



HAL
open science

Effacité des manuels scolaires dans l'acquisition et la maitrise de la lecture sémantique en arabe langue étrangère : diagnostic et orientations pédagogiques avec la réalisation de corpus

Mohamed Naoui

► To cite this version:

Mohamed Naoui. Effacité des manuels scolaires dans l'acquisition et la maitrise de la lecture sémantique en arabe langue étrangère : diagnostic et orientations pédagogiques avec la réalisation de corpus. Linguistique. Université de Lorraine, 2015. Français. NNT : 2015LORR0324 . tel-01752221

HAL Id: tel-01752221

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01752221v1>

Submitted on 29 Mar 2018

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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Université de Lorraine

École doctorale STANISLAS: « Langages, Temps, Société »
Laboratoire : EA 7305 - LIS - Littératures, Imaginaire, Sociétés

2015

Thèse présentée par

Mohamed Naoui

en vue de l'obtention du grade de Docteur
Spécialité : Langues, littérature et civilisations

**EFFICACITE DES MANUELS SCOLAIRES DANS L'ACQUISITION ET
LA MAITRISE DE LA LECTURE SEMANTIQUE EN ARABE LANGUE
ETRANGERE
DIAGNOSTIC ET ORIENTATIONS PEDAGOGIQUES AVEC LA
REALISATION DE CORPUS**

Sous la direction de **Laurence Denooz**

Soutenue le 04 décembre 2015 devant un jury composé de

Mme **Laurence Denooz**, PR de littérature et culture arabes, UL, directrice de thèse

M. **Alexander Boulton**, PR de linguistique et didactique anglaises, UL
(alex.boulton@univ-lorraine.fr)

Mme **Elisabeth Vauthier**, PR de littérature et culture arabes, Lyon 3, rapporteur
(elisabeth.vauthier@uhb.fr)

Mme **Lynne Franjie**, PR de langue, didactique et traductologie arabes, Lille 3,
rapporteur (lynne.franjie@univ-lille3.fr)

M. **Nehmetallah Abi-Rached**, PR de langue, culture et traduction arabes,
Strasbourg (rached@unistra.fr)

Université de Lorraine

École doctorale STANISLAS: « Langages, Temps, Société »
Laboratoire : EA 7305 - LIS - Littératures, Imaginaire, Sociétés

2015

Thèse présentée par

Mohamed Naoui

en vue de l'obtention du grade de Docteur
Spécialité : Langues, littérature et civilisations

**EFFICACITE DES MANUELS SCOLAIRES DANS L'ACQUISITION ET
LA MAITRISE DE LA LECTURE SEMANTIQUE EN ARABE LANGUE
ETRANGERE
DIAGNOSTIC ET ORIENTATIONS PEDAGOGIQUES AVEC LA
REALISATION DE CORPUS**

Sous la direction de **Laurence Denooz**

Soutenue le 04 décembre 2015 devant un jury composé de

Mme **Laurence Denooz**, PR de littérature et culture arabes, UL, directrice de thèse

M. **Alexander Boulton**, PR de linguistique et didactique anglaises, UL
(alex.boulton@univ-lorraine.fr)

Mme **Elisabeth Vauthier**, PR de littérature et culture arabes, Lyon 3, rapporteur
(elisabeth.vauthier@uhb.fr)

Mme **Lynne Franjie**, PR de langue, didactique et traductologie arabes, Lille 3,
rapporteur (lynne.franjie@univ-lille3.fr)

M. **Nehmetallah Abi-Rached**, PR de langue, culture et traduction arabes,
Strasbourg (rached@unistra.fr)

Remerciements

La rédaction d'une thèse en fin de carrière a probablement l'avantage de pouvoir bénéficier d'une expérience de plusieurs années. Le fruit de mes propres réflexions est donc en partie redevable à toutes ces années de travail comme enseignant de la langue arabe dans le secondaire et le supérieur.

Mais avant tout, je me dois de remercier ceux qui m'ont accompagné dans cette recherche doctorale. Mes remerciements iront donc d'abord à ma directrice de recherche, Madame Laurence Denooz, professeure de littérature et culture arabes, à l'Université de Lorraine, pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant de diriger cette thèse, pour sa position alternant soutien et exigence au gré des besoins. Elle a su, à chaque rencontre, trouver les mots justes pour allier remarques pertinentes, encouragements et appui pour que ce travail se poursuive et que mes idées se concrétisent.

J'adresse également mes plus vifs remerciements à Mesdames et Messieurs les Professeurs, membres du jury pour avoir accepté de faire partie de mon jury.

Il y a également des remerciements plus particuliers, qui sont aussi chaleureux. Je voudrais remercier mes élèves des lycées Chopin et Poincaré, ainsi que mes élèves de sciences-po Nancy, pour leur sérieux et pour leur grande disponibilité durant les années consacrées à ce travail. Sans leur participation et les données que j'ai ainsi pu recueillir, rien n'aurait été possible.

Enfin, j'exprime ma reconnaissance à mes proches pour leur soutien et à toutes les personnes qui ont accepté de me relire, à me soutenir et à m'aider directement ou indirectement dans ce travail.

RESUME

Si nous prenons littéralement la définition : « lire, c'est comprendre », la compréhension devient la seule mesure significative à considérer lorsque nous évaluons la lecture d'un texte.

En effet, des élèves arabisants en fin de lycée ne maîtrisent pas la lecture sémantique. Aux différents examens oraux, nous relevons qu'ils déchiffrent un texte sans qu'ils soient vraiment capables de le présenter, l'expliquer et l'analyser. Ils n'en comprennent pas vraiment le sens. Ils passent souvent leur temps à parler du texte à un niveau superficiel sans pouvoir nuancer leurs explications. En fin de compte, ils restent au stade de lecteurs débutants, au niveau du déchiffrage ! Ces difficultés se présentent également aux épreuves écrites, donc en lecture et en compréhension écrite, et concernent à la fois des élèves et des étudiants dialectophones et non arabe-dialectophones.

Pourtant, il est clairement précisé par les recommandations du CECRL¹ (Cadre européen commun de référence pour les langues) qui constitue une

« approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes. »

En effet, le CECRL considère que l'enseignement/apprentissage d'une langue doit se faire à l'aide de supports ou de manuels rédigés, non pas, comme c'est encore malheureusement trop souvent le cas, pour la langue arabe, au hasard de l'inspiration normative, orthographique et grammaticale, mais en tenant compte non seulement du milieu culturel et social, mais aussi de la langue elle-même sous son évolution et sa réalité diglossiques. Dans le Chapitre 6 du CECRL, l'exigence est portée sur la méthodologie et se résume globalement par deux interrogations :

« Comment s'acquiert ou s'apprend une nouvelle langue ? Que pouvons-nous faire pour faciliter ce processus d'apprentissage ou d'acquisition ? »²

C'est suite à ces conseils du CECRL que auteurs de manuels ont commencé à rédiger depuis 2005 des ouvrages spécifiques, en prétendant dans leurs préambules que leurs productions sont conformes aux recommandations du CECR et en classant leurs méthodes, recueils ou mallettes, etc. par niveaux communs de référence A1, A2, etc.

¹ CECRL, p. 9.

² CECRL, p. 5.

Comme nous le verrons dans notre analyse, certains manuels continuent malheureusement à concevoir l'acquisition de la lecture comme une opération de déchiffrement et de décodage. Leurs recueils sont présentés selon une progression linguistique et grammaticale sans tenir compte du fait que plusieurs élèves à qui on a affaire non-seulement appartiennent à des groupes sociaux et culturels hétérogènes, mais que beaucoup d'entre eux arrivent au cours d'arabe en parlant un dialecte arabe, avec ses multiples variétés régionales.

Pour d'autres manuels, il est certain que les efforts sont respectables. À cet égard, des auteurs prennent en compte certaines variétés régionales en intégrant quelques références dialectales afin de rassurer les élèves dialectophones des « passerelles » existantes et possibles entre les différents registres de l'arabe et de permettre aux apprenants non-dialectophones d'utiliser socialement des expressions compréhensibles et employables immédiatement afin de les sensibiliser aux problèmes diglossiques de l'arabe.

Il est vrai que les instructions officielles recommandent aux enseignants d'arabe d'accorder une place importante aux variétés dialectales et à la communication mais malheureusement beaucoup de manuels ne tiennent pas compte de ces richesses ; car ils s'inscrivent pour la plupart dans une démarche normative.

On est aujourd'hui convaincu qu'on n'enseigne pas la langue arabe à des élèves français (d'origine arabe ou pas) de la même façon et avec les mêmes objectifs qu'à des élèves arabes : Marocains, Libanais ou Égyptiens.

Cependant, nous admettons que nos orientations sont subjectives. Ce choix est lié à notre propre expérience professionnelle et à la lecture de multiples apports théoriques.

Pour cela, nous nous sommes inspirés, entre autre, des apports de Gérard Chauveau. En commençant par la lecture de son ouvrage « Les chemins de la lecture » paru en 1994, nous nous sommes posé un certain nombre de questions sur nos pratiques pédagogiques et sur la façon dont la lecture est enseignée en arabe.

En effet, en se fondant sur les travaux de Piaget et de Vygotsky, Chauveau, chercheur à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), en sciences de l'éducation, en linguistique et en psychologie, étudie l'acquisition des fondamentaux de la lecture chez l'enfant (essentiellement en ZEP). Il analyse les différentes compétences indispensables voire obligatoires à l'acquisition de la lecture (compétences culturelle, sociale et conceptuelle) en même temps que les compétences de l'écrit (aspects phoniques et linguistiques, c'est-à-dire la capacité à repérer et manipuler les sons du langage, etc.). Ses études sur la compréhension montrent également que les élèves, dès le début de l'acquisition de la lecture, ont besoin d'apprendre à construire des hypothèses spécifiques sur le système de la langue écrite.

Enfin, pour élaborer une pédagogie interactive, coopérative et conceptuelle, Chauveau et d'autres proposent une conception langagière et culturelle de la lecture et encouragent à se poser trois questions préalables : pourquoi lire et apprendre à lire ? Comment fonctionne le code écrit ? Que faire pour lire ? Accéder au sens d'un texte, est-ce seulement comprendre et additionner le sens des mots qui le composent ?

S'agissant de notre démarche, nous avons retenu deux niveaux d'objectifs à atteindre: objectifs généraux et objectifs intermédiaires.

A) Objectifs généraux :

- 1) Tenter de comprendre les difficultés inhérentes à la pratique de la lecture en arabe ;
- 2) Proposer une méthodologie en vue de l'amélioration de la qualité de la lecture.

B) Objectifs intermédiaires :

- 1) Identifier l'origine des difficultés de la lecture et leurs causes chez nos élèves ;
- 2) Analyser des manuels (dits de lecture) et des pratiques pédagogiques existants ;
- 3) Présenter quelques pistes relatives aux champs pédagogiques et didactiques ;
- 4) Expérimenter ces pistes avec nos propres élèves.

ABSTRACT

If we take the following definition literally: « Reading is understanding », Reading Comprehension thus, becomes the sole significant measure to take into account when we evaluate the capacity to read a text.

Indeed, the students who learn Arabic are unable to master semantic reading at the end of their Lycée (High school) cycle. When we consider the results of their oral exams, we note that they decipher a text without really being able to introduce, explain and analyse it. They do not really understand its meaning. They often spend their time talking about it at a superficial level, without being able to nuance their explanations. In the end, they remain no more than novice readers who can only decipher! These difficulties can also be noted with their written exams, therefore affecting the oral and comprehension of the students who can speak the dialect as well as those who cannot.

Yet, The Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) clearly recommends a totally fresh approach whose aim is to rethink the objectives and the teaching methods of foreign languages, and most of all, it sets a common basis for the conceptions of curricula.

Indeed, the CEFRL considers that the teaching/learning of a foreign language must be done through media or textbooks that take into account not only the social and cultural background, but also the language itself in its evolution and in its diglossic reality, unlike what is unfortunately still too often the case in Arabic language textbooks, which are randomly devised according to a normative, orthographic and grammatical inspiration. In chapter 6 of the CEFRL, the requirement is on methodology and can be epitomized in two questions:

“How can we acquire and learn a new foreign language? What can be done to facilitate the learning and acquisition process?”

That is how, from 2005 onwards, how some language textbooks designers started to devise methods, books, toolboxes, which in their introduction parts claim that they are productions that comply with the recommendations of the CEFRL, and labelled them A1, A2. These language textbooks unfortunately keep considering the acquisition of the reading skills as a deciphering or decoding operation. They are presented according to a linguistic and grammatical progression without taking into account the fact that a number of our students

not only belong to heterogeneous social and cultural backgrounds, and that many come to the Arabic class already speaking an Arabic dialect, with its multiple regional varieties.

As for other course books, honourable efforts can indeed be observed. Some designers take into account the different dialectal varieties by integrating some dialectal references so as to reassure the students who speak a dialect about the existing and possible bridges between the different language levels and registers of Arabic, and to enable the learners who do not speak a dialect to use expressions that will be socially understandable and ready to be used in order to make them aware of the diglossic problems of Arabic.

It is true that “Official Instructions” recommend that Arabic teachers should leave an important place to dialectal varieties and to communication, but unfortunately, a lot of course books simply ignore all that wealth, for they are guided by an all normative approach.

We are convinced today that French students (of Arabic origin or not) are not taught the Arabic language the same way and with the same objectives, Arabic students from Morocco, Lebanon or Egypt are.

However we admit that our orientations are subjective. That choice is linked to our own professional experience and to multiple theoretical contributions. Among other sources we let ourselves be inspired by Gérard Chauveau’s contributions. Starting with his book “Les chemins de la lecture” (The paths to reading) published in 1994, we asked ourselves a number of questions on our educational practices and on the way reading skills are taught in Arabic.

Indeed, bearing on the works of Piaget and Vygotsky, Chauveau, a researcher in the Sciences of Education in linguistics and psychology at The INRP (The National Institute for Educational Research), studies how children acquire fundamentals of the reading skills, essentially in ZEP (Priority Educational Zones). He analyses the different skills that are essential or even necessary to the acquisition of the reading skills (cultural, social and conceptual skills) along with the writing skills (phonic and linguistic aspects, that is to say the capacity to identify and manipulate the various sounds of the language for instance) His research on the comprehension skills also reveal that right from the beginning of the acquisition of the reading skills we need to learn how to build up specific hypotheses on the system of the written language.

Finally, in order to elaborate an interactive, cooperative and conceptual pedagogy, Chauveau and others suggest a linguistic and cultural conception of the reading skills and encourage us to ponder over three preliminary questions: Why read and learn how to read? How does the writing code function (work)? What to do to read? Is grasping the content of a text simply understanding and adding the meaning of the words that compose it?

Regarding our approach, we have decided to consider two levels of objectives to reach:

A) General objectives :

1. Try to understand the inherent difficulties to the practice of reading in Arabic.
2. Propose a methodology to improve the quality of the reading skills.

B) Intermediate objectives:

1. Identify the origins of our students' reading difficulties and their causes.
2. Analysis of the "so-called" reading text books and of the existing educational practises.
3. Present some lines of thought in relation with educational and didactic fields.
4. Experiment those ideas with our students.

Table des matières

| | |
|--|-----|
| RESUME | 4 |
| ABSTRACT | 7 |
| INTRODUCTION..... | 12 |
| PREMIERE PARTIE | 19 |
| LA LANGUE ARABE ENTRE LES CONTEXTES HISTORIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE | 19 |
| CHAPITRE 1 : ASPECTS DIACHRONIQUE ET SYNCHRONIQUE..... | 20 |
| 1. LANGUE ARABE « CLASSIQUE » | 21 |
| 2. LANGUE ARABE DIALECTALE..... | 25 |
| 3. ÉMERGENCE D'UNE AUTRE VARIETE : L'ARABE MODERNE OU MEDIAN AL-FUṣḥa | 27 |
| 4. NAISSANCE D'UNE POLEMIQUE..... | 30 |
| 5. OPPOSITION ARABE CLASSIQUE / ARABE DIALECTAL | 40 |
| CHAPITRE 2 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE COMME LANGUE ETRANGERE : | 44 |
| ETAT DES LIEUX | 44 |
| 1. APERÇU HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ARABE EN FRANCE | 44 |
| 2. SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ARABE AUJOURD'HUI..... | 49 |
| DEUXIEME PARTIE : | 57 |
| EXAMEN DE QUELQUES MANUELS SCOLAIRES UTILISES OU EN USAGE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ARABE ET ACQUISITION DE LA LECTURE | 57 |
| CHAPITRE 1: LANGUE ARABE ET MANUELS SCOLAIRES UTILISES | 58 |
| 1. QU'EST-CE QU'UN MANUEL DE LANGUE ? | 58 |
| 2. CADRE INSTITUTIONNEL ET CRITERES DIDACTIQUES | 61 |
| 3. CLASSIFICATION DES MANUELS D'ARABE SELON LA METHODE | 62 |
| CHAPITRE 2: ELABORATION DE DEFINITION DE LA LECTURE SEMANTIQUE | 200 |
| 1. ANCRAGES ET ORIENTATIONS THEORIQUES | 200 |
| 2. LES COMPETENCES NECESSAIRES A L'ACQUISITION DE LA LECTURE | 205 |
| TROISIEME PARTIE | 210 |
| VERS UNE TRANSFORMATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES | 210 |
| CHAPITRE 1. TRANSFORMATION DES PROGRAMMES | 211 |
| 1. PROGRAMMES COMMUNS A TOUTES LES LANGUES | 211 |
| CHAPITRE 2. TRANSFORMATION DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ARABE | 216 |
| 1. TRANSFORMATION DES PROGRAMMES EN ARABE | 216 |

| | |
|---|------------|
| 2. TRANSFORMATION EFFECTIVE DU COURS D'ARABE | 219 |
| 3. PROGRAMMES ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN ARABE..... | 227 |
| CHAPITRE 3 : PROJET D'ELABORATION DES CONTENUS..... | 230 |
| 1. CADRE GENERAL..... | 230 |
| 2. COMPREHENSION ET PRODUCTION: DEUX ACTIVITES LANGAGIERES DISTINCTES | 232 |
| QUATRIEME PARTIE | 324 |
| PROPOSITION DE CORPUS ET PISTES D'INTERVENTION POUR UN APPRENTISSAGE EFFICACE DE LA LECTURE | 324 |
| CHAPITRE 1 : LES COMPETENCES NECESSAIRES A L'ACQUISITION DE LA LECTURE | 326 |
| 1. QUELQUES CARACTERES DE L'ECRITURE ARABE | 326 |
| 2. LA COMMUNICATION ORALE, COMPOSANTE INTEGRANTE DE L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA LECTURE..... | 331 |
| 2.1. FAVORISER LA COMPREHENSION ET LA PRODUCTION ORALES ? | 331 |
| 2.2. UTILITE DE LA COMPREHENSION ORALE POUR L'ECRIT | 336 |
| 2.3. INTRODUCTION PROGRESSIVE DE L'ECRIT..... | 337 |
| 2.4. OBJECTIFS INTERMEDIAIRES DES SEQUENCES ORALES | 338 |
| 2.5. QUAND LA LECTURE DE L'IMAGE EST AU SERVICE DE LA COMPREHENSION ECRITE..... | 349 |
| 2.6. QUAND L'ORAL EST AU SERVICE DE LA LECTURE | 357 |
| 2.7. AUTO-EVALUATION DES ELEVES : CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES..... | 357 |
| 3. ENTRAINEMENT A LA COMPREHENSION ECRITE..... | 359 |
| 3. 1. COMMENT CHOISIR LE DOCUMENT A FAIRE LIRE ? | 360 |
| CHAPITRE 2. LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE RELEVES | 362 |
| 1. DIFFICULTES INHERENTES A LA PRATIQUE DE L'ORAL..... | 363 |
| 1.1. LES DIFFICULTES A INTEGRER L'ORAL DANS LES SEQUENCES | 363 |
| 1.2. LES DIFFICULTES A VALIDER LA PRATIQUE ORALE AUPRES DES ELEVES | 364 |
| 1.3. AUTRES DIFFICULTES RENCONTREES | 364 |
| 2. DIFFICULTES INHERENTES A LA PRATIQUE DE L'ECRIT | 366 |
| 2.1. DIFFICULTES INHERENTES A LA COMPREHENSION ECRITE..... | 366 |
| CONCLUSION..... | 417 |
| ANNEXES..... | 424 |
| BIBLIOGRAPHIE | 430 |

INTRODUCTION

La plupart des innovations pédagogiques trouvent souvent leur origine dans un sentiment d'insatisfaction des enseignants concernant soit leur formation, soit les performances des élèves. Or, ce sentiment, nous l'avons, nous-même éprouvé, et constaté, tout au long de notre carrière dans l'enseignement secondaire commencée en 1984, chez un bon nombre de collègues arabisants, qui déploraient la non-maîtrise de l'arabe littéral par une majorité d'élèves candidats aux différents examens du baccalauréat, du BTS, et des concours³ etc.

Plus spécifiquement, l'insatisfaction concernait prioritairement l'incapacité des élèves à faire une lecture sémantique. Nous entendons par lecture sémantique, une activité active et interprétative, une sorte de «ré-écriture mentale» des textes que les candidats présentent, ou, en termes simplifiés, de comprendre et d'expliquer ce qu'ils lisent.

Les candidats ont tendance à confondre lecture et déchiffrement, bon nombre d'élèves parcourent le support écrit sans vraiment en saisir le sens. De même, un nombre considérable d'élèves se contentent de réciter à l'examen des connaissances mémorisées à court terme, mais se montrent incapables de les mobiliser à nouveau dans leur communication orale et/ou écrite.

La situation est d'autant plus préoccupante que ces élèves ont, pour la plupart, bénéficié d'un apprentissage de l'arabe littéral et d'un suivi long de plusieurs années scolaires (depuis la 6^e en tant que LV1, la 4^e comme LV2 et la seconde en LV3) : cette constatation semble remettre en cause l'enseignement, les manuels et la préparation des examens.

Il est exact que lorsque nous parlons de la lecture en arabe, beaucoup de personnes ont tendance à concevoir le fait de savoir déchiffrer des mots isolés ou un texte sans se préoccuper de leur sens.

Ce travail s'intéressera en partie à l'analyse de quelques manuels déjà utilisés ou en usage dans l'apprentissage de l'arabe comme langue étrangère et aux difficultés de lecture rencontrées par nos élèves.

Partant de ce constat, il nous paraît essentiel de consacrer une étude aux problèmes que rencontrent nos élèves dans la construction de sens en lecture, de s'interroger sur les raisons de ces carences, avant de proposer des orientations pédagogiques pour améliorer les performances de ces élèves en lecture. L'objet de ce travail est donc, l'activité de la lecture dans l'enseignement/apprentissage de l'arabe comme langue étrangère.

³ Rapports des jurys aux examens du baccalauréat, du BTS et des concours de grandes écoles publiés par Eduscol. Portail national des professionnels de l'éducation, années 2007, 2009, 2010 et 2012.

Plusieurs questions présideront à l'élaboration d'hypothèses de travail :

S'agit-il d'une inadaptation des méthodes utilisées, notamment au travers des manuels utilisés ou d'une succession de difficultés inhérentes à la langue arabe elle-même et, en particulier aux problèmes diglossiques de la coexistence de l'arabe littéral et de l'arabe dialectal ? Jusqu'à quel point savoir lire et comprendre l'écrit nécessite-t-il un apprentissage adapté ? Les manuels, tels qu'ils sont conçus, répondent-ils efficacement aux besoins des apprenants ? Ne sont-ils pas des « simulacres de communication », artificiels et inefficaces ?

En conséquence, les théories de la communication devront être mises en œuvre aux côtés de l'analyse concrète de la didactique, prenant en considération l'étude du rôle de la diglossie. De même, il est impératif d'intégrer à cette étude la dimension de l'évolution linguistique de la langue arabe et les débats, notamment idéologiques, qu'elle a suscités dans le monde arabe.

1. État de la question :

Maître auxiliaire depuis 1984, professeur certifié depuis 1994 et vacataire de langue arabe à Sciences-po Nancy et à l'Université Nancy 2 (actuellement Université de Lorraine), nous avons d'abord commencé à utiliser les méthodes existantes pour l'apprentissage de l'arabe, sans nous poser de questions.

En 1986, un Inspecteur, M. Levallois, nous a donné des conseils précieux, qui nous ont amené à nous repositionner et à nous intéresser de près à la pédagogie de l'arabe. Dès les années 1990, nous avons utilisé plusieurs méthodes, pour en comparer les résultats concrets sur nos élèves. Nous avons alors élaboré, de manière empirique, une hypothèse : l'apprentissage systématique de l'alphabet et des mots suffit-il à une acquisition d'une lecture sémantique ?

Cette question de la lecture sémantique n'a été que très rarement abordée dans les recherches relatives à la didactique de l'arabe. Pourtant, certains travaux sur d'autres langues donnent une idée précise de l'importance du sujet pour l'apprentissage de toute langue. Ainsi, les travaux d'Alain Bentolila, de Gérard Chauveau, d'Eliane Rogovas-Chauveau, de Daniel Gaonac'h, de Michel Fayol, de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et bien d'autres permettront d'expliquer les procédés opératoires d'apprentissage de la lecture et de jeter les bases d'un enseignement adapté afin d'éviter aux apprenants ce que Gérard Chauveau appelle « l'insécurité linguistique ».

Nous avons conscience que cela nécessite une double préparation des élèves : la capacité d'identifier les mots et l'accès au sens.

Cette relation n'est pas automatique : d'une part le lexique agit sur la compréhension et l'accès au sens (un sens qui peut être pluriel), de même que la compréhension d'un texte peut contribuer à développer le vocabulaire.

En effet, lire un texte, ce n'est pas un procédé mécanique distant, ni une transmission linéaire de mots ou de phrases. Le texte possède une intégrité thématique qu'il convient de saisir et une progression qui apporte des éléments complémentaires.

Notre recherche aura donc un double intérêt :

1) Elle nous permettra d'identifier les difficultés d'apprentissage de la lecture sémantique de nos élèves en langue arabe et de tenter d'y remédier en élaborant de nouvelles pistes de méthodes d'enseignement et en constituant un corpus très ouvert, établi à partir des élèves eux-mêmes, de manière à personnaliser leur propre apprentissage.

2) En termes de valorisation, notre thèse pourra donc servir de base à de nouvelles études sur la didactique de l'arabe et les résultats pourront être exploités comme un outil supplémentaire à utiliser par des chercheurs concernés par la qualité de l'acquisition de la lecture.

2. Corpus :

Notre corpus sera constitué de deux types de données :

a) Manuels de lecture utilisés depuis plusieurs années pour l'apprentissage de l'arabe;

Il nous a paru indispensable de tenter une analyse de quelques manuels scolaires (dits de lecture) afin d'évaluer avec une certaine approximation (inévitables) les moyens méthodologiques et linguistiques utilisés pour acquérir la lecture en arabe. Cette analyse de quelques manuels, tout en permettant d'exposer la démarche entreprise par les auteurs dans l'acquisition de la lecture en arabe, pourra aussi servir de moyen de comparaison avec la langue arabe telle qu'elle est utilisée tous les jours (problèmes de diglossie).

ATOUI, Hamida, L'arabe langue vivante, Volume 1, EDICEF, Paris, 1978.

FARAH ALATTAR, Basma et TAHHAN, Caroline, Arabe 1^{er} année, Palier 1 : Niveau A1/A1+ du CECR, Hatier-Chouette Entraînement, Paris, 2008.

GHEDIRA, Ameer et LECOMTE, Gérard, Méthode d'arabe littéral, premier livre, Librairie Klincksieck, Paris, 1974.

HALLAQ, Boutros, al-'arabiyya, Méthode d'Arabe Moderne, Sycomore, Paris, 1980.

REIG, D. Manuel d'arabe moderne, premier volume, Maisonneuve et Larose, Paris, 1987.

TAHHAN, Brigitte et alii, Kullo Tamam, Palier 1, Delagrave, Paris, 2005.

b) Exercices, évaluation et entretiens.

Dans la phase d'expérimentation, nous recueillerons les données par l'observation, l'évaluation des apprenants (classe de seconde, première et terminale au lycée et étudiants du supérieur) sans omettre les témoignages et l'enquête auprès des enseignants d'arabe.

3. Choix du corpus :

Une question préalable essentielle se posait à nous : fallait-il comparer et inclure dans notre corpus, même restreint, quelques manuels utilisés pour l'acquisition de la lecture dans le monde arabe ?

Deux raisons qui sont liées, l'une fondamentale, l'autre méthodologique, nous ont conduit, à regret, à écarter cette option.

La première raison est d'ordre linguistique. L'arabe a en effet un statut particulier dans le monde arabe. Elle n'est effectivement ni langue maternelle, ni langue étrangère. Par conséquent, les attentes pédagogiques ne sont pas les mêmes.

La deuxième raison relève de la méthodologie adoptée. L'objet de notre recherche concerne l'efficacité des manuels dans l'acquisition de la lecture en arabe langue étrangère et les difficultés rencontrées par les apprenants et non pas une comparaison des manuels d'arabe d'ici et d'ailleurs.

4. Méthodologie:

La méthodologie que nous nous proposons d'utiliser est fondée à la fois sur l'analyse des apports théoriques, sur la présentation et l'examen des manuels de lecture utilisés ou en usage; le recueil et le dépouillement des données récoltées au cours d'exercices de langue (essentiellement de compréhension écrite), d'entretiens oraux, etc. ; l'analyse des résultats et enfin la conception de supports pédagogiques et leur validation pratique avec nos élèves.

Nous procéderons, dans un deuxième temps, à l'examen de quelques manuels utilisés actuellement ou ayant été utilisés dans le passé pour l'enseignement/apprentissage de l'arabe. Nous avons retenu six manuels (éléments du corpus) à analyser. Il s'agit de vérifier leur contenu et leur efficacité à aider les élèves à lire. Nous chercherons les points forts et faibles de ces manuels, en les analysant et les comparant l'un à l'autre ou en les confrontant à l'apprenant.

Pour le dépouillement des résultats, nous avons retenu une lecture qualitative des données pour la vérification de notre hypothèse de base (efficacité des manuels dans l'acquisition de la lecture). Enfin, nous serons amené à jeter les dés d'une élaboration de supports pédagogiques et nous procéderons à la vérification de ces supports avec nos élèves, au travers d'une expérimentation de pistes de travail pour une pratique de classe avec la conception de quelques outils pédagogiques

5. Présentation du public

Notre public est composé, à Sciences-po Nancy (cycle franco-allemand), de jeunes adultes maîtrisant en principe trois langues : le français, l'allemand et l'anglais et originaires de différents pays européens : France, Allemagne, Autriche, Grande Bretagne, Italie, Tchéquie, etc.... et d'élèves débutants A1 (secondes LV3 et langue d'exploration), d'élèves intermédiaires (A2) en classes de premières et terminales (LV3) au lycée Chopin à Nancy. Le mercredi après-midi, nous accueillons des élèves au niveau seuil (B1) choisissant l'arabe en LV1 et LV2 au baccalauréat. Ces élèves sont des primo-arrivants et l'arabe a été appris dans leur pays d'origine. Les élèves sont originaires des pays suivants : Algérie, Liban, Maroc, Syrie et Tunisie. La classe des débutants en seconde de l'année 2011-2012 a été composée de 33 élèves âgés de 14 à 16 ans avec un seul redoublant ; en 2012-2013, 25 élèves âgés de 13,5 à 16 ans avec 0 redoublant ; en 2013-2014, la classe de seconde a été composée de 31 élèves âgés de 14 à 15 ans avec deux redoublants. Cette année 2014-2015, la classe de seconde a été composée de 18 élèves âgés de 14 à 16 ans avec deux redoublants. Les élèves sont tous Français mais l'origine des deux parents est française pour trois élèves, algérienne (trois élèves), marocaine (deux élèves), guinéenne (un élève), turque (une élève). L'origine des parents pour d'autres élèves est franco-algérienne (pour une élève), franco-marocaine (trois élèves), franco-syrienne (une élève), franco-tunisienne (une élève), maroco-algérienne (un élève), et maroco-sénégalaise (une élève).

A noter que quatre élèves sont berbérophones (trois du Maroc et une d'Algérie). Sept élèves sont recrutés sur le secteur de Vandoeuvre, deux élèves nous viennent du quartier Haut de lièvre à Nancy, un élève vient de Jarville. Les autres élèves habitent en dehors de Nancy et choisissent le lycée Chopin pour l'arabe comme LV3. Les parents de quelques ont des professions plus qualifiées : quatre élèves ont au moins un parent enseignant, un père est chef d'entreprise et un autre est fonctionnaire de la justice.

Les autres élèves viennent de familles relativement défavorisées : les parents sont de simples travailleurs ou au chômage. Nous apprenons lors de notre enquête sur la fonction des parents que deux élèves sont orphelins, l'une du père et l'autre de la mère.

Cette année 2014-2015, nous pouvons constater qu'il s'agit d'une classe socialement, linguistiquement et culturellement hétérogène.

Nous prenons également en charge des élèves originaires, pour la majorité d'entre eux, du Maroc et venus en France dans le but de faire des classes préparatoires et intégrer des grandes écoles. La plupart de ces élèves est scientifique. Très peu d'élèves préparent des concours commerciaux et une seule élève (syrienne) est littéraire.

6. Niveau des élèves

Il est tout d'abord important de préciser que, pour l'année (2014-2015), trois élèves sont parfaitement bilingues (arabe dialectal-français): ils parlent le plus souvent l'arabe dialectal chez eux ; trois élèves sont bilingues en berbère et français et un élève parle en plus du français, le berbère et l'arabe dialectal. Nous n'avons pas pu vérifier si leurs parents parlaient le français ou maîtrisent l'arabe littéral (ou la forme écrite de l'arabe). Pour les parents travailleurs et au chômage, nous n'avons pas pu déterminer non plus le degré de connaissance des langues arabe et française, ni le rapport avec l'écrit et par conséquent avec la lecture.

PREMIERE PARTIE

LA LANGUE ARABE ENTRE LES CONTEXTES HISTORIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE

Les concepteurs des manuels scolaires ne peuvent ignorer la situation sociolinguistique du/des pays parlant la langue qu'ils présentent. Certains manuels, que nous serons amené à examiner, sont rédigés sans tenir compte ni des élèves concernés par l'apprentissage (besoins langagiers), ni de la réalité sociale de la langue qu'on leur présente (action notionnelle) ; on a tendance à exposer une langue qui, selon l'expression de Marçais, « n'exprime dans ses meilleurs écrits qu'un idéal médiéval. »⁴

Nous nous proposons dans cette partie d'apporter un éclairage sur la réalité sociolinguistique de la langue arabe (objet d'étude des manuels) et de ses représentations dans le « monde arabe », même si, les conséquences du « printemps arabe », tout comme les conflits entre différents pays arabes viennent apporter une démonstration de la fragilité du concept de l'entité « monde arabe ».

Chapitre 1 : Aspects diachronique et synchronique

La situation sociolinguistique du « Monde arabe » est marquée par l'emploi de plusieurs variétés linguistiques « nationales » allant de l'arabe dialectal à l'arabe littéral en passant par d'autres langues comme le berbère (avec ses variétés locales) au Maghreb ou l'araméen, le kurde, etc. au Machreq. Toutefois, cette diversité ne s'arrête pas à l'utilisation de ces variétés linguistiques, elle s'étend aussi à d'autres langues ayant été en contact avec le monde arabe : anglais, français, turc, espagnol, italien, etc. Le « monde arabe » connaît une situation décrite comme diglossique⁵,

lorsque deux langues en présence dans une communauté sont utilisées alternativement dans des situations sémio-culturelles différentes, ou encore lorsqu'elles remplissent des fonctions communicatives complémentaires, on parle de situation diglossique.⁶

C'est une situation où deux variantes linguistiques d'une même langue (l'arabe) sont inégales, l'une valorisée, prestigieuse, expression d'une religion et d'une littérature admise, maîtrisée par une minorité, et l'autre

⁴ MARCAIS, William, « La diglossie arabe », Delagrave, Paris, 1930.

⁵FERGUSON, Charles, A. « Diglossia », in *Word 15*, pages, 234 – 235 et 236, 1959. Une diglossie, selon Charles FERGUSON est un rapport stable entre deux variétés linguistiques, l'une dite « haute » (l'arabe classique) et l'autre dite « basse » (l'arabe dialectal), génétiquement apparentées et qui se situent dans une distribution fonctionnelle différente des usages.

⁶BOUKOUS, Ahmed, (1995), *Société, langues et cultures au Maroc : enjeux symboliques*. Coll. Essais et études (Vol. 8). Rabat : Publications de la Faculté des lettres et sciences humaines de Rabat, p. 43.

Péjorativement désignée mais parlée par une plus grande partie de la population. La diglossie caractérise alors une situation linguistique relativement stable dans laquelle se superposent un dialecte de la langue et une variété très divergente et codifiée grammaticalement en étant utilisée comme un véhicule dit « haut » (high), d'un héritage culturel prestigieux.⁷

Cette « diglossie » ou « dualité » de variantes à l'intérieur d'une langue est la difficulté principale à laquelle se heurtent non seulement des élèves qui apprennent l'arabe comme langue étrangère en France, mais également les écoliers arabes, dès leurs études primaires.

1. Langue arabe « classique »

Que faut-il en effet entendre exactement par arabe classique ?

Est-ce indépendamment de l'époque où elle est utilisée, une langue conforme aux règles élaborées par les grammairiens arabes à partir du 8^e siècle EC et qui, une fois codifiée et fixée dans le marbre des grammaires arabes, définit un « bon usage » valable pour tous les temps et tous les lieux ?

se demandait Djamel Eddine Kouloughli. Ce dernier répondait à sa question en plaçant la langue arabe dans un contexte diachronique en se référant aux travaux de J. Fück :

« Il y a donc bien une conception historique possible de l'Arabe Classique, conception qui le verrait comme un état ancien de la langue⁸. »

Mais pour désigner « l'arabe classique »⁹, nous sommes parfois devant des désignations qui n'ont rien à voir avec l'histoire comme « l'arabe classique-moderne »¹⁰,

⁷ FERGUSON, Charles, A. « Diglossia » in *Word* 15, 1959, p. 235.

⁸ KOULOUGHLI, Djamel Eddine, « Moyen Arabe et questions connexes » CNRS (article disponible sur internet). Questions et réponses reprises dans : KOULOUGHLI (Djamel E.), *L'arabe*, PUF (Que sais-je 3783), Paris, 2007.

⁹ BLACHERE, Régis, *Éléments de l'arabe classique*, Paris, Maisonneuve et Larose, p.11 : « l'autre, dit arabe classique (ou littéral), se distingue du précédent (arabe dialectal) en ce qu'il a été et est employé pour la fixation écrite de la pensée ou dans les discours, les conférences tendant à revêtir une forme littéraire »..

¹⁰ FLEISCH, Henri, « L'arabe classique: esquisse d'une structure linguistique. », Recherches publiées sous la direction de l'Institut de Lettres Orientales de Beyrouth, t. V, Beyrouth, Imprimerie Catholique, 1968, p. 36 : « l'arabe classique-moderne sera moderne. Il aura nécessairement ses traits particuliers : de nombreux clichés, usés, doivent être abandonnés et de nouveaux tours sont à créer ; des constructions de syntaxe surannées doivent être délaissées et un vaste vocabulaire est à élaborer pour la multitude des choses nouvelles. ».

« l'arabe moderne »¹¹, « l'arabe écrit »¹², « l'arabe régulier »¹³, « l'arabe littéral ou littéraire »¹⁴, « l'arabe du Coran et de la littérature ancienne »¹⁵, etc.

Selon J. Fück¹⁶, ces dénominations qualifient des états dans l'évolution d'une même langue. Mais,

« par son inimitabilité, le Coran va imposer sa langue comme idiome supérieur »¹⁷.

Cette variété d'arabe est distinguée par les Musulmans comme « langue de la Révélation religieuse ». Cet aspect sacralisé fait souvent oublier l'arabe de l'ère préislamique et marque la conscience populaire musulmane (arabe et non-arabe), et le coran donne plusieurs sens à cette variété qui dépasse parfois toute désignation linguistique.

Nous présenterons quelques extraits¹⁸ du Coran qui font de l'arabe une langue sainte et solennelle :

(إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) . سورة يوسف - سورة 2

« Nous l'avons fait descendre, un Coran en [langue] arabe, afin que vous raisonniez ». Joseph (2)

(وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ حُكْمًا وَعَرَبِيًّا وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُمْ بَعْدَمَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا وَاقٍ) -الرعد 37.

«Ainsi l'avons-Nous fait descendre (le Coran) [sous forme] de loi en arabe. Et si tu suis leurs passions après ce que tu as reçu comme savoir, il n'y aura pour toi, contre Allah, ni allié ni protecteur ». Le tonnerre (37).

(وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا) -طه 112.

¹¹ PELLAT, Charles, « Introduction à l'arabe moderne. Paris, J. Maisonneuve, 1974, p. IV:« ...l'arabe moderne (...) demeure essentiellement écrit. ».

¹² COHEN, David, Etudes de linguistique sémitique et arabe, Paris, Mouton, 1970, p.3 ; « l'« arabe écrit » ne prêterait nullement à confusion le jour où les dialectes s'écriraient, on les désignera chacun par son lieu d'origine : le libanais, l'égyptien, le marocain, etc. ».

¹³ FLEISCH, Henri, L'arabe classique: esquisse d'une structure linguistique,(recherches publiées sous la direction de l'Institut des Lettres Orientales, t. V), Beyrouth, 1956, p. 27:« une langue commune de culture : l'arabe régulier, l'arabe littéral ou encore l'arabe classique ».

¹⁴ COHEN, David, Etudes de linguistique sémitique et arabe, Paris, Mouton, 1970, p. 5: « l'arabe littéraire apparaît au VI^{ème} siècle après J-C, greffé sur les dialectes bédouins très conservateurs ; codifié par les grammairiens dès le VIII^{ème} siècle, il a conservé jusqu'à nos jours l'aspect en grande partie archaïque de sa morphologie ». Id., p. 49 :« Par arabe il est entendu ici l'arabe littéraire, langue écrite de la littérature et de la presse, et parlée ordinairement à la radio, dans les cours et conférences universitaires et scientifiques, dans les discours officiels, etc., dans tous les pays arabes. Il devra être également admis, bien que cela n'ait aucune incidence sur la théorie, qu'il s'agit de l'arabe moderne, ce qui permettra dans les essais éventuels de négliger des faits qui peuvent caractériser l'usage de la littérature la plus ancienne. ».

¹⁵ BACCOUCHE, Taieb, « La langue du Coran, sacrée et considérée comme « inimitable », a servi de norme immuable pour les traités de grammaire. », Synergies Tunisie n° 1 – 2009, pp. 17-24

¹⁶ FÜCK, Johann, Arabiyya, Recherches sur l'histoire de la langue et du style arabe, Traduction française de C. Denizeau, Paris, Didier, 1955, p. 29.

¹⁷ BLACHERÉ, Régis, « Histoire de la littérature arabe des origines à la fin du XV^e siècle de J.-C. », Compte rendu de lecture de Vanrie A., Revue belge de philologie et d'histoire, Année 1970, Volume 48, Numéro 2 (Persée en ligne : <http://www.persee.fr>).

¹⁸ Le Coran : Traduction intégrale et notes de Muhammad Hamidullah,... avec la collaboration de Michel Léturmy. Préface de Louis Massignon, Ed. Le Club Français du Livre, Paris, 1959.

« C'est ainsi que nous l'avons fait descendre un Coran en [langue] arabe, et Nous y avons multiplié les menaces, afin qu'ils deviennent pieux ou qu'il les incite à s'exhorter ». Taha (112).

(وَلَقَدْ صَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ، فُرَأْنَا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ) - الزمر 27-28.

«Nous avons, dans ce Coran, cité pour les gens des exemples de toutes sortes afin qu'ils se souviennent. Un Coran [en langue] arabe, dénué de tortuosité, afin qu'ils soient pieux! » - Les groupes (27-28).

(حم) .تَنْزِيلٌ مِنَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ،كِتَابٌ فَصَّلْتُ آيَاتُهُ فُرَأْنَا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) فصَّلْتُ 3.

« Un Livre dont les versets sont détaillés (et clairement exposés), un Coran [lecture] arabe pour des gens qui savent ». Les versets détaillés (3).

(وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ فُرَأْنَا عَرَبِيًّا لِتُنْذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا وَتُنْذِرَ يَوْمَ الْجُمُعِ لَا رَيْبَ فِيهِ فَرِيقٌ فِي الْجَنَّةِ وَفَرِيقٌ فِي السَّعِيرِ) - السورى: 7.

«Et c'est ainsi que Nous t'avons révélé un Coran arabe, afin que tu avertisses la Mère des cités (la Mecque) et ses alentours et que tu avertisses du Jour du rassemblement, - sur lequel il n'y a pas de doute - Un groupe au Paradis et un groupe dans la fournaise ardente ». La consultation (7).

(وَهَذَا كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِسَانًا عَرَبِيًّا لِيُنْذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَى لِلْمُحْسِنِينَ) - الأحقاف 12

« Et ceci est [un Livre] confirmateur, en langue arabe, pour avertir ceux qui font du tort et pour faire la bonne annonce aux bienfaisants ». Les dunes (12).

(وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ، نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ) الشعراء 192-195.
«Ce (Coran) ci, c'est le Seigneur de l'univers qui l'a fait descendre, et l'Esprit fidèle est descendu avec cela sur ton cœur, pour que tu sois du nombre des avertisseurs, en une langue arabe très claire ». Les poètes (192-195).

(إِنَّا جَعَلْنَاهُ فُرَأْنَا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) - الزخرف 3.

«Nous en avons fait un Coran arabe afin que vous raisonniez » - L'ornement (3)

(وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ) - النحل: 103.

« Et Nous savons parfaitement qu'ils disent: «Ce n'est qu'un être humain qui lui enseigne (le Coran)». Or, la langue de celui auquel ils font allusion est étrangère [non arabe], et celle-ci est une langue arabe bien claire ». Les abeilles (103)

(وَلَوْ جَعَلْنَاهُ فُرَأْنَا أَعْجَمِيًّا لَقَالُوا لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ أَلَّا نَعْلَمَ لِسَانَهُ عَرَبِيًّا قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدًى وَشِفَاءً وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ

فِي آذَانِهِمْ وَقُرْ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُولَئِكَ يُنَادَوْنَ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ) - فصَّلْتُ 44.

« Si Nous en avons fait un Coran en une langue autre que l'arabe, ils auraient dit: Pourquoi ses versets n'ont-ils pas été exposés clairement? Quoi? Un [Coran] non-arabe et [un Messager] arabe? » Dis: «Pour ceux qui croient, il est une guidée et une guérison». Et quant à ceux qui ne croient pas, il y a une surdité dans leurs oreilles et ils sont frappés d'aveuglement en ce qui le concerne; ceux-là sont appelés d'un endroit lointain.». Les versets détaillés (44).

Si nous donnons autant de références coraniques faisant l'éloge de la langue arabe, c'est pour montrer le caractère sacré et miraculeux donné à cette langue. Comme nous pouvons le constater, l'arabe prend plusieurs sens dans le Coran et la tradition musulmane ; il est كتاب (langage), لسان (ensemble de lois), حكم (descente), تنزيل (révélation), وحى (révélation)

(livre), هدى وشفاء (guidance et remède), etc.... Cette vénération de la langue arabe a conduit l'individu musulman à entretenir un rapport particulier avec cette langue. Il la perçoit comme une langue sacrée de transmission religieuse et en même temps il ne peut l'utiliser comme « langue de communication » ! Et c'est précisément là où réside la difficulté liée à beaucoup de réformes ou même de recherches linguistiques arabes. L'arabe classique n'est pas la langue de la communication courante de tous les jours dans la famille, dans la société, etc.

« Une langue sacrée ? », se demande Chérif Choubachy¹⁹ qui affirme que la langue arabe classique est apparue plusieurs siècles avant l'islam. Les quatre cinquièmes des Musulmans dans le monde utilisent la langue arabe dans leurs prières quotidiennes mais ne peuvent l'utiliser pour communiquer.

En effet, l'arabe classique ou littéral ou littéraire est un des piliers de la culture arabe. Prenant une valeur d' « archétype verbal »²⁰, l'arabe classique est principalement écrit et son utilisation dans la communication orale et spontanée s'avère difficile. De ce fait, il constitue un élément essentiel de l'unité linguistique et culturelle voire politique du « monde arabe ». Le caractère sacré de la langue arabe (classique) lui confère un statut culturel, social et politique.

« La valeur linguistique de l'arabe a été attachée, et le reste encore, à une culture d'élite, pour ne pas dire d'initiés. »²¹

Cette variété classique est le symbole appliqué aux aspects religieux et aux grands textes littéraires ou politiques. André Miquel rapporte que :

Comme véhicule de la Révélation, l'arabe devient manifestation divine, intouchable; donc on comprend les longues réticences de l'islam à admettre les traductions du Coran en langues « barbares », tout comme son souci de fixer à jamais l'écriture, le vocabulaire et les structures morphologiques ou syntaxiques de l'arabe. Conservateur par tempérament autant et plus que les autres langues sémitiques, et protégé de surcroît par d'aussi formidables interdits, l'arabe classique traversera les siècles, au moins, jusqu'au notre, sans concessions ni inquiétudes majeures²².

Chérif Choubachy dénonce cette « option communautaire » qui fonde toute réflexion linguistique sur le seul « fait religieux » selon l'expression de Pierre Bourdieu en

¹⁹ CHOUBACHY, Chérif, « Le Sabre et la Virgule », dans La langue du Coran est-elle à l'origine du mal arabe ?, Paris, L'Archipel, 2007.

²⁰ BERQUE, Jacques, « Langages arabes du présent », Gallimard, Paris, 1974, pp.47.

²¹ Berque, ouvrage cité, pp.42- 48.

²² MIQUEL, André, L'islam et sa civilisation, Paris Colin 1977, p.49

rapportant la prise de position de Taha Hussein contre le « siège de la langue arabe », en citant ses propos :

« la langue arabe n'est pas la propriété exclusive des Oulémas, mais elle appartient à toutes les nations et à toutes les générations qui en font usage »²³

Soleiman Al-Attar²⁴ pense, quant à lui, que le « statut divin » accordé à l'arabe classique est un prétexte pour refuser toute évolution :

la langue peut évoluer sans porter atteinte au Coran, car malgré les différences entre le dialecte et l'arabe classique, le Coran ne cesse d'influencer les gens. C'est une œuvre à part, à tel point que personne ne peut en imiter un seul verset, et rien ne pourra remettre en cause son unicité. Son caractère sacré demeure indépendant des mutations de la langue avec laquelle il a été écrit et n'interdit pas une réforme.

2. Langue arabe dialectale

Pour cette variété d'arabe, nous retrouvons, dans la presse, des désignations du genre « langue maternelle²⁵ », « langue vernaculaire », « langue parlée », « arabe vulgaire²⁶ », « dialecte arabe²⁷ », « al-*cāmiyya*²⁸ », « arabe courant », « ad-*dāriġa*²⁹ ».

D'abord quelle est l'origine de cette variété dite dialectale ?

Souvent, cette variété est mise au pluriel et on a tendance de parler de « dialectes arabes ».

²³ HUSSEIN, Taha, cité par CHOUBACHY, "Le Sabre et la Virgule", Paris, L'Archipel, 2007.

²⁴ Cité par Mahitab Abdel Raouf et Maroua Moussa, dans leur article : « Faut-il réformer la langue arabe ? », paru dans « la revue d'Egypte » mai-juin, 2005, p.54.

²⁵ COSTE, Daniel et GALISSON, Robert, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, p. 198. « Peut-on se contenter de dire que la langue maternelle est celle qui n'est pas étrangère ».

Alain Rey - Conseiller éditorial des Editions Le Robert : Le dictionnaire culturel associe la langue maternelle à l'identité langagière. « L'identité langagière est dans la langue maternelle à tous les niveaux fondamentaux des réactions affectives ou sentimentales ... en revanche, quand il s'agit de raisonnements abstraits, de gestion, d'administration ... là, une autre langue peut prendre le relais ». TV5, « Langue maternelle et identité », juin 2010.

²⁶ RENAN, Ernest (1848), dans « Avenir de la Science », « Mais l'arabe, trop savant à son tour pour l'usage vulgaire d'étrangers, qui ne peuvent observer ses flexions délicates et variées, voit le solécisme devenir de droit commun, et ainsi, à côté de la langue littéraire, qui devient le partage exclusif des écoles, l'arabe vulgaire d'un système plus simple et moins riche en formes grammaticales. » p. 207. Version numérique sur : <http://gallica.bnf.fr> (mise en page non traitée).

²⁷ Le dialecte arabe est souvent associé à un individu ou à un territoire, un pays : le libanais, le marocain....

²⁸ Ce terme est utilisé au Machreq.

²⁹ Ce terme est plutôt utilisé au Maghreb.

Sont-ils issus d'un « délabrement » de la langue arabe classique ³⁰فساد اللغة, comme le rapportait Ibn Khaldun dans son œuvre al-Muqaddima ?

Après l'expansion de l'Islam (VII^e siècle) vers d'autres régions du monde, les populations conquises entraient en contact avec les Arabes pour différents besoins. Les rapports devenant quotidiens,

« naquit une langue de relations que nous devons nous représenter très simple, d'après le modèle de la lingua franca, et d'autres langues de secours »³¹.

C'est cette variété dialectale, variée d'un pays conquis à un autre en raison des différences préexistantes des langues parlées par les autochtones ou en contact, qui forme la base des dialectes arabes actuels. Ces contacts avec des groupes sociolinguistiques étrangers : Persans, Indiens, Turcs, Nubiens, Abyssins, Berbères ou même Latins (en Espagne), etc. ont permis aux Arabes eux-mêmes de réaliser des variations dans leur propre langue. C'est ce qui peut expliquer les différences parfois très marquées entre différents dialectes arabes.

A titre d'exemple, l'histoire de la Tunisie nous apprend que cette

pluralité a toujours eu son expression dans la diversité des langues pratiquées dans ces contrées. Berbère, latin, arabe, judéo-arabe, turc, français ont coexisté selon les époques. L'actuel dialecte n'est, en fait, que le fruit de différentes strates (substrats, adstrats et superstrats) : un beau syncrétisme qui traduit bien une évolution de la société tunisienne à travers les différentes époques historiques et qui reflète proportionnellement le poids des différentes cultures développées sur ce territoire.³²

Dans tous les pays arabes, les dialectes diffèrent de l'arabe classique par les aspects morphosyntaxiques et lexicaux. Aucun pays arabe n'a pour langue maternelle, l'arabe classique ou littéral.

³⁰ IBN KHALDUN, al-Muqaddima, « les Prolégomènes », (version arabe), Dar al-qalam, 4^e édition, Beyrouth, 1981, p.379.

³¹ FÜCK, Johann, °Arabiyya, Recherches sur l'histoire de la langue et du style arabe, Traduction française de C. Denizeau, Didier, Paris, 1955, p. 43.

³² MEJRI, Salah, MOSBAH, Said, SFAR, Inès « Plurilinguisme et diglossie en Tunisie » in Synergies Tunisie n° 1, 2009 pp.53-74.

Les dialectes arabes ne sont pas les mêmes dans tous les pays arabes ; ils peuvent varier également à l'intérieur d'un seul pays arabe, dans les villes et les campagnes. Ils peuvent se distinguer par le vocabulaire, l'accent et la déclinaison. On parlera alors du marocain, algérien, tunisien, syro-libanais-palestinien, égyptien, etc. comme on parlera du Bidâwî ou du Fâsî au Maroc, de l'algérois en Algérie, ou du Şa'îdî en Egypte, etc.

Cependant, ces spécificités peuvent constituer un obstacle majeur à l'intercompréhension entre Arabes du Maghreb et du Machreq. En effet, lorsque deux Arabes de pays non frontaliers et lointains échangent, chacun, dans son dialecte maternel, l'intercompréhension est presque impossible surtout si les deux individus n'ont pas été scolarisés ! Les personnes solarisées de pays arabes différents vont communiquer en se référant, chacun dans son accent local, à une autre variété qu'on qualifie de commune, apprise à l'école. A l'exception de l'arabe égyptien qui a connu une certaine diffusion (notamment par le cinéma et les chansons), les différentes variétés d'arabe sont très peu diffusées au-delà de leur pays d'origine :

« L'égyptien était plus répandu : presque tous les films arabes, les drames radiophoniques, puis les feuilletons télévisés étaient produits en Egypte. Leur idiome devint ainsi familier aux habitants de tout le monde arabe. »³³

3. Émergence d'une autre variété : l'arabe moderne ou médian al-fuṣḥā

D'abord, le mot **فصحى** a plusieurs significations mais le sens le plus commun et usuel en rapport avec la langue arabe, vient du verbe **فصح**, et relève de l'« éloquence », de la « clarté » et de la « rhétorique ». Selon le dictionnaire **لسان العرب** d'Ibn Manzûr³⁴, la radicale trilitère **ح ص ف** signifie « être éloquent », « parler sans ambiguïtés » et renvoie aux notions de « clarté et de pureté » ; **يوم فصيح** (c'est une journée claire sans nuages) et **تحت الرغوة اللبن** (Sous la mousse, il y a le lait clair) ou à propos des ânes, on dit : **أعجم في آذانها فصيح** (c'est-à-dire que les ânes ne savent pas parler mais leurs voix sont entendues). Nous

³³ SAID, EDWARD W. La langue arabe, la Rolls et la Volkswagen, Monde Diplomatique, août 2004.

³⁴ IBN MANZÛR, « Lisân al-^{arab} » sous forme numérique sur le site : <http://www.shamela.ws>

apprenons également par ce dictionnaire que le mot فصحي est le féminin de l'élatif³⁵ أفصح (« le plus éloquent »), par exemple, اللغة الفصحى (« la langue très éloquente ») et puisque les mots se précisent à travers leur antagonique, le contraire serait l'élatif أعجم, c'est-à-dire « non arabe ».

