HAL
open science

Comment surmonter les difficultés des élèves francophones à l'écrit en hébreu ?

Shai Alfia

▶ **To cite this version:**

Shai Alfia. Comment surmonter les difficultés des élèves francophones à l'écrit en hébreu ?. Education. 2020. dumas-02936136

HAL Id: dumas-02936136

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936136v1

Submitted on 11 Sep 2020

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.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 2nd degré – parcours hébreu

2ème année

Comment surmonter les difficultés des élèves francophones à l'écrit en hébreu ?

Présenté par : Shai Alfia

Encadré par : Clémence Guitton

Sommaire

Remerciements…….……3
Le contexte professionnel..…….……..4
Introduction……..…….5
I. Cadre théorique
a) L'écriture en hébreu : écriture alphabétique et système de vocalisation……6
b) Écriture pleine et défaillante : les règles officielles de l'Académie de la langue hébraïque…….8
c) Les défis que rencontrent les élèves……...11
II. Mise en pratique et analyse
a) Appui sur la morphologie de l'hébreu dès le début de l'apprentissage……14
b) Dictées : expériences mises en place en classe seconde LVC (niveau A1) – contexte, méthodologie et résultats ……18
c) Conclusions des expériences mises en place ……....……...23
Conclusion …….26
Glossaire…….……27
Bibliographie …….……30
Sitographie ……....30
Annexes …….31

Remerciements

Je tiens à remercier ma tutrice Orly Cohen pour son soutien tout au long de mon année de stage et tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Un grand merci à mon encadrante, Clémence Guitton, qui a su m'accompagner avec professionnalisme et bienveillance tout au long de la rédaction.

Je remercie du fond du cœur Il-Il Yatziv-Malibert pour ses sages conseils.

Finalement, merci à Laura Costa pour son amitié.

Le contexte professionnel

J'effectue mon année de stage en tant que professeur agrégé stagiaire en hébreu à la cité scolaire Charlemagne à Paris. Cet établissement, anciennement fréquenté par Honoré de Balzac, Léon Blum et Lionel Jospin, entre autres, est un établissement d'enseignement secondaire et supérieur dans le 4ème arrondissement de Paris. La cité scolaire se compose d'un collège, d'un lycée et des classes préparatoires aux grandes écoles.

L'hébreu fait partie des langues vivantes proposées aux élèves de l'établissement, avec l'anglais, l'allemand, l'espagnol et le russe. A l'instar des autres langues, l'hébreu est proposé aux élèves dès la 5ème en tant que LV2. Par faute de candidats, des classes de LV2 ne s'ouvrent pas tous les ans. En même temps, des ateliers d'initiation à l'hébreu sont organisés également à partir de la 5ème.

Contrairement au collège, qui est un collège de secteur, au lycée les cours d'hébreu sont organisés en EIE (enseignement inter-établissement). En effet, il s'agit d'un enseignement mutualisé de l'hébreu, visant à permettre aux élèves scolarisés dans d'autres établissement au sein de l'académie de Paris de participer aux cours dispensés dans un autre établissement. A part quelques exceptions, la plupart des lycéens ayant choisi d'apprendre l'hébreu cette année font de l'hébreu en LVC. Les élèves sont regroupés selon leur niveau de maîtrise de l'hébreu et non pas forcément selon leur classe. En règle générale, les cours en EIE sont dispensés le mercredi après-midi.

Introduction

La production écrite est l'une des compétences langagières principales sur lesquelles les programmes officiels de langues vivantes étrangères s'axent. Or, contrairement aux langues indo-européennes communément apprises en France, comme l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien, l'hébreu appartient au groupe des langues sémitiques. Par conséquent, les élèves de l'hébreu rencontrent, dès le début de l'apprentissage de la langue, un obstacle important : un système d'écriture différent. L'hébreu, qui s'écrit de droite à gauche, possède non seulement un autre alphabet, avec des lettres cursives et carrées, mais aussi un système de vocalisation, et deux types d'écriture : pleine et défaillante.

Dans ce mémoire, nous étudierons les difficultés que rencontrent les élèves en ce qui concerne l'orthographe en hébreu. En effet, l'hébreu étant une langue consonantique, la place des voyelles y est différente. D'un côté, pas toutes les voyelles sont suivies d'une mère de lecture[1]. De l'autre côté, la notion de voyelles et de mères de lecture existe en hébreu. Très souvent, cela pose problème aux élèves, qui ne parviennent pas à entièrement assimiler les règles de l'orthographe en hébreu, du niveau grand débutant aux niveaux avancés. Comment serait-il donc possible de transmettre les bons réflexes à l'écrit aux élèves francophones ?

Dans un premier temps, nous étudierons les caractéristiques théoriques de l'écriture en hébreu, y compris les règles officielles de l'Académie de la langue hébraïque. Dans un deuxième temps, nous présenterons la méthodologie et les résultats des expériences effectuées sur le terrain, et proposerons des conclusions tirées de ces expériences qui pourraient aider à combler les lacunes des élèves à l'écrit.

[1] Pour les définitions des termes linguistiques, voir glossaire à la page 27.

I. Cadre théorique

a) L'écriture en hébreu : écriture alphabétique et système de vocalisation

L'alphabet hébraïque comprend 22 lettres, dont 5 possède des variantes finales, c'est-à-dire des représentations graphiques différentes en fin de mot. D'après Ravid (2002), l'hébreu écrit se sert d'un système d'écriture alphabétique, c'est-à-dire un système d'écriture qui codifie des unités phonologiques comme *d, s, p* appelées phones, en unités d'écriture, appelées graphèmes : des consonnes (par exemple : ד – *dalet*, ר – *resh*, etc.).

En parallèle, l'hébreu se sert d'un système de vocalisation, des points-voyelles, appelé *nikkoud* (Ravid, 2001). Neuman (2010) définit le *nikkoud* comme un système de points et de traits placés autour, et parfois à l'intérieur, des lettres hébraïques, par exemple <שׁ> sans le *nikkoud* par rapport à <שָׁ> avec le *nikkoud* : un point intérieur, un point ultérieur sur la gauche et un ̣ inférieur. Ces points et traits, qu'il est possible de nommer périgrammes (« autour des lettres »), sont partiellement comparables aux accents et à la cédille en français. Les périgrammes correspondent en hébreu à des éléments phonologiques de manière complémentaire par rapport aux lettres. Par exemple, la séquence graphémique <שלום> correspond à la séquence phonologique /šalom/ (en hébreu : bonjour, paix), mais ne contient aucun pendant graphémique pour la voyelle /a/ (Neuman, 2010).

Voici la liste complète des points-voyelles, illustrés par la lettre *aleph* :

Voyelle	**Périgrammes**
/a/	אָ אַ אָ
/e/	אֵ אֶ אֱ אֲ
/i/	אִ אִי
/o/	אֹ אוֹ אָ אָ
/u/	אֻ אוּ

/ə/	אְ

Par défaut, l'écriture hébraïque ne se sert que des lettres, et pour la représentation des consonnes et pour la représentation partielle et incohérente des voyelles אהו"י (*aleph, hé, vav, yod*, Ravid, 2010), les mères de lecture : il s'agit de quatre consonnes dans l'alphabet hébraïque qui marquent à la fois des consonnes, des voyelles ou des semi-voyelles (Alfia, 2020). Ainsi, sans connaître le contexte syntaxique, il est difficile de savoir comment lire le mot ספר : סֵפֶר (*sefer*, un livre), סָפַר (*safar*, il a compté), סַפָּר (*sappar*, coiffeur), סְפָר (*sfar*, frontière). L'écriture ספר, qui ne comprend pas de points-voyelles, s'appelle donc écriture défaillante ou écriture défective (en hébreu : כתיב חסר ניקוד כתיב חסר או), alors que l'écriture des mots סֵפֶר, סָפַר, סַפָּר et סְפָר, où les points-voyelles sont notés, s'appelle écriture pleine (en hébreu : כתיב מלא).

