



Le statut des normes grammaticales dans l'enseignement de l'arabe ou comment les enseignants transmettent une vision hagio-mythologique de l'arabe

Catherine Pinon

► To cite this version:

Catherine Pinon. Le statut des normes grammaticales dans l'enseignement de l'arabe ou comment les enseignants transmettent une vision hagio-mythologique de l'arabe. Savants, amants, poètes et fous. Séances offertes à Katia Zakharia., 2019. halshs-02412451

HAL Id: halshs-02412451

<https://shs.hal.science/halshs-02412451>

Submitted on 15 Dec 2019

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

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

Le statut des normes grammaticales dans l'enseignement de l'arabe ou comment les enseignants transmettent une vision hagio-mythologique de l'arabe

Catherine PINON

« Pour que, peut-être, une nouvelle génération d'enseignants, plus attentive à son public, moins empêtrée dans la crainte de faillir en délaissant une part de la boule de neige, parvienne à faire aboutir ce que nous avons rêvé pour une langue que nous parlons et une culture que nous avons en partage ¹. »

Katia Zakharia

Comme toute langue, l'arabe souffre de préjugés. Dans le cas de l'enseignement de l'arabe comme langue vivante étrangère en France, ces préjugés peuvent revêtir différentes formes : de la part des apprenants francophones, l'image d'une langue difficile à apprendre ; de la part des apprenants arabophones et/ou musulmans ², celle d'une langue sacrée et inaccessible ; de la part des enseignants, parfois, celle

1. ZAKHARIA 2015, p. 35.

2. Nous comprendrons plus bas pourquoi il est important de faire cette distinction entre apprenants ayant un lien avec la langue, qu'il soit culturel ou religieux, et ceux qui n'en ont *a priori* aucun. Rappelons simplement que tous les arabophones ne sont pas musulmans et que, parmi les élèves qui apprennent l'arabe pour des raisons religieuses, tous ne sont pas arabophones (c'est le cas des berbérophones, des turcophones, des iranophones, etc.).

d'une langue difficile à enseigner ; pour l'avis de beaucoup, fonctionnaires de l'Éducation nationale ou simples citoyens, celle d'une langue dérangeante dont l'enseignement serait injustifié, voire inutile ³.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il convient de clarifier mon point de vue, celui d'une enseignante agrégée d'arabe, chercheur en linguistique et en didactique, ardente défenseur de l'enseignement de l'arabe, langue étrangère *vivante* méritant, ni plus ni moins que les autres, d'être offerte à la connaissance des élèves et étudiants de France et d'Europe, avec un enseignement de qualité.

Or, l'enseignement de l'arabe en France pose objectivement problème, quel que soit le point de vue que l'on adopte à son sujet. D'un idéal fantasmé où l'arabe serait l'égal des autres langues au sein du système scolaire français à la réalité du terrain, le gouffre est énorme et la tâche bien rude pour qui défend son enseignement. Il faut reconnaître qu'ils sont nombreux, ceux qui ne comprennent pas que l'arabe soit enseigné en France, car cet enseignement reste en réalité largement lié aux communautés d'origine maghrébine. Dans le secondaire, les élèves sans attache géographique ou culturelle avec le monde arabe sont assez rares. Quand ils souhaitent apprendre l'arabe, s'ils ont l'appui de leur famille, ils se heurtent régulièrement aux problèmes de "carte scolaire" : l'arabe n'est proposé que dans un nombre réduit d'établissements souvent intégrés au programme REP (réseau d'éducation prioritaire), dont la réputation est moins bonne que d'autres ⁴.

Je ne reviendrai pas ici sur la question du public d'apprenants dans le secondaire en France, ni sur les conditions réelles de l'enseignement de l'arabe comme langue vivante étrangère au sein de l'Éducation nationale ⁵. Je m'intéresserai à la langue

3. Cet article développe une communication intitulée « Les normes grammaticales et l'enseignement de la grammaire ou pourquoi croit-on que l'arabe est une langue particulière », présentée lors du Forum du groupement d'intérêts scientifiques « Moyen-Orient et mondes musulmans » qui s'est tenu à l'ENS de Lyon les 3 et 4 novembre 2016. Il avait pour objet « enseigner les mondes musulmans. Langues, histoires, sociétés ».

4. Restons honnête : oui, il existe des établissements d'excellence qui proposent l'arabe, ainsi que des filières internationales, mais ils sont très peu nombreux à l'échelle de l'Hexagone. Le problème de la « ghettoïsation » des établissements est bien réel, tout comme celui des options linguistiques « blanches », qui permettent d'obtenir un établissement grâce à une option que l'élève n'a en réalité pas l'intention de suivre. Militant auprès du proviseur d'un lycée de Lyon où l'arabe n'était proposé qu'en LV2, avec 100 % d'élèves arabes primo-arrivants ou français d'origine arabe, pour qu'il ouvre une option LV3 qui aurait permis d'amener un peu de mixité, j'ai essuyé une fin de non-recevoir très claire : « vous comprenez, ouvrir l'arabe en LV3 attirerait une certaine partie de la population qui en ferait fuir une autre », m'a-t-il dit.

5. Sur l'état de l'enseignement de l'arabe en France, voir entre autres FALIP et DESLANDES 1989,

arabe en elle-même, et plus particulièrement à l'enseignement de sa grammaire, en partant du constat que l'arabe a la réputation d'être une langue difficile ⁶. En tant que linguiste et didacticienne, je ne partage pas ce point de vue. Pourtant, en tant qu'enseignante d'arabe qui se donne pour objectif d'amener ses étudiants à comprendre l'arabe, à progresser dans cette langue et tout simplement à aimer l'apprendre, je dois avouer que l'arabe est une langue difficile à enseigner. Du côté des élèves, on observe bien souvent un rejet de la langue plus ou moins assumé et une motivation qui disparaît rapidement. Mais pour comprendre ce qui rend l'enseignement de l'arabe si délicat, au-delà du contexte sociétal, il est aussi nécessaire d'observer la manière dont la grammaire arabe est enseignée : on s'aperçoit alors que, parfois, les enseignants véhiculent eux aussi une certaine idée de sacralité de la langue. L'arabe semble baigner dans un flou idéologique, mythologique et identitaire que peu de professeurs ont à cœur de clarifier et qui contribue à desservir l'enseignement de l'arabe ⁷.

Si l'on se focalise sur le contenu des grammaires arabes et des cours de langue, on constate que les enseignants d'arabe hésitent parfois entre véhiculer la tradition grammaticale purement et simplement et enseigner la langue contemporaine avec ses ambiguïtés, ses variations. Qu'est-ce qui peut alors l'aider à se positionner, à se faire une idée moins "passionnelle" et fantasmée de la langue ? Les enseignants d'arabe eux-mêmes contribueraient-ils à transmettre une vision hagio-mythologique de l'arabe par le biais de la grammaire ? Je propose d'exposer ici les différentes raisons qui font de la grammaire arabe un objet de convergence et de cristallisation de fantasmes divers, qu'elles soient socio-historiques, religieuses, mythologiques ou même idéolinguistiques ⁸. Nous verrons ensuite quelle distanciation l'enseignant devrait opérer par rapport à ces

DEHEUVELS et DICHY 2008 et les actes du centenaire de l'agrégation d'arabe publié par le Ministère de l'Éducation nationale 2008, CHEIKH 2010, JEGHAM 2013. Pour le supérieur, se référer au *Livre blanc* du GIS Moyen-Orient et mondes musulmans (2014). Sur les questions sociolinguistiques liées à l'image de la langue chez les élèves d'origine maghrébine et sur la ghettoïsation de l'enseignement de l'arabe en France, voir les travaux de BILLIEZ *et alii* 2001, 2002, 2012, BARONTINI 2008 et 2013, FILHON 2009, VARRO 1992 et 1999 ainsi que CAUBET 2003. Sur les difficultés d'apprentissage de l'arabe dans le secondaire, en rapport avec la charge émotionnelle liée à la langue arabe, voir PINON 2013.

6. La langue dont il est question ici est l'arabe littéral.

7. Pour une vue synthétique et complète de la question, voir MILLER (2009) : « L'arabe : le poids du passé plombe-t-il les espoirs de l'avenir ? », qui conclut en suggérant que « c'est très certainement une forme d'enseignement trop tourné vers un héritage mythique et des méthodes d'apprentissage sclérosées qui détournent de nombreux jeunes arabophones de la langue arabe standard normée associée à des discours officiels figés et "une langue de bois" gouvernementale ».

8. LARCHER 2008.

représentations et comment il peut concrètement la mettre en place en classe de langue.

La construction d'un concept mythique, la « langue arabe »

Commençons par brosser le portrait de ce concept qu'est la langue arabe en expliquant l'origine de chaque *doxa* qui lui est attachée. Étudier ces représentations collectives et les replacer dans leur contexte d'apparition nous aidera à exercer un recul critique sur la transmission, consciente ou inconsciente, desdites représentations en classe de langue ⁹.

Doxa théologique : l'arabe est une langue sacrée et pure

L'arabe, une langue révélée par Dieu ?

Chez les grammairiens arabes, un débat sur la nature de la langue arabe voit le jour aux alentours de la fin du IV^e s. de l'hégire ¹⁰ : découle-t-elle d'une *convention* entre les hommes (*iṣṭilāḥ*, *tawādu'* ou plus rarement *tawātu'* dans les textes arabes), ou est-elle au contraire *révélée* et *fixée* par Dieu (*wahy*, *tawqīf*) ? D'après Henri Loucel, qui consacre à la question de l'émergence de cette controverse chez les grammairiens arabes une étude détaillée intitulée « l'origine du langage d'après les grammairiens arabes » et publiée en quatre articles successifs, c'est chez Ibn Fāris (m. 390 h. ou 395/1004), que l'on trouve les premiers chapitres entièrement consacrés à cette question, dans son *Kitāb al-ṣāhibī fī fiqh al-luġa al-ʿarabiyya wa-sunan al-ʿarab fī kalāmi-bā*. Ibn Fāris manie si bien les termes de *tawqīf* et *iṣṭilāḥ* que l'on devine qu'il était rompu à leur pratique, mais les recherches minutieuses de H. Loucel chez les grammairiens antérieurs n'ont

9. Le principal reproche adressé par John Eisele à Charles Ferguson à propos de son article de 1959 *Myths about Arabic* concerne son propre manque de recul critique concernant les mythes qu'il véhicule lui-même sur la langue arabe, en tant que chercheur appartenant à une certaine tradition. S'il admet que les croyances des Arabes sur leur langue, listées par Ferguson, sont vraies en général, il lui reproche d'en proposer un répertoire lui-même limité et sélectif, révélant ses préjugés et propres intérêts de chercheur. Pour J. Eisele, le chercheur doit nécessairement prendre conscience, de manière critique, de ce que ses propres représentations peuvent avoir de mythique (EISELE 2003, p. 45-47). C'est justement ce que l'on recherche en explorant ici l'enseignement de la grammaire : exercer un recul critique sur la manière de transmettre l'arabe en cours de langue. Je réponds ainsi en partie au vœu de J. Eisele qui appelait à élargir le domaine d'analyse aux grammairiens, aux linguistes et aux chercheurs eux-mêmes, au-delà de ce que les seuls Arabes peuvent penser de l'arabe.

10. H. LOUCEL fixe « vers 380 la période où ce problème [l'origine du langage] devenu conscient, a commencé à être élucidé » (1963, I, p. 195).

pas permis de retrouver les traces de ce débat. Selon lui, Ibn Fāris est le seul grammairien qui opte clairement pour l'origine divine du langage. Ibn Ğinnī (m. 392/1002), dans ses *Ḥaṣā'is*, cherchera à rationaliser les arguments avancés pour défendre ce point de vue, mais avouera qu'il n'a pas réussi à trancher la question, même s'il a l'intime conviction que la langue est fixée par Dieu ¹¹. Les grammairiens postérieurs reprendront globalement leurs développements.

Il est intéressant de résumer ce débat, car il montre combien les arguments développés, même s'ils s'efforcent parfois de faire appel à la raison, servent avant tout à « soutenir une position inspirée par la foi ¹² ». Les partisans du *tawqīf* partent du verset coranique « Et [le Seigneur] apprit à Adam tous les noms ¹³ » (Cor. 2, 29/31 : *'allama Ādama al-asmā'a kulla-bā*), discutant de ce qu'il faut entendre exactement par « nom » (*ism*). Ils utilisent aussi un argument *a contrario*, à savoir que les Arabes bédouins n'ont pu établir un mot nouveau par convention sans s'appuyer sur une convention linguistique antérieure. Pour les partisans de l'origine humaine du langage, le verset coranique convoqué est « nous n'avons envoyé nul Apôtre sinon [chargé d'enseigner] dans l'idiome de son peuple, afin d'éclairer celui-ci » (Cor. 14, 4 : *mā arsalnā min rasūlin illā bi-lisāni qawmi-hi li-yubayyina la-hum*), qui montre que la langue était antérieure au message coranique reçu par le prophète de l'islam. Ce point de vue, encouragé par l'école théologique mu'tazilite, fait largement appel à la raison alors que les tenants de l'origine du langage par fixation révélée défendent un point de vue dogmatique. Ainsi, pour ne citer qu'eux ¹⁴,

Ibn Fāris et Ibn Ḥazm représentent l'attitude musulmane la plus orthodoxe, compréhensible à la seule condition de s'enfermer à l'intérieur de l'Islam, de sentir et de croire en Musulman. La foi en l'origine divine du langage s'insère dans un tout rigoureusement coordonné. Dans l'Islam, le Livre, parole de Dieu, est premier. Il précède la raison, la conditionne, en règle les modalités. La raison n'a de sens qu'au service de la foi.

D'autres débats sont en lien avec les questions de l'origine de la langue, en particulier celle de son premier locuteur. Georgine Ayoub en livre une étude complète sous le titre de « Langue, mythe et histoire : la *'arabiyya*, langue du paradis, des prophètes et des tribus de l'Arabie antique ». Dans les sources

11. Selon Henri FLEISCH (1957), « Ibn Ğinnī, ainsi que son maître Abū 'Alī al-Fārisī, prit position pour l'origine humaine du langage : *tawādu' wa-ṣtilāḥ* (« institution et convention »), à l'encontre de la doctrine générale : *wahy wa-tawqīf* (« révélation et fixation »), p. 13.

12. LOUCEL 1963 II, p. 260.

13. Toutes les traductions du Coran sont de BLACHÈRE 1999.

14. LOUCEL 1964 IV, p. 185.

arabes, de nombreux récits abordent la question du premier locuteur. Fort heureusement, ces récits sont parvenus jusqu'à nous dans leur diversité et avec leurs contradictions. Leur étude ne s'attache évidemment pas à leur véracité, mais bien à la situation archétypale que l'on peut dégager de l'ensemble de ces récits. Qu'ils présentent l'arabe comme offert par Dieu aux humains (une tribu ou son ancêtre éponyme) ou aux prophètes (Ismaël, pour la version qui prédominera, favorable aux Arabes du Nord dont Qurayš faisait partie ou Hūd, « convoqué » par réaction pour l'honneur des Arabes du Sud, ou encore Adam), « c'est bien cette présupposition de l'institution divine qui est l'implicite de tous les récits. Elle correspond à la doctrine orthodoxe : que les langues remontent aux prophètes à qui Dieu les a révélées ¹⁵ ». Les réflexions socio-anthropologiques découlant de l'analyse des sources arabes que mène G. Ayoub sont intéressantes en cela qu'elles replacent l'élaboration des différents mythes dans une époque originelle : nécessité de sacrifier le nouveau texte (par la langue arabe, don de Dieu à un peuple en particulier dont l'origine est discutée, mais qui finira par coïncider avec la tribu des Qurayš), nécessité d'asseoir la domination d'un nouvel empire dont l'élément central est une nouvelle religion dont la langue arabe est le véhicule, en hiérarchisant les langues et les peuples qui leur sont associés (des Arabes, au centre géographique et symbolique, aux non-Arabes), etc. Dans cette optique, on comprend que la faute de langage (*lahn*), ait donné lieu à tant d'ouvrages et ait été tant décriée : elle marquait l'effacement des différences sociales, la perte de noblesse des locuteurs « originels » de l'arabe, des maîtres, devant la « masse » des étrangers convertis et, de là, le risque d'un renversement de l'État en passe de s'imposer dans la région ¹⁶. Pour elle ¹⁷,

ces représentations de l'origine se font, dans l'ensemble, les échos de la seule position doctrinale orthodoxe qui, rappelons-le, concerne toutes les langues. La « distinction » de l'arabe s'y exprime par le fait que la langue du Coran est la langue du Paradis, la langue adamique, la langue d'Ismaël, la langue du prophète.

Si la question de déterminer la langue du paradis n'est pas posée dans les traités de grammaire, elle figure en revanche dans des ouvrages médiévaux de diverse nature ¹⁸, à tel point que « l'idée s'est largement répandue au Moyen Âge que

15. AYOUN 2017a, p. 97.

16. Voir AYOUN 2001 et 2017b pour un développement argumenté à partir des sources arabes. Un autre élément qui doit être pris en compte à propos de la faute de langage, c'est qu'elle implique que le salut de celui qui la commet soit compromis : « la menace de sacrilège fait sentir son influence silencieuse à travers les siècles » (AYOUN 2017b, p. 349). On comprend mieux alors qu'encore aujourd'hui, le professeur d'arabe forme des locuteurs muets.

17. AYOUN 2017a, p. 100.

18. AYOUN 2017a, p. 74.

l'arabe était la langue qu'Adam parlait au Paradis. Elle serait ainsi la racine de tous les parlars, qui en seraient des dérivations de plus en plus imparfaites ¹⁹ ». Nous aurons l'occasion de revenir plus bas à cette idée de dégradation concentrique, qui ne doit pas être perdue de vue, en particulier quand on traite de l'enseignement de l'arabe en France, une terre ô combien éloignée du berceau mythique de la *'arabiyya*.