Le dictionnaire لسان العرب assemble, par un exemple, les deux antagonismes : فصيح الأعجمي (l'étranger parle arabe et a été compris) ou أفصح الصبي في منطقه (le bébé se fait comprendre dans ses premières paroles) ; en plus du sens donné ci-dessus, le mot أعجم fait également référence à l'« être animal » par opposition à « l'être humain » الفصيح. Le vocable أعجم renvoie également à العامية ou الدارجة donc à « la langue dialectale » considérée parfois comme « non éloquente ». Edward SAID précise :

La rhétorique et l'éloquence dans la tradition littéraire arabe remontent à un millénaire : ce sont les écrivains de Bagdad, tels Al-Jahiz et Al-Jurjani, qui élaborèrent des systèmes incroyablement complexes et étonnamment modernes pour comprendre la rhétorique, l'éloquence et les tropes. Mais leur travail se fonde sur l'arabe classique écrit, et non le parler quotidien. Car le premier est dominé par le Coran, à la fois origine et modèle de tout ce qui vient après lui en matière linguistique.³⁶

Ce sont des avis respectables mais trop simplistes, rétorque Talâat Ridwane³⁷, en précisant que l'« éloquence » et la « clarté » ne se mesurent pas par la langue mais par le locuteur qui l'utilise. Par conséquent, un homme peut être فصيح (éloquent et clair) ou « non éloquent » en littéral comme en dialectal.

Les personnages de Yûsuf al-qa'îd ou de Ihsân ʿabdulquddûs, lorsqu'ils s'expriment en dialectal égyptien sont aussi « éloquents et clairs » que n'importe quel personnage qui s'exprimerait en littéral. Notons également que l'humour, à travers النكتة (la blague), rendu souvent par le dialectal porte plus que celui en littéral.

Gabriel Deville³⁸ définit et décrit l'utilisation de la langue arabe فصحي appelée aussi « standard », « littéral », « moderne »...comme le prolongement, dans le temps et l'espace, de la langue arabe classique, qui était, bien avant l'islam (VII^e siècle) un langage commun (une *koinè*) ayant pour base un dialecte de l'Arabie centrale réservé aux usages

³⁵ L'élatif est invariable mais il peut être utilisé comme épithète et s'accorde comme tel, en genre et en nombre. (Blachère, Régis, Grammaire de l'arabe classique, 5^{ème} édition, Paris, Maisonneuve et Larose, 1975).

³⁶ SAID, EDWARD, W. Article cité.

proprement littéraires. Il retient la désignation « arabe moderne » comme les autres langues à tradition classique : « le grec moderne », « l'hébreu moderne »... Mais il convient de noter, à la suite de Ferguson, qu'en général :

« L'arabe a été une langue conservatrice, à l'évolution lente ; ainsi la différence entre l'arabe des 8^e et 20^e siècles est nettement moins prononcée que celle entre l'anglais de ces mêmes périodes »³⁹.

L'arabe moderne n'est pas l'arabe classique, celui qu'on étudie à l'université pour les besoins de la recherche littéraire, philosophique, ethnologique, archéologique, etc. Cette langue, dont le niveau est pratiquement cantonné à l'expression écrite, est utilisée pour traiter des thèmes se rapportant surtout à la littérature (ancienne), à la religion (musulmane) et au droit (coranique).

L'arabe moderne n'est pas non plus l'arabe dialectal, celui qui est enseigné en France dans certains centres d'étude de langues ou des formations prodiguées pour un personnel en contact avec des immigrés... Ce niveau de langue, pour ainsi dire réservé à l'expression orale, est utilisé dans son registre pour traiter des thèmes se rapportant plus spécialement à la vie de famille, de travail, de quartier, pour tout ce qui touche aux besoins quotidiens.

L'arabe moderne, précise Gabriel Deville⁴⁰, se situe plus ou moins entre le classique et le dialectal. C'est une langue moyenne, intermédiaire entre deux « extrêmes », avec un niveau variable, selon les sujets abordés et le degré de culture des personnes qui l'utilisent.

L'arabe moderne tend à devenir, et deviendra de plus en plus, un

langage commun, une *koinè*, assurant la communication écrite ou orale entre les habitants des 22 pays arabes, du Maghreb au Machreq, et entre les arabisants des autres pays qui, pour des raisons culturelles et/ou économiques, sont en contact avec le monde arabe.⁴¹

³⁷ TALAAT, Ridwane (Ecrivain Egyptien), dans un article en arabe sur internet, le « dialogue civilisé » n° 3872, du 06/10/2012, Rubrique : Laïcité, religion politique et critique de la pensée religieuse.

³⁸ DEVILLE, Gabriel, L'arabe pratique- Editions-Disques OMNIVOX, Paris 1983.

³⁹ FERGUSON, Charles, cité par TABOURET-KELLER, Andrée, « Diglossie », in La linguistique, guide alphabétique, Denoël-Gonthier, Paris, 1969, p.13.

⁴⁰ Ouvrage cité, p. 13.

⁴¹ DEVILLE, Gabriel, ouvrage cité, p.11.

Cette langue est actuellement la langue de la presse (journaux, revues, illustrés) des brochures de vulgarisation, des émissions de radio et de télévision, des films cinématographiques et des pièces de théâtre, de la correspondance administrative et commerciale, des discours et échanges pendant les conférences et les rencontres nationales ou internationales. Bref, c'est l'outil dont on se sert pour instruire, distraire, informer, communiquer quand on veut considérer des questions et de sujets relevant de la vie moderne. Khaoula Taleb Ibrahimy décrit cette variété d'arabe « moderne » et « standardisée » comme :

(...) la langue unifiée (*luġa muwaḥḥada*) et « unifiante » (*luġa mu waḥḥida*) (...), celle de la Umma, référence normative et creuset-symbole de l'identité collective moderne des Arabes et qui les réconcilierait avec eux-mêmes grâce à sa fidélité au modèle commun (Arabe Classique) d'une part, mais aussi grâce à sa souplesse et son appropriation des expressions du monde moderne.⁴²

C'est justement cette variété que les manuels scolaires que nous allons examiner dans la deuxième partie veulent mettre au centre de l'apprentissage. Nous verrons comment certains de ces manuels utilisent la langue et traitent la réalité sociolinguistique du monde arabe en reproduisant, par exemple, des échanges oraux ou écrits.

4. Naissance d'une polémique

Appelé arabe « moderne », « littéral », « standard », « institutionnel », « scolaire », « moyen », « intermédiaire », « arabe des media », etc. l'émergence de cette troisième variété a provoqué un débat polémique qui est loin de mettre les intellectuels en accord entre eux.

En effet, la question de la relation entre « arabe classique » « arabe dialectal » a provoqué (et continue de provoquer) des débats très vifs dans le « monde arabe » et met souvent en avant les problèmes de diglossie, d'identité et d'alphabetisation.

En 1989, l'écrivain libanais Anis Fraiha admettait que :

مشكلتنا اللغوية مشكلة كلّ شعب مزدوج اللغة، فإننا نفكر ونتكلم ونغني ونتمتم صلواتنا وناغي أطفالنا ونهمس في آذان من نحبهم ونتفاهم مع من نرغب في التفاهم معهم وننشأهم مع من يروق لنا أن ننشأهم معهم بلغة محكية سلسلة

⁴² TALEB IBRAHIMI, Khaoula, «L'arabisation, lieu de conflits multiples » in : Collectif : Réflexions. Elites et questions identitaires, 1997, p 40.

سِيّالة لا تعوق الفكر ولا تتطلّب منّا جهدا . ولكن عندما نقف مواقف رسمية – كأن يكون أحدنا واعظا أو محاميا أو محدّثا في الإذاعة أو محاضرا في قاعة الدرس – علينا أن نتلبّس شخصية لغوية ثانية. علينا أن نتكلّم لغة غريبة عن لغة الحياة، معرّبة، معقّدة وشديدة الأحكام في التركيب والتعبير⁴³.

Notre problème linguistique est un problème propre à tout peuple bilingue. Nous réfléchissons, parlons, chantons, balbutions nos prières, faisons des gazouillis à nos enfants, chuchotons dans les oreilles de ceux que nous aimons, nous entendons avec qui nous souhaitons nous entendre, et nous disputons avec qui il nous plaît de nous disputer dans une langue parlée, fluide, limpide qui n'entrave pas la pensée et qui ne nous demande pas d'effort. Mais, lorsque nous sommes dans une position officielle, notamment prédicateur, avocat, animateur à la radio ou bien professeur dans une salle de classe, nous devrions adopter une seconde personnalité linguistique. Nous devrions parler une langue étrangère à celle de la vie (du quotidien), une langue grammaticalisée et compliquée dont les modalités de syntaxe et d'expression sont complexes. (Traduit par nos soins)

En 2005-2006, la presse égyptienne a actualisé cette polémique en ouvrant ses colonnes culturelles au problème diglossique arabe. En langue française, les journalistes Mahiatb Abdel Raouf et Marouan Moussa posaient ouvertement la question dans la revue d'Égypte (mai-juin 2005) :

« Faut-il réformer la langue arabe ? »

Le journal الأهرام abonde dans le même sens et consacre sa rubrique : دنيا الثقافة (Monde de la culture) à l'utilisation du dialectal dans les œuvres littéraires.

Dans ce journal, Sana Sleiha ouvre le débat en écrivant un premier article⁴⁴ intitulé :

مابين الفصحى والعامية وأصل الشجرة (Entre le littéral, le dialectal et l'origine de l'arbre) avec comme sous-titre :

كلمات عامية مصرية دخلت قاموس الفصحى (Des mots du dialecte égyptien font leur entrée dans le dictionnaire du littéral).

Un deuxième article⁴⁵ de la même journaliste venait conforter sa position. Son titre est :

تجارب في فضاء اللغة والأدب (Expériences dans les domaines linguistique et littéraire) et enfin un troisième article intitulé :

⁴³ FRAYHA, Anis, « Al-lahağât wa uslûbu dirâsatihâ », Dar al-ğayl, Beyrouth, 1989, p.22.

⁴⁴ Le journal « الأهرام » du 26/03/2006.

⁴⁵ Le journal « الأهرام » du 02/04/2006.

المقاربة بين العامية والفصحى هل تحل المشكلة ؟ (Le rapprochement entre le littéral et le dialectal permet-il de résoudre le problème ?) .

Dans la même rubrique culturelle du journal الأهرام du 19/04/2006, Baha' Hasballah, professeur de littérature arabe à l'université de Halwane (Egypte), fait suite à l'article précédent de la journaliste Sana Sleiha et se pose la même question :

المقاربة بينهما... لم لا؟؟ (Le rapprochement entre eux... Pourquoi pas ??).

Son accord avec ce rapprochement se réfère principalement au fait que les dialectes n'ont jamais « déclaré la guerre » à l'arabe classique mais viennent comme un support complémentaire dans un contexte oral précis. Baha' Hasballah se demandait :

أجد نفسي متفقاً مع تلك الدعوة لأسباب عدة ، أهمها أنّ لهجاتنا العامية في مصر وكذلك في شتى الأقطار العربية لم تكن على الإطلاق نقيض الفصحى ولا عدوّها إنّما تندرج في إطار من العلاقة التفاضلية بين لغة الكتابة ولغة الكلام والحياة اليومية.⁴⁶

Je me trouve en accord avec cet appel pour de multiples raisons, dont la principale est que nos dialectes en Égypte de même que dans plusieurs régions arabes n'étaient nullement antagoniques, ni ennemis avec al-fushā, mais rentraient seulement dans un cadre de relation spécifique entre les langues de l'écrit et de l'oral, ainsi que celle de la vie quotidienne.
(Traduction personnelle)

Enfin, toujours dans le journal الأهرام du 26/07/2006, le journaliste Mohammad Hazzaa tire la sonnette d'alarme en indiquant que la langue et l'identité arabes sont en danger. Le titre de son article proposait de protéger la langue arabe :

انقاذ اللغة... انقاذ الهوية (Sauver la langue, c'est sauvegarder l'identité). Cet article fait suite à une étude dense effectuée par l'auteur Ahmed Darwiche, professeur de littérature comparée et doyen de l'université Dār al-'ulūm (Egypte). Ahmed Darwiche comme Mohammad Hazzaa pensent que la langue est une partie intégrante de l'identité. Si la langue est menacée, c'est l'identité qui sera malmenée et remise en question.

La journaliste Chirine Al-Muniri, dans son article :

تحديات اللغة والثقافة في مواجهات العولمة (Défis de la langue et de la culture dans l'affrontement de la mondialisation), fait l'écho d'un colloque international organisé par l'université d'al-Minia (Egypte) et qui réunit des universitaires arabes et étrangers, ainsi que des officiels représentant des gouvernements arabes et des organisations internationales non-

⁴⁶ HASBALLAH, Baha', article en arabe: « المقاربة بينهما... لم لا؟؟ », journal « al-ahrâm » du 19/04/2006.

gouvernementales, et qui invoque les effets de la « globalisation » sur la langue et la culture dans le monde arabe.

Ce débat n'est pas propre à l'Égypte ; il continue actuellement à susciter des débats partout dans le monde arabe. Dernièrement, les revues « Tel quel » et « Jeune Afrique » font écho du débat marocain sur les deux registres de l'arabe. La revue « Jeune Afrique » du 25 décembre 2013 rapporte une interview de Nadia Lamili avec le sociolinguiste marocain Abderrahim Youssi, sous le titre : Maroc : la polémique darija divise le royaume. Cet article pose la question délicate d'introduire l'arabe dialectal dans le cursus scolaire marocain, sous sa forme orale dans un premier temps. Un autre article intitulé « Do you speak darija ? » de Youssef Aït Akdim oriente le débat dans le sens de l'auteur égyptien Ahmed Darwiche et pose la problématique de l'identité nationale marocaine révélée par « darija » (le dialectal) et la langue « tamazight » (le berbère).

En réalité, ce débat ne date pas d'aujourd'hui. Depuis la fin du 19^e siècle et début du 20^e siècle, le débat arabe interne donnait naissance à trois courants principaux.

4.1. Un courant réformiste attaché à la tradition

Des penseurs arabes tels que Muḥammad 'Abduh, Muḥammad Rachid Rida, Abd al-Raḥmân al-Kawâkibi, Qâsim Amîn... se sont intéressés aux doctrines occidentales durant leurs études ou séjour en Europe. À leur retour, ils ont lancé une réflexion historico-sociologique pour faire le point sur les causes du déclin et du retard du « monde arabe » par rapport à l'Occident, et en trouver la solution. Ils se consacrèrent à « réformer » la société arabe décadente.⁴⁷

En Égypte, ce courant a vu le jour avec des penseurs du XIX^e siècle appelés penseurs de la *Nahḍa* (Renaissance). Pour ce faire, ils ont mis l'accent sur le retour à l'âge d'or de la civilisation musulmane (retour au *salaf*⁴⁸, terme qui, selon le sens de la phrase, signifie soit le passé, soit les ancêtres bienfaiteurs. Ce terme est utilisé parfois dans un contexte idéologique, pour désigner un courant réactionnaire et même extrémiste.⁴⁹)

⁴⁷ AMIN, Osman, Muhammad Abduh. Essai sur ses idées philosophiques et religieuses, le Caire, Imprimerie Misr SAE, 1944, p. 89.

⁴⁸ ROUGIER, Bernard (dir.), Qu'est-ce que le salafisme ?, Paris, Presses Universitaires de France 2008, p. 79.

⁴⁹ AMGHAR, Samir, Le salafisme d'aujourd'hui. Mouvements sectaires en Occident, Paris, Michalon 2011, pp.101-109.

A la tête de ce courant, il y a un certain nombre de précurseurs dont Muḥammad ʿAbduh. Nous nous référons à une citation de ce dernier, qui résume son projet réformiste (y compris de la langue arabe) :

Ma voix s'éleva pour prouver deux choses : la première était de libérer la pensée du garrot de l'imitation, de comprendre la religion selon la voie des ancêtres, de la « ʿumma » avant que la divergence n'ait fait son apparition, de retourner à ses sources premières afin d'en acquérir les connaissances (...) La deuxième chose consistait en la réforme des styles d'écriture de la langue arabe aussi bien dans la correspondance officielle entre bureaux et administrations gouvernementaux que dans les publications originales ou traduites d'autres langues, que répandent les journaux parmi les gens ainsi que dans la correspondance privée... Il était une autre thèse dont je me fais l'apôtre, à un moment où tout le monde la méconnaissait ou la mésinterprétait. Pourtant c'est la base de toute vie sociale et si les musulmans ont été en proie à l'abaissement, à la faiblesse et à l'humiliation, c'est en raison de l'absence de ce facteur au sein de leur société. Il s'agit de la distinction entre le droit qu'a le gouvernement d'exiger l'obéissance du peuple et celui qui appartient au peuple d'exiger la justice de son gouvernement...⁵⁰

Dans ce texte, Muḥammad ʿAbduh résume les trois volets de sa pensée et de son action, à savoir les réformes religieuse, politique et culturelle. Sans s'atteler à une réforme linguistique de l'arabe, il a ouvert le débat et préparé les esprits au changement. Et comme conséquence à cette renaissance, une classe d'intellectuels éduqués et modernes émerge.

Mais il convient de souligner que ce courant réformiste libéral voit le changement du monde arabe à travers la religion uniquement. En effet, Muḥammad ʿAbduh considère la religion comme étant un système qui englobe l'existence de la vie humaine, c'est-à-dire le comportement de l'individu, ses relations avec autrui, sa pensée, sa langue et sa culture. C'est pourquoi, il pense, selon Osman Amin⁵¹, qu'un changement profond ne serait possible, dans une société entièrement déséquilibrée sur les plans à la fois social, économique, politique, linguistique... que dans le cadre de l'islam perçu comme l'« unique moteur » du monde arabe Muḥammad ʿAbduh souligne :

⁵⁰ ʿAbduh, Muḥammad, *Risâlat At-tawḥîd* (Traité de l'unité divine), Dar al-ʿulûm, Beyrouth, (3^{ème} édition), 1979, p.129.

⁵¹ AMIN, Osman, ouvrage cité, p. 201.

« Quiconque en souhaite la réforme par une voie autre que celle de la religion y sème des graines incompatibles avec la terre où elles ont été plantées, ces graines ne sauraient y germer, il dépensera en vain son effort et sa tentative échouera. »⁵²

Il s'agit pour lui d'un islam authentique, correctement interprété et non d'une imitation aveugle du passé. Selon lui,

« l'islam nous détourne d'un attachement exclusif aux choses qui nous viennent de nos pères, il qualifie d'ignorants et de bornés, ceux qui suivent aveuglement les paroles des ancêtres ; il nous montre que le fait de nous avoir précédé ne constitue ni une preuve de savoir, ni une supériorité de l'esprit ou de l'intelligence. »⁵³

S'agissant de notre sujet et de la réforme de la langue arabe, °Abduh s'attaque à l'enseignement archaïque dans le secondaire comme dans le supérieur. Il a commencé par critiquer les méthodes traditionnelles utilisées par l'université islamique « *al-Azhar* » :

« La réforme de al-Azhar, dit-il, est un grand travail au service de l'islam et des Musulmans. »⁵⁴

Il prône également la réforme des « styles d'écriture de la langue arabe ». Muḥammad °Abduh rapporte son expérience personnelle de l'apprentissage du français et comment il a été capable d'être opérationnel pendant son voyage en France et en Suisse.

لَمَّا وجدت الوقت والحال مناسبين للبدء في العمل، بحثت عن معلم فوجدت أستاذًا لا بأس به ، فدعوته فجاءني حاملاً كتاباً في يده ، فسألته : ما هذا ؟ فقال : كتاب نحو . فقلت له : لا وقت عندي لأن أبتدىء وإنما عندي زمن لأن أنتهي ، ثم ناولته قصة وقلت له : أنا أقرأ وأنت تصلح لي النطق وتفسر لي الكلام وما عدا ذلك فهو علي . النحو يأتي في أثناء العمل . وهكذا أتممت الكتاب وكتاباً عقبه (...) فتعلمت مبادئ اللغة الفرنسية وحصلت منها ما يمكنني من القراءة والفهم...⁵⁵

Lorsque le temps et l'opportunité étaient propices pour commencer l'apprentissage, j'ai cherché un maître et j'ai fini par trouver un assez bon professeur. Je l'ai contacté et il est venu me voir avec un recueil à la main. J'ai demandé : Qu'est-ce que c'est ? Et il m'a répondu : un manuel de grammaire. J'ai répliqué : je n'ai pas le temps pour « commencer » mais toute une période pour finir ; puis, je lui ai présenté un conte en disant : Moi, je lis et

⁵² ANNOUAR, Abdelmalek, Anthologie de la littérature arabe contemporaine, Paris, Le Seuil, 1965, p.60.

⁵³ AMIN, Osman, ouvrage cité, p.69.

⁵⁴ Article de la revue saoudienne « al-Muslimûn » (les Musulmans), n° 26, avril 1982, p.47.

⁵⁵ SEGHROUCHNI, Driss et KANDIL, Abdelaziz, Texte rapporté dans un manuel marocain du secondaire : « Règles de la Langue arabe et Exercices d'application », Maroc, Casablanca, 1983, p.101.

vous me corrigez la prononciation et m'expliquez les paroles. Le reste c'est à moi de le faire. La grammaire arrivera durant l'apprentissage.
Ainsi, j'ai fini le conte, puis un autre (...) et j'ai appris les bases du français et j'en ai acquis ce qui me permettait de lire et de comprendre.⁵⁶

4.2. Un courant réformateur et progressiste

Ce courant est globalement composé d'un groupe d'intellectuels appartenant à différents courants idéologiques. On y retrouve des progressistes de droite et de gauche d'obédience communiste, des socialistes, des libéraux ... La plupart souhaite une séparation de la religion et de la politique ; دولة مدنية (état civil) pour dire laïque علمانية sans oser utiliser le mot. Sur le plan linguistique arabe :

Pour certains, les règles fondamentales de l'arabe n'ont pas varié depuis plus de quinze siècles, remarque Chérif Choubachy,⁵⁷ ancien vice-ministre égyptien de la culture et se demande si la langue du Coran était à l'origine du déclin du monde arabe. Cet

« immobilisme linguistique conduit à une sclérose intellectuelle : c'est un joug qui enchaîne le cerveau arabe et entrave nos énergies créatrices, une bride qui étrangle et réfrène nos pensées. »

Les Arabes ont besoin, écrit-il,

« d'une langue claire et précise, non d'ornements de style et de prouesses verbales. »⁵⁸

Cette prise de position frontale avait alors déclenché les foudres des milieux conservateurs. Choubachy a été écarté de ses responsabilités gouvernementales suite à des accusations d'« attaque contre l'islam ».

Dans ses deux livres polémiques « Le Sabre et la Virgule » et « Vive la langue arabe, à bas Sibawayh », Chérif Choubachy ne propose pas de remplacer l'arabe classique par l'arabe dialectal, et encore moins une démarche Kémaliste à la turque ou la proposition de

⁵⁶ Texte traduit par nos soins.

⁵⁷ CHOUBACHY, Chérif, "Le Sabre et la Virgule", Paris, L'Archipel, 2007, p.21.

⁵⁸ Idem, p.68.

Saïd Akl au Liban, en abandonnant l'alphabet arabe au profit de l'alphabet latin mais plutôt de

« rénover et simplifier des structures morphologiques, grammaticales et syntaxiques. »⁵⁹

Systematiser, par exemple, la neutralité des chiffres ; utiliser juste le singulier et le pluriel, en supprimant le duel... Et, ainsi, trouver une langue d'arrangement, une sorte de dénominateur commun à tous les dialectes des peuples arabes.

Pour d'autres intellectuels arabes, l'arabe classique ou littéral a vu, à travers les média essentiellement, ses structures s'assouplir et son vocabulaire s'enrichir à cause (ou grâce à) des exigences de la civilisation moderne (technologie, internet..) et grâce au contact avec d'autres langues étrangères.

Cette « nouvelle » variété linguistique arabe dite « arabe moderne », est regardée comme une « troisième langue » par rapport à l'arabe classique et l'arabe dialectal. C'est un autre aspect de la diglossie que Pierre LARCHER appelle une « diglossie arabisante ou fuṣḥâ vs 'âmmyya »⁶⁰.

Abderrahim Youssi, sociolinguiste marocain, parle lui d'une « triglossie » à trois variantes différentes : Le classique, le dialectal et le médian (ou moderne).

Pour lui,

socio-linguistiquement la triglossie est une spécialisation fonctionnelle trilatérale. La variété médiane a pour fonction de réduire la distance conceptuelle et structurale entre l'arabe natal spontané de la vie pratique, qui est uniquement parlé, et l'arabe classique d'intellection et du patrimoine arabo-islamique, uniquement écrit et toujours prémédité.⁶¹

Dans un article du journal le Monde, sous le titre :

« Liberté pour la langue arabe », Abderrahim Youssi recommande l'abandon de l'arabe littéral au profit des variétés locales dans l'enseignement primaire. Ce qui aidera

⁵⁹ CHOUBACHY, Chérif, "Vive la langue arabe, à bas Sibawayh", Paris, L'Archipel, 2007, p.81.

⁶⁰ LARCHER Pierre, 2003a, « Diglossie arabisante et fuṣḥâ vs 'âmmyya arabes : essai d'histoire parallèle », in AUROUX, Sylvain et al. (eds), History of Linguistics 1999, pp. 47-61.

⁶¹ YOUSSE, Abderrahmane, La triglossie dans la typologie linguistique, in revue La linguistique, Volume 19, Akl de A à Z, in L'Orient Littéraire, jeudi 25 juillet 2012.

⁶¹ Article cité, de NAJJAR, Alexandre.1983, p.79.

incontestablement, selon lui, à vaincre le problème de l'illettrisme dans le monde arabe et une meilleure maîtrise de l'arabe littéral.

« A n'en pas douter, l'utilisation de la langue maternelle pourrait vaincre l'analphabétisme pour de bon et fournir un solide tremplin pour un meilleur apprentissage de l'arabe littéral lui-même, constituant de la sorte un pont entre deux variétés d'une même langue. »⁶²

D'autres penseurs adoptent une stratégie plus « patriotique » en centrant leur projet linguistique sur la culture nationale au sens de leur patrie comme, le Libanais Saïd Akl⁶³ devenu le maître à penser d'un groupuscule « nationaliste » « Ḥurrâs al-Arz » (Les gardiens du Cèdre) qui prônait un sentiment manifestement contre le « panarabisme ».

Akl estime urgent, en revanche, de latiniser un alphabet propre aux Libanais pour « sauvegarder » leur culture. Il rapporte :

L'alphabet libanais que j'ai créé comporte trente-six lettres (dont huit voyelles) rendant les phonèmes existant dans toutes les langues du monde. J'ai choisi les caractères latins à cause de leur universalité. Mon alphabet a un but: simplifier, permettre la clarté, ce qui n'exclut ni l'élégance ni la précision. Mon souhait est d'officialiser le « libanais » et de le substituer à l'arabe dans tout le pays.⁶⁴

Il déclare au sujet de la langue arabe :

Lorsqu'une langue n'est plus vraiment parlée, elle se sclérose très vite, ce qui entraîne chez ceux qui continuent à l'écrire une véritable sclérose de l'esprit. Les peuples attachés à la langue arabe sont atteints d'aphasie. Depuis six cents ans, ils sont emportés vers l'abîme. Au Moyen-Orient, les dialectes – l'égyptien, l'irakien, le saoudien, le libanais... – ont pris la relève de l'arabe écrit, lequel est maintenu artificiellement. La langue parlée, moins rigide, plus évolutive, plus malléable, a évincé la langue écrite. À terme, la langue arabe est condamnée à devenir une langue morte. Et si je suis devenu l'un des plus grands poètes arabophones, c'est justement afin d'acquérir la légitimité nécessaire pour affirmer cette idée...⁶⁵

⁶²YOUSSEF, Abderrahim, dans *Le Monde*, « Liberté pour la langue arabe », mardi 24 juillet 2012.

⁶³NAJJAR, Alexandre, (article) : Saïd Akl de A à Z, dans *L'Orient Littéraire*, jeudi 25 juillet 2012.

⁶⁴NAJJAR, Alexandre, article cité,

⁶⁵Idem.

Sur une position proche, s'aligne l'écrivain marocain Fouad Laroui qui, après un grand travail de recherche, parle d'un « drame »⁶⁶ linguistique au Maroc. L'intellectuel marocain lance un débat national sur ce qu'il appelle « l'absence d'une langue fédératrice de l'identité marocaine ».

Pour lui, l'apprentissage de l'arabe classique est fastidieux et inutile. Malgré leur formation scolaire de plusieurs années, très peu de Marocains se sentent à l'aise à la lecture d'ouvrages en arabe classique, de même qu'ils éprouvent des difficultés lorsqu'ils s'expriment oralement (les discours d'hommes politiques à la télévision sont souvent encombrés d'erreurs). Il précise au sujet de la lecture de supports écrits :

« Plutôt que de lecture il s'agit avant tout de déchiffrage. L'attention que requièrent la lecture et l'analyse qui en découle monopolise l'esprit du lecteur et empêche le libre flux des idées, des associations, de la pensée en somme. »⁶⁷

Quant à Walid Al-Kobeissi, journaliste et romancier d'origine irakienne vivant au Norvège, il pense que

le monde arabe souffre d'une lente érosion linguistique. Nous n'avons pas réussi à rénover notre langue arabe, symbole de notre identité et garante de notre existence. Depuis le Moyen Age, nous l'avons entourée d'un mur de Berlin, non détruit à ce jour. Quant aux linguistes qui ont produit des dictionnaires, c'étaient pour la plupart des gardiens du temple : l'arabe ne devait servir qu'à psalmodier les rites religieux et à sanctifier les morts. Pourtant, une langue doit être vivante et adaptée à son temps.⁶⁸

Walid Al-Kobeissi propose de briser cette « sainte Trinité » fallacieuse (expression et image qu'il emprunte à la religion chrétienne) qui a tendance à fonder la référence culturelle arabe sur trois piliers : le nationalisme arabe, l'islam et la langue arabe. Il s'agit bien d'une conformité en trois composantes. Les mêmes obstacles qui « bloquent » le renouvellement de la culture et la modernisation de l'islam, et qui empêchent toute réforme. Du fait de ce lien avec l'islam, « toucher à la langue » devient une forme de « blasphème » et de « profanation », donc une mission impossible.

⁶⁶ Abderrahim Youssi parle, lui, de « schizophrénie linguistique ».

⁶⁷ LAROUÏ, Fouad, *Le drame linguistique marocain*, éditions Le Fennec, Casablanca, avril 2011.

⁶⁸ AL-KOBEISSI, Walid, *Comment sauver la langue arabe ?* Article publié par le *Courrier International* du 16 Septembre 2010.

Pédagogiquement, Walid Al-Kobeissi raconte une anecdote très significative et sur laquelle nous construirons notre dernière partie relative aux orientations didactiques :

J'ai commencé à apprendre le norvégien un an après mon arrivée à Oslo, il y a vingt-cinq ans. Notre professeur norvégien m'a demandé des renseignements pour certains de ses amis qui voulaient maîtriser l'arabe après l'avoir appris à l'université. J'ai alors rencontré quatre étudiants qui m'ont demandé de leur donner des cours de perfectionnement. Au bout de deux ans, je pouvais écrire dans les journaux norvégiens et j'avais un article hebdomadaire dans l'un d'eux, alors que mes étudiants s'efforçaient encore d'apprendre à lire l'arabe. Je me souviens que l'un d'entre eux m'a dit alors : On t'a appris notre langue en deux ans et te voilà capable de l'écrire et de la parler, alors que nous n'avons pas encore réussi à apprendre l'arabe.⁶⁹

Cette prise de position est partagée dans son aspect pédagogique par Al-Tahar Ahmed Mekki, professeur de linguistique à la faculté de Dar al-*ulûm* (Maison des sciences) et journaliste dans la revue « al-Hilal » le Croissant (Egypte) qui, tout en acceptant quelques changements au niveau lexical, voit dans la réforme de la langue arabe et de sa grammaire une perte de temps. Selon lui, les problèmes linguistiques liés à l'arabe, se situent au niveau pédagogique :

La crise ne se situe pas dans la langue arabe, ni dans sa grammaire ni dans son vocabulaire, mais dans la manière même de l'enseigner. Les professeurs sont aujourd'hui plus des amateurs que de véritables spécialistes de la langue et ne transmettent pas à l'élève un savoir, ils lui apprennent uniquement à passer les examens.⁷⁰

Il est certain qu'à la différence de Walid Al-Kobeissi, qui s'adresse à des apprenants de l'arabe comme langue étrangère, Al-Tahar Ahmed Mekki parle de l'apprentissage de l'arabe comme langue nationale.

5. Opposition arabe classique / arabe dialectal

⁶⁹Al-KOBEISSI, Walid, article cité.

⁷⁰Rapporté par l'article de MAHITAB, Abdel Raouf et MOUSSA, Maroua, « Faut-il réformer la langue arabe ? », paru dans « la revue d'Egypte » mai-juin, 2005, p.54.

Abdelkader Fassi Fehri, intellectuel marocain, écrit un article dans le journal marocain d'expression française « Le Matin », sous le titre :

« L'arabe dans la nouvelle constitution, un paradigme de justice, de démocratie, de développement et de diversité dans l'unité ». Il rapporte que

Dans les médias et la publicité, l'utilisation de variétés dialectales bâtardes est encouragée, au détriment d'une langue plus cultivée et à même d'être en interaction ou proche de celle de l'éducation. Une troisième variété, parlée également, est l'arabe moyen ou «arabiyat l-mutataallimiinwa-l-mutaqaffin», qui est une variété de standards simplifiée sans désinences casuelles, faisant partie sans apprentissage particulier de la compétence des locuteurs lettrés ou cultivés. À cela s'ajoute des formes d'arabe hybrides, très influencées par la langue étrangère ou le code mixing, le «aaransii» au Maghreb, la langue de la publicité notamment (wash andek d-dobl ?) et le «arabizii» dans le Golfe. Cet état pluriglossique «vertical» (défini pour un même pays) est doublé d'une pluriglossie «horizontale». Grâce aux chaînes de télévision arabes multiples, aux contacts et migrations de sources variées, le marocain n'est plus exposé uniquement aux variétés à l'intérieur de ses frontières. Les variétés dialectales arabes sont en gros inter-compréhensibles, surtout en région du Maghrib ou du Machriq, mais aussi entre ces deux grosses régions. Des difficultés d'intercompréhension relèvent du vocabulaire, de la culture, ou de la prononciation. L'arabe standard joue en général le rôle d'interlingua ou de lingua franca pour pallier certaines de ces difficultés. L'arabe standard, également parlé, a lui-même ses variations selon les États, se manifestant entre autres au niveau de la terminologie, du vocabulaire, du contenu sémiotique/culturel, de la prononciation et des interférences de variétés linguistiques locales.⁷¹

A travers tout le monde arabe, la langue sacrée continue de dominer la langue profane. L'emprise du religieux freine en partie l'ouverture vers les différents dialectes parlés dans la région arabe. A ce sujet, Youssi déclarait :

C'est peu dire que le monde arabe n'en finit pas d'étonner. La dernière incongruité ? Un peu partout, du Maroc au Yémen, là où ce " printemps " avait fait souffler un vent de liberté, les urnes ouvrent toutes grandes les allées du pouvoir aux factions de la société les plus conservatrices. Avec pour mots d'ordre le retour rigoureux aux valeurs de l'islam et davantage de conservatisme socioculturel sous-tendu par la langue arabe dite classique, telle qu'on la croyait pratiquée au VIIe siècle en Arabie (...)

⁷¹ FASSI FEHRI, Abdelkader, « L'arabe dans la nouvelle constitution, un paradigme de justice, de démocratie, de développement et de diversité dans l'unité », Le Matin du 17 Septembre 2012 (les transcriptions phonétiques de la citation sont données telles quelles par le journal).

Le prestige accordé à l'arabe classique à travers les âges a participé à la création d'une situation de blocage dans les sociétés arabophones.⁷²

En effet, l'arabe dialectal étant considéré comme l'héritier légitime de l'arabe classique. On a souvent tendance à les réunir plutôt qu'à les imaginer en situation conflictuelle. Et pourtant, elles ne répondent pas aux mêmes objectifs. Et, le

« dialectal est perçu comme l'enfant dont l'arabe classique ne veut pas reconnaître la légitimité, alors que cet enfant occupe de plus en plus de place. »⁷³

Dans son article consacré à la langue :« Langue, Identité et Culture nationale au Maghreb », Gilbert Grandguillaume fait remarquer en 1979 que l'arabe classique, on l'écrit, on le lit, on l'utilise déjà plus rarement dans la conversation courante ; l'arabe dialectal, on ne l'écrit pas ou on n'ose à peine l'écrire.

N'oublions pas que la littérature populaire arabe depuis la période médiévale à nos jours était rapportée en dialectal, nous devons cette littérature à des auteurs de pièces de théâtre, à des poètes du « zağal » et de la poésie dialectale, des sîrât...Des romanciers ont intégré des mots et expressions dialectales mais aucun n'avait écrit entièrement son roman en arabe dialectal.

« Personne n'a encore osé écrire un roman uniquement en dialectal »,⁷⁴

⁷² YOUSSE, Abderrahim, in Le Monde, « Liberté pour la langue arabe », mardi 24 juillet 2012.

⁷³ GRANDGUILLAUME, Gilbert, Langue, Identité et Culture nationale au Maghreb » dans Peuples Méditerranéens, n° 9, OCT-DEC 1979, pp. 3-28.

⁷⁴ KHATIBI, Abdelkbir, Le roman Maghrébin, Rabat, Editions SMER, 1979, p.41. C'est nous qui soulignons le mot roman.

croyait bien dire l'écrivain marocain d'expression française Abdelkbir Khatibi en 1979. C'est chose faite aujourd'hui et certains auteurs arabes franchissent les barrières en écrivant intégralement leurs romans en dialectal comme les Egyptiens yûsuf al-qa'îd dans son roman لبن العصفور (le lait d'oiseau) et Khalid Al Khamisi (neveu de Chérif Choubachy) qui écrit son recueil de récits pour ainsi dire en arabe dialectal : تاكسي حواديث المشاوير (Taxi, conversations de trajets) dont la majorité du texte est composée en arabe égyptien et de devenir un best-seller. D'autres auteurs restent prudents et ne recourent au dialectal que pour quelques parties dialoguées comme l'Egyptienne Salwa Bikr dans son roman البشموري . La même orientation a été adoptée par le marocain Mohamad Barrada dans son roman لعبة النسيان (le jeu de l'oubli), où il fait parler des personnages simples avec un répertoire et un langage de la région de Fès.

Chapitre 2 : L'enseignement de l'arabe comme langue étrangère : Etat des lieux

1. Aperçu historique de l'enseignement/apprentissage de l'arabe en France

« Le contact entre la France et le « monde arabe » remonte aux relations essentiellement diplomatiques que Charlemagne entretenait avec le calife Haroun al-Rachid et la dynastie des Abbassides »⁷⁵

Chronologiquement, l'enseignement/apprentissage de l'arabe proprement dit fit son

apparition au Collège Royal de France fondé par François 1^{er} qui créa, dès 1538, un cours d'arabe dispensé par Guillaume Postel. Ensuite, une première chaire d'enseignement y est même officiellement créée sous Henri III en 1587 pour le médecin Arnoul de l'Isle, puis une deuxième sous Henri IV dès 1606. Ces chaires ont existé sans interruption jusqu'à nos jours.⁷⁶

En revanche, l'enseignement/apprentissage de la langue arabe prend plus d'importance sur deux périodes principales : la période coloniale et dans les années soixante dix au moment de l'arrivée massive des familles d'immigrés avec les regroupements familiaux et l'afflux des enfants dans les écoles et collèges français.

1.1. Durant la période coloniale

En 1906, Aristide Briand alors Ministre de l'Instruction Publique, des Beaux-arts et des Cultes crée l'Agrégation d'arabe. Rappelons au passage qu'à cette époque l'enseignement de l'arabe était essentiellement lié au fait colonial.⁷⁷

⁷⁵ BALTA, Paul, « La Politique arabe et musulmane de la France », in *Confluences Méditerranée*, n° 22, 1997.

⁷⁶ BALTA, Paul, article cité.

⁷⁷ Bulletin d'Etudes Orientales, T. 29, Institut Français du Proche-Orient, 1977.

C'est vrai que c'est une action sans précédent en France. Monsieur Hadj Sadock (ancien Inspecteur Général de L'Education Nationale pour l'arabe) écrit en 1977 dans un article consacré à l'agrégation d'arabe :

A ce jour, nulle part dans le monde non arabe, la langue arabe n'est enseignée dans les établissements du second degré. Cette innovation s'expliquait sans doute par la conjoncture au début du XX^e siècle, quand la France avait à mettre en œuvre une politique spécifique vis à vis des départements algériens sur lesquels elle exerçait une pleine souveraineté après avoir étendu son protectorat sur la Tunisie et avant de l'étendre sur le Maroc. Cette politique appelait des mesures novatrices en faveur de l'arabe.⁷⁸

En effet, au début du XX^e siècle, l'enseignement de l'arabe a connu donc un démarrage important, essentiellement au Maghreb. Les candidats à l'agrégation devaient être français. En 1929, un arrêté ouvrait les épreuves de l'agrégation aux Tunisiens et aux Marocains à condition qu'ils exercent dans leurs pays respectifs. Cette agrégation particulière reçut le nom d' « Agrégation Indigène ».⁷⁹

Quoiqu'il en soit,

cette agrégation conçue pour former des cadres coloniaux spécialisés en arabe pour servir dans les possessions françaises en terre arabe, sera appelée à jouer un autre rôle : former des enseignants. Et cela, nous semble-t-il, parce que l'enseignement de l'arabe a connu en France un développement sans précédent, dans le secondaire, surtout à partir des années 70.⁸⁰

1.2. A l'heure de l'immigration

1.2.1. Enseignement/apprentissage de l'arabe dans le secondaire

Après la première vague d'immigration des pères⁸¹, des familles de migrants maghrébins sont arrivées dans le cadre des « regroupements familiaux ». Ces familles, soutenues par diverses associations défendant les droits civiques des immigrés, vont obtenir l'ouverture de sections d'arabe dans de nombreux établissements publics. C'était une

⁷⁸ Hadj Sadock, Article paru dans « Bulletin des Etudes Orientales », n° XXIX, 1977, p.191.

⁷⁹ Actes du séminaire national, Le centenaire de l'agrégation d'arabe, Paris, le 17 et 18 novembre 2006, Formation continue Publications, Janvier 2008.

⁸⁰ Idem.

⁸¹ « Mémoires d'immigrés », film de Yamina Benguigui.

revendication fondée sur l'idée du retour éventuel vers le pays d'origine et du droit à l'apprentissage de la langue « nationale » par les enfants issus d'immigration concernés (plutôt leurs parents) par cette vision du retour.⁸²

Selon des statistiques présentées à Paris dans le cadre du « Centenaire de l'Agrégation d'arabe » le 17 et 18 novembre 2006⁸³, 714 élèves apprenaient l'arabe en France en 1972. En 1974/78, ils étaient 747, en 1981, 6 000 et depuis 1986, environ 8 500, à quoi s'ajoutent 1500 élèves dans le privé et autant au Centre de Télé-enseignement (CNED). De 1974 à 1986, nous observons donc une progression sensible de l'ordre de 95 %°. Depuis 1986, l'effectif total, tous secteurs confondus, semble se stabiliser à 11 500⁸⁴.

L'inspecteur général de l'époque Bruno HALFF écrivait :

Quelles que soient les difficultés rencontrées... il est juste de souligner que cet enseignement de l'arabe dans le secondaire, unique en Europe, s'est considérablement et régulièrement développé en quelques années grâce à la politique ministérielle de la diversification des langues... politique qui a permis de mieux répondre à une demande du public, importante depuis plusieurs années, mais jusque-là à la fois mal prise en compte et mal exprimée.⁸⁵

Il poursuit :

« Il est, cela dit, permis de s'interroger devant la disproportion que l'on peut relever entre le nombre des élèves qui étudient actuellement l'arabe et les effectifs des élèves dont on est tenté de penser qu'ils devraient être concernés par l'étude de l'arabe »⁸⁶.

Dans le même sens, B. HALFF poursuit dans sa note que s'il y a « 6000 élèves en 1981 en arabe dans les lycées et collèges, il y en a 40 000 à suivre l'enseignement de l'arabe dans les écoles primaires dispensé par des instituteurs étrangers (Algériens, marocains, Tunisiens) dans le cadre du tiers-temps pédagogique. »

⁸² NOIRIEL, Gérard, Le Creuset français, Histoire de l'immigration, XIXe – XXe siècles, Paris, Editions Le Seuil, 1988, p. 254.

⁸³ Centenaire de l'Agrégation d'arabe , le 17 et 18 novembre 2006, in : Actes du séminaire national, Janvier Paris, 2008.

⁸⁴ Statistiques données par Gilles de Robien, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002 à 2005), « L'agrégation d'arabe a cent ans ! » Paris, le 17 et 18 novembre 2006, in : Actes du séminaire national, Janvier 2008

⁸⁵ HALFF, Bruno, Le centenaire de l'Agrégation d'arabe, Paris, le 17 et 18 novembre 2006, in : Actes du séminaire national, Janvier 2008.

⁸⁶Idem.

Devant une telle abondance, l'agrégation ne pouvait suffire et il n'était pas question de se contenter d'un recrutement de Maîtres auxiliaires. Le Ministère de l'Éducation Nationale décida de créer le CAPES d'arabe en 1975. Et depuis cette date, l'arabe compte parmi les langues vivantes proposées au choix des élèves du secondaire. Le premier concours au CAPES sera ouvert dès 1976 avec cinq postes à vingt cinq en 1984. C'est à partir de l'année 1987 que le nombre de postes ouvert au CAPES commence à chuter (14 en 1987 puis 11 en 1988 et enfin dix pour 1989)⁸⁷. Aujourd'hui, le CAPES est ouvert tous les deux ans et le nombre de postes ne dépasse pas cinq.

Pour le recrutement des enseignants Français dans le secondaire, l'enseignement de l'arabe dispose des mêmes voies que les autres langues.

À cela s'ajoute le fait que l'agrégation d'arabe va, à partir de 1906, pouvoir bénéficier d'une légitimité universitaire exceptionnelle. On compte, en effet, les savants les plus prestigieux parmi les présidents des jurys de l'agrégation d'arabe. Ils sont souvent membres de l'Institut ou du Collège de France : je citerai tout particulièrement Mahmoud Messadi, qui fut ensuite un brillant ministre de l'Éducation en Tunisie, et qui est vénéré comme le plus grand écrivain tunisien.

Aujourd'hui, l'Éducation nationale compte plus de 8 700 élèves inscrits dans des cours de langue arabe, dans plus de 253 établissements du territoire français.

6 070 candidats se sont présentés aux épreuves d'arabe à la session 2006 du baccalauréat⁸⁸.

Les premières statistiques croissantes ne doivent pas faire oublier que les sections qui se sont ouvertes un peu partout ont créé un appel d'enseignants auquel les concours ne suffisaient pas à répondre. Les académies ont donc eu recours à des Maîtres auxiliaires qui par la suite, vers le milieu des années 80, ont été titularisés Adjoints d'Enseignement. Malgré tout, ce sont les certifiés qui fournissent le plus gros bataillon avec 74 enseignants en poste dans le secondaire à la rentrée 1988, pour 42 Adjoints d'Enseignement, 23 Maîtres auxiliaires et 19 Agrégés.⁸⁹

1.2.2. Enseignement/apprentissage de l'arabe dans le primaire

⁸⁷ Revue Qantara, n° 19, publiée par l'Institut du Monde Arabe.

⁸⁸ Gilles de Robien, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002 à 2005), « L'agrégation d'arabe a cent ans ! » Paris, le 17 et 18 novembre 2006, in : Actes du séminaire national, Janvier 2008.

⁸⁹ HALFF, Bruno, Le centenaire de l'Agrégation d'arabe, Paris, le 17 et 18 novembre 2006, in : Actes du séminaire national, Janvier 2008.

1.2.2.1. L'Enseignement de Langues et Cultures d'Origine (ELCO)

Il serait malaisé de présenter l'enseignement de l'arabe en France sans mentionner, en quelques mots, l'existence de l'enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) à l'école primaire.

Cet enseignement est initialement destiné aux enfants de migrants. Il a été introduit dans les écoles primaires – mais également dans certains collèges et lycées professionnels suite à des négociations diplomatiques avec certains pays d'émigration selon un arrangement régi par des accords intergouvernementaux, qui remontent, pour l'Algérie, au 1^{er} décembre 1981, pour le Maroc au 14 novembre 1983, et pour la Tunisie au 12 mars 1986. Des maîtres Algériens, Marocains ou Tunisiens dispensent un « enseignement de langue et culture d'origine » (arabe) dans le cadre scolaire.⁹⁰

Les enfants, dont les familles le souhaitent, bénéficient de trois heures de cours par semaine d'initiation à la langue arabe.

« Dans le primaire, quarante mille élèves suivent des cours d'arabe dans le cadre du dispositif Enseignement de Langues et Cultures d'Origine (ELCO), avec des professeurs choisis et rémunérés par les trois pays du Maghreb. »⁹¹

A l'école primaire, l'enseignement de la langue arabe aux enfants issus de l'immigration est dispensé par des enseignants étrangers formés par leurs pays respectifs. Jacques Berque rapporte que cet enseignement existe pour que

les enfants de migrants puissent acquérir un meilleur équilibre psychoaffectif, équilibre nécessaire à leur formation générale et donc à leur réussite scolaire. Ces enfants français d'origine maghrébine sont ainsi maintenus en situation de tutelle culturelle par rapport aux pays dont sont originaires leurs parents alors qu'ils n'y sont eux, très souvent, même pas nés !⁹²

⁹⁰ Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », *B.O.E.N.*, n° 5 du 29.10.1970.

⁹¹ TALON, Emmanuelle, Article : L'arabe, une « langue de France » sacrifiée, dans le Monde Diplomatique, octobre 2012.

⁹² BERQUE, Jacques, ouvrage cité, pp. 11-29.

Au niveau national, en 1982, le nombre d'élèves concernés par l'enseignement de l'arabe était 40 000 (Algériens, Marocains, Tunisiens..).

A la rentrée 2004-2005⁹³, 36 919 enfants ont suivi des cours d'arabe dans l'enseignement primaire (sur un total de 87 773 élèves dans l'ensemble des ELCO), soit 22 679 pour le Maroc, 9 528 pour l'Algérie et 4 712 pour la Tunisie. Dans les collèges et les lycées, l'arabe concerne, la même année, 3 787 élèves (sur un total de 8 061).

2. Situation de l'enseignement/apprentissage de l'arabe aujourd'hui

2.1. Situation au niveau national

Les établissements enseignant l'arabe en France (2002-2004)

| Etablissements | 2002-2003 | 2003-2004 |
|-----------------------|------------|------------|
| Collèges | 107 | 100 |
| Lycées | 136 | 131 |
| Lycées professionnels | 13 | 13 |
| TOTAL | 256 | 244 |

Source : *Institut du Monde Arabe*

Au cours des trois dernières années, le nombre d'enseignants d'arabe est passé de 218 en 2010-2011 à 197 en 2012-2013 et à 187 aujourd'hui, en raison de la faiblesse des recrutements aux concours (2 postes à l'agrégation et fermeture du capes cette année), et des départs à la retraite d'enseignants très souvent TZR – dont le renouvellement n'est pas vraiment comptabilisé. ⁹⁴

⁹³ Statistiques relevées dans l'Article : L'arabe, une «langue de France» sacrifiée, d'Emmanuelle Talon, dans le Monde Diplomatique, octobre 2012.

⁹⁴ DICHY, Joseph et REYMOND, Pierre-Louis, article : «Il faut enseigner l'arabe dans le service public » in Le Monde.fr (11.02.2014).

« Dans quarante-cinq départements, l'arabe n'est pas du tout enseigné ». ⁹⁵

Dans bien des cas, seul leur est proposé un enseignement à distance, avec cassette et cours par correspondance. Pourtant la demande existe, et l'éducation nationale ne couvre que 15 % des besoins. Les 85 % restants étudient dans des structures privées ou associatives, ou encore dans les ELCO (qui dépendent de pays arabophones ayant passé des contrats avec la France et qui s'adressent aux enfants originaires de ces pays). Comme si l'enseignement de l'arabe devait rester confidentiel, réservé à certains élèves (ceux qui sont originaires de pays arabophones). Est-ce qu'on réserve l'apprentissage de l'espagnol aux élèves d'origine hispanique ? ⁹⁶

Lors de son intervention au colloque du centenaire de l'agrégation d'arabe, Luc-Willy Deheuvels ⁹⁷ résume la situation de l'enseignement de l'arabe en France ainsi:

1. Cet enseignement compte moins de 5000 élèves, dont 1500 à Mayotte et à la Réunion ;
2. 1500 élèves inscrits au CNED (Centre National d'Enseignement à Distance).

Alors que, dans le même temps,

1. 40 000 élèves suivent un enseignement de langue et culture d'origine (ELCO), au primaire et au secondaire (en majorité) ;
2. d'après les estimations du ministère de l'intérieur, 60 000 personnes suivent un enseignement d'arabe dans des associations dites culturelles, mais souvent culturelles.

Au total, l'enseignement public de l'arabe en France métropolitaine rassemble donc quelques 3500 élèves, contre 100 000 pour les ELCO et les associations.

Par ailleurs, à la rentrée de 2004/2005 ⁹⁸, l'idée d'une intégration des ELCO dans le système général d'enseignement des langues vivantes dans le milieu public français d'éducation se fait jour mais ce sont les États dont les ELCO sont originaires qui continuent à les rémunérer ⁹⁹.

Au niveau universitaire, la situation au niveau national est identique à celle du secondaire ;

⁹⁵ TALON, Emmanuelle, L'arabe, une «langue de France» sacrifiée, d'Emmanuelle Talon, dans le Monde Diplomatique, octobre 2012.

⁹⁶ MAURY-LASCOUX, Nancy, « Pourquoi l'arabe ? » dans « L'actualité éducative » n° 499 - septembre-octobre 2012.

⁹⁷ DEHEUVELS, Luc-Willy, dans une intervention au « colloque du centenaire de l'agrégation d'arabe », le 17 et 18 novembre 2006.

⁹⁸ GUIBERT, Nathalie, Le Monde, 22 décembre 2001.

⁹⁹ GUIBERT, Nathalie, cité.

Autre témoignage, tout aussi criant, de la non-réponse aux besoins effectifs : chaque année, près de 6 500 candidats au bac présentent l'arabe en tant que langue facultative. N'aurait-on pas pu leur offrir un enseignement ? Cela est à mettre en parallèle avec le fait que la grande masse des étudiants qui choisissent à l'université des licences d'arabe ne provient pas du secondaire.¹⁰⁰

2.2. Situation au niveau de l'académie de Nancy-Metz

Au niveau de l'académie de Nancy-Metz, la situation est aussi alarmante qu'au niveau national. Ce n'est certainement pas par manque d'effectifs mais plutôt par volonté politique éducative rectorale.

2.2.1. Dans les établissements français du primaire

L'enseignement de l'arabe dans le primaire est généralement assuré dans le cadre du dispositif ELCO (enseignements de langues et cultures d'origine)¹⁰¹. Cependant, tous les établissements de l'enseignement primaire n'assurent pas un enseignement de l'arabe. Souvent, les élèves concernés sont regroupés dans un seul établissement.

Bien entendu, cet enseignement concerne également d'autres langues d'immigration comme le turc, le portugais, etc. mais, s'agissant de la langue arabe, comme nous l'avons souligné, des accords bilatéraux ont été conclus avec les pays du Maghreb pour l'envoi de professeurs rémunérés par ces Etats. L'enseignement est assuré normalement par des maîtres détachés du Maroc (trois maîtres) et de Tunisie (un seul). L'Algérie préfère, depuis quelques années, recruter, sur place, un maître de préférence algérienne. Mentionnons que pour la langue arabe, les enfants d'origines marocaine, tunisienne ou algérienne peuvent être regroupés pendant ou en dehors du temps scolaire dans un cours unique, dispensé selon les effectifs par un enseignant Marocain, Algérien ou Tunisien. Nous avons même relevé dans un cours à Vandoeuvre deux élèves (frère et sœur) d'origine syrienne avec un enseignant Marocain.

¹⁰⁰ DICHY, Joseph et REYMOND, Pierre-Louis, article : «Il faut enseigner l'arabe dans le service public » dans Le Monde.fr (11.02.2014).

¹⁰¹ Note de service relatif à l'enseignement de langues et cultures d'origine, programme du d'enseignement de la langue arabe – juin 2010.

2.2.2. Dans les établissements français du secondaire

Les établissements enseignant l'arabe dans l'académie de Nancy-Metz (2013-2014)

| Département | Ville | Collège | Lycée | Enseignement |
|--------------------|-------|---------|----------------|---|
| Meurthe-et-Moselle | Nancy | 0 | Lycée Chopin | LV3 option facultative Enseignement d'exploration BTS |
| Meurthe-et-Moselle | Nancy | 0 | Lycée Poincaré | CPGE |
| Meurthe-et-Moselle | Nancy | 0 | Lycée Lorriz | CPGE |

Source : site de Langue et Culture arabes – Académie de Versailles (Education Nationale)

A la rentrée 2014-2015, le lycée Lorriz n'offre plus d'enseignement en CPGE et l'enseignement d'arabe en BTS n'est pas proposé cette année par manque de candidats.

La situation de l'enseignement de l'arabe du secondaire dans l'académie de Nancy-Metz, ne diffère guère de la situation au niveau national.

En résumé :

Dans l'académie de Nancy-Metz, ce qu'il convient de retenir, pour la rentrée 2014-2015, autour de l'enseignement de l'arabe dans le secondaire, ce sont trois situations:

- Le seul établissement qui dispense aujourd'hui un enseignement d'exploration et optionnel (LV3) dans l'académie est le lycée Chopin à Nancy avec 18 élèves en secondes, 14 en premières et 07 en terminales. Officiellement, pas de LV1, ni LV2, mais l'enseignant organise des regroupements de tous les élèves des établissements du Bassin de Nancy le mercredi après-midi.