Selon Neuman (2010), l'hébreu connaît aujourd'hui deux conventions orthographiques officielles, approuvée par l'Académie de la langue hébraïque : l'écriture pleine, dotée du *nikkoud*, réservée aux jeunes enfants, aux apprenants débutants, à la poésie et aux textes sacrées ; et l'écriture défaillante, l'écriture « ordinaire » employée au quotidien par les locuteurs natifs de l'hébreu, qui n'est pas dotée du *nikkoud*, et qui est, par conséquent, très ambigüe (Neuman, 2010).

En effet, les élèves débutants en hébreu apprennent les différents signes de vocalisation et les sons produits par chacun d'entre eux. En revanche, les professeurs d'hébreu omettent très vite ces points-voyelles, et essaient d'habituer les élèves à déchiffrer les mots de vocabulaire sans les utiliser. La même politique didactique est menée au cycle 2 dans les établissements scolaires en Israël d'ailleurs, l'écriture pleine étant réservée uniquement aux contextes linguistiques évoqués ci-dessus. L'écriture défaillante ne représente pas toutes les informations phonologiques de la langue parlée de façon complète et cohérente, et crée, potentiellement, des difficultés chez l'élève au niveau de l'écriture (Ravid, 2002).

b)Écriture pleine et défaillante : les règles officielles de l'Académie de la langue hébraïque

L'Académie de la langue hébraïque a été créée par la Knesset, le parlement monocaméral de l'État d'Israël, en 1953. Elle a pour but d'orienter l'évolution de l'hébreu tout en se basant sur la recherche de l'histoire de la langue. Les décisions prises par l'Académie, notamment dans les domaines de la grammaire, l'orthographe, la terminologie et la transcription, doivent être respectées par tous les organismes étatiques en Israël. Bien conscients des difficultés que posent les deux conventions orthographiques aux locuteurs natifs de l'hébreu, ainsi qu'aux apprenants de la langue, les membres de l'Académie de la langue hébraïque ont établi une liste des règles de l'écriture défaillante afin d'harmoniser l'écriture en hébreu :

1. Règle n° 1 : la voyelle /u/

La voyelle /u/ est notée systématiquement de la mère de lecture *vav*. Par exemple : חולצה, עוגה, יקום, יכתבו, משוגע, סופר, הופל

2. Règle n° 2 : la voyelle /o/

La voyelle /o/ est notée systématiquement de la mère de lecture *vav*. Par exemple : חוף, שופט, אופטימי, כוח, מאוד, בוקר, רוב, אופייני, תקשורתי

Cette règle ne s'applique pas dans les cas suivants :

a) Si la voyelle /o/ est notée à l'écriture défaillante d'un *hataf-qamats*. Par exemple : צוהריים (צָהֳרַיִים), נוהלי (נָהֳלֵי-) :
b) S'il s'agit d'un des rares cas où la voyelle /o/ est notée d'une autre mère de lecture. Par exemple : זאת, ראש, איפה, כה
c) Le mot כֹּל en tant que nomen regens en état construit : כל הדברים, כל שנבקש

3. Règle n° 3 : la voyelle /i/

a) La voyelle /i/ est notée par la mère de lecture *yod* si le *yod* fait partie de la formation du mot. Par exemple : un *yod* radical, qui fait partie de la racine trilitère des mots hébraïques : פרי, דירה, ראית ; un *yod* qui fait partie du schème nominal : צמיחה, כביש, תקין ; et lorsque le *yod* fait partie d'un suffixe ou d'une désinence : חורפי, ניסויי, אהבָתי, בלעדיך

b) La voyelle /i/ est notée par la mère de lecture *yod* si après le *yod* il n'y a pas de schwa quiescent. Par exemple : גיבור, זיכרון, פיקח, ביקורת, אישה, מסיבה, כיתתי

c) Si la voyelle /i/ est suivie d'un schwa quiescent, c'est-à-dire, si la syllabe est une syllabe fermée, elle n'est pas notée d'un *yod*. Par exemple : שמחה, מכסה, תשמור, נכנס, התלבש

4. <u>Règle n° 4 : la voyelle /e/</u>

a) En règle générale, la voyelle /e/ n'est pas notée d'un *yod*. Par exemple : אזור, נכר, ממד, מרב, מצר, גאה, מרוץ, תצא, נדע, מתמטי

b) Elle est notée d'un *yod* dans les cas suivants :

   i. Si le *yod* fait partie de la formation du mot. Par exemple : un *yod* radical qui fait partie de la racine : מיתר, הישיר, ריק, בין, ביצה, הראיתם, תבנינה ; un *yod* qui fait partie du suffixe du pluriel : בניך, בניהם, בנינו, לפניהם, בלעדיו ; un *yod* qui représente la diphtongue grecque *eu* : אירופה, ניטרלי, איקליפטוס.

   ii. S'il y a un paiement de *dagesh*, remplaçant la voyelle /i/ par la voyelle /e/ : חירש, קירח, תיאבון, ריאיון, שירות, גירושים, מגירה, תיאר, תיעשה, תיהנה, ליהנות

   iii. S'il s'agit d'un substantif appartenant au schème nominal סֶמָה. Par exemple : זיעה, לידה, שינה, ריאה, קיבה

   iv. S'il s'agit d'un substantif appartenant au schème nominal הֶפְעֵל de la catégorie פ"נ : היכר, הישג, היתר, היצע, היכרות, הישגיות

5. <u>Règle n° 5 : le *vav* consonantique</u>

a) En début de mot, le *vav* consonantique n'est pas géminé. Par exemple : ועד, וידוי, ותיק

b) En milieu de mot, le *vav* consonantique est géminé. Par exemple : אווז, אוושה, תיווך, תקווה, זווית, סתוונית

c) En fin de mot, le *vav* consonantique n'est pas géminé. Par exemple : שלֹו, כסלו, לאו, יחדיו, עכשיו, עניו

6. <u>Règle n° 6 : le *yod* consonantique</u>

a) En début de mot, le *yod* consonantique n'est pas géminé. Par exemple : ילד, ינשוף, יצור

b) En milieu de mot, le *yod* consonantique est géminé s'il n'est pas précédé ou suivi d'une mère de lecture. Par exemple : בניין, עניין, לווייתן, צייר, התיישבות, בעייתי, מעוניין, הייתה. En revanche, si le *yod* consonantique est précédé ou suivi d'une mère de lecture, il n'est pas géminé. Par exemple : עוין, בעיה, ראיה, היה, יחיה, מצוין, מסוים. Le schème nominal פַּיִל constitue une exception à cette règle ; le *yod* n'est jamais géminé. Par exemple : בית, מים, שיט, ליל.

c) En fin de mot, le *yod* consonantique n'est pas géminé. Par exemple : גילוי, גוי, מתי, אולי, די, ודאי, חשמלאי

C) Les défis que rencontrent les élèves

Les élèves francophones rencontrent très souvent des difficultés avec le système d'écriture en hébreu, et ont du mal à bien saisir sa logique, et par conséquent bien épeler les mots de vocabulaire appris en cours. Curieusement, les programmes officiels de l'Éducation nationale pour l'enseignement de l'hébreu ne contiennent pas de références au sujet de l'écriture ou de l'alphabet, et ces difficultés rencontrées par tous les élèves de la discipline ne sont pas abordées dans les ressources spécifiques à l'hébreu.