La théorie du *tawqīf*, voulant que la langue arabe soit d'essence divine et révélée aux hommes et non une convention entre eux, est toujours transmise de nos jours. En effet, si l'on interroge le moteur de recherche Google qui, quoi qu'on puisse en penser, est bien une référence encyclopédique certaine pour beaucoup de ceux qui l'interrogent en quête de réponses rapides ²⁰, et qui reflète aussi les débats et points de vue du moment, on trouve de nombreux sites ou forums consacrés à cette question ²¹. Leur lecture mériterait une étude à part entière tant elle illustre bien ces questions intimement liées à la foi, questions qui sont peut-être à mille lieues des intérêts d'un professeur en France, mais qui sont bien vivaces dans certains milieux. À plusieurs reprises, des collégiens m'ont demandé « qui a inventé la langue arabe » ou encore « qui a été le premier homme à parler ». Ces questionnements sont le reflet de discours sur la langue que peuvent entendre certains élèves et qui, visiblement, ne les satisfont pas puisqu'ils s'adressent à leur professeur pour avoir des éclaircissements ou une confirmation de ce qu'on a pu leur dire. Frédéric Imbert souligne par conséquent la difficulté d'enseigner « à des étudiants pour certains déjà très sensibilisés à un discours religieux sur la langue arabe dans lequel la notion de *tawqīf* (langage de création divine) est encore prise au pied de la lettre, discours qui laisse peu de place aux théories sociolinguistiques contemporaines ²² ».

Peut-on enseigner une langue créée par Dieu en personne ? Quelle légitimité peut-on avoir quand on est, de surcroît, une enseignante non arabophone de naissance ? Je vois là le premier point de tension qui mérite d'être discuté avec les élèves.

19. LORY 2017, p. 168.

20. C'est d'autant plus vrai pour les élèves qui ont souvent du mal à exercer le recul critique nécessaire à l'extraction des données glanées sur Internet.

21. Sur le site « La maison de l'islam. Comprendre l'islam... dans son authenticité, avec contemporanéité », on trouve un article intitulé « Quelle est l'origine de la langue arabe ». On y trouve un développement qui tente de concilier connaissances linguistiques actuelles et foi musulmane, les bases de l'argumentation restant celles de la généalogie sacrée. [En ligne] <http://www.maison-islam.com/articles/?p=275> (consulté le 01/02/2017).

22. IMBERT 2010, p. 50-51.

L'arabe, une langue sacrée, la meilleure des langues ?

Les influences de la religion sur les questions liées à la langue arabe ne se limitent pas à déterminer l'origine du langage. Lothar Kopf, dans un article de 1956 intitulé « *Religious Influences on Medieval Arabic Philology* », estime que les savants se limitaient volontairement aux citations du Coran et des *ḥadīṭ* et étaient contraints d'ajuster leurs théories pour qu'elles correspondent aux enseignements religieux ²³. Il souligne l'influence de la religion sur une question récurrente qui nous intéresse particulièrement et sur laquelle nous allons nous arrêter : quel est le "meilleur" arabe, le plus châtié ? ²⁴

Le processus de sacralisation de la langue arabe opérée par les savants médiévaux a été l'objet de nombreuses discussions chez les orientalistes ; il a plus récemment été analysé à de nombreuses reprises par Pierre Larcher ²⁵. Ici même, je ne fais que résumer ces réflexions : à défaut de livrer une étude originale, l'ensemble pourra être utile à ceux qui souhaitent avoir de solides éléments pour aborder ces questions en classe.

Dans l'esprit de nombreux musulmans, l'arabe est une langue sacrée, car c'est la langue du Prophète de l'islam, la langue du Coran choisie par Dieu pour sa clarté. Mais quel arabe exactement ? Traditionnellement, on estime que la langue du Coran est celle de Muḥammad. Lui-même étant natif du Hedjaz (région de l'Arabie occidentale) et appartenant à la tribu des Qurayš, la langue des Qurayš est donc, toujours selon la tradition, identifiée par syllogisme à celle du Coran. Cette identification de la langue du Coran au parler des Qurayš (*luḡat Qurayš*), c'est-à-dire à la tribu du Prophète, est due à l'interprétation du verset cité plus haut : « nous n'avons envoyé nul Apôtre sinon [chargé d'enseigner] dans l'idiome de son peuple, afin d'éclairer celui-ci » (Cor. 14, 4). Les bases de cette identification ne sont donc pas linguistiques, mais théologiques ; celle-ci « ne repose en aucune manière sur une connaissance empirique qu'auraient eue les grammairiens arabes de la langue parlée, au temps supposé de la prédication de Mahomet à la Mecque puis à Médine ²⁶ ». Plusieurs théories sont d'ailleurs défendues chez les arabisants : l'une accepte l'idée que la langue du Coran soit celle de la tribu des Qurayš, mais estime qu'il ne s'agit pas de l'arabe classique (c'est le cas de Karl Vollers notamment) ; la plus répandue récuse cette association langue du Coran / langue de Qurayš en défendant l'idée que la langue du Coran

23. KOPF 1956, p. 3.

24. KOPF 1956, § V p. 46.

25. Sur cette question de la sacralité de la langue mais aussi de la construction de l'opposition entre arabe *fuṣṣḥā* et *ʿammiyya/dāriḡa*, voir les travaux de Pierre Larcher, notamment 2003a, 2003b, 2005, 2006a, 2006b, 2008.

26. LARCHER 2008, p. 266.

résulte d'une *koinè* (Régis Blachère, Kees Versteegh). Sans entrer dans les détails de l'évolution historique de la langue, ce qu'un linguiste peut dire avec certitude, c'est que l'arabe du Coran n'est pas l'arabe classique ²⁷.

Du point de vue théologique, l'arabe a très vite été conçu comme une langue sacrée. Certains grammairiens comme al-Farrā' (m. 207/822) ou Ibn Fāris (m. 395/1004), sachant que la thèse théologique n'est linguistiquement pas recevable, vont proposer *a posteriori* une justification philologique, d'ordre sociolinguistique, qui "colle" avec la version théologique : ils imaginent que les Arabes de Qurayš, une tribu de La Mecque alors centre de pèlerinage intertribal, auraient sélectionné les meilleurs traits des autres dialectes pour façonner la meilleure langue arabe. C'est ce qu'on a pu appeler la koinésation de l'arabe : la naissance d'une variété d'arabe à partir de la sélection des meilleurs traits des différents parlers arabes bédouins.

Bien que le fait de décrire la langue du Coran, assimilée à la langue des Qurayš, comme étant la meilleure manière de parler (*afṣaḥ al-luġāt* dans les textes) trouve une justification sociolinguistique chez les savants de l'époque classique, cette qualification est encore une fois d'inspiration coranique. Elle provient de Cor. 28, 34 : « mon frère Aaron parle plus aisément que moi » (*Aḥī Hārūn huwa afṣaḥu min-nī lisānan*). Comme le disait Paul Nwiya, « la langue arabe est captive de la révélation coranique ²⁸ ». Elle l'est d'autant plus que tous les travaux médiévaux qui se sont développés de manière unanime autour du dogme de l'inimitabilité du Coran (*ʿiḡāz*) ont renforcé cette vision de langue parfaite, car sacrée ²⁹. C'est ce que C. Ferguson nommait *l'argument sans réplique* ³⁰ : l'arabe est la plus belle et la meilleure des langues, car c'est la langue de Dieu. G. Ayoub parle quant à elle de « l'incommensurabilité » de la *ʿarabiyya* ³¹ du fait que « la sacralité du texte s'étendra à la langue, du moins à cet état de langue qu'est la *ʿArabiyya* ³² ».

27. Pour des arguments linguistiques, cf. Larcher (2008) : « Qu'est-ce que l'arabe du Coran ? Réflexions d'un linguiste », *Cahiers de linguistique de l'INALCO*, INALCO, n°5/2003-2005, p. 27-47. Nous traiterons dans la deuxième partie de la construction de l'arabe classique.

28. NWTYA 1979, p. 131.

29. « Nevertheless, the dogma of the unsurpassable excellence of the Qur'anic idiom greatly helped to gain supremacy for the view that the dialect of Quraish was the purest and finest, since Muhammad had spoken it, and the contradicting traditions were made to harmonise with this view » (KOPF 1956, p. 50).

30. FERGUSON 1968 [1959], p. 378.

31. AYOUN 2017a p. 112. Voir Fleisch dans la deuxième partie de cet article, sur le rôle de la grammaire arabe dans l'élaboration de ces représentations, via l'objet *ʿarabiyya* construit par les grammairiens.

32. AYOUN 2017b p. 350.

Le « statut de sacralité suréminente accordée au Coran », pour reprendre les termes de P. Lory³³, ne doit pas être omis. L'une des principales motivations des apprenants d'arabe langue étrangère est bien de parvenir à lire et comprendre le Coran. Pour les musulmans, réciter du Coran, c'est accomplir un acte sacré³⁴ :

Du coup, la langue arabe, véhicule de cette théophanie, acquiert-elle une dimension sacrée immense : elle s'en trouve comme éternisée elle-même. La parole du Coran en arabe devient comme un pont entre le monde créé et celui du surnaturel (le *ḡayb*). Pour les hanbalites partisans de l'incrédation complète du Coran, la langue arabe est elle-même éternelle, existant auprès de Dieu avant même la création du monde.

Comme le souligne G. Ayoub, le fait que la langue arabe soit considérée par les musulmans comme l'instrument de communication entre le croyant et Dieu, constitue une particularité attribuée à l'arabe « lourd[e] de conséquences pour toute la culture³⁵. » Car, au-delà de la langue liturgique³⁶,

l'arabe a aussi été utilisé comme langue de communication, d'administration, et une immense littérature profane en prose et en vers s'est épanouie grâce à elle. Le lien entre langue et révélation a toutefois entraîné des conséquences non négligeables dans l'ensemble de cette culture, spécifiquement. En effet, si l'arabe reste une langue humaine et non divine, en ce sens qu'aucun idiome ne peut être attribué à Dieu, il n'en garde pas moins un statut tout à fait exceptionnel. La majorité des sunnites considèrent en effet qu'il s'agit d'une langue parfaite, que Dieu a choisie comme véhicule de son message, car elle produit l'expression la plus pure, la plus claire qui puisse exister parmi les hommes.

Cette représentation de l'arabe comme langue « élue », sacrée, explique le constat que fait F. Imbert à propos des étudiants à l'université³⁷ :

33. LORY 2017, p. 160.

34. LORY 2017, p. 165. Sur le dogme du Coran incréé, voir notamment LORY 2017.

35. AYOUB 2017a, p. 122. Dans l'étude qu'elle consacre à un ouvrage d'al-Ḥarīrī, elle emploie sensiblement les mêmes termes pour exprimer le carcan grammatical dans lequel langue arabe et littérature sont liées : « Mais il n'y a point d'*adab* sans '*arabiyya*', sans cette langue [...] marquée du sceau de la norme grammaticale. *Adab* et '*arabiyya*' se présupposent l'un l'autre, dans une dialectique *lourde de conséquences* pour l'histoire de la culture » (AYOUB 2001, p. 71). Il en va de même pour les locuteurs de l'arabe, entravés à la langue arabe classique par l'idée qu'ils se font du changement linguistique : « Le changement est donc perçu comme corruption, perception *lourde de conséquences* sur le rapport du locuteur à la langue qu'il parle, et de la langue [littéraire] au Temps. Y compris dans l'ère moderne » (AYOUB 2017b, p. 317).

36. LORY 2017, p. 167.

37. IMBERT 2010, p. 51.

[...] leur connaissance de la grammaire est basique, mais ils se montrent souvent très au fait des théories concernant *al-luġa l-fuṣḥā*, qu'ils glosent comme étant « la plus belle langue, celle de Quraysh dans laquelle fut révélé le Coran ». Dans une tentative naïve d'harmoniser l'histoire de la langue et la théologie, ils qualifient systématiquement l'arabe littéral moderne que nous enseignons d'« *arabe classique* » et indiquent clairement sa prééminence sur les dialectes qui ne sont, à leurs yeux, qu'une dégradation de la belle langue décrite par les grammairiens arabes anciens [...]. Ces étudiants sont persuadés que cette langue fut parlée anciennement (i. e. à l'époque du prophète Muḥammad) avec toutes ses désinences...

Peut-on enseigner une langue sacrée, inaccessible puisque parfaite, jamais imitable ? Il me semble important de discuter cette vision répandue de l'arabe en mettant l'accent sur le fait que les langues évoluent dans le temps et que la manière dont elles sont perçues au sein d'une société change aussi. D'autre part, cela revient à s'interroger sur la langue qui fait l'objet de l'enseignement : vouloir parler comme on écrivait il y a plus de 1000 ans n'a aucun sens, les élèves le reconnaîtront eux-mêmes si on leur fournit des exemples pertinents.

L'arabe, une langue pure ?

La théorie de la corruption de la langue (*fasād al-luġa*), très répandue, apparaît comme le corollaire de la conception théologique de l'arabe : traditionnellement langue du Coran et des Qurayš, l'arabe était une langue pure à l'origine, mais à la suite de l'expansion du domaine arabe avec les conquêtes musulmanes, le mélange (*muḥālata*) des Arabes avec les peuples non arabes l'a peu à peu dégradée. Ainsi, on estime que plus on s'éloigne du centre mythique (le Hedjaz et plus particulièrement La Mecque), plus la langue se dégrade et perd de sa pureté³⁸. Ce débat, qui remonte au tout début de l'islam, est toujours d'une grande actualité dans tout le monde arabe et même en dehors de celui-ci, dès qu'il s'agit des dialectes³⁹. Il est rare que la mention d'un dialecte ne soit pas

38. Il est d'ailleurs remarquable qu'en arabe, les notions de mélange linguistique et de métissage humain soient associées lexicalement, souvent avec une connotation négative, tout comme l'idée de « mélange » est souvent abordée du point de vue de conséquences négatives. Par exemple, *baḡīn* (métis) est lié à *buġna* (un défaut de langage, une prononciation fautive). Si la deuxième forme *tabḡīn* désigne simplement le métissage, la dixième *istibḡān* fait clairement appel à la désapprobation, à une condamnation morale. Si *ḥalīṭ* est un simple mélange et que *taḥlīṭ* oscille entre métissage et confusion, *iḥtlāṭ* est un mélange qui produit le chaos, qui génère des complications (*iḥtlāṭāt*).

39. Voir les nombreux récits qui relatent les fondations de la grammaire, toujours en lien avec une faute de langage (*laḥn*) qui mettait en péril la transmission de la parole de Dieu (le texte coranique) mais aussi le fonctionnement-même de la communauté naissante.

directement suivie d'une réflexion sur sa proximité avec l'arabe *classique*⁴⁰. À l'inverse, on entend souvent certains locuteurs qui ont une image très dévalorisée de leur dialecte (ou survalorisée de l'arabe *classique*) dire que leur dialecte est très éloigné de l'arabe *classique*. Cette exclusion concentrique du dialecte de l'Autre se retrouve à toutes les échelles, nationales, régionales et même parfois locales... chacun estimant toujours que le dialecte du voisin ne vaut pas le sien. Suite à l'article de Ferguson déjà cité, consacré aux mythes répandus chez les Arabes concernant la langue arabe, Z. Ibrahim (2000) a étudié les représentations de l'arabe dans deux groupes de 70 personnes chacun (35 hommes et 35 femmes), l'un composé d'Égyptiens, l'autre de Marocains, tous suivant ou ayant suivi des études universitaires dans leur pays. Ses résultats confirment en partie la vision de Ferguson concernant l'attitude d'un locuteur arabophone vis-à-vis de son propre dialecte : il le considère comme étant le plus proche de l'arabe classique, le plus facile à apprendre et à comprendre. Cependant, 50 ans plus tard, Z. Ibrahim note de nouvelles tendances qui se dégagent et qui évoluent, principalement du fait des innovations techniques qui multiplient les contacts tout en augmentant le temps d'exposition aux autres dialectes. Elle note par exemple des différences de perception de l'arabe d'une région à l'autre et d'un sexe à l'autre⁴¹. Elle relève aussi une claire disproportion entre la gêne que peut occasionner le fait de méconnaître un mot en dialecte (quasi aucune) par rapport à un mot de *fushḥā* (grande, sauf chez les hommes égyptiens). K. Zakharia rappelle d'ailleurs à propos de la langue dialectale⁴² :

40. J. Eisele, dans une « rhétorique des représentations » (EISELE 2003, p. 56), trouve que Ferguson généralise trop en suggérant que tous les Arabes ont les mêmes représentations. Il conclut son article en appelant à contrecarrer les représentations essentialistes. En effet, il ne rattache pas les croyances à un groupe d'individus, mais plutôt à des *habitus* (Bourdieu) et des pratiques ou des attentes génériques (Hanks, Todorov). Dans cet article, j'ai parfaitement conscience de faire appel à des groupes d'individus rassemblés par les représentations qu'ils me semblent partager sur la langue. C'était aussi le propos de Ferguson, dont les conclusions, même s'il est apparu à certains comme trop généraliste, ont en partie été avérées à la suite d'études de terrain (IBRAHIM 2000). Il est vrai que vis-à-vis des dialectes notamment, les conceptions changent beaucoup mais il me semble pouvoir affirmer que j'explore dans ce travail une vision de l'arabe classique partagée par la plupart des arabophones.

41. Un grand nombre des personnes sondées pour cette recherche préfèrent que les personnes de l'autre sexe parlent un autre dialecte. Les médias exploitent d'ailleurs les différences dialectales à des fins commerciales et cela n'est pas sans effet sur les représentations de l'arabe (tel dialecte fait « plus virile », etc.). Les Égyptiens qui vivent en Égypte semblent encore tenir une place à part car ils restent relativement peu exposés à d'autres dialectes et rencontrent peu d'occasions où ils devraient faire l'effort d'en comprendre d'autres. Il serait intéressant de voir si les émigrés égyptiens au Proche-Orient ou dans le Golfe ont une perception différente de l'arabe. L'auteur appelle évidemment à élargir l'étude aux autres régions du monde arabe.

42. ZAKHARIA 2010, p. 4.

[qu'] elle est quasi unanimement perçue comme inférieure à l'arabe littéraire, ce qui, soit dit au passage, n'est pas sans conséquences sur la subjectivité de ceux dont elle est la langue maternelle. Sa dévalorisation procède de positions idéologiques, tout autant d'ailleurs que sa survalorisation, quoique celle-ci soit bien plus rare.