Il existe également, à Nancy, au lycée Poincaré un enseignement de l'arabe en LV1 et LV2 pour les CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) depuis plusieurs années. Une quarantaine d'élèves est concernée. Ces élèves sont titulaires d'un baccalauréat obtenu dans un pays arabe. La majorité des élèves est marocaine, en plus de quelques élèves d'origine algérienne, sénégalaise et tunisienne. La plupart des élèves prépare un concours scientifique (Classes de PCSI, MP, MP*, PC, PC*, etc.), très peu d'élèves dans le commerce (classes de ECE et ECS).

2.2.3. A l'université de Lorraine

Ce que nous avons présenté du primaire et du secondaire ne saurait être clair sans que nous disions quelques mots de la situation de l'arabe à l'université. Il est exact qu'au niveau national,

« la totalité des effectifs est presque dix fois supérieure à ce qu'elle était il y a une dizaine d'années »¹⁰².

Mais au niveau de l'académie de Nancy-Metz, l'enseignement de l'arabe est triple à l'Université de Lorraine :

- a) pour les spécialistes, enseignement présentiel de LLCER arabe de L1 à M2, sur le site du Campus Lettres et Sciences humaines de Nancy (mais aucune raison que la formation existe sur un autre site de l'UL) ;
- b) pour les spécialistes de LEA, enseignement à distance via ERUDI, de L1 à L3, avec des étudiants venus de l'ensemble de la France et de l'étranger ;
- c) pour les débutants non-spécialistes, niveau initiation de l'arabe langue étrangère, surtout pour les étudiants du Campus Lettres et Sciences humaines de Nancy, mais avec la présence d'étudiants d'autres campus. Existence aussi de modules d'apprentissage de l'arabe en formation continue.

La situation de l'université a évolué considérablement grâce aux efforts constants et réguliers de la directrice du département d'arabe d'alors. Actuellement, il est plus question de filières d'arabe où la Professeure des Universités en charge de la formation a sensiblement développé le LCER de L1 à M2, le Doctorat et le LEA de L1 à L3. Un autre enseignant, maître de conférence, de son côté, s'occupe des formations continues.

A l'université, l'initiation à l'arabe attire beaucoup de monde. Les effectifs varient en moyenne selon les années entre 70 et 100 en première année¹⁰³. Pour nous, c'est la preuve qu'une demande d'arabe existe au sein de l'institution.

Pour les étudiants spécialistes arabisants, il existe une forte proportion d'étudiants maghrébins. En master, des étudiants viennent d'Arabie Saoudite, de Djibouti, de France, du Liban, du Libye, du Mali, du Sénégal, de Syrie, etc. Ils suivent des modules qui s'adressent « normalement » aux étudiants ayant déjà suivi un enseignement de l'arabe dans leur cursus

¹⁰² DEHEUVELS, Luc-Willy, propos rapportés par Talon, Emmanuelle, article cité.

¹⁰³ Chiffres rectifiés par la responsable du département après avoir reçu d'autres chiffres erronés de l'administration.

secondaire dans leur pays d'origine ou dans une institution quelconque (pas nécessairement dans un lycée français qui propose l'arabe). D'ailleurs, le recrutement se fait dans toute la région lorraine et même en dehors.

Cela souligne l'importance de l'enseignement de l'arabe dans les lycées de l'académie. Une bonne section d'arabe au lycée serait à même de fournir des étudiants en LMD arabe à l'université où l'enseignement est en place, prêt à les accueillir.

2.2.4. Les structures associatives (à Nancy)

Depuis les années 80 et la loi de 1981 (avec l'arrivée au pouvoir de François Mitterrand et des Socialistes), les associations étrangères ont obtenu le droit d'exister. Avant cette période, les associations étrangères ne pouvaient se constituer en dehors des associations nationales françaises. La marche des beurs de 1983 venait consolider ces nouveaux droits avec l'apparition de ce qu'on appelait « les radios libres » dans plusieurs langues. En ce qui concerne la langue arabe, on a vu apparaître des radios indépendantes ou affiliées à d'autres stations nationales diffusant en langue arabe : Monte Carlo International, *idâ°atAš-šarq* (Radio d'Orient), *idâ°atAš-šams* (Radio Soleil), etc....

En s'inspirant de l'esprit de la loi 1901 et instaurant l'obligation d'une autorisation préalable du ministère de l'Intérieur, la loi « 1981 » accorde le droit de constitution d'une association sur des bases entièrement nouvelles¹⁰⁴. Elle garantit la liberté et les droits des individus (Français ou Étrangers) tout en admettant leur action collective et responsable.

S'agissant de l'enseignement de l'arabe, de nombreuses structures associatives ont vu le jour en organisant des cours d'arabe, mais les objectifs éducatifs et civiques varient d'une association à l'autre.

A Nancy, plusieurs associations se réclamant de la Loi du 1^{er} juillet 1901 (à but non lucratif) proposent des cours d'arabe et des activités culturelles. Mais, dans leur exercice, elles se distinguent dans deux directions :

- Des associations laïques qui tiennent à le revendiquer haut et fort.

¹⁰⁴ ROUSSELLE, Olivier, « 1901-2001 Migrations et vie associative : entre mobilisations et participation », Actes du colloque, Institut du monde arabe, 8 octobre 2001.

Ces associations agissent pour la plupart d'entre elles pour les droits civiques des immigrés et pour la promotion de la langue et la culture arabes. Elles déclarent toutes, sur la présentation de leur site, œuvrer dans le sens de

promouvoir les échanges culturels entre la Lorraine et le monde arabe en contribuant à la création d'espaces culturels en Lorraine permettant la connaissance et la compréhension de la civilisation arabo-musulmane et du monde arabe. En participant au développement d'actions culturelles permettant de présenter la Lorraine au monde arabe à travers ses différentes composantes artistiques et culturelles.

A titre d'exemple, nous citons ici des associations qui proposent, en plus de leurs activités et manifestations culturelles, des cours d'arabe :

- ATMF (Association des Travailleurs Marocains en France), devenue (Association des Travailleurs Maghrébins en France).
- ACLA (Les amis de la culture et de la langue arabe - association laïque de promotion de la culture et de la langue arabe).
- DIWAN (Divan en Lorraine est une association culturelle et laïque ne poursuivant aucun but lucratif ou politique).
- TRANS'CULTURES

« Nous souhaitons promouvoir les cultures méditerranéennes, orientales et locales. En octobre 1998, nous avons fondé Trans'culture »¹⁰⁵

déclarait l'ex-président fondateur de l'association Faouzi Bentara.

Toutes ces associations, fondées par des Français concernés par la culture arabe ou par des anciens étudiants appartenant à des mouvements de gauche, qui, après leurs études, sont devenus pour certains des enseignants dans le système français, proposent des activités culturelles de grande qualité. Nous retrouvons des thèmes autour de la poésie, de la civilisation, de la musique arabes, etc. Elles proposent également des cours d'arabe (pour enfants et adultes) mais elles vivent les mêmes difficultés que les enseignements de l'arabe dans le secondaire.

Les supports pédagogiques utilisés par ces associations sont laissés à l'appréciation des enseignants eux-mêmes. On retrouve, dans ces structures, les cours d'arabe

¹⁰⁵ Est Républicain, 18 septembre 2007.

en ligne proposés par le département d'arabe de la Sorbonne et par Ghalib Al-Hakkak chez l'enseignante d'ACLA, des textes diversifiés chez les deux intervenantes de DIWAN et de l'ATMF. A notre visite du siège de l'ATMF à Vandoeuvre, nous avons constaté sur les rayons de la salle de cours quelques manuels scolaires : « KulloTamâm » (tout va bien), « Aqra' ma'a ġûkî » (je lis avec Jouki).

Le public qui fréquente ces milieux associatifs est composé principalement d'enfants Français issus de l'immigration dont les parents sont d'origine maghrébine ou de mariage mixte dont le père ou la mère est d'origine maghrébine. On y trouve également des apprenants dont les parents sont Français.

- Des associations qui se regroupent au sein du CRCM (Conseil Régional du Culte Musulman) de Lorraine et se déclarent ouvertement religieuses et œuvrent dans des lieux du culte de l'agglomération Nancéenne :

- Haut de lièvre (deux lieux de prière avec deux associations différentes : Association des Musulmans du Haut du Lièvre et Association Musulmane de l'Agglomération Nancéenne) ;

- Vandoeuvre, Association des Musulmans de Lorraine et la mosquée al-Ihsân ;
- Tomblaine (mosquée, nouvellement construite).

Ces associations culturelles accueillent un nombre très élevé d'enfants. A Tomblaine, par exemple, l'imam et responsable de la mosquée Amine Najdi nous confirme que l'association refuse les nouvelles inscriptions par manque de place.

Cependant, un certain nombre de problèmes surgissent dans ce genre de structure :

- Les cours sont dispensés au moment où les enfants sont sensés se reposer (Mercredi après-midi, Samedi ou Dimanche..) ;

- l'enseignement de l'arabe est souvent prodigué par des personnes non formées pédagogiquement ;

- la langue arabe n'est pas enseignée comme outil de communication, mais « transmise » comme langue de découverte religieuse (lecture du coran et des textes religieux).¹⁰⁶

¹⁰⁶ Examen par nos soins des cahiers de quelques élèves.

DEUXIEME PARTIE :
EXAMEN DE QUELQUES MANUELS SCOLAIRES
UTILISES OU EN USAGE DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ARABE
ET ACQUISITION DE LA LECTURE

Chapitre 1: Langue arabe et manuels scolaires utilisés

1. Qu'est-ce qu'un manuel de langue ?

Avant d'examiner quelques manuels déjà utilisés ou actuellement en usage pour l'enseignement/apprentissage de l'arabe langue étrangère, il convient d'en donner une définition.

Pour Alain Choppin,

le manuel, comme en témoigne son étymologie (du latin manus, la main), se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du 19^e siècle, ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires. [...] Ce que l'opinion publique désigne sous l'appellation générique de « manuels » recouvre en réalité des instruments qui assument des fonctions pédagogiques diverses bien que complémentaires. Ils ne jouissent d'ailleurs pas du même statut réglementaire et leur mode de financement n'est pas assuré de façon identique¹⁰⁷.

Quant à Henri Besse, il définit le manuel comme :

Un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère. D'évidence, ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. C'est-à-dire que son efficacité relative, comme tout outil, dépend de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres. Et il y a toujours plusieurs manières d'utiliser un même manuel, quelque soit la précision des consignes¹⁰⁸.

En langues vivantes, un manuel habituellement conçu par des enseignants qui sont généralement en pratique pédagogique et impliqués dans la didactique des langues afin de mieux répondre aux différents besoins (langagiers, culturels...) des élèves, des professeurs et des parents.

¹⁰⁷ CHOPPIN, Alain (1998), Du bon usage des manuels : une perspective historique. – Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n° 369.

¹⁰⁸ BESSE, H. Méthodes et pratiques des manuels de langues. Paris, Didier CREDIF, 1985, p.14

En arabe, beaucoup de manuels utilisés sont loin des exigences préalables¹⁰⁹. Aucune allusion aux contenus d'enseignement/apprentissage de l'arabe fixés par des programmes (à l'exception de Kullo Tamâm, palier 1).

Nous citons ici les programmes des années 1980¹¹⁰, et plus particulièrement les nouveaux programmes des années 2000 qui, comme tous les programmes antérieurs, incitent les enseignants à mettre l'élève au centre de l'apprentissage (programmes adoptés par décret du 22 août 2005 du cadre européen commun de référence pour les langues – CECRL).

Il est certain que ni les instructions officielles, ni les inspecteurs d'arabe n'imposent un manuel scolaire précis mais les textes officiels recommandent globalement que le dispositif didactique mis en œuvre soit conforme aux nouveaux programmes pédagogiques et présente à l'élève un ensemble de supports proche de la situation linguistique et culturelle arabe et qui, tout en ayant une « cohérence fonctionnelle », serait diversifié à l'image de la pluralité du monde arabe.

« Les enseignants ont la responsabilité du choix des méthodes, démarches et outils, dans le respect des orientations définies par le programme. »¹¹¹

Dans ce chapitre, nous serons amené à examiner quelques manuels ayant été utilisés ou en usage dans l'enseignement/apprentissage de l'arabe comme langue vivante étrangère et à vérifier s'ils mettent en place cette « cohérence linguistique » et cet ensemble de supports proche de la situation sociolinguistique arabe dont parlent les textes officiels :

Les manuels déjà utilisés :

- GHEDIRA, Ameer et LECOMTE, Gérard, Méthode d'arabe littéral, premier livre, Librairie Klincksiek, Paris, 1974 ;
- ATOUI, Hamida, L'arabe langue vivante, Volume 1, EDICEF, Paris, 1978 ;
- HALLAQ, Boutros, al-'arabiyya, Méthode d'Arabe Moderne, Sycomore, Paris, 1980 ;

¹⁰⁹ BORNES, Dominique, Inspecteur Général de l'Education Nationale, Rapporteur, « LE MANUEL SCOLAIRE : PROGRAMME DE TRAVAIL 1997-1998 », La documentation Française, juin 1998.

¹¹⁰ Programmes et Instructions (Collèges), Ministère de l'Education Nationale – CNDP, 1985.

¹¹¹ SICARD-FRAISSE, Frédérique, TAHHAN, Brigitte et TARDY, Sophie, Arabe : cycle des approfondissements (cycle 3), Collection École, Documents d'accompagnement des programmes, Centre national de documentation pédagogique, CRDP, Paris, 2002, p. 6.

- REIG, Daniel, Manuel d'arabe moderne, premier volume, Maisonneuve et Larose, Paris, 1987.

Les manuels en usage :

- TAHHAN, Brigitte et alii, Kullo Tamam, Palier 1, Delagrave, Paris, 2005 ;
- FARAH ALATTAR, Basma et TAHHAN, Caroline, Arabe 1^{ère} année, Palier 1 : Niveau A1/A1+ du CECR , Hatier-Chouette Entraînement, Paris, 2008.

Nous avons retenu l'examen de ces manuels pour les avoir utilisés personnellement en tant qu'enseignant durant les années 1984 à 1987. En effet, arrivé au collège Arthur Rimbaud à Fameck (Moselle), la documentaliste nous apprenait que le professeur d'arabe, avant nous, avait commandé pour ses élèves les deux manuels : L'arabe : Langue Vivante 1 et 2 de H. Atoui qu'il utilisait lui-même avec différentes classes de la sixième à la troisième (LV1). Le manuel « Ata'allam al-^{arabiyya} » de Daniel Reig a été utilisé durant une année (1986-1987) au collège Jules Ferry à Woippy (Moselle). Ce manuel était également utilisé par nos prédécesseurs avec des classes de sixième et de cinquième (LV1). En quatrième et troisième, c'était le manuel, L'arabe : Langue Vivante 2 de H. Atoui.

Deux manuels sur six examinés (Kullo Tamâm et Arabe, palier 1-1^{ère} année) indiquent les fonctions des auteurs, professeurs pour la plupart. Les auteurs sont deux professeurs du secondaire pour le manuel : Arabe, palier 1 - 1^{ère} année et palier 2 - 2^{ème} année ; et pour le manuel : KulloTamâm Arabe palier 1 et palier 2, les auteurs sont également professeurs du secondaire à l'exception de Brigitte Tahhan (Inspectrice d'académie – inspectrice pédagogique d'arabe actuellement à la retraite), Fouad Mlih (responsable du bureau pédagogique d'arabe à Beyrouth – Liban) et Bassam Tahhan (chercheur et professeur de chaire supérieure).

Les auteurs sont plus nombreux dans le secondaire où la connaissance des programmes est exigée.

Nous n'avons pas pu présenter une biographique relative aux auteurs des manuels examinés, d'autant plus que la fonction mentionnée est souvent trompeuse : tel ou tel présenté comme « professeur agrégé ou certifié » du secondaire exerce, en réalité, dans le supérieur avec des apprenants différents de ceux désignés dans leurs manuels. Certains auteurs ne sont identifiés que par leur nom (de famille) sans mention de leur prénom en entier, ni de leur fonction. Par exemple, pour Atoui, c'est l'initiale H. qui représente son prénom et nous ne savons rien sur sa fonction précise.

Soulignons enfin que les préfaces des manuels ne donnent aucune définition de la « lecture » dans le sens sémantique. Les auteurs soulignent, pour la plupart d'entre eux, que leurs manuels proposent aux élèves d'apprendre à « lire » et même à « bien lire ». Mais, nous ne savons pas exactement la voie choisie où ces manuels veulent conduire l'apprenant arabisant.

2. Cadre Institutionnel et Critères Didactiques

Depuis 2004, un décret ministériel n° 2004-922 du 31 août 2004 a fixé et défini le manuel scolaire:

Sont considérés comme livres scolaires, au sens de l'alinéa 4 de l'article 3 de la loi du 10 août 1981, les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés. La classe ou le niveau d'enseignement doit être imprimé sur la couverture ou la page de titre de l'ouvrage.

Le manuel doit être un soutien ordonné pour l'enseignant, un véritable outil. Il doit mettre en application un programme d'une discipline sous forme d'objectifs (intermédiaires et finaux) définis par les instructions officielles et structurés en unités (ou leçons ou séquences), respectant une certaine progression et adaptés aux classes souvent hétérogènes.

Nous retenons quelques critères didactiques pour classer les manuels d'arabe que nous serons amené à examiner selon la méthode retenue. Certains sont classés sous l'étiquette « méthode traditionnelle », d'autres sous les méthodes MAO « méthode audio-orale » ou MAV « méthodes audio-visuelles » ou plutôt une combinaison des trois démarches et enfin la « perspective actionnelle et notionnelle » s'adaptant à des contenus conformes aux socles de compétence.

3. Classification des manuels d'arabe selon la méthode

3.1. Manuels relevant des méthodes traditionnelles

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction (...)

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent il existe une langue "normée" et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires qui devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants afin d'acquérir une compétence linguistique adéquate.¹¹²

Le mot « traditionnel » est entendu en pédagogie dans le sens de l'utilisation de la grammaire et de la traduction comme activités principales à l'acquisition de la langue. Christian Puren parle de « cours traditionnels à objectif pratique. »¹¹³

Sous la désignation méthode traditionnelle, nous avons classé deux manuels :

- « Méthode d'arabe littéral » – Premier livre de G. LECOMTE et A. GHEDIRA ;
- « L'arabe langue vivante I » – Premier livre de H. ATOUI.

3.1.1. Le premier manuel

Méthode d'arabe littéral – Premier livre - G. LECOMTE et A. GHEDIRA

a) Présentation matérielle :

Titre : Méthode d'arabe littéral – Premier Livre

Auteurs : G. LECOMTE et A. GHEDIRA

¹¹² RODRIGUEZ, Seara, (article en ligne), L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, p.2.

¹¹³ PUREN, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan-CLE international, 1988, p.42.

Edition : Paris – Editions Klincksiek

Année de parution : 1970

Sous-titre : Etudes arabes et Islamiques – Première série : Manuels.

Niveau : Débutants non arabophones.

Classe : Utilisé dans le supérieur.

Prix : Ne figure pas sur le manuel.

La deuxième page (de garde) reprend les mêmes éléments que la première de couverture mais des précisions sont ajoutées : 2^{ème} édition – Nouveau tirage, l'année d'édition (1970) et un élément qui nous apprend que cette méthode fait partie d'une première série de manuels.

La quatrième de couverture est blanche avec une fleur verte au centre. Un glossaire (arabe-français) est classé par ordre alphabétique à la fin du manuel (de la page 203 à 230). Un index des mots français avec des numéros de pages où ils ont été utilisés (classé par ordre alphabétique) suit (de la page 231 à 240) et pour clôturer le manuel un index grammatical en français est ajouté aux dernières pages (241-242). Une table des matières avec la reprise des numéros des leçons.

La forme (présentation, couleurs...) ne semble pas être la préoccupation première des auteurs ou de leur éditeur ; de même que la qualité du papier, des images ou des caractères de police ne constituent nullement une priorité pour les concepteurs.

Les consignes : Elles sont données en français (L1) et ne s'adressent pas directement à l'apprenant (impersonnel). Les verbes sont à l'infinitif.

Aucun support ou moyen audio-visuel n'accompagne le manuel.

Un des deux auteurs (G. Lecomte) publie une nouvelle méthode¹¹⁴ : *Eléments d'arabe de presse et de radio* en 1977. Il écrit dans son préambule d'avertissement : Cette méthode est conçue à l'intention des étudiants.

« En tant que complément à la vieille méthode d'arabe littéral Lecomte et Ghédira, toujours utile dans son principe, mais mal adaptée aux besoins des usagers adultes ».

Il poursuit :

¹¹⁴ LECOMTE, Gérard, *Eléments d'arabe de presse et de radio*, Publications Orientalistes de France, Paris, 1977.

« La prolifération des méthodes d'arabe en tout genre, sans doute plus conformes aux exigences des pédagogies de pointe, nous paraissant en effet la rendre caduque en principe. »¹¹⁵

b) Structure de la méthode

L'organisation du manuel est sous forme de leçons de langue (souvent des phrases coupées de leur contexte) suivies d'exercices structuraux d'application.... Un exercice structural

ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle posé au début de l'exercice. Cette manipulation consiste à substituer ou à transformer un certain nombre d'éléments de la phrase de départ et résulte de la réponse de l'enseigné à un stimulus de l'enseignant.¹¹⁶

L'entraînement par les exercices structuraux conçoit régulièrement des exercices identiques de répétition, des exercices de transformation, exercices question-réponse...

Par ces exercices structuraux, les auteurs du manuel visent la maîtrise d'une structure morphosyntaxique par le déploiement d'automatismes, à partir d'un modèle linguistique proposé. La progression est grammaticalement linéaire.

Mais de telles structures, mentionne Henri Besse,

ne relèvent pas d'une réalité psycholinguistique mais sont des artefacts des modèles linguistiques qui les sous-tendent. Elles constituent des équivalents des règles grammaticales traditionnelles. Et en tant que telles, elles ne peuvent, à notre avis, être apprises sans une certaine conscience des hypothèses linguistiques qui les sous-tendent.¹¹⁷

Henri Besse ajoute en insistant que dans les exercices structuraux,

¹¹⁵ C'est nous qui soulignons.

¹¹⁶ COSTE, Daniel et GALISSON, Robert, « Dictionnaire de Didactique de Langues », Paris, Hachette, 1976, p. 519.

¹¹⁷BESSE, H. Méthodes et pratiques des manuels de langues. Paris, Didier CREDIF, 1985, p.82.

« la grammaire implicite est, en fait, un enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue cible.»¹¹⁸

c) Analyse du manuel

1. Au niveau de sa composition

a) Le choix du titre :

Méthode d'Arabe littéral

1^{er} livre. 3^{ème} édition

Auteurs : LECOMTE ET GHEDIRA

Editions Klincksieck – Paris, 1970

Le choix du titre et l'utilisation des mots « *arabe littéral* » par les auteurs nous renseignent sur le type de registre retenu à savoir l'arabe « fuṣḥā » et particulièrement l'écrit.

A la lecture du préambule des auteurs, rien ne nous permet de dire que « *arabe littéral* » est entendu dans le sens de la variété intermédiaire entre l'arabe « classique » et « dialectal » dont nous avons présenté les spécificités dans la première partie. Au contraire, à l'examen du lexique utilisé dans le manuel, nous découvrirons, que c'est de l'arabe classique qu'il s'agit.

La conception de la « méthode d'arabe littéral » est destinée, comme le soulignent les auteurs eux-mêmes à « corriger la présentation des éditions antérieures ».

En effet, ils affirment eux-mêmes que leurs précédents manuels :

- Sont en fait basés sur la présentation traditionnelle de la grammaire arabe par chapitres successifs et leur étude doit se réaliser entièrement ;
- N'accordent qu'une place réduite à deux activités pédagogiques dont l'enseignant a seul l'initiative : le thème et la conversation ;
- Proposent généralement un vocabulaire trop abondant.

b) Présentation du sommaire :

Le manuel comporte 44 leçons qui s'échelonnent ainsi :

¹¹⁸BESSE, ouvrage cité, p.86.

- Chapitre préliminaire : l'écriture arabe (leçons 1 à 4) ;
- Chapitre premier : les mécanismes de base (leçons 5 à 25) ;
- Chapitre deuxième : la phrase complexe (leçons 26 à 36) ;
- Chapitre troisième : la dérivation (leçons 37 à 44).

A la suite de ces leçons, est donné un glossaire lexical arabe-français comportant 1001 termes arabes. Puis, un index de mots français avec renvoi au glossaire. Enfin, un index grammatical avec report aux leçons où la règle grammaticale est abondamment explicitée.

On remarque que le découpage des leçons se fait en fonction surtout de la grammaire qui concerne trois chapitres ; mais avant d'aborder l'étude grammaticale, les auteurs ont attribué un chapitre à l'apprentissage de l'écriture dont les caractères ne sont pas d'origine latine.

c) Typologie :

➤ Les textes

Les textes du manuel sont fabriqués pour la plupart par les auteurs eux-mêmes. À signaler que la dernière leçon 44 s'appelle : *al-Hātima* (la fin). Ce texte rappelle aux élèves que c'est la fin de l'apprentissage et de l'année. Il reprend certains éléments grammaticaux appris en classe durant l'année. La dernière phrase de ce texte, entièrement vocalisée, formule un conseil relevé dans d'autres manuels scolaires utilisés dans des pays arabes :

والآن، فتأبر على دراسة العربية، ولا تتركها ولا تنسها مدة العطلة، فان الله مع الصابرين !

« Maintenant, poursuis l'étude de l'arabe ; ne la délaisse pas et ne l'oublie pas pendant les vacances ; Dieu est avec les patients ! »¹¹⁹

➤ Les illustrations, photos ou images

Une douzaine de photos en noir et blanc sont utilisées pour « agrémenter » le manuel. Nous examinerons leur contenu mais signalons, dans un premier relevé, que la première photo à la page 2 représente un homme (un paysan) avec deux chameaux et la

¹¹⁹Traduit par nos soins.

dernière photo (page 202) nous montre des hommes (paysans) avec leur troupeau dans un marché de bétail (souk) !

➤ Les documents authentiques

D'abord, rappelons qu'un document est dit authentique, lorsqu'il n'est pas conçu pour un enseignement.

Un seul texte du manuel semble provenir de la littérature arabe mais les auteurs ont jugé nécessaire d'ajouter la vocalisation (tashkîl) qui n'apparaît pas dans le texte original. Il s'agit d'un texte de l'auteur Egyptien Taha Hussein intitulé : نعل المعلم « Les souliers du maître ». Sans préciser la référence du texte, les auteurs se sont contentés de présenter ce texte sans la moindre information.

Aucun document authentique ressemblant à des dessins, des images publicitaires, des affiches, des prospectus, des recettes, ou des chansons, etc. n'est proposé.

d) Grammaire - Conjugaison

➤ Présence de schémas, de tableaux, de résumés, de règles.

A la fin de chaque leçon, les auteurs donnent une liste de vocabulaire en arabe et en français. Ils proposent également des tableaux de grammaire et de conjugaison et terminent souvent leur leçon par un thème.

➤ La conjugaison

Les auteurs commencent par la conjugaison des verbes sains à l'accompli (passé) ; ceci écarte toute possibilité d'introduire de l'oral permettant aux apprenants de parler d'eux-mêmes au temps présent exprimé par l'inaccompli.

Exercices :

Des exercices structuraux portant principalement sur la grammaire, la conjugaison ou le thème (ce que les auteurs appellent thème d'imitation).

Conjugaison systématique extraite des textes étudiés et présentés dans des tableaux.

➤ Supports sous-jacents:

Exercices d'application sur des verbes (hors contexte) où l'apprenant est invité à appliquer la règle de conjugaison apprise.

e) Lexique :

➤ Mots du texte

Les auteurs donnent systématiquement la traduction du lexique avec un index où sont répertoriés les mots nouveaux du texte.

➤ Modalités de présentation

A partir du texte (dialogue ou texte court et simple), le vocabulaire est présenté à la suite du texte sous forme de deux colonnes (en arabe et en français) dans l'ordre d'apparition dans le texte.

Dans ce manuel, chaque leçon comporte cinq parties :

- Un texte-modèle ;
- La leçon proprement dite à retenir (avec les différentes notions de morphologie et de syntaxe) ;
- Des exercices d'application (grammaire, conjugaison, thème, etc.) ;
- Une dictée qui reprend quelques éléments linguistiques du texte et contrôle leur maîtrise ;
- Dictée : Les auteurs proposent des exercices de dictée de mots isolés et entièrement vocalisés du texte.

Modalités de présentation : Les mots à dicter figurent dans le manuel qui appartient en principe à l'élève.

Les auteurs ont jugé utile de mettre l'accent sur ce genre d'exercices dont le but est de « contrôler l'aptitude auditive de l'élève et sa mémoire visuelle », soulignent-ils.

Le manuel contient des exercices de dictée qui ne sont en réalité qu'une instance transitoire de contrôle et non d'acquisition. Les consignes ne précisent pas l'objectif recherché.

Ces dictées se présentent sous deux formes :

- Dictée de syllabes dont l'objectif est l'entraînement à la discrimination phonétique de sons voisins ;

- Dictée de mots et de phrases destinées à la fixation et à l'évaluation de l'orthographe.

Selon les consignes, la correction de la dictée doit se faire immédiatement ; l'apprenant doit donner le sens de chaque mot au fur et à mesure qu'il l'écrira (leçon 9, p.30).

1. Au niveau de son contenu

a) L'initiation à l'écriture arabe

L'apprenant dispose d'un alphabet de vingt-huit lettres ; chaque lettre correspondant à un phonème. Ces lettres sont disposées dans une colonne. Dans la seconde colonne, il est donné le nom de la lettre en arabe. Puis dans une troisième colonne, la transcription de la lettre en caractères latins.

La démarche suivie par les auteurs se déroule ainsi :

- Apprentissage des lettres de l'alphabet : calligraphie et prononciation isolées ;
- Apprentissage général de l'écriture arabe ;
- Exercices de prononciation préalablement sur des mots en caractères latins, puis sur des termes en caractères arabes. Les auteurs présentent un exercice qu'ils appellent « lecture » et donnent leur consigne et leurs conseils :

« Lecture : Faire prononcer de plus en plus correctement les mots suivants (on pourra en proposer d'autres.) »¹²⁰

'ahada – 'uḥud – 'ahada – qa'ada – maq'ad...

Ces mots sont tels quels transcrits en caractères latins.

Dès la première leçon, l'énoncé de l'exercice de lecture de mots non transcrits est le suivant :

« Lecture : épeler, puis prononcer les mots suivants¹²¹ »

¹²⁰ Leçon 1, p.3

¹²¹ Leçon 2, p.5

« Pendant les premières leçons, il est parfaitement inutile de donner le sens des mots servant d'exercices de prononciation ou d'écriture ; on pourra cependant le faire pour deux ou trois mots d'usage courant dans chaque leçon ».

Les mots choisis, donnent-ils envie de retenir leur sens ? Ce sont des sortes de mots rares ou d'onomatopées de la langue arabe.

En plus d'éviter de « donner le sens des mots », les auteurs exposent une autre façon d'appréhender la lecture par le fait d'« épeler » et de « prononcer » les mots sans jamais encourager les élèves à associer la reconnaissance visuelle des mots à leur sens.

Les lecteurs de ces exercices comprendront que les « autodidactes » dont parlaient les auteurs dans leur préambule se retrouvent totalement exclus dès la première leçon.

Aucun sens, aucune traduction ne sont donnés à ces mots afin que l'apprenant, dit-on, ne s'attache qu'à la forme et à la prononciation des lettres. L'apprentissage porte tout d'abord sur les mots avec des lettres isolées puis avec celles qui se lient.

A la leçon 10, page 33 ;

Les auteurs pensent qu'il est encore nécessaire de proposer le même type d'exercices qu'aux premières leçons. Dictée des lettres, des syllabes et des mots, alors que l'exercice de conversation (juste avant) donne des phrases beaucoup plus complexes à lire pour préparer l'échange.

CONVERSATION

أَيْنَ دَخَلَ الْوَلَدُ ؟ مَاذَا وَجَدَ الْوَلَدُ فِي الْبُسْتَانِ ؟ لِمَاذَا ضَرَبَتْ الْجَارَةُ الْكَلْبَ ؟
 مَاذَا فَعَلَ الْوَلَدُ بِالْقَلَمِ ؟ لِمَاذَا فَرِحْتُمْ ، يَا سَادَتِي ؟ (لِأَنَّنا فَهِمْنَا الْكِتَابَ !) لِمَاذَا
 فَرِحْتَنَ يَا أُوأَنَسِي ؟ (لِأَنَّنا قَرَأْنَا الْكِتَابَ !)

DICTÉE

خُ - ع - عَ - قَ - عَا - خِي - قُو - عَا - عَا - غِي - عُو - قُعُدَ - عُسَلُ -
 عُسَلُ - لَعِبَ

L'enseignement/apprentissage de l'arabe comme langue étrangère ne peut plus apparaître comme relevant d'un simple processus d'initiation à des données linguistiques fournies par l'environnement scolaire : Notre école, notre professeur, son livre, son élève.

Ce genre de vocabulaire ne correspond pas à la réalité quotidienne des apprenants. Comment ce vocabulaire, peut-il constituer une base lexicale dans l'acquisition de la lecture active (sémantique) et l'apprentissage de l'arabe ?

Ces mots prennent la place d'autres expressions plus importantes, plus urgentes alors que le temps nécessaire à leur acquisition aurait pu être mis à profit pour la fixation de tournures plus indispensables et plus usuelles.

Aussi, la liste cumulative du vocabulaire hors contexte que l'élève doit avoir appris à la fin de l'année, n'est-elle pas plus dense. Que reste-il de cette liste après les vacances d'été ?

En effet, beaucoup d'élèves savent leur leçon du jour, mais leur pouvoir de rétention est faible ; il suffit de leur demander quelques jours plus tard d'établir une comparaison entre tel ou tel mot de la leçon et tel autre vu dans la leçon précédente, ils en seront bien incapables.

b) Comment la grammaire est-elle présentée ?

Tout d'abord, la priorité est donnée aux mécanismes de base qui font l'objet du premier chapitre du manuel. Ces structures de base sont, dans l'ordre d'étude :

- Les cas, la conjugaison à l'accompli, l'article, le genre des noms, les pronoms affixes, l'accord du verbe avec le sujet, la phrase nominale, le pluriel interne, l'adjectif, la conjugaison à l'inaccompli, l'annexion (complément de nom), le pluriel externe, le duel du nom, les chiffres, le duel du verbe, les participes passé et présent, le passif et les pronoms personnels sujets.

Puis, est introduit le concept de « *phrase complexe* » qui s'échelonne sur onze leçons portant sur :

- Le subjonctif, la proposition subordonnée introduite par « que », l'apocopé (3^e mode de l'inaccompli), le conditionnel, l'annexion de qualification, l'impératif, le hamza instable, les formes verbales dérivées, le complément de manière, les démonstratifs, l'expression de la proposition relative, l'expression du verbe « être » au présent.

- Enfin, le dernier concept à acquérir est la dérivation dont les points grammaticaux sont :

- Les diptotes, l'élatif (superlatif/comparatif), le pluriel interne dans les mots à quatre syllabes, les thèmes nominaux, la vocalisation, la dérivation, les noms d'action des formes dérivées, les participes des formes dérivées et l'usage du dictionnaire pour retrouver la forme radicale du mot.

Pour la présentation de l'illatif (qui a la forme de « ʾafʿal » au masculin singulier), beaucoup d'élèves ont tendance à confondre le nom des couleurs (au masculin singulier) avec le comparatif ou le superlatif normalement invariable.

Leçon 10 = Les pronoms affixes utilisés comme pronoms sujets après « parce que » :

- Tu, il elle, nous.

Leçon 11 = Les pronoms affixes « leur », « d'eux ».

Leçon 17 = Les pronoms affixes utilisés comme pronoms personnels après une préposition.

Leçon 20 = Les pronoms affixes du duel :

- Vous deux, de vous d'eux ;
- Eux deux, elles deux.

Leçon 23 = Tableau complet des pronoms affixes avec leurs fonctions p.87:

LES MÉCANISMES DE BASE 87

Tableau des pronoms affixes

| | PLURIEL | DUEL | SINGULIER |
|----------------------------------|-------------------|-----------------------------------|--|
| 1 ^{re} personne | نَا — nous | — | رِي — moi ⁽¹⁾ نِي — moi ⁽²⁾ |
| 2 ^e pers. masc. . . . | كُمْ — vous (h.) | كُـمَا — vous deux | كَ — toi (h.) |
| 2 ^e pers. fém. . . . | كُنَّ — vous (f.) | | كِ — toi (f.) |
| 3 ^e pers. masc. . . . | هُمْ — eux | هُـمَا — eux deux (elles) deux | هُ — lui |
| 3 ^e pers. fém. . . . | هُنَّ — elles | | هَا — elle |

⁽¹⁾ Après un nom ou une préposition.
⁽²⁾ Après un verbe.

2. Au niveau de l'approche méthodologique du manuel

Dans toute élaboration d'un manuel de langue, le choix d'une approche méthodologique s'impose. Ce choix n'est jamais neutre. C'est d'après cette approche que seront élaborées les activités pédagogiques. En fait, le terme de « *méthode* » est quelque peu ambigu car il désigne aussi bien le manuel de langue que la théorie sur laquelle il se réfère.

En didactique des langues, le terme « méthode » désigne un

« ensemble raisonnée de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, socio-pédagogique...) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et apprentissage d'une langue naturelle »¹²².

Ce manuel se base sur la méthode traditionnelle appelée également « *méthode grammaire-translation* ». Cette méthode vise essentiellement à faire acquérir un savoir linguistique (grammaire et vocabulaire) afin de produire des énoncés corrects et de comprendre les textes. Il convient de noter que les auteurs de cette méthode ne parlent guère de la pratique de l'oral mais ils privilégient celle de l'écrit.

Dans la méthodologie traditionnelle,

« le titre et l'unité de la leçon étaient donnés par le point de grammaire qui y était traité, et la progression d'enseignement suivait l'ordre canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence, auquel on empruntait par conséquent comme principe de distribution »¹²³.

La présentation de la grammaire s'effectue de façon explicite dans ce manuel. Les élèves n'apprennent pas à parler la langue arabe (L2) mais apprennent plutôt à parler sur elle. En effet, la démarche suivie est celle qui caractérise les méthodes normatives : la norme passe avant l'apprentissage de la parole.

¹²²BESSE, Henri, Méthodes et pratiques des manuels de langues. Paris, Didier CREDIF, 1985 p.14.

¹²³PUREN, Christian, Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF) - École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, conférence du 2-3 novembre 2004.

Dans un premier temps, la règle de grammaire est expliquée par l'intermédiaire d'une métalangue ou terminologie grammaticale et cela généralement en langue maternelle en L1. Cependant, certains termes n'ont pas d'équivalents dans la L1, et de ce fait, les mots en arabe sont gardés tels que : *masdar, tanwin*, etc. ;

Puis, pour illustrer cette règle, des exemples composés sont proposés en langue cible.

Enfin, une traduction de ces règles est donnée par les auteurs en L1.

L'annexion : On appelle annexion la juxtaposition de deux termes dont le second joue par rapport au premier le rôle de complément de nom.

Le premier terme ne prend jamais l'article et se met au cas voulu par sa fonction dans la phrase. Il ne porte jamais le tanwin, car il est déterminé ; tout comme s'il portait l'article.

Et les auteurs continuent de détailler les différents cas (page 19).

« Le second terme porte l'article ou non, selon le sens. Il se met au cas indirect ».

Les auteurs passent ensuite et sans transition ni explication à ce qu'ils appellent « Expression des adjectifs possessifs français ». Au lieu de pronoms possessifs affixes, les auteurs avancent le terme « adjectifs possessifs » sans aucune explication. Comme nous l'avons évoqué, les auteurs reviennent sur la terminologie utilisée à la leçon 23, page 87 en reprenant les termes « pronoms affixes ».

A la leçon 6 – page 19

§ 16. EXPRESSION DES ADJECTIFS POSSESSIFS FRANÇAIS.

Dans *دَرْسُهُ*, *كِتَابِكَ*, *دَرْسِهَا*, *أُسْتَاذُنَا*, les suffixes *هُ*-, *كَ*-, *هَا*-, *نَا*-
rendent nos adjectifs possessifs. On traduira donc :

دَرْسُهُ par *sa leçon* (= la leçon de lui)
كِتَابِكَ par *ton livre* (= le livre de toi)
دَرْسِهَا par *sa leçon* (= la leçon d'elle)
أُسْتَاذُنَا par *notre maître* (= le maître de nous)

Les pronoms possessifs affixes sont annexés ici aux noms.

Chaque leçon comprend au moins deux structures grammaticales à l'exception des leçons qui ne prévoient qu'une récapitulation en ce qui concerne la grammaire.

Nous avons demandé à trois étudiants parfaitement bilingues (deux en classes prépa. et un étudiant en Master 1 arabe) de nous expliquer la règle présentée en L1. Un seul étudiant a essayé sans y arriver, les deux autres étudiants ont refusé de reprendre ce qu'ils ont appelé une « *gymnastique grammaticale* ».

La mémorisation et la fixation des mécanismes grammaticaux se réalisent à travers un certain nombre d'activités qui composent chaque leçon.

3. A propos des activités proposées

On est très loin de la réalité sociolinguistique du monde arabe.

Aucun enregistrement, aucun document sonore ni authentique, ni produit par les auteurs.

Le problème phonétique et celui du passage de l'écrit à l'oral sont très rigides. L'écrit est incontestablement survalorisé par rapport à l'oral moins facilement évaluable. L'élève commençait à apprendre à déchiffrer, alors qu'il n'avait pas encore à sa disposition les réflexes fondamentaux de la prononciation. La prononciation elle-même est présentée, dans ce manuel, selon un procédé de répétition de syllabes et de mots extraits de leur contexte. On ne soucie ni du sens global des mots dans les phrases, ni des avantages qu'on aurait pu tirer des oppositions et des comparaisons. On s'attache à un certain perfectionnisme en attendant de l'élève de produire des énoncés sans fautes. C'est la raison pour laquelle on consacrait peu de temps au travail de l'oral et à la lecture active (sémantique).

3.1. Les activités autour du texte

Chaque leçon se compose en général : d'un texte en arabe, d'une rubrique « *conversation* », d'une dictée, d'exercices structuraux dont un thème.

Les textes ne sont pas authentiques. Ils sont montés de toute pièce en vue d' « *assurer l'indispensable gradation des leçons, soit d'écritures, soit de grammaire* ».

Les auteurs ne dissimulent pas le caractère factice de ces textes, et leur objectif, disent-ils, est « *d'aider les apprenants à acquérir des connaissances de base* ».

En ce qui concerne l'exploitation de ces textes en classe, il existe une consigne pour la lecture qui doit se faire à haute voix afin que l'enseignant puisse évaluer la prononciation de l'apprenant. Il est précisé que l'enseignant doit faire répéter les mots mal prononcés. Il faut noter que cette consigne n'intervient que lors des leçons de récapitulation grammaticale. On devine aisément que ces textes doivent faire l'objet d'une traduction par la présence d'une liste de vocabulaire arabe-français.

Qui doit traduire le texte ? L'apprenant ou l'enseignant ?

En fait, tout dépend de l'enseignant. Si l'enseignant donne cette initiative aux apprenants, cet exercice permet l'évaluation des performances linguistiques, de l'assimilation des règles grammaticales et de la mémorisation du vocabulaire des leçons précédentes.

3.2. La « conversation » ou la pratique de l'oral

Généralement chaque texte s'accompagne d'une rubrique intitulée « conversation ». D'après les auteurs, ce n'est qu'un schéma de conversation. Mais ce terme de « conversation » ne nous semble pas toujours approprié à cette activité. La conversation se présente sous forme de questions sur le contenu du texte, en langue cible. L'apprenant doit répéter la question, la traduire et enfin répondre.

En principe, une conversation est un échange interactif entre deux personnes tenant chacune les rôles de locuteur et d'allocutaire. La formulation des consignes nous montre que cette rubrique est loin du sens réel du terme de conversation, c'est-à-dire une vraie pratique de l'oral. En fait, elle ne permet que la réutilisation des connaissances linguistiques en compréhension écrite. L'apprenant doit chercher les réponses dans le texte mais étant donné que les questions suivent la progression linéaire du texte, il est aisé de trouver les réponses. Il est bon de souligner que certaines réponses, celles aux questions jugées trop difficiles, sont données entre parenthèses à la suite de la question.

Mais la rubrique « conversation » se présente plutôt sous la forme suivante :

- « on reprendra oralement la description du texte »¹²⁴ lorsqu'il s'agit de la description d'une photographie. Leçon sur les démonstratifs ;
- « chaque élève posera à son voisin une question sur chaque phrase du texte.
- L'interlocuteur traduira la question et répondra »¹²⁵;
- « La conversation aura lieu à l'occasion du corrigé de l'exercice prévu à la fin de la leçon 24. On fera lire aux élèves les phrases qu'ils auront composées, on les corrigera et on posera des questions sur les thèmes développées »;

L'exercice de la leçon 24 dont il est fait mention consiste à rédiger avec le vocabulaire et les éléments de grammaire des leçons précédentes, une courte description des occupations pendant les quatre saisons de l'année.

On remarque que quelques formes de cette rubrique n'ont qu'un objectif principal, le réemploi des connaissances linguistiques.

3.3. Le thème

Comme les textes en langue arabe, les thèmes sont entièrement factices. Ils sont composés selon les structures grammaticales déjà étudiés.

Ainsi que nous l'avons signalé, c'est une des activités linguistiques qui caractérise la méthode grammaire-traduction. C'est tout simplement un exercice de traduction qui permet de faire fonctionner les connaissances linguistiques aussi bien grammaticales que lexicales. Il suppose un savoir en langue cible assez important et de ce fait est considéré comme plus complexe que la version.

C'est également un moyen d'évaluation du savoir linguistique.

3. 4. Les exercices

Le manuel propose deux types d'exercices : ceux à réaliser en salle de classe, et ceux à faire en dehors des heures de cours mais à corriger en classe.

Le premier type est appelé simplement « exercices » et consiste, soit oralement, soit par écrit en :

¹²⁴ Leçon 9, page 30.

¹²⁵ Leçon 11, page 37.

- Conjugaison (forme la plus fréquente)¹²⁶ ;

Exercice de conjugaison : conjuguer à l'accompli singulier et pluriel des verbes déjà vus (page 30) :

Deux activités dans un exercice : l'élève conjugue le verbe et traduit en même temps.

Exercices de conjugaison:

Consigne : Conjuguer à l'accompli, puis à l'inaccompli, aux trois nombres, des verbes déjà vus.

Les auteurs donnent la voyelle de la deuxième lettre du verbe à l'inaccompli en L1.

Exercices sur les cas ;

Consigne : relever cinq noms de la leçon, et en donner les trois flexions suivantes :

1° Sans article ;

2° Avec article ;

3° Avec un pronom affixe de votre choix.

Exercices sur la dérivation (leçon 17, p. 60).

Consigne : Trouver le sens des mots à partir du sens de la racine.

¹²⁶ Leçon 9 (page 30) et leçon 25 (pages 97-98).

Exercices d'analyse grammaticale et sur la syntaxe;

Consigne :

- Analyser les noms du texte et justifier leur flexion ;
- Analyser les adjectifs du texte et justifier leur accord ;
- Analyser les verbes du texte et justifier leur accord.

Ce premier type d'exercices n'intervient que dans les leçons récapitulatives (sept fois dans le manuel) et consiste en l'application des connaissances grammaticales étudiées et en leur emploi.

Le second type d'exercices s'intitule « Devoir ». Ces exercices sont à préparer à la maison et à corriger à la séance du cours suivante.

Ces devoirs portent sur :

- de la conjugaison ;
- des exercices de transformation (taḥwîl) leçon 17, p. 60.

Consigne :

Recopier le texte en remplaçant الفلاحات [al-fallâḥât] par الفلاحون [al-fallâḥûn] et vice-versa.

LEÇON 17

الفلاحون في المدينة

الفلاحات

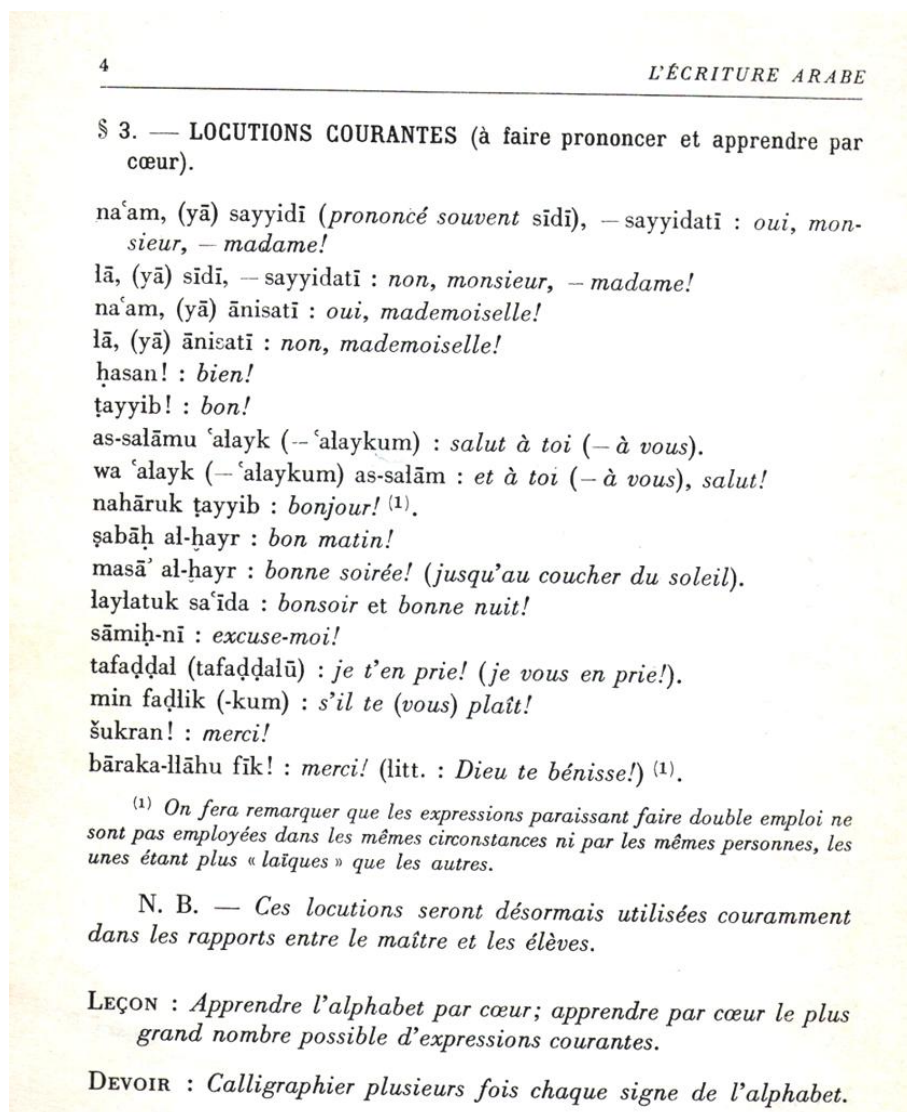
الفلاحون

مع الفلاحات

مع الفلاحين

خَرَجَتِ الْفَلَّاحَاتُ مِنْ دُورِهِنَّ صَبَاحَ الْعِيدِ وَرَكِبْنَ الْقِطَارَ مَعَ الْفَلَّاحِينَ
فَذَهَبُوا إِلَى الْمَدِينَةِ الْبَعِيدَةِ . مَرُّوا فِي الطَّرِيقِ بِقَرْيَةٍ صَغِيرَةٍ فَنَظَرُ فَلَاحِ الْقَرْيَةِ وَفَلَاحَاتِهَا
إِلَى الْقِطَارِ . ثُمَّ وَصَلُوا إِلَى الْمَدِينَةِ . كَانَ مُسْلِمُوا الْمَدِينَةِ يَذْهَبُونَ إِلَى الْمَسْجِدِ لِلصَّلَاةِ .
وَلَكِنْ مَا دَخَلَ أَهْلُ الْقَرْيَةِ الْمَسْجِدَ لِأَنَّهُمْ يَذْهَبُونَ إِلَى الْأَسْوَاقِ . مَرُّوا بِأَسْوَاقِ
النَّجَّارِينَ وَالْحَدَّادِينَ وَالْعُطَّارِينَ وَلَكِنْ كَانَ أَهْلُ الْأَسْوَاقِ لَا يَعْمَلُونَ يَوْمَ الْعِيدِ .
وَفِي الْمَسَاءِ رَكِبَتِ النِّسَاءُ الْقِطَارَ مَعَ فَلَاحِي الْقَرْيَةِ لِلرُّجُوعِ .

4. Synthèse et orientations didactiques :



Leçon 1, page 4 :

Dès le début de l'apprentissage (première leçon ici), l'élève est mis en présence de phrases ou de dialogues parfois en transcription phonétique. Il entend des « locutions » dites courantes et apprend à réagir aux différentes sollicitations de l'enseignant.

L'exercice de la « lecture » est assimilé à une reconnaissance purement visuelle de la forme des lettres et des mots (ce que les auteurs appellent une bonne prononciation). Cette démarche, qui donne un lexique traduisant les mots, est basée sur l'hypothèse que l'élève visualise les mots dans leur ensemble et peut ainsi en comprendre le sens sans avoir besoin de les décoder quand il les rencontrera de nouveau dans un autre contexte.

Cela fait référence à la « psychologie behavioriste » et des théories du comportement (Skinner) qui résident essentiellement dans la conception de la langue comme un « réseau d'habitudes », comme un jeu d'associations entre des *stimuli* et des réponses.

L'enseignement/apprentissage des langues était considéré, en conséquence, comme un « processus mécanique » d'acquisition d'habitudes à l'aide de stimuli et de réponses répétées par l'apprenant.

S'agissant de ce manuel « Méthode d'arabe littéral », l'aspect global de la méthode réside d'abord dans la présentation du système graphique, ce que les auteurs appellent « l'écriture arabe » au chapitre préliminaire. Les auteurs nous présentent un tableau avec des lettres arabes et leur transcription latines sans nous préciser ni comment acquérir concrètement ce système graphique ni comment « prononcer » des sons nouveaux pour les élèves. La première leçon présente « l'écriture arabe » en transcription phonétique (page 3) et immédiatement à la deuxième leçon (page 5), les auteurs demandent, à travers un exercice appelé « lecture » d'épeler, puis de prononcer des mots présentés en arabe.

Sur le plan pédagogique, cette approche, d'après les auteurs, permettait, grâce à des exercices variés d'application, une « acquisition des structures étudiées ».

4.1. Enoncés et consignes complexes

Les auteurs donnent des consignes complexes (pour un débutant) afin d'expliquer des exercices à faire. Les élèves passent plus de temps à chercher à comprendre les consignes qu'à apprendre la langue arabe.

Exemple page 64 :

64

LES MÉCANISMES DE BASE

DEVOIR :

1^o Recopier le texte en remplaçant *أَفْلَاحَاتُ* par *أَفْلَاحُونَ*, et vice-versa.

2^o Composer trois phrases comportant un sujet avec épithète, un verbe à l'imparfait, un complément direct et un complément circonstanciel au cas direct.

Exemple : *كَانَ أَفْلَاحُ الْعَرَبِيِّ يُحَرِّثُ الْأَرْضَ الصَّبَاحَ*

Les résultats obtenus avec des débutants peuvent paraître impressionnants au début mais l'illusion laissera tout de suite place à des réserves:

- Ces leçons du manuel ne semblent pas développer la capacité de s'exprimer librement, de communiquer dans les diverses situations de la vie quotidienne. Les manipulations linguistiques, les drills finissent par lasser les élèves. On pouvait obtenir de bons résultats aux tests d'acquisition, mais être incapable de tenir une conversation élémentaire en langue étrangère. Même la phrase dite d'exploitation ne conduit pas à la libération de l'expression, car elle se limite la plupart du temps à un contenu grammatical imposé ;

- Ces leçons risquent à la longue d'ennuyer les élèves, parce qu'on ne fait pas appel à leurs goûts et besoins d'expression. Comment développer la « compétence de communication » des élèves dans une langue, s'ils n'éprouvent pas le besoin de l'utiliser ?

- Les élèves sont incapables de mobiliser les structures apprises pour lire et comprendre un texte très court.

5. Evaluation du manuel et limites de la méthode

5.1. Des remarques d'ordre général

Dans cette conception du manuel : « méthode d'arabe littéral », fondée sur le structuralisme (la langue comme norme) et l'apprentissage devient un processus mécanique de formation d'automatismes. Le vocabulaire n'est pas toujours très bien choisi ni très naturel. La grammaire a pour objectif de développer la « compétence linguistique » de l'apprenant par une approche analytique de l'« acte de parole ». La réflexion sur la langue, c'est-à-dire sur les moyens linguistiques, doit permettre à l'apprenant de dégager un ensemble de règles que les auteurs ne manquent pas de le rappeler par des « *leçons récapitulatives* » qui se réaliseraient dans des performances linguistiques.

Concrètement, la grammaire du manuel : « méthode d'arabe littéral » se présente sous la forme d'une explication de règles. Elle vient automatiquement après le texte et le lexique traduit en L1.

Les titres des textes se présentent de la manière suivante :

« Un maître étrange », « l'enfant et son voisin », « un conseil pour un enfant », « la mosquée », « le jeu à la campagne », « l'école moderne », etc....

L'image des sociétés arabes actuelles, avec leurs richesses et leurs contradictions, n'est pas correctement représentée dans ce manuel. Elle n'aide pas l'élève à décoder et comprendre mieux la situation. Qu'il s'agisse du contenu culturel folklorique avec la présentation des nomades (en voyage permanent) avec leurs chameaux ou de l'utilisation de quelques mots usuels du lexique dialectal arabe, le manuel n'est pas adapté à un public occidental et à beaucoup d'entre eux originaires des pays arabes.