D'après Ravid (2012), En hébreu moderne, l'homophonie est la raison des fautes d'orthographe « classiques » : il existe des consonnes homophones, c'est-à-dire deux consonnes (voire plus) qui marquent le même phonème, que les élèves confondent. Par exemple, le phone /v/ peut être rendu en hébreu par deux consonnes : ו (*vav*) et ב (*beth*). L'amuïssement de la consonne gutturale ע, ainsi que l'amuïssement partiel de la consonne gutturale ה (*hé*), ont contribué également à la création d'homophones : אה"ע (*aleph, hé, ʿayin*).

D'autres exemples :

Phone	Produit par la consonne…	Et la consonne…
/t/	ת	ט
/k/	כ	ק
/s/	ס	שׂ
/x/	כ	ח
/v/	ו	ב

Historiquement, la plupart de ces paires de consonnes homophones avaient des traditions de prononciation différentes. Par exemple : le ט était considéré emphatique. L'écriture étant plus conservatrice que le langage parlé, ces changements de prononciation ne trouvent pas leur expression dans l'orthographe, qui quant à elle, reste fidèle à la prononciation historique de l'hébreu. Or, la prononciation de l'hébreu moderne ne différencie plus ces paires, et les consonnes qui les constituent se prononcent de la même façon (Alfia, 2020). Ainsi, les élèves d'hébreu langue étrangère, et même les locuteurs natifs de l'hébreu, ne peuvent transcrire les mots seulement en s'appuyant sur la prononciation ; pour cela, une connaissance de l'orthographe et de la morphologie est nécessaire (Ravid, 2012).

Hormis les fautes d'orthographes « classiques » brièvement évoquées ci-dessus, les élèves éprouvent des difficultés à écrire correctement par manque de compréhension

de la logique hébraïque : alphabétique, consonantique, à l'emploi occasionnelle mais non systématique de mères de lecture.

En conséquence, les 6 règles officielles de l'Académie de la langue hébraïque, évoquées et décrites ci-dessus, posent, chacune à sa manière, de nombreuses difficultés aux élèves. Cela s'avère même plus complexe, car même certains professeurs d'hébreu ne maîtrisent pas entièrement ces règles, qui changent au fil des années selon les décisions prises par l'Académie d'ailleurs. En outre, la plupart des élèves n'ont pas le niveau approprié en hébreu pour appréhender des explications grammaticales d'une telle profondeur. D'une part, les professeurs n'enseignent donc pas les règles d'écriture défaillante aux élèves ; d'autre part, lorsqu'un élève commet une faute d'orthographe, cela risque de baisser sa note.

Voici quelques exemples concrets :

La règle	Les éventuelles lacunes et difficultés
2.b)	Ayant le réflexe d'associer la voyelle /o/ avec la mère de lecture *vav*, les élèves ont tendance à remplacer la mère de lecture respective par un *vav* : פו, איפו, רוש, זות
2.c)	Ayant le réflexe d'associer la voyelle /o/ avec la mère de lecture *vav*, les élèves risquent d'écrire כול au lieu de כל, une forme qui est correcte uniquement lorsqu'il ne s'agit pas d'un état construit (Par exemple : קודם כול, mais כל הדברים)
3	Cette règle est l'une des plus difficiles pour les élèves. Ayant le réflexe inspiré des langues indo-européennes d'associer la voyelle /i/ avec la mère de lecture *yod*, les élèves ont tendance à mettre un *yod* à chaque occurrence de la voyelle /i/, ce qui entraîne des fautes assez graves aux yeux d'un locuteur natif de l'hébreu. Des exemples verbaux : ניכנס, היתקשר, היזמין Des exemples nominaux : מיטבח, מידרון, מיקלחת Des exemples adverbiaux : ביכלל, ליפעמים, ליפני (ces exemples adverbiaux sont dus à leur formation ; en effet, ces adverbes sont composés d'une préposition unilitère suivie d'un substantif : בְּ+כְלל, לְ+פְּעמים. La dissimilation de deux *schwas* mobiles consécutifs en début de mot entraîne la voyelle /i/ : בִּכְלל, לִפְעמים)

4	En règle générale, les élèves ont du mal à savoir dans quels cas le *yod* fait partie de la formation du mot. Par conséquent, soit ils l'omettent lorsqu'il doit être écrit (בצה, הראתי, השיר), soit ils l'écrivent lorsqu'il est redondant (איזור, נידע, מתימטי).
5.b)	Les élèves ont du mal à comprendre dans quels cas le *vav* consonantique est géminé et dans quels cas il ne l'est pas. Cela entraîne aussi des problèmes de lecture, lorsqu'un élève ne parvient pas à lire le *vav* géminé en tant que consonne, et le prend pour une voyelle : טלוֹיזיה eu lieu de טלוויזיה, אוֹיר au lieu de אוויר.
6.b)	D'un côté, les élèves ont tendance à ne pas géminer le *yod* consonantique : בנין, ענין, לוֹיתן, מענין. De l'autre côté, les élèves ont aussi tendance à géminer le *yod* au contraire de la règle : מצויין, בעייה, ביית, מיים
6.c)	Les élèves risquent de géminer le *yod* consonantique en fin de mot : דיי, מתיי, אוליי, מדיי
La voyelle /a/	Cette voyelle pose problème aux élèves. En début et milieu de mot, elle n'est pas marquée par une mère de lecture, à l'encontre de la logique du français et des langues indo-européennes. Les élèves risquent donc de produire les formes suivantes : שאלום, מאים, plaçant le *aleph* à chaque occurrence de la voyelle /a/. En fin de mot, cependant, on marque la voyelle /a/ soit par un *aleph* pour les mots d'origine araméenne (par exemple : אימא, אבא, סבא) soit pour un *hé* pour les mots d'origine hébraïque (par exemple : מה, כמה, למה, כיתה)

Toutes ces difficultés trouvent leur expression dans le travail des élèves dès le niveau A1, et certaines persistent jusqu'au niveau B1 et même B2, voire au-delà. Il n'est pas anodin de mentionner que même les locuteurs natifs de l'hébreu, y compris des personnes cultivées et mêmes des universitaires, n'écrivent pas systématiquement conformément aux règles établies par l'Académie de la langue hébraïque.

II. Mise en pratique et analyse

a) Appui sur la morphologie de l'hébreu dès le début de l'apprentissage

Bien conscient des difficultés que rencontrent les élèves dès leurs premiers pas en hébreu spécifiées auparavant, j'ai essayé de faciliter l'apprentissage des élèves débutants en leur enseignant quelques astuces dès les premiers cours. Afin de leur permettre d'acquérir des réflexes adaptés au système d'écriture hébraïque, je voulais leur transmettre plusieurs règles de base, qui peuvent sembler évidentes aux yeux d'un locuteur natif, mais qui peuvent aider les élèves à éviter quelques écueils.

