Car l'apprenant est censé être à ce stade d'un niveau intellectuel et d'instruction dans sa langue maternelle ou dans une autre langue par rapport auquel l'essentiel des idées et significations est déjà assimilé. L'apprenant doit être en mesure d'utiliser aisément ces ressources à des fins d'expression et de communication.

- 7) L'enseignant peut utilement favoriser la fixation et le développement des ressources langagières des apprenants en mettant à profit l'état d'esprit ou le courant d'idées général s'il en existe un chez les apprenants, comme la négritude, les valeurs du monde occidental, ou n'importe quelle autre doctrine ou idéologie à condition qu'elle soit significativement représentée dans la classe.
- 8) En cas d'apprenants musulmans, le Coran et la tradition prophétique sont d'une grande aide dans le développement et la consolidation des ressources langagières en arabe.

5.2.2.2.0.1. *Programme de l'étape préliminaire :*

1. Préparation et familiarisation de l'apprenant à la langue arabe : en le faisant écouter autant de fois que nécessaire, des expressions et des phrases arabes simples référant à la réalité vécue ou à sa culture et à son expérience, de la bouche de l'enseignant ou à l'aide d'enregistrements audio, même sans les comprendre. Cette écoute n'a d'autre but que d'habituer l'oreille du non-arabophone à la mélodie, au timbre propres à l'arabe et aux sons arabes inusités dans sa propre langue, pour l'amener à les reconnaître distinctement. Pour communiquer le sens de ses phrases et expressions à l'apprenant et lui signaler ainsi, que ces sons étrangers (voire étranges) ont pourtant, à l'instar de ceux de sa propre langue, un sens ; l'enseignant essayera d'abord la gestuelle, la représentation par l'image, l'adoption d'attitudes expressives ou le jeu de rôle ; et finalement, en dernier recours, la langue intermédiaire. Pour gagner du temps, outre les enregistrements audio déjà évoqués, les accessoires suivants sont d'un

grand secours : l'écoute des bulletins d'informations (journaux radiodiffusés et télévisés) et certains magazines des médias arabes ; visionner des films fixes commentés en arabe, des films didactiques réalisés pour l'enseignement de l'arabe, des films arabes y compris ceux en parlers régionaux ou locaux, car même dans ces derniers il y a toujours l'esprit de la langue arabe, sa mélodie et ses sons caractéristiques. A ne pas oublier que le but dans cette étape préparatoire n'est pas de lier un mot à un sens, mais d'accoutumer l'oreille de l'étudiant à l'audition de la musicalité de l'arabe, à en percevoir la nature des mots et des sons sans répulsion, ni phobie.

2. Entraînement à la prononciation : Il y a diverses méthodes utilisées pour la maîtrise des sons arabes :
 - (a) La méthode traditionnelle ou *alphabétique* consistant à apprendre à prononcer le son par la répétition de son nom : ṣād, ẓīm, mīm, nūn, etc.
 - (b) La méthode dite *partielle structurelle* consistant à articuler le son seul (la consonne voyellée), puis dans le mot.
 - (c) La méthode *globalo-analytique* qui fait prononcer le son environné des autres sons du mot, puis l'isoler et le faire prononcer accompagné des différentes voyelles.
 - (d) Une synthèse des méthodes analytique et structurelle à utiliser en même temps que l'enseignement de la lecture et de l'écriture.
 - (e) Une synthèse des méthodes analytique et structurelle à utiliser bien avant et indépendamment de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. L'intérêt de cette procédure, selon laquelle l'enseignant ne commence l'entraînement à la lecture et à l'écriture qu'une fois la prononciation des sons arabes maîtrisée, est d'éviter l'éparpillement des efforts de l'apprenant qui serait autrement sollicité par plus d'un but et engagé dans plusieurs opérations didactiques à la fois. Les démarches sont les suivantes :
 - (1) les apprenants s'entraînent collectivement et individuellement sur les sons, en répétant les mots, les expressions et les phrases après leur

prononciation (articulation) par l'enseignant ;

(2) pour bien maîtriser l'opération, il convient de diviser l'alphabet arabe en un certain nombre de groupes des sons, puis de choisir les mots et les phrases pouvant servir l'entraînement sur un groupe donné, de sorte que les sons objet d'apprentissage apparaissent dans leurs différentes positions : en début, au milieu et en fin du mot, avec les différentes voyelles brèves et longues, marqués d'indétermination, accentués (doublés), assimilés et en situation de pause.

(3) l'enseignant doit commencer par les groupes de sons ayant des équivalents dans la langue de l'apprenant, si l'enseignant la connaît ou dans la langue intermédiaire.

(4) l'enseignant doit centrer toute son attention dans la prononciation du mot ou de l'expression, sur le seul son objet d'apprentissage et d'entraînement. Si l'apprenant commet une erreur dans la prononciation d'un autre son que celui-ci, l'enseignant ne doit pas s'y intéresser outre mesure, pour éviter de disperser l'intérêt de l'apprenant et perdre de vue le but actuel consistant à maîtriser un son donné, déterminé à l'avance.

(5) Après avoir répété la prononciation du mot ou de l'expression, le son objet d'entraînement est extrait accompagné de sa voyelle pour qu'on s'y entraîne isolé. Il est utile d'évoquer son équivalent avec la même voyelle, dans la langue de l'apprenant ou dans la langue intermédiaire, avec des exemples comparés ; pour que le point d'articulation de ce son et sa prononciation soient clairs pour l'apprenant. Ensuite le son en question est réintroduit à nouveau dans les mots dont il est l'un des constituants.

(6) Il est efficace d'utiliser à cet effet le procédé d'analyse et de détermination des sons appelé *commutation et contraste minimal* consistant à présenter le son dont on vise apprendre la prononciation comme un de deux sons en rapport d'opposition ou en regard dans deux mots : par ex. le son "ġ" noté ici γ que les anglophones tendent à prononcer "g" : « bag » / "bay" ; « rag » / "ray" ; et pour le français on peut prendre la prononciation parisienne du "r" comme dans « Paris » en regard à "Pagis" et dans « grasseyé » comparé à "ggrasseyé".

(7) Pour surmonter les difficultés de prononciation, un certain nombre d'accessoires sont très utiles : la transcription phonétique, l'enregistrement, le laboratoire de langue et les procédés de phonétique expérimentale. Favorisant la maîtrise de la prononciation des lettres à équivalent dans l'alphabet latin, la transcription rapproche considérablement les autres. Il s'agit des : ع ; ق ; ط ; ظ ; ح ; هـ ; ض ; غ ; خ ; غ et ء que nous avons transcrits respectivement : ʕ; χ; ħ; ʕ; d; t; ʒ; q; ʔ et ʔ. A titre d'exemple, pour entrâner les apprenant sur le غ (ʕ), l'enseignant peut proposer des mots et expressions présentant le ʕajn dans les différentes configurations : « ʕurūbu ʕʕamsi »; « ʕarībun fi miṣra »; « ʕinija baladun ʕamīlun »; « rakibtu al-bayla »; « ʕanta ṭālibun nābiyun »; « kunta ʕāʕiban ʕamsi »; « al-ʕislāmu ʕurayyibu fi l-ḫajri »; puis on extrait le son (la consonne et sa voyelle) pour qu'on s'y entraîne isolé, avant de le remettre à nouveau dans sa phrase et ainsi de suite.

3. Entraînement à la lecture : La parole (le discours) est le fondement de la langue et la lecture est l'un des moyens d'apprentissage du discours alors que l'écriture est sa représentation graphique et symbolique. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'on apprend d'abord à la lire et à l'écrire pour parvenir dans un deuxième temps à la parler. Malgré la diversité des procédés d'enseignement de la lecture, sa maîtrise suit le même cheminement que nous venons de décrire pour maîtriser la prononciation. Il s'agit donc toujours des méthodes traditionnelle (alphabétique), partielle structurelle et globalo-analytique : la première entend enseigner la lecture en commençant des lettres isolées (leur son et leur nom) pour en composer des mots et des phrases ; la seconde procède de la reconnaissance d'une lettre à la lecture du mot et la troisième s'occupe d'abord à faire acquérir, la reconnaissance visuelle d'un certain nombre de mots et de phrases pour en arriver graduellement à l'analyse des mots et des phrases en lettres et en sons. La première et la seconde

s'appuient sur un même principe selon lequel l'élément constitutif du mot est plus simple que le mot lui-même. Or même si la progression du simple au complexe se défend aisément, les tenants de ces deux méthodes se seraient trompés et confondus ce qui est simple dans la forme avec ce qui l'est dans son sens. Pensant que la lettre ou le son qui est plus simple dans sa forme que le mot, devient du même coup plus simple que lui dans son sens ; l'idée fascinante de la progression du simple au complexe les a conduits dans la confusion par rapport à la compréhension de ce qu'elle signifie réellement. Sans admettre que la lettre soit plus simple que le mot du point de vue du sens, il est établi que le principe d'aller du simple au complexe appliqué à la lecture de la lettre puis du mot n'est pas pertinent dans l'enseignement d'adultes ayant déjà acquis des connaissances et des expériences culturelles et didactiques. C'est que si l'on traduit à l'apprenant le mot « kaḥīm » par son équivalent en langue intermédiaire, soit « généreux », il acquiert du coup un sens clair en soi et plus simple à comprendre pour lui que ses parties ك م ي ر (k ; a ; R ; ī ; m) qu'il ne connaît pas. Or partir du connu pour en arriver à l'inconnu est l'une des plus importantes règles d'enseignement. Toutefois nombre d'expériences menées dans plusieurs pays du monde avaient établi le caractère stérile de la recherche d'une seule méthode permettant la réalisation de tous les objectifs de la lecture ; car ni la méthode partielle n'est capable toute seule de former un bon lecteur, ni la méthode globale à elle seule n'est meilleure que la précédente et pourtant chaque méthode a son avantage. La méthode globale a l'avantage de satisfaire aux motivations de l'apprenant à la capacité de lire d'une manière continue. Le mérite de la méthode partielle est de permettre d'attaquer les mots nouveaux, en raison de la précision dans la reconnaissance de ces mots par leur lecture d'abord, lettre par lettre et ensuite leur relecture pour en comprendre le sens. Donc au lieu de la question, désormais sans objet, portant sur la meilleure méthode, la question pertinente est "comment tirer profit des deux méthodes pour obtenir les meilleurs résultats?". Voilà la méthode synthèse consistant dans

les démarches suivantes :

- (a) Reconnaissance des mots et leur lecture : où l'apprenant envisage la forme écrite des expressions sur la prononciation desquelles il s'est déjà entraîné. Elles lui sont présentées de manière à représenter un sens dans son esprit, via une première lecture dûment articulée par l'enseignant qu'il est invité à accompagner de ses yeux, puis il doit les prononcer et les répéter, jusqu'à l'établissement d'un lien dans son esprit, d'abord entre le sens et le son et ensuite la forme scripturale. L'alphabet doit être réparti en groupes de lettres proches les une des autres, de sorte que les expressions, phrases et mots couvrent les lettres de chaque groupe en les faisant apparaître, à une fréquence dans les mots qui les rend parfaitement perceptibles par l'apprenant qui saisit les différences entre elles dans la forme en constatant l'existence ou non de points dessus ou dessous, et ce qui s'ensuit des différences de prononciation. L'apparition des lettres dans les mots doit être dans des emplacements variés, au début, au milieu et à la fin du mot pour permettre la distinction et la reconnaissance des modes de liaisons des lettres entre elles : celles qui se lient à l'avant et à l'après, celles qui se lient seulement à la lettre précédente etc.
- (b) L'usage de la transcription : L'apprenant adulte qui capable, de par son niveau intellectuel, d'analyser, de saisir des détails, de chercher et retrouver les sons sur la prononciation desquels il s'est déjà entraîné, de les distinguer dans le mot et dans la phrase et en trouver le symbole scriptural correspondant. Ici la transcription phonétique de l'énoncé vis-à-vis de sa forme écrite en arabe facilite beaucoup la tâche. Lisant la forme transcrite, l'apprenant peut passer aisément à la version d'origine en comparant et en établissant les correspondances entre les parties des deux formes. Parvenant ainsi à lier la forme de la lettre arabe au son correspondant, l'apprenant réussira petit à petit à mémoriser les formes originales des mots en liaison avec leur prononciation.
- (c) L'analyse : complémentirement à l'étape précédente, l'apprenant dont l'attention est interpellée par la ressemblance des formes et des sons de certaines lettres en observant leur répétition dans plusieurs mots, peut

ainsi extraire chacune de ces lettres des mots où elle a fait occurrence et la reconnaître comme unité autonome ayant une prononciation et une graphie particulières.

(d) Rôle de la langue intermédiaire : Une fois établi le lien entre la forme écrite du mot et sa prononciation dans l'esprit de l'apprenant, il reste à lier la prononciation d'abord, puis la forme au sens. Pour ce faire l'enseignant peut recourir à divers procédés pour expliquer, faire saisir le sens tels que la gestuelle, la représentation (jouer le rôle), surtout dans le cas d'un sens concret ; mais c'est la langue intermédiaire qui permet le mieux de communiquer le sens et faire gagner du temps.