La question de la langue maternelle est effectivement cruciale ⁴³. Z. Ibrahim a montré que parmi les 140 personnes sondées, nombreux étaient ceux qui considéraient le *fusḥā* comme leur langue maternelle. Elle conclut d'ailleurs en observant que le sentiment d'insécurité des Arabes à l'égard de leur langue, que d'autres ont pu juger schizophrénique ⁴⁴, est dangereux. Pour elle, il est grand temps de prendre en compte la réalité sociolinguistique de l'arabe au sein même de l'enseignement ⁴⁵ :

Il pourrait être utile pour les Arabes de réaliser que le *fusḥā* n'est la "langue maternelle" de personne, mais une variété d'arabe admirée que beaucoup aspirent à maîtriser. Beaucoup d'Arabes ne semblent pas faire la différence entre être capable de comprendre une conversation en *fusḥā* et être capable d'y participer avec succès. De nombreux répondants, en raison de leur échec à maîtriser le *fusḥā*, ont exprimé des sentiments d'insécurité. De tels sentiments sont potentiellement dangereux. Les Arabes ne devraient pas se sentir mal à l'idée de ne pas pouvoir parler une variété qu'ils n'ont pas l'occasion de s'exercer à parler. [...] Une approche plus pragmatique des réalités linguistiques du monde arabe est en cours. L'arabe classique, le MSA et les dialectes sont des variétés d'arabe indéniables pour les Arabes et les musulmans. Chacune d'elles a des fonctions qui font partie intégrante de la vie de chaque Arabe.

Pour beaucoup de nos jeunes élèves dialectophones, le poids symbolique de l'arabe langue sacrée et inimitable se double souvent d'une dévalorisation de leurs compétences langagières en arabe. Il me semble que décomplexer les élèves est l'une des tâches aussi urgentes que nécessaires auxquelles l'enseignant doit s'atteler en priorité. Comment apprendre une langue sereinement et avec plaisir, si l'on est convaincu avant même d'avoir commencé que sa perfection et son inaccessibilité rendent toute tentative vaine ? Quelle chance laisse-t-on à un élève d'aimer et d'apprendre l'arabe, s'il entend à longueur de journée ses proches dire qu'il s'agit d'une langue difficile ?

43. Que l'arabe enseigné en France en tant que langue vivante étrangère ne soit la langue maternelle de personne n'est pas sans constituer une « aporie pédagogique ».

44. CALVET 1999.

45. IBRAHIM 2000, p. 24.

Doxa idéologique : l'arabe est la langue du panarabisme

Langues et peuples sont liés depuis des temps immémoriaux. Pour la langue arabe, la situation mêle aires géographiques, culturelles et religieuses : on parle arabe certes dans le domaine arabe, mais aussi au-delà, au moins comme langue liturgique ⁴⁶. En revanche, tous les habitants du domaine arabe ne sont pas pour autant (exclusivement) arabophones. Et l'arabe, langue partagée par les croyants de différentes religions, n'y est pas la seule langue liturgique. Du fait de l'étendue de l'empire arabo-musulman historique, peuples et langues ont été en contact sur des aires culturelles variées d'Afrique, d'Asie et d'Europe.

Il est intéressant de rappeler que ce sont les élites étrangères converties à l'islam qui vont fournir les grammairiens et philologues de l'arabe considérés comme les meilleurs. Paradoxalement, jamais le « droit » de « posséder » cette langue ne sera réellement acquis aux non-Arabs ⁴⁷ :

Mais quelle que soit la maîtrise des étrangers de la *'Arabiyya*, cette *'Arabiyya* demeurera le propre – et la propriété ? – des Arabes, car le premier locuteur de cette langue est un prophète dont les Arabes, en tout ou en partie, sont la descendance. Langue et race resteront toujours deux choses distinctes ⁴⁸.

G. Ayoub choisit de parler de races lorsqu'elle étudie les récits sur le premier locuteur de l'arabe et sur le plus châtié des parlers : « la fonction de ces récits ne se limite pas à hiérarchiser les tribus arabes. Ils ont aussi pour fonction de hiérarchiser surtout les races, donnant la prééminence aux Arabes sur les « non-Arabs », les *'aḡam* ⁴⁹ ».

À une période plus récente, c'est ce qu'admet avec étonnement l'écrivain marocain Abdelfattah Kilito, dans le dernier chapitre intitulé « Défense de parler ma langue » d'un livre dont le titre éloquent est *Tu ne parleras pas ma langue* : « un beau jour, je compris que je n'aime pas que des étrangers parlent ma langue ⁵⁰ ». Il tente d'analyser cette colère qu'il peut éprouver devant un étranger qui maîtrise l'arabe ⁵¹ :

46. Mais aussi comme langue de communication : au passage de la frontière jordano-israélienne, Pont Allenby, on échange *en arabe* entre une douanière israélienne et un guide indonésien.

47. Il est encore une fois possible d'établir une corrélation entre peuple et langue, en cela qu'il est aussi difficile de déterminer où commence et où s'arrête une langue qu'un peuple. Néanmoins, on acceptera cette généralisation pour les besoins de la réflexion.

48. AYOUB 2017a, p. 116.

49. AYOUB 2017a, p. 115.

50. KILITO 2002, p. 95.

51. KILITO 2002, p. 101.

Mais qu'arrive-t-il quand cet étranger parle exactement comme nous, quand il apparaît tout à fait comme nous ? Tout change alors, gentillesse et commisération ne sont plus de mise, et naît la méfiance. Cette personne, d'origine si lointaine, suscite l'embarras, non seulement elle met à mal notre complexe de supériorité, mais aussi elle nous dépouille brusquement de notre langue, nous arrache notre langage et les constituants de notre existence ⁵², ce que nous pensons notre identité ; elle nous dépouille de nous-mêmes et de notre abri.

Que des étrangers, *a fortiori* non musulmans, puissent maîtriser l'arabe, ne laisse pas d'étonner voire de déranger certains arabophones ⁵³. Pourtant, le lien rapidement établi entre langue arabe, « peuple arabe » et islam n'est pas exclusif dans l'histoire de cette langue.

Venons-en justement à l'époque de la « Renaissance » arabe, la *Nahḍa*, qui a joué un rôle fondamental dans la (re)définition de la langue arabe, de son statut et de son rôle. Au XIX^e siècle, les intellectuels arabes réfléchissent aux causes du retard du monde arabe par rapport à l'Occident et aux outils permettant d'accéder au progrès. La langue arabe tient une place essentielle dans ces débats. La question qui se pose alors est de choisir une langue capable de transcrire la pensée d'un monde qui évolue techniquement. Faut-il opter pour une langue étrangère ? Faut-il écrire l'arabe parlé (c'est-à-dire les dialectes) ? Faut-il au contraire faire revivre le « bon arabe » (c'est-à-dire l'arabe classique) et l'enseigner partout ? La langue arabe, cristallisant jusqu'alors des conceptions théologiques, va aussi prendre en charge les chimères de l'union arabe et du panarabisme.

Si Rifāʿ al-Ṭaḥṭāwī (1801-1873) défend l'arabe classique (sans le nommer ainsi), véhicule d'une riche culture religieuse et littéraire, contre ceux de ses

52. Difficile de ne pas établir de parallèle avec ce que G. Ayoub dit des grammairiens arabes à qui la tradition prête des séjours chez les Bédouins pour recueillir des échantillons de langue arabe « authentique » : « Les grammairiens n'étaient-ils pas allés « prendre » la langue chez les Arabes ? Le verbe « prendre » dans l'expression *ahḍ al-luḡa* acquiert d'étranges résonnances. La leur prendre et les en dessaisir. Car est-ce bien encore leur langue ? » (AYOUB 2000, p. 95). Inconsciemment, le fait d'apprendre l'arabe en France, parfois même de la part de professeurs n'ayant aucune origine arabe, dérange beaucoup d'apprenants.

53. A. Kilito tente d'analyser le rire que lui a arraché l'expression « *wallābila* » entendue de la bouche d'une américaine : « *Wallābila* est une locution typiquement marocaine, que je n'ai jamais entendue dans la bouche d'un Arabe non marocain, *a fortiori* d'un Européen ou d'un Américain qui a appris l'arabe ; comme si son utilisation était une spécialité des Marocains, interdite à tout autre. Ensuite, l'Américaine avait utilisé cette expression, comment dire ? en toute innocence, avec la simplicité qui caractérisait le reste de son discours. Comprendait-elle que l'expression *Wallābila* impliquait le nom d'Allah, et qu'elle s'était permis tout bonnement de fouler une terre inaccessible ? Car elle se référait, sans intention de sa part selon toute probabilité, à une croyance qui n'était pas, semble-t-il, la sienne. » (KILITO 2002, p. 101-102).

contemporains qui suggéraient le recours à une langue étrangère jugée suffisante, considérant donc la traduction vers l'arabe inutile, il imagine aussi utiliser le dialecte (qu'il nomme *al-luġa al-dāriġa*) à l'écrit⁵⁴. Mais le débat va évoluer clairement vers le rejet des dialectes au profit d'une variété de l'arabe qui commence alors, à la toute fin du XIX^e siècle, à être nommée *al-luġa al-fuṣḥā* (« la langue la plus éloquente »). Les expressions *luġa fuṣḥā* et *luġa 'āmmiyya*, dues à Gurġī Zaydān (m. 1914), illustrent la représentation diglossique de l'arabe qui prévaut encore actuellement chez beaucoup d'arabophones, mais aussi d'arabisants (bien que chez les uns comme chez les autres, la notion de *diglossie* soit fortement remise en cause). L'arabe n'est plus seulement islamocentré, vu comme la langue du Coran, il devient aussi arabocentré, perçu comme la langue de la nation arabe, et va s'opposer clairement aux dialectes. Très vite, ceux-ci vont se retrouver le symbole d'une atteinte non seulement à la religion, mais aussi à la « Nation arabe » unie « du golfe à l'océan ». Le XX^e siècle marquera l'ère de l'arabe considéré comme la langue du panarabisme : une langue unique pour une union de pays et de leurs peuples⁵⁵.

Cette vision duelle de l'arabe, induite et utilisée par la classe politique, n'est pas toujours perçue de la même manière. Ainsi, P. Larcher remarque que⁵⁶ :

parmi les élites arabes, on note deux attitudes, qui pour être radicalement opposées n'en ont pas moins en commun de présupposer cette dualité. La première, essentiellement orientale et liée à l'idéologie nationaliste arabe, consiste à opposer la *luġa al-fuṣḥā* comme langue tout à la fois unifiée et unificatrice face à la multitude des dialectes. La seconde, essentiellement maghrébine, consiste à opposer l'arabe dialectal comme langue du peuple à l'arabe classique comme langue du pouvoir, bref à y voir le symptôme linguistique d'une absence de démocratie politique.

54. P. Larcher (2008) cite deux articles de Gilbert Delanoue : « L'arabe en Égypte 1800-1940 : histoire et idéologie », in Salem CHAKER, *Langues et pouvoir. De l'Afrique du Nord à l'Extrême Orient*, Aix-en-Provence, Édisud, 1998, p. 41-60 et « Deux pages de Rifā'a al-Taḥṭāwī sur la langue arabe (1968) », *Cahiers des Annales Islamologiques* 22, 2002, p. 71-90.

55. À une époque où le panislamisme dominait les esprits, le cas de la Turquie est original du fait de la « forme ethnocentrique » qu'y prend le « nationalisme linguistique ». Michel Bozdémir voit en effet dans la réforme linguistique turque une volonté de désacralisation de la langue (BOZDÉMIR 2017, p. 367). Dans un contexte kémaliste laïc voire anticlérical de sécularisation de la société, l'abandon de l'alphabet arabe au profit du latin est un tournant crucial dans cet élan paradoxal d'une société qui choisit d'effacer les traces de l'islam dans les questions de gouvernance de l'État. Comme le rappelle M. Bozdémir, « pour les nationalistes, il était plus facile de défendre une langue nationale que d'attaquer frontalement les langues de l'islam » : mais l'objectif était bien de se démarquer totalement de l'arabe, en opérant une « distanciation vis-à-vis de l'arabe » (BOZDÉMIR 2017, p. 368), quitte à faire appel au français en cas de nécessité, et en épurant la langue des emprunts à l'arabe ou au persan à grand renfort de néologismes turcs.

56. LARCHER 2003a, p. 59.

D'ailleurs, pour K. Taleb Ibrahim, les dialectes ⁵⁷ :

sont porteurs d'une culture populaire riche, diverse et variée, mais malheureusement, malgré l'attachement indéfectible des peuples arabes à leurs langues maternelles, ces dernières sont souvent l'objet de stigmatisation dans le discours des gardiens du temple soucieux de maintenir toute forme d'expression populaire sous le boisseau de la domination implacable de la norme.

Si cette opposition entre ce que l'on nomme « l'arabe classique » et ce que l'on désigne sous l'appellation « dialectes » est intériorisée par certains arabophones de manière inconsciente, elle est utilisée par d'autres pour assurer la stagnation d'un développement intellectuel et démocratique entravé par une question aussi fondamentale que la langue, outil permettant d'exprimer ses pensées et de faire évoluer ses jugements par la discussion. Ainsi, K. Taleb Ibrahim estime que ⁵⁸ :

le discours officiel, porté à la fois par les instances politiques, mais aussi par celles dont la mission est de cadrer les usages, entretient sciemment la confusion avec l'arabe classique, norme érigée en tabou intangible, pour éviter de prendre en compte dans la définition de la norme d'intercompréhension l'impact du mouvement de l'histoire et perpétuer les effets dévastateurs de l'idéologie mononormative qui exclut, de fait, la majorité des locuteurs et obère leurs chances d'entrer d'une manière résolue dans la modernité.

Cette critique ne s'adresse pas qu'aux classes politiques ou religieuses arabes, mais révèle ce qui freine le travail des professionnels de la langue et de l'enseignement qui œuvrent au développement d'une planification linguistique plus adéquate aux réalités actuelles ⁵⁹ :

Ce fonctionnement diglossique se caractérise par la prégnance de l'image survalorisée des variétés de l'usage normé et la stigmatisation encore très présente des parlers et dialectes relégués au rang de variétés vulgaires, contaminées et dont la dangerosité est manifeste par rapport à la prétendue pureté des usages normés. Cette prégnance du mythe d'une langue a-historique obère et complique le travail de tous les spécialistes qui voudraient dépasser ce schéma pour entreprendre des travaux qui permettraient justement d'insérer cette langue dans le jeu de la communication et des interactions langagières réelles et effectives.

Cette enseignante algérienne spécialiste de didactique appelle d'ailleurs à l'ouverture d'un « vaste chantier d'aménagement linguistique ⁶⁰ », proposant

57. TALEB IBRAHIMI 2017, p. 27.

58. TALEB IBRAHIMI 2017, p. 28.

59. TALEB IBRAHIMI 2017, p. 29.

60. TALEB IBRAHIMI 2017, p. 30.

de rompre avec les méthodologies actuelles héritées de cette dichotomie classique / dialectal pour décrire les usages réels de l'arabe standard afin de fournir des outils sérieux et efficaces qui permettraient une réelle promotion de la langue arabe. Celle-ci ne pourra voir le jour qu'en trouvant un relais raisonné dans l'enseignement.

Topos : l'arabe est une langue difficile

C'est un manque de recul critique collectif qui nourrit un autre préjugé qui a la vie dure : d'une manière très subjective, on entend souvent dire que l'arabe est une langue difficile, que ce soit dans le monde arabe de la part d'arabophones, qu'à l'extérieur du monde arabe ⁶¹. Au sein même du monde arabe, les différentes ruptures énumérées par Malika Boudalia-Greffou dans son ouvrage consacré au cas de l'Algérie ⁶², expliquent en grande partie l'échec de l'enseignement de l'arabe (rupture de l'enseignement avec les réalités sociolinguistiques du pays, rupture avec les compétences linguistiques pré-scolaires des élèves, ruptures méthodologiques, etc.). Citons, une fois n'est pas coutume, l'extrait d'une œuvre littéraire qui, s'il s'agit d'un roman, n'en a pas moins valeur de témoignage ou de souvenir partagé par de nombreux Arabes ⁶³ :

C'est l'année où je suis tombée amoureuse de l'arabe – pas le dialecte oral, vous ferai-je remarquer, mais la langue classique. Je l'avais étudiée depuis toute petite, évidemment, en même temps que j'apprenais l'anglais et le français. Et cependant, il n'y avait qu'en cours d'arabe qu'on nous répétait constamment que nous ne pourrions jamais maîtriser la plus difficile des langues, que nous aurions beau l'étudier et la pratiquer tant et plus, jamais nous ne pourrions espérer écrire aussi bien que al-Mutanabbi ou, grands dieux non, le summum de la langue, le Coran lui-même. Les enseignants endoctrinaient les élèves comme ils avaient eux-mêmes, plus jeunes, été endoctrinés. Aucun d'entre nous, en tant qu'Arabe, ne peut s'élever et éviter l'échec, c'est notre péché originel.

61. Comme le remarque Z. Ibrahim, le fait que la langue arabe soit difficile à apprendre tant pour les Arabes que pour les étrangers est une croyance très répandue parmi les Arabes (IBRAHIM 2000, p. 45-46) que C. Ferguson ne mentionne pas, peut-être parce que cette croyance en « contredit » une autre aussi fortement répandue et corroborée selon Z. Ibrahim dans son étude par le fait que peu d'Arabes possèdent un dictionnaire unilingue arabe : le système morphologique dérivationnel de l'arabe et la logique quasi-mécanique de ce langage sont considérés comme un argument en faveur de la « supériorité » de l'arabe sur les autres langues. Un système qui, théoriquement, permet de créer des mots justes et d'en comprendre naturellement des nouveaux, ne devrait-il pas faciliter l'acquisition de la langue ? Mais, telles les peurs, rien n'oblige les croyances à être rationnelles.

62. BOUDALIA-GREFFOU 1985.

63. Rabih ALAMEDDINE, *Les vies de papier*, traduit de l'anglais par Nicolas Richard, Paris, Les Escales, 2016, p. 18-21. Dans ce roman, qui se déroule à Beyrouth, la narratrice est libanaise.

Dans ce passage, le terme choisi pour parler de la transmission du point de vue sur la langue d'une génération à l'autre est celui d'« endoctrinement ». Les élèves sont, dès leur plus jeune âge, confrontés non pas à une belle langue qu'ils pourraient être fiers d'apprendre, mais à une langue écrasante qu'ils ne pourront jamais, quels que soient leurs efforts, maîtriser. Dans la littérature arabe, qui reflète bien ici la réalité, ce sentiment s'accompagne souvent du souvenir des châtiments corporels associés à l'apprentissage de l'arabe :

J'avais lu le Coran et appris par cœur de longs passages, mais le fait de l'avoir tant étudié ne m'a pas initiée à la magie de la langue – l'apprentissage forcé et la magie sont des adversaires congénitaux. [...] Si nous faisions une erreur en récitant, si une fille oubliait un mot ou avait du mal à se rappeler un vers, les joues de la maîtresse se contractaient et luisaient, ses lèvres se pinçaient et se crispaient ; elle demandait à l'élève de s'avancer, de tendre la main, et elle appliquait le châtiment en utilisant le plus inoffensif des instruments, la brosse du tableau noir. Cela faisait aussi mal que n'importe quel outil d'inquisiteur.