En effet, la formation des mots en hébreu se base sur plusieurs critères, dont les préfixes, les suffixes, les prépositions, les schèmes nominaux, les schèmes verbaux (*binyanim*), et bien d'autres. Dans ces conditions, le professeur pourrait s'appuyer sur les caractéristiques morphologiques de l'hébreu pour aider les élèves à mieux écrire. Ainsi, dès leur premier cours, ils auraient des ancrages sur lesquels ils pourront s'appuyer tout au long de leur apprentissage, et éventuellement surmonter certaines difficultés.

En règle générale, et afin que les élèves puissent bien assimiler la matière, je ne leur enseigne pas plus de 6-7 lettres par cours, et 1-2 voyelles seulement. A chaque fois que j'enseigne une nouvelle voyelle, je fais en sorte que les élèves mettent en pratique et la lecture et l'écriture, par le biais d'un exercice de lecture de syllabes, que les élèves sont après invités à recopier en écriture cursive. Par exemple, voici l'exercice de lecture de la voyelle /u/, qu'ils doivent d'abord lire et ensuite recopier en écriture cursive :

שׁוּ גֻ עוּ רֻ קוּ הֻ הוּ יוּ בֻ זוּ חֻ
טוּ אוּ דֻ וּ לֻ מֻ נוּ סֻ צוּ תוּ

La mise en pratique de toutes les lettres apprises jusqu'alors, ainsi que la pratique de la voyelle qu'ils viennent d'acquérir, permet d'un côté une révision efficace des lettres, et de l'autre côté une consolidation de l'emploi de cette voyelle. Dans le cas du *vav*, ces exercices s'avèrent même essentiels, car il s'agit de la mère de lecture de deux voyelles : /o/ et /u/.

Durant le premier cours, j'enseigne aux élèves les 6 lettres suivantes : אהיתמ"נ, et les 2 voyelles suivantes : /a/ et /i/. En d'autres termes, dès leur premier cours au niveau débutant, en 5ème en LV2 ou en Seconde en LVC, les élèves prennent conscience de la notion de la mère de lecture (trois sur les quatre mères de lecture en hébreu sont déjà apprises lors du premier cours : אה"י). La fonction de ces lettres, qui peuvent marquer

des consonnes, mais aussi des voyelles ou des semi-voyelles, n'est pas transparente et nécessite des éclaircissements. J'ai constaté que les élèves ont du mal à savoir comment utiliser les mères de lecture : quelles voyelles, parmi les 5 voyelles de l'hébreu (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/), régissent une mère de lecture ? Si l'on a besoin d'une mère de lecture, quelle mère de lecture correspond à quel contexte linguistique ?

Par exemple : dans le substantif אימא, appris dès le premier cours, le premier *aleph* est une consonne, le *yod* est une mère de lecture de la voyelle /i/, et le dernier *aleph* est une mère de lecture de la voyelle /a/. Pour que ce soit plus simple pour les élèves, je leur explique que la voyelle /a/ n'est marquée par une mère de lecture qu'en fin de mot. Normalement, il s'agit de la désinence -ָה, l'une des désinences du singulier féminin, comme dans les mots ילדה, כיתה, mais aussi dans les mots interrogatifs מה, למה, כמה. Ensuite, je montre que la plupart de ces mots se terminent par un -ָה, la désinence du féminin singulier ; en revanche, le mot אימא étant d'origine araméenne, il garde le suffixe -א qui sert d'article défini en araméen (comme dans d'autres mots qui désignent les membres de la famille d'ailleurs, empruntés à l'araméen : אבא, סבא, סבתא). Ainsi, les élèves peuvent sensibiliser l'oreille aux suffixes, et avoir une meilleure pratique par rapport aux mères de lecture. A un stade plus avancé, les élèves rencontrent également le suffixe -ִיָה, féminin également. D'après les règles de l'Académie de langue hébraïque, le *yod* y est systématiquement géminé : שתייה, ספרייה, ברזייה.

Néanmoins, si la désinence -ָה est strictement féminine, la désinence -ֶה, quant à elle, est une désinence nominale masculine : פֶּה, מחנֶה, מבנֶה, מראֶה, משתֶה. Lorsque les élèves rencontrent pour la première fois un nom commun avec cette désinence, la connaissance de cette règle leur permettrait de connaître son genre grammatical et la bonne orthographe de sa désinence.

Outre la désinence -ָה du féminin singulier, l'hébreu possède deux désinences plurielles, dites masculine et féminine. Ces deux désinences sont régies par les verbes au présent (le participe actif, בינוני פועל), les adjectifs et les substantifs. En ce qui concerne les verbes au présent et les adjectifs, ces désinences reflètent le genre grammatical de manière systématique : -ים est la désinence du masculin pluriel, alors que -ות est la désinence du féminin pluriel. Quant aux noms communs, il y a de moult exceptions à cette règle : מילים, שנים, נשים sont tous des substantifs féminins, qui régissent la désinence dite masculine -ים, et מקומות, שולחנות, ארונות sont tous des substantifs masculins, qui régissent la désinence dite féminine -ות. En revanche,

l'apprentissage de ces deux désinences permet aux élèves de ne pas oublier les mères de lecture *vav* et *yod* qui en font partie.

Dès le premier cours, les élèves rencontrent aussi deux homophones : le mot interrogatif ?מי (qui ?) et la préposition מ (de). Cette préposition, comme toutes les prépositions composées d'une seule lettre en hébreu, se rattache au mot qui la suit, sans qu'il y ait une voyelle : מישראל (d'Israël), tandis que le mot interrogatif ne se rattache pas au mot suivant, et reste « indépendant » : ?מי אתה (qui es-tu ?). De cette façon, l'élève peut mieux distinguer l'orthographe de la préposition מִ et le mot interrogatif מִי.

Je transmets aux élèves quelques ancrages lors de l'enseignement du verbe hébraïque également. La conjugaison du verbe au passé et au futur, même si appris beaucoup plus tard, se base sur des suffixes et des préfixes, liés de manière systématique aux pronoms personnels. Ainsi, bien connaître ces préfixes et ces suffixes permettrait aux élèves non seulement de conjuguer les verbes correctement, mais aussi de les écrire avec moins de difficulté. Voici le tableau de conjugaison du verbe au passé, basée principalement sur les suffixes :

	-תי Je	
-תְ Tu (F)		-תָ Tu (M)
-ה היא Elle		– הוא Il
	-נו Nous	
-תם Vous (F)		-תם Vous (M)
	-ו הם/הן Ils/Elles	

Ces suffixes, contenant des mères de lecture, peuvent servir d'ancrage pour les élèves. La conjugaison du verbe au futur, quant à elle, se base principalement sur les préfixes, mais aussi sur les suffixes :

	-א Je	
ת---י		-ת

Tu (F)		Tu (M)
היא ת- Elle		הוא י- Il
	נ- Nous	
	ת---ו Vous (M, F)	
	הם/הן י---ו Ils/Elles	

Parfois, l'ajout ou l'omission d'une mère de lecture risque de changer le sens du verbe. Par exemple : le verbe au passé du schème verbal Pa'al se conjugue ainsi : למדתי (j'ai appris). Le verbe au passé du schème verbal Pi'el, quant à lui, se conjugue ainsi : לימדתי (j'ai enseigné). L'ajout de la mère de lecture *yod* dans la conjugaison du Pi'el reste donc indispensable, si l'on ne veut pas de contresens. D'autres exemples : קבלתי (je me suis plaint), קיבלתי (j'ai reçu) ; ספרתי (j'ai compté), סיפרתי (j'ai raconté).