4. Entraînement sur l'alphabet, puis sur l'écriture : Outre la finalité fondamentale de l'acquisition de l'écriture comme moyen de consigner pour soi-même des idées ou des informations à préserver de l'oubli ; et de communication avec le monde extérieur, l'entraînement sur l'écriture peut avoir un autre objectif consistant, surtout pour les débutants, dans la fixation des mots et des expressions dans l'esprit de l'apprenant qui se réalise au fur et à mesure qu'il s'applique à les copier. Les psychologues affirment que plus l'apprentissage fait intervenir plus d'un sens, plus il est efficace. C'est ainsi que l'écriture des lettres et des mots facilite la mémorisation de leur image ; car la contrainte à l'écriture exige davantage d'attention à la forme et aide du même coup à sa fixation dans l'esprit. Le meilleur moyen d'apprendre à écrire est que l'enseignant se mette à écrire devant les apprenants pour qu'ils voient comment il fait pour écrire les lettres, les mots. Car il y a une grande différence entre la vision d'une image complète et finie et la vision du processus de sa genèse où le constat de sa mise en forme permet de tirer profit, dans un cadre d'apprentissage, de la manière de réalisation des ses parties et de leur agencement pour donner la forme définitive. La maîtrise de l'écriture se développe donc d'abord à partir de l'imitation et de la répétition de modèles proposés au copiage, puis par la reproduction à partir la mémoire de lettres et de mots qui avaient été montrés à l'avance dans le cadre de l'exercice de la *dictée préparée*. Une attention particulière est requise pour la précision dans la

formation des caractères et la mise des points aux bons endroits ; jusqu'à l'acquisition d'une habitude d'écrire de plus en plus aisément, permettant d'envisager dans l'étape intermédiaire, l'exercice plus difficile, d'écrire sous dictée, sans préparation préalable.

5. L'expression orale et ensuite l'expression écrite : Les thèmes proposés à l'entraînement sur l'expression, doivent être choisis en fonction du degré de développement intellectuel des apprenants, de leurs besoins, de leurs centres d'intérêt et de ce qui touche à leur vie. Généralement, il doit être utilement question de la vie de l'apprenant, de sa culture, des ses expériences, de la vie publique, des problèmes relatifs à son pays, à sa région, des problèmes mondiaux, des questions d'actualité etc. Tout cela pouvant servir de contenus qu'il faut savoir exprimer et le peu de vocabulaire dont dispose l'apprenant à ce stade ne doit pas être un handicap. Au contraire, les besoins en matière d'expression constituent un stimulus efficace pour l'enrichissement du vocabulaire et le développement des compétences attenantes. Lorsque l'apprenant sait ce qu'il veut exprimer mais n'en a pas les mots, il peut alors l'exprimer dans la langue intermédiaire comme un appel à l'aide, auquel l'enseignant répond soit en lui donnant lui-même l'équivalent en arabe, soit en demandant aux autres apprenants s'il y a parmi eux qui peut dépanner son collègue. Dans tous les cas le mot ou l'expression cherchée est aussitôt écrite au tableau. A la fin de son intervention l'apprenant qui reçoit, s'il le souhaite, les explications et éclaircissements nécessaires concernant le mot nouveau, est invité à le mettre dans des phrases qui peuvent faire objet de discussion dans la classe et déboucher éventuellement, par association libre ou extension du premier thème, à d'autres sujets d'expression. Un des moyens efficaces de développer la compétence linguistique est l'exercice d'expression libre. C'est pour cela qu'il constitue un pilier important de l'apprentissage des langues étrangères et occupe une grande partie du temps des deux premières étapes. Comme la fonction principale du langage est l'intercommunication dont le moyen le plus évident est la parole, l'acquisition et le développement de cette compétence langagière

devient un des objectifs majeurs de toute didactique de langue soucieuse d'efficacité. Aussi importante que l'expression écrite que certains considèrent primordiale pour les apprenants non-arabophones de l'arabe, la maîtrise de l'expression orale confèrent à ces derniers une assurance et une aisance de nature à les pousser à aller de l'avant dans la maîtrise de la langue et de la culture arabes. D'ailleurs, l'apprentissage de ces deux modes d'expression est échelonné dans le temps de sorte que l'on s'occupe d'abord de l'expression orale, ensuite de l'expression écrite. Vers la fin de la première étape, les deux aspects de l'expression doivent porter sur un sujet à thème unique et réaliser progressivement :

- (a) la capacité d'usage de structures simples et d'expressions grammaticalement correctes ;
 - (b) la maîtrise en reconnaissance et en usage des formes interrogatives et affirmatives ;
 - (c) la capacité de s'exprimer oralement ou par écrit, sur des sujets divers, en utilisant des phrases courtes ;
 - (d) la capacité d'usage du vocabulaire acquis ;
 - (e) la capacité de s'exprimer sur un sujet court mais continu.
- Quant aux objectifs de l'étape intermédiaire en termes de compétence d'expression, ils sont de deux niveaux :

- (a) l'usage progressif et approprié du vocabulaire acquis, concomitamment à son augmentation ;
- (b) la maîtrise relative de l'expression orale, en phrases correctes, à une occasion donnée, dans une situation particulière, ou sur un thème proposé.

6. L'entraînement sur l'écoute : est d'une importance capitale pour l'apprenant et en particulier dans les deux premières étapes du programme. L'apprenant non-arabophone de l'arabe, comme tout apprenant d'une langue étrangère, commence par avoir une grande difficulté à *entendre* au sens de saisir et comprendre la parole ou la lecture d'un locuteur normal (qui en maîtrise l'usage). Il est enclin à penser que son interlocuteur parle tellement vite qu'il est incapable de le suivre. La raison est qu'en écoutant

parler un locuteur même à la vitesse normale, le débutant fait face à une opération complexe : capter et reconnaître des mots dont il n'a pas l'habitude et qu'il reçoit en une suite continue, les traduire dans sa propre langue, pour enfin les comprendre. Ainsi son attention se trouve dispersée et toutes ces activités mentales retardent sa compréhension. D'où l'intérêt de l'entraînement à l'écoute destiné à habituer l'apprenant à distinguer les mots dans des phrases prononcées de façon ordinaire ; et à favoriser le transfert de la langue de niveau de la conscience à l'inconscient, devenant un automatisme qui lie spontanément, le signifiant verbal à un sens ou à une attitude donnée, sans besoin de traduction. En revanche l'enseignant qui parle en classe ou lit un article ou un récit à l'intention des apprenants, doit tenir compte du niveau de ces derniers : du vocabulaire déjà acquis, de leur rythme d'écoute et de compréhension. Utilisant le seul sens de l'ouïe, l'écoute permet de focaliser l'esprit pour une captation rapide de ce qui est dit. Elle favorise également la liaison du sens à la forme audible du mot ou de la phrase, en évitant une tare de la vieille méthode traditionnelle consistant dans son attachement à lier le sens du mot à sa forme écrite ; ce qui ne peut servir qu'à former des traducteurs ayant toujours leur texte source devant les yeux et jamais de bons locuteurs capables de communiquer avec les gens dans différentes situations et de personnaliser leur discours suivant les attitudes. Dans l'entraînement à l'écoute et à la lecture apparaît l'intérêt de mettre à profit les connaissances de l'apprenant lui-même. Il s'agit du stock d'informations relatives à la culture et aux expériences passées, y compris scolaires, de l'apprenant, dont l'enseignant, après en avoir pris connaissance soit de l'apprenant lui-même, soit par ses propres lectures, traduit en arabe dans des phrases simples utilisant le vocabulaire déjà acquis, des éléments choisis pour leur pertinence, par rapport à une situation donnée, qu'il donnerait comme matériau d'entraînement à l'écoute ou à la lecture. Car plus le matériau langagier se rapporte au champ d'intérêt de l'apprenant et à ce qu'il souhaite exprimer en arabe, plus l'écoute et la lecture deviennent faciles, attrayantes et fructueuses.

7. Entraînement sur les structures et styles langagiers corrects, avec initiation aux règles fondamentales de la grammaire :

A la différence de la méthode traditionnelle qui supposait, à tort selon John P. Hughes (1962⁷ : 266), car il n'est pas possible de composer (dans) une langue, ni la parler correctement de cette manière ; qu'il suffit que l'étudiant apprenne les règles qui gouvernent les exemples choisis et soit contraint à en mémoriser les styles, pour qu'il puisse être en mesure, à n'importe quelle occasion discursive, de trouver la forme ou le style correct selon la règle ; la méthode didactique la plus efficace est celle qui n'envisage pas l'étude des règles de grammaire pour elles-mêmes mais qui les intègre à la finalité de l'enseignement de la langue dans son ensemble. Cette finalité est d'entraîner l'apprenant à s'exprimer correctement et précisément, et à maîtriser la lecture et la compréhension de ce qu'il lit ou entend de sorte qu'il puisse inconsciemment convoquer les styles corrects, en réaction spontanée à l'attitude discursive où le contenu des styles (unités lexicales et structures syntaxiques) change en fonction des attitudes et des besoins d'expression. Il est fortement déconseillé de surcharger la mémoire de l'apprenant par des explications exagérément détaillées de la terminologie grammaticale, car tout excès de la théorie est toujours au détriment de la compétence pratique en termes d'usages langagiers. Comme l'acquisition d'une nouvelle langue est surtout un savoir-faire pratique et non une capacité à proprement parler intellectuelle, l'attention doit se centrer sur l'intérêt d'un entraînement suffisant sur les modèles langagiers corrects (ou des structures-types) avec leur signification, par des procédés de répétition, de comparaison, de commutation, en évitant toutefois de suggérer aux apprenants qu'ils sont en train de s'exercer sur l'application d'une règle ; jusqu'à l'impression des modèles dans la mémoire. Après quoi, les apprenants pourront plus facilement utiliser leur capacité d'analogie spontanée en imitant ces modèles, ce qui leur facilitera l'accès à un usage pratique et correct de la langue et ouvrira, à ceux qui

⁷ "The Science of Language", New York ; cité in A. Al-ḥādīdi (1966 : 165-166).

s'intéressent à la théorie et l'analyse linguistiques, des perspectives de réflexion et de recherche sur les aspects grammaticaux, morphologiques, etc. Il est également déconseillé de présenter la règle de grammaire par ex. à travers des exemples l'illustrant, préparés à cet effet, mais dans le cadre des différentes activités langagières : expression, lecture de textes littéraires ou autres, en s'attachant à ce que le matériau langagier choisi fasse partie du domaine de connaissance de l'apprenant et/ou constitue un intérêt particulier pour lui. L'enseignant qui envisage d'une manière ou d'une autre intégrer les règles grammaticales à son enseignement doit se limiter absolument à ce qui réalise l'objectif de leur étude, à savoir : préserver sa langue et sa plume des erreurs et bien comprendre ce qu'il lit ou écoute. Donc toute information qui ne sert pas directement cet objectif n'est pas pertinente. Le principe de base reste toujours que l'acquisition d'une langue relève avant tout de la compétence pratique, qui a besoin pour se réaliser, d'entraînement systématique par l'imitation, la comparaison, la répétition de types corrects qui constitueront la base d'habitudes langagières sans lesquelles un usage probant de la langue est inconcevable. Pour l'apprenant non-arabophone, les règles de grammaire ou de morphologie ne constituant pas une fin en soi, ce qui importe ce sont les types fondamentaux (basés sur certaines de ces règles) nécessaires à la compréhension. Les types sur lesquels les apprenants doivent s'entraîner lors de la première étape correspondent aux règles suivantes : l'article défini et l'indétermination ; le nom sing. masc. et fem. ; le démonstratif masc. sing. et fem. sing. ; le pronom pers. isolé, sing. masc. et fem. ; particules d'interrogation ; la phrase nominale avec le participe actif ou présent et la participe passé passif ; l'adjectif masc. et fem. ; flexion du nom sing. et du nom en rapport d'annexion ; usage de ʔinna (particule introduisant la phrase nominale, à valeur intensive) ; usage de kēna (verbe d'état ou d'existence) ; usage de kull, baʔd et ʔajḥ (notions de quantité et d'identité). (cf. Recommandations du Colloque de Madrid § e).

5.2.2.2.0.2. *Programme de l'étape intermédiaire :*

Entraînement sur la lecture silencieuse : Cette forme de lecture constitue l'objectif principal de l'apprentissage de la lecture. Car elle oriente l'apprenant à centrer son intérêt sur le sens. En s'y habituant, il acquiert la rapidité dans la lecture avec la compréhension des idées dans ce qu'il lit. En plus cette forme est la base de la lecture plus tard, dans la vie quotidienne et intellectuelle, parce qu'elle constitue le moyen normal ("naturel") d'acquisition de la connaissance et du développement de la compétence de compréhension. Commencée normalement en fin de la première étape du programme, la lecture silencieuse se réalise mieux à partir de l'étape intermédiaire. Cependant l'importance de la lecture oralisée est indéniable notamment dans les deux premières étapes et ce pour deux raisons : c'est d'abord un moyen d'habituer l'apprenant à la pratique orale de la parole et de la communication avec autrui, qui est pour beaucoup la finalité de l'apprentissage de la langue. En deuxième lieu, c'est cet exercice qui permet à l'enseignant d'avoir une idée des niveaux des apprenants en les entendant lire des mots et des phrases et de déceler leur problèmes de prononciation. La maîtrise de la lecture se construit à partir de la première étape de :

- (a) la distinction des mots et des phrases, puis leur prononciation correcte avec la compréhension de leur sens ; ainsi que la reconnaissance des formes graphiques de l'alphabet arabe (consonnes et voyelles) à
- (b) la lecture de mots et de phrases simples, puis de sujets courts, avec la compréhension du sens, et une diction acceptable.