Comme si apprendre par cœur de force le Coran – apprendre par cœur de force n'importe quoi – n'était pas un châtiment suffisant.

Écoutez les mots, écoutez la magie. Écoutez le rythme, écoutez la poésie, nous exhortait-elle.

Comment pouvais-je entendre quoi que ce soit alors que j'étais dans de terribles souffrances ou que je craignais de l'être incessamment ?

La langue du Coran est un miracle, avait-elle coutume de dire.

[...] Au temps de notre prophète, la poésie était admirée, et Dieu offrit à Mahomet, un illettré, le miracle d'une langue sans pareille.

Ceci est notre patrimoine, notre héritage – ceci est notre magie.

Je n'écoutais pas à l'époque. La maîtresse m'avait effrayée au point de chasser la foi de mon âme. Cela m'était égal que le Coran eût des douzaines de mots pour décrire les différents types d'eau, qu'il utilisât des rimes et des rythmes jusqu'alors inédits. [...] Non, je pourrais me moquer du Coran pour l'infantilité impérieuse de son contenu, mais pas pour son style.

C'est finalement la poésie qui m'a ouvert les yeux. [...]

La narratrice, férue de littérature et qui traduit pour le plaisir des œuvres littéraires en arabe, cite quelques vers des *mu'allaqāt* qui l'ont fait tomber sous le charme de l'arabe. Inéluctablement, elle en vient à opposer l'arabe classique à son dialecte ⁶⁴.

64. Dans la version originale anglaise, il s'agit bien de *classical Arabic*.

La langue – nous l’entendons tout le temps. Les présentateurs à la télévision parlent l’arabe classique, de même que certains politiciens, les profs d’arabe assurément, mais les bredouillements qui sortent de leur bouche paraissent bizarres et déplacés, comparés à notre langue libanaise organique, notre dialecte du terroir fait maison. Les présentateurs de la télévision et de la radio ont un accent étrange à mes oreilles. Ces premiers poèmes en revanche, c’est de l’alchimie, quelque chose de miraculeux.

Il est intéressant de lire que les présentateurs parlent l’arabe classique, car dans l’esprit de nombreux arabophones, la langue du Coran et de la littérature médiévale est la même que la langue officielle enseignée à l’école ⁶⁵. Comme on l’a déjà observé plus haut, on considère une seule langue arabe, en bloc, n’ayant pas évolué, comme étant opposée aux dialectes. Le passage consacré aux rapports de la narratrice à la langue arabe est clos de manière ironique, en raillant les liens de la langue à la religion :

Dans l’école que je fréquentais, les sciences étaient enseignées en français. Rarement l’arabe était utilisé pour la physique, la chimie ou les mathématiques, quelles que soient les écoles de Beyrouth, dont le programme principal a toujours été le conformisme de la communauté. Il semble que l’arabe ne soit pas considéré comme une langue pour la logique. Une plaisanterie circulait quand j’étais petite, et elle a encore sans doute cours aujourd’hui : quelle est la définition des droites parallèles dans les livres de géométrie d’Arabie Saoudite ? Deux lignes droites qui ne se croisent jamais, sauf si Dieu dans toute Sa gloire le veut.

Dans le cadre de l’enseignement-apprentissage de l’arabe langue vivante étrangère, la situation n’est pas comparable à celle des jeunes Arabes en pays arabe. Bien sûr, tous ces lieux communs sur l’arabe prennent part à la perception de cette langue comme étant une langue difficile. Mais d’autres sont relayés, principalement au niveau de la prononciation et du lexique, et concourent à renforcer cette idée de l’arabe. Tentons d’examiner raisonnablement les deux représentations suivantes : l’arabe est une langue difficile à prononcer ; l’arabe est une langue qui possède un vocabulaire excessivement riche.

La variété d’arabe à laquelle on est susceptible d’être le plus en contact en France, par des raisons tant géographiques qu’historiques, est l’arabe maghrébin. Les dialectes du Maghreb ont notamment comme spécificité phonétique de réduire au minimum la réalisation des voyelles, ce qui peut, pour une oreille non habituée, faire l’effet d’une langue difficile à prononcer. Certains sons, comme le [h], sont par ailleurs exagérément prononcés dans les parodies de « l’accent arabe ». Chez les étudiants débutants, on le constate souvent quand, à des mots qui sont parfaitement prononçables sans aucun effort par un francophone, ils

65. BASSIOUNEY 2009.

adjoignent ce [h] ⁶⁶. Les imitations comiques de l'accent arabe contribuent aussi à véhiculer l'image d'une langue difficile et incompréhensible. Dans les faits, les difficultés de perception et de prononciation réelles sont davantage dues au crible phonologique d'un apprenant de langue maternelle française. Certains traits pertinents de l'arabe, comme la distinction de durée entre les voyelles ou encore la vélarisation de certaines consonnes dites emphatiques, ne posent pas de réels problèmes de prononciation. Par contre, si aucune correction phonétique n'est apportée rapidement à l'apprenant, il n'entendra pas les différents sons et ne sera donc pas capable de les prononcer. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, le fait de ne pas arriver à rouler le [r], par exemple, n'est pas un réel problème. En revanche, confondre des sons pertinents l'est, ce qu'on ne prend que trop rarement le temps d'expliquer aux élèves.

À propos du lexique, on lit souvent que l'étendue du vocabulaire arabe est si large qu'il n'est assurément pas mémorisable. Je cite une présentation à souhait exagérée de la langue arabe : « Il y aurait 80 termes différents pour exprimer le miel, 200 pour le serpent, 500 pour le lion, 1000 pour le chameau, autant pour l'épée, et jusqu'à 4000 pour rendre l'idée de malheur » ⁶⁷. Ce passage est repris tel quel dans de nombreux sites consacrés à la langue arabe. Or, il s'agit d'un passage d'encyclopédie écrit il y a plus de 150 ans, comme si l'on ne pouvait trouver de descriptions sérieuses de l'arabe plus récentes ! Voilà un bon exemple de ce que l'on répète et de ce que l'on peut lire sur une page qui s'autoproclame « encyclopédie », sans aucune conscience de l'exagération et de l'absurdité même de telles allégations. Existe-t-il réellement 4000 mots *hors contexte* pour rendre l'idée de malheur ? Et pourtant, ce passage est copié (sans que la source ne soit jamais citée) dans de nombreuses pages internet. La toile fourmille d'ailleurs de descriptions toutes plus erronées les unes que les autres qu'il n'y a pas lieu ici de commenter, mais qui nous intéressent en tant que révélateur de ce qui se dit et se pense sur l'arabe.

Pour résumer ces représentations évoquées, on peut dire que dès les débuts de l'islam, le statut de la langue sera posé « en paires de notions opposées qui constituent toujours les limites de la pensée sur la langue dans le monde arabe actuel : le pur et le corrompu, la loi et la transgression, la norme et le déviant, l'Un et le Multiple ⁶⁸ ». Revenir aux sources des différentes valeurs prises en charge par la langue arabe, concept qui n'a cessé d'évoluer et de s'amplifier symboliquement

66. Par exemple, en s'arrachant un [bḥāb] pour un simple [bāb].

67. Il s'agit du site <http://www.cosmovisions.com/langueArabe.htm>, mais ce passage provient en fait du *Dictionnaire générale des Lettres, des Beaux-arts et des Sciences morales et politiques* de T. Bachelet et C. Dezobry, première édition 1862.

68. AYOUB 2000 p. 86.

au cours de l'histoire, nous a permis d'évoquer les raisons historiques, sociales ou sacro-mythologiques qui font de la langue arabe une langue sacrée que les préjugés populaires sur sa difficulté rendent davantage inaccessible. Les questions de l'étymologie ou de l'évolution de la langue restent un point délicat pour les Arabes, mais aussi, dans une certaine mesure, pour la communauté des chercheurs arabisants même. Quant à l'enseignement de l'arabe comme langue vivante étrangère, il est rendu plus problématique par tous ces obstacles qui empêchent de prendre la langue arabe pour ce qu'elle est en réalité, à savoir une langue vivante. Ceci sans parler du contexte socio-politique et identitaire pour le cas de l'enseignement de l'arabe en France qui rajoute aux difficultés déjà évoquées et qui pousse Najeh Jegham à qualifier l'arabe de langue « entravée », en liant très clairement les représentations nourries à l'égard de la langue arabe et la place que celle-ci occupe dans le système scolaire français. Il considère en effet que « ce sont surtout des paramètres historiques et idéologiques qui agissent et font que l'on ne peut entendre dire sur une autre langue ce que l'on entend sur l'arabe comme une "langue qui va aussi mal que la communauté qui la parle" ». Pour lui, pour libérer la langue arabe, il est nécessaire de dépassionner ses représentations : « Langue des Arabes, de l'islam, langue sacrée même [...] C'est tout simplement d'une banalisation que l'arabe a besoin, d'une normalisation qui ferait d'elle un véhicule d'idées, de pensées, de paroles aussi diverses que l'humain, un signe de culture comme l'est toute autre langue ⁶⁹ ».

Tentons maintenant, par des exemples concrets, de voir comment la grammaire cristallise les différents mythes et les enrichit parfois.

La grammaire comme objet de convergence et de cristallisation des différents mythes

Avant d'étudier trois exemples concrets, je souhaiterais revenir sur les fondements de la grammaire arabe, sur les rapports qu'entretiennent depuis toujours grammaire arabe et mythologie. Car, si les enseignants d'arabe sont parfois des adeptes trop fervents de la grammaire arabe classique, c'est bien qu'elle nécessite d'être désacralisée. Réfléchir à son développement aide à relativiser le contenu transmis, mais aussi à prendre conscience des conséquences culturelles déjà évoquées en première partie qui découlent du statut particulier de la langue arabe ⁷⁰ :

69. JEGHAM 2013, p. 313 pour les deux citations.

70. REIG 1993, p. 65.

Ce qui est spécifique à la culture arabo-islamique classique et, pour une part encore importante, moderne [...], c'est que la langue arabe est elle-même fondatrice du sacré, en quoi précisément les univers axiologiques manifestés par elle sont syncrétisés [...]. La norme linguistique qui s'est élaborée par la grammaire et le dictionnaire, conditionne donc le discours mythique, de même que la norme culturelle (= l'ensemble des mythes) qui s'est élaborée pour la société arabo-musulmane la langue arabe ou, du moins, son statut. Le rôle de la grammaire, certes, est important dans ce processus, car elle est la concrétion même de l'idée que se fait un peuple de sa langue.

Comment la grammaire de l'arabe est devenue une « mythogramme »

Voici la manière dont l'arabe classique est défini par le linguiste P. Larcher ⁷¹ :

C'est une construction, c'est-à-dire le produit de la standardisation opérée par les grammairiens à partir du II^e siècle de l'Hégire (VIII^e siècle de notre ère) et ayant pour caractéristique principale l'élimination du type « néo-arabe » au profit exclusif du type « ancien arabe ». Mais dire que l'arabe classique est une construction ne revient pas à dire que ce soit une construction *ex nihilo*. Cela revient seulement à dire que la langue ainsi produite est plus homogène que ne l'est en réalité celle du corpus ayant servi de base à la grammaire arabe.

G. Ayoub opte pour le terme de *codification* : « selon les ouvrages d'histoire de la grammaire, la *ʿArabiyya* désigne la langue codifiée par les grammairiens, langue dont les règles ont été explicitement posées à partir de l'étude de *kalām al-ʿArab* ⁷². » En effet, l'arabe classique, faut-il encore le rappeler, a été élaboré par les grammairiens arabes médiévaux dans un contexte particulier et d'une manière particulière. Le contexte, que nous avons déjà évoqué, a trait à la fondation de l'Islam même. Quant à la méthode, elle découle des contraintes imposées par cette situation mêlant politique et religieux.

Les différents récits qui relatent la fondation de la grammaire arabe font surgir un sentiment de « perte » de l'arabe. En réalité, l'avènement de l'islam, se faisant en quelque sorte *par* la langue arabe, la condamne à une perfection qui n'est possible que dans le figement. De fait, dès son entrée dans l'Histoire, cette langue parfaite fait défaut, puisqu'elle n'a en réalité jamais été telle. C'est cette position ontologique paradoxale qui explique l'attachement de la culture arabe pour la grammaire. L'arabe du Coran a toujours été une langue d'apprentissage, bien antérieurement à l'élaboration des premiers ouvrages de grammaire. Dans

71. LARCHER 2017, p. 6.

72. AYOUB 2017a, p. 83.

le contexte particulier de l'institution d'un empire reposant sur une religion nouvelle, établir des normes devient une nécessité vitale. La faute de langage, *lahn*, devient le symbole d'un pouvoir qui peut triompher comme choir ⁷³. On passe d'une langue à une grammaire : ce n'est pas pour rien si dans les livres de grammaire, *ʿarabiyya* est parfois synonyme de *naḥw* ⁷⁴. La grammaire devient une discipline incontournable, frappée elle aussi du sceau de sacralité qui auréole la langue dont elle extrait l'essence. Pour P. Lory, si le Coran sert bien de référence, « son sens littéral ne peut être lui-même mis en question. Le statut sacré de la langue arabe se trouve rehaussé d'autant : la discipline reine de l'exégèse n'est pas la logique ou la théologie, mais bien la grammaire ⁷⁵. » Ce rôle central de la grammaire, qui la place au niveau, voire au-dessus des sciences religieuses à proprement parler, est patent dans une tradition attribuée à ʿUmar qui fait de la grammaire une obligation religieuse : « apprenez la grammaire comme vous apprenez la *sunna* et les obligations religieuses » (*taʿallamū n-naḥwa kamā tataʿallamūna l-sunana wa-l-farāʿiḍa*) ⁷⁶.

De nos jours, la grammaire et la faute de langage ont également ce statut particulier, ce que déplore F. Imbert ⁷⁷, qui analyse la nature des livres de « fautes courantes en arabe » publiés par certains enseignants en France : « notre enseignement de la grammaire est encore trop souvent fondé sur cette vision normative destinée à édicter les règles de la langue et à rejeter les usages contrevenants que l'on nomme *lahn* ».

73. À propos du changement linguistique majeur qui survient à l'avènement de l'islam, G. Ayoub remarque « néanmoins que ce changement s'est trouvé incontestablement à contrecourant des efforts pour édifier l'État naissant. La construction de cet État et de son unification passeront dès lors aussi par des efforts toujours plus grands pour rendre plus lisible la force qui unifie la société islamique, i. e. le Coran écrit et oral, et pour pourchasser l'erreur dans la lecture, donc la faute de langage. Elles passeront donc par la collecte des données linguistiques et l'édification de la grammaire qui reviendra, par la force des choses, garante de la légitimité du pouvoir et de l'ordre social » (AYOUB 2017b, p. 339-340).

74. « En somme, entre *ʿArabiyya* et *kalām al-ʿArab*, la distance est celle de la langue standardisée et codifiée par les grammairiens du VIII^e siècle, à partir d'un corpus de référence bien délimité – le Coran et la poésie islamique –, et un parler vivant sur un territoire étendu, qui comporte nécessairement de la variation. *ʿArabiyya*, de manière métonymique, désigne aussi le code lui-même, i. e. la grammaire » (AYOUB 2017a, p. 83-84).

75. LORY 2017, p. 164.

76. Cette tradition, très certainement apocryphe mais révélatrice, rapportée par al-Ġāḥiẓ dans *al-Bayān wa-l-tabyīn*, est citée par G. Ayoub (AYOUB 2017b, p. 339).

77. IMBERT 2010, p. 55. Pour une analyse des ouvrages de *lahn*, voir p. 56.

Le travail des grammairiens, « transmetteurs castrateurs »

Pour une science aussi fondamentale, la question des normes est centrale, tout comme celle de la transmission des connaissances. D'une richesse indéniable, les sciences qui prennent pour objet la langue arabe n'évoluent pas moins en vase clos, autour d'une matière (la langue source, celle du corpus initial) qui conditionne le temps de référence, qui circonscrit l'espace, mais dont la distance toujours plus grande par rapport aux usages langagiers réels ne fait qu'accroître ce sentiment paradoxal de figement et de décalage. Pour G. Ayoub ⁷⁸,

si la pensée sur le langage dans la culture arabe médiévale est d'une profondeur de vue et d'une richesse dans l'analyse des structures qui lui donnent une place de choix dans le patrimoine universel des pensées sur le langage, elle n'en est pas moins résolument et définitivement synchronique, ne considérant explicitement comme objet d'étude que l'état de langue recueilli par les grammairiens et lexicographes au ^{vii}^e siècle auprès des bédouins dont « la langue fait foi », et ne prenant pour textes de référence que la poésie préislamique et le Coran. État de choses qui perdure, pour l'essentiel, jusqu'au moment présent, dans le monde arabe. Depuis plus de treize siècles, grammairiens et lexicographes n'ont en effet étudié, pour l'essentiel, que cet état de langue, se détournant résolument de l'arabe parlé ou écrit à leur époque. Rares sont les auteurs qui ont pris acte des effets du Temps sur la langue, sinon par un rejet violent.

H. Fleisch, dans son « Esquisse d'un historique de la grammaire arabe », résumait bien le type d'évolution de la grammaire arabe dû à sa matière première sacrée, montrant comment l'évolution sclérosée de la grammaire avait des conséquences au sein de l'enseignement ⁷⁹ :

Les grammairiens arabes se sont fastidieusement répétés, copiés les uns les autres et sont tombés dans beaucoup de complications inutiles. Mais il importe de bien considérer leur situation : jusqu'à Ibn Ġinnī, il y avait matière pour la recherche personnelle, dans l'élaboration du système analogico-rationnel. Après lui, on peut dire le sujet épuisé. Mais alors, quel pouvait être l'objet de l'activité du grammairien arabe ? Il était posé en principe que l'on ne pouvait travailler que la *ʿArabiyya* authentique, la *ʿArabiyya* du désert, manifestée par la poésie bédouine, ou de tradition bédouine [...] et par le Coran. En vertu de ce principe, le développement ultérieur de la langue fut exclu de la recherche grammaticale : la poésie, même celle des plus célèbres poètes, comme al-Mutanabbī, la prose, même la plus classique comme celle du *Kitāb al-Aġānī*. À plus forte raison, la langue courante ou les dialectes étaient-ils négligés. Par ailleurs, les grammairiens arabes n'ont connu que l'arabe et ils n'avaient aucune idée de ce que pouvait être une grammaire comparative ou historique.