سوق الغنم

« سوق الغنم » (Marché de moutons)

Il est exact que généralement la photo représente plus le réel, l'authenticité, mais cette photo est très réductrice de l'authenticité arabe. Elle ressemble à une photo souvenir rapportant le portrait de personnages inconnus, statiques qui ne bougent pas.

Cette photo est utilisée dans ce manuel comme un simple agrément (illustration décorative) et non comme un procédé didactique plus élaboré.

5.2. Problème du signe : Lecture et interprétation des images (ou photos)

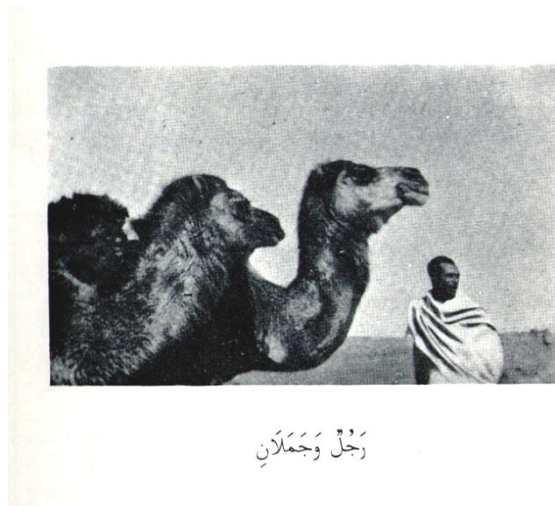
Le signe se compose de deux plans : l'un formel (le signifiant) et l'autre sémantique (le signifié). Si la notion de signifiant est claire, il n'en est pas de même pour le signifié dont la réalité flotte entre les aspects linguistique et extralinguistique.

En d'autres termes, si une table est toujours une table, la signification socioculturelle de « TABLE » n'est pas la même partout. Dans certains pays arabes, la table est ronde et basse, dans d'autres elle est rectangulaire et haute, etc. Le chameau ou le dromadaire appartiennent au zoo ou au folklore en Occident, ils sont dans beaucoup de pays

arabes plus fonctionnels et ils font partie intégrante de certaines populations. La liste des exemples pourrait s'allonger encore.

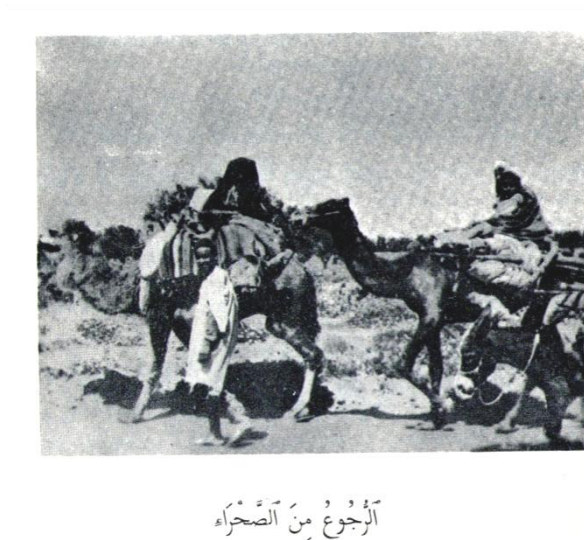
L'apport des faits de civilisation arabe (dans ses diverses formes et manifestations) manque terriblement dans ce manuel.

Premier exemple page 2:



« رجل وجمالان » (un homme et deux chameaux)

Deuxième exemple – page 28 :



« الرجوع من الصحراء » (Le retour du sahara)

Même interrogation que ci-dessus sur cette photo. Aucun mot sur la présence de l'enfant (en âge de scolarité). Nous connaissons le point de retour (le Sahara) mais nous n'avons aucune idée sur la destination.

Cette photo est proposée comme exercice de description.

LEÇON 9

الصُّورَةُ : وَصْفُهَا

هَذَا رَجُلٌ رَجَعَ مِنَ الصَّحْرَاءِ وَمَعَ الرَّجُلِ مَرَأَةً عَلَى جَمَلٍ
وَوَلَدٌ وَبِنْتُ عَلَى جَمَلٍ أَيْضًا. لَيْسَ الْوَلَدُ قَمِيصَهُ وَشَاشِيَّتَهُ
كَوَالِدِهِ، وَلَبِسَتْ الْبِنْتُ رِدَاءً هَا كَوَالِدَتِهَا. عَلَى الْيَمِينِ حِمَارٌ.
عَلَى الْحِمَارِ وَعَلَى الْجَمَلِ بِجَنْبِهِ مَتَاعٌ وَلَعَلَّهُ خِيْمَةٌ. وَوَرَاءَ
الْجَمِيعِ الرَّيْفُ.

VOCABULAIRE

| | | | |
|--------------|-------------|------------|------------|
| الصَّحْرَاءُ | le désert | شَاشِيَّةٌ | chéchia |
| صُورَةٌ | image | رِدَاءٌ | manteau |
| وَصْفٌ | description | يَمِينٌ | côté droit |
| مَرَأَةٌ | femme | حِمَارٌ | âne |
| جَمَلٌ | chameau | مَتَاعٌ | attirail |
| قَمِيصٌ | chemise | خِيْمَةٌ | tente |

C'est le texte de la leçon 9, page 29 qui nous apprend que la photo représente un homme qui retourne du Sahara et qu'il y a une femme, un garçon et une fille. Le garçon porte une chéchia comme son père et la fille porte un manteau comme sa mère.

Le contenu d'un manuel selon S. Rignault et P. Richert :

«Frappe l'imaginaire et la sensibilité de générations d'enfants dans un temps où leur psychisme est encore très malléable et leur esprit critique en cours de formation ».¹²⁷

5.3. Le rôle de l'image dans la « traduction »

¹²⁷ RIGNAULT, Simone et RICHERT, Philippe, La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires. Rapport au Premier ministre, Paris : La Documentation française, 1997.

L'appréhension de l'image, selon les concepteurs, est considérée comme immédiate et totale.

L'élève a compris sans avoir besoin de précision par le signe linguistique : « رجل وجمالان » (un homme et deux chameaux) qu'il y a bien un homme et deux chameaux (qui peuvent être des chamelles ou des dromadaires) !

Or, il semblerait que l'organisation de l'image/photo et l'accès au sens soient progressifs et séquentiels. En d'autres termes, il n'est pas toujours évident que la simple vision d'une image/photo mène automatiquement au sens du mot qui peut servir à le nommer (sens).¹²⁸

Les images sont considérées comme des documents déclencheurs d'une communication, des photographies d'expériences, des scènes aidant à la compréhension d'un texte. Elles ont alors une fonction pleinement pédagogique et font partie intégrante de la stratégie du cours d'arabe. Dans les exemples de ce manuel, les images remplissent une fonction uniquement décorative.

Il convient de souligner enfin :

- Qu'il est extrêmement difficile de représenter une réalité parfaitement connue des élèves en vue de sa « traduction mentale » ;
- Que les lexiques, enfin, sont loin d'être rigoureusement convenables.

5.4. L'image, simulacre d'une situation de communication

A ces problèmes, difficiles déjà, posés au niveau de l'apprentissage du lexique sur images isolées, s'en ajoutent d'autres au moment de la présentation des images représentant des personnages susceptibles de constituer des petits tableaux vivants (nous le verrons dans un autre manuel), et d'évoquer des scènes de la vie quotidienne, propres à établir des situations de communication.

Pour faciliter l'identification entre différents personnages, il est indispensable :

- Qu'ils soient plausibles et proches de la réalité sociologique ;
- Qu'ils visualisent globalement tous les indices porteurs de signification qui sont à l'origine de l'acte de communication.

Avec ce type d'images (les deux photos ci-dessus), les élèves ne connaissent pas nécessairement les difficultés quotidiennes des enfants ou adolescents qui y figurent

¹²⁸PLECY, Albert, Grammaire élémentaire de l'image : la photo, art et langage, Paris, Marabout, 1975.

(problèmes de scolarisation, d'eau, d'identité¹²⁹...), ni de comprendre les raisons de leur déplacement dans le Sahara.

3.1.2. Le deuxième manuel : L'arabe langue vivante I – H. ATOUI- Premier livre

1. Description physique du manuel

Format de grande taille. 255 pages. Se lit de gauche à droite.

Page de titre : la première de couverture est de couleur jaune avec le titre de la méthode en gros caractères arabe et français en couleur verte. Le nom de l'auteur est en couleur noire au-dessus de la page. En bas de page, apparaissent les logos des éditeurs. Au milieu, il y a un dessin naïf dans lequel on voit des adultes assis sur des bancs et sont entrain de lire avec des enfants qui jouent et un chiffre romain I qui nous fait comprendre qu'il y a une suite à ce premier volume. Le nom et le lieu des éditions sont repris en bas de la page de garde. Cette page nous apprend l'auteur des dessins (M.F. Delarozière). Elle nous apprend également la qualification de l'auteur (agrégé d'arabe) et que ce « volume » est une « méthode d'enseignement à l'usage des francophones ».

La deuxième page (de garde) omet l'année d'édition et s'il s'agit de la première ou deuxième.

Le dos du manuel reprend le titre : l'arabe langue vivante I en caractères minuscules gras et de couleur noire. La quatrième de couverture est complètement vide et de couleur jaune.

Un lexique (arabe-français) dans lequel « ne figurent que les mots employés dans les leçons des 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} parties » prévient l'auteur. Ce lexique est classé par ordre alphabétique à la fin du manuel (de pp. 229 à 244). Un autre lexique (français-arabe) plus complexe suit le premier. « En face de chaque mot français figurent au moins un numéro et une lettre renvoyant au lexique arabe-français » nous dit l'auteur. Un index grammatical en français mentionnant les chapitres avec leurs pages (pp. 255-256) vient clore le manuel et nous confirmer que la progression a été conçue d'une façon grammaticale.

a) Présentation matérielle

Titre : L'arabe langue vivante I

Auteur : H. ATOUI

¹²⁹ Beaucoup d'habitants du désert ne sont pas arabes mais amazighophones.

Edition : EDICEF 93 rue Jeanne d'Arc 75 013 Paris – NEA Dakar-Abidjan B.P. 260 – Dakar.
Mais la dernière page nous rapporte que le volume est « achevé d'imprimer en Italie sur les presses spéciales SEDAG » !!

Année de parution : Ne figure nulle part.

Sous-titre dans la page de garde : Méthode d'enseignement à l'usage des francophones.

Volume I

Niveau : Débutants francophones.

Public : « Lycéens et adultes autodidactes. « Ce manuel s'adresse avant tout à des lycéens qui doivent travailler avec un professeur. Mais un adulte peut l'utiliser seul... » (p.3).

Prix : n'est pas mentionné.

b) Support complémentaire

Aucun support ou moyen audio-visuel n'accompagne le manuel.

Guide du professeur : N'existe pas.

Fiches pratiques : N'existent pas.

Moyens audiovisuels : N'existent pas.

Moyens informatiques : N'existent pas.

c) Structure de la méthode

Dans son avant-propos, page 3, l'auteur H. Atoui emploie le terme « *volume* » pour signifier « *manuel* » faisant partie d'une

« méthode d'enseignement de l'arabe à des francophones » : « Voici le premier volume d'une nouvelle¹³⁰ méthode d'enseignement ... ».

L'organisation du manuel est sous forme de leçons (30 leçons), avec à chaque leçon une série d'exercices d'application et de traduction suivant une progression grammaticale.

La progression : contraignante et purement grammaticale et linéaire. C'est très rare qu'on revient sur les éléments précédents !

La nature de la méthode préconisée : Une pédagogie centrée sur le savoir (langue). Les verbes des consignes invitant l'élève aux différentes tâches sont impersonnels et donnés à l'infinitif.

Prise de position méthodologique :

¹³⁰ C'est nous qui soulignons. Le mot « nouvelle » est interprété dans le sens de l' « innovation ».

« Les leçons de grammaire sont toujours et entièrement basées sur les textes de la lecture. Par exemple, au lieu de faire une leçon complète sur les particules du cas direct, nous nous contentons d'expliquer l'emploi de ces deux particules... ».¹³¹

2. Analyse du manuel

2.1. Au niveau de sa composition

a) Présentation analytique du sommaire

Le sommaire dans ce manuel est appelé index. Il classe les chapitres abordés par thème grammatical avec les références des numéros de page.

Le manuel commence avec un avant-propos dans lequel l'auteur expose ses « orientations pédagogiques » ponctuelles. Il comporte une trentaine de leçons, en plus d'un préambule grammatical.

En effet, de la page 4 à 45, l'auteur fait son exposé (en français) sur les notions de base de la grammaire arabe. Il propose également des exercices de transcription, de lecture de mots et de phrases.

La première leçon commence à la page 46. L'auteur considère que c'est la grammaire explicite et expliquée par ses soins qui permettra à l'élève de communiquer à l'oral et à l'écrit en arabe, et de maîtriser la lecture.

b) Typologie

➤ Les textes :

Les textes sont souvent présentés sous forme de phrases isolées, indépendantes les unes des autres ou rarement sous forme de petits dialogues descriptifs fabriqués de toute pièce par l'auteur et entièrement vocalisés. Aucun document journalistique ou littéraire authentique ou adapté. Pas d'images publicitaires ni affiches ni chansons ni recettes...

Les élèves prononcent, déchiffrent, transcrivent dès la première leçon. Les élèves sont parfois invités à faire des exercices oraux, mais sous une forme écrite afin de réemployer les articles par exemple à bon escient, de former des phrases correctes.

➤ Les documents authentiques : Aucun document authentique. Aucun document correspondant aux affiches, posters, graphiques, prospectus, etc.

➤ Les illustrations, photos ou images :

¹³¹ ATOUI, H. L'arabe langue vivante I - Premier livre, page 7.

- Les dessins se présentent en noir et blanc excepté lorsqu'on présente une couleur : Apprentissage des noms de couleur (cinquième leçon p.60 et sixième leçon p.63).
- Des dessins très simples (naïfs) représentant les différentes situations des dialogues.
- Les illustrations ou images relèvent dans ce manuel d'une esthétique discutable, à l'heure où l'on prône des apprentissages culturels dès le premier cours de langue.

c) Grammaire - Conjugaison

Ce que l'auteur souhaite, c'est d'instaurer dès le début des habitudes grammaticales étudiées après le texte ou dialogue. La grammaire est extraite de ces dialogues de façon méthodique et explicite afin d'aboutir à des automatismes, à des réflexes. La grammaire est dépeinte comme un « système logique » et non comme un parcours de découverte. L'élève s'exerce à « raisonner logiquement » comme s'il étudiait des mathématiques.

Les premières pages du manuel font assimiler plusieurs points de grammaire, de la phrase nominale à la phrase verbale. L'auteur pense permettre aux élèves, qui ne possèdent pas les connaissances grammaticales de base, un apprentissage global de la langue arabe sans leur donner la possibilité de réfléchir sur les différences et ressemblances avec les notions fondamentales communes ou différentes entre l'arabe et le français. Et, les élèves, consciemment ou inconsciemment, commencent à calquer la grammaire française ou arabe pensant que c'est le même fonctionnement.

Mode adopté : Conjugaison systématique qui forme une sous-catégorie de la grammaire.

La conjugaison est presque toujours mêlée à la syntaxe. Tout en apprenant l'inaccompli des verbes sains, on apprend à les conjuguer aux singulier, duel et pluriel en même temps que les verbes malades concaves ou défectueux.

A la page 29, l'auteur donne le verbe sain « **غَسَلَ** » (ǧasala) laver, en même temps que le verbe malade « **وَضَعَ** » (waḍaʿa) poser, ainsi que des phrases nominales et verbales sans explication.



الشَّيْخُ جَالِسٌ تَحْتَ خَيْمَةٍ



الْخُبْزَةُ عَلَى مَائِدَةٍ -



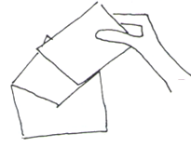
أَغْسَلُ قَمِيصِي بِصَابُونَةٍ



الصَّخْنُ فِيهِ فَوَاكِهِ -



ظَفْرُكَ طَوِيلٌ



أَضَعُ رِسَالَتِي فِي ظَرْفٍ -

d) Lexique

Supports : Des textes descriptifs ou des dialogues qui accompagnent des images ou l'inverse.

Contenus : Le vocabulaire tournait autour de l'univers des enfants, de la famille, de l'école.

Existence d'un index où sont répertoriés les mots nouveaux : La traduction du vocabulaire est donnée juste après les explications grammaticales.

Modalités de présentation : Les mots sont présentés sous forme de deux colonnes en arabe et en français et dans l'ordre d'apparition dans le texte.

2. Au niveau de son contenu

2.1. L'initiation à l'écriture arabe

L'enseignement de l'arabe dans la méthode de H. Atoui : « l'arabe langue vivante 1 » commence par l'apprentissage du système graphique. Dans le premier chapitre intitulé : « l'alphabet et les signes orthographiques », page 4, l'auteur annonce la couleur, il précise d'emblée : « Au cours de cette première partie, l'élève doit apprendre à lire, à prononcer correctement et à écrire, sous la dictée, des mots ou des phrases pourvus de tous les

signes orthographiques ». L'alphabet, représenté dans un tableau de deux pages, reprend toutes les lettres arabes dans un ordre alphabétique. Quatre colonnes dans le tableau : Nom de la lettre, sa transcription phonétique, sa position isolée et ses différentes positions dans un mot. Aucun support aidant à la prononciation n'est donné.

Ensuite, le manuel présente les voyelles brèves et le sukûn avec des exemples (avec d'abord la lettre : s « س » (sîn) pour les signes fatha, kasra et damma), et la lettre : l « ل » (lâm) pour le sukûn). Immédiatement après, nous avons un exercice appelé « lecture » avec des « compositions de lettres » comprenant des lettres qui n'ont pas été présentées à l'élève.

L'élève doit assembler des lettres dès qu'il connaît au moins un sukûn, trois voyelles brèves et une consonne (sîn). Ensuite, on lui demande de lire ou plutôt d'oraliser des listes de mots !

Cette méthode est parfois qualifiée de « phonétique » ou « syllabique » ou tout simplement « alphabétique », ce qui signifie que l'élève ne peut oraliser que des mots contenant des lettres (phonèmes) qu'il a déjà apprises.

A l'écrit, on demande à l'élève de recopier les mots lus ou d'écrire des mots transcrits en caractères latins (page 8).

2.2. Comment la leçon est-elle organisée ?

Le manuel contient trente leçons. Chaque leçon reprend un dialogue (fabriqué par l'auteur), du vocabulaire traduit en français, des questions sur le dialogue, un exposé de grammaire reprenant une ou plusieurs structures du dialogue et des exercices d'application et de thème.

Chaque leçon est construite sur un plan uniforme. Elle débute par une révision indispensable du vocabulaire étudié dans la leçon précédente et appris par la traduction de chaque mot ou par son emploi dans une courte phrase.

Les trois temps de l'acte pédagogique peuvent se résumer de la façon suivante :

1) « Lecture » du « dialogue » en arabe, avec introduction préalable des termes nouveaux. Pour faciliter la compréhension de l'élève, le manuel donne une liste de mots traduits en L1 ;

2) Compréhension du dialogue avec des exercices de grammaire et de conjugaison ;

3) Traduction (sous formes d'exercices de thème ou de version).

Les élèves ne répètent pas le dialogue. Ils ne le mémorisent pas. Ils déchiffrent les phrases, après la traduction du vocabulaire.

La réalisation de la leçon s'articule autour de trois axes principaux : la prononciation, la grammaire (conjugaison, thème...) et le vocabulaire.

Un cours correspond normalement à une séance de langue (55 minutes). Ce qui devrait contraindre l'enseignant à un dosage savant des différentes activités.

Rappelons qu'une leçon du manuel : L'arabe langue vivante I est composée de :

- un texte (souvent un dialogue) d'une douzaine de lignes en moyenne ;
- une rubrique d'explication des règles de grammaire et de conjugaison ;
- exercices de compréhension et de production (questions/réponses : l'auteur ne précise pas s'il faut y répondre à l'oral ou à l'écrit ou les deux) ;
- exercices de grammaire et de conjugaison ;
- exercices de vocalisation, de thème et de version.

La séance de cours, d'après l'auteur, permet une vérification des connaissances en vocabulaire et en grammaire, par l'emploi de nombreux exercices comme nous l'avons mentionné ci-dessus.

2.3. Comment la grammaire est-elle présentée ?

Modalités de présentation : Une rubrique appelée grammaire présente la règle avec des exemples.

L'exercice de grammaire vient automatiquement après le texte présenté. Le contenu grammatical cerne de plus près les structures présentées dans le texte souvent un dialogue). Il est plus dense et régulier que celui de « *Méthode d'arabe littéral* » de Lecomte/Ghédira. Il n'y a jamais d'exceptions à la règle.

L'auteur diffère, à la fin de la méthode, la négation d'une phrase nominale par l'emploi et la conjugaison de « ليس » /laysa/ (leçon 29, page 197) comme si les élèves ne sont pas amenés dès le début de leur apprentissage à utiliser des formes négatives d'une phrase nominale. Il n'est pas possible, dans les limites de cette présentation du manuel, d'entrer dans

le détail de tous les points de grammaire traités. Signalons tout simplement quelques faits importants :

- La progression est très rigide et très stricte dès le début ; elle est exclusivement grammaticale et tout le lexique est construit autour de cette progression grammaticale.

L'auteur veille à un réemploi régulier des notions grammaticales présentées dans les leçons par un exercice qu'il appelle « récapitulation ».

L'auteur commence par la phrase nominale et en dit que :

« C'est à partir de cette partie que commence véritablement l'apprentissage de la langue arabe, nous présentons dans un premier temps les verbes de cette méthode, ensuite les noms et enfin les particules. »¹³²

A) Les verbes :

Le système verbal dans ce manuel est total : du verbe trilitère sain au verbe quadrilatère en passant par les verbes malades.

- Les verbes trilitères sains : l'accompli, l'inaccompli (indicatif, subjonctif et apocopé) et l'impératif ;
- Les verbes trilitères de racines anormales présentés dans l'ordre suivant : verbes sourds, verbes hamzés, verbes assimilés, verbes concaves, verbes défectueux, verbes hamzés et assimilés, verbes hamzés et défectueux, verbes concaves et défectueux.

B) Les noms :

L'auteur introduit le « masdar »¹³³, le participe actif, le participe passif, l'adjectif et l'intensif, les substantifs dérivés à thèmes fixes (noms de temps, de lieu, noms de métier, noms d'instrument).

C) Les particules :

¹³²ATOUI, H. L'arabe langue vivante I - Premier livre, p. 11.

¹³³ Ce mot arabe est transcrit en caractères latins sans explication et les élèves ne savent pas à quel équivalent français il correspond.

L'auteur appelle « particules » tous les autres mots qui ne sont ni verbes ni noms et qui englobent des pronoms, des prépositions, des interrogatifs, des vocatifs, etc.

- Présence de résumés et de règles grammaticaux

L'auteur présente des explications sur chaque cas grammatical. Il commence par une introduction à la morphologie (notion de racine p. 42). L'auteur veille à dissocier très clairement vocabulaire et grammaire. Le manuel se présente, dans un premier temps, avec deux parties distinctes. La première partie du manuel est un cours théorique de grammaire arabe (pages 4 à 45).

- Démarche de présentation

L'auteur nous rappelle que « c'est à partir de cette deuxième partie que commence véritablement l'apprentissage de la langue arabe ». (C'est nous qui soulignons).

L'auteur propose des rappels grammaticaux qu'il appelle « récapitulation » où il reprend tous les éléments grammaticaux étudiés dans les leçons précédentes.

- Exercices : Les exercices de grammaire portaient essentiellement sur la traduction (thème et version) et sur la vocalisation.

3. Les images du manuel

Les illustrations (dessins naïfs) du manuel sont nombreuses; on peut dire qu'elles viennent servir de support à la leçon et sont, selon l'auteur, « utiles » pour aider à cerner la situation.

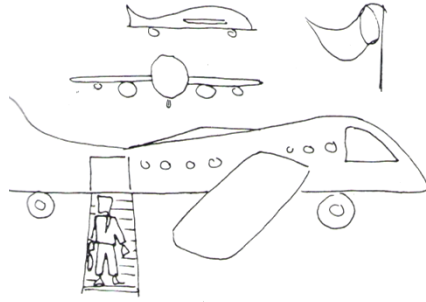
En réalité, aucun élément ne nous permet de comprendre les conditions dans lesquelles ces illustrations ont été réalisées. Le dessinateur M.F. Delarozière, comprend-il l'arabe ? Existe-il une concertation entre lui et l'auteur ?

Aucun élément ne nous permet de le savoir.

Regardons le dessin ci-dessous, page 155 :

Image n° 1,

الدَّرْسُ الثَّلَاثُ وَالْعِشْرُونَ **Vingt-troisième leçon**



هَذَا مَطَارُ الدَّارِ البِيضَاءِ فِي
الْجَزَائِرِ . نَذِيرٌ وَزَيْنَبُ فِي سَطْحِ
الْمَطَارِ يَنْظُرَانِ إِلَى الطَّائِرَاتِ . إِنَّ
إِحْدَى الطَّائِرَاتِ وَصَلَتْ مِنْ تُونِسَ
مُنْذُ قَلِيلٍ . وَبَدَأَ السَّافِرُونَ
يَنْزِلُونَ . عَلَى السَّلْمِ وَلَدَّ يَحْمِلُ فِي
يَدِهِ مِحْفَظَةً . هُوَ مُحَمَّدٌ ابْنُ عَمِّ
نَذِيرٍ وَزَيْنَبَ .

Le texte nous parle de deux enfants Nadir et Zaynab qui se trouvent au balcon de l'aéroport entrain de regarder les avions, alors que le dessin nous montre trois avions et un bonhomme qui descend seul d'un avion !

Ce texte nous rapporte également le nom de trois villes maghrébines sans comprendre vraiment l'intérêt, ni la relation entre elles. L'illustration manque de précision et les élèves s'y perdent.

Ce texte leur apprend également que l'aéroport de Casablanca se retrouve en Algérie alors que les élèves savent que la ville de Casablanca est au Maroc !

D'ailleurs, les réponses apportées à la question de la page 159 augmentent l'ambigüité :

أين مطار الدار البيضاء ؟

« Où se trouve l'aéroport de Casablanca ? »

L'erreur du participe actif « السافرون/as-sâfirûna/ au lieu de « المسافرون/al-musâfirûna/ est sans doute une coquille d'imprimerie.

Ou encore ce dessin de la même page :

Image n° 2,



Ou même cette image, page 122 :

Image n° 3,



Ce personnage portant une valise est normalement un médecin qui vient examiner Zaynab (malade). Il donne normalement une ordonnance à la mère car Zaynab a besoin de médicaments.

Ce personnage ressemble au voyageur des images 1 et 2. Et on ne sait pas si c'est un médecin ou un voyageur qui rend visite à la famille. C'est exact que le texte accompagnant l'image 3 parle du médecin qui ausculte (à l'inaccompli présent) Zaynab alors qu'on ne le voit pas entrain de le faire (ni sa patiente Zaynab d'ailleurs) mais plutôt il a fini son examen et il est entrain de partir.

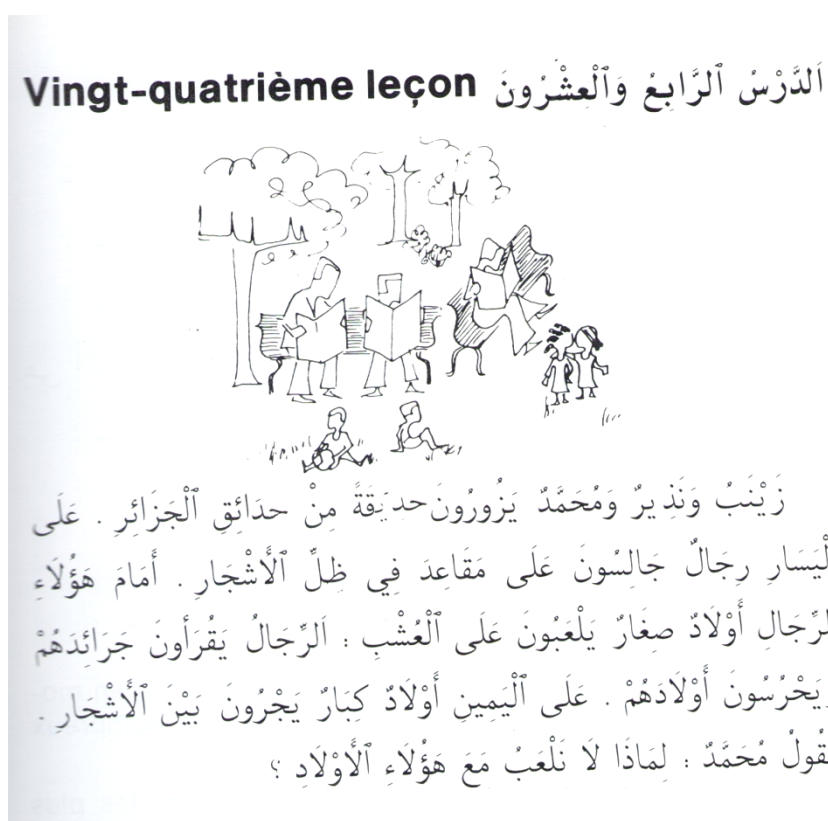
Pour que les personnages mis en scène prennent une certaine consistance et donnent un peu l'illusion de la vie, selon les concepteurs de la méthode audio-visuelle, il faut les

« faire réapparaître constamment dans une histoire (des scénettes répétitives) et de les typer dans leurs caractères »¹³⁴.

La coordination exprimée par **ثُمَّ** « *tumma* » (puis) prête à confusion. Les actes d'« ausculter » et de « rédiger une ordonnance » n'apparaissent pas dans le dessin. La succession d'actes exprimés par le texte déroutent les élèves.

L'illustration n'aide pas toujours à la compréhension des mots surtout lorsque ces derniers sont abstraits.

Image n° 4, page 161.



Ce n'est qu'à la page 161, vingt-quatrième leçon que les élèves découvrent le dilemme du dessin de la page de titre (page de couverture). Il leur apprend qu'il s'agit d'un jardin d'Algérie et qu'il y a un lien de parenté entre les adultes (des hommes) et les enfants.

La plupart des représentations dans les images portent sur les hommes. Les actes de courage, les activités dans le souk et les métiers extérieurs sont la caractéristique des hommes alors que les femmes sont représentées dans l'exécution des tâches ménagères et des jeux simples.

¹³⁴ MOGET, Marie-Thérèse, « Nouveau cours audio-visuel du CREDIF pour l'enseignement du français, langue étrangère, aux débutants », Ed. Didier, Paris, 1973.

4. Inspiration pédagogique de l'auteur :

H. Atoui annonce la couleur dès le début (page 3) :

« Tous les mots sont traduits, et tous les phénomènes syntaxiques et morphosyntaxiques expliqués, les mots sont pourvus de toutes les voyelles, y compris les voyelles finales ; nous estimons qu'à ce niveau l'élève doit apprendre et respecter les règles élémentaires de la déclinaison. »

Le choix méthodologique de l'auteur est clair ; comme le manuel précédent (Lecomte/Ghédira), Atoui opte pour une approche linguistique et grammaticale.

« Les leçons de grammaire sont toujours et entièrement basées sur les textes de lecture ». ¹³⁵

C'est autour de cette approche grammaticale que seront organisées les activités pédagogiques. Cette méthode traditionnelle appelée également « méthode grammaire-traduction » vise essentiellement à faire acquérir un savoir linguistique figé (grammaire et vocabulaire) afin de « produire » des énoncés corrects et de comprendre les textes.

C'est nécessaire d'initier les élèves et de leur faire acquérir le principe alphabétique afin d'accéder au déchiffrage et à la lecture, mais cette méthode ne peut pas rassembler les conditions d'une lecture active (sémantique autonome) puisque la connaissance du code (système graphique) ne peut suffire à bien lire et permettre à l'élève d'entraîner lui-même sa propre lecture.

Comme nous l'avons souligné, le manuel « l'arabe, langue vivante 1 » de H. Atoui s'inscrit dans la « démarche syllabique » appartenant à la méthode phonétique ou alphabétique qui donne l'illusion que l'élève cumule une somme de connaissances (apprentissage des lettres et des mots) mais selon Gérard Vigner:

« A force d'annoncer des syllabes qui ne veulent rien dire, les enfants perdent le goût de la lecture. » ¹³⁶

¹³⁵ Avant-propos, p.3. C'est nous qui soulignons les adverbes « toujours » et « entièrement ».

¹³⁶ VIGNER, Gérard, « Présentation et organisation des activités dans les méthodes », dans Le Français dans le monde, no spécial Recherches et applications, Paris, EDICEF, janvier, 1995.

Cette démarche qui mêle des assemblages graphiques connus avec ceux que l'élève ignore ne permet pas d'éviter les confusions chez des élèves en difficultés. Certaines lettres arabes se ressemblent et les points diacritiques prêtent parfois à confusion.

Regardons cet exercice de « lecture » proposé par l'auteur après l'apprentissage des lettres : « ز » (z) ; « ن » (n) ; « ه » (h) à la page 15 sous le chapitre appelé « šadda ».

L'exercice présente des mots à lire (accompagnés de petits dessins illustratifs):

« زُجَاجَةٌ » (zuġāġatun) : une bouteille ; « زَهْرَةٌ » (zahratun) : une fleur ; « زَيْتُونَةٌ » (zaytûnatin) : une olive ; « تَفَّاحَةٌ » (tuffâḥatun) : une pomme ; « نَجْمَةٌ » (naġmatun) : une étoile ; « نَحْلَةٌ » (naḥlatin) : une abeille ; « نَارٌ » (nârun) : du feu ; « هِلَالٌ » (hilâlan) : un croissant ; « مُنَبِّهٌ » (munabbihin) : un réveil...

Le šadda

Le signe šadda (◌◌) se place au-dessus des consonnes qui doivent être doublées.

مَسَكٌ = masaka مَسَّكَ = massaka

سَلَكَ = salaka سَلَّكَ = sallaka

Remarque

Lorsque la consonne doublée est accompagnée de la voyelle i, le kasra peut s'écrire au-dessus de la consonne, mais au-dessous du šadda.

Ex سَلِّمْ = سَلِّمِ = sallim

Lecture

ز - زَزُزُ ن - نِنِنُ ه - هَهُه .



تَفَّاحَةٌ



زَيْتُونَةٌ -



زَهْرَةٌ -



زُجَاجَةٌ -



مُنَبِّهٌ -



هِلَالٌ -



نَارٌ -



نَحْلَةٌ -



نَجْمَةٌ -

Cet exercice appelé « lecture » nous inspire quelques remarques :

- D'abord, pour s'entraîner à reconnaître visuellement les lettres en question dans des mots. Ces lettres « ز » (z) ; « ن » (n) ; « ه » (h) sont citées très peu de fois :

- La lettre « ز » (z) est citée trois fois (toujours en position isolée) ;
- La lettre « ن » (n) est citée cinq fois (3 fois en position initiale et 2 fois au milieu ; jamais à la fin ou en position finale) ;
- La lettre « ه » (h) est citée trois fois (2 fois en position initiale et seulement une fois à la fin ; jamais en positions médiane ou isolée) ;

- Confusion du tâ' marbûta : « تة » et de la lettre « ه » (h) en position finale ;

- Des problèmes de vocalisation : si les élèves ont appris (page 9) que les voyelles longues « alif, wâw et yâ sont employés pour allonger les voyelles a, u, i » et rendre le son des consonnes plus long, pourquoi éprouve-t-on le besoin de rajouter les voyelles brèves (fatha, kasra ou damma) ? Exemple : مُوسَى (même si l'alif maqṣûra « ي » a été introduit page 9 sans explication préalable. Les élèves le confondent avec le yâ' « ي » ;

- Le problème de la déclinaison et des désinences finales:

Après avoir traité la question du « tanwîn » avec ses différentes formes :

/ ُ / (°un) comme « يَدٌ » (yadun) – une main ; / ً / (°an) comme « دِيكًا » (dîkan) – un coq ; / ِ /

/ (°in) comme « دجاجٍ » (dağğâğin) des poules à la page 11, l'auteur fait une note de rappel :

« Nous verrons plus loin que la voyelle finale d'un mot varie selon sa fonction dans la phrase. Par exemple, « un coq » se dira :

دِيكُ (dîkun) s'il est sujet,

دِيكِ (dîkin) s'il est complément de nom,

دِيكًا (dîkan) s'il est complément d'objet direct ».

Les mots sont donnés isolés avec leurs voyelles finales : / ُ / (°un) ; / ً / (°an) ou / ِ / (tan) et / ِ / (°in). L'auteur présente les trois cas comme des faits établis, c'est comme cela et pas autrement. Et l'élève doit les prononcer ainsi sans comprendre pourquoi. Nous sommes en présence de règles rigides et artificielles. En réalité, ces trois cas se rapportent à la fonction

grammaticale des mots dans les phrases. C'est sa fonction qui détermine la voyelle finale du mot (déterminé ou indéterminé).

Le chapitre porte sur la notion du « šadda » mais il n'y a que deux mots sur neuf qui comportent « šadda ». Il est vrai qu'à la page suivante, l'auteur se rattrape avec des mots comportant le « šadda ». Plus loin, à la page 18 sous le chapitre appelé « la syllabe », l'auteur éprouve le besoin de remettre une explication du « šadda » avec des nuances.

Il convient de noter que cette méthode vise également à faire acquérir une série d'automatismes sans réflexion. L'auteur du manuel pense que

« les exercices de vocalisation visent à habituer l'élève, le plus tôt possible, à lire un texte dépourvu de voyelles que ses connaissances grammaticales et lexicales peuvent lui permettre de lui restituer. »

L'élève a beau connaître tout un tas d'éléments grammaticaux, s'il ne sait pas construire une phrase, ce qu'il a appris précédemment n'a aucune valeur.

En conséquence, pour l'auteur du manuel : l'arabe langue vivante 1, enseigner/apprendre une langue vivante, c'est

« d'abord faire [...] manipuler les formes afin que s'implante progressivement un système de réflexes, c'est conditionner les réactions des élèves selon un effort méthodique »¹³⁷

Pour chaque leçon, c'est toujours, les mêmes réflexes, le même programme, vocabulaire, grammaire et exercices.

« Les leçons de grammaire sont toujours et entièrement basées sur les textes de lecture » (p.3).

Par cette assertion, H. Atoui entretient sa réflexion sur le savoir linguistique implicite, qui permet à tout individu parlant une langue donnée d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases (le savoir-faire). Mais vouloir décrire les mécanismes propres à cette compétence (compétence linguistique chez Chomsky) implique des données d'observation

¹³⁷Gantier, Hélène, L'enseignement d'une langue étrangère, Edité par PUF, coll. L'éducateur, Paris, 1968, page 41.

que seule la performance (la parole chez De Saussure) pourra fournir, performance qui sera la manifestation de cette compétence dans des actes concrets, c'est-à-dire dans l'acte de parole.

Les visées pédagogiques de cette réflexion se résument ainsi :

- L'enseignant, à travers la leçon grammaticale, fera réfléchir l'élève sur les structures de la langue dans le but de lui faire saisir les mécanismes qui sont sous-jacents,

- La syntaxe complexe d'une phrase sera ramenée à des structures de base plus simples :

« Au lieu de faire une leçon complète sur les particules du cas direct, nous nous contentons d'expliquer l'emploi de deux de ces particules.. »

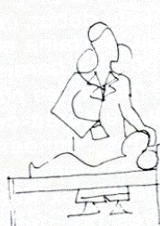
dit Atoui à la page 3.

- Des structures complexes pourront être élaborées à partir de phrases simples ;

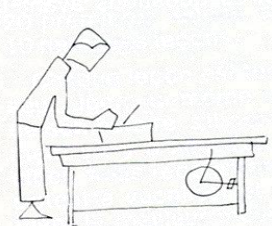
5. Evaluation du manuel et limites de la méthode :

Les premières leçons fixent le cadre général. Le modèle pédagogique retenu est orienté vers l'acquisition d'une compétence linguistique (du vocabulaire hors situation).


Première leçon الدَّرْسُ الْأَوَّلُ



مَنْ هَذَا ؟
هَذَا عَمْرٌ - عَمْرٌ طَبِيبٌ -
هَلْ عَمْرٌ رَجُلٌ ؟ - نَعَمْ . هُوَ رَجُلٌ -
الطَّبِيبُ رَجُلٌ -



مَنْ هَذَا ؟ هَذَا عَلِيٌّ -
مَنْ هُوَ عَلِيٌّ ؟
عَلِيٌّ هُوَ النَّجَّازُ -



مَنْ هَذَا ؟ هَذَا نَذِيرٌ
نَذِيرٌ تَلْمِيزٌ -
هَلْ نَذِيرٌ رَجُلٌ ؟
لا . هُوَ وَلَدٌ -

« Omar est un homme » comme si les élèves ne le savaient pas.

« Est-ce que Omar est un homme ? Oui, c'est un homme » !!

Le médecin est un homme !!

Aucune image d'une fille. Un homme et un garçon.

La deuxième leçon, c'est le tour de la fille et de la femme qui ne peut prétendre aux études de médecine.

La troisième leçon, c'est le tour des animaux (un âne et une vache) et des objets (une règle et un crayon).

L'« étalage » des structures linguistiques ne confère pas l'aptitude à réaliser des actes de communication spécifiques, étant donné qu'il n'existe pas de relation directe entre une structure et une fonction. Chaque « item » reste cantonné dans « sa leçon ».

Cette absence de relation pousse à l'ambiguïté de la structure par opposition au caractère univoque de « sa fonction » : l'énoncé verbal, « الطيب رجل » (Le médecin est un homme), peut signifier selon la situation, une constatation ou même un avertissement pour prévenir, par exemple une femme qu'elle allait être auscultée par un médecin-homme. En plus, cela ne se passe pas ainsi dans un cabinet médical.

« هل عمر رجل ؟ - نعم ، هو رجل » (Est-ce que Omar est un homme ? – Oui, c'est un homme)

L'auteur s'interroge, dans son introduction, de quel arabe enseigner ? Il répond lui-même que :

La langue arabe est porteuse de civilisation depuis maintenant quinze siècles (...)
Or, actuellement il existe une langue qui se parle et s'écrit, qui n'est pas l'arabe classique tout en n'en étant pas fondamentalement différente ; qui n'est pas davantage l'un quelconque des nombreux dialectes pratiqués du Golf à l'Atlantique mais qui est pourtant apparentée à tous (...) l'arabe moderne est un fait linguistique, culturel, politique etc... On ne peut rien contre les faits. Il faut les prendre comme ils sont.¹³⁸

Les leçons du manuel proposées sont très éloignées des faits linguistique, culturel et politique du monde arabe, du Golf à l'Océan Atlantique (Machreq/Maghreb). Aucun document authentique, aucun extrait de journal ni de roman, aucune publicité, aucune recette, ni horaire de train, etc....

¹³⁸ATOUI, H. L'arabe langue vivante I - Premier livre, p. 11.

Les thèmes du manuel tournent autour de la classe, la maison, l'aéroport, l'hôpital, le jardin... qui servent uniquement de décor aux personnages et aux saynètes. Quelques métiers tels que menuisier qui est forcément un homme, de même que médecin, de couturière ou d'infirmière ou institutrice qui sont nécessairement des femmes avec beaucoup de clichés.

Le contenu du manuel nous est présenté d'une manière linéaire, les unités d'enseignement gardent toutes la même structure, et le même type d'items vient renforcer et/ou vérifier les acquis. Il n'est pas accompagné d'un CD ou de cassettes ou autres documents sonores authentiques ni d'un guide pour aider l'enseignant dans sa démarche pédagogique.

Cette méthode vise à développer la « compétence linguistique » de l'élève, c'est-à-dire que sur la base d'un « savoir lexical », l'élève devrait être capable de « comprendre et de produire une infinité de phrases grammaticales ». La grammaire passe avant tout. D'ailleurs, tout au long du manuel, la règle de grammaire vient automatiquement après le texte. C'est vrai que des questions guidées et fermées viennent vérifier « la compréhension » du texte mais ce sont la grammaire, la conjugaison, la traduction et la vocalisation qui dominent toutes les activités autour de la leçon. Les exemples donnés sont construits syntaxiquement et restent trop éloignés de la langue usuelle. Ces exemples sont souvent sinon saugrenus du moins très peu motivants. Lisons ce passage de la neuvième leçon, page 75 :

التلميذ هو نذير ، نذير جالس على مقعد أيضا. على مكتبه الصغير دفتر لكن ليس عليه كتاب.

Traduction :

« L'élève, c'est Nadir, Nadir est également assis sur une chaise. Sur son petit bureau, (il y a) un cahier mais il n'y a pas de livre ». ¹³⁹

H. Atoui pense que c'est justement par le cumul du vocabulaire et des acquisitions syntaxiques que l'élève pourra acquérir des « automatismes » utilisables postérieurement pour d'abord l'expression d'éléments personnels et développer ainsi sa « compétence de communication ».

«Ce n'est que plus tard que, dans les conversations courantes, il (l'élève) pourra afficher une certaine décontraction » en passant par la lecture des textes littéraires, souligne Atoui (page3).

¹³⁹ Traduit par nos soins.

L'auteur se rétracte au dernier paragraphe de son avant-propos en mentionnant :

« On ne peut limiter l'apprentissage d'une langue vivante à l'étude de ses structures grammaticales ».

Les difficultés lexicales et/ou grammaticales ne sont jamais vraiment prises en compte.

Les questions sont posées par le manuel et les élèves se contentent de répondre sans s'interroger sur ces questions.

L'enseignement du vocabulaire (Atoui avance 450 mots à apprendre) se fait sous forme de listes de mots qui n'apparaissent pas dans des contextes ; les élèves doivent les apprendre par cœur avec leur traduction française.

L'auteur s'inscrit dans une méthode traditionnelle où des activités langagières (questions/réponses en fin de chaque dialogue dans le manuel) sont confondues avec une vraie pratique de l'oral, des activités distinctes de l'écrit et utilisées pour la « communication orale », mais la stratégie du manuel insiste plutôt sur la langue écrite et la confine dans un codage spécifique pour une plus grande maîtrise des moyens linguistiques (syntaxe et vocabulaire, l'auteur parle de « 450 mots environ qui doivent être retenus »).

Le manuel « l'arabe langue vivante 1 » de H. Atoui offrait, pendant plusieurs années dans le secondaire, un modèle d'enseignement imitatif qui ne stimulait pas la créativité de l'élève et c'est pourquoi il a été l'objet de beaucoup de critiques.

Le manuel de H. Atoui s'inspirait de la méthode traditionnelle appelée également méthode classique grammaire-traduction utilisée autrefois pour l'enseignement/apprentissage des langues mortes. Henri Besse souligne pour décrire cette méthode que :

« Les procédés qu'elle utilise ont été contestés : la compréhension des règles grammaticales (...) demeure toujours incertaine, et une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent ».¹⁴⁰

Pour l'apprentissage de la « lecture », on passe par des procédures imitatives-mémorielles. On entend d'abord le modèle de référence, c'est soit l'enregistrement du texte, soit la lecture à haute voix de l'enseignant (c'est le cas dans cette méthode) pour que les

¹⁴⁰ BESSE, Henri (2005), Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris, CREDIF, École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, Didier, p.47.

élèves avancés, dans un premier temps, imitent ce modèle. L'apprentissage de la « lecture », comme celui du « langage », est un « comportement », qui ne peut être acquis qu'en le pratiquant. L'ordre constant de l'apprentissage est le suivant : l'élève doit écouter, puis « parler » (conversation), ensuite « lire », puis « écrire » (imitation).

Selon Henri Besse, la méthodologie traditionnelle ne peut pas être

« efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles.»¹⁴¹

6. Acquisition de la lecture, accès au sens par l'image

H. Atoui rapporte dans le chapitre consacré à l'alphabet et aux signes orthographiques,

« Dès la quatrième leçon, les lignes consacrées à la lecture sont illustrées ; ainsi l'élève pourra peu à peu se familiariser avec les diverses formes de noms, de verbes, d'adjectifs...et avec certains types de phrases, de même qu'il pourra retenir le sens de quelques mots courants».¹⁴²

Dès le début de l'apprentissage, l'élève est mis en présence de phrases ou de dialogues (avec les diverses formes de noms, de verbes, d'adjectifs). Il apprend à « reconnaître » la graphie des « mots-outils » destinés à constituer « un premier glossaire de mots connus ».

La lecture est assimilée à une identification purement visuelle de la forme des mots. Cette démarche est fondée sur l'hypothèse que l'élève visualise les mots dans leur ensemble et peut ainsi en comprendre le sens sans avoir besoin de les décoder quand il les rencontrera de nouveau. Le code (linguistique) peut être abordé, avec l'aide d'une illustration, une image traductrice.

En effet, selon Albert Plecy, en plus de sa fonction de traduction, l'image a

¹⁴¹ BESSE, ouvrage cité, p. 51.

¹⁴² ATOUI, H, l'arabe : langue vivante, volume 1, Edicef, Paris, page 4.

« plusieurs rôles :

- elle a tout d'abord une fonction d'élucidation, c'est-à-dire qu'elle doit éclairer le texte ;
- elle est traitée en fonction du texte privilégiant ainsi une seule lecture ;
- elle a aussi une fonction représentative, car elle doit suggérer une situation de communication. »¹⁴³

Pour décoder l'affirmation de H. Atoui, il suffit, pour pouvoir lire et comprendre la portée et les conditions d'emploi du segment textuel, d'associer des illustrations pour qu'il devienne accessible !

¹⁴³ PLECY, Albert, Grammaire élémentaire de l'image : la photo, art et langage, Paris, Marabout, 1975.

3.2. Manuels relevant des méthodes audio-orales :

Les méthodes audio-orales et audio-visuelle (cette dernière est également appelée SGAV structuro-globale audio-visuelle) sont nées vers 1950. Elles ont pour objectif d'installer des automatismes avec la pratique intensive d'exercices structuraux susceptibles de donner à l'élève une compétence d'abord orale. ¹⁴⁴

La méthode audio-orale

est basée sur les théories behavioristes de B. F. Skinner qui mettent l'accent sur la répétition comme moyen d'apprentissage d'une deuxième langue. On insiste sur la capacité des étudiants à parler en faisant beaucoup d'exercices structuraux, ou des "drills," dans lesquels il faut répéter des phrases plusieurs fois. Dans ce modèle, l'enseignant sert de modèle parfait et les élèves doivent être capables d'imiter ce qu'il dit afin qu'ils soient compris par des locuteurs natifs. ¹⁴⁵

Nous avons classé deux manuels sous la méthode audio-orale :

- « Ata^callam al-^carabiyya 1 » (J'apprends l'arabe 1) de Daniel REIG et « Al-^carabiyya » et Méthode d'Arabe Moderne de Boutros Hallaq pour deux raisons principales :
- Une utilisation importante de la langue cible (essentiellement Daniel Reig) ;
- Une grande priorité donnée à la prononciation (phonétique pratique à travers des transcriptions chez Boutros Hallaq).

Cette importance donnée à la méthode orale dans les deux premières années d'enseignement est justifiée par la nécessité d'assurer en premier lieu la maîtrise de la prononciation (...)

Cette priorité à la méthode orale au niveau de la progression générale du cours se retrouve, pendant la première période, au niveau même de chaque heure de classe, la forme écrite d'un mot nouveau ne devant apparaître qu'après que la prononciation correcte est assurée, afin d'éviter les interférences dues au code orthographique. ¹⁴⁶

¹⁴⁴ ROBERT, Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys, Paris, 2008, p. 132.

¹⁴⁵ Idem, p. 133.

¹⁴⁶ PUREN, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan-CLE international, 1988, p.86.

1. Le premier manuel :

a)Présentation matérielle :

Titre : Ata^callam al-^carabiyya 1 (J'apprends l'arabe 1)

Auteur : Daniel REIG

Edition : Paris – G.-P. MAISONNEUVE ET LAROSE.

Année de parution : 1977

Sous-titre : MANUEL D'ARABE MODERNE / LEHRBUCH FUR NEU-ARABISCH/HANDBOOK FOR MODERN ARABIC

Niveau : Débutant.

Classe : Secondaire.

Prix : Non précisé.

Format de taille moyenne. Le manuel se présente de droite à gauche et la pagination est donnée en chiffres indiens. 209 pages.

Page de titre : la première de couverture est de couleur blanche avec le titre de la méthode en gros caractères arabes. Le nom de l'auteur est noté au centre de la page en caractères latins et le nom de l'édition en bas. Un sous-titre en trois langues (français, allemand et anglais): Manuel d'arabe moderne au centre en dessous du nom de l'auteur. En dessous de titre le nom de l'auteur des illustrations (G.-P. LUCK).

La deuxième page (de garde) résume en arabe juste le titre du manuel. La troisième page mentionne une dédicace :

« A la mémoire de mon père pour qui l'arabe était une langue vivante » et l'année d'édition (1977) et un petit texte de loi contre toute reproduction. La quatrième page reprend les mêmes éléments que la première de couverture mais des précisions sont ajoutées : Le lieu de l'édition et l'adresse de la maison d'édition avec au centre une précision relative au montage et à la maquette (A. et D. REIG).

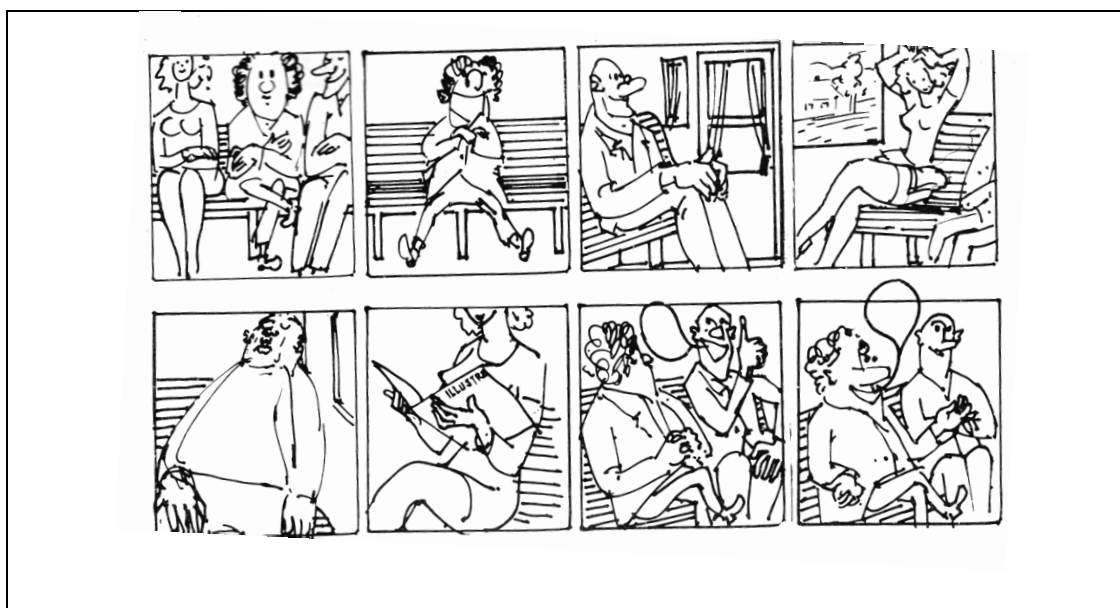
La quatrième de couverture est identique à la page de titre. Trois illustrations arborent la page de titre et la quatrième de couverture : Nous pouvons y voir des yeux et des lunettes avec un livre pour rappeler le verbe « lire », une oreille pour « écouter » et une main (droite) avec un stylo pour le verbe « écrire ».

Du côté gauche du manuel, une introduction vient fixer les orientations de l'auteur.

Beaucoup d'images représentant des personnages avec un aspect européen. En cherchant à éviter des stéréotypes, l'auteur tombe dans l'effet inverse. D'ailleurs, on ne sait pas quelle est la situation de ces personnages ni la relation entre eux!!

On sait tout simplement que la deuxième série d'images en bas de la page sert à faire acquérir les chiffres et le duel. L'aspect vestimentaire porte à penser qu'il s'agit de « personnages Britanniques » qu'on voit habituellement dans des manuels d'anglais !

A titre d'exemple, regardons les images de la page 74 :



b) Préface, avant-propos, avertissement

« Par quel moyen » peut-on enseigner l'arabe moderne se demande l'auteur ?

L'auteur pense que c'est grâce au « *structuralisme* » et à la « *méthode audio-visuelle* » orale. Il prétend même que ces deux approches sont trop connues « pour qu'il soit nécessaire d'y revenir.

D'abord, la « *méthode audio-visuelle* »¹⁴⁷ orale, c'est la réunion du son et de l'image en vue de former un processus didactique. Grâce à un support visuel suggestif qui assure la compréhension sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle et grâce également à un emploi combiné de ce support visuel avec l'enregistrement d'une langue orale authentique.

¹⁴⁷ PURREN, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-CLE International, 1988.

Dans son introduction (en français, en anglais et en allemand), l'auteur fixe les orientations de sa démarche.

« La méthode pédagogique qui a présidé à la confection de ce livre s'est inspirée des apports dus à ce que je désignerai d'une manière schématique par **structuralisme** et **méthode audio-visuelle orale** ».

Pour Jean Cureau¹⁴⁸, les termes décrivant la méthode sont significatifs par eux-mêmes:

1. « audio » : primauté à la langue parlée, entendue et vécue dans le cadre de la civilisation (et à un corpus lexical 'fondamental') ;
2. « visuelle » : mise en situation, en contexte (du dialogue entendu).

L'organisation du manuel est sous forme de leçons (trente leçons), d'exercices de déchiffrement, d'écriture. Au début, il n'y a pas de consignes mais l'élève tente de comprendre à travers des images ce qu'on attend de lui.