Lors de l'étape intermédiaire, l'apprenant est censé parvenir à un degré de compétence dans la lecture se traduisant dans :

- (a) la capacité de lire correctement des sujets variés : paragraphes d'un journal, bulletins, écrits portant sur des aspects de la vie quotidienne ; puis
- (b) la capacité de s'engager dans la lecture d'un sujet continu assez long, avec la compréhension des idées et une diction plus qu'acceptable.

1. Entraînement sur la conversation et l'expression.

2. Entraînement sur l'écoute et la compréhension orale de ce qu'on dit.
3. Entraînement sur la dictée préparée et non préparée.
4. Entraînement sur l'usage des structures et styles langagiers de l'arabe : Il convient dans cette étape que les étudiants s'entraînent sur les types relevant des règles : le pronom pers. affixe sing. ; le duel (du nom, du démonstratif, du pronom pers. isolé) ; le pluriel régulier masc. ; le pluriel régulier fem. ; principales formes du pluriel brisé ; les nombres de 1 à 100 ; le verbe et ses catégories ; la phrase verbale ; le verbe à flexion "a" (inaccompli subjonctif) et quelques particules dont c'est l'action ; l'inaccompli apocopé et quelques unes des particules introduisant une phrase conditionnelle ou négative et qui engendre l'apocope ; forme négative de l'inaccompli, du passé et du futur ; les noms défectueux : maqṣūr et manqūṣ. (cf. Recommandations du Colloque de Madrid § i).

5.2.2.2.1. *Grandes lignes de l'étape avancée :*

L'enseignement dans cette étape s'adresse aux apprenants lisant couramment l'arabe avec la capacité de s'auto-corriger s'ils commettent des fautes, qui comprennent bien ce qu'ils lisent, peuvent exprimer leurs sentiments en utilisant correctement les types langagiers et dont le stock de vocabulaire est supérieur ou égal à 2000 mots.

Ayant pour finalité une acquisition durable de la langue, cette étape est d'une importance telle qu'elle a besoin du temps nécessaire pour y parvenir. Car à son issue, l'apprenant non-arabophone qui a pu à ce stade, surmonter les premiers obstacles et parvenu à lire et à comprendre, sans grande peine, la presse écrite ; écouter et suivre avec profit les programmes des médias audio et audiovisuels ; à communiquer par écrit et oralement avec des arabophones ; peut continuer, d'une manière autonome, son apprentissage sans beaucoup de difficultés.

Les principaux objectifs du programme à cette étape sont les suivants :

1. Développer les moyens langagiers en dotant les apprenants de 1000 autres lexies qui viendront enrichir leur vocabulaire. Il s'agira de les entraîner à l'emploi de ce vocabulaire nouveau dans différentes activités langagières et dans différentes situations où le sens, la réalisation verbale et la forme scripturale des mots seraient liés à un contexte le moins artificiel possible qui soit ; et non pas de les reconnaître comme des mots isolés, ou comme des éléments d'une liste lexicale. Certaines expériences ont montré que les capacités intellectuelles et linguistiques des apprenants à ce stade les poussent à s'intéresser aux dérivations des mots qu'ils rencontrent au cours de leur apprentissage. Or si c'est à l'enseignant de les aider dans ce sens, il doit néanmoins modérer chez eux cette tendance, pour éviter l'accumulation de formes et de styles qui pourraient ne pas être suffisamment assimilés et donc condamnés à l'oubli. L'on tâchera donc utilement, en ce qui concerne les formes dérivées du mot, mais aussi ses synonymes (mots qui s'y associent sémantiquement) et ses homonymes (mots qui lui ressemblent verbalement), de se limiter au strict nécessaire.
2. Faire tomber la barrière psychologique que représente l'appréhension de l'apprenant d'envisager les styles *naturels* de la langue arabe, à travers leurs sources *authentiques* que sont les livres (y compris ceux du patrimoine classique), les articles de périodiques, les discours, la production médiatique. La raison en est que l'apprenant d'une langue étrangère, qui s'habitue dès le début de son apprentissage à des structures artificiellement simples et courtes, aura besoin de courage, d'encouragement et surtout d'entraînement à affronter la langue telle qu'elle est utilisée par ses propres locuteurs à des fins non didactiques, et telle qu'elle s'utilise normalement dans la vie.
3. Développer la capacité de lecture pour que s'y réalisent, de manière optimale, la vitesse et la bonne compréhension. A ce stade du développement intellectuel et linguistique, l'apprenant doit être en mesure de distinguer aisément l'idée principale des idées secondaires et user d'un esprit critique pour en apprécier l'ordonnancement.

4. Faire acquérir la capacité de suivre par l'écoute, aisément et avec profit, les paroles, les discours, les journaux parlés à la radio ou la télévision etc.
5. Donner aux apprenants l'accès aux œuvres littéraires arabes à travers un choix judicieux de textes qui exprimeraient des idées censées les intéresser particulièrement de par leur rapport à leur propre culture, aux valeurs de leur société, à leur environnement naturel etc. ; ce qui servirait à les inciter à aller de l'avant dans la maîtrise de la langue et de la culture arabes. En effet la récitation de certains textes soigneusement choisis, avec une réduction délibérée de la part de la poésie, outre son intérêt pour perfectionner la diction de l'apprenant, contribue dans une large mesure, à imprimer, de façon indélébile, la langue dans son esprit et lui en facilite l'usage en situation. De cette manière, les acquis langagiers (mots, expressions, structures, styles) cessent de rester au niveau de la conscience en s'installant peu à peu dans l'inconscient comme automatismes que les besoins d'expression et de compréhension déclenchent spontanément. Or c'est l'usage spontané d'une langue étrangère, sans effort conscient de remémoration, ni de traduction en langue maternelle, qui en détermine vraiment la maîtrise.
6. Amener l'apprenant à changer son attitude *négative* caractérisée par sa plus fréquente disposition à recevoir et à chercher à comprendre, pour adopter une attitude *positive* où il prend l'initiative de communiquer ses idées et essayer de se faire comprendre en empruntant un des deux canaux habituels pour le faire :
 - (a) La parole : communiquer en s'adressant directement aux gens en assurant, en termes d'expression, les exigences de la vie matérielle et sociale, ainsi que la capacité d'exprimer les idées politiques, philosophiques, religieuses dans une causerie, une discussion, un discours etc.
 - (b) L'écriture : consistant à exprimer par écrit, à l'intention d'autrui, d'une manière personnalisée, ses sentiments, ses idées, ses expériences particulières. L'endurance qu'éprouve l'apprenant pour acquérir cette

compétence est déterminante dans la maîtrise de la langue arabe. Car plus les idées de l'apprenant sont mûres et profondes, plus elles sont dures à exprimer et pourtant cette endurance est très bénéfique dans la mesure où elle a pour effet de fixer le mot et son sens dans l'esprit de l'apprenant. En outre, l'expression écrite permet à l'enseignant de découvrir les *peccadilles* communes à une catégorie donnée de non-arabophones, voire à leur ensemble, qu'il peut cataloguer, étudier et traiter.

7. L'ancrage comme une habitude de la capacité d'usage correct et approprié des styles et types langagiers qui ne peut être que le fruit d'un entraînement assidu par l'analogie, la substitution et la comparaison.
8. L'amélioration de l'écriture de l'apprenant sous ses aspects (calli)graphique et orthographique, en alliant la rapidité à une calligraphie acceptable.

5.2.2.2. Programme de l'étape avancée :

Pour réaliser les objectifs qui viennent d'être évoqués, cette étape du plan didactique a besoin de 250 heures dont 200 de cours effectifs et 50 d'entraînement à l'aide d'accessoires audio et audiovisuels, en plus d'une charge quotidienne de devoir à domicile nécessitant, avec la révision, la mémorisation, 2 heures environ. Le lexique de 2000 mots déjà acquis, sera enrichi par mille autres mots, pour atteindre en fin de l'étape 3000 mots.

Le programme comporte :

1. La lecture : Dès le début de cette étape, les lectures de l'apprenant de plus en plus du genre *lecture silencieuse* porteront sur :
 - (a) Une anthologie de textes variés dont la thématique s'accorde soit à l'orientation générale des apprenants, en se rapportant à leur vie, à leurs pays ou à leurs régions, avec un souci de représenter leur environnement respectif ; soit à des aspects de la culture mondiale commune.

- (b) Un livre à thème unique, à choisir en fonction du développement intellectuel des apprenants et compte tenu des grandes tendances parmi eux. Il peut s'agir d'un récit humaniste ou d'une biographie d'une personnalité musulmane, s'ils étaient eux-mêmes musulmans.
 - (c) Une lecture libre qui portera, sur orientation de l'enseignant, sur la presse (journaux, revues, bulletins), les livres évoquant des aspects de la culture et de la civilisation arabes.
 - (d) Lectures d'œuvres littéraires contemporaines, caractérisées par la facilité du style et une thématique non spécialisée qui permettront aux apprenants d'approcher encore de plus près la langue arabe, et d'apprécier le caractère sublime et la finesse par laquelle des artistes expriment des sentiments, des émotions et du vécu.
 - (e) Discussion des lectures effectuées par les apprenants pour mesurer leur degré de compréhension et leur capacité d'expression et d'exposition des idées avec clarté et aisance. La lecture contribue en plus à fixer les significations et les mots correspondants dans l'esprit de l'apprenant.
2. L'expression : Le principal objectif de l'entraînement à l'expression à cette étape est de parvenir à la capacité d'expliquer avec entrain ses sentiments, ses idées et rendre compte clairement de ses expériences, des vicissitudes de la vie et de ses aspects matériel et social. A partir de l'acquisition de ces capacités visées indifféremment par tout enseignement/apprentissage d'une langue qu'elle soit maternelle ou étrangère, l'on peut penser à l'intérêt d'une compétence d'expression d'un niveau supérieur et en tout cas spécifique, à savoir l'expression à caractère fonctionnel, poétique et créatif.
 3. Les textes littéraires qui seront proposés aux apprenants sont destinés à les initier à l'art poétique tel que l'exercent des créateurs dans la langue qu'ils apprennent, à cultiver leur goût, à développer leur compétence de compréhension, leur vocabulaire. A cet effet sont choisies des œuvres de

littérature arabe moderne et contemporaine censées susciter de nobles émotions et éveiller les sentiments de la dignité humaine.

4. L'entraînement à l'usage grammaticalement correct a pour objet les types de structures langagières gouvernées par les règles suivantes : le nom marqué de la flexion "a" (à l'accusatif) et les particules du "naṣb"; les prépositions ; le nom subordonné (maḡrūr) ou complément prépositionnel et quelques particules de subordination ; la particule "lā" négative de l'espèce ; le pronom relatif et phrase relative ; les verbes d'approche, inchoatifs et introducteurs ; les verbes transitifs à deux compléments d'objet direct ; la phrase conditionnelle ; les particules de condition, les "tawābiṭ", appositifs ou subordonnés (coordination, qualification, permutation, corroboration ou insistance) ; les verbes simple (nu) et augmenté ; les formes dérivées (augmentées) et leur nom d'action.

5.2.2.2.3. *Grandes lignes de l'étape terminale :*

Au-delà des objectifs des étapes précédentes consistant à maîtriser un usage suffisant et correct de l'arabe dans la communication écrite et orale, l'expression de ses idées, de ses besoins, la lecture du journal etc. ; l'étape terminale a un objectif particulier qui est celui de préparer à la spécialisation dans l'étude de la langue arabe, en élevant le niveau de l'apprenant à un degré qui lui permettrait de suivre aisément un cursus académique spécialisé dans les études arabes, que ce soit dans une université arabe ou étrangère. A l'issue de cette étape l'apprenant est censé parvenir à une maîtrise de l'arabe telle qu'il devient suffisamment habitué à son usage au point de pouvoir y mener spontanément une réflexion, suivre des cours magistraux, des conférences et prendre des notes assez rapidement.

5.2.2.2.4. *Principaux objectifs de l'étape terminale :*

1. Intensification du rapport de l'apprenant à la littérature arabe : compréhension des textes, appréciation de leur beauté, y apprécier l'évolution de l'arabe à travers la variation du lexique et des styles d'une

époque à l'autre de son histoire ; acquérir la capacité d'analyse et d'examen critique du texte littéraire, pour en déceler les valeurs poétiques et artistiques, morales et sociales.

2. Augmentation de l'acquis langagier en lexique et en types d'expression au point d'en arriver à s'exprimer aisément dans un style soigné ou à caractère littéraire, respectivement dans le domaine public et dans celui des lettres.
3. Amener l'étudiant à intégrer la compétence langagière en arabe au niveau de son inconscient pour qu'elle cesse totalement de dépendre de l'opération d'intellection consciente consistant à la réception du mot ou de l'expression, leur transfert d'abord à la langue maternelle et ensuite à la langue arabe. Plutôt sa réaction doit être spontanée, comme s'il avait, dans la facilité de l'expression, ce que les anciens arabes tenaient pour une *disposition innée* ("saḥīqa"), c'est-à-dire sans la moindre réflexion, en cours de locution, aux caractéristiques phonologique, morphologique ou syntaxique du mot ou de l'expression.
4. Promouvoir les capacités et les savoir-faire langagiers de l'apprenant et les orienter vers un usage plutôt fonctionnel, plus diversifié et plus personnalisé. Pour ce qui est de la lecture, il doit en arriver à lire à la vitesse normale avec la compréhension la plus précise et en saisissant l'idée principale et les idées secondaires de ce qu'il lit.
5. Développer les dons littéraires de l'apprenant, qui en arrivera à évaluer les styles, en distinguer le beau du médiocre, l'ordinaire du littéraire et apprécier les lectures.
6. Encourager l'apprenant à l'innovation et à la création, que ce soit au niveau de la signification ou à celui du style de son expression langagière, afin qu'il parvienne à une production authentique qui se distingue nettement des idées ressassées et des expressions rabâchées.