78. AYOUN 2017a, p. 75.

79. FLEISCH 1957, p. 19-20.

D'autre part, leur manière de travailler les maintenait à la surface des faits, dans des explications d'une manière générale purement formelles, négligeant l'exposé des fonctions. En conséquence, les grammairiens arabes n'avaient aucun moyen de renouveler leur matière. Ils ont fait rendre à leur méthode tout ce qu'elle pouvait donner, ensuite ils se sont jetés sur l'expédient des text-books et commentaires, commentant les commentaires, dernière ressource pour leur bonne volonté dans le cercle fermé où les maintenait la tradition toute puissante.

De par ses sources, la grammaire arabe va précipiter ses grammairiens vers un attrait immense pour la faute de langue, trait caractéristique essentiel dont on va épuiser jusqu'aux moindres possibilités : de là découle le goût des grammairiens arabes pour les réflexions rationalistes qui visent à explorer toutes les possibilités techniques de la langue, qu'elles soient attestées ou non, qui les amène à « chipoter » sur des points de détail parfois uniquement théoriques.

La faute : des grammairiens chipoteurs

La peur de la faute de langue, dont nous avons expliqué les raisons politico-sociales, renforce cette conception sacrée de l'arabe comme étant un trésor dont la considération impose un respect total, textuel. G. Ayoub évoque ce lien si fort entre grammaire et faute, qui amène souvent les grammairiens à « chicaner » sur la grammaticalité d'un énoncé ⁸⁰ :

Le trésor appelle aussi la chicane. Il fait du grammairien et de l'*adīb*, de tout usager de cette langue littéraire, un puriste. [...] Cela met tout locuteur dans une situation difficile à tenir. Car initié à des grimoires, le puriste doit en être le premier représentant sur terre et le premier disciple. Chaque fois qu'il parle, la déchéance le guette. On reconnaît là la passion que déchaîne, qu'a toujours déchaînée la langue arabe. [...] L'extériorité radicale de la Loi, sa transcendance, fera de la langue, depuis le VIII^e siècle, l'espace de la chicane. Toute parole peut être récusee, car, déjà, elle n'est point, elle ne peut point être du *kalām al-ʿarab*. D'où l'accusation si souvent réitérée : « Il parle mal l'arabe ».

Mais cet amour est toujours mis en échec, car le pur est condamné à être toujours flétri immédiatement par la lumière du jour, par le temps, par l'histoire. Jalousie possessive et chicane s'expriment dans le recueil de fautes de langue. Celui-ci met l'*adīb*, comme tout grammairien, dans une position de maîtrise universelle sur tous les discours. Il entend exercer un contrôle sur la langue, régler l'usage. Cette entreprise relève éminemment de l'imaginaire, d'une folle démesure : prétendre soi-même détenir la vérité de la langue, contre ceux qui la parlent.

80. AYOUB 2000, p. 92-93.

Aimer à la folie : la fascination pour l'arabe

Cet amour des Arabes pour leur langue n'est pas à démontrer. Mais les plus épris ne sont-ils pas les grammairiens ? Où s'arrête l'amour et où commence l'endoctrinement ? Si l'on prend l'exemple de l'origine du langage, il semble que ce soient les philologues qui aient élaboré puis promu la version des faits attribuant à Ismaël l'honneur d'être le premier locuteur de l'arabe. « L'amour de la langue amènerait-il un culte de la langue ? Sa sacralisation ? Au vrai, on oublie trop souvent que ces premiers grammairiens sont aussi des lecteurs du Coran. [...] Dès les premiers balbutiements de la grammaire, exégèse, lecture du Coran, poésie et grammaire sont liées ⁸¹ ». Ainsi, il est vraiment difficile de démêler le sacré du profane lorsqu'il est question de la langue arabe.

Les grammairiens et après eux les enseignants qui transmettent la grammaire sont, comme on a pu le voir, parfois taxés de « gardiens du temple ». C'est ce qu'ils sont, en effet, gardiens d'une sacralité textuelle qui ne peut qu'entrer en conflit avec l'oralité d'une langue si proche, mais si altérée (au sens propre : tellement « autre ») : l'arabe réel. Cette fascination pour la langue et les réactions presque jalouses de protection de ce trésor, de la part de ceux qui la pratiquent, est bien analysée par G. Ayoub ⁸² :

La position de Ḥarīrī dans la *Durra* [*al-ḡawwās fī awbām al-ḥawāṣṣ*], dans sa prétention, sa stricte orthodoxie, se présente donc, d'emblée, comme peu sympathique : Ḥarīrī semble y défendre une langue momifiée, qui met tout énonciateur dans une position impossible vis-à-vis de l'histoire. « L'embaumeur d'une langue morte » selon l'expression de Gabrieli.

Et de creuser ce qui fait de ce recueil de fautes de langage un *kitāb al-laḥn* peu commun :

Son purisme ne se fonde-t-il pas sur ce que Blanchot appelle la fascination de la langue dans l'expérience de l'écrivain, là où la langue devient une image de langue, non propre à la communication – et y a-t-il quelque chose de moins propre à la communication que tous ces textes des *Maqāmāt* où le sens se voile, se réserve ? Une feuille transparente sépare une langue momifiée d'une image de langue. L'une et l'autre se dérobent à la communication quotidienne. L'expérience littéraire est, selon Blanchot, celle où la langue dérobée à la communication quotidienne se parle elle-même sans s'adresser à personne, sans qu'il y ait un je qui parle. C'est cette expérience de la langue en tant qu'image de langue qui, nous semble-t-il, fonde les imprécations de Ḥarīrī.

81. AYOUN 2017a, p. 118.

82. AYOUN 2000, p. 133-134.

L'arabe classique est bien en effet une image de langue, image d'Épinal placardée par les professeurs dans les esprits de tous les arabophones à grand renfort de règles de grammaire.

Une langue condamnée à un passé perpétuel

L'arabe a pour référent absolu un espace temporel révolu, dont la langue dans ses usages contemporains ne peut que jurer. Cette confrontation perpétuelle d'un objet vivant à l'image d'un ancêtre archétypal sacré explique certainement les réactions négatives face aux évolutions de la langue⁸³. En effet, comme l'explique D. Reig⁸⁴ :

l'image que l'on a du passé de sa langue est plus claire, plus transparente, en tout cas, que celle que l'on a de son présent et va entraîner, dans une certaine mesure, par collapse de l'histoire dans les dictionnaires, la pérennisation des usages classiques ou littéraires et, au moins pour les dictionnaires arabes, archaïques. Cette image du passé, présente en chacun de nous, conditionne les résistances aux emprunts et autres néologismes souvent utilisés, à l'oral, de manière inconsciente, mais qui sont condamnés dès l'instant où la familiarité de leur propos disparaît devant l'étrangeté éventuelle de leur transcription : ils sont alors perçus comme des intrusions insupportables.

Le rôle des chercheurs peut ici brièvement être évoqué. Bien entendu, beaucoup de spécialistes ou de professionnels de l'arabe sont parfaitement conscients des difficultés liées à la manière de percevoir l'arabe. Mais trop peu prennent le problème à bras-le-corps. Si l'on considère le caractère idéologiquement sacré de l'arabe, que les raisons soient politiques ou religieuses, on comprend aisément que l'arabe soit vu comme une langue immuable, ce qui explique en grande partie, par exemple, l'absence de dictionnaire historique, mais aussi de bonnes descriptions réalistes des différents états de la langue⁸⁵. Si cette vision de l'arabe a valeur explicative, elle ne justifie pas pour autant un certain retard accumulé en linguistique arabe dans les domaines de la linguistique historique notamment. Le problème est souvent

83. À propos des fautes de langage, G. Ayoub relève que « c'est à propos des fautes qui s'imposent, donc là où se profilent d'autres lois à l'œuvre dans la langue, que la réaction est la plus vive. Il y a là le mépris le plus fou de l'usage et du temps » (AYOUB 2000, p. 111).

84. REIG 1993, p. 67-68.

85. Pour P. Lory, « cette « sacralité » reste toutefois malaisée à circonscrire. Ce « quelque chose » la distingue des idiomes purement profanes, parce que d'une manière ou d'une autre son usage rapproche le croyant de la présence divine. Ce qui explique la stabilité remarquable dans l'usage de cette langue depuis plus de quatorze siècles, malgré toutes les adaptations constatées à propos de ce qu'on appelle désormais « l'arabe moderne ». » (LORY 2017, p. 169)

relégué au chapitre méthodologique et n'empêche pas chacun de poursuivre son chemin.

Quelques atavismes grammaticaux en cours de la langue

Des représentations de l'arabe *discutables* peuvent aussi être véhiculées en cours de langue : il semble parfois que les professeurs aient hérité des mêmes entraves que celles des grammairiens. En voici trois exemples pris à travers l'enseignement de la syntaxe, car c'est la structure même de la langue, bien plus que son lexique, qui semble cristalliser toutes ces idées reçues. Or, « il est clair, dans ces conditions d'enseignement, que toute réforme de la grammaire va passer par une réforme du discours sur la grammaire et sur l'histoire de la langue arabe en prenant largement en compte le rapport du religieux à la langue »⁸⁶.

*Une rumeur grammaticale : sa- et sawfa*⁸⁷

En classe, on présente souvent la particule *sa-* comme marquant le futur proche par opposition à *sawfa* pour le futur lointain. Nous avons décidé de confronter les textes à cette description que nous avons souvent entendue et plus rarement lue, mais qu'évoquent spontanément de manière quasi unanime les arabisants interrogés de manière informelle à ce sujet.

Si l'on étudie la valeur temporelle de ces particules dans des textes authentiques, il s'avère en fait que la distinction futur proche/futur lointain n'apparaît pas exactement. Ce que l'on note davantage, en revanche, c'est le marquage modal de *sawfa*, qui introduit un futur plus volontaire, plus "engagé" pour reprendre les termes de Djamel Eddine Kouloughli⁸⁸, alors que *sa-* exprime un futur neutre du point de vue du locuteur. L'étude des textes contemporains fait ressortir des différences d'emploi d'ordre générique et diatopique, corrobore cette idée de marquage modal voire graphique du futur de la part de *sawfa*, et montre que l'opposition temporelle à laquelle ces deux particules sont souvent réduites est fautive. Étant arrivée à cette conclusion, je me suis interrogée sur la manière dont cette rumeur grammaticale avait pu voir le jour et sur les raisons et les conséquences de sa transmission. Il a été très intéressant de constater que cette opposition ne provenait pas exactement des grammairiens classiques (ni du corpus sur lequel ils ont fondé leurs grammaires), mais qu'elle apparaissait plutôt

86. IMBERT 2010, p. 50.

87. L'étude détaillée des particules *sa-* et *sawfa* a fait l'objet d'un article intitulé « Des rumeurs grammaticales à l'épreuve de la statistique textuelle : l'exemple du marquage du futur avec *sa-* et *sawfa* », dont nous utilisons ici les conclusions (voir PINON à paraître).

88. KOULOUGHLI 1994, p. 234.

dans des ouvrages didactiques modernes, de mauvaise facture pour certains ⁸⁹. On tenait donc là un exemple d'invention d'une règle qui, bien que fausse, est souvent enseignée.

On peut, sans entrer dans les détails statistiques ou sémantiques de l'étude en elle-même, se demander quelles sont les conséquences de la transmission d'une rumeur grammaticale comme celle-ci. Il apparaît clairement que, d'un point de vue didactique, se priver de cette distinction en classe est vraiment dommageable. En effet, présenter *sa-* comme du futur proche et *saufa* comme du futur lointain, c'est réduire à une opposition temporelle une opposition modale dont l'étude permettrait aux élèves d'appréhender des aspects pragmatiques de l'arabe, de comprendre qu'utiliser un mot plutôt qu'un autre a des répercussions sur l'intention du locuteur et la perception de l'interlocuteur. Même en leur expliquant le fonctionnement des textes sans métalangage et tout à fait simplement, c'est leur montrer la richesse de la langue arabe, les outils qu'elle offre aux locuteurs pour affiner l'expression de leur pensée. À l'inverse, colporter cette distinction futur proche/futur lointain, c'est priver l'élève d'une réflexion sur la langue, quelle qu'elle soit, comme outil fin de transmission de sa pensée aux autres et nourrit sans doute le sentiment qu'il peut avoir que l'arabe du cours de langue est difficile.

Une description inadéquate : l'ordre des mots et l'accord du verbe avec son sujet

Chez les grammairiens arabes, la question de l'ordre des mots fait l'objet de nombreux débats. Tous les cas possibles et même impossibles y sont répertoriés. En avançant dans le temps et en passant chez les orientalistes, on se rend compte que la place accordée à la question de l'ordre des mots s'est considérablement restreinte dans les grammaires didactiques, pour aboutir à une sorte de consensus opposant la phrase nominale (thème, propos) à la phrase verbale (verbe d'abord, puis sujet et enfin complément), la première marquant l'état, la prédication, la seconde insistant sur l'action et régissant des règles d'accord très strictes. Or, dans la réalité des usages, les choses sont un peu plus complexes et la structure des phrases peut varier davantage. L'enseignant sous l'emprise de ce moule, s'il a oublié qu'il s'agit d'une réduction des savoirs à des fins didactiques, va corriger ses élèves avec rigidité là où l'étude plus détaillée des différents types de phrases

89. La riche tradition grammaticale arabe continue d'être la principale source des grammaires actuelles. Ainsi, on trouve parfois dans les grammaires d'arabe moderne des traits qui appartiennent davantage à l'arabe classique voire préclassique, car la matière savante est reprise et conservée même si elle ne correspond plus aux usages actuels de la langue. C'est un fait courant dans les grammaires de l'arabe, ce qui rend cette absence de référence classique à la distinction futur proche/futur lointain plutôt originale. Sur la transmission des savoirs grammaticaux dans la tradition grammaticale arabe, voir notamment PINON 2017a.

l'amènerait à aborder avec eux la question des styles (inversion de l'ordre des éléments dans les titres d'article de presse ou en poésie, par exemple), ou bien la question de la limite entre des emplois qui peuvent être étranges, possibles, fautifs ou inintelligibles. C'est, là encore, priver l'élève d'une réflexion sur les possibilités offertes par la langue au locuteur pour ménager des effets sur son interlocuteur.

Dans un article consacré aux normes grammaticales, G. Bohas a voulu « montrer comment les règles simplistes formulées dans un but pédagogique [pouvaient] avoir une incidence sur l'évolution de la langue elle-même, en changeant les critères de normalité/marginalité »⁹⁰. Prenant l'exemple de l'accord du verbe avec son sujet, il rappelle que les grammairiens traditionnels ont proposé un ensemble de règles très permissives, alors que « les ouvrages à but pédagogique ont formulé des normes strictes qui ont un effet clairement restrictif. Bien des énoncés reconnus grammaticaux par les grammairiens sont aujourd'hui rejetés par les grammaires pédagogiques ». Ainsi, le test qu'il met en place tend à confirmer que ces règles réduites à des fins didactiques influencent la compétence des locuteurs, les amenant à juger agrammatical un accord *a priori* permis par les grammairiens classiques⁹¹. Il s'interroge donc tout naturellement sur les conséquences à tirer de ces résultats au niveau de la pédagogie d'enseignement de la grammaire arabe⁹² :

S'il en est ainsi, ne devrait-on pas, dans l'enseignement de l'arabe, relativiser la notion de faute ? [...] Quel arabe « classique » enseigner ? L'arabe de la conception « restrictive » comme on est en train de le faire, en France et dans les pays arabes, ou celui de la conception « étendue », dans toute son ampleur et sa variété ? Ne faudrait-il pas aussi intégrer la conception « encore plus étendue » des Koufiens ? En somme, si la réflexion sur l'usage de la grammaire dans l'enseignement semble actuellement retrouver une certaine actualité, ne faudrait-il pas en profiter pour renouveler le débat sur ce qu'est ou devrait être la grammaire de l'arabe, sur ce qu'est la Norme dans cette langue en prenant conscience de l'évolution que nous venons de mettre en évidence ?

90. Il s'agit, ainsi que pour la citation suivante, du résumé de l'article « Norme et violation de la norme. L'accord du verbe avec son sujet en arabe standard », BOHAS 2010.

91. Les personnes qui passent le test doivent se prononcer sur l'accord du verbe dans 10 phrases en arabe (dans 9 phrases sur 10, l'accord est permis par les grammairiens classiques). Le test a été soumis une première fois à 19 étudiants de l'Université d'Agadir, puis une seconde fois à seulement 5 agrégés ou étudiants de Master 2 en France. On regrettera que le test n'ait pas été proposé davantage auprès de publics divers, pour affiner en termes de résultats l'hypothèse selon laquelle l'enseignement de la grammaire modifie la compétence des locuteurs, mais aussi pour voir si les arabisants francophones d'origine sont plus attachés aux normes que les arabisants dialectophones.

92. BOHAS 2010, p. 88-89.

La place et le rôle des grammairiens arabes devraient aussi être l'objet d'une réflexion épistémologique profonde : compte tenu des objectifs et des contraintes qui étaient les leurs, peut-on encore se fonder sur leurs travaux comme paroles d'évangile ? À l'heure actuelle, la grammaire arabe classique reste le point de départ de nombreuses réflexions, même si le développement des études sur corpus amène à un renouvellement méthodologique. Or, le véritable point de départ, c'est bien la langue et non pas ce qu'on a pu en dire, à un moment donné, dans une société donnée. Cette réflexion est valable tant pour l'arabe contemporain que pour l'arabe classique qui demande à être décrit indépendamment du travail effectué par les grammairiens.