Au niveau de la structure et des attentes :

L'auteur indique dans son introduction qu'

« il s'agit de mettre globalement l'étudiant en situation : 1) de réception, 2) de répétition et de création. »

La progression est assez souple et en boucles. A chaque leçon, l'auteur revient sur des éléments de celle qui précède pour apprendre de nouveaux mots.

c) Structure de la méthode :

Malgré la précision de l'auteur dans son avant-propos qu'il s'inspirait de la méthode audio-visuelle orale, aucun support ou moyen audio-visuel (cassette ou cd...) n'accompagne le manuel. La méthode audio-visuelle est construite autour de l'image et du son, utilisés simultanément car l'apprentissage se fait par la « vue et l'oreille » comme le

¹⁴⁸CUREAU, Jean, « L'influence de l'utilisation des moyens audio-visuels sur la pédagogie des langues vivantes », Mons, 1971.

précisent les concepteurs de cette méthode¹⁴⁹. Le support audio est constitué par des enregistrements et le support visuel par des illustrations fixes (il est vrai que ce deuxième support est abondant, l'auteur s'est rattrapé sur les enregistrements).

d) Présentation du sommaire

Le manuel comporte une trentaine de leçons. Pas de sommaire reprenant les titres des leçons et les numéros de pages.

A la fin du manuel, un recueil appelé «كتاب النحو» (livre de grammaire), de la page 160 à 199, reprend des exemples du manuel et expose, en arabe, une explication purement grammaticale.

Un glossaire appelé فهرست الكلمات المستعملة في الدروس (Sommaire des mots utilisés dans les leçons) vient clore le manuel ; il est composé de quatre colonnes (des mots en arabe et leur transcription phonétique en français, allemand et anglais) et classé par ordre alphabétique arabe à la fin du manuel (de la page 192 à 206). Chaque mot est accompagné d'un numéro indiquant la page où il a été utilisé.

Toutes les consignes sont données, pour la première fois, en arabe (L1). Ce qui peut représenter une difficulté supplémentaires pour des élèves débutants. Mais souvent, l'enseignant reprend ces consignes et les traduit.

e) Typologie

Textes : Fabriqués par l'auteur. Aucun texte authentique.

Illustration et schéma : Ce sont des illustrations (en noir et blanc entièrement) qui prédominent le manuel. L'auteur se sert de l'image pour traduire une consigne, une situation.

Bandes dessinées : Le manuel utilise des éléments de bande dessinée (avec ou sans bulles) comme « déclencheurs » de la parole et pour pousser l'élève à s'exprimer.

Aucun document authentique ne figure dans ce manuel.

¹⁴⁹ L'enseignement audio-visuel par les méthodes du CREIF, « De vive voix », in Bulletin de Liaison et d'Information, Numéro Spécial, 1972.

2. Au niveau de son contenu

a) L'initiation à l'écriture arabe

De la première leçon, page 6 à la leçon cinq, page 31, le manuel porte sur l'apprentissage du système graphique.

Contrairement aux méthodes précédentes de Leconte/Ghédira et de H. Atoui, Daniel Reig commence par présenter « *oralement* » une phrase. C'est l'enseignant qui pose la question et qui répond. L'élève écoute dans un premier temps.

« ما هذا » (qu'est-ce que c'est ?).

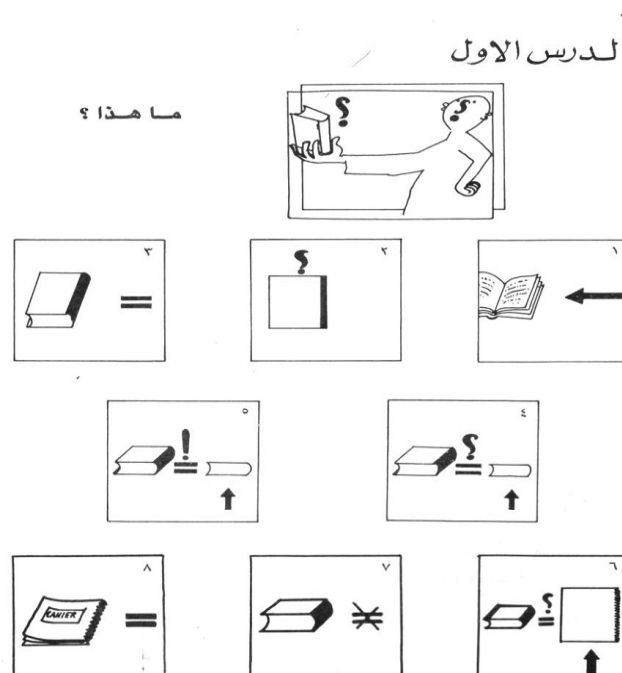
L'image vient aider : un point d'interrogation, pour poser la question. Un signe « égal » pour répondre à cette question.

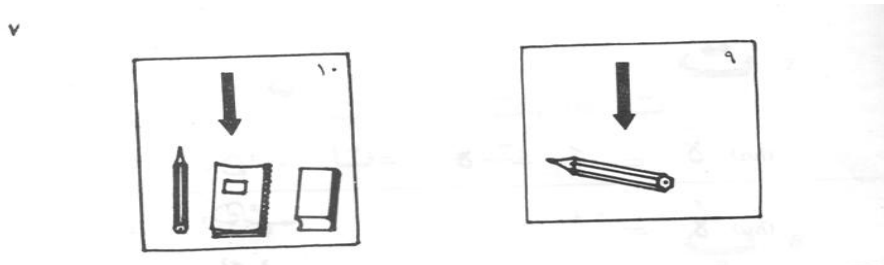
Le manuel utilise une « méthode directe » en se servant des objets communs aux élèves : un livre, un cahier, un crayon, etc.

« هذا كتاب » (c'est un livre).

L'enseignant est l'élément « dominant », c'est lui qui « gère » ; aucune initiative n'est prise par l'élève. En s'appuyant sur les indications du manuel qui lui sont destinées en premier lieu : « للمعلم فقط » (seulement pour le maître), il prépare et dirige la leçon. L'élève écoute et répète. Il est le centre de la classe, celui vers lequel convergent tous les regards. L'enseignant voit dans l'élève un simple auditeur (plus ou moins passif) qui transcrit et mémorise des messages.

Regardons la toute première leçon :





نص الدرس الاول (للمعلم فقط) ما هذا ؟

- | | |
|--------------------|----------------------------|
| ١ - هذا كتاب | ٦ - هل هذا كتاب ؟ |
| ٢ - ما هذا ؟ | ٧ - لا ! ليس هذا كتابا |
| ٣ - هذا كتاب | ٨ - هذا دفتر |
| ٤ - هل هذا كتاب ؟ | ٩ - هذا قلم |
| ٥ - نعم ! هذا كتاب | ١٠ - ما هو كتاب ودفتر وقلم |

M

(ma) مَ = (a) ا + م

(mu) مُ = (u) و + م

(mi) مِ = (i) ي + م

مَم = م + م + م



A

(mā) مَا = ا + م

(mā) مَا ≠ (ma) مَ

Ensuite, on détache une lettre (ici c'est le « mîm ») et l'élève s'entraîne à l'écrire (comme c'est montré dans la leçon). L'élève apprend au fur et à mesure les lettres composant les mots entendus dans la question et la réponse. Le manuel ne donne pas, comme c'est souvent le cas pour des recueils d'arabe, la liste de l'alphabet dès les premières leçons.

L'élève-apprenant s'habitue aux illustrations et sait quand il faut « transcrire » et « lire-déchiffrer », etc.

En réalité, il ne pratique pas une lecture active mais plutôt une lecture-déchiffrage qui :

« est aussi l'activité au cours de laquelle il s'essaie à repérer des unités dans une ou plusieurs phrases écrites. Ces unités ne peuvent être identifiées par le débutant que si la phrase a été préalablement entendue, et s'il en connaît le sens »¹⁵⁰.

¹⁵⁰ CANAMAS, Christine et DICHY, Joseph, «Atelier de lecture et d'écriture », Réflexion sur la lecture mentale, in Analyses, Théorie, ERA 833, CNRS, Paris VIII, 1983.

b) Comment la leçon est-elle organisée ?

De la première à la cinquième leçon, l'apprentissage du système graphique est perçu sous deux aspects : Ecoute et transcription ; l'enseignant pose une question et répond lui-même. L'élève écoute. Ensuite, l'enseignant reprend, normalement, un son et le fait transcrire aux élèves. Chaque leçon débouche sur une transcription des lettres et un entraînement calligraphique, ainsi qu'une activité de déchiffrement des mots.

Pour nous ce manuel s'inscrit également dans une « méthode interrogative et intuitive » pour deux raisons principales :

- Les élèves sont initiés à partir de questions auxquelles ils doivent répondre. Il n'y a pas de place pour leur initiative ou participation sans questionnement de la part de l'enseignant, ni pour leur créativité (le manuel insiste à fournir ces questions sur un plateau à chaque démarrage de la leçon) ; les exercices sont entièrement dirigés ;

- L'intuition des élèves est sollicitée à chaque leçon pour deviner une situation à partir d'images et d'illustrations. L'enseignement de la grammaire se faisait directement dans la langue arabe et la compréhension passait par l'intuition (de la page 160 à 191).

Les exercices sont assez nombreux. Des exercices à trous, des exercices oraux et écrits où il faut répondre aux questions sur le dialogue, des exercices de conjugaison, de transformation, etc.

c) Comment la grammaire est-elle présentée ?

A la fois recueil de « lecture » et livre de grammaire, la démarche du manuel s'appuie sur une phase de découverte de la notion grammaticale.

L'index grammatical est présenté sous forme de table des matières, il contient trente-deux pages. Chaque mot est accompagné d'un chiffre arabe qui indique la leçon (présentée en chiffres indiens) où le mot est utilisé pour la première fois. Les noms sont donnés avec leurs pluriels et les verbes avec la deuxième voyelle de l'inaccompli.

L'index grammatical et de conjugaison est plus dense (de la page 160 à 191). L'auteur appelle cet index : كتاب النحو (Livre de grammaire). Il commence par l'alphabet avec des exemples de mots contenant la lettre dans différentes positions (initiales, médianes et finales). Les exemples sont totalement vocalisés. La partie grammaticale, de la page 160 à

191, a pour objectif de développer la « compétence linguistique » de l'élève par une approche analytique de l'acte de parole.

Par une pratique intensive de la langue et une réflexion sur les moyens linguistiques, l'élève est incité à dégager (déduire) un ensemble de règles qui « se réaliseront » dans les performances linguistiques. Les autres chapitres du « livre de grammaire » selon l'expression de l'auteur sont la synthèse de ce qui a été vu et étudié dans les exercices des leçons.

La partie كتاب النحو (livre de grammaire) vise donc une prise de conscience des règles grammaticales en vue de les intégrer dans le savoir-faire des élèves grâce à des opérations transformationnelles (implicites) cherchant à rendre ces règles automatiques.

Dans la leçon de grammaire page 165, Daniel Reig reprend les exemples pratiqués normalement à l'oral dans la leçon trois, page 18 et dans la quatrième leçon, page 24. A travers ces exemples, l'auteur traite plusieurs points de grammaire :

Le genre (masculin, féminin singulier), le démonstratif (masculin et féminin proches et lointains) en plus d'un tableau (avec le singulier, le duel et le pluriel masculins et féminins), les phrases affirmatives et négatives avec « ليس » (laysa), etc....).

Pour le premier exemple de la leçon grammaticale relative à l'apprentissage du démonstratif :

Au masculin : هذا الكتاب مفتوح (Ce livre (est) ouvert),

Au féminin : هذالنافذة مفتوحة (Cette fenêtre (est) ouverte),

les élèves jouent le jeu et intègrent que « هذا » /hâdâ/ est pour le masculin-singulier, « هذه » /hâdîhi/ pour le féminin-singulier (proximité) et que « ذلك » /dâlîka/ est pour le masculin-singulier, « تلك » /tilka/ pour le féminin-singulier (éloignement) mais pour le deuxième élément de la phrase à savoir le participe passif, il y a achoppement. L'élève débutant ne sait pas comment obtenir le participe passif « مفتوح » (ouvert) et il a tendance à produire des calques du genre :

« ذلك الباب مغلق » (cette porte là-bas est fermée) au lieu de « ذلك الباب مغلق » /dâlîka al-bâbmuğlâq/ comme il apparaît effectivement dans l'exemple de la leçon. Les élèves dialectophones reproduisent l'exemple sans chercher à comprendre puisqu'en arabe dialectal maghrébin, on utilise le participe passif: « مغلق » /maglûq/ au lieu de « مغلق » / muğlâq/.

L'auteur n'a pas expliqué à l'élève débutant que les participes actifs et passifs sont obtenus à partir du verbe trilitère avec les formes « فاعل » /fâ'îl « (participe actif) - « مفعول » /maf'ûl « (participe passif) et à plus de trois lettres avec une forme différente.

La même difficulté se pose avec la négation « ليس » (laysa). L'élève ne peut pas retenir que « ليس » (laysa) est généralement (pour un débutant) la négation d'une phrase nominale.

١٦٥

| المؤنث والمؤنث | | المذكر | |
|--------------------------|-----------------|------------------------|--------|
| هذه نافذة | | هذا كتاب | |
| (هذه) → النافذة مفتوحة | | (هذا) → الكتاب مفتوح | |
| (النافذة) → هي مفتوحة | | (الكتاب) → هو مفتوح | |
| (هي) → ليست مفتوحة | | (هو) → ليس مفتوحا | |
| تلك نافذة | | ذلك باب | |
| (تلك) → النافذة مغلقة | | (ذلك) → الباب مغلق | |
| (النافذة) → هي مغلقة | | (الباب) → هو مغلق | |
| (هي) → ليست مغلقة | | (هو) → ليس مغلقا | |
| لائحة أسماء الإشارة | | إسم الإشارة | |
| القريب | | البعيد | |
| المؤنث | المذكر | المؤنث | المذكر |
| تلك | ذلك ، ذاك ، ذلك | هذه | هذا |
| تلك | ذائك ، ذاك | هتان | هذان |
| أولئك | أولئك | هؤلاء | هؤلاء |
| | | المفرد | المفرد |
| | | المثنى | المثنى |
| | | الجمع | الجمع |

المذكر : هَذَا ، هَذَا أَلْ ...
 ذَلِكَ ، ذَلِكَ أَلْ ...
 المؤنث : هَذِهِ ، هَذِهِ أَلْ ...
 تِلْكَ ، تِلْكَ أَلْ ...

الإثبات والنفي بـ « لَيْسَ »

| النفي | الإثبات |
|------------------------|---------------|
| لَيْسَ هذا كتابًا | هذا كتاب |
| لَيْسَ الكتاب مفتوحًا | الكتاب مفتوح |
| لَيْسَ مفتوحًا | هو مفتوح |
| لَيْسَتْ هذه نافذة | هذه نافذة |
| لَيْسَتْ النافذة مغلقة | النافذة مغلقة |
| لَيْسَتْ مغلقة | هي مغلقة |

انظر ايضا الى : النفي بـ : لا ، ما
 ليس : التصريف

الجُملة الإسمية مع "كان" وأصَبَحَ

هذا رجلٌ (كان ولدًا صغيرًا ، أصبحَ رجلًا كبيرًا)
 هذه امرأة (كانت بنتًا صغيرة ، أصبحت امرأة كبيرة)
 (انظر ايضا الى تصريف كان و أفعل)

Le tableau de la leçon de grammaire (page 165) sur les démonstratifs est inachevé. D'une part, l'auteur ne nous donne pas d'exemples pour les duels et les pluriels (de proximité et d'éloignement), ni qu'il explique les emplois des différentes catégories de « démonstratifs » comme pronoms ou comme adjectifs; d'autre part, l'auteur n'explique pas non plus, pourquoi au pluriel masculin et féminin (de proximité et d'éloignement), il y a un seul démonstratif :

« هؤلاء » /hâ'ulâ'/ (pluriel masculin et féminin de proximité) et « أولائك »/'ûlâ'ika/ pour le pluriel masculin et féminin (d'éloignement).

Enfin, l'introduction des verbes d'existence « كان »/kâna/ et « أصبح »/aşbaḥa/ nous sont présentés dans cette page sans aucun lien apparent avec l'intitulé de la leçon sur les « démonstratifs » ou avec leur sens; encore moins avec « ليس » /laysa/ considéré comme « sœur » de « كان »/kâna/.

Quant à la conjugaison, elle est présentée avec les tableaux des différents verbes ¹⁵¹(sains, assimilés ou défectueux). Ces tableaux servent à l'élève comme références, qu'il consulte à chaque fois qu'il a un exercice de conjugaison à effectuer.

Une partie importante est accordée à la grammaire. Elle se trouve dans les leçons et à la fin du manuel. Cependant, la récapitulation par un index grammatical (un livre de grammaire selon la formule de l'auteur) peut être un élément important de référence pour les élèves et l'enseignant.

3. Commentaires pédagogiques

3.1. Inspiration pédagogique :

L'auteur de cette méthode « Ata^{ca}allam al-^{ca}arabiyya 1 (J'apprends l'arabe) » s'inspire, comme il le souligne lui-même dans son introduction, de l'« *approche structuraliste* » et des méthodes (MAV).

Dans ce manuel, priorité est normalement donnée à la langue « orale », et cette priorité est globalement respectée à l'inverse de la méthode traditionnelle (voir Méthode d'arabe Littéral – Lecomte/Ghédira). Il faut d'abord reconnaître le système phonologique de la langue arabe pour le réutiliser correctement (réception/répétition/création).

Les leçons sont souvent présentées sous forme de questions réponses ou de « mini dialogues » et mettent en scène des situations de la vie. Le vocabulaire et les structures sont choisis en fonction de la progression grammaticale établie au préalable par l'auteur.

Enfin lecture (déchiffrage) et écriture ne débiteront réellement que lorsque les élèves maîtriseront correctement les unités phonétiques et syntaxiques de la langue cible. D'après l'auteur, tout élément présenté devra d'abord avoir été acquis oralement.

¹⁵¹ Certains tableaux sont repris sous la même forme dans le manuel de l'auteur : La conjugaison arabe, « kitâb at- taşrîf », Ed. G.P. Maisonneuve et Larose, Paris, 1983.

Quant à la traduction, elle ne sera possible qu'à partir du moment où l'élève possèdera bien les deux systèmes. Aucun exercice de thème ou de version ne figure dans le manuel.

Les aides audio-visuelles particulièrement les illustrations (les enregistrements sont absents dans cette méthode..) faciliteront, selon l'auteur, les leçons. Les scènes mises en situation dans les dialogues sont proches de la vie quotidienne (au café, dans la rue, dans le train...), facilitant ainsi la mémorisation des structures.

Le manuel de Daniel Reig « Ata'allam al-ʿarabiyya 1 » (J'apprends l'arabe) permet une progression en boucles présentant structure après structure.

La grammaire n'est plus présentée séparément. A la fin de chaque leçon, on trouve des exercices structuraux qui permettent de réutiliser les acquisitions précédentes ; pas de théorie¹⁵², mais de la pratique par le biais des exercices.

3. 2. Evaluation du manuel et limites de la méthode

Soulignons de prime abord que l'apprentissage d'une langue maternelle est tout à fait différent de l'acquisition d'une langue étrangère, surtout une langue à dialectes comme l'arabe.

Quelles remarques peut-on faire de ce manuel ?

L'élève est « spectateur » d'une série de séquences construite pour lui sans lui (avec la complicité de l'enseignant) ;

La démarche est conçue pour coller au modèle que l'auteur a retenu dans son préambule : elle est artificielle et déconnectée du quotidien de l'élève ;

L'élève ne va pas s'investir ou s'intéresser à une démarche qui ne le concerne pas ;

Les centres d'intérêt et besoins langagiers de l'élève n'ont pas été pris en considération. Ce sont des adultes (l'auteur et le dessinateur) qui ont choisi et fixé le « monde » de l'élève à sa place. Il n'a pas été consulté ni associé à la démarche d'apprentissage (un projet important dans sa vie et qui le concerne directement).

¹⁵² L'auteur reprend à la fin du manuel tous les points de grammaire étudiés et les classe dans ce qu'il appelle un « livre de grammaire ».

Rappelons que la démarche de l'auteur se réfère au **structuralisme** et à la **méthode audio-visuelle orale**, qui s'appuie à son tour sur l'apport de la psychologie behavioriste et des théories du comportement (Skinner) se basant essentiellement dans la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, comme un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses.

Dans cette démarche, l'enseignement de la langue était considéré, en conséquence, comme un processus mécanique d'acquisition d'habitudes à l'aide de stimuli et de réponses répétés par l'apprenant. L'introduction de dialogues et d'exercices structuraux dans le manuel mettait au premier plan la nécessité de présenter les unités linguistiques dans un contexte exclusivement linguistique.

L'auteur lache le mot et insiste dans son préambule introductif qu'il faut « conditionner » l'étudiant et le prédisposer à des phases monotones où « il s'agit de le mettre globalement en situation : 1) de réception, 2) de répétition et de création »¹⁵³.

Deux types d'utilisation de ce « conditionnement » sont rendus possibles par le manuel :

- Une utilisation exceptionnelle d'outils audio-visuels, plutôt visuels comme apparaît dans le manuel (des saynètes à travers des images) ;
- Une utilisation constante et renouvelée des dialogues avec un nouveau vocabulaire.

Le manuel présente en effet des dialogues en situation, mais ces situations sont dans la majorité des cas un « prétexte » en vue d'introduire des structures lexicales et syntaxiques toutes faites et prêtes à retenir.

En réalité, le manuel ne commence pas avec des dialogues mais plutôt des petits textes descriptifs des images qui les accompagnent. Le dialogue est proposé dans la deuxième partie de la leçon.

Quoiqu'il en soit, le texte descriptif ou le dialogue sont le point de départ de la leçon. Il sert à présenter les éléments linguistiques nouveaux, à les faire comprendre, à les faire reproduire et mémoriser par l'imitation et la répétition.

Le manuel de Daniel Reig s'inscrit en réalité dans une méthode clairement traditionnelle qui laisse très peu d'initiative aux élèves. Les illustrations rapportent souvent un seul personnage en situation qui ne se trompe jamais et auquel les élèves ont du mal à

¹⁵³ REIG, Daniel, « Ata'allam al-^oarabiyya 1 » (J'apprends l'arabe).

s'identifier. Reig fait appel à des textes descriptifs fabriqués de toutes pièces où l'élève ne peut participer ou donner son avis.

L'auteur n'a-t-il pas dit dans son préambule introductif qu'

« une langue se parle et s'écrit » !

Avec le manuel de D. Reig, le vocabulaire était enseigné sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle (L1), l'élève devait penser en langue étrangère le plus tôt possible.

Ainsi, le maître ne traduit pas en L1 et s'appuie d'abord sur ses propres productions orales (...) ; une description grammaticale de L2 est ensuite introduite implicitement ; et la progression suivie dépend directement des procédés pédagogiques utilisés : on commence par les mots concrets parce qu'on peut montrer à quoi ils renvoient, et ces premiers mots appris permettent d'en introduire de nouveaux plus abstraits.¹⁵⁴

Dans ce manuel, l'élève est placé dans un « bain linguistique » virtuel dans la classe où les conditions d'acquisition ne sont pas réunies. L'élève apprend une langue artificielle qui n'est parlée nulle part. Ce n'est pas en montrant un objet ou en accomplissant un « acte de parole » mécanique et artificiel que l'élève apprendra la langue surtout lorsqu'il sait ou apprend que cette façon de parler n'est pas conforme à la situation sociolinguistique et culturelle du monde arabe.

4. Lecture et interprétation des images (illustrations)

4.1. Lecture de l'image et contexte sémantique

Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique. Cette dernière n'est pas le son matériel, chose purement physique, mais l'empreinte psychique de ce son, la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens ; elle est sensorielle, et s'il nous arrive de l'appeler « matérielle », c'est seulement dans ce sens et par opposition à l'autre terme de l'association, le concept, généralement plus abstrait.¹⁵⁵

¹⁵⁴ BESSE, Henri (2005), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, CREDIF, École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, Didier, p.32.

¹⁵⁵ De Saussure, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Ed. Payot, 1964, pp. 98-101

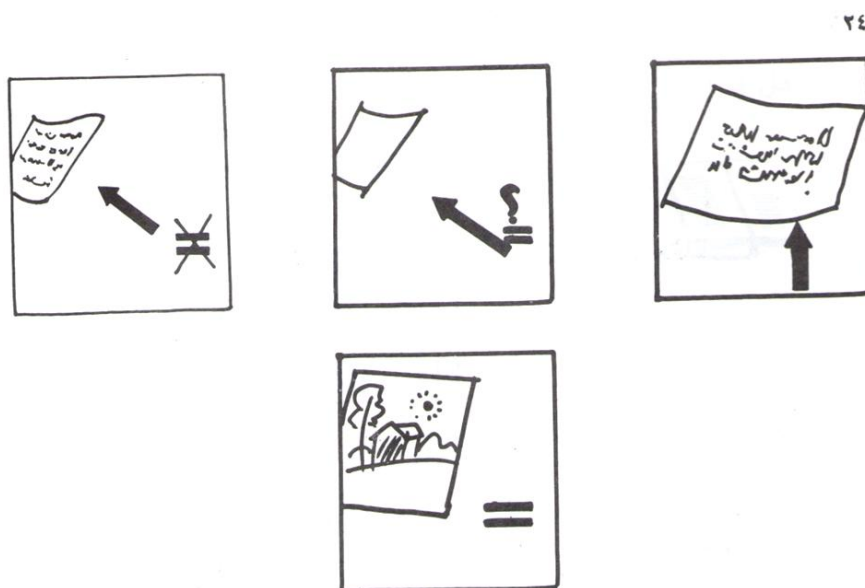
Daniel Reig se sert des illustrations pour expliquer ses consignes et éviter d'utiliser le français (L1). D'ailleurs, le manuel est entièrement rédigé en arabe, à l'exception du titre, de l'avant-propos et du glossaire arabe-français.

Quant à la lecture d'une image, il existe toujours une projection, des attitudes et des interprétations différentes de la part des élèves débutants, facteurs qui expliquent en grande partie la difficulté d'accéder directement au sens de l'image et du texte.

Dans ce manuel, l'image correspond souvent à des petits dialogues qui laissent peu de place à l'imagination des élèves (on s'attend à ce que les élèves interprètent l'image de la même façon que l'auteur) et à leur créativité.

Pour l'auteur, l'image agit comme un « stimulateur verbal », comme point de départ d'une activité langagière aidant l'élève à s'exprimer oralement !

Regardons cet exemple faisant apparaître quatre petites images (quatrième leçon, page 24) :



Comment interpréter ces images ? Comment l'élève peut-il s'exprimer oralement sur une situation qu'il ne peut comprendre ? Il ne s'agit pas là d'un décodage des symboles linguistiques mais plutôt d'un message transmis par l'image. Il faut lire les phrases destinées à l'enseignant (que les élèves ne peuvent encore lire et comprendre) pour décoder de quoi il s'agit.

نص الدرس الرابع (للمعلم فقط) النافذة مغلقة

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| ١ - هذه نافذة | ٦ - تلك النافذة مغلقة |
| ٢ - النافذة مفتوحة | ٧ - هذه الورقة مكتوبة |
| ٣ - تلك نافذة أيضا | ٨ - هل تلك الورقة مكتوبة |
| ٤ - النافذة مغلقة | ٩ - لا ، ليست مكتوبة |
| ٥ - هذه النافذة مفتوحة | ١٠ - هي مرسومة |

A souligner aussi que le manuel ne connaît pas la ponctuation (ni point, ni virgule, ni point d'interrogation) :

« 8- هل تلك الورقة مكتوبة »

(8-Est-ce que cette feuille-là est manuscrite).

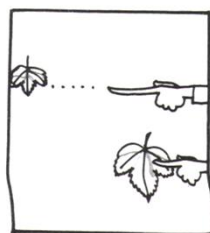
Lés élèves ne peuvent encore savoir que هل /hal/ est un interrogatif, ni qu'ils sont sensibilisés à l'intonation en retenant que le ton montant (T2 en phonétique) correspondait à une question.

- 1- C'est une fenêtre.6- Cette fenêtre-là est fermée.
- 2- La fenêtre est ouverte.7- Cette feuille est écrite.
- 3- Celle-ci est aussi une fenêtre.8-Est-ce que cette feuille-là est manuscrite.
- 4- La fenêtre est fermée.9- Non, elle n'est pas manuscrite.
- 5- Cette fenêtre est ouverte.10- Elle est dessinée.

L'enseignant, détenteur d'un savoir légué par l'auteur du manuel sous la désignation : للمعلم فقط (seulement pour le maître), occupe un rôle central et normatif. Même s'il se fait animateur pédagogique (en posant les questions données par le manuel), il sera le censeur de la langue utilisée par l'élève.

Toujours les démonstratifs (de proximité et d'éloignement) avec une image montrant une « feuille » d'un arbre cette fois-ci. Un doigt montre la feuille au loin et un autre tout près. Cette image est beaucoup plus simple à lire que la première.

قريب ← هذه ، هذا
بعيد ← تلك ، ذلك

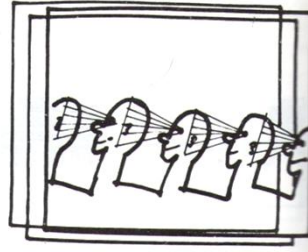


Les illustrations du manuel ne contribuent pas à une meilleure compréhension des passages du texte. Pour l'image qui suit, il est question d'un seul mot.

Il s'agirait d'une « révision » collective.

٣٣

المراجعة



Le manuel est chargé d'images très variées dont le flou de certaines est très difficile à lire et à interpréter. Les illustrations ne comportent pas suffisamment de traits sémantiques correspondant à l'univers de référence culturel de l'élève-lecteur.

Regardons une autre série d'images, de la leçon vingt-cinq, page 135 :

١٣٥



C'est vrai que les images ont l'avantage d'être lues d'une façon linéaire avec des possibilités de retour, de s'attarder sur un détail, de faire des comparaisons, de les abandonner ou de les reprendre. Mais l'appréhension globale des trois autres images où il n'y a pas d'explication de la situation par une bulle ou une légende, devient difficile voire impossible avec des élèves débutants.

L'auteur ne précisait pas s'il avait demandé au dessinateur le type de message qu'il voulait instaurer ; il souhaitait probablement rendre la perception de certaines images et l'accès à leur sens progressifs et séquentiels mais aucun élément linguistique ou non linguistique ne vient aider l'élève à le faire. L'image ici apparaît comme un univers compliqué et ses règles de décodage ne sont pas suffisamment maîtrisées par l'élève.

La leçon suivante (Leçon 28, page 151) nous présente un titre : أعددت الفطور: (j'ai préparé le petit déjeuner).

Au lieu de présenter l'apprentissage des aliments et des boissons qu'on prenait habituellement le matin, l'auteur a choisi de « déclencher » l'échange oral par une série d'images (que nous donnons ci-dessous) qui n'a rien à voir avec le petit déjeuner. Aucun

élément ne vient expliquer la situation. L'image introductive est claire mais l'appréhension des autres images est difficile. Sommes-nous dans un café ? Que vient faire le petit éléphant (assis et bien habillé) dans cette situation ?

La possibilité de lire et d'interpréter ces images présuppose la capacité de déchiffrer et de comprendre les relations qui unissent les différents codes propres aux images. D'autre part, « pouvoir interpréter » une image, cela suppose que celle-ci ait « quelque chose à dire ». Or, comme nous l'avons vu, certaines images sont porteuses de sens, elles tiennent un « discours », mais d'autres sont peu claires et ne véhiculent aucun message.

Louis Porcher souligne à juste titre que l'image n'est pas « le monde », elle est

« une forme de récit décroché »¹⁵⁶

par rapport au présent et au monde, et comme tout discours,

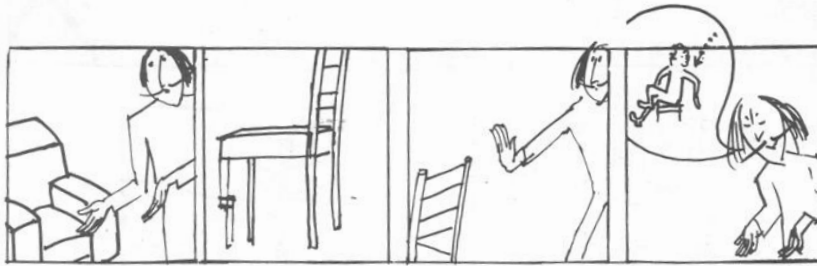
« le discours iconique comporte des structures d'associations proches dans lesquelles les lois d'assemblage sont probabilistes »¹⁵⁷.

¹⁵⁶PORCHER, Louis, Introduction à une sémiologie des images, Paris, Didier, 1976.

¹⁵⁷ MOLES, Abraham, L'image, communication fonctionnelle, Paris, Casterman, 1981.

الدرس الثامن والعشرون

أعددت الفطور



4.2. L'image et la « culture » arabe

Dans son introduction, l'auteur parle de la langue et de la culture arabes en précisant qu' :

« il n'est pas inutile de rappeler au passage que la langue arabe est porteuse de civilisation depuis maintenant quinze siècles ; on peut donc penser qu'elle a pu, comme toute autre langue, se façonner aux circonstances qu'elle a vécues tout au long de sa longue existence culturelle ». ¹⁵⁸

¹⁵⁸ REIG, Daniel, Ata'allam al-^carabiyya 1, (J'apprends l'arabe).

Nous avons cherché dans le manuel, un exercice ou une image qui rappelle l'héritage culturel dont l'auteur parle mais nous n'avons rien trouvé. Même les prénoms sont limités à « Jacques » et à « Samy ». Aucune ville, aucun pays, aucun lieu arabes ne sont cités.

Au résumé de la leçon 18, page 106, nous apprenons que Jacques rencontre une jeune fille (qui parle arabe) dans le train. Jacques écrit son nom et son adresse et la fille fait de même sans qu'on sache comment elle s'appelle.

Le récapitulatif de la leçon 18 ci-dessous: ... سنلتقي يوماً (Nous nous rencontrerons un jour...).

١٠٦



نص الدرس الثامن عشر

سنلتقي يوماً ...

- ١ - عند خروجه من المحطة
- ٢ - دعا جاك الفتاة الى المقهى
- ٣ - لتشرب معه فنجان قهوة أو شاي
- ٤ - ولتأكل قطعة حلوى
- ٥ - ولكن الفتاة رفضت دعوته
- ٦ - لأنها كانت مستعجلة
- ٧ - الآن ، نرى جاك وهو يخرج قلمًا من جيبه
- ٨ - ويكتب به على ورقة من أوراق دفتره
- ٩ - ثم يمدها للفتاة قائلاً لها :
- ١٠ - « كتبت هنا اسمي وعنواني ورقم هاتفي
- ١١ - هاك ! خذي قلمي يا آنستي
- ١٢ - وأكتب لي اسمك وعنوانك
- ١٣ - سنلتقي في يوم قريب ... »
- ١٤ - بعد ذلك ، سلمت الفتاة عليه قائمة له :
- ١٥ - « الى اللقاء ، يا سيدي
- ١٦ - أنا أنتظر الرسالة التي ستكتبها لي »

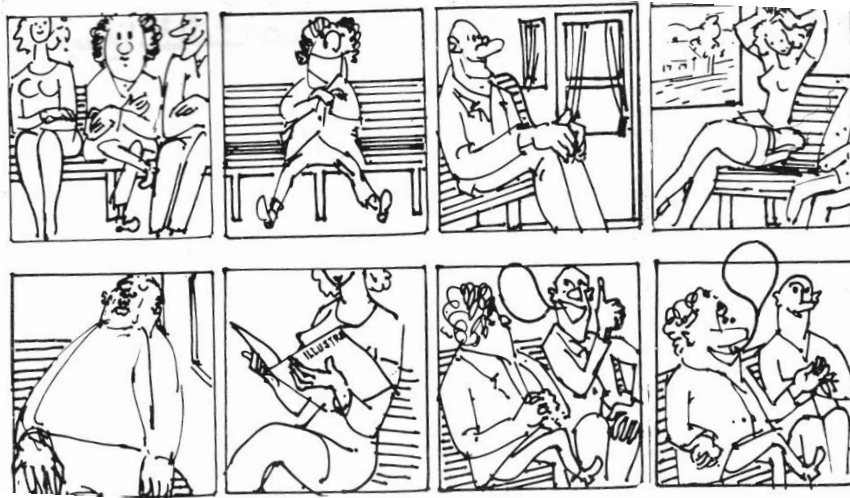
Traduction :

Nous nous rencontrerons un jour...

- 1- A sa sortie de la station.
- 2- Jacques invita la fille au café.
- 3- Pour boire avec lui une tasse de café ou de thé.
- 4- Et pour manger un morceau de gâteau.

- 5- Mais la fille refusa son invitation.
- 6- Parce qu'elle est pressée.
- 7- Maintenant, nous voyons Jacques sortir un stylo de sa poche.
- 8- Et il écrit (avec le stylo) sur une des feuilles de son cahier.
- 9- Puis, la tend (la feuille) à la fille en disant :
- 10- « J'ai écrit là mon nom, mon adresse et mon numéro de téléphone.
- 11- Tiens ! Prends mon stylo Mademoiselle.
- 12- Et écris pour moi ton nom et ton adresse.
- 13- Nous nous rencontrerons un jour proche... »
- 14- Après cela, la fille l'a salué en lui disant :
- 15- « A bientôt, Monsieur.
- 16- J'attends la lettre que tu m'écriras ».

Regardons encore cette série d'images donnée au début du manuel :



« Lire » ou « constituer » par la parole ou par la transcription cette situation présuppose l'aptitude à comprendre les relations qui régissent les différents codes à l'intérieur de cette « illustration ». Une femme, un homme, ensuite trois personnes. Deux qui parlent, une qui lit, un autre qui dort peut-être... Mais les élèves ne sauront jamais où ces personnages se trouvent, ni la relation entre eux ni pour quelle occasion ils se retrouvent tous ensemble.

2. Le deuxième manuel :

Al-^ḥarabiyya – Méthode d'Arabe Moderne – Boutros HALLAQ

1. Description physique du manuel :

a) Présentation matérielle :

Format de taille moyenne. 347 pages.

Page de titre : la première de couverture est de couleur bleue claire avec le titre de la méthode en caractères gras noirs, en arabe et en français. Le nom de l'auteur ne figure pas sur la page de titre. Le nom de l'édition apparaît en bas (le sycomore).

La deuxième page (de garde) reprend les mêmes éléments que la première de couverture sans le nom de l'auteur et de l'édition. La troisième page nous apprend que la méthode présente deux tomes : Tome I – Méthode d'arabe Moderne contenant un livre, un coffret de six cassettes, un livret annexe 1 reprenant l'alphabet, les exercices, les corrigés et le lexique et enfin un livret annexe 2 prévoyant une introduction à l'arabe littéraire et un supplément grammatical. Nous apprenons aussi par cette troisième page qu'il existe un tome 2 – Méthode d'Arabe Pratique qui englobe normalement un livre, un coffret de six cassettes et des livrets consacrés aux différents dialectes. Ce n'est qu'à la quatrième page que le nom de l'auteur émerge (en haut de page) en même temps que les nom et adresse de l'édition (en bas de page). C'est chez les éditions Le Sycomore ; l'année d'édition étant 1980.

L'auteur expose ensuite une introduction dans laquelle il fixe ses choix pédagogiques. Le manuel contient seize leçons. Un lexique arabe-français est donné à la fin de chaque leçon. Tous les mots de la leçon sont transcrits phonétiquement selon un « code de transcription » propre à l'auteur. La quatrième de couverture est bleue claire avec le titre de la méthode en caractères gras noirs, en arabe et en français, et le sigle de l'édition. Un index lexical (arabe-français) est classé par ordre alphabétique et par verbes, substantifs, adjectifs, particules et expressions à la fin de chaque leçon. Pas de table des matières ni à la fin ni au début du manuel.

b) Présentation matérielle :

Titre : Al-^ḥarabiyya –

Auteur : Boutros Hallaq

Edition : Paris – Le Sycomore

Année de parution : 1980

Sous-titre : Méthode d'Arabe Moderne

Niveau : Débutants non arabophones.

Classe : Secondaire

Prix : n'est pas mentionné.

c) Support complémentaire :

Guide du professeur : N'existe pas

Fiches pratiques : N'existent pas

Moyens audiovisuels : Des enregistrements audio (cassettes).

d) Préface, avant-propos, avertissement

L'introduction de ce manuel est très intéressante et manifeste un réalisme pédagogique qui semble prendre en compte les apports récents des sciences du langage. Elle fixe les grandes lignes et laisse penser à une méthode pratique et fonctionnelle.

Pour l'auteur,

« la langue, c'est d'abord une communication orale entre les membres d'un groupe vivant des situations concrètes. »

Une méthodologie séduisante dont l'objectif, d'après l'introduction de l'auteur, est l'acquisition d'une compétence de communication permettant les échanges oraux les plus fréquents à l'image des « membres d'un groupe vivant des situations concrètes. »

L'auteur précise dans cette introduction que les indications grammaticales

« se dégagent naturellement des dialogues qui, progressivement, introduisent les différentes structures avant de les associer les unes aux autres. »

Autrement dit, que la méthode reste centrée sur la « compétence linguistique » et non sur l'apprenant. Sans le mentionner, les orientations pédagogiques de l'auteur s'inscrivent en réalité dans la « méthode audio-orale ».

Pas de sommaire. L'organisation du manuel est sous forme de leçons (16 leçons), avec à chaque leçon une série d'exercices d'application et de traduction. Le manuel se lit et se présente de droite à gauche.

e) Typologie :

➤ Les textes

Presque tous les textes sont sous forme de dialogues fabriqués de toute pièce par l'auteur et rarement vocalisés puisqu'ils sont accompagnés de leur transcription phonétique. Aucun document journalistique ou littéraire authentique ou adapté. Pas d'images publicitaires ni affiches ni chansons ni recettes...

Le manuel est façonné d'enregistrements de dialogues sans grande conviction de l'auteur lui-même puisqu'il nous signale dans son introduction page 10 :

« En dehors de ces principes qui nous ont guidés, vous reconnaîtrez d'autres avantages à cette méthode : même si, pédagogiquement, la version sonore est indispensable, vous pouvez décider de ne pas l'acquérir.¹⁵⁹ »

Aucun document authentique ne figure dans le manuel.

➤ Les illustrations

Aucune illustration n'accompagne les dialogues.

Il y a juste des dessins représentant des personnages ou des objets sans mention de leur auteur.

On constate également que les images (très peu) ne contribuent pas à une meilleure compréhension des mots. Elles sont, pour certaines, assez confuses et elles ne se rapportent pas à une phrase bien particulière.

Regardons les images suivantes, page 132 :



« هذا باب » /hâdhâ bâb/ (c'est une porte) ;

« هذه نافذة » /hâdhîhi nâfida/ (c'est une fenêtre) ;

« هذا مفتاح » /hâdhâ miftâh/ (c'est une clé)...

¹⁵⁹ C'est nous qui soulignons.

Sans traduction des mots, qu'est-ce qui permet aux élèves de savoir qu'il s'agit dans la première image d'une « porte » et non de la « maison », d'une fenêtre, pour la deuxième image, et non de la « femme » qui y apparaît ou du « vase des fleurs » posé sur le bord, etc.... ?

En montrant aux élèves l'image d'un objet connu (porte, fenêtre ou clé...) au milieu d'autres objets et en leur faisant analyser les détails, on peut montrer qu'en fait,

« on associe ce que l'on voit à ce que l'on connaît »¹⁶⁰

et que l'image ne dit pas forcément la même chose à tout le monde.

Une autre série d'images, page 132 :



ولد
enfant



طفل
TIFL bébé



فتاة
jeune fille



شاب
jeune homme

« طفل » (un garçon, un bébé mâle) ;

« ولد » (un enfant, un garçon) ;

« شاب » (un jeune homme) ;

¹⁶⁰ DURAND, Jean Claude, MOITRIEUX, Gérard, « Lire les images », Nancy, CRDP, 1979, p.41.

« فتاة » (une fille).....

Outre les portraits ambigus des personnages, les mots eux-mêmes posent problème. D'abord le mot « طفل » pour les élèves maghrébins renvoie au sens d'un garçon et non d'un bébé (mâle ou femelle) ; quant au mot « ولد », il a le double sens d'un garçon et d'un enfant (mâle). La traduction par le mot enfant (garçon ou fille) ne renvoie pas au sens exact (d'un enfant mâle). L'illustration peu claire n'aide pas l'élève à comprendre qu'il s'agit tout simplement d'un garçon.

C'est vrai que le mot « صبي » renvoie au sens de bébé au Maghreb et à un garçon au Machreq.

L'image est polysémique. Il s'agit essentiellement de faire prendre conscience aux élèves qu'une même image peut être lue à des niveaux variables, bref, qu'il n'existe pas qu'une seule lecture possible qui serait donnée une fois pour toute par un manuel.

« La vision d'une image est donc fonction de schémas mentaux propres à l'individu établis par (ou contre) des habitudes, une idéologie, des stéréotypes liés à une structure sociale donnée. »¹⁶¹

f) Lexique

Comment les nouveaux mots sont-ils présentés dans le manuel ?

Le manuel donne priorité au développement du lexique oral (transcrits à travers les dialogues) et propose des « activités langagières » ; c'est un travail à l'oral sur le lexique de base qui semble être abordé dans les dialogues. L'auteur explique, dans son introduction, que la plupart des mots que l'élève s'efforce de déchiffrer et d'apprendre doivent l'

« aider à acquérir une habitude, un réflexe, qui, par un travail de déconstruction et de reconstruction, intègre des mots différents dans une même structure puis intègre les mêmes mots dans des structures différentes.»

Ces mots présentés dans des dialogues peuvent ensuite constituer, selon l'auteur, un vocabulaire écrit. L'auteur fixe les « règles de l'écriture » à travers des exercices de « lecture et de dictée ».

¹⁶¹DURAND, Jean Claude, MOITRIEUX, Gérard, ouvrage cité, p.36.

« Nous donnerons, précise l'auteur du manuel, dès les débuts de la méthode quelques règles d'écriture et nous multiplierons les exercices de lecture et de dictée. »¹⁶²

L'écriture, pour l'auteur, n'est pas une activité accompagnant la lecture active et sémantique, ni un entraînement à la rédaction de textes courts ni l'acquisition des fondements du « discours écrit », mais un exercice tout simplement calligraphique.

Les dialogues étant courts, les mots nouveaux ne sont employés généralement qu'une fois et sans traduction systématique du dialogue, il n'est pas sûr que les élèves comprennent de quoi il est question.

A la fin de chaque leçon, l'auteur juge utile de reprendre la liste du lexique (sous forme de substantifs, verbes et traduction) et de transcrire tous les mots.

Les verbes sont repris et traduits tels qu'ils apparaissent dans le dialogue. Au lieu de présenter le verbe (à l'accompli et à l'inaccompli) ou de donner la deuxième voyelle de l'inaccompli comme aurait fait n'importe quel dictionnaire arabe, l'auteur préfère classer le verbe selon sa conjugaison dans le texte (à l'impératif, à l'accompli ou à l'inaccompli).

La dictée n'est pas présentée comme une pratique régulière de l'orthographe des mots ou des phrases lus à haute voix par l'enseignant mais plutôt comme une transcription en caractères arabes des mots transcrits en caractères latins.

2. Au niveau du contenu du manuel

2. 1. L'initiation à l'écriture arabe

L'auteur ne donne pas la liste de l'alphabet au début et il présente les lettres dans le désordre et à partir de mots construits dans une phrase. Ce qui change par rapport aux manuels de Leconte/Ghédira et H. Atoui.

Pour apprendre le système graphique (premières leçons des pages 11 à 56), l'auteur donne quatre phrases pratiques avec leur « transcription phonétique » (propre à l'auteur et non une transcription API) :

L'auteur propose une présentation du code régulière et progressive : une relation graphie-phonie par leçon. Pour les mots, le manuel présente d'abord

- 1) une identification du son ;
- 2) une mise en relation avec la / les lettres ;

¹⁶² HALLAQ, Boutros, Al-^ʿarabiyya – Méthode d'Arabe Moderne, p. 5.

- 3) une « combinatoire » (le son étudié dans des syllabes) ;
- 4) un réinvestissement avec des nouveaux mots dans des dialogues.

Leçon I, pages 11 et 12 :

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">حَلَب مَدِينَتِي</p> <p style="text-align: center;">MaDINaTI ḤaLaB 8 7 ma-ville Alep</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Alep [est] ma ville</p> <hr/> <p style="text-align: center;">أَنَا فِي دِمَشَق</p> <p style="text-align: center;">DiMaShQ FI aNA 11 10 9 Damas dans/à Moi</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Moi [je suis] à Damas</p> | <p style="text-align: center;">Leçon I الدرس الاول</p> <p style="text-align: center;">Omar((uMaR) عُمَر (1) 1</p> <hr/> <p style="text-align: center;">أَسْمِي عُمَر</p> <p style="text-align: center;">(uMaR) iSMI 3 2 Omar Mon-Nom</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Mon nom [est] Omar</p> <hr/> <p style="text-align: center;">أَنَا مِنْ حَلَب</p> <p style="text-align: center;">ḤaLaB MiN aNA 6 5 4 Alep de Moi</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Moi [je suis] d'Alep</p> |
| 12 | 11 |

Le titre de la leçon est **Omar**.

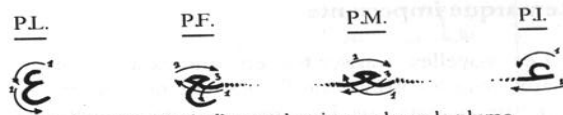
Cela change par rapport aux manuels de Lecomte/Ghédira et H. Atoui. C'est le prénom « ʿumar » et non « ʿumarun » (jouant le rôle d'un sujet). En effet, l'auteur a raison de transcrire le prénom tel qu'il est utilisé socialement. Les élèves débutants ont parfois du mal à comprendre pourquoi un prénom unique et affectivement transcrit sur le livret familial doit changer de terminaison (déclinaison) selon la phrase (sujet, cas direct ou indirect).

Mais, le mot « ismî » (mon nom) prête à confusion.

Pourquoi l'auteur utilise-t-il un « hamza » au-dessus de l'alif accompagné d'une kasra (en-dessous) ? N'est-il pas plus simple de se contenter juste d'une kasra en-dessous de l'alif ?

L'auteur reprend les lettres des mots utilisés dans les quatre phrases dans leurs positions (initiales, médianes, finales et isolées) avec des flèches accompagnées de petits chiffres pour indiquer le sens de la graphie cursive et le tracé de la plume.

tion finale (P.F.) ou libre (P.L.). Seule le [ع] a des formes un peu dissemblables.



Cette lettre s'écrit d'un seul trait sans lever la plume.

Transcription : Pour rendre le son [ع] nous avons choisi la première partie du mouvement [ʿ].

b - [م] - [M]

Prononciation : Comme le [M] français.

Écriture : En un seul mouvement



Vous constaterez que les 4 formes sont réductibles à une seule. [م] Les traits droits (en pointillés) servent de liaison pour toutes les lettres. Quant à la boucle en P.F. et P.L., elle est spéciale pour chaque lettre et n'a qu'un but esthétique.

C - [ر] [R]

Prononciation : Comme le [R] roulé à la façon bretonne ou bourgignonne

Écriture : En un seul mouvement



Cette lettre ne se lie pas à ce qui suit ; aussi n'y a-t-il pas de pointillé après.

Transcription : [R], le trait qui souligne la distingue du [R] parisien.

Maintenant reconstituons le mot, sans lever la plume :

عَمْر

Ajoutons les voyelles brèves

عَمْر

2. [أَسْمِي] – [iSMI] – Mon nom : 4 lettres.
d c b a a b c d

a- [اَ] – [اِ] est un son qui existe en français, mais dans une seule situation : au début d'une phrase.

Prononciation : c'est une attaque vocalique, un coup de glotte.

[اَ] se prononce comme le [ou] de ours

[اِ] se prononce comme le premier [a] de ananas

[اِ] se prononce comme le [i] de ismène

C'est le coup de glotte qui, en français, n'existe qu'en début de phrase alors qu'en arabe il peut exister en milieu de mot.

Ecriture : le son lui-même est donné par le signe [ء] invariable, qu'on appelle **هَمْزَة** – HaMza[]. Le [اِ] n'est qu'un support. Ce support peut prendre une autre forme, comme on le verra, ou ne pas exister du tout. Le son n'est pas affecté par la forme ou l'absence du support.

Transcription : nous avons choisi la forme [اِ].

b- [س] – Prononciation : comme le [S] français de [soir]. Il se prononce toujours de la même façon.

2. 2. Comment la leçon est-elle organisée ?

Le support du début de la leçon s'étend, généralement, sur une page lorsque le texte est un dialogue. Le degré de difficulté semble respecter le niveau présumé des élèves débutants en arabe.

Une leçon, dans ce manuel, commence directement avec des phrases simples (de la leçon 1 à 3) ou un dialogue (de la leçon 4 à la fin, leçon 16) de départ qui donnent normalement la mise en situation (sketch), suivie d'exercices d'exploitation pédagogique et de vocabulaire. Il n'y a pas de partie introductive ou une sensibilisation préalable qui amène l'enseignant à expliquer le contexte linguistique ou culturel de la situation ou du pays dans lequel cette scène est sensée se dérouler. Le manuel ne permet pas aux élèves de se présenter ou de parler de leur expérience personnelle. Enfin, une deuxième série d'exercices

(transcription, prononciation, « lecture » et traduction) comporte une partie grammaire structurée et inductive. Il n'y a pas de partie « évaluation » à la fin des exercices proposés.

L'auteur s'appuie concrètement sur cinq temps pour organiser la leçon :

- Une ou plusieurs phrases, un dialogue ou un petit texte ;
- Une transcription phonétique du texte ;
- Une « lecture » et traduction ;
- Une dictée et traduction ;
- La grammaire.

Après l'étalage des phrases (ce sont généralement une rencontre ou une connaissance avec une ou plusieurs personnes, présentation globale d'une ville, d'un pays, etc.) ou du dialogue (questions-réponses), le manuel propose différents exercices. Ce sont souvent les mêmes types d'exercices qui reviennent tout au long du manuel. Il s'agit surtout d'exercices qui portent sur le contenu du dialogue, d'exercices d'entraînement au « déchiffrage » avec liaison, d'exercices de traduction et de grammaire.

La même leçon contient la « rubrique phonétique ». L'auteur tient à donner, à chaque leçon, sa « transcription phonétique » du dialogue, avec des sortes de flèches représentant les liaisons entre les mots.

Ce type d'exercice de « phonétique » est superflu car il n'apporte rien aux élèves, mais au contraire il les déroutent car ils préfèrent « lire facilement » la transcription phonétique latine que le texte arabe. Ce qui leur donne l'illusion de « parler arabe ».

2. 3. Comment la grammaire est-elle présentée ?

La grammaire vient en dernière position dans l'organisation de la leçon. L'auteur la considère comme une synthèse des éléments répétés et appris par l'élève. En effet, la grammaire, à l'inverse du manuel « Méthode d'arabe littéral » de Leconte et/Ghédira, ne passait pas avant tout mais elle vient sceller et fixer les structures apprises dans la leçon. L'auteur précise à ce sujet qu'il a mis à la disposition des élèves

« des indications grammaticales contenues dans un précis de grammaire publié en livret annexe ».

Il poursuit que pour éviter toute abstraction, elles (indications grammaticales)

« se dégagent naturellement des dialogues qui, progressivement, introduisent les différentes structures avant de les associer les unes aux autres. »

La manière de présentation de la grammaire est implicite, il n'y a pas de définitions théoriques ou de règles grammaticales explicites. Les exercices de grammaire sont en rapport avec les structures lexicales présentées dans le dialogue.

Mais, les élèves ne pouvaient intégrer les règles grammaticales au bout d'une leçon, parce que d'abord, ils souhaitent apprendre à parler une langue et non de réfléchir « linguistiquement » sur un système, et également parce que ces règles de grammaire

« font intervenir entre les divers éléments composant la phrase des notions de relation que les enfants, pour des raisons psychologiques ne sont pas encore aptes à comprendre. »¹⁶³

Car, il est plus nécessaire de maîtriser de façon « automatique » et transitoire les structures de la langue pour pouvoir s'exprimer.

Si le fait de prendre en compte l'intonation et la prononciation systématique est dépassé, l'approche de la grammaire l'est moins. Il est recommandé de présenter une grammaire plus pratique que théorique.

3. Commentaires pédagogiques

3. 1. Approche méthodologique du manuel,

« Vous avez donc choisi de vous lancer dans cette aventure qu'est l'apprentissage de l'arabe, en compagnie de cette méthode ? Si oui, vous ne tarderez pas à constater les avantages qu'elle vous offre, avantages acquis grâce à quelques grands principes ». ¹⁶⁴

¹⁶³BESSE, Henri (2005), Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris, CREDIF, École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, Didier, p.73.

¹⁶⁴HALLAQ, Boutros, Al-^earabiyya – Méthode d'Arabe Moderne, pp. 4-5.

C'est ainsi que l'auteur commence son avant-propos introductif de sa méthode. Nous serons amené à examiner ces « grands principes » et vérifier s'ils ont été respectés dans ce manuel (appelé méthode par l'auteur lui-même).

L'auteur se réfère à la méthode audio-orale. Cette méthode renvoie elle-même à « la psychologie béhavioriste » selon laquelle, le langage n'était qu'un type de comportement humain. Son schéma de base était le conditionnement : stimulus - réponse - renforcement (Skinner). Les réponses provoquées par les stimuli étaient présumées devenir des « réflexes », c'est-à-dire des acquis définitifs.¹⁶⁵

La méthode audio-visuelle orale,

« Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs.»¹⁶⁶

Parvenir à communiquer en arabe, l'auteur accordait une forme de priorité à l'oral (nous dirons une oralisation). Il aidait même l'élève par « *une transcription phonétique* » à bien oraliser.

L'auteur, sans prendre en compte réellement les besoins des élèves « *engagés dans son aventure* », a opté pour une structuration thématique et une évolution des personnages dans différentes situations. Il a commencé par présenter « Omar » ou plutôt il s'est présenté tout seul. Ensuite « *Omar* » évolue pour rencontrer d'autres personnages arabes en Syrie. Les thèmes tournent autour de : se présenter, se rencontrer, boire quelque chose, parler de son activité...