5.2.2.2.5. *Programme de l'étape terminale :*

Comme les précédentes, cette dernière étape demande, pour la réalisation de ses objectifs, 250 heures de cours effectifs, auxquelles s'ajoutent 2 heures quotidiennes, de travail à domicile. Le vocabulaire acquis jusqu'à ce stade, soit 3000 mots, s'enrichit à nouveau de 1000 autres, pour atteindre en fin du projet 4000 unités lexicales. Le programme de cette étape comporte :

1. La lecture : est à ce stade, d'orientation spécialisée, le plus souvent silencieuse et basée sur le principe de liberté quant au choix du support de la lecture ou de la nature du texte à lire qui peut être un article de revue, un essai littéraire, une œuvre d'un grand écrivain contemporain, une anthologie de récits, de drames, un livre s'occupant de thèmes généraux et diversifiés ou un livre à thème unique et de caractère littéraire, social ou politique. Toutefois il est conseillé que les lectures tournent autour :
 - (a) de thèmes mondiaux d'inspiration humaniste tels que les principes de paix universelle au fondement l'Organisation des Nations Unies, du non-alignement, ou les courants de pensée contemporaine ;
 - (b) de thèmes correspondant à l'orientation générale des apprenants. Ainsi pour des africains, les lectures porteront sur l'histoire de la colonisation de l'Afrique, les mouvements de libération et les perspectives d'avenir pour ce continent. Pour des musulmans, il conviendra de proposer des lectures évoquant l'esprit de fraternité de tous les musulmans, leur communauté spirituelle, la paix et le bon voisinage avec les non-musulmans, ainsi que les écrits d'orientalistes représentant diverses opinions favorables et défavorables à la civilisation arabo-musulmane. S'il s'agit d'européens, les lectures traiteront de valeurs universelles, des grands problèmes de liberté et de démocratie, de droits de l'homme, d'interventionnisme humanitaire, d'environnement, d'industrie et de pollution, d'entreprise et de conditions de travail, de l'armement, du règlement pacifique des conflits, du nationalisme, du régionalisme et de la mondialisation, la domination économique, la technologie de la communication, le multimédia, etc.

(c) de thèmes relevant de la culture générale littéraire, sociale, politique, ... des pays arabes berceau de la langue étudiée.

La mission de l'enseignant à ce niveau et par rapport au cours de lecture est de vérifier d'une part, le degré de compréhension par l'apprenant de ce qu'il lit, à quel point il a assimilé les idées dans ses lectures, ainsi que la quantité de styles littéraires ou autres qu'il a dû en engrangés ; et d'autre part, de mesurer sa compétence à exprimer tout cela en détails ou en résumé. Pour ce faire l'enseignant a deux procédés : oral, par des questions directes en classe qui déclenchent une discussion des idées avec l'apprenant interrogé, à laquelle les autres apprenants peuvent être associés ; et écrit, par une consigne demandant aux apprenants de résumer, discuter, critiquer, expliquer ou commenter certaines de leurs lectures.

2. L'expression : concerne ici au premier chef, l'expression écrite sous ses deux aspects : fonctionnel où l'apprenant est chargé de rédiger un article ou une étude dont le sujet peut être soit un résumé, ou une présentation critique d'un ouvrage donné ; soit l'exposition d'une idée sociale, philosophique ou politique ; et original (poétique) où l'apprenant a l'occasion d'exposer ses propres opinions sur des questions relatives à son environnement social, culturel en faisant état de ses idées, ses sentiments, ses expériences et ses connaissances. Les événements internationaux, islamiques ou africains, selon les éléments de la situation, représentent autant de précieuses occasions de s'entraîner à l'expression et donc des sujets de rédaction à privilégier. De même que la comparaison des points de vue sociaux, culturels et politiques, entre la vie dans le pays ou la région où les apprenants résident pour étudier et la vie dans leurs propres pays ou leurs régions respectives, offre un domaine fertile d'expression.
3. Les textes littéraires : à proposer doivent donner à l'apprenant une idée même succincte de l'histoire de la littérature arabe et ses époques les plus marquantes, à commencer par l'époque préislamique, le changement introduit par l'islam au niveaux émotionnel et artistique ; puis le

développement intervenu à l'époque omeyyade ; son arrivée à l'apogée et son accès à l'universalité sous les abbassides ; suivis d'une époque dominée par le maniérisme et l'affectation qui ont fini par la faire sombrer dans la décadence synonyme de figement et de stagnation ; pour en arriver finalement à l'époque moderne où elle a connu une renaissance marquée par son ouverture à la littérature mondiale, le nouveau de la poésie et l'introduction de genres qui n'y étaient pas connus auparavant tels que le roman et le théâtre. Des textes représentatifs de ces différentes époques feront l'objet d'une étude littéraire où l'enseignant explique les aspects artistique et stylistique pour y sensibiliser les apprenants. A ce propos, il est intéressant d'envisager une étude comparée de textes arabes et étrangers du même thème. Dans le cadre de ce cours les apprenants peuvent utilement être chargés d'étudier un personnage des lettres arabes, en rédiger la biographie et en faire l'exposé devant la classe.

4. Les structures et les types langagiers qui doivent faire l'objet d'entraînement lors de cette étape, sont ceux commandés par les règles grammaticales suivantes : les participes actif et passif ; les antécédents du pronom et du démonstratif ; le nombre et son spécificatif ; la définition des verbes défectueux et sourd (ou doublé) ; la voix passive ; le vocatif ; les noms de temps et de lieu ; les "cinq noms" ; les "cinq verbes" ; le diptote ; l'adjectif de relation (nisba). Comme celles évoqués lors des étapes précédentes, ces règles ne doivent jamais être enseignées pour elles-mêmes mais toujours évoquées occasionnellement comme moyens de compréhension des structures des usages langagiers et de correction de la prononciation et de l'expression.
5. L'usage des dictionnaires arabes : Langue sémitique, l'arabe construit l'essentiel de son lexique à partir de racines consonnatiques *trilitères* pour la plupart et *quadrilitères* dans une moindre mesure. D'ordre fixe, ces racines servent de principe de classement des mots et donc d'entrées des dictionnaires arabes. Assez différents sous cet aspect des dictionnaires analogues en langues européennes par ex., ces instruments importants

d'apprentissage et d'étude de l'arabe, demandent une initiation particulière à leur usage. Surtout que certains des plus prestigieux dictionnaires de l'arabe littéraire classique notamment *Lisān al-ʿArab* d'Ibn Manẓūr et *Al-Qāmūs al-muḥīṭ* d'Al-Fajrūzābādī classent les mots en tenant compte d'abord de la *fin* (la 3^e ou la 4^e consonne : "al-bāʿb") puis du début (la 1^{ère} consonne : "al-faṣl"). Un tel entraînement aidera beaucoup les apprenants à mieux appréhender la structure morphologique du mot arabe dont ils seront amenés à distinguer la racine (entité linguistique théorique), des formes usitées qui en sont dérivées et qui correspondent aux unités lexicales réelles, effectives.

5.3. Projet Ali Al-Qāsimi :

Voilà donc enfin l'*outil didactique intégral* tel que le conçoit Ali Al-Qāsimi. Mais il s'agit bien d'un outil *idéal* (comme d'ailleurs le précédent) en raison de sa complétude, de sa (supposée) parfaite adéquation et parce qu'il requiert pour pouvoir se réaliser des conditions qui ne sont pas encore réunies, même près d'un quart de siècle après la contribution d'Al-Qāsimi au Symposium de Riyad de 1978 à laquelle nous nous référons ici. Dans son intervention Al-Qāsimi affirme d'ailleurs que l'outil en question, dans sa version intégrale, est absolument inexistant pour les raisons suivantes :

- la rareté des spécialistes arabes en linguistique appliquée, travaillant dans le domaine de l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones ;
- le manque de recherches arabes portant sur les langues africaines et asiatiques parlées par la plupart des apprenants effectifs ou potentiels et sur les situations politique, économique et sociale dans leurs pays respectifs ;
- le défaut d'encouragement des chercheurs, des auteurs et des éditeurs dans le monde arabe conjugué aux difficultés de diffusion et de distribution.

L'auteur considérant l'outil didactique (qu'il appelle « livre scolaire ») dans sa globalité y distingue deux grandes composantes :

I. **La matière fondamentale** comprenant :

- 1) le matériau langagier : constitué textes dialogués ou narratifs, en prose ou en poésie ;
- 2) les règles syntaxiques (gouvernant les mécanismes de la langue) qu'elles soient rédigées en arabe, dans la langue maternelle de l'apprenant ou dans une langue intermédiaire ; et quel qu'en soit l'emplacement par rapport au texte servant de base au cours ;

- 3) des exercices à effectuer en classe par les apprenants et soumis au contrôle direct et à l'évaluation de l'enseignant ;
- 4) des répertoires de thèmes, de sons, de structures syntaxiques ;
- 5) un index du vocabulaire ;

II. la matière accessoire qui comprend :

- 1) un lexique : qui est simplement nécessaire à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ; qu'il soit bilingue (langue cible, langue intermédiaire) ou unilingue (de la langue cible seulement) ; sachant que chacune des deux catégories sert mieux une étape donnée d'apprentissage et favorise soit la compétence de compréhension (le lexique bilingue), soit la compétence d'expression (le lexique unilingue). Accompagnant le manuel scolaire de base, le lexique s'occupe essentiellement du vocabulaire employé, des expressions conventionnelles ou idiomatiques et doit fournir à l'apprenant toutes les informations phonétiques, morphologiques, grammaticales, sémantiques et culturelles relatives à ce vocabulaire, pour qu'il puisse comprendre le contenu langagier du livre et l'utiliser en expression ;
- 2) un recueil d'exercices écrits, présentés en groupes stratifiés dont chacun se rapporte à un cours donné ou à une section particulière de la matière fondamentale ; et destinés à l'entraînement à l'usage du vocabulaire et des tournures des cours et à la consolidation du vocabulaire et des structures syntaxiques des cours précédents. Ces exercices sont à faire à la maison ;
- 3) un recueil d'exercices phonétiques ; car si l'objectif d'apprendre l'arabe en tant que langue vivante est de s'en servir comme instrument de la communication orale, il est indispensable d'entraîner les apprenants à l'écouter et à la parler. Or un des moyens les plus efficaces pour ce faire ce sont les exercices

phonétiques en laboratoire de langue, et même en classe ou chez soi à l'aide d'un magnétophone ordinaire. Cette catégorie d'exercices peut prendre pour base les exercices de la matière principale qu'elle diversifie en y ajoutant d'autres pour couvrir l'ensemble du vocabulaire et des structures linguistiques du cours. Ce qui distingue cette catégorie de la première est que certains exercices destinés à l'écrit comme la traduction, l'exercice à trous etc. ne sont adaptés ni au laboratoire, ni au magnétophone

- 4) un ou plusieurs livres de lecture secondaire pour chaque niveau (pour l'ensemble du cursus d'apprentissage ce sera une série de livres de lecture graduelle). Car le manuel réduit au matériau langagier de la matière de base ne suffit pas, à lui seul, pour apprendre une langue étrangère. D'où le besoin de livres secondaires dans lesquels le vocabulaire et les structures du manuel de base sont utilisés dans des contextes différents. Ce qui permettra aux apprenants de s'entraîner à utiliser leurs acquis dans diverses situations. A titre d'exemple, si l'on suppose que le manuel destiné au niveau 1 intègre les 300 premiers mots du vocabulaire fondamental, utilise une seule structure, la phrase nominale et adopte dans sa présentation des contenus langagiers, le dialogue comme style ou les questions et les réponses ; il est de la plus grande utilité d'adjoindre à ce manuel un ou plusieurs livres de lecture qui utilisent le même vocabulaire et les mêmes structures mais sous la forme d'un récit, d'un roman ou d'une pièce de théâtre ; ce qui donne aux apprenants du niveau 1 l'occasion et la possibilité d'affermir et de développer aisément leur compétence linguistique tout en lisant pour le plaisir et le divertissement. Une telle lecture contribuera à fixer et à renforcer ce qu'on a pu apprendre du manuel de base. Ainsi il est besoin d'une série de livres de lecture suivant dans sa gradation la progression de l'apprentissage et donc des manuels destinés aux différents niveaux. Par exemple, il y en aurait qui se limiterait successivement

à l'usage des premiers 500 mots (les plus fréquents), du premier millier, puis des premiers 1500 mots du "niveau seuil" etc. où une gradation croissante est observée par rapport à l'étendue de l'acquis langagier, à la nature des structures syntaxiques et à la difficulté du style du point de vue rhétorique. Ces livres de lecture peuvent être des résumés de romans ou d'autres œuvres de la littérature arabes après en avoir aplani les difficultés. L'idée de la lecture graduelle se fonde sur les théories comportementalistes de la psychopédagogie qui considèrent la langue comme un ensemble d'habitudes phonétiques et syntaxiques qui demandent, pour être suffisamment maîtrisées, beaucoup de répétition et un entraînement continu. Et comme l'horaire imparti au cours d'arabe L2 n'est jamais suffisant, ces lectures en dehors de la classe qui constituent, (en ce qu'elles représentent de littérature vivante et de pensée porteuse de la civilisation des locuteurs de la langue qu'il apprend) un important facteur de renforcement des acquis et d'encouragement de l'apprenant à continuer à lire et à progresser dans son apprentissage. La même théorie psychopédagogique est d'ailleurs au fondement de la littérature pour enfants, écrite en langue maternelle.