Un fait absent des grammaires : les emplois modaux du verbe kāna

Le verbe *kāna* fait partie des mots les plus employés en arabe (par ordre de fréquence, c'est le 10^e après 9 particules). Dans les grammaires, deux emplois figurent : celui de marqueur temporel de passé qui représente effectivement la majorité des emplois dans les textes, mais aussi celui appelé par les grammairiens *kāna al-istimrāriyya* (*kāna* de continuité). Il tient une grande place dans les grammaires, car il s'agit d'un emploi coranique longuement commenté par les grammairiens. Pourtant, il n'est plus guère employé en arabe contemporain, même s'il continue d'occuper une place plus ou moins grande dans les grammaires. C'est un exemple supplémentaire du poids traditionnel de la grammaire arabe et, plus largement, du Coran comme référence linguistique.

Il est un emploi courant et fondamental de ce verbe presque totalement absent des grammaires, c'est celui à valeur modale de *possible*. Si le classique *kāna* de continuité porte la modalité du nécessaire, il faut savoir que *yakūn*, dès l'époque classique et encore aujourd'hui, est souvent employé pour exprimer la modalité du possible. Pour un étudiant qui apprend l'arabe, il est bien plus utile et pertinent de savoir reconnaître les valeurs temporelles, aspectuelles ou modales de *kāna* que de savoir qu'il existe (qu'il a existé) un emploi dit de continuité. Cela ne veut pas dire qu'il faut se passer de cette valeur de continuité, mais que son poids symbolique ne doit pas occulter la réalité des emplois. De plus, on peut déplorer que le *kāna* de continuité ne soit jamais présenté qu'à travers des exemples désuets alors qu'il pourrait aider à introduire les emplois modaux réels et contemporains de ce verbe. Quoi qu'il en soit, il ne s'agit pas de mettre en opposition l'héritage classique et les développements ultérieurs de la langue (d'autant plus que cet emploi modal de *kāna* a toujours existé), mais il me semble qu'à destination d'un public non spécialiste, l'intérêt principal réside davantage dans la transmission des outils linguistiques permettant de comprendre finement les emplois actuels de la langue que dans l'assimilation d'un savoir livresque souvent déconnecté de la réalité des usages.

À travers ces trois exemples emblématiques de la syntaxe de l'arabe, de l'expression du temps et des modalités, il apparaît que la transmission des idées

reçues sur la langue peut aussi se faire de manière inconsciente ou involontaire : enseigner une règle qui, à défaut d'être complètement fausse, n'est que très rarement juste, restreindre la multiplicité des emplois à un moule réducteur qui ne permet pas à l'élève de manipuler la langue pour générer du sens, ou encore ne pas enseigner un outil autant utile que courant du fait qu'il n'apparaisse pas dans les grammaires, n'est-ce pas là encore une manière d'affirmer que l'arabe est une langue inaccessible et difficile ? Quels sont donc les choix qui pourraient être ceux d'un professeur de langue soucieux de transmettre la grammaire de manière à ce qu'elle serve les compétences langagières de ses élèves au lieu de les freiner ?

Un professeur de langue n'est pas un grammairien

Personnellement, j'ai pris l'habitude de me fonder scrupuleusement sur les données d'un corpus d'arabe contemporain avant d'enseigner un point précis. Il s'agit d'un corpus d'1,5 million de mots que j'ai constitué de manière à réunir des textes provenant de 7 pays arabes différents et ressortissant à 3 genres (littérature, blogs et presse). Parallèlement, je regarde comment le point en question est décrit dans les grammaires, s'il n'en est pas absent. Cela me permet de mesurer le décalage entre l'outil et la langue. Mais, au fil de mes recherches, il m'apparaît de plus en plus que nous, professeurs d'arabe ou linguistes arabisants, portons le poids d'une « dette morale » envers les grammairiens médiévaux. De manière générale, et comme l'a très clairement énoncé P. Larcher, tout ce qui touche au monde musulman est fondamentalement dogmatique : ce que l'on peut penser est fortement jalonné ⁹³. Les arabisants, même s'ils ne sont pas de culture arabe et musulmane, ont absorbé de ce principe au cours de leurs études, en particulier pour ce qui touche au domaine religieux et linguistique. En grammaire, on est entraîné à juger, *selon les grammairiens classiques*, si telle formulation est juste ou fausse, indépendamment de la réalité de son emploi. Combien d'agrégés d'arabe, ayant démontré l'étendue de leur culture et la maîtrise de l'arabe classique, n'en sont pour autant pas moins des arabisants sourds-muets ?

Si l'on se place du point de vue des élèves du secondaire, ils ont pour leur immense majorité été élevés dans un milieu culturel arabe et/ou musulman et

93. Voir LARCHER (2004). Les critiques qu'il formule à l'endroit des historiens arabisants pourraient, dans une certaine mesure, concerner aussi les linguistes et les professeurs de langue. Ailleurs, il s'attaque aux arabisants eux-mêmes, constatant que l'émergence du concept de diglossie a un effet pervers chez certains d'entre eux : « les arabisants, prenant cette représentation de la réalité pour la réalité même, eurent le plus grand mal à penser les phénomènes de variation et de mélange, même s'il y eut des exceptions » (LARCHER 2003, p. 58). Chez les professeurs d'arabe, on a effectivement parfois tendance à confondre la grammaire avec la langue.

ont à l'esprit ces mythes qu'on leur a inculqués comme des certitudes. La langue arabe, dans leur esprit, est sacrée, difficile, tellement belle et compliquée qu'elle en est inimitable. Pour ceux d'entre eux qui sont dialectophones, ils ont souvent intériorisé au plus profond d'eux-mêmes le mépris avec lequel on considère les dialectes : s'ils parlent un dialecte, ils ne le considèrent pas comme une langue et ont honte de l'utiliser alors que, comme ils le disent, « le Prophète parlait l'arabe classique » et « en Arabie Saoudite, les gens parlent parfaitement l'arabe classique ». Ce sentiment d'infériorité est destructeur à un point qui n'est pas mesuré par le milieu scolaire : depuis leur plus jeune âge, beaucoup d'élèves vivent dans un mépris plus ou moins profond de leur langue maternelle (ou de celle de leurs parents) : or, la langue étant un outil de pensée et de communication fondamentale, on comprend aisément les problèmes psychologiques et sociaux qui peuvent découler de cette situation, au-delà des banaux problèmes de comportement. Les enseignants, et pas seulement le professeur d'arabe, ont le devoir d'aider ces jeunes à revaloriser la langue arabe, à la percevoir telle quelle est réellement. Pour cela, l'outil le plus accessible est la discussion et les points de départ d'après des réflexions d'élèves en classe ne manquent pas. Aux professeurs de saisir ces remarques maintes fois entendues (comme « le dialecte n'est pas une langue », « pourquoi est-ce qu'un Français apprendrait l'arabe ? », etc.) pour aborder toutes les problématiques et les lieux communs que l'on vient d'énumérer.

Si l'on présente clairement les choses, notamment la question des pluriglossies diachronique et diatopique de l'arabe ⁹⁴, alors on peut considérer que chaque variété d'arabe, prise comme une langue en elle-même, n'est pas plus compliquée, ni meilleure, ni moins bonne, qu'une autre langue. Il faut évidemment expliquer aux élèves que le découpage de l'arabe est artificiel et que les compétences linguistiques d'un arabophone intègrent, à différents degrés, les différents états et certaines variétés de l'arabe. On peut peut-être lire, entendre ou répéter de l'arabe coranique, mais on ne le parle pas. Et si l'on peut lire l'arabe classique, ce n'est pas pour l'écrire ou le parler. Quant à l'arabe standard qu'on apprend à l'école, qu'on peut lire dans la presse ou entendre à la télévision, il n'est pas figé et vit lui aussi, s'adaptant aux différents lieux de sa production.

Pour beaucoup, les locuteurs de l'arabe sont rarement à l'aise avec leur langue. Ils restent tiraillés entre une langue qu'ils parlent, mais qui est bien souvent dévalorisée et une langue qu'ils ne parlent naturellement pas, mais dont le poids symbolique est considérable. De même, l'enseignant d'arabe doit lutter pour ne pas devenir à son tour schizoglossique ⁹⁵. Pour cela, il doit être honnête vis-à-vis

94. PINON 2012, p. 85.

95. C'est-à-dire linguistiquement schizophrénique, pour reprendre l'expression du sociolinguiste Louis-Jean Calvet (voir CALVET 1999).

des données historiques de la langue arabe et surtout les présenter clairement à ses élèves, quels que soient leur âge et leur niveau. Ce que l'on enseigne parfois au détriment de la réalité linguistique, c'est cela qui plonge les apprenants dans une confusion telle que l'enseignement "rigoriste" de la grammaire apparaît être l'une des principales difficultés des élèves (en plus des problématiques socioculturelles déjà citées), pouvant les conduire jusqu'au rejet partiel ou total de la langue. Il semble essentiel de réfléchir à ce que l'on veut transmettre aux élèves : le savoir livresque de la riche tradition grammaticale arabe, ou bien des outils pour comprendre et s'exprimer dans une langue vivante réelle ? Si l'on opte pour la deuxième solution (qui n'exclut pas la première que l'on devrait réserver aux niveaux les plus avancés et aux spécialistes de la langue), en accord logique avec l'idée que l'on peut se faire d'une langue vivante étrangère, on constate rapidement qu'on manque cruellement d'études linguistiques précises sur la langue contemporaine.

Choix didactiques de l'enseignant en classe

« Ce fait linguistique n'existe pas, je l'ai rencontré » est le titre d'un diaporama du linguiste Benoît Habert très explicite quant au rapport qu'entretient la réalité des usages avec les descriptions linguistiques. On pourrait dire, pour l'arabe, de manière certes un peu caricaturale : « ce fait linguistique ne s'emploie pas en réalité, alors apprenez-le et employez-le (quand même) ». L'enseignement parfois schizophrénique de la grammaire me semble être symptomatique de l'image que l'on se fait de cette langue et que l'on transmet de génération en « dégénération ».

Pourquoi certains enseignants n'adaptent-ils pas davantage la grammaire qu'ils transmettent à la réalité des usages ? Serait-ce par ignorance ? Après tout, tous les enseignants ne sont pas linguistes et ne sont pas formés à prendre du recul vis-à-vis de leur pratique ou de ce qui leur a été transmis. Dans l'enseignement secondaire, qui plus est, le manque de formation de qualité est criant et les moments de rencontre pour discuter de ses pratiques et échanger avec les chercheurs devraient être plus nombreux. Serait-ce alors par facilité ? Peut-être, mais c'est une fausse raison, car il n'est pas plus compliqué d'enseigner un arabe réel plutôt qu'un arabe fantasmé.

Grammaire est un mot qui fait peur. Transmettre aux élèves, déjà réticents, des règles figées et éloignées de la réalité des usages, c'est leur inculquer une vision de l'arabe comme étant une langue immuable et difficile, puisque l'on doit produire différemment de ce que l'on peut lire ou entendre. Cela renforce l'idée de la sacralité de l'arabe : surtout, ne touchons pas aux descriptions qu'en ont fait les grammairiens de l'époque médiévale, à partir d'exemples coraniques ou d'autres

inventés. Ce n'est pas un hasard si le livre de l'Égyptien Chérif Choubachy a suscité une grande émotion dans le monde arabe lors de sa parution. Le titre seul est tout un programme : *Li-tahyā l-luġa l-ʿarabiyya, yasquṭ Sībawayhi !* Textuellement, il signifie : « Pour que vive la langue arabe, à bas Sībawayhi ! », celui-ci étant considéré comme le père fondateur de la grammaire arabe. Certains universitaires arabes appellent en effet régulièrement à la simplification des règles de grammaire enseignées.

Les choix opérés par les professeurs de langue, qu'ils fassent preuve de "suivisme" grammatical ou qu'ils s'inspirent davantage des emplois réels des locuteurs réels, vont orienter l'image qu'ils véhiculent de la langue arabe soit comme une langue effectivement immuable, soit comme une langue vivante aux emplois pluriels, riches et divers.

Nommer la langue arabe et lutter contre les représentations stéréotypées

Tout d'abord, il convient de prêter attention à la manière de nommer la langue arabe et de bien définir auprès des élèves ce que l'on entend par chaque qualificatif. Les différentes appellations prêtées à l'arabe ne doivent pas être réutilisées machinalement ⁹⁶. Définir avec eux ce qu'on peut entendre par arabe *coranique, classique, de presse, moderne, moyen, littéraire, littéral, standard, dialectal, etc.* permet de situer l'arabe sur le double axe temporel et géographique. Cela permet aussi de voir quelles sont les différentes compétences linguistiques associées à chaque type et à chaque genre (comprendre à l'écrit ou à l'oral, produire à l'écrit ou à l'oral, dans quel cadre, pour quel interlocuteur ?). L'arabe a évolué, connaît différents registres, c'est une langue comme une autre.

Pour aider à comprendre la réalité sociolinguistique des arabophones, on peut imaginer la journée linguistique d'un Libanais, d'un Tunisien ou encore d'un Égyptien, et la décrire. En quelle langue va-t-il discuter avec sa femme,

96. Certains voient même dans l'emploi généralisé de l'expression « arabe classique » la marque d'une volonté de perpétuer une certaine vision de la langue, puisque c'est alors « plutôt une vision a-historique qui prévaut, celle d'une langue immuable parce que préservée dans ce corpus et érigée en norme valable pour tous les espaces et tous les temps, mais aussi celle d'une langue confinée dans des usages littéraires et scripturaires. Nous pensons qu'il n'est pas fortuit de voir certains spécialistes occidentaux, en phase avec tous les présupposés et préjugés de l'orientalisme flamboyant, souscrire à cette vision en s'entêtant à utiliser cette appellation pour désigner tous les usages formels anciens et modernes de la langue arabe. Ils participent d'une manière plus ou moins consciente à consacrer l'image d'une langue et d'un espace culturel hors du temps que nous nous attelons à déconstruire. » (TALEB IBRAHIMI 2017, p. 27)

ses enfants, ses collègues ? *A priori* dans son dialecte (restons ici dans le cadre de familles arabophones pratiquant l'arabe au quotidien). S'il regarde le journal télévisé ou lit la presse quotidienne, il entendra ou lira de l'arabe standard. S'il récite une sourate du Coran, ce sera de l'arabe coranique (préclassique). Imaginons qu'il lise une vieille édition de *Kalīla wa-Dimna* : ce sera de l'arabe classique. Ou alors, férù de littérature populaire, il assistera à une séance de *ḥakawātī* donnant la *Sīrat Baybars* : du moyen arabe. S'il rencontre un Arabe venant d'un autre pays, il pourra alors s'exprimer dans un autre dialecte ou dans un mélange des deux, voire dans un arabe mixte entre le standard et son dialecte. Il est important de faire comprendre qu'un Arabe, tout au long de sa vie, est confronté à différentes variétés et niveaux d'arabe, pour certains uniquement en réception, pour d'autres en production. Une telle présentation de la vie linguistique d'un locuteur arabe va à l'opposé de l'image habituellement véhiculée ⁹⁷ :

Les mentalités et les représentations de la langue arabe et des œuvres produites dans cette langue sont dominées par l'idée de l'existence d'un continuum linguistique, culturel et civilisationnel, sans rupture à travers les siècles. Ce *continuum* s'est initialement cristallisé autour de la place accordée, depuis le milieu du IX^e s. au texte coranique, considéré comme sacré et immuable, parangon moral, lexical, esthétique et syntaxique.

Bien décrire la situation sociolinguistique des arabophones, même si celle-ci varie considérablement d'un individu à un autre, aide les apprenants à prendre conscience qu'on ne peut pas réduire la réalité linguistique arabe à une diglossie, mais plutôt que différents états et différentes variétés de l'arabe cohabitent et interagissent entre elles, se mélangeant parfois, et que le domaine religieux tient une place particulière dans cette langue. Pour F. Imbert ⁹⁸,

le discours de l'enseignant de grammaire doit intégrer cette dimension dans son enseignement et se faire l'écho des diverses théories sociolinguistiques sur le monde arabe avant même d'aborder l'apprentissage de l'alphabet [...] Nombre d'enseignants, au sein de certaines universités, se complaisent encore dans un silence gênant, se bornant à enseigner la langue décontextualisée de toute problématique socio et historico linguistique. Or, il semble que l'enseignant d'arabe se doit d'expliquer les choses.

Dans le même état d'esprit, on aura compris qu'il faut lutter, dès que l'une d'elles se fait jour, contre les représentations imaginaires de la langue arabe ou de son évolution.

97. ZAKHARIA 2010, p. 3.

98. IMBERT 2010, p. 52.

Réfléchir le métalangage

La question du métalangage est cruciale ⁹⁹. Parmi nos élèves du secondaire et même du supérieur, beaucoup manquent cruellement des outils linguistiques de base leur permettant d'analyser la langue. Les notions de catégorie grammaticale et de fonction sont pour eux souvent problématiques. Il est alors d'autant plus fondamental de réfléchir aux termes techniques utilisés pour décrire le fonctionnement de la langue.

On constate qu'il existe différentes écoles : certains professeurs utilisent le métalangage arabe (sans juger de la difficulté d'associer un mot inconnu, abstrait, à une notion tout aussi abstraite ; ni de la difficulté éventuelle de retenir un mot dont la prononciation peut être problématique), d'autres le métalangage emprunté à la grammaire du français (sans supposer des problèmes que cela peut poser du fait de la non-correspondance référentielle entre les deux langues). D'autres, encore, ont recours à l'un ou à l'autre. Pour ce qui est du métalangage, la position qui nous semble la plus logique et la plus efficace consiste à utiliser des termes en langue française décrivant au mieux le fait de langue arabe ; le métalangage doit être clair pour l'apprenant et facile à retenir, mais aussi adapté à son niveau et à ses acquis. Chaque fois qu'il est possible de reprendre un terme de la grammaire française, il faut le faire, à condition qu'il recouvre bien les faits en langue arabe ; si ce n'est pas le cas ou si un terme emprunté à la grammaire française peut être ambigu ou porter à confusion, il convient mieux d'en trouver un autre.