La connaissance préalable de quelques règles morphologiques en hébreu, comme les désinences, les suffixes et les préfixes, peut donc réduire le nombre de fautes d'orthographe et servir d'ancrages sur lesquels les élèves pourront s'appuyer dès le début de l'apprentissage.

b) Dictées : expériences mises en place en classe seconde LVC (niveau A1) – contexte, méthodologie et résultats

Malgré mes efforts et mes explications sur les structures morphologiques spécifiées ci-dessus, ces explications se rapportent à des structures bien spécifiques, et ne résolvent pas tous les problèmes liés à l'orthographe. J'ai constaté qu'à ce stade, les élèves rencontrent toujours des difficultés et ont des lacunes qu'il faudra combler, et que dans leurs productions écrites, certaines fautes d'orthographe figurent de manière répétée.

J'ai décidé donc d'effectuer une expérience dans ma classe de Seconde LVC. Cette classe agréable et dynamique de 8 élèves a commencé ses cours d'hébreu en septembre 2019 au niveau pré-A1. Étant donné que tous leurs savoirs en hébreu provenaient de moi, je trouvais intéressant de voir si quelques changements méthodiques pouvaient les aider à combler leurs lacunes. Je me suis donc posé les questions suivantes : y a-t-il autre chose à faire, hormis l'appui sur les structures hébraïques et leur logique ? La connaissance des règles de l'Académie de la langue hébraïque, peut-elle améliorer l'hébreu écrit des élèves et les aider à mieux comprendre la logique de la langue ? A leur niveau, est-il même possible de comprendre ce genre de règles ? Afin de répondre à toutes ces questions, je devais connaître de près leurs difficultés et pouvoir les synthétiser ; une fois que cela est fait, l'étape suivante était la mise en place de quelques adaptations méthodiques dans mon enseignement.

Comme il s'agit d'un groupe sérieux et motivé, qui fournit des efforts pour réussir en hébreu, j'ai voulu étudier leurs réflexes « naturels », c'est-à-dire ce qu'ils savent de manière spontanée sans préparation préalable, et voir dans quelle mesure l'apprentissage de quelques règles sur l'écriture défaillante les aiderait à améliorer leur orthographe. A cette fin, j'ai décidé d'utiliser l'un des outils pédagogiques emblématiques de l'enseignement de l'orthographe : la dictée. Dans ce contexte, la dictée ne devait pas servir uniquement de logique d'évaluation, mais plutôt de logique d'apprentissage. En effet, l'analyse de chaque faute commise par les élèves m'a permis d'installer des stratégies pédagogiques adaptées et de construire des liens de cause et effet.

J'ai donc établi une liste de mots difficiles du point de vue de l'orthographe, et sans prévenir les élèves, je leur ai annoncé une dictée surprise le 11 décembre 2019. Cette dictée comprenait des mots de vocabulaire qu'ils connaissaient déjà ; mais étant donné qu'il s'agissait d'une dictée surprise, ils n'avaient pas pu travailler l'orthographe

en amont. Pour qu'ils ne soient pas stressés et anxieux par cet exercice, associé traditionnellement à un climat d'angoisse et de peur, je leur ai expliqué qu'il s'agissait d'une expérience académique que je menais, que la note de ce contrôle ne rentrerait pas dans la moyenne, et que cet exercice était un outil pour leur permettre de continuer à progresser en hébreu.

Voici la liste des mots choisis et toutes les éventuelles difficultés qu'ils posent aux élèves du point de vue des mères de lecture (et non pas des homophones) :

Mot	D'éventuelles difficultés
אימא	*אמה L'omission de la mère de lecture *yod* contrairement à la règle n° 3 Le choix erroné de la mère de lecture *aleph* au lieu du *hé*
דוד	*דויד L'ajout de la mère de lecture *yod* dans une syllabe fermée, contrairement à la règle n° 3b
מים	*מיים La gémination du *yod* contrairement à la règle n° 6b
גלידה	*גלדא L'omission de la mère de lecture *yod* de la voyelle /i/ contrairement à la règle n° 3a Le choix erroné de la mère de lecture *aleph* au lieu du *hé*
מורה	*מרא L'omission du *vav* de la voyelle /o/ contrairement à la règle n° 2 Le choix erroné de la mère de lecture *aleph* au lieu du *hé*
טלוויזיה	*טלויזיא L'omission du *vav* consonantique en milieu de mot contrairement à la règle n° 5b Le choix erroné de la mère de lecture *aleph* au lieu du *hé*
להתראות	*להיתראות L'ajout erroné de la mère de lecture *yod* pour la voyelle /i/ contrairement à la règle n° 3b
עושים	*עושם

	L'omission du *yod* pour la voyelle /i/ faisant partie du suffixe -ים contrairement à la règle n° 3a
מסעדה	*מיסעדה L'ajout erroné de la mère de lecture *yod* pour la voyelle /i/ contrairement à la règle n° 3b
בננה	*בנאנא L'ajout erroné de la mère de lecture *aleph* pour la voyelle /a/ Le choix erroné de la mère de lecture aleph en fin de mot
אולפן	*אלפאן L'ajout erroné de la mère de lecture *aleph* pour la voyelle /a/ L'omission du *vav* de la voyelle /u/ contrairement à la règle n° 1
אבוקדו	*אבקד L'omission du vav de la voyelle /o/ contrairement à la règle n° 2
תאטרון	*תיאטרן L'omission du vav de la voyelle /o/ contrairement à la règle n° 2
כיתה	*כתא L'omission du yod de la voyelle /i/ contrairement à la règle n° 3b Le choix erroné de la mère de lecture *aleph* en fin de mot au lieu du *hé*
מצוין	*מצויין La gémination du *yod* consonantique en milieu de mot après la voyelle /u/ contrairement à la règle n° 6b

D'un côté, après avoir effectué la dictée pour la première fois, j'ai constaté que certaines règles avaient été acquises par les élèves, même sans les apprendre explicitement lors de l'apprentissage de l'alphabet. Cela était encourageant : ma méthodologie semblait leur avoir donné des outils pour surmonter plusieurs écueils. De l'autre côté, il apparaissait que certaines règles étaient loin d'être acquises de manière satisfaisante. Les explications répétées sur les mères de lecture dès l'acquisition de

l'alphabet avaient dû également aider les élèves, mais n'étaient pas suffisantes pour combler toutes leurs lacunes.

J'ai donc décidé d'adapter ma méthodologie en fonction des difficultés des élèves. En vue d'une seconde dictée surprise, finalement maintenue le 8 janvier 2020, j'ai enseigné trois des règles de l'Académie de la langue hébraïque le 18 décembre 2020, juste avant les vacances de Noël. Au lieu de demander aux élèves d'apprendre et réviser l'orthographe des mots de la dictée pendant les vacances, je leur ai demandé de bien réviser les règles que nous avons apprises. Ainsi, les résultats de la seconde dictée pourraient mettre en lumière les stratégies pédagogiques bénéfiques pour l'orthographe des élèves et celles qui ne l'étaient pas. La seconde dictée contenait les mêmes mots de vocabulaire que la première.