- 5) des recueils de tests, car l'évaluation objet de ces tests, fait partie intégrante de l'acte didactique, dans la mesure où elle aide l'enseignant et l'apprenant à mieux voir leurs objectifs et leur permet d'évaluer, de ce qui a été étudié, ce qui a été bien appris et en même temps ce qui en demande encore davantage d'efforts. Or comme la conception et la confection de ces tests requièrent une compétence particulière et un temps que l'enseignant peut ne pas avoir, des recueils de tests comptent parmi les plus importants compléments au manuel de base. On peut en distinguer les tests d'auto-évaluation à l'usage de l'apprenant de ceux réservés à l'enseignant et auxquels l'apprenant n'a pas normalement accès.

- 6) Un guide pédagogique destiné à doter l'enseignant du mode d'emploi de *la matière fondamentale*. Il présente, en l'expliquant, la méthodologie didactique sous-tendant la fabrication du manuel principal ; puis la matière fondamentale y est présentée cours par cours, avec indication de la manière de présentation du cours aux apprenants, ajout d'exemples supplémentaires, proposition d'une série de questions destinées, en fin de séance, à s'assurer de la compréhension et de la capacité d'un réemploi convenable du vocabulaire et des structures ; en plus d'exercices complémentaires si le temps dévolu au cours le permet.
- 7) Les moyens auxiliaires au manuel principal : On en distingue :
- (a) *les auxiliaires audio* essentiellement les bandes magnétiques portant l'enregistrement du texte fondamental de chaque cours, des exercices phonétiques et d'autres textes destinés à la compréhension orale, à la dictée etc. D'usage facile, ces moyens peuvent servir, en plus du laboratoire de langue s'il existe, aussi bien en classe qu'à domicile, seuls ou avec des auxiliaires visuels tels qu'un film d'images fixes et même des photographies ordinaires.
 - (b) *Les auxiliaires visuels* qui sont divers, d'un coût et d'un intérêt variés. Parmi les plus courants : la gestuelle, le jeu de rôle, le tableau (noir), le dessin, la carte géographique. En fait partie aussi la diapositive, le film à images fixes, ... A défaut des moyens financiers, techniques ou humains permettant de tirer avantage d'auxiliaires visuels sophistiqués, l'on peut, en tout cas, toujours se rabattre sur les images (photo ou dessin) du manuel principal, ou sur celles d'un support conçu à part, pour les mêmes fins.
 - (c) *Les auxiliaires audiovisuels* tels que les programmes de télévision pédagogique, les enregistrements vidéo, les films qui établissent un lien entre le sens représenté par l'image et la parole enregistrée l'accompagnant, sont d'un grand intérêt pour les premiers niveaux dans la mesure où ils permettent à l'apprenant de

comprendre sans recours à la traduction. Ainsi ces auxiliaires sont censés, dans le cadre d'une méthode didactique intégrale pour non-arabophones, sinon éliminer du moins réduire le besoin d'une langue intermédiaire. Mieux, étant donné la grande influence de l'image audiovisuelle sur les sens, ces accessoires sont de nature à susciter le désir des apprenants, à attirer leur attention, consolider leur apprentissage langagier ; avec, de surcroît, une économie du temps et de l'effort.

5.3.1. Caractéristiques et exigences du bon outil didactique :

5.3.1.1. Les objectifs comportementaux :

Il est indispensable de fixer à l'outil didactique des objectifs bien déterminés qui décrivent précisément le comportement auquel l'apprenant doit parvenir en fin de formation et que l'on peut exprimer en termes de savoir-faire acquis suite à l'apprentissage et sous l'effet du matériel didactique employé. Autrement dit : quelle(s) compétence(s) l'apprenant doit-il acquérir après l'étude du manuel ? qu'est ce qu'il peut comprendre de l'arabe et quelle est la quantité du vocabulaire et des structures qu'il est effectivement en mesure d'utiliser en situation de communication ? La formulation de ces objectifs, pour être la plus claire possible, doit éviter les expressions ambiguës telles que « apprendre », « maîtriser », « connaître ». Polysémiques, ces expressions se prêtent à plusieurs interprétations : veulent-elles dire la capacité de reconnaissance de la forme des mots une fois environnés par d'autres ? les prononcer bien ou d'une manière acceptable ? ou bien celle de les écrire suite à la prononciation d'autrui ? ou encore celle d'en donner le sens en sa propre langue maternelle, en une langue intermédiaire, en arabe ? ou tout cela à la fois ?

Outre l'exigence de la clarté totale par rapport à l'expression du comportement à attendre, il faut que les objectifs soient réalistes pour être réalisables compte

tenu du temps imparti à la formation, des caractéristiques des apprenants et du degré de qualification de l'enseignant.

5.3.1.2. L'analyse culturelle contrastive :

Il faut être le plus amplement informé de la civilisation des apprenants sous ses deux aspects :

- moral : croyances, pensée, us et coutumes, systèmes sociaux, politique, de valeurs, ...
- et matériel : costumes ; gastronomie : menus, usages de table ; habitat ; architecture ; modes de vie : agro-pastoral, industriel, commercial, ...degré d'extension des manifestations de la technologie moderne dans la société : téléphone, télévision, aéroports, ...

pour pouvoir comparer tout cela avec une analyse systématique de la civilisation arabo-musulmane, afin d'en choisir ce qui convient aux apprenants et le leur présenter d'une manière qui les aiderait sinon à l'accepter, du moins à le comprendre.

5.3.1.3. L'analyse pédagogique :

Sur le plan pédagogique, il y a nécessité d'adapter au mieux l'outil à réaliser, à l'âge des apprenants, à leurs dispositions et aptitudes, à leur niveau actuel en arabe et à celui de leur instruction en général, à leurs désirs, au temps dont ils disposent pour apprendre l'arabe.

5.3.1.3.1. *Le paramètre âge :*

La prise en considération de l'âge de l'apprenant est censée intervenir aux niveaux du contenu et de la présentation de l'outil didactique. «S'il est vrai que l'âge de l'apprenant n'a pas d'influence sur le contenu langagier du manuel dans les premières étapes de l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones ; car qu'il soit jeune enfant ou adulte, le débutant a besoin du vocabulaire de base et des

structures fondamentales de la langue ; il doit absolument intervenir toutefois comme déterminant des attitudes exprimées à travers ce vocabulaire et ces structures, car un récit adapté aux jeunes n'est pas censé correspondre aux goûts des adultes ... » (Ibid. p. 89).

Pour ce qui est des étapes avancées de l'enseignement de la langue, la différence d'âge influe aussi bien sur le niveau langagier que sur le contenu des attitudes. Car encore une fois, le vocabulaire et les thèmes adaptés aux élèves du secondaire ont peu de chance de correspondre aux besoins des hommes d'affaires qui étudient l'arabe pour des raisons commerciales ou industrielles. Quant à la présentation du matériau langagier et aux types et styles discursifs qui y sont utilisés, elle doit être en fonction de l'âge de l'usager de l'outil : les jeunes apprenants, à la différence des adultes, préfèrent la narration à la description et sont plus réceptifs aux choses concrètes, qu'ils ne le sont pour les abstractions. Et comme ils réagissent mieux aux stimuli sensibles, il est préconisé, pour leur enseigner les structures syntaxiques et les aspects de signification, de multiplier les exemples, tandis que l'apprenant adulte a plutôt besoin de comprendre la règle.

5.3.1.3.2. *Le paramètre aptitude ou prédisposition :*

Il est fort probable que tous les apprenants n'aient pas les mêmes prédispositions à l'apprentissage de la langue. Or l'acquisition d'une langue seconde requiert un certain nombre d'aptitudes dont les plus importantes sont : la mémoire, la capacité d'imitation, l'intelligence, la personnalité, les antécédents.

Suivant la distinction des psychologues entre trois types de mémoire : visuelle, acoustique et cinétique, la lecture a besoin de la mémoire visuelle ; la compréhension orale, de l'acoustique ; alors que l'écriture demande une mémoire cinétique. Ces types de mémoire sont censés varier en capacité, d'un individu à l'autre. Parmi les aptitudes à considérer, la capacité de distinguer les sons étrangers et de les bien imiter ; ainsi que celle de distinguer et d'imiter les différents accents et mélodies dans les énoncés proférés.

En ce qui est de l'aptitude intellectuelle, sa variation d'un apprenant à l'autre, par exemple selon l'âge, fait qu'un jeune apprenant ne saurait comprendre dans toutes ses significations, un extrait des *Prolégomènes* d'Ibn Khaldūn même s'il ne présente pas de difficulté particulière au niveau de la compréhension du vocabulaire.

De même, suivant leur type de personnalité et de tempérament, les apprenants n'apprennent pas une langue étrangère avec la même aisance. Ceux qui sont d'un caractère communicatif, ouverts d'esprit et qui aiment parler avec les autres, ainsi que ceux qui sont prédisposés à travailler continuellement et régulièrement ; ont beaucoup de possibilités d'usage de la langue et de s'y entraîner et donc réussissent mieux leur apprentissage que ceux qui sont de tempéraments introverti ou inconstant dans l'effort, quel que soit le quotient intellectuel de ces derniers.

L'arrière-plan sociolinguistique et culturel des apprenants entre en ligne de compte pour favoriser ou défavoriser l'acquisition d'une langue étrangère. Ainsi les apprenants issus de milieux bilingues ou plurilingues se caractérisent par leur disposition à apprendre une nouvelle langue ; de même que l'appartenance à une civilisation donnée, d'où la reconnaissance et la compréhension d'un nombre important de ses termes et expressions conventionnelles, facilite l'apprentissage de la langue en usage dans ce domaine. C'est le cas de non-arabophones musulmans dont la connaissance des concepts et termes religieux favorise l'apprentissage de l'arabe.

5.3.1.3.3. *Les paramètres niveaux linguistique et d'instruction :*

Il est nécessaire de tenir compte du niveau actuel effectif de l'apprenant en arabe dont la détermination demande la passation d'un test aux non débutants qui permettrait, à ceux qui le réussissent, d'entrer dans une phase donnée d'apprentissage. De même qu'il est capital d'adapter le matériau langagier, que ce soit dans la conception de ses contenus ou dans sa présentation, au niveau général d'instruction des apprenants : on ne donne pas par exemple de textes d'économie politique à de jeunes apprenants du primaire même s'ils étaient d'un très bon

linguistique, en raison de l'inadéquation du thème au niveau d'instruction et intellectuel général du public visé.

5.3.1.3.4. *Le paramètre désir de l'apprenant :*

La prise en compte de ce que les apprenants désirent apprendre est à la fois une fin, dans la mesure où cela permet de développer les compétences des apprenants et leurs aptitudes ; et un moyen, dans la mesure où cela est de nature à attirer leur attention et à susciter leur intérêt. Car ils ne sauraient apprendre le matériau langagier et partant la langue, sans y porter leur attention et sans s'y intéresser réellement.

Les psychopédagogues considèrent que l'attention, en tant que condition d'apprentissage, se détermine strictement à partir du degré permettant au matériau langagier de satisfaire les besoins, les désirs et les passions des apprenants. En témoigne Hughes⁸ quand il affirme « que l'enseignant n'enseigne que lorsque les enfants apprennent ; et pour que les enfants apprennent, il faut qu'ils soient suffisamment attentifs. Cela signifie que le bon enseignant n'est pas seulement celui qui a une (bonne) connaissance panoramique de sa discipline, mais aussi qui s'ingénie à la bien présenter de façon à attirer l'attention des enfants. Lesquels une fois accrochés, adoptent une attitude intellectuelle attestant d'un éveil tel, qu'ils se mettent à écouter, à observer, à penser et à s'interroger. » Ainsi l'attention volontaire est une condition nécessaire au procès d'apprentissage et le meilleur moyen de susciter l'attention des apprenants est de faire en sorte que le contenu du manuel soit le plus étroitement lié à ce qui constitue un objet de leurs passions et de leurs désirs.

En effet l'âge des apprenants, leur sexe et l'objectif de leur apprentissage de la langue, sont autant d'indicateurs de leurs penchants ; et permettent ainsi d'effectuer les bons choix quant aux thèmes, textes et exercices convenables. Car

il est indispensable de satisfaire les besoins des apprenants et de répondre favorablement à leurs motivations.

L'on peut avancer dans ce sens, sans grand risque de se tromper, que les jeunes enfants sont souvent fascinés par des thèmes (truffés d'images) tels que les jeux, la nourriture, les jouets, les autres enfants, ...les adolescents se passionnent pour les récits d'aventure, les polars, ...Quant aux adultes eux, ils peuvent avoir, suivant leurs intérêts et leurs besoins susceptibles d'une grande variation, tendance à privilégier les découvertes et inventions scientifiques modernes ; les analyses sociologiques, économiques, psychologiques ; le récit sentimental (fondé sur l'introspection) ; ou le roman à thèse etc. Cela signifie la nécessité de diversifier autant que possible le matériau langagier destiné au public adulte.