Prenons quelques exemples. Les deux éléments constitutifs de la phrase nominale sont nommés en arabe *mubtadā'* et *ḥabar*. Si l'on exclut la terminologie arabe ¹⁰⁰, comment les rendre en français ? Les arabisants anciens parlaient eux aussi d'inchoatif et d'énonciatif. Parler de *sujet* et d'*attribut* amènerait à penser qu'il y a un verbe « être » dans la phrase nominale arabe, ce qui n'est pas le cas. C'est pourquoi pour *mubtadā'*, on parle souvent de *thème* et pour *ḥabar*, d'*information* ou de *propos*. Il en va de même des deux formes verbales, le *māḍī*

99. Voir IMBERT 2010, p. 52-55, qui traite de la terminologie grammaticale dans son article consacré aux réformes de l'enseignement de la grammaire arabe dans les universités françaises et auquel j'emprunte l'exemple de *mubtadā'* et *ḥabar* ci-dessous. « Le cœur du problème est le suivant : des enseignants européens, formés en langues indo-européennes, décrivent et enseignent une langue sémitique souvent avec une logique indo-européenne et une terminologie fluctuante mi orientaliste arabisante, mi arabe traditionnelle. Or, l'emploi d'une terminologie non homogénéisée conduit à des résultats pédagogiques souvent catastrophiques ». (IMBERT 2010, p. 54)

100. Celle-ci n'étant par ailleurs pas homogène : *mubtadā'* fait référence au placement du syntagme dans la phrase (en général au début, mais ce n'est pas toujours le cas), *ḥabar* davantage à la fonction.

et le *mudāriʿ*. Encore une fois, l'arabe utilise une terminologie hétérogène, *māḍī* étant un temps (le passé) et *mudāriʿ*, une forme « qui ressemble à » (en l'occurrence, à un participe actif). Une appellation est temporelle, l'autre est formelle, mais aucune des deux n'est satisfaisante. En général, les arabisants ont recours à une terminologie homogène de type aspectuel, en parlant d'*accompli* et d'*inaccompli*. Mais là encore, les termes doivent être glosés. Certains usent d'une terminologie temporelle en parlant de *passé* et de *présent-futur*, ce qui n'est pas sans poser problème quand on sait, par exemple, que dans certains contextes un présent-futur aura valeur de passé et un passé celle de futur... D'autres s'appuient sur la morphologie et opposent « forme à suffixes » et « forme à préfixe » (qui recours quand même à des suffixes). On voit bien que les choix à faire au niveau du métalangage ne peuvent pas se passer de commentaires ¹⁰¹.

Pour choisir les termes techniques adéquats, il faut donc réexaminer nos objectifs : il ne s'agit pas de se cultiver dans le domaine de la grammaire arabe, mais bien de faire comprendre le fonctionnement de la langue. Le métalangage arabe doit être réservé aux étudiants avancés qui étudient plus précisément la langue arabe et l'histoire de sa grammaire.

Être clair dans ses objectifs et développer les supports adéquats

Présenter la langue arabe pour ce qu'elle est va aider à définir clairement ce que l'on veut enseigner, en fonction du public et du temps imparti. Il n'y a rien de plus décevant pour un étudiant qu'un professeur qui ne tient pas ses promesses. D'un autre côté, définir des objectifs qui correspondent le plus possible aux besoins du groupe implique de développer des supports adaptés, ce qui prend un temps considérable.

Pour l'arabe langue étrangère, la relative profusion de manuels cède la place, paradoxalement, à une steppe pédagogique. On ne peut pas parler de désert, car il y a des initiatives, mais celles-ci sont inégales et trop clairsemées ¹⁰². Même

101. À ce sujet, LARCHER (2017) constitue un excellent exemple : non seulement il explique les différents termes existants, qu'ils appartiennent à la tradition grammaticale arabe, orientaliste/arabisante ou encore à la linguistique moderne, et justifie le fait d'en sélectionner un plutôt qu'un autre ou d'en inventer un si aucun ne satisfait.

102. Les archives de la revue *Textarab* publiée de 1990 à 2002 sont accessibles (<http://www.textarab.ac-versailles.fr>), tout comme celles de la revue de didactique de l'arabe Midad publiée de 1996 à 2008 (<http://www.langue-arabe.fr/midad-magazine-d-information-et-de-documentation-sur-l-arabe-et-sa-didactique>). On peut accéder à des ressources pédagogiques pour le secondaire, enregistrements (comme sur le site audiolangues pour le lycée : <http://www.cndp.fr/crdp-orleans-tours/audiolangues/arabe/lycee>) et dossiers pédagogiques, mais celles-ci sont dispersées même si le site de l'Inspection générale de l'Éducation nationale pour

un très bon manuel ne résoudra pas la question de l'adaptation des supports aux étudiants. Ceux-ci doivent être en constante réadaptation, ce qui demande beaucoup de temps et d'énergie. La question des supports, bien que cruciale, est encore trop souvent négligée. Les manuels ou autres supports pédagogiques réellement adaptés sont encore trop rares et peinent à dépasser le niveau élémentaire. Pourquoi ? Le constat dressé par K. Zakharia à ce sujet est sans appel ¹⁰³ :

Jamais les arabisants français, qu'ils interviennent dans le secondaire ou le supérieur [...] n'ont véritablement défini de manière claire et tranchée, sans passion ni préjugés, la langue qu'ils devraient ou voudraient enseigner, encore moins les objectifs qui doivent être ceux de leur enseignement, et ne parlons pas de l'intérêt de ce qu'ils enseignent pour les apprenants. [...] Je regrette que la réflexion collective porte plus souvent sur la nécessité de prendre position par rapport à la langue elle-même, ou la recherche de compromis diplomatiques avec certains pays arabes, plutôt que sur l'impératif de prendre des décisions par rapport aux besoins spécifiques et différents de chaque public concerné. [...] À ces questions non réglées, s'ajoute celle des outils pédagogiques utilisés pour l'enseignement de l'arabe aux débutants dans le secondaire et à l'université, dont l'inadéquation explique en partie les difficultés patentées des étudiants en arabe langue étrangère. Comment produire un matériel pédagogique qui tienne compte de ce corpus linguistique quasi ingérable et des politiques linguistiques confuses ? [...] De sorte que l'on voit fleurir année après année des manuels, parfois d'une médiocrité affligeante. La plupart concernent les premiers cours de langue, on se salue, on se présente, on joue à la marchande et la boucle est bouclée. Le travail indispensable sur l'expression avancée (orale et écrite), sur la construction d'un raisonnement abstrait, etc. ou la rédaction d'un commentaire ou d'un exposé en arabe demeurent quasi inexistantes. Il faudrait en quelque sorte passer comme naturellement de « bonjour » aux « fondements de la métaphysique ».

Il est vrai qu'en l'absence de réponse collective suffisante aux questionnements et difficultés que pose l'enseignement de l'arabe, chacun « bricole » dans son coin. Les objectifs d'un professeur d'arabe au collège, en licence d'arabe ou dans les écoles militaires ne sont certainement pas les mêmes. Mais ils doivent avoir en partage l'exigence de bien enseigner l'arabe, une exigence dont on s'étonne qu'elle ne soit pas un moteur suffisant pour un travail collectif, qualitatif et quantitatif, sur le long terme.

l'arabe, « langue et culture arabes », s'efforce de regrouper un maximum de liens (<http://www.langue-arabe.fr>). Il existe des sites comme la clé des langues (<http://cle.ens-lyon.fr/arabe/>) qui met régulièrement en ligne des conférences et entretiens ; des professeurs mettent aussi en ligne leurs supports, etc.

103. ZAKHARIA 2015, p. 30-33.

La question des normes : le devoir de réalisme linguistique ¹⁰⁴

En enseignement, les normes sont tout à la fois nécessaires et insuffisantes. Nécessaires, car on ne peut pas appréhender tous les phénomènes d'un coup et il faut bien, au départ, donner des indications de ce qu'il est autorisé de faire et de ce qui ne se fait pas, que ce soit pour se faire comprendre ou pour correspondre à un niveau de langage déterminé. Insuffisantes, car dans la réalité des usages, les normes vont évoluer d'un *habitus* à l'autre, d'un genre à l'autre, d'un individu à l'autre, voire être transgressées. Les connaissances, au niveau débutant, sont forcément réduites pour pouvoir être assimilées graduellement. Mais il s'agit d'une étape et le confort que procure le fait de pouvoir enseigner des règles simples qui ne souffrent aucune exception ne doit pas faire oublier que l'arabe est une langue vivante et non pas un objet réductible à une grammaire livresque.

De plus, si, comme le suggère S. Auroux ¹⁰⁵, on peut très bien envisager qu'une norme soit finalement plus transgressée que suivie, on peut aussi s'interroger sur l'attitude à adopter en tant qu'enseignant passeur de normes. Cette question n'est pas à négliger, surtout vues les contraintes actuelles de l'enseignement : le temps dédié à l'apprentissage des langues étrangères étant franchement réduit, doit-on prioritairement se cultiver sur la langue, ou apprendre à communiquer avec elle ? Pour donner un simple exemple, l'étude de vastes corpus d'arabe contemporain montre que les formes du féminin pluriel (pronoms et verbes conjugués) n'y subsistent que résiduellement. Faut-il alors, au collège par exemple, enseigner le paradigme de conjugaison complet et exiger d'un élève qu'il maîtrise le féminin pluriel au même titre qu'un arabophone éduqué ? Ne peut-on pas simplement mentionner son existence sans aucune velléité de maîtrise ? Nous pouvons faire nôtres les interrogations de F. Imbert ¹⁰⁶ :

qui d'entre nous ne s'est jamais interrogé sur les réalités de son enseignement, sur le bien-fondé de ses pratiques face à une classe, sur les réactions que produisent les contenus de nos cours dans l'esprit de ceux qui les reçoivent et finalement l'écart terrible qui existe parfois entre les pratiques de cours et les réalités linguistiques des pays dont nous enseignons les langues ?

Aborder la grammaire de manière plus souple, c'est aussi lutter contre l'idée que l'arabe est une langue immuable, difficile. Car si, dans les faits, toutes les règles que l'on vous apprend et que l'on vous demande d'appliquer vont à l'encontre de ce que vous pouvez trouver dans les textes ou entendre à la radio, comment ne pas trouver

104. Nous reprenons cette expression de F. Imbert qui parle d'« obligation de réalisme linguistique » (IMBERT 2010, p. 60).

105. AUROUX 1998.

106. IMBERT 2010, p. 47.

cela difficile ? À titre d'exemple pour l'usage de l'arabe standard écrit, comme on a pu le voir, la grammaire enseignée est parfois trop éloignée de la réalité des usages pour ne pas créer des blocages chez les élèves ¹⁰⁷. « La question que beaucoup d'enseignants se posent pourrait ainsi être formulée : doit-on encore enseigner des règles inusitées énoncées dans certaines grammaires et ignorer d'autres emplois très courants parce qu'ils ne sont pas décrits ¹⁰⁸ » ? La question des normes amène naturellement à celle de la prise en compte des évolutions ¹⁰⁹ :

Comme chacun sait, le « bon usage » évolue et notre enseignement de la grammaire doit évoluer au contact d'usages nouveaux de la langue arabe que nous devons décrire de la même manière que nous avons si longtemps décrit les usages anciens. Avec l'arabe, la question prend une dimension éthique : au XXI^e siècle, peut-on enfin admettre que la langue arabe, langue vivante, évolue, et que le bon usage d'un *Gamāl al-Ghitānī* ou d'un *'Alā' al-Aswānī* n'est plus celui d'un *Ibn Khaldūn* ? C'est le pas que linguistes et enseignants ne sont pas toujours arrivés à franchir.

Prenons le parti d'enseigner et de valoriser l'arabe comme une langue vivante, riche, qui offre comme toutes les langues des outils divers et variés pour permettre l'expression juste et traduire finement la pensée humaine. S'affranchir du poids de la grammaire traditionnelle, quand il s'agit d'une nécessité, c'est peut-être se libérer de certains préjugés qui collent à l'arabe et amener nos élèves à aimer cette langue pour ce qu'elle est réellement. D'ailleurs, comme le rappelle K. Zakharia ¹¹⁰ :

L'enseignement des langues est une stratégie. Elle implique des choix, donc nécessairement des renoncements. Présenter l'enseignement de la langue arabe comme une sorte de mélange indifférencié, incluant simultanément des bribes de tous les aspects de la langue à toutes les époques, satisfait peut-être la curiosité, mais ne constitue pas une formation. Dire qu'on ne le fait pas, mais le faire néanmoins, est encore plus troublant. Malgré les efforts dévoués de certains, les changements de programme, les querelles académiques, la manipulation d'une terminologie spécialisée pour faire plus sérieux, on reste dans un grand flou que l'on cherche à camoufler ou à estomper à grand renfort de normes grammaticales et de belles déclarations auxquelles on ne peut que souscrire. Souvent, le processus d'apprentissage permettant de s'approprier progressivement quelque chose de cet ensemble est laissé de côté au profit d'une focalisation sur le résultat idéalisé attendu du processus.

107. F. Imbert parle alors de « radicalisme grammatical » (IMBERT 2010, p. 50).

108. IMBERT 2010, p. 57.

109. IMBERT 2010, p. 57.

110. ZAKHARIA 2015, p. 31.

Faire de la place à la variation

J. Eisele (1997) a montré combien, même chez les linguistes, la variation est difficile à prendre en compte, en partie à cause des représentations qui sont les nôtres. Pourtant, l'arabe n'est que variation. Que ce soit sur un axe temporel, géographique, stylistique ou social... il est impossible de parler de l'arabe au singulier. Un enseignant ne peut évidemment pas transmettre tous *les* arabes (il ne les maîtrise pas lui-même). Mais il ne peut pas choisir un type d'arabe au détriment des autres, sans mentionner leur existence, leur imbrication, leur importance. Et pourtant, beaucoup enseignent l'arabe classique / moderne / standard / littéraire / littéral sans même expliquer aux apprenants que cette variété d'arabe n'est la langue maternelle de personne et ne s'utilise pour communiquer à l'oral que dans des contextes très particuliers et rares. C'est pourquoi F. Imbert s'interroge ¹¹¹ : « comment concilier l'enseignement d'une langue fantasmée et celui d'une langue réelle de locuteurs réels ? Comment prendre en compte la situation "éthique" de l'arabe pour laquelle le caractère sacré de la langue rend difficile la prise en compte des variétés actuelles comme langue légitime ? »

La prise en compte de la variation dans l'enseignement de l'arabe est tout autant fondamentale que délicate, car elle correspond à la réalité des usages de cette langue ¹¹². En effet, comme le rappelle K. Zakharia ¹¹³ :

L'idée répandue qu'il convient de sensibiliser les élèves et étudiants à tous les dialectes dans une approche contrastive avec l'arabe littéral présuppose une capacité de réflexion et d'abstraction souvent absentes chez les enseignants eux-mêmes et génère des confusions qui, elles aussi, rendent l'apprenant mutique. Osciller entre littéral et dialectal, médiéval et contemporain, langue de communication et langue de documentation mine l'enseignement, surtout si l'enseignant lui-même (c'est fréquent) n'a pas de vision assurée de la différence entre une langue en tant que corpus et la didactique de son enseignement.

Il est donc important de bien faire la différence entre ce qui relève de la variation au sein d'une même variété et la multiplicité des variétés elles-mêmes.

Prendre des risques !

Enseigner une langue vivante, c'est être confronté à un objet vivant, mouvant, en perpétuelle évolution. Or, fréquemment, les supports d'apprentissage de la

111. IMBERT 2010, p. 60.

112. Voir à ce sujet PINON 2017b et l'ensemble de l'ouvrage qui porte sur la question de l'arabe standard et de ses variations.

113. ZAKHARIA 2015, p. 31-32.

grammaire sont des mots et des syntagmes isolés ou des phrases forgées. Je plaide ici pour une prise de risques... en travaillant sur des énoncés authentiques.

Travailler sur des textes plutôt que sur des phrases amène à prendre en compte le contexte qui permet d'expliquer certaines formulations ou les raisons d'un sens précis à donner à une tournure. C'est réfléchir la langue à travers la parole, le texte, et non pas comme l'amalgame de phrases isolées les unes des autres. On constate d'ailleurs que les étudiants réagissent beaucoup plus aux textes réels qu'aux phrases forgées ou isolées. Les questions sont bien plus nombreuses et leur intérêt primordial pour progresser dans la maîtrise de la langue.

Prendre en compte toute la richesse de la langue contemporaine dans la diversité de ses emplois, c'est amener plus facilement les élèves à aimer et à comprendre les finesses de la langue. On peut tout à fait enseigner et valoriser l'arabe comme une langue vivante, riche, qui offre comme toutes les langues des outils divers et variés pour permettre l'expression juste et traduire finement la pensée humaine. S'affranchir du poids de la grammaire traditionnelle, dans la mesure où c'est nécessaire, c'est peut-être se libérer de certains préjugés qui collent à l'arabe et amener nos élèves à aimer cette langue pour ce qu'elle est réellement. Prendre en compte toute la richesse de la langue contemporaine dans la diversité de ses emplois, c'est amener plus facilement les élèves à aimer et à comprendre les finesses de la langue.

Se délester du surplus de la boule de neige

Les études d'arabe en France ont une longue histoire que l'on se plaît à retracer et l'apprentissage de l'arabe reste, du moins culturellement, étroitement lié au savoir orientaliste ¹¹⁴. S'il est évidemment nécessaire de parfaire l'apprentissage d'une langue par l'accès à sa culture et à son histoire, il arrive que la langue se retrouve noyée par les savoirs qu'elle véhicule. Pour décrire ce phénomène, K. Zakharia prend l'image de la boule de neige ¹¹⁵ :

L'évolution spécifique de la culture arabo-musulmane, puis de la culture arabe, se caractérise par la non-reconnaissance dans la mémoire collective de moments de rupture dans la diachronie. À la différence d'autres langues, les représentations de l'arabe littéraire et l'ensemble de ses productions textuelles se succèdent depuis quinze siècles selon l'image de la boule de neige. La boule de neige, faut-il le

114. Voir par exemple LAURENS (2008) ou encore KENANAH (2015), ce que relève N. Jegham avec ironie dans son article où il dénonce l'hypocrisie d'un État qui se gausse d'enseigner l'arabe depuis des siècles alors qu'il n'offre pas les moyens à la hauteur des besoins actuels (JEGHAM 2013, p. 309).

115. ZAKHARIA 2010, p. 4.

rappeler, augmente de volume en roulant, la neige du sol se collant à elle autour du noyau initial. De la même manière, dans le monde arabo-musulman, aucune strate de connaissances ou d'œuvres, de quelque ordre qu'elles soient, ne s'est constituée dans, ou par, l'abandon reconnu ou revendiqué, même partiellement, de la strate précédente. Plus on s'éloigne du cœur de la boule de neige, plus la masse d'informations et de connaissances qu'on est supposé maîtriser dans l'idéal, pour appartenir à l'élite, ou pour s'approprier son patrimoine, est importante.