Au terme de la première dictée, j'ai constaté qu'en règle générale, les élèves avaient compris qu'en fin de mot, on mettait systématiquement une mère de lecture : *yod* pour la voyelle /i/, *vav* pour les voyelles /o/ et /u/, et *aleph* et *hé* pour les voyelle /e/ et /a/. Cela pouvait être dû à l'accent mis sur une des désinences récurrentes du féminin en hébreu : -ָה. Bien que cela ne figure pas clairement dans les règles de l'Académie de la langue hébraïque, j'ai démontré aux élèves que la voyelle /a/ en début et en milieu de mot était très rarement suivie d'une mère de lecture *aleph* ou *hé*. Dans la première dictée, par exemple, certains élèves avaient écrit אולפאן et non pas אולפן.

En outre, la plupart des élèves avaient bien acquis le réflexe de mettre la mère de lecture *vav* pour les voyelles /o/ et /u/ (règles 1 et 2 de l'Académie de la langue hébraïque) : מורה, להתראות, עושים, תאטרון. A cet égard, il semble que les points communs entre l'hébreu et le français aident les élèves. Compte tenu de la relative fermeté de ces deux règles, il est plus facile de savoir qu'il faut ajouter une mère de lecture pour ces deux voyelles, ce qui n'est pas aussi évident pour les autres voyelles. A la suite de la première dictée, j'avais appris aux élèves ces deux règles, et par conséquent, leurs fautes étaient moins nombreuses à la seconde dictée en ce qui concernait les voyelles /o/ et /u/.

Quant aux règles moins catégoriques et plus complexes, c'est-à-dire les règles 3, 5 et 6 (aucun des mots choisis ne se rapporte à la règle 4), les élèves ont eu plus de difficultés lors de la première dictée par rapport à la seconde. Les quelques mois d'apprentissage d'hébreu ne leur avaient pas permis de développer des réflexes conformes aux les règles de l'Académie de la langue hébraïque, et un travail plus approfondi à ce sujet s'avèrerait nécessaire. Ainsi, plus de la moitié des candidats ne

savaient pas qu'il fallait géminer le *vav* en milieu de mot, comme dans le substantif טלוויזיה. Dans ce cas, étant donné que la règle est assez simple, j'ai décidé de l'expliquer aux élèves : lorsque le *vav* est consonantique, il n'est pas géminé en début de mot ; mais il l'est en milieu de mot ; et il ne l'est pas en fin de mot. Les résultats de la seconde dictée ont démontré une meilleure compréhension de cette règle, et seulement un élève a refait cette erreur.

La majorité a également ajouté la mère de lecture *yod* pour la voyelle /i/ à l'encontre des règles. Par exemple : מיסעדה, להיתראות. Or, la tendance presque systématique des élèves à ajouter un *yod* pour la voyelle /i/ n'était pas toujours à leur détriment. Ainsi, ils ont pu bien épeler des mots comme כיתה et אימא dès la première dictée. A ce stade prématuré de l'apprentissage, les élèves semblent avoir du mal à comprendre dans quels cas le *yod* fait partie de la racine ou de la structure du mot, ce qui entraîne l'ajout du *yod* sans raison.

J'ai donc décidé d'expliquer aux élèves la règle 3c en vue de la seconde dictée, en utilisant des termes linguistiques que j'ai essayé de simplifier autant que possible : *syllabe*, un terme qu'ils connaissent grâce à leurs études de français et de langues vivantes A et B, et les termes *syllabe ouverte*, une syllabe qui se termine par une voyelle, et *syllabe fermée,* une syllabe qui se termine par une consonne. Sauf quelques améliorations, il semble que l'emploi de ces termes n'ait pas aidé les élèves à ce stade, et les fautes d'orthographe, contraires à la règle 3c, étaient récurrentes à la seconde dictée également.

Quant aux règles 4 et 6, j'ai décidé qu'il n'était pas possible de les enseigner aux élèves à ce stade, et que des connaissances linguistiques beaucoup plus profondes que celles dont ils disposent à ce stade étaient indispensables pour les assimiler. C'est pourquoi on peut trouver dans les deux dictées les formes מצוין et מצויין.

Ces deux dictées m'ont permis donc de mieux repérer les difficultés des élèves, de les analyser, et d'apporter quelques modifications à ma méthode d'enseignement ; certaines modifications, celles qui étaient simples et claires, ont su aider les élèves, tandis que d'autres stratégies, celles qui s'appuyaient sur des explications linguistiques plus complexes, se sont avérées moins efficaces à ce stade.

C) Conclusions des expériences mises en place

Les deux dictées et leur analyse m'ont amené à plusieurs conclusions d'ordre pédagogique et didactique. En règle générale, il s'avère qu'un apprentissage graduel des 22 lettres hébraïques, et les 5 variantes finales, reste indispensable. L'apprentissage des lettres, et par conséquent l'apprentissage des points-voyelles et des mères de lecture, est ventilé sur les 2-3 premiers mois des cours. Un enseignement bâclé de l'alphabet et de l'écriture risque de ne pas permettre aux élèves d'assimiler la matière. C'est pourquoi il serait important de ne pas enseigner plus de 6-7 lettres par leçon, et ne pas apprendre plus d'une ou deux voyelles, et donner aux élèves beaucoup de travail d'écriture à faire à la maison.

En ce qui concerne les fautes d'orthographe « classiques », dont la cause n'est pas les mères de lecture mais plutôt les homophones en hébreu, j'ai décidé d'établir avec les élèves une liste non-exhaustive de quelques mots de vocabulaire récurrents ayant une orthographe difficile. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de consacrer 2-3 pages dans leur cahier à cette liste de mots, qui se prolongerait au fil de l'année, et de les apprendre par cœur. A mon sens, les apprendre par cœur serait le seul moyen, surtout au niveau débutant, de bien les épeler, car il s'agit de mots dont orthographe reflète une ancienne prononciation, ou une rection inhabituelle de mère de lecture résultant par exemple du glissement cananéen (מעתק כנעני). En outre, à cause des homophones et l'amuïssement des consonnes gutturales ה"ע, un apprentissage par cœur de l'orthographe est, dans beaucoup de cas, indispensable. Par exemple : עכשיו, הוא, היא, איפה, מאיפה, פה, לא, ראש. Dans cette liste, j'ai inclus également le mot אימא, que les élèves avaient tendance à épeler en *hé* en fin de mot, à cause de la désinence féminine -ָה. D'autres exemples : אבוקדו et non pas אווקדו, תאטרון et non pas תאתרון. A cet égard, j'ai trouvé utile d'apprendre aux élèves la transcription des sons « t », et « th » de mots d'origine étrangère : le « t » est transcrit par ט en hébreu, alors que le « th » est transcrit par ת. Cela évite les fautes d'orthographe dans les mots מתמטיקה, תאטרון, טלפון, טלוויזיה, et bien d'autres.

Au vu de la situation sanitaire liée au Covid-19 et du confinement subit depuis le 16 mars 2020, je n'ai pas pu annoncer une troisième dictée pour estimer la mesure dans laquelle l'apprentissage par cœur d'une telle liste améliore l'orthographe des élèves.