De la même manière, l'agrément que l'apprenant peut se donner en situation d'apprentissage de la langue, est appelé à varier en fonction de la nature du matériau langagier proposé dans l'outil didactique. Car le matériau destiné à l'écoute (la compréhension orale) et à la parole (l'expression orale) diffère de celui destiné à la lecture et à l'écriture. Ainsi le matériau de communication orale doit se caractériser par son réalisme et traiter de choses courantes et d'attitudes réelles comme on en connaît à la maison, au bureau, au restaurant, à l'hôtel, à l'aéroport etc. ; tandis que le matériau destiné à l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression écrites, gagne à être le plus adapté possible aux niveaux affectif et d'instruction des apprenants.

5.3.1.3.5. *Le paramètre temps :*

Il est de la première importance pour favoriser l'apprentissage d'une langue d'en envisager le programme en tenant compte du temps imparti à l'acquisition des compétences visées : s'agit-il, pour un cursus à suivre dans le cadre d'une institution donnée, de plusieurs années, d'une année scolaire/universitaire (soit 8 à

⁸ « Hġūz & Hġūz : a(l)t-taʿallumu wa (al)t-taʿlīmu, madḡalun fi (al)t-tarbiġġati wa ʿilmi (al)n-nafsi » traduit par Hassan A(l)d-daġġāni, Publications de l'Université de Riyad, 1975, Riyad ; cité

9 mois), d'un semestre, un trimestre ou seulement de quelques semaines voire de quelques jours ? De même pour le volume horaire (six, quatre ou seulement deux heures ?) et en combien de séances hebdomadaires (une, deux ou trois ?) ; ainsi que le temps que les apprenants peuvent consacrer, en dehors de la classe, pour s'entraîner et effectuer les devoirs à domicile.

C'est que l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère consiste en l'acquisition d'un savoir-faire nouveau qui demande un entraînement dans la durée. A cet égard, l'expérience pédagogique a montré qu'il valait mieux déployer l'horaire du cours de langue autant que possible, en plusieurs séances, sur plusieurs jours de la semaine, que de l'accumuler, quelle qu'en soit l'importance, en une seule séance hebdomadaire. Ainsi par exemple un programme annuel prévoyant 200 heures gagnerait à les distribuer sur 8 mois à raison de 6 heures par semaine, et s'il était possible que les apprenants aient leurs six heures hebdomadaires étalées sur six jours, ce serait plus efficace que d'avoir les 200 heures en trois mois ou les 6 heures hebdomadaires sur trois jours.

5.3.1.3.6. *Adéquation de l'outil didactique à l'enseignant :*

Si l'on a essayé jusqu'ici de mettre en évidence la nécessité de l'adéquation de l'outil didactique à l'utilisateur bénéficiaire de la formation (l'apprenant), il est question maintenant de montrer à quel point il est nécessaire qu'il soit également adéquat à son usager pourvoyeur de la formation (l'enseignant). Cette dernière adéquation se détermine en fonction de trois facteurs : (1) la compétence langagière de l'enseignant ; (2) sa compétence professionnelle ; (3) sa charge horaire et en effectifs.

- (1) La compétence langagière : suppose la capacité de l'enseignant à maîtriser l'usage de l'arabe en compréhension et en expression, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ; de sorte que sa propre prononciation et sa graphie puissent

servir de modèle que les apprenants peuvent utilement imiter et prendre pour exemple. Toutefois il n'est pas absolument nécessaire que l'enseignant soit un fin philologue rompu aux lettres et aux sciences de l'arabe, pour qu'il puisse l'enseigner, mais seulement d'avoir une connaissance suffisante par rapport au niveau de ses étudiants.

- (2) La compétence professionnelle : L'enseignant peut éprouver le besoin de remanier le matériel langagier d'un manuel donné pour mieux l'adapter à ses apprenants ; de préparer des exercices à des fins particulières ; comme il peut avoir besoin d'un savoir-faire relatif à la construction de tests d'évaluation des apprenants à différentes étapes du cursus. En plus de tout cela il doit avoir une bonne connaissance des méthodes et procédures didactiques et en particulier des langues étrangères ou secondes. Or étant donné à la fois la nouveauté et le rapide développement du champ de la didactique de l'arabe aux non-arabophones, beaucoup d'enseignants n'auraient pas, actuellement, les compétences et savoir-faire requis. C'est pour cette raison, entre autres, que l'outil didactique nécessite pour être complet, de comporter en plus du manuel de base, des exercices et des tests en quantité et en qualité suffisantes et surtout un guide pédagogique.
- (3) La charge de l'enseignant : Nombre d'enseignants auraient une importante charge horaire et des effectifs trop nombreux et donc pas assez de temps supplémentaire pour bien préparer leurs cours, corriger leurs copies etc. D'où l'intérêt, pour compenser ce manque de temps, de faire en sorte que l'outil didactique soit d'une adéquation et d'une complétude telles que son usage n'apporte pas de charge supplémentaire pour la préparation des cours, des exercices et des tests.

5.3.1.3.7. *Le matériel didactique* :

S'agissant de l'objet direct de l'apprentissage de la langue arabe pour non-arabophones, il comporte deux aspects linguistique et culturel :

- 1) Le matériau langagier qui doit être exposé d'une manière qui permettrait aux apprenants, chacun selon son niveau, d'en apprendre :
 - a) le système phonétique qui ne doit pas se limiter au niveau phonématique, mais s'étendre à l'accentuation des mots, l'intonation des phrases. Pour certains didacticiens, il serait avantageux pour l'apprentissage de commencer par les phonèmes spécifiques à l'arabe dont la prononciation constitue souvent une difficulté particulière aux non-arabophones, en destinant suffisamment d'exercices à les entraîner non seulement à articuler correctement ces phonèmes, mais aussi sur l'emplacement de l'accent par rapport à la composition syllabique des mots arabes : monosyllabe, dissyllabe, trisyllabe, ou polysyllabe ; ainsi que sur les différentes intonations assertive, exclamative ou interrogative des phrases arabes ;
 - b) les unités lexicales et les expressions conventionnelles, dont on doit proposer un certain nombre qui sera réparti sur les différents cours en tâchant d'observer une correspondance entre le nombre de mots nouveaux dans chaque cours et le temps réservé à ce cours. Ces mots et expressions sont à sélectionner à partir des listes ou recueils du vocabulaire fondamental ("le niveau seuil") où sont censés être catalogués les mots les plus fréquents mais aussi les plus importants. Ainsi à supposer qu'un manuel visant l'acquisition du premier millier du vocabulaire fondamental proposait 40 leçons, alors le vocabulaire cible doit être réparti sur les 40 leçons à raison de 25 mots par séance avec une attention particulière à ce que le matériau et les exercices des cours ultérieurs comportent un aspect révision du ou des cours précédents. Ceci permet une consolidation plus fréquente et plus régulière des acquis en unités lexicales ;
 - c) les structures linguistiques : s'il existe actuellement comme nous venons de le signaler (note n° 46) un certain nombre de recueils de

lexies évidemment perfectibles dans leur ensemble, il n'existe pas encore de liste répertoriant les structures syntaxiques les plus fréquentes en arabe contemporain. Pourtant Ali Al-Qāsimi signale en note de bas de page un travail de ce genre entrepris alors (mars 1978) par le Département *des langues du Proche-Orient et leurs littératures* à l'Université de Michigan (U.S.A). Donc même en l'absence d'un tel outil, il incombe au concepteur du programme ou l'auteur de la méthode didactique de s'évertuer à construire sa propre liste des plus importantes structures syntaxiques en arabe, qu'il tâchera de répartir sur les leçons de sorte que chaque cours fasse apparaître deux ou trois structures ; tout en veillant, à travers les exercices qu'il aura réservés à cette fin, à entraîner les apprenants sur la compréhension, la mémorisation et le réemploi de chaque structure ; et à étendre cet entraînement aux textes et exercices des cours ultérieurs dans le but de consolider l'acquisition de ces structures.

- 2) Pour ce qui est de l'aspect culturel, la langue est indissociable de la culture et de la civilisation dont elle est le vecteur. En un sens, outre son statut de composante de la civilisation, la langue en constitue la forme orale et écrite du contenu. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire dans la perspective d'un enseignement de l'arabe aux non-arabophones, de choisir, pour les intégrer aux cours, un certain nombre d'attitudes *réelles* représentant la culture et la civilisation arabo-musulmane dans ses aspects moral : l'islam, préceptes et pratiques ; les us et coutumes arabes ; système de valeurs sociales, etc. ; et matériel : costumes, cuisine, formes et objets de l'art, de la musique, ... L'intérêt des informations culturelles consiste dans le fait qu'elles sont de nature à approfondir la perception de l'apprenant non-arabophone, à affermir sa conception de l'arabe et de ses structures et à l'aider à découvrir la civilisation arabo-musulmane et d'arriver à la comprendre.

- 3) L'acquisition de l'arabe en termes de savoir-faire langagiers : les quatre compétences fondamentales (savoir écouter et comprendre, s'exprimer en parlant, lire et comprendre, s'exprimer en écrivant) qui se laissent distinguer nettement sur le plan de l'analyse, sont en réalité inextricablement mêlées les unes aux autres sur le plan pratique et dans l'usage qu'en font les locuteurs suivant les paramètres de situation. Toutefois, si l'objectif théorique et global de l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones est de les aider à acquérir ces compétences de manière équilibrée, l'on peut admettre aussi aisément, l'éventualité de privilégier pour des besoins spécifiques une ou plusieurs compétences et se concentrer là-dessus. Car c'est la diversité des objectifs des apprenants sous-tendue par autant de besoins particuliers, qui incite les différents groupes d'apprenants à favoriser telle ou telle compétence et se focaliser moins sur les autres. Ainsi l'apprenant qui se forme par exemple à la traduction orale instantanée, pour exercer l'interprétariat auprès des instances internationales va surtout centrer son intérêt sur la compréhension et l'expression orales ; tandis qu'un futur traducteur de dépêches dans une agence de presse qui en reçoit et en diffuse par téléimprimeur, va s'occuper avant toute chose de maîtriser la compréhension et l'expression écrites.

6. Propositions didactiques :

S'agissant maintenant de *nos propositions* pour améliorer, autant que faire se peut, l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones en Mauritanie, nous entendons focaliser désormais notre attention sur les données linguistiques (relevant du matériau langagier et culturel) et les moyens et modalités de leur transfert à l'apprenant, dans une démarche qui privilégiera volontiers l'aspect plutôt technique et proprement didactique. Une telle démarche suppose ou requiert pour réussir l'existence préalable de ce que la terminologie pédagogique appelle *un programme* consistant en un corpus de connaissances : concepts, notions, activités, expériences diverses, qu'une institution donnée entend dispenser aux apprenants qui fréquentent son enseignement, pour qu'ils s'y frottent, les intègrent, les assimilent ; ce qui conduit à leur apprentissage et donc la réalisation des objectifs pédagogiques poursuivis équivalant à une modification de leur comportement.

Toutefois le choix de cet angle d'approche n'est qu'opératoire. En l'effectuant nous ne nous départons pas pour autant de notre ferme conviction de l'interdépendance, comme nous venons de le souligner, des différents paramètres du procès didactique. Il nous permettrait d'en aborder plus précisément les questions du *projet d'apprentissage* de l'arabe par un non-arabophone, du *public cible*, de l'*objectif d'un enseignement efficace* de cette langue, de la *méthodologie* à adopter et de l'*outil*. Il s'agit donc, en somme, des questions du *quoi ?*, du *qui ?*, du *pourquoi ?*, du *comment ?* et de *par quel moyen ?*

Ces questions méritant dans notre perspective le traitement le plus concret possible, ne peuvent pas néanmoins, du moins dans l'immédiat, et dans le cadre strict de ce travail, donner lieu à ce que l'on peut appeler, à proprement parler, une *méthode didactique* préparée pour servir à l'usage en classe et valant ainsi pour un instrument d'enseignement/apprentissage destiné à résoudre le problème tel qu'il se pose sur le terrain de l'éducation et de la formation en Mauritanie.

Conscient de la grande importance d'un tel outil qui fait cruellement défaut actuellement dans le contexte qui retient particulièrement notre attention ici, nous avons essayé de montrer jusqu'ici que s'il est réellement nécessaire, outre son exigence de la conjugaison d'efforts collectifs de spécialistes confirmés disposant des moyens nécessaires et de conditions de travail favorables ; cet outil n'est pas, à lui seul, suffisant pour résoudre les problèmes dont souffre le système éducatif mauritanien sur ce plan.

Mais c'est à l'élaboration d'un tel instrument, qui soit sainement conçu et adéquatement adapté, ce qui laisse en escompter l'efficacité, que nous entendons contribuer en envisageant dans cette étude, comme une exigence préalable, un examen suffisamment attentif, nous l'espérons, de la situation dans sa globalité et la prise en compte des conditions en dehors desquelles, rien de sérieux, à notre avis, ne peut être entrepris dans ce sens.

Nous procéderons donc tout au plus sous l'intitulé *pour un outil d'enseignement/apprentissage* (cf. infra) à esquisser dans sa configuration selon nous optimale, un modèle qui serait réalisable, mais de toute évidence toujours perfectible et *recentrable* au(x) besoin(s), de l'instrument didactique dont on peut présumer l'efficacité, sans grand risque de nous tromper.