Dans cette perspective, peu importe que des données soient éloignées dans le temps, tombées en désuétude ou dans l'oubli, dès lors qu'on pense pouvoir, à n'importe quel moment, les remobiliser, les réactiver à volonté, et les utiliser. Peu importe pour les puristes que plus de quatorze siècles nous séparent de la norme syntaxique du Coran : tout écart par rapport à cette norme corrompt la langue et constitue à leurs yeux une faute morale et pas seulement linguistique. Selon la logique de l'œuf et de la poule, cette représentation contribue à rendre familiers les textes les plus lointains, ce qui, par voie de retour, conforte cette représentation.

Cet effet « boule de neige » fournit une explication à l'attachement parfois exagéré que peuvent porter certains professeurs d'arabe ou linguistes arabisants à la longue tradition grammaticale arabe. Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de dénigrer l'héritage culturel et scientifique arabe, mais bien de savoir, dans une position d'enseignant, ce qui peut être transmis de cette riche tradition et ce qui doit demeurer dans les livres.

Cette connaissance qu'ils [les étudiants intégristes] survalorisaient, et qui est certainement fondamentale d'un point de vue patrimonial ou pour un croyant, quel que soit le point de vue de l'enseignant, n'en génère pas moins un casse-tête pédagogique. D'un point de vue didactique, en l'absence d'autres connaissances linguistiques, qui permettent d'articuler ce savoir à l'expression et à la communication en arabe, et de l'inscrire comme élément de compréhension d'autres sources orales ou écrites, contemporaines ou anciennes, cette connaissance donne à l'étudiant un savoir à ses yeux inestimable et dans la pratique inopérant tant qu'il demeure un corpus clos. Décloisonner ce corpus abordé par les étudiants dans une démarche essentialiste, pour en faire un élément de culture inscrit dans une langue vivante, en inventant les passerelles adéquates, est loin d'être simple sur le plan pratique et se heurte sur le plan idéologique à l'incompréhension scandalisée de ces étudiants-là tout comme à la résistance de nombre d'enseignants ¹¹⁶.

Certes, enseigner une langue, c'est bien plus que transmettre un simple outil de communication. C'est donner l'accès à une autre culture, à une civilisation, à son histoire et sa géographie. Mais cette culture ne doit pas occulter le fait qu'une langue, *a fortiori* une langue vivante, sert avant tout à communiquer.

116. ZAKHARIA 2015, p. 24.

Conclusion

Les préjugés attachés à la langue arabe sont très fortement ancrés dans les esprits. Les différentes représentations, héritées de la théologie, de l'idéologie, de la mythologie, contribuent à renforcer l'idée que l'arabe est une langue difficile à apprendre. Ce point de vue est malheureusement conforté lorsque les enseignants véhiculent une image de la langue qui ne correspond pas à la réalité des usages que peuvent percevoir les élèves sans leur expliquer d'où provient le décalage.

On l'aura compris, en linguistique et en didactique aussi, le recul critique est nécessaire. Il faut prendre conscience de ce que l'on transmet par habitude et qui confine parfois davantage aux rumeurs grammaticales qu'aux faits réels de langue, et de ce que l'on omet d'enseigner par manque d'outils, par incertitude ou tout simplement par ignorance. Cette autocritique sur les contenus des enseignements va de pair avec la déconstruction des représentations hagio-mythologiques de l'arabe.

À ce titre, davantage de temps accordé à l'échange d'expériences pratiques entre les enseignants et le renforcement du dialogue entre chercheurs et enseignants pourrait aider les uns et les autres à adapter et réajuster leurs pratiques, au sens propre du terme : les rendre plus justes.

Pour moi, les enjeux dépassent largement le cadre scolaire. Il nous faut maintenant accepter de les considérer comme de réels enjeux sociétaux.

Bibliographie

- ALAMEDDINE Rabih, 2016, *Les vies de papier*, traduit de l'anglais par Nicolas Richard, Paris, Les Escales.
- AUROUX Sylvain, 1998, *La raison, le langage et les normes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- AYOUB Georgine, 2001, « Le Tout de la langue ou le malheur de l'infini : Une étude de *Durrat al-Ghawwās* de Ḥarīrī », in Floréal SANAGUSTIN (dir.), *Paroles, Signes, Mythes, Mélanges offerts à J.-E. Bencheikh*, Damas, IFÉAD, p. 67-141.
- AYOUB Georgine, 2017a, « Langue, mythe et histoire : la *ʿarabiyya*, langue du paradis, des prophètes et des tribus de l'Arabie antique », in Georgine AYOUB et Alessandro GUETTA (dir.), *La langue et le sacré*, Paris, Geuthner, p. 73-126.
- AYOUB Georgine, 2017b, « Violence, langue et sacré : La faute de langage en arabe dans les débuts de l'Islam », in Georgine AYOUB et Alessandro GUETTA (dir.), *La langue et le sacré*, Paris, Geuthner, p. 315-359.
- BARONTINI Alexandra, 2008, « Radiographie sommaire des pratiques de l'arabe maghrébin en France », *Hommes et migrations* 1288, p. 104-109.
- BARONTINI Alexandra, 2013, *Locuteurs de l'arabe maghrébin – langue de France : une analyse sociolinguistique des représentations, des pratiques langagières et du processus de transmission*, Thèse de doctorat, inédit.
- BASSIOUNEY Reem, 2009, *Arabic sociolinguistics*, Édimbourg, Edinburg University Press.
- BILLIEZ Jacqueline, 2002, « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique », *Ville-École-Intégration-Enjeux* 130, p. 87-101.
- BILLIEZ Jacqueline et TRIMAILLE Cyril, 2001, « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langage et société* 4 (98), p. 105-127.
- BILLIEZ Jacqueline, BIICHLÉ Luc et ABOUZAÏD Myriam, 2012, « À la recherche de l'« arabe vrai » en situation migratoire », in Alexandra BARONTINI et Dominique CAUBET (dir.), *Dynamiques langagières en Arabophonies*, Saragosse, Presses de l'Université de Saragosse, p. 293-309.
- BLACHÈRE Régis, 1999 [1949], *Le Coran*, Paris, Maisonneuve et Larose, nouvelle édition.
- BOHAS Georges, 2010, « Norme et violation de la norme. L'accord du verbe avec son sujet en arabe standard », in Naoum ABI-RACHED (dir.), *Normes et marginalités à l'épreuve*, Presses Universitaires de Strasbourg, p. 179-189.
- BOUDALIA-GREFFOU Malika, 1985, *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Alger, Laphomic.
- BOZDÉMİR Michel, 2017, « La langue et le sacré dans le monde turc », in Georgine AYOUB et Alessandro GUETTA (dir.), *La langue et le sacré*, Paris, Geuthner, p. 365-377.
- CAUBET Dominique, 2003, « La reconnaissance de l'arabe « dialectal » en France : un parcours sinueux », in Jérôme LENTIN et Antoine LONNET (dir.), *Mélanges David Cohen. Études sur le langage, les langues, les dialectes, les littératures, offertes par ses élèves*,

- ses collègues, ses amis, présentées à l'occasion de son anniversaire*, Paris, Maisonneuve et Larose, p. 135-148.
- CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CHEIKH Yahya, 2010, « L'enseignement de l'arabe en France », *Hommes et migrations* 1288, p. 92-103.
- DEHEUVELS Luc-Willy et DICHY Joseph, 2008, « La "masse manquante" : l'offre du service public et les enjeux de l'enseignement de l'arabe en France aujourd'hui (rapport du CIDÉA) », Actes du séminaire national *Le centenaire de l'agrégation d'arabe* tenu à Paris, le 17 et 18 novembre 2006, Les Actes de la DEGESCO, Formation continue publications. [En ligne] http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/19/7/actes_agregation_arabe_110197.pdf.
- EISELE John, 2003, « Myth, values, and practice in the representation of Arabic », *International Journal of the Sociology of Language*, 163/1, p. 43-59.
- EISELE John, 1997, « On the Description and Representation of Arabic », *Journal of the American Oriental Society* 117/2, p. 325-331.
- FALIP Michèle et DESLANDES Benoît, 1989, « Une langue un peu plus étrangère que les autres : l'enseignement de l'arabe en France, continuités et ruptures », in Louis DABÈNE (dir.), « Les langues et les cultures des populations migrantes : un défi à l'école française », *Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil)* 2, Presses Universitaires de Grenoble, p. 51-89.
- FERGUSON Charles, 1968 [1959], « Myths about arabic », in Joshua A. FISHMAN (dir.), *Readings in the Sociology of Language*, La Hague, Mouton, p. 375-381.
- FILHON Alexandra, 2009, *Langues d'ici et d'ailleurs : transmettre l'arabe et le berbère en France*, Paris, Institut national d'études démographiques.
- FLEISCH Henri, 1957, « Esquisse d'un historique de la grammaire arabe », *Arabica* 1/4, p. 1-22.
- Groupe d'intérêt scientifique Moyen-Orient et mondes musulmans, 2014, *Livre blanc des études françaises sur le Moyen-Orient et les mondes musulmans*, 106 p. [En ligne] http://majlis-remomm.fr/wp-content/uploads/2014/08/Livre_blanc_Orient_septembre2014.pdf
- IBRAHIM Zeinab, 2000, « Myths about Arabic revisited », *al-'Arabiyya* 33, p. 13-28.
- IMBERT Frédéric, 2010, « Enseigner la grammaire à l'université : réforme et devoir de réalisme linguistique », *Enseñanza y aprendizaje de la lengua arabe*, Arabele 2009, Murcia, Universidad de Murcia, p. 47-62.
- JEGHAM Najeh, 2013, « L'enseignement de l'arabe en France : une langue entravée », in John TOLAN, Hassen EL ANNABI, Benaouda LEBDAI et Franck LAURENT, *Enjeux identitaires en mutation. Europe et bassin méditerranéen*, Bern, Peter Lang, p. 305-317.
- KENANAH Faisal, 2015, « L'enseignement de l'arabe en France, le cas de l'académie de Caen », *Les essentiels de Maqalid* 5, p. 149-164.
- KILITO Abdelfattah, 2002 [2008], *Tu ne parleras pas ma langue*. Essai traduit de l'arabe par Francis Gouin, Sindbad Actes Sud, collection Hommes et sociétés, 2008 pour la

- traduction française. Titre original : *Lan tatakallama luġat-ī*, éditeur original Dār al-ṭalī'a, Beyrouth, 2002.
- KOPF Lothar, 1956, « Religious Influences on Medieval Arabic Philology », *Studia Islamica* 5, p. 33-59.
- KOULOUGHLI Djamel, 1994, *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*, Paris, Pocket, collection langues pour tous.
- LARCHER Pierre, 2003a, « Diglossie arabisante et *fuṣḥā* vs *ʿammiyya* arabes. Essai d'histoire parallèle », in Sylvain AUROUX *et al.* (dir.), *History of Linguistics* 1999. Selected Papers from the Eight International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS VIII), Fontenay-St. Cloud, France, 14-19 September 1999, coll. SIHoLS 99, Amsterdam-Philadelphie, Benjamins, p. 47-61.
- LARCHER Pierre, 2003b, « Language (Concept of) », *The Encyclopaedia of the Qur'ān*, t. III, Leyde, Brill, p. 108-109.
- LARCHER Pierre, 2004, « Théologie et philologie dans l'islam médiéval : Relecture d'un texte célèbre de Ibn Fâris (x^e siècle) », *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*, *Cahiers du centre de linguistique et des sciences du langage* 17, Université de Lausanne, p. 101-114.
- LARCHER Pierre, 2005, « D'Ibn Fâris à al-Farrâ' ou un retour aux sources sur la *lughā al-fuṣḥā* », *Asiatische Studien/Etudes asiatiques* 59/3, p. 797-814.
- LARCHER Pierre, 2006a, « Sociolinguistique et histoire de l'arabe selon la *Muqaddima* d'Ibn Khaldûn (VIII^e/XIV^e siècle) », in Pier Giorgio BORBONE, Alessandro MENGOTZI et Mauro TOSCO (dir.), *Loquentes linguis. Studi linguistici e orientali in onore di/ Linguistic and Oriental Studies in Honour of/ Lingvistikaj kaj orientaj studoj honore al Fabrizio A. Pennacchietti*, Wiesbaden, Harrassowitz, p. 427-437.
- LARCHER Pierre, 2006b, « Un texte d'al-Fârâbî sur la 'langue arabe' réécrit ? », in Lutz EDZARD et Janet WATSON (dir.), *Grammar as a Window onto Arabic Humanism. A Collection of Articles in Honour of Michael G. Carter*, Wiesbaden, Harrassowitz, p. 108-129.
- LARCHER Pierre, 2008, « *Al-lughā al-fuṣḥā* : archéologie d'un concept "idéolinguistique" », in Catherine MILLER et Niloofar HAERI, 2009, *Langues, religion et modernité dans l'espace musulman*, *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* 124, p. 263-278.
- LARCHER Pierre, 2017, *Syntaxe de l'arabe classique*, collection manuels, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence.
- LAURENS Henry, 2008, « L'orientalisme en France, mise en perspective », Actes du séminaire national *Le centenaire de l'agrégation d'arabe* tenu à Paris, le 17 et 18 novembre 2006, Les Actes de la DEGESCO, Formation continue publications, p. 23-27. [En ligne] http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/19/7/actes_agregation_arabe_110197.pdf.
- LORY Pierre, 2017, « Quelques remarques sur la sacralité de l'arabe en Islam », in Georgine AYOUB et Alessandro GUETTA (dir.), *La langue et le sacré*, Paris, Geuthner, p. 159-170.

- LOUCÉL Henri, 1963, « L'origine du langage d'après les grammairiens arabes I », *Arabica* 10, p. 188-208.
- LOUCÉL Henri, 1963, « L'origine du langage d'après les grammairiens arabes II », *Arabica* 10, p. 253-281.
- LOUCÉL Henri, 1964, « L'origine du langage d'après les grammairiens arabes III », *Arabica* 11, p. 57-72.
- LOUCÉL Henri, 1964, « L'origine du langage d'après les grammairiens arabes IV », *Arabica* 11, p. 151-187.
- MILLER Catherine, 2009, « L'arabe : le poids du passé plombe-t-il les espoirs de l'avenir ? », in Médéric GASQUET CYRUS et Cécile PETITJEAN (dir.), *Le poids des langues (Dynamiques, représentations, contacts, conflits)*, Paris, l'Harmattan, p. 141-162. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00555574/document>
- Ministère de l'Éducation nationale, 2008, *Le centenaire de l'agrégation d'arabe. Actes du colloque organisé par la direction générale de l'enseignement scolaire*. Formation continue publications. [En ligne] http://catalogue.crdp.ac-versailles.fr/acces_ressources/ressources/actes_agregation_arabe_110197.pdf.
- Ministère de la culture, 2011, *La langue arabe en France*, [En ligne] http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Rencontres2011_La_langue_arabe_en_France.pdf.
- NWYIA Paul, 1979, « Massignon ou une certaine vision de la langue arabe », *Studia Islamica* 50, p. 125-149.
- PINON Catherine, 2012, « Les enjeux épistémologiques et didactiques d'une grammaire arabe fondée sur corpus », in Teddy ARNAVIELLE (dir.), *Voyages grammairiens*, Paris, l'Harmattan, p. 83-101.
- PINON Catherine, 2013, « Gérer la charge émotionnelle liée à la langue arabe : un défi pour le professeur de langue étrangère », in Isabelle PUOZZO CAPRON et Enrica PICCARDO, *L'émotion et l'apprentissage des langues*, *Lidil* 48, Grenoble, Université Stendhal - Grenoble 3, p. 115-135. [En ligne] <https://lidil.revues.org/3321>
- PINON Catherine, 2017a, « Corpus et langue arabe : un changement de paradigme », *Dossiers HEL*, Analyse et exploitation des données de corpus linguistiques, SHESL, p. 29-39. [En ligne] <http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/hel/dossiers/numero11>
- PINON Catherine, 2017b, « Intégrer les variations dans l'enseignement de l'arabe langue étrangère : enjeux et méthodes », in Heba MEDHAT-LECOCQ (dir.), *Arabe standard et variations régionales : quelle(s) politique(s) linguistique(s) ? Quelle(s) didactique(s) ?* Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 99-112.
- PINON Catherine, à paraître, « Des rumeurs grammaticales à l'épreuve de la statistique textuelle : l'exemple du marquage du futur avec *sa-* et *saufa* », in Francesco BINAGHI et Manuel SARTORI (dir.), *Usages and New developments in Contemporary Written Fuṣḥā*, Marseille, Diacritique Éditions.
- REIG Daniel, 1993, « Dictionnaire et idéologie dans la culture arabe », *Studia islamica* 78, p. 63-97.

- TALEB IBRAHIMI Khaoula, 2017, « L'arabe standard, une langue en quête de reconnaissance et de promotion », in Heba MEDHAT-LECOCQ (dir.), *Arabe standard et variations régionales : quelle(s) politique(s) linguistique(s) ? Quelle(s) didactique(s) ?* Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 25-31.
- VARRO Gabrielle, 1992, « Les « langues immigrées » face à l'école française », *Language Problems and Language Planning* 16/2, p. 137-162.
- VARRO Gabrielle, 1999, « Les discours officiels sur les élèves », in Marie-Anne PAVEAU et Pierre-Eugène MÜLLER (dir.), *L'École en débat. Mots / Les langages du politique* 61, p. 49-66.
- ZAKHARIA Katia, 2010, « Le patrimoine littéraire oral et les paradoxes de sa conservation écrite. L'exemple de la littérature arabe populaire », *Patrimoine institutionnel et patrimoine populaire. L'accession au statut patrimonial en Méditerranée orientale*. Rencontres scientifiques en ligne de la Maison de l'Orient et de la Méditerranée, Lyon, 18 p. [En ligne] <http://docplayer.fr/22228613-Katia-zakharia-universite-lumiere-lyon-2-gremmo-fr-3412-du-cnrs.html>
- ZAKHARIA Katia, 2015, « Le grand écart de l'arabisant, transmetteur de connaissances et témoin d'une éthique », *Laïcité et religions. Engagements, fidélités et transmissions autour de Mohamed-Chérif Ferjani, Écarts d'identité* 126/2, p. 18-35.