Quant aux règles de l'Académie de la langue hébraïque sur l'écriture défaillante, il semble souhaitable que les professeurs d'hébreu en aient une meilleure connaissance,

afin de ne pas induire les élèves en erreur, et afin de pouvoir expliquer la logique et les différentes structures morphologiques de l'hébreu dès le début. En outre, il semble important d'harmoniser les critères selon lesquels les professeurs d'hébreu en France corrigent les productions écrites des élèves, de façon qu'ils soient homogènes autant que possible. Par exemple, au niveau débutant, les professeurs devraient être très indulgents par rapport aux fautes d'orthographe liées aux homophones ; insister dès le début sur les règles sur le *vav* en tant que mère de lecture des voyelles /o/ et /u/ ; exiger aux élèves de connaître la désinence du féminin -ָה et les désinences du pluriel -ים et -ות ; et être plus indulgents par rapport à l'omission erronée ou l'ajout erroné du *yod* en tant que mère de lecture. En effet, la règle sur le *yod* étant plus complexe et moins catégorique que les autres, il serait trop ambitieux de demander aux élèves débutants de savoir si le *yod* fait partie de la formation du mot et s'il s'agit d'une syllabe ouverte ou fermée.

De surcroît, il serait important de combiner quelques notions de base dès lors que l'on entame l'apprentissage de l'alphabet et des voyelles, pour que les élèves puissent acquérir de bons réflexes leur permettant d'éviter certaines erreurs. L'enseignement de l'écriture doit s'appuyer, dans la mesure du possible, sur les caractéristiques morphologiques récurrentes en hébreu. Par exemple : les désinences féminine et plurielles, les conjugaisons de verbes basées sur les préfixes et les suffixes, les prépositions, etc.

Il semble que l'emploi de termes linguistiques plus avancés, comme syllabe ouverte, et syllabe fermée, n'aide que certains élèves au niveau débutant. Il s'agit probablement d'élèves avec une certaine facilité en langues et en linguistique, pour qui les règles grammaticales et la logique plutôt mathématique d'une langue facilite l'apprentissage. En revanche, la plupart des élèves ne semblent pas en tirer des bénéfices ; mes explications, simplifiées autant que possible, n'ont pas su aider la majorité des élèves à rectifier certaines fautes d'orthographe lors de la seconde dictée. Néanmoins, ces explications pourraient s'avérer utiles à un niveau plus avancé (B1 ou B2).

Il semble opportun d'enseigner les règles 1 et 2 de l'Académie de la langue hébraïque dès que l'on commence à apprendre les voyelles /u/ et /o/. Ces règles plutôt claires et cohérentes semblent bénéfiques pour les élèves, et la ressemblance à la logique du français facilite également les choses. La règle 5, quant à elle, est aussi assez catégorique, et devrait donc être apprise dès lors que l'on apprend la lettre *vav.*

Il serait donc indispensable de donner tous les outils possibles aux élèves dès le début, afin de stabiliser certains réflexes ; l'appui sur la morphologie de l'hébreu s'avère également fructueux ; et certaines règles de l'Académie de la langue hébraïque, celles qui sont simples et faciles à comprendre en première année, seraient également conseillées.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, nous avons étudié les difficultés que rencontrent les élèves à l'écrit en hébreu, et plus précisément les difficultés liées aux mères de lecture et aux homophones. D'un côté, les professeurs d'hébreu n'enseignent pas les règles de l'Académie de la langue hébraïque aux élèves de manière systématique, et cela à juste titre ; de l'autre côté, si un élève commet une faute d'orthographe jugée grave, il risque d'être pénalisé. Nous avons donc cherché les moyens et les stratégies permettant de transmettre les bons réflexes aux élèves dès le début de leur apprentissage, afin d'éviter certains pièges.

Dans un premier temps, nous avons étudié la théorie de l'écriture en hébreu : l'écriture pleine et défaillante, les mères de lecture et les règles officielles de l'Académie de la langue hébraïque. Dans un deuxième temps, nous avons analysé deux expériences mises en place en classe Seconde sous forme de dictées de mots de vocabulaire que les élèves connaissent déjà, et avons appris que certaines règles, celles qui sont claires et catégoriques, peuvent aider les élèves à mieux écrire en hébreu, tandis que d'autres règles, celles liées à des connaissances linguistiques plus complexes, ne conviennent pas au niveau débutant, et n'aident pas les élèves à ce stade à améliorer leur orthographe. Nous avons également suggéré plusieurs conclusions qui pourraient servir les professeurs d'hébreu à l'avenir et ainsi harmoniser la correction des productions écrites des élèves.

Il serait intéressant d'étudier l'influence à long terme d'une éventuelle incorporation de certaines règles officielles de l'Académie de langue hébraïque en cours d'hébreu, et d'évaluer dans quelle mesure celle-ci pourrait être bénéfique pour les élèves. De plus, il serait intéressant de continuer à étudier l'utilité de la dictée en tant qu'outil pédagogique en cours d'hébreu, du niveau A1 au niveau B2.

Glossaire

Termes	**Définition**
Phone	Un phone est un son articulé, c'est-à-dire prononcé en principe de manière distincte par le mouvement des organes qui l'émettent, et qui est reçu dans le processus de communication par la parole en tant que le moindre segment discret perceptible dans la chaîne parlée.
Homophone	L'homophonie est une variété d'homonymie désignant le rapport entre deux mots différents possédant la même prononciation
Phonème	Un phonème est la plus petite unité discrète ou distinctive (c'est-à-dire permettant de distinguer des mots les uns des autres) que l'on puisse isoler par segmentation dans la chaîne parlée. Un phonème est en réalité une entité abstraite, qui peut correspondre à plusieurs sons
Écriture pleine	Écriture hébraïque dotée du *nikkoud* (en hébreu : כתיב מלא)
Écriture défaillante / écriture défective	Écriture hébraïque non dotée du *nikkoud (*en hébreu : כתיב חסר ניקוד). L'écriture défaillante ne représente pas toutes les informations phonologiques de la langue parlée de façon complète et cohérente
Mère de lecture	Il s'agit des quatre consonnes אהו"י dans l'alphabet hébraïque qui marquent à la fois des consonnes, des voyelles ou des semi-voyelles
Consonne	Dans le langage humain, il s'agit d'une articulation phonique caractérisée, par opposition aux voyelles, par le fait de ne pouvoir être le seul constituant ou le seul type de constituant d'un mot
Voyelle	Un son du langage humain dont le mode de production est caractérisé par le libre passage de l'air dans les cavités situées au-dessus de la glotte, à savoir la cavité buccale et/ou les fosses nasales. Ces cavités servent de filtres dont la forme et la contribution relative à l'écoulement de l'air influent sur la qualité du son obtenu