6.1. Le projet d'apprentissage :

Les compétences qu'un apprenant non-arabophone projette acquérir peuvent être de deux ordres : général et spécifique. A l'image des compétences de l'enseignant comportant, comme nous les avons exposées plus haut, les dimensions basiques langagière et culturelle de la discipline en soi et la dimension technique d'habilitation professionnelle, celles visées par les apprenants susceptibles déjà de varier en fonction des motivations et des besoins réels de chacun, ou de chaque groupe partageant un seul et même projet d'apprentissage ; peuvent se concevoir, sur un autre plan, comme présentant un caractère hiérarchique et progressif suivant lequel, l'acquisition des aspects langagier et culturel, dans une première étape et à un certain niveau, est strictement

indispensable comme socle et tronc commun valable pour l'ensemble des apprenants quelle que soit la disparité de leurs besoins spécifiques.

Au-delà de cette base permettant l'acquisition des rudiments de la discipline (en matière langagière et culturelle) censée conférer à l'étudiant une autonomie relative d'apprentissage, les cursus peuvent sensiblement diverger et se spécifier à volonté, dans leur méthode et dans leurs contenus, pour réaliser les objectifs particuliers à travers leur centration sur une ou plusieurs compétences qui devraient être, en fin du cursus, suffisamment développées et maîtrisées pour répondre efficacement aux besoins accusés et satisfaire aux exigences des situations socioprofessionnelles envisageables dans la vie active.

Ainsi, comme évoqué ci-dessus, cette forme d'enseignement/apprentissage de l'arabe (dans notre cas, aux négro-mauritaniens ou à d'autres non-arabophones arrivés à l'université sans le niveau requis pour suivre efficacement les cours dispensés dans cette langue) est supposée comporter principalement deux étapes à l'issue desquelles l'apprenant devrait acquérir un degré de maîtrise des compétences langagières de base lui permettant de se perfectionner plus aisément, que ce soit en situation d'apprentissage guidé dans le cadre, par exemple, des cours destinés au niveau dit *avancé* ou mieux, à un public arabophone ; ou encore d'un perfectionnement autonome, par un travail individuel.

6.2. Détermination du public cible :

Le public concerné se constitue d'étudiants à l'université donc d'adultes et n'étant ni arabophones natifs, ni suffisamment scolarisés en arabe, ils éprouvent pour la plupart, des besoins réels en termes de maîtrise de cette langue qui leur permettrait notamment de suivre efficacement la partie de leur formation dispensée en arabe. Ils peuvent, à la suite d'un test d'évaluation du niveau d'entrée, compte tenu des acquis éventuels de l'enseignement (bien ou mal suivi)

de l'arabe durant toute la scolarité pré-universitaire, se répartir en gros, en trois catégories correspondant aux niveaux : (*faux-*)⁹ *débutant*, *intermédiaire* et *avancé*.

Les apprenants classables dans le dernier niveau (*avancé*), à notre sens quasi autonomes, auraient plus d'intérêt, pour ne pas rester confinés dans une situation de *groupe à part* qui, sans être nécessaire, n'est pas forcément utile, à suivre le même cours que les arabophones. Car une telle hétérogénéité relative de la classe permettant l'interaction des niveaux différents, stimulerait les moins performants à rivaliser avec les meilleurs ; ou aurait comme effet, ce qui revient au même, que ces derniers entraîneraient les autres dans la foulée, à les rejoindre et le niveau global tendrait ainsi à s'homogénéiser vers le haut. C'est pour cette raison que nous ne nous préoccupons pas ici de cette catégorie d'étudiants.

Les apprenants des deux premières catégories correspondant respectivement aux deux premiers degrés de l'échelle de connaissance ("*débutant*" et *intermédiaire*) constituent théoriquement notre public cible. Mais, étant donné la réserve que nous venons d'exprimer (cf. la note n° 52 ci-dessus) par rapport à l'existence réelle, dans le contexte qui nous intéresse particulièrement ici, d'un niveau *débutant complet* au sens de ne pas avoir, du tout, de notions de la langue arabe ; il s'agira plus précisément des apprenants du niveau *intermédiaire* qui engloberait ainsi le premier niveau, sans être forcément ni nécessairement homogène.

⁹ Nous avons émis cette réserve en pensant qu'outre la pratique cultuelle musulmane (ces étudiants seraient à 100% musulmans pratiquants) où l'arabe appris par la plupart à l'école coranique, est la seule langue en usage, un enseignement de l'arabe (même très peu suivi ou mal dispensé) durant toute la scolarité primaire (dont la première année est entièrement réservée à un enseignement exclusif en arabe) et secondaire où l'arabe avait, pour cette catégorie d'étudiants, le statut de (1^{ère}) langue seconde (obligatoire) avec un volume horaire hebdomadaire de 4 heures en moyenne ; représente un contact suffisamment durable dans le milieu scolaire pour donner lieu, au moins, à l'acquisition de quelques notions de cette langue, ce qui est incompatible avec le niveau de débutant ("*complet*") souvent revendiqué par un nombre significatif (cf. notre enquête où lors de l'auto-évaluation de leurs compétences actuelles en arabe, 19,4% des participants avaient déclaré en II-9 que, ne sachant ni parler, ni lire, ni écrire cette langue, ils y étaient des « débutants complets » ; mais auto-évaluant cette fois, leur niveau actuel en arabe 43,28% d'entre eux avaient estimé, en II-10, être débutants !)

6.3. Objectif de l'enseignement :

Notre objectif dans la présente étude, correspondant à une configuration d'un profil à la sortie, est d'aider la catégorie d'apprenants ainsi déterminée, à l'acquisition d'une *compétence communicative de base en arabe littéraire moderne*. Une compétence que l'apprenant, désormais suffisamment autonome, pourrait aisément perfectionner et développer, que ce soit en situation d'apprentissage guidé ou par ses efforts personnels, pour parvenir à terme, suivant ses propres besoins, soit à une compétence plus pointue destinée à un usage spécifique, dans un (ou des) domaine(s) déterminé(s) de spécialité ; soit à une compétence plus large et plus globalement *pluriglossique* à l'image de celle d'un locuteur arabe scolarisé.

6.4. Approche méthodologique :

6.4.1. **Aspect théorique** :

Concernant la méthodologie, nous estimons l'avoir déjà choisie en cherchant dans le schéma de l'interaction verbale telle qu'elle se présente dans certaines productions des médias mauritaniens, aussi bien au niveau de la structure que de la relation, un modèle (au sens non normatif d'une représentation de la réalité langagière) de la communication courante en arabe en situation interactionnelle et qui a en même temps l'avantage de représenter de cette langue pluriglossique un échantillon comportant une bonne palette de glosses dont principalement celles en usage dans la conversation quotidienne et celles réservées à un usage plutôt formel.

Ce modèle nous permettra d'imaginer un certain nombre de situations d'échange qui seraient en quelque sorte une transposition de la réalité langagière vivante et vécue par des locuteurs en situations *ordinaires*, en situations simulées dans la glosse cible d'apprentissage qui serviraient d'une sorte de propédeutique.

Un tel procédé se justifie par notre choix méthodologico-didactique consistant à enseigner/donner à apprendre la langue par la pratique de la langue elle-même (à

l'instar des enfants du monde entier et des adultes en situation d'acquisition non guidée, qui apprennent la langue, simplement en la pratiquant, par l'écoute et la parole, prenant pour modèle l'interaction verbale dans leur milieu familial ou social).

Notre démarche consistera donc en un va-et-vient entre l'arabe littéraire moderne (qui constitue en termes de matériau et de contenu langagier à la fois, le moyen et la cible de l'apprentissage) et l'arabe moyen voire parfois le parler régional qui, en tant que modèle de la communication concrète *in situ*, fournit la structure de l'échange et sa valeur (pragmatique) en termes d'actes de langage.

En accord avec le point de vue pragmatique axé sur la fonction non pas référentielle ou représentative mais communicative du langage basée sur une conception instrumentale centrée sur le concept d'action, ce sera la réalisation des actes de langage les plus simples et les plus fréquents en situation de communication habituelle, qui servirait le mieux de modèle suivant lequel celui qui entend enseigner comment communiquer comme d'*ordinaire*, pourrait tirer un grand profit dans sa conception de situations d'échange similaires à la réalité qui feraient utilement partie du matériel didactique le plus fiable.

Ainsi, qu'ils soient initiatifs ou réactifs, directeurs ou subordonnés, les actes de langage et notamment ceux destinés à l'établissement du contact (salutation, présentation, ...) à la confirmation du partenaire (compliment, vœu, offre, ...), à la réparation des préjudices (excuse, vœu, compliment, ...), à la demande de service, d'information (requête, question, ...), à la manifestation de sa reconnaissance, son accord, désaccord ou refus etc. doivent, par souci d'efficacité et de fiabilité, figurer en bonne place dans l'outillage du didacticien et du concepteur de méthode d'enseignement censée apprendre à communiquer.

6.4.2. Aspect didactique :

Sans minimiser dans la perspective qui est la nôtre l'importance d'aucune des quatre compétences fondamentales, nous admettons l'intérêt de les envisager tactiquement de manière échelonnée dans le temps, de façon à en choisir suivant

les paramètres de la situation, laquelle ou lesquelles par quoi commencer, celle(s) dont l'apprentissage en premier lieu est (serait) motivé non seulement par leur priorité par rapport aux besoins spécifiques, mais aussi parce qu'il favoriserait l'acquisition des autres.

Dans notre cas, contrairement à leur hiérarchie "naturelle" selon laquelle les compétences les plus utiles dans la communication quotidienne c'est-à-dire la compréhension et l'expression orales (l'écoute et la parole) viennent avant les autres, ce seront les compétences de compréhension et d'expression écrites (la lecture et l'écriture) qui vont être privilégiées et auront la priorité ici. La raison est que la première catégorie de compétences qui utilise naturellement, comme matériau langagier, le plus souvent le *parler régional* voire *local* (le hassaniyya), et moins fréquemment l'*arabe moyen* ; mais assez rarement, pour ne pas dire jamais, le *littéraire moderne* ; ne correspond pas, telle qu'elle, ni aux besoins institutionnels, ni à ceux des apprenants.

Or en milieu institutionnel notamment scolaire et universitaire, où les formes et contenus d'apprentissage sont gouvernés par les besoins en termes de formation et de qualification pour un statut socioprofessionnel équivalent à une promotion sociale, la priorité est alors accordée, dans ce contexte précis, aux compétences de lecture et d'écriture jugées les plus utiles à ces fins. Les compétences privilégiées ici utilisent (comme matériau langagier) dans une large mesure le *littéraire moderne* et moins souvent le *littéraire classique*. *A l'école donc et à l'université on apprend surtout à lire et à écrire l'arabe littéraire moderne*, mais aussi à *l'écouter et à le parler*. Dans une moindre mesure, l'on peut parler, dans le même milieu, d'une pratique assez marginale il est vrai mais néanmoins attestée, en ce qui concerne l'*écoute* et la *parole* de l'*arabe moyen* voire *régional*.

Cependant comme le note bien N. Tapiéro (1976 : 183-184, op. cit.) qui a adopté « pour [sa] didactique de l'arabe moderne, langue de communication » une « méthode, conçue essentiellement pour l'acquisition du lexique et surtout pour son réemploi » en évoquant l'intérêt d'une acquisition relativement rapide des mécanismes morphologiques et syntaxiques de la langue, qu'il juge « tout aussi

nécessaire que la répétition de termes et de tournures représentés par l'image ou le geste » ; il est particulièrement bénéfique, y compris pour la maîtrise même de l'écrit, mais aussi du littéraire moderne en général, de travailler à fixer en premier lieu les premières données langagières en privilégiant la pratique *naturelle* utilisant les canaux oral et auditif qui permettent à l'apprenant de les mémoriser et d'y habituer son ouïe et son appareil articulatoire en écoutant l'enseignant articuler, énoncer des mots ou groupes de mots et en les répétant lui-même autant que nécessaire.

C'est qu'il considère que la sémantique en arabe moderne « est en partie¹⁰ conditionnée par des mécanismes morphologiques, si bien que pour élargir les connaissances lexicales, il est non seulement utile, mais indispensable de connaître ces mécanismes [...] car l'apprentissage du lexique dépend aussi en grande partie de la mémorisation. »

Il évoque « en outre » (ibid. p.184) les expériences selon lesquelles « la répétition gagne à se produire à partir de l'audition et non de la visualisation des mots et groupes de mots, ce qui fait que l'écriture gagne à n'apparaître que quand les premiers mécanismes avec leurs groupes correspondants auront été mémorisés. Il y aura donc un ordre à suivre ... »

« Cependant, il en est de l'apprentissage de l'arabe moderne [...] surtout si l'on veut accorder une importance particulière, comme il se doit, à l'expression orale : c'est que la grosse difficulté réside dans l'acquisition de la sémantique dont fait partie le lexique. »

Pour notre part, sans perdre de vue ce qui devrait être le *but final* et *idéal* de l'apprentissage de l'arabe par un non-arabophone, qui est *l'acquisition d'une compétence communicative pluriglossique* c'est-à-dire la plus proche possible de celle d'un arabophone natif d'un haut niveau d'instruction ; nous entendons, pour des raisons pratiques et en accord avec les besoins déclarés quelle qu'en soit

¹⁰ Le soulignement ici et infra est le fait de l'auteur cité.

l'origine (l'institution ou les usagers), régler notre démarche pour *l'ajuster aux exigences du milieu institutionnel où la pratique de l'arabe est centrée sur le littéraire moderne et dans une certaine mesure sur le littéraire classique*, attendu les possibilités pour les apprenants, à partir de là et plus ou moins spontanément, d'élargir éventuellement leur compétence communicative à d'autres glosses que celles en usage dans le milieu scolaire ; ou de donner à cette compétence, selon leurs propres besoins, une orientation plus spécifique en accord avec leur spécialité respective.