Les dialogues qu'on trouve dans le manuel ne sont pas des documents authentiques ni des textes dont l'auteur a adapté la forme originale. Ils sont conçus sous forme de questions-réponses.

¹⁶⁵LEGRAND, Michel. Du behaviorisme au cognitivisme. In: L'année psychologique. 1990, vol. 90, n°2. pp. 247-286.

¹⁶⁶CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, PUG - 2e édition, 2005, p. 258.

Le manuel doit permettre aux élèves d'acquérir une bonne maîtrise de l'arabe écrit et parlé, de communiquer de façon autonome et d'avoir accès à la culture arabe au sens le plus large.

L'auteur fixe les objectifs de sa méthodologie dès le départ (introduction). Il voit l'enseignement/apprentissage de la langue arabe à travers un certain nombre d'aspects théoriques :

- La langue comme « une communication orale entre les membres d'un groupe... »

Le manuel fournit, sous forme d'actes de parole tissés en dialogues, des activités langagières à répéter oralement.

D'abord, la communication orale ne peut être une action isolée de tout contexte situationnel : elle est un moyen en vue de réaliser une certaine intention, d'influencer une personne ou de modifier une situation.

« Tout en affirmant avec vigueur que l'important est la communication, on continuait à faire comme si l'objet premier et peut-être unique de l'enseignement était l'acquisition d'une syntaxe et d'un vocabulaire. »¹⁶⁷

Ce que l'auteur appelle « *communication orale* » ressemble en réalité à une « oralisation » de phrases écrites et préconçues (par l'auteur). Nous n'avons trouvé aucun exercice qui incite les élèves à échanger oralement sur un thème libre, à improviser une histoire ou bien formuler une suite de dialogue. Si le contexte est propice, les élèves jouent le jeu en s'identifiant facilement aux personnages pour essayer de formuler les idées ou les sentiments qui leur viennent à l'esprit.

Peut-on parler de communication et de langage lorsqu'il y a un seul circuit provoqué par des questions-réponses, sans échange ?

On ne peut parler de communication orale lors du jeu « *question-réponse* » en classe. L'apprentissage de la communication orale doit normalement laisser libre cours à l'imagination des élèves en leur donnant la possibilité de se tromper, d'hésiter, etc. ; les interprétations des uns pouvant solliciter l'imagination des autres.

La démarche fondamentale du locuteur est engendrée par le récepteur lui-même qui est là présent (pour le cas d'un échange oral) pour saisir le message. Ce récepteur devra

¹⁶⁷ COSTE, Daniel, « Lecture et compétence communicative » in la revue « Le Français dans le Monde » n° 144, novembre-décembre 1978.

par sa réponse ou sa question, son accord ou son désaccord devenir lui-même locuteur pour faire comprendre qu'il a bien reçu le message ou qu'il a mal compris ou mal entendu.

La communication orale est considérée donc comme une « chaîne d'actions » et de réactions à des moyens linguistiques et/ou paralinguistiques, tendant vers l'accomplissement d'une intention.

| | |
|--|---|
| ١١ - أنت تلميذة ذكية DhaKiYYa [t] TiLMIDha [t] — JaYYiD | ١٢ - طبعاً ، سحر من التلميذات الذكيات MiNa-T-TiLMIDhaTi-Dh-DhaKiYYAT — TaBaN |
| ١٣ - أحب التلميذات الذكيات laHBBu-T-TiLMIDhaTi-Dh-DhaKiYYAT | ١٤ - لمن هذا الحيوان ؟ HADha-L-HaYaWAN LiMaN |
| ١٥ - أي حيوان ؟ هذه هرتي HIRRaTI — ؟ HaYaWAN laYY | ١٦ - لماذا هي وسخة ؟ WaSiKha [t] — LiMADha |
| ١٧ - أسكتي هرتي غير وسخة WaSiKha [t] — HIRRaTI laSKuTi | ١٨ - لماذا أسكت ؟ laSKuT — |
| ١٩ - أنت لا تحبين الحيوانات TuHiBBiNa-L-HaYaWANAT — — | ٢٠ - هذا غير صحيح ، أنا لا SaHH |
| أكره الحيوانات laKRahaHu-L-HaYaWANAT | ٢١ - إذا لماذا تتكلمين هكذا ؟ HaKaDha TaTaKaLLaMiNa — laDha [t] |

Leçon X العاشر

| | |
|--|--|
| عمر سحر ليلى مع سحر SaHaB Mal | ١ - هذه أختي الصغيرة luKhtu-Ş-ŞaRiBa [t] — |
| ٢ - تشرّفنا . ما أسنك Ma-SMuKi TaShaBRAFNA | ٣ - أسمى سحر SaHaB hiSMI |
| ٤ - أتم جميل JaMIL hiSM | ٥ - في أية مدرسة أنت ؟ MaDRaSa [t] laYYaTi FI |
| ٦ - أنا في مدرسة أمية MaDRaSa T-luMaYYa [t] — — | ٧ - وفي أي صف ؟ ŞaFF laYY |
| ٨ - في الصف الخامس Fi-Ş-ŞaFFi-L-KhAMiS | ٩ - في الصف الخامس ؟ Fi-Ş-ŞaFFi-L-KhAMiS ؟ |
| كم عمرك ؟ uMRuKi KaM | ١٠ - عمري تسع سنوات SaNaWAT TiS uMRI |

Examinons la dixième leçon, pages 196-197,

A cette dixième leçon, après avoir présenté tout le système graphique, l'auteur continue à accompagner le vocabulaire avec ses propres transcriptions phonétiques, ses liaisons, etc.

La correction de la prononciation passe avant la communication orale. Les élèves répétaient

« pour l'unique plaisir de faire fonctionner les structures »¹⁶⁸.

Les résultats de cette démarche donnent l'illusion de communiquer et les élèves répondent sans hésitation à des questions qu'ils apprennent à formuler d'une façon mécanique et artificielle à l'aide de phrases stéréotypées (comme elles apparaissent dans le dialogue). Mais sortis du cadre scolaire (du manuel), face à un locuteur natif qui leur imposait un rythme, une prononciation et un style particulier, face à la grande variété de réalisations linguistiques ils étaient complètement déroutés.

Il est regrettable que l'auteur ne propose jamais aux élèves une mise en scène (théâtralisation du dialogue) ou un sketch à jouer en classe ou en inventer pour les mettre en situation de créativité semi-autonome. L'objectif n'étant pas d'enseigner la créativité, mais de la stimuler, aucune directivité ne devra présider à cette unité d'enseignement.

Cette difficulté d'adaptation aux situations communicatives réelles montre bien qu'il ne suffit pas de proposer à la fin de chaque leçon, une activité de « *prononciation* », de « *lecture-traduction* », de « *dictée-traduction* », de « *grammaire* » (une compétence linguistique) pour prétendre acquérir une compétence de communication où d'autres facteurs entrent en jeu.

Sous l'expression de « *compétence communicative* », Hymes désigne :

« La connaissance pratique, et non nécessairement explicitée, des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre

¹⁶⁸ LAGARDE, Jean Pierre, HEDDESHEIMER, Christian, PIERON, Claude, « Etude comparative des méthodes d'alphabetisation des travailleurs émigrés en France », Université de Nancy II, décembre 1978, p.133.

social. Elle implique un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée ». ¹⁶⁹

En conséquence, ce n'est donc pas seulement la langue qu'il faudra apprendre mais la communication. L'élève devra être sensibilisé et confronté dès le début de son apprentissage aux vrais problèmes de la communication telle qu'elle se présente dans la vie réelle. Toute pratique pédagogique devra partir d'une étude de l'acte communicatif, de ses composantes et de son fonctionnement.

Deux aptitudes sont nécessaires pour travailler la « *langue comme communication orale* ». Ces aptitudes ou compétences correspondent aux deux activités essentielles de l'« acte de communication ¹⁷⁰ orale », dans un premier temps, l'encodage et le décodage :

- L'aptitude à la compréhension ;
- L'aptitude à l'expression.

« C'est une méthode qui veut épouser la réalité et la vie de la langue arabe. Mais quelle vie et quelle réalité ? » ¹⁷¹

C'est en ces termes que l'auteur pose la question et répond lui-même dans son introduction au manuel :

L'arabe – nous ne cherchons pas à éluder les problèmes – affronte une situation de multiplicité des niveaux d'expression linguistique. Celui que nous avons choisi ici n'est ni le niveau dialectal, ni le niveau littéraire écrit, mais le niveau littéraire parlé : c'est-à-dire un littéraire simplifié, celui qui s'approche de la langue qu'utilise les intellectuels lorsqu'ils conversent.

Pour évoquer des variantes de la langue arabe, l'auteur utilise des expressions comme : « *niveau littéraire écrit* », « *niveau littéraire parlé ou simplifié* », « *intellectuels* », c'est-à-dire la diversité diglossique du « *monde arabe* ». Nous soulignons que c'est bien

¹⁶⁹HYMES, Dell. H., Vers la compétence de communication. Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif, 1984.

¹⁷⁰ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel « Dictionnaire de Didactique de Langues », Paris, Hachette, 1976, p. 63.

¹⁷¹HALLAQ, Boutros, Al-*arabiyya* – Méthode d'Arabe Moderne, page 6.

celle-ci qu'il convient d'enseigner aux élèves pour pouvoir parler de « *compétence de communication* ».

Un apprentissage systématique et organisé des fonctions de communication exigerait, pour des raisons pédagogiques évidentes, lorsqu'on se trouve en présence de débutants, une graduation du simple au compliqué. Il est exact que le manuel « *Al-^carabiyya* » tient compte de cette graduation, mais au niveau fonctionnel il ne prend pas en compte les différentes fonctions du langage. Par exemple, la fonction phatique : établir, garder, rompre un contact au niveau social dans la communication.

- La langue comme « *écriture et lecture* »

« Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier... »¹⁷²

L'auteur du manuel *Al-^carabiyya* – Méthode d'Arabe Moderne affirme qu'il est nécessaire de prendre en compte les deux codes complémentaires de l'écrit : code graphonologique (codage des unités de prononciation) et code grapho-morphologique (codage des unités de sens).

Ce dernier point a été précisément négligé par l'auteur. Comment travailler sur l'aspect sémantique si l'élève n'a pas été préparé à cela. Au contraire, la lecture est appréhendée à travers la prononciation (transcription phonétique), la traduction en L1 (donnée par l'auteur lui-même) et la dictée (un entraînement à l'orthographe c'est-à-dire à la transcription graphique). L'introduction du manuel nous apprend en effet qu'un travail séparé du manuel (un livret mis en annexe)

« (...) est consacré à des exercices destinés à affiner autant le parler que le lu et l'écrit. »

Le dialogue est présenté avec des flèches de liaison et des transcriptions phonétiques sans proposer des stratégies de lecture, comme des questions sur la compréhension globale du dialogue, de l'expression orale et écrite, ou la formulation d'hypothèses, etc. Des consignes de lecture ou d'exploitation des éléments iconiques font

¹⁷² De Saussure, Ferdinand, Cours de linguistique générale, Ed. Payot, 1964, p.45.

également défaut. Au contraire la lecture est perçue à travers des exercices de traduction et de dictée. Et, on retrouve des rubriques appelées :

« Lecture traduction », « liaison », « dictée et traduction »...

Pour en faciliter la compréhension, chaque dialogue est accompagné d'une traduction donnée par l'auteur lui-même et non proposé comme exercice.

Aucun exercice autour des éléments suivants n'est proposé et suivi:

- Connaître le fonctionnement de l'écrit par rapport à l'oral ;
- Pratiquer l'écrit ;
- Construire du sens à partir d'un travail écrit (même très court) ;
- Entrer dans la culture de l'écrit.

C'est en écrivant qu'un élève apprend à lire et à écrire parce qu'il avance, en dépit des erreurs et difficultés, dans sa pratique de la langue arabe ; ce n'est pas en déchiffrant des bribes de phrases (transcrites) qu'il arrivera à produire des énoncés écrits.

La lecture et l'écriture sont des démarches beaucoup plus actives. Proposer des exercices qui ont pour but de consolider la relation entre la forme mémorisée d'un mot et son sens (sans l'accompagner ni de voyelles brèves, ni de transcription phonétique ou traduction en L1) par exemple, par un procédé d'associations de « mot / image », de combinaisons sémantiques « phrase / image ou situation avec images »...

Les activités de lecture et d'écriture doivent être diversifiées et menées conjointement, dès le début de l'apprentissage, pour permettre à l'élève débutant d'accéder rapidement à une première pratique de la langue écrite.

L'auteur du manuel Al-^{arabiyya} – Méthode d'Arabe Moderne a voulu (ce sont aussi les recommandations pédagogiques de la MAO) que le manuel se consacre, dans un premier temps, à un enseignement audio-oral et ceci pour deux raisons principales :

- d'une part pour limiter les risques d'interférence avec l'écrit. La priorité accordée à l'oral permet d'éviter une confusion entre la phonie et la graphie, entre l'oral et l'écrit qui sont en principe différents. Cette démarche, qui comporte des avantages, est normalement destinée à l'enseignement de la langue maternelle pour éviter d'écrire de la même manière dont on parle ;

- d'autre part pour permettre d'accéder tôt à la compréhension globale de la phrase, il s'agit de créer dès le début de l'apprentissage des « habitudes » de perception par

groupes (groupes phonétiques, groupes grammaticaux, sémantiques, etc.). L'acquisition d'automatismes aidera l'apprenant, selon la MAO, à arriver à une « *lecture rapide et aisée* ».

3. 2. Entre la langue « milieu naturel », « la culture » et le « manuel »

Le manuel scolaire est considéré comme un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la/les société(s) dont la langue est présentée, mais c'est également un objet idéologique et méthodologique qui est loin d'être neutre¹⁷³.

La langue ne peut pas être appréhendée en dehors de sa culture.

Par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme. Or comme chaque langue, chaque culture met en œuvre un appareil spécifique de symboles en lequel s'identifie chaque société. La diversité des langues, la diversité des cultures, leurs changements, font apparaître la nature conventionnelle du symbolisme qui les articule. C'est en définitive le symbole qui noue ce lien vivant entre l'homme, la langue et la culture.¹⁷⁴

La langue, bien qu'elle ne soit pas clairement définie, constitue également le capital commun de tout un groupe et dont les membres se servent pour communiquer entre eux. Chaque manifestation individuelle de la langue est appelée parole.

Il nous semble que l'auteur a omis de considérer que *langue et langage* sont étroitement liés en veillant à faire émerger dans les dialogues du manuel les rapports qu'ils entretiennent au niveau socioculturel. La langue est un outil de communication intégré dans une logique plus étendue qu'est le langage. Selon Gustave Guillaume :

«Le langage est un acte, le discours un résultat, atteint ou non par cet acte, et qui n'est atteint que là où existe une langue et proportionnellement à son état de définition. »¹⁷⁵

¹⁷³ REBOUL, Olivier, *Langage et idéologie*, Paris, PUF, 1980.

¹⁷⁴ BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1974.

¹⁷⁵ Cité par JACOB, André, « Les exigences théoriques de la linguistique selon Gustave Guillaume », Paris, Klincksieck, 1970.

3. 3. Evaluation du manuel et limites de la méthode

3. 3.1. Prolongement de la méthode traditionnelle

L'apprentissage de la langue étrangère par des dialogues est une orientation méthodologique propre à la MAO. Les dialogues sont normalement conçus d'une façon progressive pour que l'élève n'ait pas à faire face à plusieurs difficultés à la fois et pour que l'erreur soit ainsi évitée.

D'abord, ces prudences qui cherchent la perfection, ne préparent pas réellement l'élève à un apprentissage de la langue étrangère et à l'acquisition d'une vraie « compétence de communication » préconisée par le CECRL.

Les exercices de grammaire sont généralement au nombre de trois ou quatre par leçon. Ils viennent souvent sceller la leçon. La consigne qu'on y retrouve le plus souvent est la même : « *répondez selon le modèle suivant* », « *transformez ce qui suit selon le modèle suivant* », « *sur le modèle suivant, répondez à ce qui suit* », etc. Il y a, à chaque fois, un modèle de départ à imiter sans pouvoir vérifier si les élèves avaient compris.

Nous pouvons dire que ce manuel appartient finalement à la méthode traditionnelle qui accorde une grande place à la grammaire et à la traduction.

Nous y retrouvons également un autre type d'exercices assez répandu dans la méthode traditionnelle, c'est ce que l'auteur appelle la « *dictée-traduction* ». Chaque fois qu'il a été question de *dictée* dans le manuel, on peut s'attendre à ce qu'il y ait une *traduction*.

Mais attention, *dictée* dans ce manuel signifie transcrire en caractères arabes des mots transcrits, à la manière de l'auteur, en caractères latins.

Regardons l'exercice suivant, page 206. Après l'examen de cet exercice, on ne sait si l'élève est initié à la langue arabe ou plutôt à un genre de transcription spécifique, un autre code. Les exercices de discrimination auditive aident normalement les élèves à bien distinguer les sons en les écoutant et reproduisant, et non pas en transcrivant.

Un autre exercice régulier dans le manuel, c'est l'exercice appelé « *lecture et traduction* », page 206.

11 - Dictée et traduction.

? ɔaL-YaWm ḤaRR ḤaLi-T-TaḶS-
ɔaL-YaWM JiDDa[N] BaRiD ɔaT-TaḶS LA-
? TuḤiBBu-L-ḤaYaWAN HaL-
ṢaDiḶu-L-ḤaYaWAN ɔaL-ḤINSAN Na'aM-
? SiḤḤaTuKa KaYFa-
JaYYiDa[t] SiḤḤaTI-

10 - Lecture et traduction

-كيف صحتك يا أخي؟-صحتي جيدة ، وأنت ؟
-أنا غير مسرور ، صحتي سيئة جداً ! حظي
سيئاً .-لماذا؟-الطقس دائماً بارد في باريس
Froid

Outre les exercices de « dicté-traduction » et « lecture-traduction » dont la forme ne varie pas, il y en a d'autres qui commencent par un verbe à l'impératif deuxième personne du pluriel (répondez, transformez...selon le modèle), c'est-à-dire une invitation des élèves à faire un exercice, mais en fin de compte, c'est l'auteur qui donne les réponses.

Le modèle ne suffit pas, l'auteur tient à accompagner les leçons et les exercices de la transcription phonétique, de la traduction systématique des dialogues en passant par des réponses toutes faites et cherchant une sorte de perfection. Aucune hésitation n'est permise, encore moins de commettre des erreurs.

- عمر ذهب الى بيت ليلي / ؟
يا عمر هل ذهبت الى بيت ليلي ؟
- خالد ما فعل شيئاً / ؟
يا خالد هل فعلت شيئاً ؟
- ليلي أخذت قلماً / ؟
يا ليلي هل أخذت قلماً ؟
- عمر طلب سيجارة / ؟
يا عمر هل طلبت سيجارة ؟
- أنا قرأت كتاباً / ؟
هل قرأت كتاباً

II

4 - Sur le modèle suivant , répondez à ce qui suit.

- هل تشرب قهوة ؟ لا ، شربت قهوة
(j'ai [déjà] bu)
- هل تأخذ شاياً ؟ لا ، لا أخذت
- هل تقرأ الجريدة ؟ / لا ، قرأت
- هل تأكل حلوى ؟ / لا ، أكلت
- هل تطلب سيجارة ؟ / لا ، طلبت
- هل تكتب رسالة ؟ / لا ، كتبت

5 - Sur le modèle suivant , transformez ce qui suit.

عمر يشرب قهوة. عمّر شرب قهوة

- عمر يطلب عصيراً /
عمّر طلب عصيراً
- عمر يقرأ رسالة /
عمّر قرأ رسالة
- ليلي تقرأ رسالة /
ليلى قرأت رسالة
- ليلي تعمل شيئاً /
ليلى عملت شيئاً
- عمر يأكل برتقالاً /
عمّر أكل برتقالاً
- أنا أطلب حلوى /
أنت طلبت حلوى

6 - Sur le modèle suivant , répondez à ce qui suit.

- هل شربت شاياً ؟ أنا لا أشرب شاياً
- هل عملت شيئاً ؟ /
أنا لا أعمل شيئاً

- هل كَتَبْتَ رسالة ؟ / / أنا لا أَكْتُبُ رسالة
- هل ذَهَبْتَ إلى حَلَبِ ؟ / / أنا لا أَذْهَبُ إلى حَلَبِ
- هل أَخَذْتَ رَقْمِي ؟ / / أنا لا أَخْذُ رَقْمَكَ
- هل عَرَفْتَ بَيْتِي ؟ / / أنا لا أَعْرِفُ بَيْتَكَ

7 - Sur le modèle suivant, transformez ce qui suit.

- لا أَذْهَبُ إلى الأَمْدِينَةِ / ما ذَهَبْتَ إلى الأَمْدِينَةِ
- لا أَعْرِفُ الرَّجُلَ / / ما عَرَفْتَ الرَّجُلَ
- لا أَطْلُبُ شَيْئاً / / ما طَلَبْتَ شَيْئاً
- لا أَكْتُبُ رسالةً / / ما كَتَبْتَ رسالةً
- عمر لا يَأْخُذُ عَصِيراً / / عمر ما أَخَذَ عَصِيراً
- ليلى لا تَفْهَمُ هذا / / ليلى ما فَهَمْتَ هذا
- (1) Simplification de **أَأْخُذُ**

273

Les questions portent sur le dialogue. Elles sont destinées aux élèves eux-mêmes, et c'est à eux de répondre. Les réponses sont très « limitées », il n'y a pas un grand choix. Ce ne sont pas des questions ouvertes, c'est-à-dire des stimuli auxquels correspond non pas une seule réponse mais un nombre important de réponses possibles.

3. 4. Le manuel « Al-^earabiyya - Méthode d'Arabe Moderne » et l'acquisition de la lecture sémantique

Ce manuel ne prépare pas l'élève à avoir un comportement de lecteur actif et autonome. Le manuel ne lui donne pas dès le départ les moyens de disposer d'une réserve de mots liés au thème traité dans le dialogue. L'utilisation répétée du lexique peut être une aide à la lecture non pas par une traduction ou une transcription de mots mais par des exercices diversifiés de compréhension globale et de productions orale et écrite.

Le manuel « Al-^earabiyya » se limite à deux ou trois types d'exercices, une redondance qui lassent les élèves qui doivent être habitués à la diversification des activités en leur proposant des exercices qui visent à développer la compréhension d'un natif. A aucun

moment, l'auteur n'explique comment permettre aux élèves de s'approprier les éléments linguistiques récemment appris.

Les résultats de cette démarche peuvent donner l'illusion aux élèves de communiquer dans la langue du fait qu'ils restituent les dialogues appris par cœur.

Dans la partie lecture semi-autonome, l'élève doit normalement découvrir et même construire des phrases ou des textes courts qui reprennent les éléments du dialogue, avec des mots connus ou avec l'aide des illustrations et le travail en parallèle sur l'écrit (en lui proposant d'autres dialogues similaires dans d'autres situations en incitant l'élève à en créer lui-même).

Les « annotations » consacrées à la transcription pour une « bonne prononciation » doivent être restructurées et considérées comme un exercice de phonétique et de discrimination auditive et non de lecture. L'aspect phonétique de la langue a été délaissé.

Les élèves doivent apprendre à écouter des voix authentiques, répéter, distinguer les sons contenus dans les mots du dialogue. Ce type d'exercice de phonétique a été négligé par l'auteur parce qu'il jugeait que de tels procédés n'apportaient aucun élément supplémentaire dans la progression des connaissances.

Il en était de même pour la lecture. Le manuel donnait des transcriptions du texte arabe pour « bien lire ». Aucun exercice sur le sens. La lecture, c'est traduire pour l'auteur ; il pense vérifier la compréhension et le sens à travers la traduction.

Nous pensons que cette pratique nuit à la maîtrise de la lecture parce qu'elle fait croire aux apprenants lecteurs que les mots ne peuvent être interprétés que d'une seule manière et que le sens est figé.

Les dialogues sont livrés à l'élève pour les apprendre par cœur sans son implication dans des tâches de compréhension et d'expression adaptées selon des besoins immédiats et concrets.

Les premières conséquences pédagogiques de ce choix sont :

Répéter sans comprendre réellement. Notre longue expérience d'enseignant d'arabe nous a convaincu qu'un apprentissage mécanique des dialogues n'aide pas à lire, ni à parler, ni à découvrir différents types de textes et donc de se familiariser habituellement avec les différentes formes d'écrits et leur fonctions.

La « communication orale » dont parle l'auteur dans son préambule n'a de chance que si les situations mises en scène dans les dialogues sont possibles et que les personnages sont plausibles, et invoquent des relations plaisantes pour l'élève.

A aucun moment, l'auteur n'invite l'élève à une quelconque communication théâtrale pour jouer le dialogue et s'impliquer dans l'interaction.

Tu ne peux pas être tout à fait toi, puisque ta parole propre est d'abord maternelle et que l'étranger, à qui tu auras à t'adresser, n'est pas là ; mais tu peux au moins imaginer être ce personnage qui parle avec cet autre, tous deux images et voix de cet ailleurs que tu vises ; comprends-le de ton mieux, pour ensuite le jouer, ou bien essaie très vite de le jouer pour mieux le comprendre ; mais ne pouvant être d'abord tout à fait toi-même dans la langue étrangère, sois-y au moins un peu un autre .¹⁷⁶

C'est ainsi que Daniel Coste résume la « théâtralisation » pédagogique.

La parole de l'élève, dans le manuel « Al-^{arabiyya} », n'existe pas et ne peut être substituée à celle du personnage imaginaire, parce qu'elle peut prêter à erreur. Il n'y a que la parole de ce personnage imaginaire (l'auteur) qui s'impose comme la seule possibilité de s'exprimer.

¹⁷⁶ COSTE, Daniel, « La représentation audio-visuelle ou le théâtre de vive voix », in Voix et Images du CREDIF, numéro spécial.

3.3. Manuels relevant des méthodes fonctionnelles:

La méthode communicative ou fonctionnelle est fondée sur le principe de la compétence de communication.

Pour cette méthode, il est question d'approche communicative. C'est une conception de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux conceptions précédentes s'articulant prioritairement sur la forme et la structure des langues que sur le contexte.¹⁷⁷

En effet,

La vision de l'apprentissage proposée par l'approche communicative met en avant une attitude d'attention aux productions des apprenants, partant du principe que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par des réajustements successifs et par la mise en place progressive d'un système. Dans cette appropriation de la langue étrangère, l'attitude active de l'apprenant a un rôle très dynamique. La difficulté réside dans l'écart qu'il peut y avoir entre ces principes et les conditions de leur réalisation.¹⁷⁸

Sous la classification de « méthodes fonctionnelle et communicative », nous avons sélectionné deux manuels en usage actuellement dans l'enseignement/apprentissage de l'arabe comme langue étrangère.

1) Arabe – palier 1 (1^{ère} année) – Niveau A1/A1+ du CECR

Auteurs : Basma Farah Alattar et Caroline Tahhan.

Edition : Hatier – Chouette Entraînement, Paris, 2008.

Et

2) KulloTamâm – Arabe Palier 1

Auteurs : Equipe collégiale sous la direction de Brigitte TAHHAN inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale d'arabe, avec des enseignants d'arabe (Isabelle KLIBI-SEASSAU, Fouad MLIH, Constance PRIMUS, Frédérique SICARD-FRAISSE et Bassam TAHHAN).

1. Le premier manuel : Arabe – palier 1 (1^{ère} année) – Niveau A1/A1+ du CECR

¹⁷⁷ COSTE, Daniel, GALISSON, Robert, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976.

¹⁷⁸ BÉRARD, Evelyne, L'Approche communicative : Théorie et pratiques, Clé International, Paris 1991, p. 48.

1.1. Description physique du manuel

a) Présentation matérielle :

Titre : Arabe – palier 1 (1^{ère} année) – Niveau A1/A1+ du CECR

Auteurs : Basma Farah Alattar et Caroline Tahhan

Edition : Hatier – Chouette Entraînement.

Année de parution : 2008

Sous-titre : Les points clés du programme, 130 exercices progressifs et des corrigés détaillés et détachables.

Niveau : Débutant.

Classe : Secondaire.

Prix : 4,10 euros

Format de taille moyenne. 63 pages. Le manuel se présente, comme en français, de gauche à droite.

Page de titre : la première de couverture est de couleurs bordeaux et jaune avec le titre de la méthode (Arabe) en gros caractères latins au milieu et sur le côté avec le chiffre 1 pour indiquer que c'est le palier 1, première année (débutants).

En haut à droite sur un fond vert est ajouté le titre du manuel en arabe « عربي » (arabe au masculin).

La deuxième page (de garde) reprend les mêmes éléments que la première de couverture mais des précisions sont ajoutées : Au milieu est précisé le niveau A1/A1+ du CECR et, en haut de la page, les noms des auteurs sont marqués, ainsi que le nom de l'édition (Hatier-Chouette Entraînement) en bas. Nous apprenons par cette deuxième page que les auteurs sont enseignantes certifiées.

L'année d'édition (2008), les noms de la coordinatrice éditoriale, la réalisatrice de la maquette et les dessinateurs de la chouette (symbole de la maison d'édition) et d'autres dessins intérieurs. A la page suivante apparaissent le sommaire et une carte du monde arabe en langue arabe.

La quatrième de couverture est identique à la première au niveau des couleurs et présente tous les titres de la collection en langues au collège : anglais (en classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}), espagnol (en classes de 4^{ème} et 3^{ème}), allemand (en classes de 4^{ème} et 3^{ème}), italien (en classes de 4^{ème} et 3^{ème}) et en arabe, 1^{ère} et 2^{ème} année. Pour l'arabe, la précision en année d'apprentissage et non pas en classe de collège montre d'abord la rareté des manuels

d'apprentissage de l'arabe comme langue étrangère suffisamment adaptés. Ces manuels serviront donc pour le lycée en seconde LV3 (débutants et intermédiaires).

La quatrième de couverture comporte également, en plus du titre, du nom de la maison d'édition et du prix, le « seul renseignement » à caractère pédagogique. A défaut d'un avant-propos des auteurs, cette page nous apprend enfin que le manuel présente un :

Entraînement progressif en arabe, sur tout le programme de la 1^{ère} année du palier 1 (A1/A1+) : avec 27 thèmes de révision (les lettres et les signes de l'écriture arabe, les principales règles de conjugaison et de grammaire), 130 exercices inscrits dans une logique de communication et permettant de mémoriser du lexique, et des corrigés détaillés et détachables.

Un lexique arabe-français, regroupant des mots vus dans le manuel, est classé par ordre alphabétique arabe à la fin de la méthode (de la page 60 à 63).

b) Support complémentaire

Aucun support sonore ou moyen audio-visuel ou informatique n'accompagne le manuel. Les dialogues sont livrés sans enregistrement préalable.

c) Préface, avant-propos, avertissement

Aucune introduction, ni explication, ni mode d'emploi ne sont donnés dans ce manuel. Quelques mots sur le manuel figurent au dos de l'ouvrage. Nous ne savons pas si ces phrases ont été écrites par les auteurs ou par l'éditeur pour convaincre les candidats éventuels dans leur choix du manuel.

d) Structure de la méthode

Le manuel « *Arabe – palier 1 (1^{ère} année) – Niveau A1/A1+ du CECR* » contient 27 unités focalisées autour des points de grammaire (les titres sont grammaticaux).

L'organisation du manuel est sous forme de chapitres grammaticaux suivis d'exercices d'application... Chaque unité est introduite par une page de présentation grammaticale avec un encadré bleu ciel expliquant le point grammatical. La suite de l'unité est une série d'exercices assez variés (en moyenne 5 à 6 exercices) sur des notions de

grammaire, des éléments communicatifs pour l'exploitation, et différentes activités d'apprentissage.

La progression est grammaticalement linéaire.

Les consignes sont données en français (L1) à la forme impérative du deuxième pronom personnel (tutoiement).

Pas beaucoup d'images. Le manuel sert également de cahier où les élèves peuvent compléter des tableaux, des exercices à trous, des grilles, etc.

Ce cahier d'activités propose :

- des exercices pour apprendre le système graphique, des exercices de grammaire, une illustration par leçon (avec des bulles) pour aider à déclencher l'oral (en expression).

1.2. Au niveau de la composition du manuel

a) Présentation du sommaire

Le sommaire est présenté sous forme d'index grammatical avec quatre chapitres : le système graphique, lecture et écriture, le nom et le groupe nominal, le verbe et le groupe verbal et la phrase. Chaque chapitre s'ouvre sur plusieurs sous-titres grammaticaux accompagnés à leur tour d'un chiffre arabe qui indique la page de la leçon. Les désignations de grammaire sont données en français, à l'exception de quelques mots arabes transcrits en caractères latins (tanwîn, šadda, madda...).

Cette même page de sommaire nous apprend que les notions de schème et de racine, liées à la fois au lexique, à la morphologie et à la lecture, sont présentées au fur et à mesure des leçons.

b) Typologie :

➤ Les textes,

Aucun texte authentique n'est proposé.

Les échanges entre les personnages des dialogues fournis sont artificiels et correspondent principalement à des attentes grammaticales des auteurs et non pas l'intérêt urgent et immédiat des apprenants pour apprendre à communiquer.

Dominique MAINGUENEAU précise à ce sujet:

Dès lors que le langage n'est pas conçu comme un moyen pour les locuteurs d'exprimer leurs pensées ou même de transmettre des informations, mais plutôt comme une activité qui modifie une situation en faisant reconnaître à autrui une intention pragmatique, (...) l'instance pertinente en matière de discours ne sera plus l'énonciateur mais le couple que forment le locuteur et l'allocutaire, l'énonciateur et son co-énonciateur.¹⁷⁹

Tout au long du manuel, des dialogues sont proposés avec des noms de personnages inconnus qui apparaissent dans la leçon (unité) sans préavis. Les élèves ne savent pas qui sont-ils. Ils ne se sont jamais présentés. Aucune évolution des personnages n'est proposée.

➤ Les illustrations,

Onze images sont proposées dont deux cartes du monde arabe, un plan adapté de la ville de Damas, trois images avec des bulles comportant un texte et des illustrations de situations, d'objets, etc.

La leçon 15 appelée « l'accompli » se compose :

De deux tableaux de conjugaison, de différents exercices de grammaire et enfin d'un exercice à trous (n° 4, page 35) où les auteurs invitent les élèves à faire une biographie sur l'auteur Egyptien Nağīb Maḥfūz. Les auteurs n'invitent pas les élèves à s'informer eux-mêmes (même en français L1) sur cet auteur mais se contentent d'utiliser le nom, la vie et deux titres de ses romans pour faire un exercice de conjugaison à la troisième personne du singulier. Les aptitudes linguistiques seules ne peuvent donc suffire.

Les dialogues ne sont pas accompagnés d'illustrations qui montrent le décor ou qui peuvent aider à la compréhension.

c) Grammaire - Conjugaison :

¹⁷⁹ MAINGUENEAU, Dominique, « Nouvelles tendances dans l'analyse du discours », Paris, Hachette, 1987, p.16. C'est nous qui soulignons le mot « un moyen ».

La notion de *structure* été privilégiée dans ce manuel dès la première unité. L'introduction des éléments grammaticaux (titres des unités sont organisés grammaticalement) répond à un critère sélectif et progressif.

Comme pour la méthodologie traditionnelle, les titres des unités sont donnés par le :

« Point de grammaire qui y est traité, et la progression d'enseignement suivait l'ordre canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence, auquel on empruntait par conséquent comme principe de distribution ». ¹⁸⁰

Les auteurs classent la progression grammaticalement et non par « énoncés ou discours ».

Un travail centré globalement sur l'écrit (pas d'enregistrements oraux, aucun exercice de phonétique, ni de documents authentiques pour une méthode qui s'inscrit dans une approche communicative et fonctionnelle).

Le manuel « Arabe – palier 1 (1^{ère} année) – Niveau A1/A1+ du CECR » fait preuve de « traditionalisme » dans le choix de ses items et que malgré la présence de quelques dialogues et une présentation globale de la grammaire, l'intention communicative et actionnelle n'est pas évidente et les recommandations du CECR sont loin d'être mises en œuvre.

Chaque leçon débute par un tableau et une explication grammaticale. Le manuel illustre cette explication par des exemples isolés et hors contexte. Les auteurs de ce fascicule attendent sans aucun doute de l'enseignant d'expliquer les points de grammaire abordés, mais à aucun moment ils ne lui précisent comment.

Dès l'explication et l'illustration des règles grammaticales, le manuel donne des exercices d'application variés. En même temps, les notions de grammaire en discussion sont présentées avec des aide-mémoires sous forme d'encadré (bleu ciel au début de l'unité et que l'élève peut consulter à tout moment) viennent renforcer les exercices d'application.

¹⁸⁰ PUREN, Christian, L'Evolution Historique des Approches en Didactique des Langues-Cultures, ou Comment faire de l'Unité des « Unités Didactiques », Conférence à l'École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2 novembre 2004 (Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France - ADEAF).

Dans cette leçon (9, pages 22-23) par exemple figurent à la fois de l'ancien sous la forme d'exercices de grammaire de transformation, de construction ou de répartition d'après un modèle (exercices de 1 à 4), aussi bien que du nouveau, sous la forme d'exercices d'observation et de mémorisation, d'exercices à trous, de QCM ou de se repérer sur un plan (exercice n° 5).

9

Le nom et le groupe nominal

L'annexion simple



L'annexion simple الإضافة

En arabe, un nom peut être suivi d'un **complément du nom** sans aucun mot de liaison. On dit qu'il est **annexé** au premier terme. Ce dernier **ne prend jamais l'article**, il est déterminé par le second.

Ex. : le cahier de l'élève دفتر الطالب

1 Construis des annexions à partir des mots suivants.

| | |
|---------------------------|--------------------------|
| : الحارس + المبنى | : كتاب الطالب |
| : المعلم + العربية | : المدير + المدرسة |
| : المقلمة + الطالبة | : الكلب + الجار |

Un nom peut aussi être **déterminé par un pronom affixe**. Il s'agit d'une annexion dont le deuxième terme est un pronom affixe. Cette construction correspond aux adjectifs possessifs en français.

Ex. : mon cahier دفترى

2 Construis des annexions en remplaçant le(s) nom(s) propre(s) par un pronom affixe.

مصنع محمد : مصنعه

..... : رفيق أمينة

..... : خياط سارة ودالية ورغدة

..... : بيت سمير وسعيد وسامر

Une annexion peut compter **plus de deux termes**. Seul le dernier terme peut avoir l'**article défini**.

Ex. : la voiture de la sœur du voisin سيارة أخت الجار

3 Construis des annexions à partir des mots suivants.

النظارة + الرئيس + القسم : نظارة رئيس القسم

..... : السيارة + الحارس + المبنى

..... : الابنة + الملك + البلاد

..... : المكتب + الأم + علي

..... : الأبواب + البيوت + المدينة

Note bien que le nom propre est déterminé par nature, il n'a donc pas besoin d'article défini.

4 Classe chacun des groupes nominaux en fonction de sa similitude avec l'un des modèles suivants.

- مدرسته - قميص عثمان - بيت حمزة - سيارتهم - قلمك - كتاب العلوم
- مدرسة الأطفال - باب غرفة الأكل - ضوء أشعة الشمس - أجراس المدرسة - مطار عمان الدولي.

| مخازن ملابس الفتيات | نظارة رامي | دفترتي | دفتر الطالب |
|---------------------|------------|--------|-------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

5 Voici un plan de la ville de Damas. Inscris les numéros des lieux dans les cases correspondantes.

- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| la place des Abbassides | <input type="checkbox"/> | la mosquée des Omeyyades | <input type="checkbox"/> |
| souk al-Hamidiyya | <input type="checkbox"/> | l'hôpital d'as-Sami | <input type="checkbox"/> |
| le stade de football | <input type="checkbox"/> | le ministère de l'Éducation | <input type="checkbox"/> |
| l'université de Damas | <input type="checkbox"/> | le musée historique de Damas | <input type="checkbox"/> |



٢٣/23

Très peu d'exercices conçus dans la « perspective actionnelle du CECRL » qui définit la compétence grammaticale comme :

La connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser (...) La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites.¹⁸¹

¹⁸¹ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe, 2000, p.89

Nous rappelons que ce manuel a été conçu en 2008 et que la « perspective actionnelle et le CECR » ont été introduits dans le système scolaire dès 2002 et en septembre 2005, ils deviennent obligatoires.

Les exercices de grammaire proposés par ce manuel ne conduisent pas à l'autonomie de l'élève, comme le recommande la perspective actionnelle, et ne produiront pas une réelle compétence de communication. L'aspect répétitif, voire contraignant de certains d'entre eux pourrait conduire à la reproduction artificielle et automatique des modèles sans une réelle acquisition.

Enfin, il n'y a pas d'évaluation en fin d'unité. Aucune révision n'est proposée et la progression (grammaticale) apparaît d'une manière ferme et linéaire. Les exercices du manuel demandent automatiquement aux élèves de « mettre au pluriel ou au féminin », de « compléter », etc.

d) Lexique :

Nous pensons qu'il est d'abord nécessaire de rappeler la différence ici entre *lexique* et *vocabulaire*. Le lexique, c'est,

« l'ensemble de tous les mots qui, à un moment donné, sont à la disposition du locuteur. Ce sont les mots qu'il peut, à l'occasion, employer et comprendre ; ils constituent son lexique individuel.»¹⁸²

Quant au « vocabulaire », il représente :

« L'ensemble des mots effectivement employés par le locuteur dans tel ou tel acte de parole précis ; le vocabulaire est l'actualisation d'un certain nombre de mots appartenant au lexique individuel du locuteur.»¹⁸³

Il fait partie intégrante du lexique individuel, lui-même élément d'un lexique global.

¹⁸² PEYTARD, Jean et GENOUVRIER, Emile « Linguistique et enseignement du français », Larousse, Paris, 1970, p. 184.

¹⁸³ Idem, p. 187.

En conséquence, la liste de mots donnée à la fin du manuel crée une nuance entre « vocabulaire actif » et « vocabulaire passif ». Le « vocabulaire actif » est donné en même temps que la leçon et permet aux élèves de l'utiliser immédiatement, tandis que le « vocabulaire passif » dort dans un lexique final (de la page 60 à 64) comme un dictionnaire bien rangé.

Le vocabulaire est généralement mis en liaison avec les séquences de grammaire sans explication, ni traduction ; il apparaît parfois, en fin d'unité, dans des petits tableaux à côté de petits dialogues (exercice n° 6).

2

4 Retrouve, dans les listes suivantes, le mot en début de ligne.

| | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ت + د + ث + ي + ة | ب + ز + ت + ي + ة | ت + ر + ب + ي + ة |
| ت + د + ر + س + ي + ن | ث + ذ + ز + س + ي + ب | ب + ر + د + ش + ي + ن |
| ي + ع + ن + و | ن + ع + ي + م | ب + غ + ن + م |
| م + ع + ل + و + م | م + غ + ل + و + م | و + غ + ل + م + م |

5 Insère, dans chacun des mots, la lettre écrite au début de la ligne.

Observe bien les points sur les lettres car le sens du mot change complètement selon le nombre ou la place des points.
Ex. : بنت signifie *fille* ; alors que بيت signifie *maison*.

ع : عبيير - سر - و - د - س - ير - أسر .

ت : تبريد - سر - صم - مساح - ذهب .

ن : نلعة - مجو - سيد - ليمو - ري .

6 Dans le dialogue suivant, entoure le **ayn ع** en bleu, le **nūn ن** en vert, la **tā marbūṭa ة** en rouge et le **dāl د** en noir.

| | |
|------------------|--------|
| théâtre | المسرح |
| pièce de théâtre | مسرحية |
| plaire | أعجب |
| représentation | تمثيل |

فادية : يا نادين، هل ذهبت إلى المسرح ؟

نادين : نعم وشاهدت مسرحية «مدرسة المشاغبين».

فادية : هل أعجبك التمثيل ؟

نادين : نعم، أعجبني كثيراً.

Le sukūn et la šadda

En plus des voyelles brèves, il existe deux autres signes que l'on écrit **au-dessus** des lettres.

- Le **sukūn** ◌̣ indique l'**absence de voyelle**.
Ex. : رمل .
- La **šadda** ◌̣◌̣ indique que l'on **prononce deux fois la consonne**, une fois avec un sukūn et une autre fois avec une voyelle.
Ex. : مُدَرِّس → On prononce *mudarris* comme si l'on avait deux ر .

7 Détache les lettres dans les mots suivants, comme dans l'exemple.

| | |
|-------------------|----------------------------------|
| + + + + : يمُول | سَيَّارة : س + ي + ي + ا + ر + ة |
| + + + + : مجَرَّب | + + + + : برَّاد |

Dans le dialogue de l'exercice 6, quatre mots sont proposés en L1 aux élèves. Mais cela ne peut les aider à comprendre de quoi il s'agit. D'ailleurs, l'objectif de l'exercice

n'est pas que les élèves comprennent mais qu'ils entourent avec différentes couleurs les lettres « ع » /ʿayn/, « ن » /nûn/, « ة » / ta marbûta / et « د » / dâl/. C'est tout simplement un exercice qui porte plus sur la « reconnaissance » des lettres.

Une autre difficulté lexicale est posée aux élèves. L'exercice 4, page 29 (grammatical) ne permet pas aux élèves de comprendre le sens des pluriels qu'ils s'approprient à classer dans le tableau :

12

• Cependant, les **pluriels quadrisyllabiques** correspondent à des singuliers de quatre, cinq et parfois six lettres.
 Ex. : مكاتب (des bureaux) pluriel de مكتب
 رسائل (des lettres) pluriel de رسالة
 نوافذ (des fenêtres) pluriel de نافذة

Pour connaître le pluriel d'un mot, ou pour retrouver son singulier à partir de son pluriel, il n'y a pas de règles précises : il faut apprendre le mot et son pluriel.

3 Associe à chacun des pluriels de la liste suivante le singulier qui convient.
 - باقات - ورود - بنات - نجارون - خياطون - شارع - رسائل - حجرات - شباب - أشجار - مخرجون - مدارس.

Remarque que l'on retrouve toujours dans le pluriel interne certaines lettres du singulier.

| pluriel | singulier |
|---------|-----------|
| ← | باقة |
| ← | بنت |
| ← | رسالة |
| ← | نجار |
| ← | حجرة |
| ← | شباب |

| pluriel | singulier |
|---------|-----------|
| ← | شجرة |
| ← | مخرج |
| ← | خياط |
| ← | وردة |
| ← | مدرسة |
| ← | شوارع |

4 Classe les pluriels soulignés du dialogue ci-dessous dans la colonne qui convient.

الأستاذ : هل أعجبتكم زيارتكم لحديقة الحيوانات ؟
 التلاميذ : نعم، فقد رأينا القردة في أقفاص، والنسور كانوا يطيرون فوق الرؤوس، كانت رحلة رائعة.
 الأستاذ : لا تتكلموا كلكم سوياً، نعم يا أنس ؟
 أنس : لقد أعجبتني كثيراً الزرافات والغزلان والنمور والفرسان النهرية، فهذه لأول مرة في حياتي أرى الحيوانات تجري بحرية كأنها في الطبيعة.
 آمال : أما أنا فقد أعجبت بالثعابين وبالتماسيح وبالبيغاوات.
 الأستاذ : هل تريدون العودة في السنوات القادمة ؟
 التلاميذ (بحماسة) : نعم !

| pluriel externe féminin | pluriel externe masculin | pluriel interne |
|-------------------------|--------------------------|-----------------|
| | | |

Aucun lexique n'est donné avec ce dialogue (proposé dans l'exercice 4, page 29 ci-dessus et qui concerne la visite d'un zoo par des élèves et leur enseignant d'après son contenu).

Le seul lexique qui « pourrait » les aider, comme nous l'avons souligné ci-dessus, c'est l'index lexical donné à la fin du manuel (de la page 60 à 64).

Le manuel n'aborde pas le lexique dans une approche « fonctionnelle » ni « actionnelle » qui correspond à des besoins langagiers et sociaux spécifiques (naturellement définis dans les programmes). Les « mots » sont souvent donnés sous une forme isolée et coupée de tout contexte social ou culturel comme il apparaît dans l'exercice 3 de la page 29 ci-dessus. Dans cette partie consacrée au lexique et actes de parole (langage), aucune activité entraînant les élèves à communiquer n'est envisagée. Ce genre d'exercices occupe une place excessive dans ce petit manuel de 63 pages.

Les premières pages du manuel (de la page 5 à 15) font la présentation du système graphique.

Tout au long du manuel, la régularité et la répétition du même type d'exercices et de tâches constituent vraisemblablement une habitude pour les élèves qui apprendront à conjuguer et à répondre aux différents exercices. En même temps, cette répétition ne laisse pas de place pour organiser et structurer leur manière de s'exprimer.

Comme nous l'avons souligné, ce manuel ne s'inscrit pas dans une perspective actionnelle du CECR mais bien dans une approche traditionnelle. Des modèles sous la forme d'aide-mémoire, des tableaux et/ou encadrés de grammaire et de conjugaison sont donnés à chaque fois pour « faciliter » les exercices. Les notions de grammaire sont présentées de manière explicite avec des exercices de mise en pratique.

1.3. Au niveau du contenu du manuel

1.3.1. L'initiation à l'écriture arabe

Les auteurs, enseignants dans le secondaire, commencent par donner (page 5) un tableau de quatre colonnes représentant l'alphabet arabe dans l'ordre, avec une première colonne reprenant les lettres en position initiale ou médiane, une deuxième donnant les lettres en position isolée ou finale, la transcription des lettres en API (Alphabet Phonétique International) et enfin le nom de la lettre.

Le manuel sensibilise les élèves, dès la toute première leçon, aux premiers phonèmes avec une « petite entrée » vers l'oral (une phrase de trois mots) sur les mots cibles, avec une présentation personnelle :

« أنا اسمي سامي » (je m'appelle Samy). Les mots ne sont pas vocalisés ni transcrits phonétiquement.

Le premier chapitre du manuel, comme son nom l'indique, aborde « le système graphique: lecture et écriture » et propose des activités pour initier les élèves à « lire et à écrire » en arabe.

Les auteurs commencent par les voyelles longues, avec un tableau expliquant quelques notions relatives à la langue arabe et des exercices d'application (repérage du phonème étudié dans des mots, écriture de syllabe contenant la voyelle longue étudiée dans des mots, mémorisation du mot de référence, etc.) comme il est indiqué dans la toute première leçon du manuel ci-dessous:

1 Le système graphique : lecture et écriture

1 Lettres et signes

Les voyelles longues

- L'arabe s'écrit de droite à gauche. Tout comme l'alphabet français, l'alphabet arabe comporte des consonnes et des voyelles. Toutefois, l'arabe dispose de voyelles longues et de voyelles brèves. Par ailleurs, la plupart des lettres arabes changent de forme selon leur place dans le mot.
- Il y a trois voyelles longues : l'alif ا [a], le wāw و [ū] et le yā' ي [ī].


| | | |
|-------|------|-----|
| ي | و | ا |
| مدينة | نور | باب |
| شادي | عمرو | هذا |

1 Entoure, dans chacun des mots, la lettre écrite au début de la ligne.

← ا : عالم - قارئ - الجزائر - دعا - نما - عراء - وراء - ثريا - دارس.
 ← و : بودة - مرسوم - حاسوب - قرون - غول - نجوم.
 ← ي : ريح - حكيم - قميص - ساري - في - مريض - داري - نيران.

2 Insère, dans chacun des mots, la lettre écrite au début de la ligne.

← ا : كتب - ب - ب - فرس.
 ← و : نقد - فير - ز - سند.
 ← ي : مار - سم - ر - رام.



Attention l'alif et le wāw ne s'attachent jamais à la lettre qui suit !

6/6

Seulement, il y a un mauvais exemple à la deuxième ligne de la voyelle longue « و » /û/ en position finale. Le prénom « عمرو » /[°]amr / ne se lit pas /[°]amrû/ et il aurait été préférable de choisir un autre mot où le son « و » /û/ est clairement entendu à la fin. Normalement, la langue arabe ne pose pas de grandes difficultés en orthographe mais il y a quelques rares exceptions qui s'écrivent et se prononcent différemment.

Au lieu d'expliquer aux élèves que les trois voyelles longues peuvent être également des consonnes, les auteurs ont préféré reprendre deux de ces trois lettres comme consonnes (page 10) !

Le cas du « hamza » et de sa graphie sont traités rapidement et d'une façon trop simpliste (page 15). Les auteurs donnent des exemples du hamza sur les supports « alif », « wâw » et « yâ' » sans expliquer aux élèves comment y arriver !

Une autre difficulté qui se pose, c'est le sens associé à la lecture. Comme les auteurs n'ont pas donné d'avant propos expliquant la démarche, nous ne pouvons savoir comment procéder pour comprendre les mots de présentation dans la bulle. Les autres mots isolés ne servent pas à la compréhension (écrite) mais plutôt à la transcription et au repérage des lettres étudiées. La complémentarité entre les exercices de « lecture » (déchiffrage) et les exercices d'écriture (de transcription) est assurée. En d'autres termes, la progression est centrée sur le code (apprentissage du système graphique) qui suit la répétition des lettres dans les mots et non de faciliter la prononciation ou la compréhension de ces mots. Dans le premier mot isolé du premier exercice (page 6), les mots « عالم » (monde) ou « عالم » (savant), on n'attend pas de l'élève de lire (déchiffrer) le mot (il ne connaît pas toutes les lettres) mais de reconnaître et de reproduire la voyelle longue « ا » /â/...

- 4 Yasmina voudrait préparer une omelette, elle a établi une liste des ingrédients. Aide-la à la réaliser en rédigeant la recette.



قشري البطاطا

Attention l'impératif de أضيفي (toi au fém.) / أضيف (toi au masc.)

| | |
|-------------------|-------------------|
| éplucher | قَسَّرَ يُقَسِّرُ |
| découper | قَطَعَ يُقَطِّعُ |
| elle bat les œufs | تَحَفَّقُ البِيضَ |
| ajouter | أَضَافُ يُضِيفُ |
| mélanger | خَلَطَ يُخَلِّطُ |
| chauffer | سَخَّنَ يُسَخِّنُ |
| laisser | تَرَكَ يُتْرَكُ |
| à feu doux | على نار هادئة |

٥٣/53

Enfin, dans la liste des aliments de l'image ci-dessus apparaît « trois œufs », mais le chiffre n'y correspond pas et indique « quatre » en chiffres indiens.

1.3.2. Présentation d'une unité d'enseignement

La construction de la leçon est liée au contenu grammatical. Les exercices ne correspondent pas à des moments bien définis ; ils se succèdent principalement pour l'entraînement des élèves à un point grammatical particulier.

Un processus d'apprentissage communicatif valable exige un développement équilibré entre les diverses composantes, en particulier les éléments lexicaux et grammaticaux, afin de pouvoir réaliser de façon optimale les actes de parole exigés.

L'unité commence d'abord par un titre grammatical.

Phase 1 : Présentation du cas grammatical

Un tableau explique en L1 le point grammatical abordé. Ensuite les auteurs embrayent sur des exercices d'application grammaticale.

Les éléments nouveaux de grammaire sont présentés par l'intermédiaire d'un petit dialogue. Aucune consigne ne précise s'il convient de jouer, mémoriser ou compléter le dialogue.

Phase 2 : Entraînement par les exercices de grammaire et de conjugaison ;

Des exercices destinés à « fixer les structures » présentées dans le tableau grammatical de départ. Tout est relatif à la grammaire et à la conjugaison (conjugue le verbe entre parenthèses ; Indique le pronom personnel correspondant au verbe conjugué ; Mets le dialogue au pluriel, au féminin, Complète le tableau de conjugaison, etc.).

Trois types d'exercices sont généralement proposés dans cette phase:

- Des exercices de substitution destinés à faire acquérir des automatismes de production.

Exemple :

Unité 7, page 18. Exercices 1 et 2 : Réécris les mots suivants en ajoutant (ou ôtant) l'article définis « ʃ » /al/.

Unité 10, page 24. Exercice 3 : Forme des phrases en associant un mot de chaque colonne.

- Des exercices de transformation dont le but est de faire découvrir les relations entre les différentes structures et le type de règle permettant de passer de l'une à l'autre.

Exemple :

Unité 13, page 31. Exercices 4 et 5 : Réécris le texte en mettant les pluriels soulignés au singulier ou inversement.

- Des exercices de taxinomie orientés vers la classification, dans des tableaux, des verbes à conjuguer, des noms ou adjectifs, etc.

Exemple :

Unité 12, page 28-29. Exercices 2 et 4 : classe les pluriels suivants dans le tableau qui convient.

Aucune mise au point phonétique, ni orale. Aucun contrôle pour vérifier la compréhension écrite des dialogues.

Phase 3 : Exploitation :

L'objectif de cette phase est de s'assurer que l'élève a « *bien compris* » le fonctionnement de certains mécanismes en multipliant les exercices structuraux. On parviendra à la prise de conscience des « *structures* » de la langue par la manipulation de phrases isolées ou extraites du dialogue.

Le vocabulaire des dialogues est parfois traduit en L1.

1.4. Evaluation du manuel et limites de la méthode

Ce manuel ne donne aucun préalable ou introduction qui explique son utilisation avant l'entrée dans le contenu d'une unité qui invite les élèves à parler de leurs expériences, à communiquer et à mettre en commun leurs connaissances sur un sujet; il manque également l'évaluation en fin d'unité (formative). Aucun document sonore n'est proposé et le travail sur la compréhension orale est inexistant.

En l'absence d'un avant-propos explicatif et à travers les exercices proposés tout au long du manuel : « Arabe – palier 1 (1^{ère} année) – Niveau A1/A1+ du CECR », les auteurs ne peuvent amener les apprenants à « parler la langue arabe » à partir d'un « lexique » inexplicé et des structures grammaticales contenues dans des dialogues que les élèves ne peuvent comprendre ni exploiter. C'est un pari très difficile quelque soit l'intention.