Graphème	L'écriture représentative d'un phonème, autrement dit la façon d'écrire un son
État construit	Forme morphologique du nom dans la grammaire de certaines langues afro-asiatiques. Dans les langues sémitiques, le nom prend l'état construit quand il est suivi d'un complément du nom, et s'en retrouve alors automatiquement défini
Nomen regens	Le premier nom commun de l'état construit, autrement dit soutenant
Préfixe	Un préfixe est un affixe qui est placé avant le thème morphologique d'un mot. Ajouter un préfixe au début d'un mot peut en changer le sens, par exemple lorsque le préfixe « hypo- » est ajouté au mot thèse, le mot hypothèse est créé
Désinence	Un suffixe grammatical après lequel on ne peut plus ajouter d'autres suffixes. Les désinences expriment divers traits grammaticaux, en fonction de la langue concernée
Schwa	Un terme qui désigne la voyelle neutre, centrale
Schwa mobile	Un *schwa* qui ouvre une syllabe
Schwe quiescent	Un *schwa* qui ferme une syllabe
Dagesh	Le *dagesh* est représenté par un point qui apparaît au milieu de la lettre hébraïque (par exemple : בּ). Il manque la prononciation occlusive des consonnes בגדכפ"ת ou bien la gémination d'une consonne
Paiement du *dagesh*	Si la consonne qui suit le dagesh ne peut prendre de dagesh fort (אהחר"ע), on supplée au *dagesh* par la prolongation de la voyelle brève qui le précède par une voyelle longue, permettant ainsi une syllabe ouverte. Par exemple : תֵּאֵר et non pas תְּאֵר* (en hébreu : תשלום דגש)
Schème nominal	Dans les langues sémitiques, le schème est la partie du mot complémentaire à la racine ; il s'agit de l'ensemble de consonnes et/ou de voyelles qui « habillent » les consonnes de la racine afin de former des mots
Suffixe	Un affixe qui est placé après le thème morphologique d'un mot. Ajouter un suffixe en fin de mot peut en changer le sens ou la

	catégorie grammaticale, par exemple lorsque le suffixe « -age » est ajouté au verbe arroser, le substantif arrosage est créé
Schème verbal (*binyan*)	Le système verbal hébraïque est axé sur 7 schèmes verbaux : פעל (קל), נפעל, הפעיל, הופעל, פיעל, פועל, התפעל
Syllabe	Unité interrompue du langage oral
Syllabe ouverte	Une syllabe qui se termine par une voyelle
Syllabe fermée	Une syllabe qui se termine par une consonne
Le glissement cananéen	Un glissement phonologique de la branche nord-ouest des langues sémitiques : un ā deviant ō

Bibliographie

1. Alfia, S. (2020). *Ivrit עברית : Premières leçons d'hébreu*. Paris : Éditions Ellipses.

2. Neuman, Y. (2010). *Le nikkoud en hébreu moderne : origines, structure, usages et perspectives de réaménagement*, Politique linguistique en Méditerranée. Paris : Honoré Champion.

3. Ravid, D. (2001). Learning to spell in Hebrew: Phonological and morphological factors. *Reading and Writing,* 14, 459-485.

4. Ravid, D. & Shlesinger, Y. (2001). Vowel reduction in Modern Hebrew: Traces of the past and current variation. *Folia Linguistica*, 35, 3-4, 371-397.

5. Ravid, D. (2002). tfisat haktiv haʿivri ʾetsel hayeled beIsrael : mabat hitpatḥuti (en hébreu : La perception de l'écriture hébraïque chez l'enfant en Israël : regard développemental). *Megamot*, 32, 29-57.

6. Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.

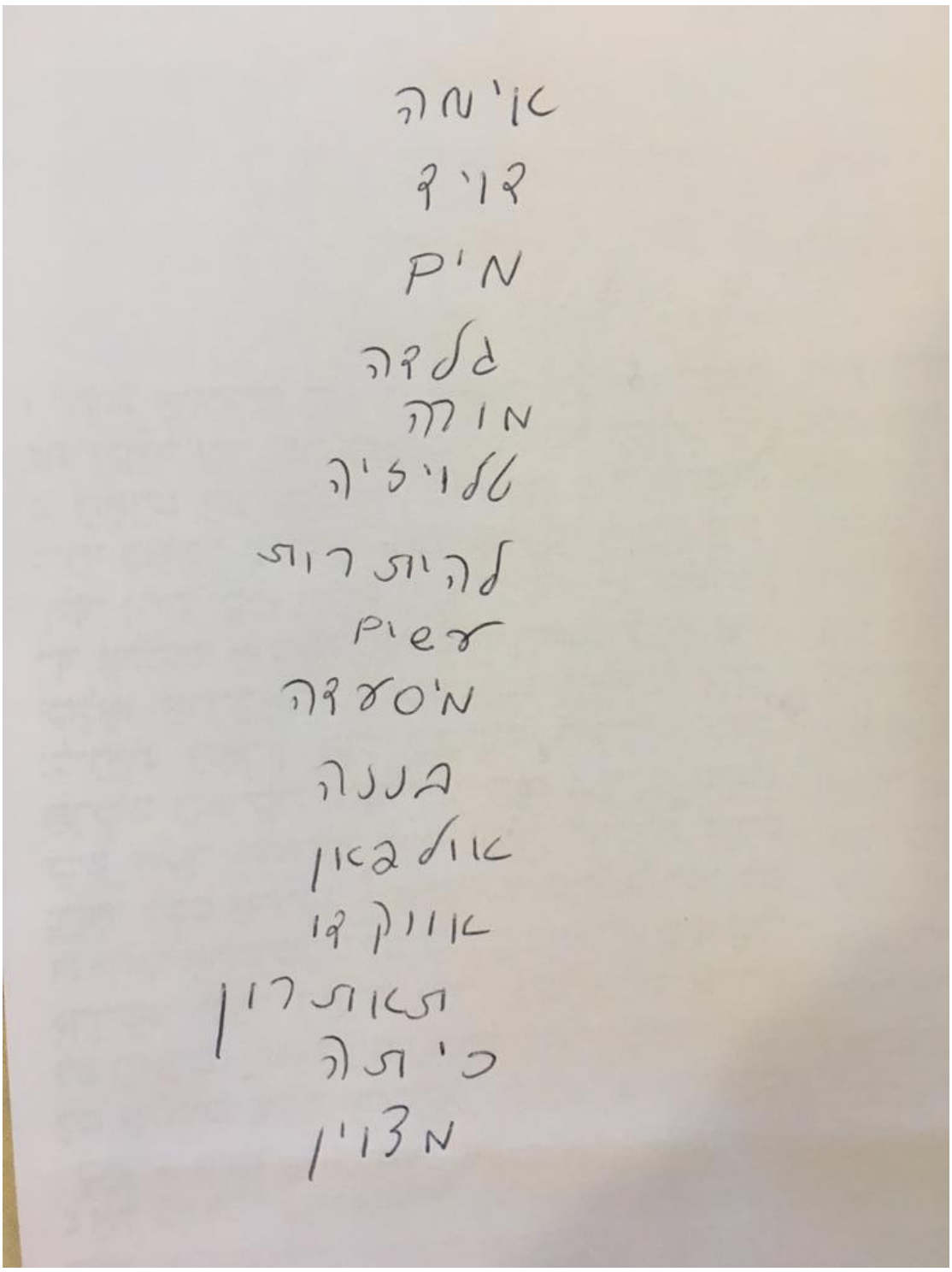
7. Ravid, D. (2012). *Spelling morphology: the psycholinguistics of Hebrew spelling*. New York: Springer, 88-93.

Sitographie

1. L'Académie de la langue hébraïque, les règles de l'écriture défaillante, consulté à l'adresse https://hebrew-academy.org.il/topic/hahlatot/missingvocalizationspelling/

Annexes

Première dictée, 18 décembre 2020


אימה
דיף
מיק
גלדה
מורה
טלויזיה
להיות רות
ישר
מסרה
בננה
אולבאן
אוונק דו
תאותרון
כיתה
מגדין

Seconde dictée, 9 janvier 2020

Dictée numéro 2

אמא
לוף
מים
בלילה
מורה
שלמיה
שהיתה לאות
עשיר
מיסעדה
בננה
אולפן
אוזן לו
תאתרון
כיתה
מצוין