6.5. Pour un apprentissage efficace, quel outil d'enseignement ?

Si un projet d'enseignement/apprentissage de l'arabe pour non-arabophones, tel que nous venons d'en ébaucher la configuration a besoin, comme conditions de viabilité, voire comme raisons d'être, d'un public particulièrement motivé, pour atteindre des objectifs clairs, en suivant pour ce faire une méthode qui se justifie sur le double plan théorique et pratique, il a besoin aussi d'un outil approprié qui en permettrait la réalisation.

L'outil dont il s'agit ici peut renvoyer à une méthode que C. Puren (2000 : 62) définit comme « une unité minimale de cohérence correspondant dans les pratiques d'enseignement/apprentissage à un ensemble de manières de faire mettant en œuvre un principe unique. »¹¹

L'histoire de l'enseignement des langues est jalonnée d'une succession de ces constructions méthodologiques¹² qui, une fois adoptées et mises en œuvre, ont toujours montré leurs limites et suscité chaque fois un examen critique qui finit par donner naissance à une nouvelle méthode et ainsi de suite. Toutefois il est indéniable que les plus anciennes méthodes (traditionnelle, directe) conservent encore aujourd'hui des aspects positifs et que les plus récentes sont aussi

¹¹ Christian Puren : « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », in *Les langues modernes*, n° 1, 2000, pp. 62-70.

¹² Cf. aussi C. Puren (1988) : *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Nathan, Paris.

perfectibles que leurs plus anciennes aïeules. Ce qui explique d'une part la possibilité de coexistence à une même époque et dans un même système d'enseignement de différentes méthodes et d'autre part, l'existence d'une tendance à la synthèse (les méthodes combinatoire, intégrative) voire au syncrétisme. Un autre facteur de diversification des méthodes est la prolifération des besoins spécifiques d'apprentissage qui rend difficile à imaginer une méthode passe-partout, *à toutes fins utile*.

Concrètement l'outil d'enseignement/apprentissage d'une langue prend *traditionnellement* la forme d'un *manuel scolaire* (sous sa forme, par exemple, de *livre de lecture* avec, souvent intégrés dans un même volume, ses *accessoires* habituels : d'explication du vocabulaire difficile (nouveau), d'apports en règles de grammaire et de batteries d'exercices, constituant ainsi, en complémentarité avec les textes proposés à la lecture, ces *unités* du manuel que sont *les cours de langue*).

Cette forme qui est encore et depuis toujours la plus courante dans l'enseignement général en Mauritanie et ailleurs, et qui a fait la preuve, par la faiblesse de son rendement, de son inadéquation à des publics spécifiques (notamment de non-arabophones), aux besoins spécifiques ; n'est évidemment pas censée représenter pour nous dans la perspective qui est la nôtre ici, un intérêt particulier autre que celui d'illustrer notre propos par un contre-exemple, qui suggérerait *ce qu'il faut* en mettant en évidence les déficiences de ce qui existe.

Mais l'outil en question peut aussi plus pertinemment référer à ce que l'on peut appeler aujourd'hui, en pensant à son aspect physique, une *méthode didactique* d'une langue donnée (souvent étrangère) dans laquelle la discipline en tant que matériau langagier et culturel est présentée aux apprenants de manière systématique à travers un certain nombre de supports (parfois mécaniques : cassettes magnétiques audio, diapositives, etc. comme dans les MAV) sous forme de situations fictives calquées généralement et de préférence sur le vécu au quotidien qui leur sert de référent et de point d'ancrage dans la réalité, avec implication de l'essentiel des règles linguistiques et pragmatiques.

Ces situations mettant en scène des *tranches de vie* dont on a sinon l'habitude du moins l'expérience, et destinées à faire acquérir les formes et les contenus linguistiques : les unités du lexique, les structures syntaxiques, les aspects sémantique et pragmatique ; sont accompagnées d'un certain nombre de propositions d'activités destinées à les assimiler et à s'y entraîner par toutes sortes d'exercice de mémorisation (répétition, jeux de rôle), de compréhension, de réemploi (dans l'expression écrite ou orale), d'application, d'exploitation, ...

Sous cette forme, la *méthode didactique* dont nous avons exposé (cf. supra) les constituants d'après une série de trois modèles de configuration qui se corroborent les uns les autres, est entre les différents éléments de l'acte didactique, peut-être le plus important. Servant de guide et de référence aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, la *méthode* est le lieu de la détermination des objectifs de l'enseignement et des procédures didactiques pour les atteindre ; ainsi que des modes d'emploi des supports accessoires qui l'accompagnent.

Cependant les conceptions d'outils didactiques dont nous nous sommes inspiré n'envisagent de la compétence communicative globale équivalant à celle d'un locuteur arabe suffisamment scolarisé et censée, de ce fait, constituer l'objectif théorique (*idéal*) de tout apprenant non-arabophone, dans le détail et avec la clarté requise, que son *aspect* plutôt *linguistique* (structural), au détriment de l'aspect relationnel déterminant les conditions et modalités d'usage langagier en situations de communication réelle, telles que les conçoit une approche socio-pragmatique.

Il s'agit donc, à l'instar des configurations d'outil précédemment présentées, de tout un dispositif intégrant, pour être complet, en plus d'un *livre de situations* où est présenté, suivant la méthodologie adoptée, le matériau de base (langagier et culturel) objet d'acquisition, et du matériel accessoire (guide pédagogique, cahiers d'activités, d'exercices oraux et écrits, recueils du vocabulaire fondamental, de règles de grammaire, de textes particulièrement pertinents par rapport à la culture et à la civilisation de la langue cible) ; une autre catégorie de matériel que l'on peut qualifier d'adjuvant (cartes géographiques, plans de situation, images fixes, diapositives, enregistrements audio, vidéo, laboratoire de langue, ...).

Les matériels accessoire et adjuvant sont destinés à permettre une exploitation raisonnée des contenus linguistiques mis en scène dans les *situations*, en vue d'une appropriation de *certaines manières d'usage* et d'une capitalisation d'*habitudes* et de *moyens d'expression* et de *communication* mobilisables au besoin.

Un bon outil d'enseignement d'une langue dont les *objectifs*¹³ sont donc *comportementaux*, doit en s'adaptant le mieux possible aux besoins des apprenants, s'intéresser au plus près aux aspects pratiques et systémiques de la langue, et à la civilisation, pour apporter d'une manière méthodique et bien présentée, les informations censées élargir l'horizon culturel des apprenants et les imprégner davantage de la langue et leur permettre d'atteindre plus aisément leurs objectifs spécifiques s'ils en ont.

Pour le *livre de situations* le mieux adapté aux fins d'apprentissage, en particulier pour les premières étapes, les contenus langagiers gagnent à privilégier l'*interaction verbale* comme style de discours. Car c'est là que la langue se manifeste en *situation d'action*, d'échange communicatif.

Présentés sous forme de textes dialogués simples et clairs mettant en scène des thèmes quotidiens, d'intérêt pratique (la vie universitaire : s'inscrire à la fac., assister à un premier cours, chercher des références à la bibliothèque ; ... l'activité au marché : effectuer un achat etc. ; manger au restaurant ; voyager etc.), ces contenus langagiers doivent utiliser au tout début un vocabulaire et des structures syntaxiques simples et en nombre limité au risque même de paraître artificiels, pour en arriver, avec la progression, à utiliser, suivant les besoins spécifiques, soit des textes authentiques d'auteurs (dialogués ou non), soit des échanges conversationnels "naturels" ou tout autre document tel quel.

¹³ Les *objectifs* consistent à un changement de comportement qui pourrait intervenir dans la personnalité de l'apprenant suite à son assimilation/acquisition d'un certain nombre de contenus et d'expériences dans des situations didactiques déterminées.

Si le but de toute méthode didactique et par conséquent de tout outil d'apprentissage de la langue arabe est d'en enseigner efficacement (c'est-à-dire en tenant compte, avant tout, des caractéristiques et des besoins spécifiques du public destinataire) non seulement la structure et la culture dans ce qu'elles sont de plus général et de plus abstrait, mais aussi et surtout les attitudes concrètes d'engagement ou d'évitement, les manières d'aborder une personne dans la rue pour demander par ex. son chemin, l'heure etc., de poser des questions, de réagir, d'entrer en contact avec les autres et de le maintenir, d'exprimer une opinion personnelle, de nouer et d'entretenir une relation interindividuelle, de gérer un conflit d'intérêt, de négocier une position sociale, une image etc. bref, d'acquérir un savoir-faire communicatif ; la voie la plus simple (le chemin le plus court) et le moyen le plus adéquat est, à notre avis, d'adopter comme première source d'inspiration et comme modèle, l'*interaction verbale* telle qu'elle a lieu, entre arabes, aussi bien dans les échanges quotidiens que dans situations plus ou moins formelles dans le cadre d'institutions officielles : l'enseignement, le droit, l'administration, la religion, l'information, la politique, ...

En situation d'interaction verbale les interactants sont amenés successivement à produire et à interpréter des énoncés. Mais le sens des énoncés échangés ne peut être compris, comme le note P. Bourdieu (1982) « indépendamment de la prise en compte de [leurs] conditions de production (i. e. autant les rapports de forces sociologiquement déterminés par les institutions que les institutions elles-mêmes dans lesquelles la parole a effet) ». Car la *réussite* d'un échange conversationnel dépend de la compétence des interlocuteurs, de par leurs savoirs non seulement linguistique mais aussi social, d'encoder (formuler) leurs propres messages et de décoder (interpréter) ceux de leur partenaire d'interaction. C'est dans ce processus d'encodage/interprétation que le locuteur mais aussi l'analyste d'interactions verbales peut déterminer comment et dans quelle mesure les signes linguistiques échangés ont une fonction communicative.

Le but de l'apprentissage de l'arabe pour un non-arabophone doit être d'y acquérir, de manière tout à fait autonome, des capacités de production et d'interprétation des énoncés porteurs des actes de langage sous-tendant les interventions échangées en situation de communication.

Ainsi l'on peut imaginer, en nous inspirant des interactions verbales de notre corpus, un nombre infini de situations quotidiennes où des échanges des plus banals ont lieu et peuvent, dans une perspective telle que la nôtre, servir de modèle qui permettrait dans un premier temps, la mise en scène des activités langagières les plus usuelles dans la communication courante ; et dans un deuxième temps, mettre l'apprenant, à travers des exercices de jeu de rôle par ex., en contact avec la langue en situation d'usage ordinaire dans la vie de tous les jours. C'est par cette plongée dans la pratique communicative et en prenant soi-même la position d'un interactant dans le feu l'action langagière, que l'apprenant non-arabophone a de vraies occasions d'apprentissage de l'arabe.

- Soit trois amis : A, B et C étudiants de leur état, qui se rencontrent dans la cafétéria de la fac. un jeudi après-midi (la veille du week-end en Mauritanie). Ils conversent, évoquent certains de leurs cours, la fatigue du travail de la semaine, etc. A propose d'aller ensemble au cinéma ; B trouve l'idée géniale, tandis que C qui dit avoir un exposé pour lundi, décline l'invitation et exprime son besoin de consacrer tout le week-end à son devoir.
- Pendant le cours, l'enseignant demande deux volontaires pour s'occuper de l'organisation d'une excursion qui permettrait à toute la classe de visiter une ville ancienne (Chenguitti ou Ouadane et les oasis du Nord). X et Y s'étant portés candidats, sont investis de la mission. En fin de la séance, ils discutent d'un rendez-vous pour parler logistique.
- A la bibliothèque universitaire, K essaie de prolonger le prêt d'un livre qu'il a gardé trois jours au-delà du délai de retour. Le fonctionnaire refuse la prolongation en arguant qu'un autre étudiant a déjà réservé le livre en

question et du fait que K, pénalisé pour son retard, ne peut emprunter que dans trois jours.

Des situations de ce genre donnent lieu à des scènes dialoguées où les participants utilisent pour s'exprimer, défendre leur point de vue, des mots simples et précis issus du vocabulaire fondamental et des structures syntaxiques adaptées aux actes de langage réalisés à travers les énoncés échangés.

Les unités lexicales et les structures de base mises en œuvre dans les différentes situations, qui doivent obéir à une progression raisonnée, permettent aux apprenants au fur et à mesure de l'avancement de la formation, de s'entraîner sur diverses activités langagières allant de la mémorisation, du réemploi et de l'enrichissement du vocabulaire acquis à la découverte des principales dimensions de l'écrit telles que la graphie arabe, la lecture mentale ainsi que l'acquisition et le développement de ce que J. Dichy appellent les *capacités complexes* comme la *lecture oralisée*, l'*écriture sous dictée*, la lecture de textes non voyellés, l'expression écrite et orale, le passage de l'oral à l'écrit et vice versa, la reformulation, la rédaction, le commentaire etc.

Sur le lexique acquis en particulier, un certain nombre d'exercices destinés notamment à la mémorisation, à la compréhension et au réemploi peuvent être proposés.