Le choix pédagogique des auteurs semble être orienté vers l'acquisition d'une « compétence linguistique », par la répétition des exercices sur la grammaire, et ne peut déboucher sur une « *compétence de la communication* » à savoir l'utilisation de la langue arabe dans des situations de communication (en dépit (ou grâce à) des imbrications diglossiques).

Comme nous l'avons évoqué, les auteurs du manuel Arabe – palier 1 (1^{ère} année) - Niveau A1/A1+ du CECR font une indication au cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et utilisent, dans leur titre, les dénominations des niveaux A1/A1+ du CECR sans donner toutefois une idée précise de ce à quoi ils correspondent, d'abord dans les programmes du CECR et dans les tâches en arabe.

Ces dénominations nous inspirent deux remarques :

D'abord, la perspective actionnelle exige des concepteurs une « *évaluation-diagnostic* » qui ne figure nulle part dans le manuel.

La deuxième remarque est que le CECRL se centre sur l'apprenant (comme utilisateur et acteur social) et son vécu concret (actions) et non sur la langue que le manuel tient à en étudier les structures (grammaticales). C'est pourquoi, il est nécessaire d'évaluer les besoins et les ressources de l'apprenant/utilisateur, pour ensuite définir des objectifs en fonction de ses réponses afin de mieux organiser l'apprentissage.

Aucune évaluation n'a été proposée par le manuel, ni avant, ni suite aux exercices proposés.

Le manuel « Arabe – palier 1 (1^{ère} année) – Niveau A1/A1+ du CECR » reste donc relativement classique en ce qui concerne l'appropriation du code oral et écrit et au développement du lexique. La place qu'il accorde à l'oral est pratiquement inexistante.

En effet, le manuel n'est pas accompagné d'un CD ou cassette audio pour proposer aux élèves l'écoute des documents sonores authentiques. Peu d'activités permettent cependant une communication réelle dans la classe.

Nous avons également repéré certaines incohérences dans le choix des éléments de construction de la communication par rapport au texte et au thème principal de l'unité ; la présentation des notions de grammaire n'est pas toujours fonctionnelle c'est-à-dire qu'elle ne sert pas de façon dynamique à réaliser les actes de parole prévus.

Le manuel ne comporte aucune analyse des besoins du public (collégiens).

A la leçon 7 appelée « *l'article et les noms* », page 19, on apprend que le chanteur « *Faudel* » est marocain « مغربي » ! Les élèves suffisamment informés sur les jeunes chanteurs d'ici et d'ailleurs rectifient d'eux-mêmes qu'il est Français, d'origine algérienne. Peut-être que les auteurs voulaient dire « مغاربي » (Maghrébin) qui n'est pas une nationalité bien entendu.

Le choix de certains dialogues (unité 2, page 9, exercice 6 ; unité 5, page 14, exercice 1 et beaucoup d'autres dans le manuel) ne permettent pas suffisamment d'ouverture vers d'autres activités. Le premier exemple que nous avons donné est relatif à un dialogue sur le théâtre où il est fait référence à une pièce égyptienne très célèbre dans le monde arabe. Aucune information ni sur la pièce, ni sur le comique Adil Imam ou Samir Ghanim, avec d'autres qui y jouent. Le dialogue n'est pas expliqué et on ne sait pas exactement comment l'exploiter.

6 Dans le dialogue suivant, entoure le **ayn** ع en bleu, le **nūn** ن en vert, la **tā marbūṭa** ة en rouge et le **dāl** د en noir.

| | |
|------------------|--------|
| théâtre | المسرح |
| pièce de théâtre | مسرحية |
| plaire | أعجب |
| représentation | تمثيل |

فادية : يا نادين، هل ذهبت إلى المسرح ؟
 نادين : نعم وشاهدت مسرحية
 «مدرسة المشاغبين».
 فادية : هل أعجبك التمثيل ؟
 نادين : نعم، أعجبني كثيراً.

Aucun travail sur le sens des dialogues. Certains dialogues ont besoin d'une activité sémantique autour de la compréhension écrite et un travail sur le sens.

En ce qui concerne la découverte des mots utilisés dans les dialogues, les auteurs ne proposent aucune activité pour que les élèves apprennent à les « décoder » et les réutiliser. Les quelques exercices d'écriture sont très limités ; ils laissent peu de place à l'initiative de l'élève (créativité).

Au niveau de l'exploitation des images, nous reprochons aux auteurs, le manque d'un travail pédagogique sur les images elles-mêmes comme, par exemple, de les faire « légender » par les élèves, de trouver un titre à la séquence, d'imaginer une suite possible, etc. Cette étape est évidemment la plus intéressante pour travailler les expressions orales et écrites, mais également la plus difficile à réaliser. Ce qui permet à tous de cerner le(s) sens des images.

Soulignons de nouveau que le manuel ne présente pas d'évaluation ou proposition d'auto-évaluation en fin d'unité.

Le manuel « Arabe – palier 1 (1^{ère} année) – Niveau A1/A1+ du CECR » n'évalue pas la compétence de communication ni la compétence d'agir dans des situations réelles de la vie courante ; il contient, en général, des exercices structuraux à caractère répétitif, des exercices de transformation grammaticale, des QCM, etc.

Dans la seconde partie du manuel, il y a une concentration consacrée au verbe dans son sens large. De l'inaccompli, à l'accompli en poursuivant sur l'inaccompli subjonctif et apocopé et l'impératif (expression de l'ordre selon les auteurs). Les verbes sont étudiés globalement et non pas selon leurs catégories de verbes « sains », « concaves » ou « défectueux ».

Les explications grammaticales ne sont pas données avec des exemples clairs faisant référence à des actes du langage dans des situations, mais sont souvent livrées avec un seul exemple. Regardons ci-dessous l'exemple de l'unité 16, page 36 qui traite « *l'inaccompli subjonctif et l'apocopé* » :

L'inaccompli subjonctif et apocopé



المضارع المنصوب L'inaccompli subjonctif

• Les verbes comme يُحِبُّ، أُرِيدُ، أَحِبُّ، يَجِبُ، وَجِبَ، أَرَادَ، يُرِيدُ، أَحِبُّ، يَجِبُ، وَجِبَ، أَرَادَ، sont généralement suivis d'une complétive introduite par أَنْ، avec un verbe conjugué à l'inaccompli subjonctif المضارع المنصوب.

Ex. : Tu dois lire la leçon. يجب أن تقرأ الدرس.

• Certaines particules sont suivies d'un verbe au subjonctif comme :

- afin que : حَتَّى ;

Ex. : Je le punirai afin qu'il arrête de faire des bêtises. سأعاقبه حتى يتوقف عن المشاغبة.

- pour que : لـ / لِكَيْ ;

Ex. : On étudie pour réussir. ندرس لِنَنجِج / ندرس لكي ننجح.

- la négation du futur : لَنْ .

Ex. : Tu ne travailleras pas demain.

لَنْ تدرس غداً

• Formation : les formes vocalisées كُتِبَ à l'indicatif sont vocalisées كُتِبْ à l'inaccompli subjonctif (mansûb).

Ex. : يَلْعَبُ ← يَلْعَبْ

inaccompli subjonctif

| pluriel | singulier | كتب/écrire |
|-------------|-----------|-------------------------------|
| تَكْتُبُوا | اَكْتُبْ | 1 ^{re} pers. |
| تَكْتُبُوا | تَكْتُبْ | 2 ^e pers. masculin |
| تَكْتُبِينَ | تَكْتُبِي | 2 ^e pers. féminin |
| يَكْتُبُوا | يَكْتُبْ | 3 ^e pers. masculin |
| يَكْتُبِينَ | تَكْتُبْ | 3 ^e pers. féminin |

1 Dans le texte suivant, souligne les verbes au subjonctif.

كم أتمنى أن أربح مائة مليون دولارا وكم أُرغب أن أشتري قصراً وأود أن أسافر إلى جميع أنحاء العالم وأُرغب أن أكل في أحسن المطاعم ولكن يجب أن أفكر بالفقراء فعلياً أن أعطيهم بعض الأموال ولن أنسى المرضى والمساكين ولكن المهم ألا أعمل أبداً.

Attention, لا + أن = أن

2 Réécris les phrases suivantes en les faisant précéder de يريد أن .

تعملون في المصانع ← يريد أن تعملوا في المصنع

١. يساعدن أمهم
٢. تكتبن وظائفكن
٣. تزورون المغرب
٤. يتكلمون عن الأهرام


Note bien la disparition du ن final sauf aux personnes du féminin pluriel.

La partie grammaticale de l'unité 16 (le verbe et le groupe verbal), la page 36 entière présente l'inaccompli subjonctif (avec un tableau préalable de conjugaison des verbes utilisant la complétive « أَنْ » /an/ et d'autres particules qui imposent l'emploi du subjonctif). Outre l'erreur de traduction de la phrase « لن تدرس غدا » (tu n'étudieras pas (point) demain ou même tu n'iras pas à l'école demain) au lieu de la proposition des auteurs (tu ne travailleras pas demain) ; ce qui pose une ambiguïté avec un travail salarié. L'unité mélange les activités de vocabulaire et de grammaire qui ne vont pas dans le même sens : habituellement, le travail sur l'inaccompli subjonctif introduit des notions sur le sens telles que : l'obligation, le souhait, le but, etc. Ce qui ne favorise pas ici la fixation du vocabulaire et enferme l'élève dans un exercice purement mécanique.

Cet ouvrage ne peut être considéré comme un manuel dans le sens de la méthode pédagogique mais plutôt un support ponctuel dans lequel on peut sélectionner quelques exercices de grammaire et de conjugaison. Le manuel souffre des défauts de la perspective actionnelle : le savoir n'est pas rassemblé dans un ensemble cohérent et certaines activités n'apporteront rien aux élèves. Considérons les exercices 1 et 2 de l'unité 6, page 16 :

1 Lis les expressions suivantes.

رَجُلٌ طَوِيلٌ - أَهْلًا وَسَهْلًا - فِي بَيْتٍ كَبِيرٍ - بِنْتُ جَمِيلَةٍ - عَلَى كُلِّ حَالٍ.

 **La mādḍa**

- Lorsqu'une hamza supportée par un alif est suivie d'un autre alif, on ne les écrit pas à la suite, mais on **note un signe au-dessus de l'alif** : ce signe s'appelle la **mādḍa** : اُ.
- Donc, اُ = ا + أُ.
- Elle se **prononce** [ʔā], on prononce donc une hamza suivie d'un [a] long.
- On peut la rencontrer **au début du mot** comme dans أَمْنَةٌ ʾamina, ou **au milieu**, comme dans مِرْأَةٌ mirʾat.

2 Lis les mots suivants.

أَنْسَةَ - أَفَاقٌ - مَأْخِذٌ - آدَابٌ - أَبَاءٌ - آمَالٌ.

L'énoncé invite l'élève à « lire » (déchiffrer) des mots qu'il ne peut comprendre. Certaines phrases (exercice 1) sont hors contexte et incomplètes.

Enfin, la page 21, exercice n° 4 de l'unité 8 propose un travail de traduction de l'arabe en français sous forme de QCM et pour lequel les élèves pourraient cocher la bonne traduction. On voit donc que la traduction proposée sous cette forme là trouve toujours sa place dans les activités de langue, le renforcement des nouveaux mots passe par la traduction mais ce genre d'exercices reste quand même marginal (un seul exercice).

4 Coche la traduction exacte.

| | | | | |
|--|--|--------------------------------------|--------------------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> ton magasin | <input type="checkbox"/> mon bureau | <input type="checkbox"/> votre livre | <input type="checkbox"/> leur bureau | مكتبي |
| <input type="checkbox"/> votre village | <input type="checkbox"/> notre pays | <input type="checkbox"/> leur ville | <input type="checkbox"/> son pays | بلدها |
| <input type="checkbox"/> notre crayon | <input type="checkbox"/> leurs trousse | <input type="checkbox"/> vos cahiers | <input type="checkbox"/> ton crayon | قلمك |

2. Le deuxième manuel : « kulloTamâm » - Arabe, Pallier 1

Auteurs : Equipe collégiale sous la direction de Brigitte TAHHAN inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale d'arabe, avec des enseignants d'arabe (Isabelle KLIBI-SEASSAU, Fouad MLIH, Constance PRIMUS, Frédérique SICARD-FRAISSE et Bassam TAHHAN.

2.1. Description physique du manuel

a) Présentation matérielle

Pour la première fois, les auteurs constituent une formation collégiale composée de plusieurs enseignants dans l'exercice de leur fonction.

Le format du manuel est de taille moyenne. 160 pages.

La première de couverture est de couleur blanche et bleue avec une photo d'enfants en apparence arabe qui rient en cachant leur bouche avec leurs mains. Le titre du manuel, noté en arabe et en transcription phonétique latine, est placé en haut de la page, avec au milieu le nom de la directrice du travail (inspectrice) et les éditeurs (Institut du Monde arabe et Delagrave) en bas de page. Les noms des autres auteurs apparaissent dans la deuxième page du manuel (page de garde).

La quatrième de couverture reprend le titre du manuel avec une traduction française entre guillemets et parenthèses et décrit les objectifs du manuel. Cette page nous apprend que le manuel est « *placé sous le signe de la diversité* » et accompagné d'un CD audio avec l'enregistrement de tous les dialogues et la présence d'exercices phonétiques et d'un conte (en lecture suivie). C'est une « *méthode complète d'apprentissage de la langue arabe* » précisent les auteurs.

Le dos du manuel laisse apparaître la transcription du titre avec une seule édition (Delagrave) et la mention palier 1 (pour collège).

La troisième page relate les remerciements aux nombreuses personnes, enseignants, photographes et élèves, ayant participé à l'élaboration du manuel. En bas de page, est mentionné un avertissement contre toute photocopie du livre (Danger - le photocopillage tue le livre) avec un rappel des références juridiques contre toute adaptation ou reproduction sans une autorisation préalable.

Vient ensuite un avant-propos dans lequel les auteurs fixent les orientations de leur méthode. Comme ils le soulignent,

« ce manuel est le premier à proposer une mise en œuvre des programmes d'arabe du collège ». ¹⁸⁴

Les pages 5 et 6 permettent à l'élève de découvrir le manuel et d'expliquer au préalable l'organisation des unités et des exercices auxquels il s'attend. Vient ensuite (pages 7

¹⁸⁴ « KulloTamâm » - Arabe, Pallier 1, page 3.

à 10) le sommaire (en arabe et français) qui présente les numéros et titre de chaque unité, les activités langagières à acquérir, les notions grammaticales à apprendre, le vocabulaire et des éléments culturels et civilisationnels à présenter.

Le manuel est composé de dix unités avec des exercices diversifiés et adaptés.

Aux dernières pages du manuel, nous trouvons deux cartes du monde arabe dont une géographique et l'autre présentant les pays de la Ligue Arabe. Le lexique, classé par ordre alphabétique arabe-français, vient terminer le manuel. Une page appelée « Crédits photographiques » scelle complètement le manuel.

b) Présentation matérielle

Titre : KulloTamâm – Arabe Palier 1

Auteurs : Equipe collégiale sous la direction de Brigitte TAHHAN inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale d'arabe, avec des enseignants d'arabe (Isabelle KLIBI-SEASSAU, Fouad MLIH, Constance PRIMUS, Frédérique SICARD-FRAISSE et Bassam TAHHAN).

Editions : Delagrave et Institut du Monde Arabe.

Année de parution : 2005

Niveau : collégiens débutants et intermédiaires.

Classe : 6^{ème} LV1 et 4^{ème} LV2.

Prix : Aucune mention.

c) Présentation de la structure du manuel :

« Kullo Tamâm » - Arabe, Pallier 1est une méthode d'arabe langue étrangère rédigée par des auteurs enseignants et qui s'adresse normalement aux élèves adolescents débutants en collège ou en lycée (LV3).

Comme il est indiqué au dos du manuel, cette « *méthode complète d'apprentissage de la langue arabe* » comprend :

- un livre contenant 10 unités d'enseignement ;
- un CD audio, avec l'enregistrement de tous les dialogues introductifs pour chaque unité, des exercices phonétiques et le conte de « عليّ خوجة وصاحبه الكذاب » (Ali Hûğa et son ami menteur).

Selon les auteurs (quatrième page de couverture), le manuel est

placé sous le signe de la diversité :

- Il permet à tous de se familiariser avec la langue arabe, qu'ils aient ou non dans leur scolarité antérieure un premier contact avec elle, (là, ils s'adressent à des élèves dialectophones et non dialectophones) ;
 - Il prend en compte la diversité des motivations et des centres d'intérêts des utilisateurs ;
 - Tout en donnant la priorité à la pratique orale de l'arabe moyen, il donne accès aux différents registres et variétés de l'arabe ;
 - Il offre une ouverture sur de multiples aspects de la culture des pays de la langue arabe.
- Il est organisé en deux parties distinctes, permettant à la fois une vraie progression et une utilisation souple dans des classes hétérogènes :
- La première partie donne la priorité à la pratique orale de l'arabe moyen (langue de communication), parallèlement à l'acquisition du système graphique ;
 - La deuxième partie est plus riche en textes et documents variés, que les élèves peuvent maintenant lire de manière de plus en plus autonome.¹⁸⁵

Les auteurs semblent être informés sur les apports de la linguistique appliquée et de la didactique des langues. Une présentation de la langue arabe moderne par l'intermédiaire de situations et de dialogues originaux et agréables.

Des activités communicatives qui motivent et facilitent l'apprentissage ; un travail sur les quatre compétences linguistiques en faisant particulièrement attention aux compétences de l'oral, une présentation de la réalité sociolinguistique arabe à travers l'usage de passages dans différents dialectes et de documents authentiques.

Il n'y a pas de références au CECR et à ses niveaux ; la méthode étant conçue en 2005, indiscutablement juste avant l'introduction matérielle et obligatoire de la « perspective actionnelle » dans les cours de langue dans les établissements français.

Nous remarquons, en effet, des efforts importants pour rendre ce manuel attrayant: le papier glacé est agréable au toucher, les images ont de belles couleurs et les activités sont variées. L'iconographie est très riche (des images, des photos, des cartes, des plans, etc.) ; les caractères et tailles de police variés. Les personnages artistiques, littéraires, historiques, etc. cités dans le manuel sont repris avec un contenu culturel (de la page 150 à 152) résumé en français dans un tableau classé par ordre alphabétique arabe à la fin du manuel avec, pour chaque lettre alphabétique, le nom du personnage en arabe et en transcrit, sa vie, ses œuvres, etc.

¹⁸⁵ « KulloTamâm » - Arabe, Pallier 1, quatrième page de couverture.

Nous relevons également que ce manuel présente une évaluation à la fin de chaque unité et une reprise de quelques éléments de lexique et grammaire.

2.2. Analyse du manuel

a) Au niveau de sa composition

Le manuel « kullo Tamâm » - Arabe, Pallier 1 se compose de dix unités. Il s'ouvre de droite à gauche sur 160 pages numéros en chiffres arabes et indiens. Dès le début, ce manuel annonce la couleur et centre les textes et les activités sur l'apprenant. Il présente quatre élèves fictifs (deux garçons et deux filles : Nabil, Basim, Salwa et Amina) d'origine arabe diverse (respectivement de Tunisie, d'Egypte, du Liban et du Maroc), scolarisés dans une école internationale à Dubaï.

Les textes ont été choisis en fonction de l'intérêt des élèves (adolescents). Plus précisément, les activités pédagogiques sont centrées sur l'apprenant (de collègue). Des thèmes concernent l'école, la famille, le voyage en famille, etc.

Le manuel présente une grande variété de documents:

- des images et des photos en couleur ;
- des textes non-littéraires (fabriqués/adaptés) ;
- extraits de romans (authentiques) ;
- poèmes (authentiques) ;
- des extraits de chansons (authentiques) ;
- B.D. (fabriqués) ;
- des extraits de contes et des récits du patrimoine authentiques et adaptés.

Dans le cas des documents authentiques, la source est mentionnée. Les documents adaptés rapportent encore le titre et l'auteur du roman, du conte, de la chanson, mais les textes fabriqués ne mentionnent ni le nom de l'auteur, ni le lieu ou la date de publication.

Les premières pages de « *Kullo Tamâm* » commencent par une « *découverte du manuel* » en guidant l'élève dans les différentes activités proposées.

Il utilise le pronom personnel « je » (*je découvre mon manuel*), ainsi que le « tutoiement » en personnalisant le ton. Les auteurs soulignent en attirant l'attention que

« c'est le premier manuel à proposer une mise en œuvre des programmes d'arabe du collège ».

Il est vrai que le principe de la diversification de ce manuel est très louable.

b) Présentation du sommaire :

Dix colonnes apparaissent dans le sommaire sur quatre pages : les numéros et les titres des unités, les numéros de pages, les titres des dialogues, les activités langagières, la grammaire, le vocabulaire, la culture, la phonétique, le système graphique et la lecture.

Après l'avant-propos des auteurs et une découverte du manuel de la page 3 à 5, on trouve le sommaire structuré dans un tableau ; il contient le plan de toutes les unités et activités langagières avec les objectifs communicatifs et culturels, les structures grammaticales, le vocabulaire, la phonétique, l'écrit et la lecture.

Placer ce tableau au tout début nous donne déjà une idée générale sur la structure du manuel et permet à l'enseignant de vérifier plus facilement le respect du programme.

En plus de l'avant-propos des auteurs, le cd-rom vient compléter le manuel et guider l'enseignant d'arabe dans sa démarche pédagogique. Il comprend :

- une présentation de la méthode ;
- un guide pédagogique ;
- un ensemble d'exercices (571 exercices supplémentaires) ;
- des documents complémentaires.

c) Typologie

Les Textes :

Les textes ne sont pas vocalisés.

Les petits dialogues présentés tournent autour des personnages principaux du manuel (les quatre adolescents). Les élèves peuvent le suivre, savoir ce qu'ils font, ce qu'ils aiment, etc. Les auteurs privilégient une priorité à l'oral. Ecouter le cd pour comprendre les bd présentés au début de l'unité.

d) Grammaire - Conjugaison :

Les structures grammaticales de la partie linguistique sont en accord avec l'ensemble des séquences de chaque unité. La séquence s'étale sur deux pages, une première page de conceptualisation et systématisation de la notion de grammaire suivie d'une deuxième page d'exercices structuraux. Le manuel applique à la lettre le principe de la pédagogie

inductive mais, dans le cadre de la séquence linguistique sur « L'expression du but » (page 80), après un exercice d'observation, pour les exercices proposés il n'y a aucune explication, seulement un modèle à imiter, sans conceptualisation. Sans l'aide supplémentaire du professeur, l'élève n'a pas assez d'informations pour intégrer « l'expression du but » dans un ensemble de notions structurées.

e) Lexique

Le manuel « kullo Tamâm » prend en considération

« la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose : d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser.»¹⁸⁶

En effet, le manuel aborde le lexique dans la perspective communicative. Les mots semblent correspondre aux attentes des élèves (besoins langagiers).

L'ouvrage « kullo Tamâm » utilise également un vocabulaire accessible par la moyenne des élèves parce que les situations de communication sont proches d'eux (contexte familial et scolaire). Un mot nouveau sera présenté avec d'autres mots que les élèves connaissent déjà. Cette démarche consiste à partir du connu pour aller vers l'inconnu.

2.3. Au niveau de son contenu

Le contenu du manuel « kullo Tamâm » est structuré en 10 unités d'apprentissage et il propose, à la fin de chaque unité, un test de contrôle (bilan) qui permet aux apprenants et à l'enseignant de s'auto-évaluer/évaluer la progression et le degré d'acquisition des connaissances. Le manuel est fidèle au programme en vigueur (les auteurs sont des enseignants en exercice et la coordinatrice du travail collectif est une inspectrice pédagogique).

Le format du manuel, qui nous rappelle celui d'un livre, le rend facilement maniable.

La qualité du papier utilisé est remarquable ; la taille des caractères est moyenne et on peut trouver plusieurs polices à l'intérieur de la même unité. Chaque unité débute avec les « visées

¹⁸⁶ KulloTamâm, p. 12.

intermédiaires » à atteindre à la fin de l'unité. Ces « visées intermédiaires » sont exprimées en progression grammaticale.

« *Se présenter* » de l'unité 1 est exprimé en termes de

« pronom personnel isolés au singulier, le masculin et le féminin et la phrase nominale de base. »

L'unité 2 « *parler de soi* » est transcrite par un objectif grammatical (la conjugaison de l'inaccompli au singulier, les pronoms affixes au singulier et la phrase verbale de base).

a) Déroulement et organisation d'une unité

Nous choisissons de présenter la cinquième unité qui s'étale sur une douzaine de pages. Cette unité, dont nous reproduisons ci-dessous quelques activités, commence par un travail sur l'oral. Le point de départ de la leçon est une situation de communication (les quatre adolescents sont en vacances et certains préparent leur voyage). L'objectif de cette phase reste essentiellement l'acquisition de moyens linguistiques, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances fonctionnelles. Ces connaissances sont ciblées par trois questions données en L1 et en arabe par l'unité : « ماذا يفعل الأصدقاء الأربعة ؟ » (Que font les quatre amis) ; « من يسافر ؟ » (Qui voyage ?) et « إلى أين ؟ » (Vers où ?).

L'exploitation de l'unité 5, qui comporte deux dialogues, pourrait, d'après les activités proposées, se dérouler comme suit :

- Découverte du vocabulaire (une douzaine de mots).
- Répondre oralement aux questions posées (autour du vocabulaire).
- Première audition (un enregistrement sur cd sans les images de la DB) du premier dialogue ayant pour titre « متى تسافر ؟ » (quand voyages-tu ?) ; l'exercice « أسمع » (j'écoute).
- Ouverture du manuel et découverte des images avec des bulles comportant quelques questions et réponses enregistrées dans le dialogue.
- Deuxième audition et réponses orales aux questions « أسمع وأجيب » (j'écoute et je réponds). Les questions sont données par le manuel.
- Premier passage à l'écrit en complétant des phrases du dialogue ; exercice : « أكمل » (je complète).

- Troisième audition et répétition individuelle (chaque élève écoutera le dialogue décomposé avant de répéter des expressions qui font apparaître le son « ع »; exercice : « أسمع وأعيد » (j'écoute et je répète).

- Découverte des fiches (2) écrites du vocabulaire à retenir (apprentissage de mots et d'expressions : pour situer dans le temps et pour parler de sa famille) avec l'exercice : « أتعلم عبارات » (j'apprends des expressions).

- Enfin la grammaire : présentation d'un cas grammatical précis (le futur avec l'emploi du préfixe « س » /sa/) avec des exemples du dialogue.

Le deuxième dialogue appelé « بطاقة من تونس » (une carte de Tunisie) suit le même déroulement en permettant d'apprendre de nouvelles expressions et deux nouveaux points grammaticaux :

- L'annexion à trois termes avec des exemples du deuxième dialogue;
- La conjugaison à l'inaccompli indicatif (singulier et pluriel).

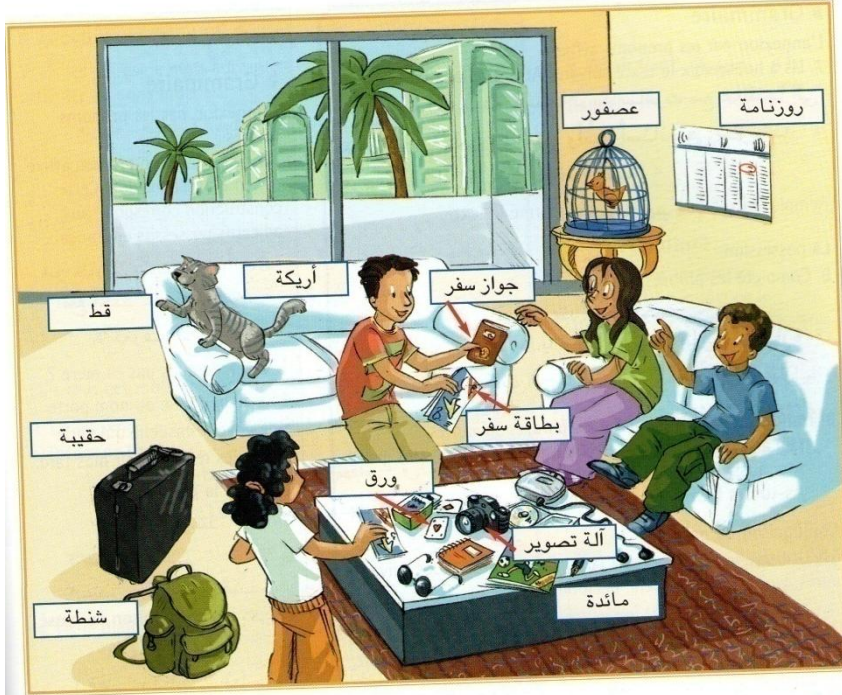
Ensuite l'unité propose une autre série d'activité différente mais complémentaire.

Les auteurs introduisent du lexique propre aux différentes situations dont le choix est fonction des besoins des apprenants. Ils utilisent le support de l'image pour présenter des mots dont les élèves auraient besoin dans leur échange.

Les mots restent dans l'ensemble très proches du langage utilisé dans beaucoup de pays arabes. Mais certains mots peuvent poser des difficultés sémantiques pour des élèves essentiellement d'origine maghrébine. Le mot « شنطة » / šanṭa/ est parfois utilisé pour désigner une valise et non pas un sac.

Pour le mot « billet de voyage », les auteurs ont retenu la désignation « بطاقة سفر » (carte/fiche de voyage) à la place de « تذكرة سفر » (billet de voyage) mots employés par les agences de voyage et sur le site des compagnies aériennes.

العطلة



تقويم السنة


| | | | |
|--------|--------------|--------|----|
| يناير | كانون الثاني | جنفي | ١ |
| فبراير | شباط | فبراي | ٢ |
| مارس | أذار | مارس | ٣ |
| أبريل | نيسان | أفريل | ٤ |
| مايو | أيار | ماي | ٥ |
| يونيو | حزيران | جوان | ٦ |
| يوليو | تموز | جويلي | ٧ |
| أغسطس | أب | أوت | ٨ |
| سبتمبر | أيلول | سبتمبر | ٩ |
| أكتوبر | تشرين الأول | أكتوبر | ١٠ |
| نوفمبر | تشرين الثاني | نوفمبر | ١١ |
| ديسمبر | كانون الأول | ديسمبر | ١٢ |

Que font les quatre amis ?
ماذا يفعل الأصدقاء الأربعة ؟

Qui voyage ?
من يسافر ؟

Où ?
إلى أين ؟


L'unité se termine par une découverte de la littérature et de la chanson arabes. Quatre petits extraits de textes authentiques : un poème « إرادة الحياة » (La volonté de la vie) du poète Tunisien Abû al-qâsim Aš-šâbbî, un passage du roman « الأشجار واغتيال مرزوق » (Les arbres et l'assassinat de Marzûq) du romancier Saoudien Abderrahmane Mûnîf, deux extraits de chansons « زهرة المدائن » (Rose des villes) avec Fayrouz (Liban) et « ياالرايح » (oh toi qui pars) de Dahmane Al-Harrachi (Algérie).

أقرأ 

أكتشف الأدب المعاصر

أكتشف عالم الشعر

إذا الشعب يوماً أراد الحياة فلا بد أن يستجيب القدر
ولا بد لليل أن ينجلي ولا بد للقيد أن ينكسر
أبو القاسم الشابي

أغني 

سنرجع يوماً إلى حيننا يا الرياح وبين مسافر
ونغرق في دافئات المنى تروح تعبى وتولي
سنرجع مهما يمر الزمان دحمان الحراشي
فيروز

68 ٦٨
ثمانية وستون

- أتسافر أول مرة ؟
- على هذا الطريق، أول مرة !
- إلى أين إن شاء الله ؟
- إلى الجنوب !
- إلى أين ؟
- إلى الجنوب . طبعي سأمرّ في شمال البلاد أولاً ثم أذهب إلى أقصى الجنوب .
- عمل أم سياحة ؟
- سياحة من أجل عمل !
من رواية «الأشجار واغتيال مرزوق»
لعبد الرحمن منيف (بتصرف)

b) Comment la grammaire est-elle présentée ?

Dans ce manuel, la grammaire n'est plus enseignée dans des leçons séparées. A la fin de chaque unité, on trouve des exercices qui permettent de réutiliser les acquisitions implicites du dialogue ; pas de règles de grammaire, quelques tableaux de conjugaison limités ; la pratique de langue écrite par le biais des exercices est la partie la plus importante du manuel.

Le modèle grammatical retenu pour doubler la compétence de communication d'une compétence linguistique est la « grammaire transformationnelle et générative ». Le processus d'acquisition de cette compétence résulte d'une implication fonctionnelle. Le point de départ de l'exercice grammatical est aussi une situation de communication engageant un emploi facile de structures grammaticales utiles en vue d'accomplir une intention.

2.4. Les images du manuel

Les images sont partout dans le manuel. Elles sont en couleur et de très bonne qualité. Des images dessinées, des photos, des plans de villes, des cartes, etc... Certaines images sont « indépendantes » et d'autres sont accompagnées d'un petit texte. Dans ce sens, le manuel présente deux types d'image : une image traduction et une image situation.

Dans le cas qui suit (unité 1, page 14), l'image joue une fonction d'explication, qui a pour but d'aider à saisir le dialogue en compréhension orale (à écouter). Les indices sont

convenablement repérés et désignés par les élèves, tant qu'ils appartiennent à la vie scolaire et quotidienne des élèves. Le point d'interrogation dans la bulle est une question et la carte sert à situer le pays de chaque élève. Néanmoins, une nette difficulté se dégage d'un « simple geste » ; le geste représentant la main avec le pouce dressé vers le haut (1^{ère} image dans la bulle) n'est pas clair. Ce geste, qui signifie généralement « parfait » ou « impeccable » en Occident, devient « ambigu » dans un contexte arabe. Lorsque le pouce est courbé vers l'arrière, parfois au-dessus de l'épaule (2^{ème} image), le geste signifie « lui » ou « elle », c'est-à-dire l'absent.



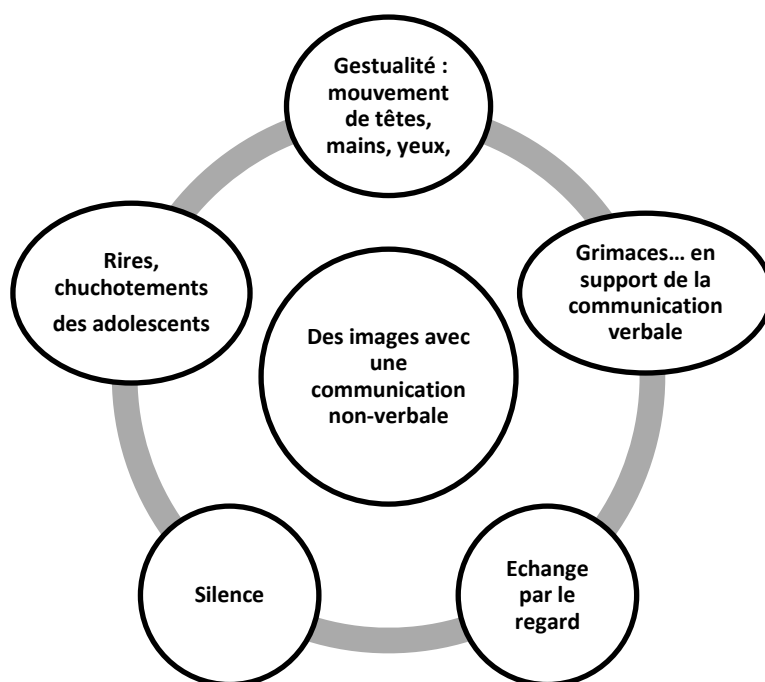
Savoir comment les sujets communiquent concrètement ? Et comment s'organisent les éléments linguistiques à partir des « bulles » considérées comme déclencheurs dans l'image ?

En effet, si la fonction première de l'image est d'être lisible, c'est-à-dire de créer la signification à l'aide de différents repères, sa seconde fonction est d'être globalement l'équivalent visuel d'une situation possible.

En effet, le manuel propose un grand nombre d'images (situation) restituant en principe une interaction et cherchant à faire parler les apprenants.

L'essentiel, c'est qu'ils comprennent initialement le code non-verbal et le sens des bulles ?

Nous représentons quelques éléments proxémiques faisant partie intégrante de la compétence langagière dans le schéma suivant :



Rappelons enfin que les élèves concernés par l'apprentissage sont des adolescents qui restent souvent attachés à la « lettre de l'image », image qui est encore souvent « identifiée au réel », ou du moins qui a du mal à être perçue comme « système de signes » et comme message.

La gestualité est parfois déterminante dans l'acte de parole. Cette syntaxe qui est également liée à la culture de la langue apprise est une aide porteuse de significations surtout au moment du blocage de l'apprenant/utilisateur.

2.5. Conception du manuel

« Kullo Tamâm » est une méthode complète et diversifiée qui se propose d'enseigner l'arabe comme « *moyen de communication* » ; aussi l'apprentissage de la langue n'est-il pas dissocié de la situation dans laquelle elle est pratiquée.

La langue est présentée dans un contexte familier aux élèves (ils sont même acteurs), ce qui correspond en partie à la perspective actionnelle. Le moyen de présentation est le dialogue, l'image servant de point de départ pour la compréhension (dans des bandes dessinées).

Le contenu pédagogique est conforme aux orientations officielles ; les besoins des élèves sont pris en compte dans la proposition des activités et des documents supports.

Le manuel prévoit plusieurs évaluations : des bilans après chaque grande partie de la progression (1 à 2 unités).

L'introduction de documents authentiques (écrits), principalement les extraits littéraires est très louable.

Chaque unité amène des nouveaux savoirs, les séquences des premières unités sont progressivement liées par un fil conducteur mais arrivés à l'unité 6, page 82, précisément au texte du conte « حكاية عليّ خوجه وصاحبه الكذاب – مقامة في خمسة أبواب » (Histoire d'Ali Hûğa et son ami menteur : maqâma (conte picaresque en prose rimée) en cinq chapitres), nous avons du mal à trouver la relation entre ce qui précède et ce qui suit. La progression semble être interrompue. Aucune préparation préalable des élèves aux contes et récits que les auteurs appellent « patrimoine ».

Il est certain que la notion de progression est très indéterminée ; cela tient en effet à l'ambigüité du concept lui-même. Comme le souligne Louis Porcher :

« Nous avons tous une représentation de l'idée de progression, nous avons l'impression de comprendre ce qui se dit lorsqu'on en parle, mais cet accord unanime cache en réalité une très vaste et infinie extension sémantique de la notion, auberge espagnole de toute pédagogie ».¹⁸⁷

La progression d'enseignement (ou de programmation) de « kullo Tamâm 1 » a été globalement respectée jusqu'à l'unité 6 ; c'est en effet un découpage linguistique (acquisition de lettres, de mots, d'énoncés...).

Le deuxième genre de progression (un suivi constant des progrès) s'appuie sur une analyse du processus de lecture active et sémantique en termes de capacités ou de compétences nécessaires au savoir lire. Ce dernier manque terriblement dans le manuel. La distinction entre les activités de compréhension et de production surtout écrites n'est pas claire.

L'analyse de l'acte de lire sous forme de « compétences » vise, selon les textes du CECRL, à faire sortir les composantes sous-jacentes en termes d'attitude perceptible.

Gagne précise à ce propos :

Si l'on définit clairement un objectif terminal, il est possible d'analyser cette capacité finale en différentes capacités subordonnées, et de les ordonner de telle manière que l'on puisse prédire que les objectifs inférieurs, généreront un transfert positif vers les objectifs

¹⁸⁷ PORCHER, Louis, Etudes de linguistique appliquée n° 16, octobre-décembre 1974, p.6.

supérieurs. L'ensemble des capacités intellectuelles ordonnées forme une hiérarchie avec laquelle un plan d'instruction efficace entretient une certaine relation.¹⁸⁸

2.6. Enseignement de la compétence de communication

L'enseignement d'une compétence de communication, c'est-à-dire d'une stratégie du langage fondée sur la prise en compte d'un certain nombre paramètres qui composent l'acte de communication, semble constituer un objectif fondamental du manuel « kullo Tamâm ». Tout au long du manuel, chaque leçon est centrée sur une ou plusieurs fonctions du langage, proposées, non à partir d'un « dialogue instrumental » comme nous l'avons soulevé dans les autres manuels consultés mais à partir d'une mise en situation où les élèves sont invités à jouer le rôle des adolescents « héros » du manuel. Les auteurs sont également sensibles à la « situation diglossique » du monde arabe et ils proposent une activité, qu'ils appellent « distraction » pour découvrir le « parler local » de chaque adolescent.

Exemple de la page 73 où les adolescents disent comment ils appellent certains fruits et légumes dans leurs pays respectifs :

¹⁸⁸ GAGNE, R. cité par DE LANDSHEERE, V et G, Définir les objectifs de l'Education, Paris, PUF, 1975, p.103.

استراحة

أتعلم : كيف أحسب بالعربية

| الضرب | الجمع |
|--|--|
| خمسة ضرب ثلاثة يساوي خمسة عشر أو خمسة بثلاثة يساوي ... | ٥ = ٣ + ٢ اثنان زائد ثلاثة يساوي خمسة أو اثنان وثلاثة يساوي ... |

أين نأكل ؟

- في المدينة ؟
- عند البدو ؟
- في الريف ؟
- وفي أي بلد ؟

أكتشف بعض الأكلات العربية

| | |
|----------|----------|
| الملوخية | الكبسة |
| الطحين | البريك |
| الكبة | المرقوف |
| المنسف | المندي |
| التبولة | الطعمية |
| الكسكسي | البصطيلة |

أكتشف أسماء بعض الخضّر والفواكه



Les noms des fruits et légumes changent beaucoup d'une région du monde arabe à l'autre. Mais quelques-uns sont connus partout.

| des légumes secs | des légumes frais | des fruits |
|------------------|-------------------|-------------|
| بعض الحبوب | بعض الخضّر | بعض الفواكه |
| العَدَس | اللُّفْت | التُّفَّاح |
| الحُمص | الثُّوم | العِنَب |
| الْفول | الباذنجان | الرُّمَّان |
| | الكوسى | التَّمَر |
| | القرع | التوت |

73 ٧٣

ثلاثة وسبعون

Selon la perspective actionnelle, la parole est reproduite par l'apprenant et non par l'enseignant et l'interaction entre les élèves, situation de communication scolaire, se fait au moyen de tâches plutôt que d'instructions ou de consignes portant sur des notions, des fonctions, des actes de langage et des intentions de communication.

L'apprenant est acteur et agit pleinement et le professeur l'accompagne et lui apprend à apprendre.¹⁸⁹

¹⁸⁹ HOLEC, Henri, « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? », Mélanges pédagogiques, 1990, pp. 75-87.

2.6. 1. Le niveau de langue enseigné

L'arabe présenté dans le manuel « kulloTamâm 1 » est régulièrement « l'arabe standard moderne »¹⁹⁰.

Pour un manuel tourné généralement vers la communication (orale), il est normal que le vocabulaire relève davantage de « l'arabe standard moderne » en dépit des difficultés de concordance ou de divergence au niveau morphologique et sémantique avec la variété arabe dialectale utilisée socialement par la majorité des Arabes.

Nous avons voulu vérifier le vocabulaire utilisé par le manuel « kullo Tamâm 1 » en limitant notre examen aux substantifs répertoriés dans un « lexique » de la page 153 à 159 du manuel « kullo Tamâm 1 ».

Cet examen nous a permis de dénombrer 540 substantifs différents, en tenant compte des formes du singulier, du duel et du pluriel d'un même mot.

Les auteurs ont veillé à l'utilisation du vocabulaire commun au littéral et au parler en général. Cette façon de présenter l'apprentissage, aidera certainement à la création de situations proches du réel (situations sociolinguistiques arabes évoquées dans notre première partie) où chaque personnage (les quatre élèves du manuel d'origine géographique arabe différente) s'exprime dans son parler. Il s'agit de la situation de la page 35 où les élèves présentent la manière de saluer dans leurs pays respectifs et la situation de la page 73 (image reproduite ci-dessus) où les apprenants parlent des noms de fruits et légumes de leur pays.

L'échange entre les élèves est très louable. Il permet d'abord la valorisation du « parler » des élèves dialectophones et de leur montrer la convergence et la divergence de leur parler avec le dialecte d'un autre camarade d'un côté et l'arabe standard de l'autre côté. L'échange donnera également aux élèves non-dialectophones la possibilité d'apprendre des mots opérationnels et « réutilisables » immédiatement dans un contexte précis.

Sur les 540 substantifs utilisés dans le manuel « kullo Tamâm 1 », 103 noms, sauf erreur de notre part, apparaissent comme identiques en arabe littéral et en dialectal (oriental ou maghrébin).

Nous pensons qu'il serait intéressant et utile que l'on tienne compte de ces éléments, lors de la conception de manuels pour débutants (A1) conformes à la perspective

¹⁹⁰ Kullo Tamâm in avant propos, p.3.

actionnelle. Prendre en compte cette réflexion de base aidera certainement à rendre concret l'apprentissage de l'arabe (essentiellement en compréhension et production orales).

Pour cette conception, un certain nombre de paramètres devraient être observés :

- Valoriser l'emploi d'un lexique commun à l'arabe littéral et dialectal (pour notre cas la variété maghrébine vu le nombre d'élèves d'origine maghrébine concernés par l'apprentissage de l'arabe), malgré les altérations effectuées en dialectal ;

- Eviter le plus possible le lexique abstrait et sémantiquement divergents en arabe littéral et dialectal ;

- Adopter des mots du dialecte en standard, surtout à l'oral, tels que le verbe concave « šâf / yšûf » (regarder) ou le pronom relatif « elli » ; les mots « kamân » (aussi) au lieu de « ayḌan » ; « zarbiyya » (tapis) au lieu de « bišâT », etc.

De même que, des mots courants relatifs à l'habillement, à la nourriture, au jeu... devraient être employés à l'oral et empruntés au dialectal, afin de limiter l'apprentissage artificiel de l'arabe. Cela permettra aux apprenants de se rendre compte que l'apprentissage est proche de la réalité sociolinguistique arabe.

Les activités langagières sont en grande partie fondées sur la maîtrise préalable d'un répertoire verbal de base et peuvent être axées immédiatement sur l'acquisition d'une stratégie du langage spécifique à une situation de communication.

Les bulles des bandes dessinées, la ponctuation à l'intérieur des bulles aident normalement les élèves à poser les questions et à répondre.

الحوار الثاني
من أين أنت ؟

أسمع



← أسمع وأجيب

من أين نبيل ؟
وسلوى ؟

وأمنية ؟
وياسم ؟

S'agissant de des compétences écrites, les auteurs de « kullo Tamâm » proposent un certain nombre d'objectifs intermédiaires :

- Connaître la spécificité de l'écrit ;
- S'orienter dans l'écrit ;
- Construire du sens à partir d'un écrit ;
- Analyser le code écrit.
- Entrer dans la culture de l'autre.

2.7. Evaluation du manuel et limites de la méthode :

Comme nous l'avons souligné, les objectifs de cette méthode sont très respectables.

Nous relevons des efforts importants pour rendre le manuel plaisant ; les phrases sont claires et courtes ; le papier est agréable au toucher ; les images sont bien présentées par

rapport au contenu ; et les tableaux et encadrés se différencient par des couleurs facilement repérables. Il y a une nette différence dans la conception par rapport aux autres manuels que nous avons examinés, tant dans la forme et la structure que dans la méthode proposée.

Néanmoins, la concentration de plusieurs informations sur une seule page peut parfois donner l'impression d'un certain manque d'aération.

En ce qui concerne les textes, le manuel « kullo Tamâm » propose des documents de toutes natures. Le choix est important, cependant nous devons souligner que la plupart d'entre eux ne sont pas ajustés de par leur niveau de langue, entre autres selon une progression rigoureuse.

Quant à la grammaire, elle doit être simplifiée à l'extrême ; ce que recommandent d'ailleurs les programmes d'arabe pour débutants. Tant que l'on reste dans le domaine morphologique, il n'y a pas de grosses difficultés, mais dès que l'on désire aborder la syntaxe, les élèves décrochent. Il n'est pas question pour eux de comprendre la terminologie en vigueur.

Sur le plan méthodologique, le manuel « kullo Tamâm » mélange et combine des éléments appartenant aux deux approches de la didactique des langues étrangères :

- l'approche audio-visuelle avec l'utilisation (parfois excessive) de l'image, des enregistrements, etc.
- l'approche communicative (jeux de rôle et interaction entre apprenants, QCM, exercices lacunaires, questions ouvertes, résumé des informations d'un document, projet en simulation, notions de grammaire présentées de manière inductive).

Cependant, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre consacré à la conception du manuel, la progression lexicale pose parfois problème.

De l'unité 5 page 65 « بطاقة من تونس » (une carte de Tunisie), il s'agit d'une série de répliques courtes sous forme de questions réponses dialoguées, telles que :

« متى تسافر الى تونس ؟ » (Quand voyages-tu en Tunisie ?)

« أين تنزل ؟ » (Où descends-tu (logeras-tu)?)

« دار جدك على البحر ؟ » (La maison de ton grand-père est-elle sur (au bord de) la mer ?)

à l'unité 6, page 82, et au texte du conte « حكاية عليّ خوجه وصاحبه الكذاب – مقامة في خمسة » (Histoire d'Ali Hûğa et son ami menteur : maqâma (conte picaresque en prose rimée) en cinq chapitres), le fil de la progression lexicale semble être coupé.

Le cédérom portant sur une partie appelée « *pédagogie* » donne plusieurs indications didactiques sur l'utilisation de la méthode.

Nous y apprenons par exemple que :

« L'étude d'une unité peut s'étaler sur deux semaines et demi à trois semaines, soit sept à neuf séances dans une classe de 4^{ème} LV2 bénéficiant de 3 heures par semaines. »

Ce qui oblige l'enseignant de la langue arabe à revoir sa méthodologie en classe et de l'orienter vers des tâches de production et de création, plutôt que de reconnaissance et de reproduction de formes linguistiques car, comme l'explique Élisabeth Bautier,

un enseignement de la langue qui se prend pour sa propre fin, c'est-à-dire qui institue la langue en objet et non le langage comme activité, peut être loin d'aider vraiment les élèves. Ce qui permet à un élève d'apprendre, de construire des savoirs, de rendre les activités scolaires significatives en tant qu'activités d'apprentissage, ce n'est pas la maîtrise d'un système linguistique particulier mais celle de ses usages dans l'ensemble de ses fonctions, et en particulier de ses fonctions cognitives, et ce, quel que soit le système dans lequel elles se réalisent. ¹⁹¹

¹⁹¹BAUTIER, Elisabeth, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995, pp. 24-25

العطلة



تقويم السنة

| | | | |
|--------|--------------|--------|----|
| جنفي | كانون الثاني | يناير | ١ |
| فبراير | شباط | فبراير | ٢ |
| مارس | آذار | مارس | ٣ |
| أفريل | نيسان | أبريل | ٤ |
| ماي | أيار | مايو | ٥ |
| جوان | حزيران | يونيو | ٦ |
| جويلي | تموز | يوليو | ٧ |
| أوت | أب | أغسطس | ٨ |
| سبتمبر | أيلول | سبتمبر | ٩ |
| أكتوبر | تشرين الأول | أكتوبر | ١٠ |
| نوفمبر | تشرين الثاني | نوفمبر | ١١ |
| ديسمبر | كانون الأول | ديسمبر | ١٢ |

Que font les quatre amis ?
ماذا يفعل الأصدقاء الأربعة ؟

Qui voyage ?
من يسافر ؟

Où ?
إلى أين ؟

Enfin, le manuel « kullo Tamâm » a des qualités fondamentales quant à l'étude du code, il peut constituer un bon point de départ à la condition de concevoir des séances d'enseignement de la compréhension écrite sur des textes authentiques, complexes, extérieurs au manuel. Les documents authentiques (adaptés) existants dans le manuel sont livrés sans exercices de compréhension globale et de lecture active centrés sur l'accès au sens.

2.8. Le manuel « kullo Tamâm 1 » et lecture sémantique

Le manuel « kullo Tamâm 1 » a procédé à une intégration très limitée des compétences de lecture dans les stratégies de communication.

Lors de notre analyse, nous avons constaté que certains exercices essaient d'intégrer les productions orale et écrite dans les stratégies de lecture. Mais cela reste très occasionnel et limité.

Ceci nous amène à souligner qu'un texte ne doit pas être une fin (de lecture) en soi mais doit être davantage un déclencheur de productions orale ou/et écrite.

Enfin, le manuel ne prévoit pas à des moments fréquents, des exercices de discussion et de rédaction. Ces exercices, importants pour l'acquisition de la lecture sémantique, doivent permettre aux élèves de parler en arabe et de rédiger des expériences personnelles.

Pour aider les élèves à rédiger leurs expériences personnelles, il convient de leur expliquer les règles du jeu en les sensibilisant à la lecture et à l'apprentissage de l'écriture en même temps, et en les faisant travailler sur des situations fonctionnelles de production d'écrits (en créativité).

Sur le plan méthodologique, le manuel « kullo Tamâm » mélange et combine des éléments appartenant aux deux approches de la didactique des langues étrangères :

- l'approche audio-visuelle avec une utilisation abondante de l'image, des enregistrements, etc. ;

- l'approche fonctionnelle et communicative (jeux de rôle et interaction entre apprenants, QCM, exercices lacunaires, questions ouvertes, résumé des informations d'un document, projet en simulation, notions de grammaire présentées de manière inductive).

Il est bien sûr important et recommandé de pratiquer une approche éclectique comme l'écrit Christian Puren :

Les didacticiens se sont comportés en réalité comme des développeurs et propagateurs de la dernière approche ou méthodologie constituée. La disparition de celles-ci de l'horizon didactique à la fois leur permet et leur exige de revenir à leur mission première, à savoir la réflexion et la construction méthodologique. C'est qu'il ne s'agit plus désormais - et il ne s'agira plus dans l'avenir actuellement prévisible - de construire une énième approche ou méthodologie, mais de dégager les règles

réglissant tout type de construction de ce genre, afin de fournir concrètement aux enseignants et aux apprenants les moyens sur le terrain et en temps réel, de faire, défaire et refaire de nouvelles cohérences en instances permanentes de renégociation.¹⁹²

C'est pour toutes ces raisons qu'il est plus que jamais nécessaire de réinventer une didactique plus diversifiée et

« un éclectisme de bon aloi, qui soit tout le contraire d'un bricolage irréfléchi, mais qui se distingue tout autant d'un rigorisme à œillères, toujours réductionniste»,¹⁹³

comme l'explique Daniel Coste, qui dénonce ces méthodes en les qualifiant

« d'un bricolage irréfléchi, mais qui se distingue tout autant d'un rigorisme à œillères, toujours réductionniste ». ¹⁹⁴

Gérard Vigner, de son côté, évoque une ambiguïté que l'on retrouve souvent dans des pratiques pédagogiques. Il se pose la question en résumant ses réponses :

Peut-on dans ces conditions parler d'éclectisme ?

Oui, dans la mesure où l'on ne se réfère plus à une grande théorie dominante, explicative et productrice des activités de la méthode et où le savoir-expert de l'enseignant, son expérience de la classe interviennent désormais de façon prioritaire ; oui, encore, par la variété de surface des activités proposées.

Non, dans la mesure où, même de façon empirique et intuitive, les auteurs de la méthode conservent les schémas fondamentaux de traitement du langage dans les activités d'apprentissage complexes. Éclectisme de surface sur fond de classicisme en matière d'apprentissage. ¹⁹⁵

¹⁹²PUREN, Christian, La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris, Didier, 1994, p.113.

¹⁹³COSTE, Daniel, « Le déclin des méthodologies : Fin de siècle ou ère nouvelle ? », dans Une Didactique des Langues pour demain. En Hommage au Professeur Henri Holec, Mélanges no 25, CRAPEL, 2000.

¹⁹⁴ COSTE, Daniel, idem.

¹⁹⁵ VIGNER, Gérard, « Présentation et organisation des activités dans les méthodes », dans Le Français dans le monde, no spécial Recherches et applications, Paris, EDICEF, janvier, 1995, p. 128.

Quelle que soit la méthode utilisée pour apprendre à lire l'élève doit parvenir à la maîtrise du code (la langue) pour mieux comprendre et accéder au sens. La seule question qui différencie les méthodes n'est pas l'objectif à atteindre, mais le moyen utilisé pour y parvenir. Et s'il faut les combiner pour obtenir de meilleurs résultats, beaucoup d'enseignants seraient de la partie

Chapitre 2: Elaboration de définition de la lecture sémantique

Nous retenons au préalable que lire, c'est avoir un lien avec un texte écrit et montrer un effort personnel par l'observation et la reconnaissance. L'acte de lire permet de disposer de deux éléments essentiels: la compréhension et l'identification des mots.

S'agissant des manuels examinés, leurs préfaces et introductions ne donnent aucune définition de la « lecture ». Les auteurs se contentent de souligner, pour la plupart d'entre eux, que leurs manuels proposent aux élèves d'apprendre à « lire » et même à « bien lire ». Mais, nous ne savons pas exactement la voie choisie où ces manuels veulent conduire l'apprenant arabisant.

Nous nous proposons dans ce chapitre d'apporter des éléments de définition de la lecture dans le sens pédagogique et de rappeler, dans une perspective différente, des recherches de didactique et de psychologie cognitive s'intéressant à l'acte de lire et à la façon dont les élèves apprennent la lecture en s'appropriant la langue écrite.

1. Ancrages et orientations théoriques

1.1. Projet de définition : Perception visuelle et saisie du sens

Soulignons de prime abord qu'il n'existe pas de définition universelle de la notion de la lecture et de l'acte de lire. Néanmoins, nous en retenons quelques éléments pratiques pour les besoins de notre recherche.

Ce qui est primordial à retenir lorsque nous lisons, quelle que soit la façon que nous avons empruntée pour exécuter cet acte, c'est la vision.

Ceci nous conduit à dire que la lecture est un mode de communication qui transmet à autrui un message selon la voie visuelle. Si l'on voit, on peut lire (dans le sens

commun car les aveugles peuvent lire par le canal tactile). Toutefois, ce passage d'un sujet émetteur à un récepteur nécessite une approche sémantique plus précise. Cette compétence sémantique que recouvre réellement la notion de lecture, fait que l'on dise de certains qu'ils savent lire et d'autres qu'ils ne savent pas lire.

Plusieurs manuels, consacrés à l'apprentissage des langues, évitent de répondre à la question relative à la notion de lecture. Même lorsqu'ils emploient le verbe « lire » dans leurs consignes, nous ne pouvons comprendre ce qu'ils spécifient exactement par le sens donné à ce verbe. Le manque de précision sémantique nous amène à définir la lecture comme le fait de comprendre et de saisir le sens d'un écrit par la vue.

«Lire, c'est reconnaître les signes graphiques d'une langue » : « lire consiste à extraire de l'information visuelle à partir d'une page écrite afin de la comprendre. »¹⁹⁶

L'acte de lire est donc intimement lié à la compréhension.

Cependant, au cours des dernières années, le débat sur les méthodes de lecture n'a cessé de provoquer des rebondissements dans différentes disciplines. La linguistique appliquée s'est intéressée à la fonction de communication de l'écrit qui a conduit à critiquer les manuels scolaires dont la structure reposait sur les principes d'une tout autre nature (voir notre partie analytique des manuels). La psycholinguistique a, à son tour, contribué à relancer le débat; des recherches pédagogiques et cognitives s'intéressent de plus en plus à la lecture et à la façon dont les élèves apprennent à lire et par conséquent comprendre.

1.2. L'acte de lire sur les plans cognitif et pédagogique

Pour apprendre à lire, l'approche cognitive aide à mettre en place des procédés permettant à un apprenant de lire un texte et d'en comprendre le sens. La lecture jette automatiquement les jalons de deux procédés indispensables et complémentaires: l'identification des mots et la perception du sens (intégration sémantique et syntaxique). Une défaillance dans l'un ou l'autre de ces procédés conduira à une déformation de la compréhension.

Dans une approche cognitive, conduite fondamentalement à partir de l'observation des procédés cognitifs de compréhension par Stanislas Dehaene, professeur au Collège de France, psychologue cognitif et neuroscientifique, confirme, dans un entretien au journal le Monde, que ce sont les méthodes d'apprentissage de la lecture qui posent problème et que tous les enfants, quelque soit leur difficulté, sont capables d'apprendre à lire,

¹⁹⁶ FAYOL, Michel, Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. Psychologie Cognitive de la Lecture, PUF, 1992, pp.33-41.

à condition de leur proposer un enseignement systématique. Le principe alphabétique ne va pas de soi. Il faut en enseigner explicitement tous les détails : la correspondance de chaque lettre ou groupe de lettres avec un son du langage, la distinction entre voyelle et consonne, le déroulement du mot de la gauche vers la droite, les lettres muettes, les terminaisons grammaticales – et cela, avec une progression systématique du plus simple au plus complexe, et sans jamais proposer à l'enfant de mots dont on ne lui ait pas enseigné, d'abord, les clés de lecture.¹⁹⁷

Au niveau pédagogique, le processus d'apprentissage de la lecture n'est pas si différent que sur le plan psychologique et cognitif. Francis Danvers¹⁹⁸ mentionne un certain nombre de paramètres autour de la lecture. Pour lui, l'acte de lire n'est pas seulement une opération de déchiffrage et de décodage. Il s'agit, dans une première perception, de donner du sens à de l'écrit.

L'acte de lire est conçu comme une interaction entre un lecteur et un texte, laquelle se déroule dans une situation très précise. Le lecteur aborde le matériel écrit avec une intention. Pour traiter l'information contenue dans le texte et réaliser son intention, il déploie une activité mentale qui se déroule sur trois plans - visuel, cognitif et métacognitif - et il fait usage de différentes stratégies.¹⁹⁹

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux reviennent sur la clarification des « stratégies mobilisées » pour lire. Selon eux,

« l'acte de lire est donc une activité résolument stratégique qui requiert la coordination de plusieurs opérations intellectuelles dans un but : comprendre »²⁰⁰

Quant à Gérard Chauveau, il apporte une interprétation évidente et quasi-consensuelle dans le champ pédagogique et cognitif. D'après lui,

« Lire, c'est traiter et comprendre un énoncé, un message verbal mis par écrit. »²⁰¹

¹⁹⁷ Le Monde du 03.02.2014, Propos recueillis par Emma Paoli.

¹⁹⁸ DANVERS, Francis, 700 mots clefs pour l'éducation, presses universitaires de Lille, 1992, p.166.

¹⁹⁹ VAN GRUNDERBEECK, Nicole, Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention, Gaëtan Morin Editeur, Montréal, 1994, p.7.

²⁰⁰ CÈBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland : Apprendre à comprendre des textes écrits, in Cahiers pédagogiques n° 422, 03/2004, pp.24-26.

²⁰¹ CHAUVEAU, Gérard, Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, Éditions Retz, Paris, 1997, p.10.

Le processus de compréhension (accès au sens) est, de manière générale, très difficile à observer dans les débuts de l'apprentissage.

Toutefois, cette interprétation de l'acte de lire va être complétée par d'autres définitions qui ne limitent plus l'acte de lire à l'accès au sens et à la compréhension seulement mais à d'autres pratiques liées à la lecture elle-même. A ce propos, Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau nuancent la définition de l'acte de lire. Selon eux :

L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants (la perception d'une lettre ou d'un bloc de lettres oriente la saisie d'un mot ou d'un groupe de mots) et descendants (une hypothèse générale sur le contenu influence l'identification d'un mot ou d'une lettre).²⁰²

1.3. Lire et le CECR

Dans un premier temps, les textes du CECRL décrivent l'acquisition de la lecture (ou compréhension de l'écrit²⁰³) en termes de « capacités de faire » et d'exécution de tâches précises.

«Il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. »²⁰⁴

Mais dans des activités de « réception visuelle », l'utilisateur, en tant que apprenant lecteur, reçoit et traite des textes écrits. Parmi les activités de lecture²⁰⁵ définies par le CECRL, nous retrouvons, par exemple, des tâches à réaliser. L'action accomplie suite à la lecture de la consigne illustre que l'élève a saisi ce qu'on attend de lui. Selon le CECRL, ces activités, pour des élèves débutants et intermédiaires, se limitent à des tâches concrètes:

- lire pour s'orienter ;
- lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence ;
- lire et suivre des instructions ;

²⁰² CHAUVEAU, Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane, Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. Revue française de pédagogie, 90, 1990, pp. 23-30.

²⁰³CECR, p.57.

²⁰⁴CECR, p.35.

²⁰⁵CECR, p.65.

– lire pour le plaisir, etc.

L'apprenant-utilisateur de la langue peut lire pour comprendre

- l'information globale ;
- une information particulière ;
- une information détaillée ;
- l'implicite du discours, etc.

Ces activités exposées aux élèves reflètent en évidence la notion d'une approche actionnelle dans la mesure où elle met les apprenants dans le rôle d'un lecteur utilisateur (apprenant lecteur comme acteur social) qui doit saisir une information ou une consigne et agir selon elle (compréhension).

La tâche de lecture (compréhension de l'écrit) devrait décidément faire appel à la production orale soit en L1 (français), soit dans la langue arabe afin de vérifier la compréhension immédiate.

Avec des apprenants débutants et intermédiaires, nous reprenons ces orientations autour de tâches, que nous décrivons dans la dernière partie. Ces tâches, qui sont solidaires des autres aptitudes orales et écrites, sont conduites sous forme de deux pistes pratiques de perception (réception) de l'écrit pour leur utilité concrète et inhérente :

1^{ère} piste pratique: lire, c'est prendre immédiatement connaissance d'un contenu graphique ou iconique ou les deux à la fois (texte/image), relever des informations et consignes dans différents supports et agir en conséquence (compréhension immédiate) ;

2^{ème} piste pratique : lire, c'est reconnaître, pénétrer quelque chose d'obscur ou de complexe, formuler des hypothèses et interpréter (compréhension plurielle).

Les deux pistes sont complémentaires et solidaires et l'acquisition de l'acte de lire, selon les définitions du CECRL, devient une action consciente et posée, c'est-à-dire une pratique sur le réel au moyen de tâches précises dans le sens que Roland Barthes donnait à cette pratique lorsqu'il parlait de travail sur le sens pluriel ;

« lire, c'est trouver des sens et trouver des sens c'est les nommer. »²⁰⁶

Nous avons conscience que ces pistes ne peuvent suffire pour décoder toutes sortes de supports écrits. Des textes abstraits peuvent faire appel à une interprétation plurielle et n'exigeraient pas nécessairement une action urgente ou une exécution d'une tâche concrète.

²⁰⁶ Barthes dans S/Z pose explicitement le problème de la hiérarchisation des langages de connotations : langue, le dénoté / le connoté pluriel.

Néanmoins, l'acte de lire repose également sur la capacité de maîtriser des codes socioculturels. L'apprenant-utilisateur doit apprendre à utiliser ces codes pour parvenir à la mise en évidence d'un texte. En d'autres termes, la lecture devrait être considérée comme un moyen de communication. Son acquisition demanderait une prise en considération des compétences nécessaires à la communication.

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la lecture en arabe, il s'agit de donner aux apprenants des connaissances spécifiques en ce qui concerne les différentes compétences (le lexique, les compréhension et production orales, les compréhension et production écrites...).

Nous sommes conscient que la langue arabe utilise souvent le registre dialectal pour communiquer à l'oral. L'enseignement/apprentissage de l'arabe comme langue étrangère gagnerait énormément en accordant une place importante à la variété dialectale. D'ailleurs, des auteurs de certains manuels ²⁰⁷ conçus pour l'apprentissage de l'arabe comme langue étrangère permettent un emploi non négligeable de cette variété.

En d'autres termes, comment construire une relation entre la réception et la production qui, dégagée de tout attachement aux lettres et aux mots, de toute forme de déchiffrement littéral, permette à chaque apprenant, après avoir saisi les notions de base, de saisir rapidement et naturellement des mots dans un texte et de pouvoir lire, en comprenant de mieux en mieux le contenu de ses lectures ?

La réponse proposée par les textes du CECRL est celle d'une démarche basée sur l'apprentissage progressif des compétences de communication essentielles pour l'acquisition de la lecture.

2. Les compétences nécessaires à l'acquisition de la lecture

« Lire c'est comprendre »²⁰⁸, cette expression récapitule à elle seule toutes les orientations pédagogiques de l'apprentissage de la lecture. Si la visée intermédiaire de la lecture sémantique d'un texte écrit est d'en saisir le sens, encore faut-il avoir acquis les notions de base pour reconnaître les mots avec précision.

Avant d'apprendre à lire, l'élève doit avoir acquis, en même temps que la découverte du système graphique, le fondamental du langage oral en reconnaissant les mots sous leur forme parlée.²⁰⁹

²⁰⁷ Des manuels comme « Kullô Tamâm » 1 et « al-kitâb fi ta'allum al-'arabiyya ».

²⁰⁸ GOMBERT, Jean-Emile et FAYOL, Michel, La lecture-compréhension : Fonctionnement et apprentissage- In Gaonach, Daniel et Goider, Caroline (Eds.), Collection Profession Enseignant. Paris: Hachette, 1998, p.71.

²⁰⁹ Idem, p.73.

Pour cela, l'apprenant débutant doit avant tout comprendre le fonctionnement du système d'écriture alphabétique et décrypter les sons des mots parlés, par exemple de différencier les lettres /k/ et /q/, (source de difficultés de prononciation pour beaucoup d'élèves) et les deux mots : « قلب » (cœur) et « كلب » (chien). Le premier objectif de la lecture demeure, en fin de compte, d'apprendre à reconnaître les mots sous leur forme écrite.

En résumé,

apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes :

- celle qui conduit à identifier les mots écrits,
- celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports de textes, situation de communication) qui est le leur.²¹⁰

2.1. La compétence de compréhension

Commençons d'abord par définir la notion de compréhension.

2.1.1. Qu'est-ce que « comprendre » ?

En ce qui concerne la compréhension orale, l'apprentissage de la langue commence par l'écoute des sons, des mots, des phrases. Au départ, « comprendre » ne signifie pas forcément un accès immédiat au sens des mots et des phrases ; il s'agit d'abord d'habituer l'oreille à une intonation, à des sons, à une prosodie...de la langue arabe. La compréhension orale peut être ensuite accompagnée de la production orale. Pour s'exprimer, l'apprenant a besoin de comprendre et inversement.

La compréhension orale contribue largement à la maîtrise de la langue et aide incontestablement à la compréhension écrite.

La compréhension, dans un contexte d'apprentissage simple, n'est pas à isoler de la production d'une présentation personnelle, d'un avis, d'un point de vue, d'une réaction, etc. donc production de quelque chose dans une situation cernée par les apprenants.

Quant à la compréhension écrite, elle doit être étroitement liée à la lecture de supports écrits simples. Dans un premier temps, l'apprenant-lecteur rédige sa présentation personnelle et la fait lire à ses partenaires. Il lira également leur présentation. Cela lui permet de comprendre le lien existant parfois entre l'oral et l'écrit. Il doit également comprendre le moment où l'oral et l'écrit se séparent.

²¹⁰ PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE, Bulletin Officiel, Hors série n°1 du 14 février 2002.

Pour résumer, nous soulignons que la compréhension écrite est dépendante de vocabulaire appris à l'oral ou à l'écrit. Cependant la compréhension écrite demeure un acte complexe qui suppose une combinaison de plusieurs stratégies chez le lecteur.

L'accès au sens implique aussi que l'élève apprenne à se poser des questions sur le texte et à formuler des hypothèses sur son (ses) sens afin de découvrir dans le document qu'il lit des informations et des réponses à ses questions.

L'acquisition de la lecture-déchiffrage présentée par les manuels examinés ne peut aider les élèves à comprendre ce qu'ils lisent car elle est dominée par l'apprentissage du code linguistique aux dépens d'un travail régulier et constant sur les compréhension et production et par conséquent un accès au sens.

2.1.2. Lire, ce n'est pas seulement se contenter de comprendre

Si nous nous contentons de la définition : « lire, c'est comprendre », la compréhension serait alors la seule compétence significative à observer. Avant de chercher à saisir le sens d'un document écrit, une première observation peut apporter à l'apprenant-lecteur des indices importants :

- d'abord, la forme du document et s'il y a des éléments iconiques ;
- le titre, qui est généralement un résumé du document écrit ;
- le nom de l'auteur du texte, son statut, sa nationalité, etc.

Ces indices et repères conduisent l'apprenant-lecteur à faire des hypothèses sur la disposition et parfois même le contenu du document écrit avant sa lecture effective. Ce n'est pas grave si l'apprenant-lecteur se trompe dans ses premières hypothèses. L'occasion de vérifier ces premières hypothèses ou d'en affiner d'autres plus précises doit être admise pédagogiquement afin de permettre à l'apprenant-lecteur d'apprendre à construire le sens précis d'un document écrit et d'appréhender sa cohérence et son contexte.

Dans ces conditions, la lecture mobilise différentes compétences et elle peut être définie comme

une construction de significations, réalisée par une personne à partir d'un texte écrit, dans un contexte donné.

Cette construction est donc le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture.²¹¹

²¹¹ FAYOL, Michel, GOMBERT, Jean Emile, GOIGOUX, Roland et alii, « Enseigner la lecture au cycle 2 », Nathan pédagogie, 2000, pp. 11 à 14.

Lire consiste en définitive à mener une activité langagière à la fois cognitive, linguistique et sociale. En d'autres termes, lire est une pratique culturelle et sociale engagée individuelle ou collectivement.

En 1997, Gérard Chauveau fait évoluer la définition de l'apprentissage de la lecture d'une première sensibilisation à l'écrit (apprentissage des notions de base) vers la phase de l'apprentissage par la lecture où se réalisera l'évolution des apprenants en vrais lecteurs autonomes. Vers une lecture courante, pratique et déterminante, souligne Gérard Chauveau, pour le passage d'

« un apprentissage de la lecture à un apprentissage par la lecture ».

Il formule les termes de l'apprentissage de la lecture en précisant qu'

Apprendre à lire ce n'est pas seulement acquérir des mécanismes et des savoir-faire, ce n'est pas seulement entrer dans le système écrit, c'est-à-dire comprendre le fonctionnement d'une écriture particulière; c'est également entrer dans la culture écrite ou entrer dans le monde de l'écrit. C'est découvrir et s'appropriier les pratiques diversifiées du lire et de l'écrire, connaître et manipuler les objets culturels de l'écrit (livres, albums, dictionnaires, journaux, magazines, etc.), s'intéresser et participer aux activités de lecture et d'écriture de ceux qui savent s'intégrer dans la communauté des lecteurs et des écrivains (entrer dans le cercle des lettrés).

Le travail cognitif de l'enfant apprenti-lecteur porte autant sur le fonctionnement de la langue écrite (aspects linguistiques) et le montage des mécanismes de lecture (aspects techniques).²¹²

L'objectif à long terme étant de

« favoriser une lecture efficace, c'est aider à la construction du sens, à permettre l'adaptation à la technique de prélèvement d'indices au type de lecture recherchée ; offrir la possibilité d'utiliser différentes stratégies. »²¹³

S'il est fondamental de retracer une définition plus au moins consensuelle de la lecture dont l'apport est aujourd'hui peu contesté (donner du sens à de l'écrit); en revanche, réunir toutes les options pédagogiques sur un objectif social (ou socioculturel) de la lecture

²¹² CHAUVEAU, Gérard, Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. Paris: Éditions Retz, 1997, pp.19-27.

²¹³ MERIEU, Philippe, cité par DANVERS, Francis, 700 mots clefs pour l'éducation, presses universitaires de Lille, 1992, p.166.

(avec l'implication du lecteur) n'est pas chose facile. Nous dirons, avec Roland GOIGOUX et Sylvie CEBE, que « lire », ce n'est pas seulement voir de l'écrit, ce n'est pas non plus donner une version orale d'un écrit.

Les opérations intellectuelles qui sous-tendent une compréhension efficace sont multiples et complexes. Elles demandent du temps et de la répétition pour être apprises et utilisées par les élèves. Toutefois, les enseignants le savent bien, la répétition à l'identique d'une même activité (même menée plus lentement et en plus petit groupe) ne suffit pas à garantir le succès d'un apprentissage.²¹⁴

²¹⁴GOIGOUX, Roland et CEBE, Sylvie, Lectorino et Lectorinette, CE1-CE2, Apprendre à comprendre des textes narratifs, Editions Retz, Paris, 2013, p.31.

TROISIEME PARTIE

VERS UNE TRANSFORMATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Chapitre 1. Transformation des programmes

1. Programmes communs à toutes les langues

La démarche communicative qui a remplacé dans les années 1980 la méthode audio-orale, devient avec l'approche actionnelle, les démarches les plus importantes du système scolaire français. A vrai dire, ces approches relatives à la conception de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe ne sont pas vraiment considérées comme des méthodes ; la démarche communicative est apparue dans les années 1970 avec les différents « Niveaux Seuils ». Elle évolue aujourd'hui et devient ce que le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) appelle une « démarche actionnelle » assurée. Le CECR définit cette démarche ainsi :

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (...). Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.²¹⁵

Cette définition aide les enseignants de langue vivante à mettre en place des tâches incitant les élèves à simuler une « action authentique » telle qu'elle se déroulerait dans la réalité et les préparer ainsi à devenir des « acteurs sociaux ».

En effet, les nouveaux programmes pour l'école primaire, le collège et le lycée (paliers 1, 2 et 3) prennent appui sur le CECRL qui détermine également des « *niveaux de compétence* » pour chacune des activités langagières nécessaires à l'apprentissage d'une langue vivante. Ce cadre a été d'une grande aide car il fixe aux enseignants de langue vivante et aux apprenants (utilisateurs) des objectifs d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. L'introduction des « *Groupes de Niveau de Compétence* » est proclamée comme une solution concrète d'organisation de l'enseignement des langues suggérée par la Circulaire de Rentrée 2005.

Dans les textes des « Programmes de l'Enseignement des Langues Vivantes Etrangères pour le collège, Préambule Commun – Bulletin Officiel n° 7 du 26 avril 2007 hors série, page 4 », nous pouvons lire :

²¹⁵ Conseil de l'Europe (2000). Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg, p. 15.

« Avec l'adoption par décret du 22 août 2005 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) élaboré par le Conseil de l'Europe, c'est bien la pratique effective de la langue qui est visée aujourd'hui ».

En effet, le processus d'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus abordé comme un système isolé mais plutôt dans le contexte global de l'acquisition langagière par un apprenant (utilisateur). Cette « nouvelle » façon de considérer la langue a suscité des comparaisons systématiques de différents types d'apprentissage ; leur but est de déterminer les différences et les similarités dans la façon dont la compétence d'un apprenant se développe dans des situations et conditions apparentes.

1.1. Comment le CECR contribue à la transformation des pratiques ?

L'essentiel²¹⁶ de l'apport du CECRL est de reconsidérer les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues afin d'offrir une base commune pour la conception des programmes, des diplômes et des certificats.

Le CECR distingue désormais les

« activités d'interaction, de médiation, de production et de réception ».

Il a contribué à la prise en considération des acquis antérieurs de l'élève, des programmes, les objectifs, l'évaluation et enfin les niveaux en permettant à chaque apprenant de se retrouver dans le niveau qui lui correspond ; six niveaux de compétence sont clairement définis : A1, A2, B1, B2, C1, C2.

1.2. Un cadre général commun et obligatoire

Depuis la parution de ce Bulletin Officiel n° 7 du 28 août 2003, hors série, les enseignants disposent de quelques textes sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères leur permettant de fixer les objectifs intermédiaires et finaux ; ces textes, aux statuts différents, tournent autour :

- Des textes réglementaires communs à toutes les langues et qui établissent les nouvelles orientations pédagogiques (devenus obligatoires à la rentrée 2005). Ces textes,

²¹⁶ LALLEMENT, Brigitte et PIERRET, Nathalie, L'essentiel du CECR pour les langues : le cadre européen commun de référence pour les langues : école, collège, lycée. Hachette Education, Paris, 2007.

publiés au Bulletin officiel et sur le site (éduscol) de l'éducation nationale sont la portée de tous ceux qui sont concernés par l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ;

- Des instructions officielles caractéristiques pour chaque langue rédigées sous forme de programmes par les inspecteurs. Pour l'enseignement/apprentissage de la langue arabe, les textes sont répartis en contenus spécifiques de l'école primaire, au collège et au lycée (en paliers).

En ce qui concerne nos classes de débutants, la LV3 est un enseignement optionnel (facultatif) de découverte et d'exploration pour toutes les séries générales. Le contenu du changement d'orientation est mis en application à partir de la rentrée 2010.

Comme tous les programmes des autres classes (LV1 et LV2), le nouveau programme de l'enseignement optionnel de découverte et d'exploration (LV3) se réfère au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Il incite à la mise en place de groupes de compétences et privilégie la production des élèves, prioritairement à l'oral.

1.3. Les groupes de niveau

Les nouveaux programmes recommandent une répartition particulière des groupes par niveau. Ce qui suppose qu'il y a une évaluation préalable pour permettre aux différents élèves de se retrouver dans le groupe qui leur convient.

[...] De nouveaux modes d'organisation des classes de langue doivent être progressivement développés. Des dispositifs permettant un enseignement intensif ou semi-intensif se sont mis en place dans certains établissements suite à l'expérimentation conduite dans ce domaine durant les années scolaires 2001-2002 et 2002-2003. Ces dispositifs consistent à regrouper les élèves non plus en fonction du moment du début d'apprentissage de la langue, mais par groupes de niveau constitués en fonction des compétences d'expression et de compréhension orales et écrites. Cette nouvelle organisation rompt avec le traditionnel clivage LV1-LV2 et permet une exposition à la langue étrangère plus intensive et beaucoup plus active. [...] ²¹⁷

- Une organisation plus souple

Les horaires de LV1 et de LV2 sont globalisés. Cela favorise la mise en place de groupes de compétences et de périodes intensives d'enseignement.

- Une transformation de l'enseignement des langues par groupes de compétences et modulation des périodes d'enseignement.

²¹⁷ CECR, p. 13.

Extraits :

Le Décret n° 2005-1011 du 28/08/2005, paru au BO n°31 du 1/09/2005 rapporte :

[...] chaque établissement doit s'attacher à améliorer l'organisation des enseignements de langues vivantes en :

- organisant l'enseignement par groupes de compétences et en modulant les périodes d'enseignement ; [...]

Nous reviendrons sur cette organisation lorsque nous aborderons notre propre enseignement de l'arabe.

1.4. Les groupes de compétence

Ce sont des groupes différents des groupes de niveau et

[...] que les élèves soient répartis en groupes de compétence langagière indépendamment des classes ou divisions, à l'école, au collège ou au lycée. Les "groupes de compétence" peuvent correspondre soit à la démarche pédagogique du professeur, soit à une organisation des groupes en fonction des acquis et des besoins des élèves. [...] ²¹⁸

L'apprentissage de la communication en langue étrangère passe par l'acquisition de compétences dans cinq activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale en continu, l'expression écrite, l'interaction orale. Le travail en groupes de compétences est centré sur une activité langagière dominante que l'on souhaite renforcer chez des élèves séparés dans un groupe tout en prenant appui sur une autre activité langagière dans laquelle ces élèves ont plus de facilités.

La constitution des groupes est modifiable au cours de l'année et est indépendante de la série, du statut de la langue choisie (LV1, LV2, voire LV3 pour certaines langues) et de l'organisation par classes. La démarche de projet est adaptée à ce mode d'organisation.

Un alignement des horaires de langues vivantes est normalement préconisé. Le regroupement d'élèves de lycées généraux, technologiques et professionnels du secteur est à inciter dans la mesure où la proximité des établissements l'admet.

²¹⁸ CECR, p. 15.

1.5. Des groupes de compétences à effectifs réduits

- Un apprentissage centré sur une activité langagière dominante :

L'apprentissage repose sur des activités langagières : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit et expression écrite. On consacrerait dans chaque groupe, sur une période donnée, l'essentiel du travail à une activité langagière privilégiée en fonction des besoins des élèves, de leurs acquis et du projet pédagogique du professeur sans pour autant négliger le travail autour des autres activités langagières [...] ²¹⁹

Les groupes de compétences permettent de moduler temporairement les enseignements et de

« mieux gérer l'hétérogénéité des compétences des élèves ».

Comme nous l'avons souligné, ces groupes sont focalisés sur une activité langagière *dominante* que l'on souhaite renforcer chez des élèves tout en prenant appui sur une ou plusieurs autres activités langagières maîtrisées par ces élèves.

- Une organisation en groupes différenciés :

Cette option a été empruntée à la pédagogie différenciée initiée par Philippe Meirieu pour des classes hétérogènes.

Le travail organisé autour d'une activité langagière dominante peut être dispensé dans des groupes constitués d'élèves ayant les mêmes besoins et issus de classes différentes.

L'échelle de référence du Cadre européen (A1, A2, B1, ...) aide les professeurs à identifier ces besoins et à construire une progression en hiérarchisant les difficultés à chaque niveau de l'échelle et pour chaque activité langagière. [...]

- Au collège, [...]. Si le regroupement des élèves peut se faire sur la base de la classe, il est aussi possible d'envisager la constitution de groupes différenciés constitués à partir de plusieurs classes sur la base de besoins ou d'objectifs spécifiques.

- Au lycée, cette nouvelle organisation a déjà cours dans certains établissements. On peut ainsi se reporter aux comptes rendus des expériences présentées par différents lycées au cours du séminaire national du 15 novembre 2004.

Dans les collèges et les lycées, les élèves auront la possibilité, en fonction de leurs progrès et de leurs besoins, de passer d'un groupe à l'autre sur la base de l'évaluation de leur niveau de compétence. [...] ²²⁰

²¹⁹ Bulletin Officiel n° 23 du 8 juin 2006, Enseignement des langues vivantes, rénovation de l'enseignement des langues vivantes.

²²⁰ BO n° 23 du 8 juin 2006.

Chapitre 2. Transformation de l'enseignement/apprentissage de la langue arabe

Les nouvelles orientations pédagogiques, devenues obligatoires pour tout enseignant de langue étrangère, exigent de travailler diverses compétences au sein d'un même groupe de compétences. Il s'agit de mettre en place une compétence en DOMINANTE (oral/écrit). Prenons par exemple l'expression orale en continu : pour travailler cette aptitude, il est nécessaire de réunir les éléments dont l'élève a besoin suite à une évaluation préalable adaptée pour asseoir des activités en lien avec cette compétence. Il faut donc (bien que la compétence dominante soit l'oral en continu) avoir travaillé durant plusieurs semaines sur la Compréhension de l'oral. Car on a besoin d'avoir entendu de l'arabe en continu (des petits extraits de journaux télévisés, des interviews, etc., pour arriver à enregistrer des modèles qui aideront à construire cette compétence orale).

A titre d'exemple, l'arabe LV3 commence au lycée en seconde (c'est le cas au Lycée Chopin à Nancy depuis 2009). Des niveaux très variés (du vrai débutant à l'élève confirmé et avancé), mais cette initiation devrait d'abord tenir compte de ces élèves et viser à développer, chez eux, des compétences de communication dans les activités langagières définies et expliquées dans le CECRL pour toutes les langues tout en prenant en considération leurs acquis. Selon le CECRL, ces activités tournent autour de trois pôles : Réception, production et interaction orale.

Les contextes d'usage de la langue étudiée sont prioritairement dictés par l'entrée culturelle : l'art de vivre ensemble (famille, communautés, villes, territoires). Cette entrée s'organise autour de trois notions temporelles liées au présent, au passé et à l'avenir.

Il revient à chaque langue de mettre place à ces notions en les ajustant en problématiques et thématiques inhérentes aux spécificités des aires culturelles et linguistiques concernées.

1. Transformation des programmes en arabe

A la lecture de tous les programmes relatifs à l'enseignement/apprentissage de l'arabe, tout cycle et palier confondus, nous retenons que les dispositions de ces programmes présentent deux arrangements globaux :

- L'un définit le contenu des programmes de l'arabe en termes de compétences ;
- L'autre permet aux enseignants d'établir la liste des compétences abordées dans les activités langagières qu'ils mettent en place dans leurs cours.

Vient enfin la grille des finalités de compétences constitutives du programme et engendrant le niveau concerné, les savoirs et savoir-faire (lexicaux et grammaticaux) à mettre en place dans le cadre de différentes situations et les aptitudes entraînées (compréhension orale ou écrite, expression en continu, interaction, etc.). Nous serons amené à détailler ces finalités dans la quatrième partie.

1.1. Premier ensemble : des textes à caractère réglementaire

Le CECRL a mis en place un ensemble de textes réglementaires régissant l'organisation globale de l'enseignement. Les textes officiels proposent à chaque élève, sans distinction, une

« formation dont le premier objectif est l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. »

Cette formation s'inscrit dans des objectifs d'ensemble et permet, à chaque enseignant, de mettre en place une organisation spécifique de son enseignement de la langue étrangère. Nous en retenons les données les plus importantes :

➤ Les niveaux :

Depuis août 2005, les nouveaux programmes d'arabe se réfèrent, comme toutes les langues, au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

L'échelle de compétence langagière fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés à leur tour en six niveaux communs :

- Niveau A : utilisateur élémentaire, scindé en niveau initial ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2) :

- le niveau A1 à la fin de l'école primaire pour une LV1 (Programmes des Langues Etrangères pour le primaire – Bulletin Officiel n° 8 du 30 août 2007 hors série) ;

- le niveau A2 en fin de 5^{ème} LV1 ou 4^{ème} LV2 (Programmes de l'Enseignement des Langues Vivantes Etrangères pour le collège – Bulletin Officiel n° 7 du 26 avril 2007 hors série) ;

- Niveau B : utilisateur indépendant, scindé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2). Ce niveau répond à une " compétence opérationnelle limitée " ou une " réponse appropriée dans des situations usuelles " :

- le niveau B1 à la fin de la scolarité obligatoire (3^{ème}) pour une LV1, A2 pour une 3^{ème} LV2 ;

- le niveau B2 en fin d'études secondaires.

- Niveau C : utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise).

➤ Les paliers :

La progression définie par le CECRL procède désormais par palier. Les quatre années du collège recouvrent deux paliers. Globalement, le palier 1 recouvre les années de sixième et cinquième (du niveau A1 à A2 pour une LV1) et le palier 2 celles de quatrième et troisième (du niveau A2 à B1 pour une LV1).

« Dans la suite du palier 1 des programmes de collège, le palier 2 assure le passage de niveau A2 au niveau B1. Les activités de communication langagière et les formes de discours s'enrichissent, intègrent l'explication et l'argumentation.»²²¹

Ce niveau correspond également aux groupes de débutant et intermédiaire dont nous avons la charge en seconde, première et terminale LV3 au lycée et à sciences-po où les groupes sont attribués en LV4²²². En LV3 ou LV4, nos élèves sont des débutants et intermédiaires se trouvant dans les niveaux A1 à B1.

Le CECRL a manifestement contribué à l'influence des concepteurs des programmes du palier 1 en arabe²²³ et à la réflexion des auteurs de matériels d'enseignement. L'une des marques les plus manifestes est la mise en place de tâches organisées par niveaux, à savoir A1, A2, B1, B2... qui s'inspirent directement des recommandations du CECR.

➤ Les activités langagières

La réflexion sur l'approche notionnelle permet l'émergence de « nouvelles » propositions telles que l'approche par compétences et d'activités langagières.

²²¹ Programmes de l'Enseignement des Langues Vivantes Etrangères pour le collège – Bulletin Officiel n° 7 du 26 avril 2007 hors série, page 70.

²²² Sciences-po Nancy accueille un cycle franco-allemand où les étudiants sont sensés maîtriser trois langues (français, allemand et anglais) avant d'être autorisés à commencer l'apprentissage d'une quatrième nouvelle langue (LV4).

²²³ Programmes de l'Enseignement des Langues Vivantes Etrangères pour le collège – Bulletin Officiel n° 7 du 26 avril 2007 hors série, de la page 34 à 45.

Cinq types d'activités langagières ont été définis prioritairement dans les nouveaux programmes²²⁴:

1. Comprendre, réagir et dialoguer en interaction orale ;
2. Compréhension de l'oral ;
3. Parler en continu ;
4. Lire ;
5. Ecrire.

« Priorité est donnée à la pratique de la langue orale, dès les débuts de l'apprentissage notamment pour familiariser le plus tôt possible l'oreille aux structures sonores d'une autre langue ».²²⁵

Les activités langagières orales ont pour objectif intermédiaire

« de travailler l'articulation, la prosodie, l'intonation, de développer l'écoute et le plaisir d'entendre, et de produire des sonorités différentes. Enfin, de favoriser la mémorisation. Elles permettent de déboucher sur une expression personnelle, même modeste.»²²⁶

2. Transformation effective du cours d'arabe

2.1. Simulation « idéale et espérée » de nos groupes arabisants

En début d'année, nous prenons le temps, comme tous nos collègues des autres langues, de constituer nos groupes :

- en établissant le profil linguistique de chaque élève dans chacune des cinq activités langagières, sur la base d'une évaluation élaborée par nos soins en septembre ;
- en construisant une progression centrée sur l'apprenant et sur le groupe-classe (en spirale), en lien avec le cadre européen commun de référence pour les langues.

En cours d'année (à la rentrée des vacances de la Toussaint):

²²⁴ Programmes de l'Enseignement des Langues Vivantes Etrangères pour le collège – Bulletin Officiel n° 7 du 26 avril 2007 hors série, p. 31.

²²⁵ Programmes de l'Enseignement des Langues Vivantes Etrangères pour le collège Préambule Commun – Bulletin Officiel n° 7 du 26 avril 2007 hors série, p. 4.

²²⁶ SICARD-FRAISSE, Frédérique, TAHHAN, Brigitte et TARDY, Sophie, Arabe : cycle des approfondissements (cycle 3), Collection École, Documents d'accompagnement des programmes, Centre national de documentation pédagogique, CRDP, Paris, 2002, p. 22.

- Dans chaque groupe, nous menons le travail durant une période donnée, sur une activité langagière (dominante), en nous appuyant sur une autre activité langagière mieux maîtrisée ;

- Nous favorisons une démarche de projet, adaptée à ce mode d'organisation, qui propose des situations et des activités donnant du sens aux apprentissages ;

- Nous favoriserons les échanges et la communication sans nous arrêter à la seule exigence de correction absolue de la langue ;

- Nous permettons à chaque élève de passer d'un groupe à l'autre en fonction de ses progrès et de ses besoins, à partir d'une évaluation de ses acquis.

2.2. Formation des sous-groupes

Prenons un groupe d'élèves qui va pratiquer une activité langagière « dominante » donnée. Retenons par exemple la Compréhension Orale en arabe. Apprendre à se présenter, présenter autrui et parler de soi et de sa famille. Rappelons au passage que la « Compétence Linguistique Dominante » est choisie non pas au hasard mais en fonction d'une « évaluation » qui a préalablement lieu fin septembre. Le cas des secondes LV3 est moins concerné comme ce sont « normalement » des « vrais débutants ».

Considérons, à titre d'exemple, le cas de notre classe : seconde LV3 (501- entrée 2011) et de l'établissement où nous exerçons : Lycée Frédéric Chopin à Nancy.

a) Effectifs de la classe : 28 élèves

Nous éclatons le groupe-classe en deux « sous-groupes » : Sous-groupes A et B avec 14 élèves chacun et prenons les horaires de notre emploi du temps tel quel.

-Première simulation pour le sous-groupe A au premier trimestre :

Mardi 10h à 11hA1 (7 élèves) – Groupe de Compétence 1 avec le professeur X

A (14 élèves) éclate :

A2 (7 élèves) – Groupe de Compétence 2 avec le professeur Y ;

Mardi 11h à 12hA1 (7 élèves) – Groupe de Compétence 1 avec le professeur X

A (14 élèves) éclate :

A2 (7 élèves) – Groupe de Compétence 2 avec le professeur Y ;

Mercredi 11h à 12hA'1 (4 élèves) - un demi groupe → (GC 1) avec le professeur X

A' (7 élèves) éclate :

A'2 (3 élèves) - un demi groupe → (GC 2) avec le professeur Y.

Au deuxième trimestre, les professeurs inversent normalement les groupes:

Mardi 10h à 11hA1 (7 élèves) – Groupe de Compétence 1 avec le professeur X

A (14 élèves) éclate :

A2 (7 élèves) – Groupe de Compétence 2 avec le professeur Y ;

Le même schéma et cas de figure avec le groupe B.

En résumé :

Un professeur travaille une compétence « dominante » orale et des thèmes du programme différents sur un trimestre avec le même sous-groupe d'élèves (A1). Ensuite, au 2^{ème} et 3^{ème} trimestre, il recommence la même opération avec d'autres sous-groupes.

b) Récapitulations :

Le sous-groupe A1 avec le professeur X au 1^{er} trimestre a en principe pratiqué :

Dominante : Compréhension Orale (CO), Expression Orale (EO) et Expression Ecrite (EE)

Thèmes : Altruisme (Soi et autrui), famille, aliments pris au petit déjeuner...

Supports : Enregistrements...

Le sous-groupe A1 avec le professeur Y au 2^{ème} trimestre a normalement pratiqué :

Dominante : Expression Ecrite (EE), Compréhension Ecrite (CE), Expression Orale en Continu (EO+).

Thèmes : Correspondance...

Supports : Presse écrite : rubrique « connaissance » et « correspondance » (rukn Atta'âruf) "ركن التعارف"...

Généralement, en LV1 ou LV2, les élèves sont regroupés par leur « point fort » pour les aider à progresser sur les « points faibles ».

Une fiche est habituellement établie pour chaque élève pour son évaluation et son suivi.

2. 3. Difficulté propre à l'organisation des groupes (hétérogènes)

Mettre en place pour chaque élève arabisant une progression personnalisée, adaptée à ses besoins spécifiques, tout en répondant aux exigences du cadre européen commun de référence pour les langues n'est pas une mission aisée.

En effet, nous éprouvons d'énormes difficultés à constituer des groupes mobiles, modifiables et indépendants en cours d'année.

- de la série (Pour les 1ères ou terminales L, ES ou S sans parler des STG qui n'existent pas en LV3 mais qui sont libres de prendre l'option d'arabe au baccalauréat) ;

- du statut de la langue choisie (LV1, LV2 le mercredi après-midi, voire LV3 durant les autres jours de la semaine). Nous nous appuyons sur nos stagiaires (étudiants du département d'arabe – Université de Lorraine) pour essayer de répondre aux difficultés.

- de l'organisation par classes des LV3 et de leurs emplois du temps (secondes, premières et terminales).

Depuis notre arrivée dans l'établissement en 2009, il est impossible d'avoir un emploi du temps qui répond favorablement à un travail par compétence et par groupes de niveau. Impossible d'aligner dans la mesure du possible les cours de chaque langue vivante pour permettre la constitution de ces groupes. Le rappel nous est fait régulièrement que l'arabe n'est qu'une option d'ouverture et d'exploration.

Etant le seul professeur d'arabe, nous ne pouvons pas privilégier des effectifs réduits pour le travail sur les activités langagières orales (DOMINANTE de l'oral) en secondes.

2. 4. Limites de la transformation

Pour Christian Purren, l'approche actionnelle, dans un cadre scolaire se trouve confrontée à une série de difficultés. Dans un article édité par l'Association des Professeurs de Langues vivantes, Christian Purren précise :

Je regrette d'autant plus que les auteurs du CECR se soient contentés de justifier leur ouverture méthodologique par des arguments négatifs (l'absence de certitudes scientifiques et les dangers du dogmatisme) ou empiriques (la reconnaissance de pratiques éclectiques généralisées chez les apprenants et enseignants), et je m'inquiète qu'ils n'aient pas développé, au-delà de ces simples constats, une réflexion systématique sur les relations entre pratiques de l'éclectisme et théories de la complexité .²²⁷

²²⁷ PURREN, Christian, Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre, in APLV-Langues Modernes, samedi 1er avril 2006, p. 32.

Il conclut en attirant l'attention sur le pragmatisme de beaucoup d'enseignants :

Si le mot « éclectisme » a un sens, en effet, et si l'éclectisme des enseignants constitue bien leur réponse pragmatique immédiate à la complexité de leur environnement, il ne peut exister de cadre méthodologique en enseignement/apprentissage des langues mais seulement des opérations de cadrage qu'enseignants et apprenants doivent constamment sur le terrain redéfinir en commun.²²⁸

Travailler en « perspective actionnelle » nécessite donc des moyens importants :

D'abord, les emplois du temps ne sont pas conçus pour permettre aux différents élèves (en seconde et même en première par exemple) d'être regroupés en « groupes de compétence » !

Les « postes » (ce sont surtout des regroupements d'heures) en arabe sont très limités. Aujourd'hui (rentrée 2015), un seul professeur dans toute l'académie de Nancy-Metz installé à Nancy.

Aucun assistant de langue arabe dans l'académie. Les professeurs travaillent seuls dans leurs établissements. Comme nous, ils se posent des questions :

- Quelles « compétences », quelles capacités et connaissances doit évaluer l'enseignant d'arabe fin septembre ?
- Quels contenus doit-on enseigner dans les classes d'initiation?

En arabe, un manque important de documents sonores (essentiellement).

La priorité accordée à la dominante de l'oral (normalement jusqu'aux vacances de la Toussaint) retarde l'apprentissage du système graphique et l'initiation effective à la lecture.

Doit-on commencer par l'apprentissage du code, c'est-à-dire le système graphique pour pouvoir « lire » des textes ? Ou commencer par l'apprentissage de l'oral comme c'est souvent le cas pour les autres langues avec la dominante CO+EO? Sans oublier que pour beaucoup de parents, l'oral, c'est forcément le dialectal (que certains élèves connaissent déjà).

2.5. Difficulté propre à l'organisation des compétences

Nous avons été confrontés, dès le début de l'organisation des activités en compétences, à la notion qu'engendrait le concept lui-même.

La compétence, selon la définition proposée par le Décret Missions, est

²²⁸ PUREN, Christian, p.38.

« l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. »²²⁹

L'enthousiasme engendré par le CECR a fait parfois oublier les spécificités de chaque langue et même des apprenants. Le contexte d'enseignement / apprentissage de l'arabe (langue où les dialectes arabes jouent un rôle beaucoup plus déterminant dans l'activité langagière), doit prendre une place plus importante, afin d'éviter que toutes les langues ne soient enseignées de la même façon.

Ce n'est pas le but, rétorque Daniel Coste, car, selon lui, le CECR

a été conçu comme un instrument de référence ayant deux finalités majeures :

- offrir une base commune à ces professionnels des langues pour la construction d'objectifs, de contenus, de méthodes convenant à leurs situations et à leurs options respectives et pour les échanges qu'ils peuvent avoir entre eux ;
- définir « les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie ».

Dans le passage relatif aux compétences de communication en arabe, nous relevons, dans les programmes d'arabe, une nuance aux grandes orientations déterminées par le CECRL:

Le schéma classique des cinq activités de communication langagière de base présentée dans les tableaux devra être élargi de manière à inclure des capacités croisées (combinant deux activités de base) : la reproduction et la reformulation. Il faut également tenir compte des capacités qui font appel à la mémorisation et à l'activité de traduction.²³⁰

Toutefois, à aucun moment les instructions officielles d'arabe ne permettent de savoir comment procéder pour « croiser » ces compétences, ni de clarifier la différence entre « compétence » et « capacité », encore moins d'expliquer le sens pratique de la « reproduction » et de la « reformulation », ainsi que des « capacités faisant appel à la mémorisation et à la traduction ».

²²⁹ Décret du 24-07-1997, complété par D.29-03-2001; modifié par D.27-03-2002; D.03-03-2004 ; D.12-07-2012 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (art. 5, alinéa 1).

²³⁰ Programmes de l'Enseignement des Langues Vivantes Etrangères pour le collège Préambule Commun – Bulletin Officiel n° 7 du 26 avril 2007 hors série, p. 42.

Comment procéder concrètement ? Est-ce juste un exercice ponctuel inhérent à une activité langagière demandant à l'élève de reformuler un énoncé, de le mémoriser et de le traduire ?

N'oubliant pas que le contexte didactique n'est pas le contexte sociolinguistique. Le premier exige un regard croisé sur des tâches orales et écrites encourageant les élèves à simuler une « action authentique » et les incitant ainsi à devenir des « acteurs sociaux » ; le deuxième contexte est la réalité linguistique quotidienne d'une société. C'est un objectif espéré dans lequel se déroulerait l'action linguistique réelle.

En effet, la proposition du CECRL conçoit la compétence comme un réseau de connaissances mobilisables en situation, alors les textes officiels d'arabe la conçoivent comme la capacité à mobiliser des ressources lexicales et syntaxiques pour affronter des situations complexes et variées. Au sujet des compétences lexicales et syntaxiques, les textes officiels d'arabe précisent :

« On donnera à l'élève un rôle actif dans la structuration de son propre lexique de façon à en faciliter l'appropriation. »²³¹

Dans un tableau particulièrement grammatical²³², le programme d'arabe reprend la désignation de « compétence active » pour relater les connaissances grammaticales implicites à acquérir.

Enfin, il n'est pas inutile de rappeler que le CECRL distingue sans les dissocier deux catégories de compétences :

➤ Les compétences²³³ générales individuelles

Selon le CECR, les compétences sont « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. »²³⁴

Les compétences générales individuelles sont des connaissances et des acquisitions diverses que le sujet apprenant (utilisateur) possède, tant en ce qui concerne le savoir sur le monde (connaissances culturelles), le savoir-faire et le savoir-être sans oublier le savoir-apprendre.

²³¹Bulletin Officiel n° 7 du 26 avril 2007 hors série, p. 43.

²³²Bulletin Officiel n° 7, p. 44.

²³³CECR, p. 58.

²³⁴CECR, p. 15.

➤ La compétence communicative

Cette compétence recouvre la réalisation de tâches langagières variées. Selon le CECRL, les compétences en communication langagière comprennent la

« compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique »²³⁵ (qui se subdivise elle-même en compétence discursive et fonctionnelle).

En d'autres termes,

« Communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique).»²³⁶

S'agissant de nos élèves (débutants et intermédiaires), des compétences linguistique et pragmatique présupposent que ces élèves maîtrisent un vocabulaire suffisamment adapté pour pouvoir se présenter, parler d'eux-mêmes et communiquer des données simples relatives à leur scolarité, de leurs familles et amis ou de leurs besoins quotidiens dans des situations prévisibles.

2. 6. Tentative de s'accrocher

- Le professeur d'arabe Langue Etrangère s'inspire, dans ses cours et lorsque c'est possible, des pratiques à visée « actionnelle et communicative » des autres collègues en anglais ou en espagnol.

- Le professeur d'arabe est habitué à gérer un groupe-classe fixe et définitif, souvent hétérogène ; il doit désormais éclater son groupe en sous-groupes de « compétence ». Sa seule façon de s'adapter, c'est d'exploiter les résultats de l'évaluation pour continuer à pratiquer une pédagogie différenciée au sein de sa classe souvent hétérogène avec plusieurs niveaux différents. Cette approche relève d'une autre méthodologie mise au point par Philippe Meirieu²³⁷.

²³⁵ CECR, p. 53.

²³⁶ CECR, p. 55.

²³⁷ MEIRIEU, Philippe, L'Ecole, Mode d'Emploi – des méthodes actives à la pédagogie différenciée, ESF Editeur, 2000.

Pour lui, les parcours d'apprentissage des élèves sont souvent différents et il convient de travailler avec eux d'une façon adaptée. Il proposait aux enseignants une forme de « contrat professionnel » en expliquant les modalités de différencier²³⁸ l'apprentissage au sein d'un groupe classe.

Dans l'académie de Nancy-Metz, l'enseignement de l'arabe a presque disparu. Un seul établissement à Nancy continue de proposer cet enseignement. En conséquence, l'enseignant se trouve seul à répondre aux besoins de tous les groupes de niveau ou de compétence.

La nomination d'un assistant étranger en arabe, qui aiderait à mettre en place un dispositif relatif aux activités langagières, paraît souhaitable afin d'expérimenter de manière ponctuelle des compétences précises et hiérarchisées sur une période scolaire donnée.

3. Programmes et apprentissage de la lecture en arabe

3.1. Place de l'écrit :

Si l'écrit est à l'école primaire surtout un point d'appui des activités de communication orales, il devient au collège une capacité à construire pour permettre aux élèves l'élaboration des stratégies de lecture et d'écriture. L'objectif est de leur fournir les éléments d'une autonomie suffisante pour les faire accéder à terme au plaisir de lire et d'écrire dans une langue.²³⁹

Pour un travail sur la compétence sémantique, les programmes pour l'enseignement/apprentissage de l'arabe accordent une place non négligeable à l'écrit et à sa compréhension. Dans l'annexe IV du Bulletin Officiel n° 7 (hors série) du 26 avril 2007, le programme d'enseignement de l'arabe (palier 1 qui correspond au niveau A1) souligne que les outils utilisés pour la compréhension de l'écrit sont aussi importants que les outils utilisés pour comprendre l'oral.

Les activités mobilisant la compétence sémantique se resserrent autour des tâches de compréhension des textes dits par quelqu'un d'autre et des textes lus silencieusement. La consigne pour cette tâche de compréhension orale peut être : Tu vas écouter trois fois un enregistrement en arabe. Ensuite, tu réponds aux questions en cochant la bonne réponse. Pour

²³⁸Différencier c'est, non seulement accepter les différences de toutes natures, (essentiellement de rythme et de compétence) qui existent obligatoirement dans un groupe d'apprenants mais, c'est aussi et surtout, les prendre en compte, faire tout pour qu'elles se réduisent.

²³⁹Programmes de l'Enseignement des Langues Vivantes Etrangères pour le collège Préambule Commun – Bulletin Officiel n° 7 du 26 avril 2007, hors série, page 7.

un travail autour de la compétence écrite globale, la consigne se résume ainsi : Tu vas lire silencieusement le texte et répondre aux questions.

« Les activités d'écriture proposés devront être associées à des activités d'observation ». ²⁴⁰

3.1.1. Lecture et apprentissage de l'écrit en arabe

Des recommandations du CECR et des orientations officielles (pour l'arabe) rapportées par le bulletin n° 7 du 26 avril 2007, nous retenons que lire, c'est comprendre. L'enseignement/apprentissage de la langue n'est plus passif et automatique.

Pour la langue arabe, l'examen des textes officiels fait apparaître le cadre fixant les orientations méthodologiques préconisées par les programmes pour l'apprentissage de l'écrit et de la lecture.

Dès le début de l'apprentissage de l'alphabet, il est primordial de maîtriser la relation des lettres entre elles, et du rapport des signes écrits aux sons qui leur correspondent. Cela implique des exercices oraux et écrits associés à la compréhension orale et écrite. Le plus important, c'est de doter les élèves débutants d'un premier corpus. En lien avec l'apprentissage du système graphique sont présentés des petites entités textuelles diverses (titre de journal, de film, de roman, etc...) afin de montrer aux élèves que l'apprentissage des lettres (système graphique) sert immédiatement à « déchiffrer » même sans comprendre dans un premier temps des titres de journaux, de romans... faisant partie intégrante du paysage culturel arabe.

L'apprentissage de l'écrit sous ses deux aspects complémentaires :

Apprentissage du système graphique et de la lecture est un des priorités du cours d'arabe.

C'est la clef d'accès au domaine spécifique de l'arabe (...)

S'agissant de l'acte de lire, les orientations actuelles soulignent que

L'acte de lecture est avant tout reconnaissance de formes pour une production de sens. Il repose sur diverses activités mentales auxquelles l'enseignant devra exercer ses élèves ; perception visuelle (avec capacité de discrimination rapide des lettres, notamment en fonction du nombre de points, des mots, des articulations de la phrase), mémorisation, interprétation et anticipation. ²⁴¹

²⁴⁰ Annexe IV du Bulletin Officiel n°7 (hors série) du 26 avril 2007, p.34.

²⁴¹ Bulletin Officiel n° 6 (hors série) du 25 août 2005, p. 35.

Les conditions d'apprentissage du code écrit présentent le vocabulaire tel qu'il apparaît dans la presse, la correspondance, etc. c'est-à-dire sans vocalisation :

C'est pourquoi l'on exclut, dès ce niveau le recours à la notation systématique des signes diacritiques dits vocalisation selon l'usage des textes authentiques courants.²⁴²

3.2. Notre public et ses besoins langagiers

Nos groupes sont constitués, d'un côté par des lycéens Français, âgés de 14 à 20 ans et d'origine variée (française, maghrébine, libanaise, syrienne, turque, comorienne, etc....) apprenant l'arabe comme langue étrangère (LV 3 ou langue d'exploration) de la seconde à la terminale, par des élèves scolarisés en dehors du lycée Chopin dans des établissements publics et privés prenant l'arabe comme LV1 ou LV2. Ce sont, soit des élèves (primo-arrivants) ayant commencé leur scolarité dans un pays arabe et rejoint leurs parents dans le cadre d'un regroupement familial, soit des élèves Nancéens ayant commencé l'apprentissage de l'arabe dans des structures associatives ou/et culturelles. Nous regroupons tous ces élèves, avec l'accord de l'académie, le mercredi après midi ; et enfin par des jeunes étudiants adultes de sciences politiques à Nancy et d'origines diverses (française, allemande, britannique, autrichienne, etc..) voulant apprendre l'arabe pour des raisons diversifiées :

-désir de communiquer avec des gens du pays (natifs) pendant des séjours dans des pays arabes en tant que touristes et pouvoir ainsi subvenir à leurs besoins premiers (contact, amitié, nourriture, hôtel, banque, agence de voyage, etc.) ;

-apprendre des éléments culturels et civilisationnels sur le monde arabe (certains étudiants de sciences-po notamment envisagent de passer leur troisième année dans un pays arabe).

« L'apprentissage d'un seuil minimal »²⁴³

que tous les participants retrouveront dans les situations décrites ci-dessus.

²⁴²Idem, p. 36.

²⁴³GREMMO, M.J., Apprendre à communiquer. Compte rendu d'une expérience d'enseignement de français. Mélanges Pédagogiques, CRAPEL, 1978, p. 21.

Chapitre 3 : Projet d'élaboration des contenus

1. Cadre général

En nous inspirant des descripteurs et spécifications en langues définis dans le CECRL (Cadre Européen de Commun de Référence pour les Langues)²⁴⁴ et des programmes généraux d'arabe du primaire et des collèges au palier 1 rapportés par le Bulletin Officiel n° 6 (hors série) du 25 août 2005²⁴⁵, qui présentent, pour chaque compétence, quatre entrées : des exemples d'énoncés, des formulations possibles de ces énoncés, les compétences culturelle et lexicale et enfin la compétence grammaticale.

Nous avons préféré établir nos propres indicateurs des contenus langagiers en établissant pour chaque niveau et chaque aptitude une échelle d'activités progressives de communication et d'apprentissage.

Il est exact que les auteurs de ces programmes préviennent de la non-exhaustivité de ces contenus langagiers et de l'absence d'une progression rigoureuse.

Les listes contenues dans les tableaux d'activités de communication ne constituent pas un ensemble limitatif et l'ordre de présentations n'implique ni hiérarchie ni progression. Les exemples répertoriés sont présentés les uns après les autres par souci de clarté. Il convient par ailleurs de garder à l'esprit qu'un entraînement spécifique n'implique pas pour chaque élève une progression parallèle dans chaque type d'activités de communication langagière. Les élèves peuvent en effet progresser de façon différente, privilégiant tel ou tel type d'activité à certains moments de l'apprentissage, tirant profit du temps de latence dans tel ou tel autre. Il importe, dans tous les cas, de rechercher les occasions de combiner ceux-ci entre eux au sein de tâches plus complexes.²⁴⁶

En effet, le CECR rapporte effectivement qu'il ne s'agit pas d'activités de communication langagière classées, ni d'un programme-cadre qui ressemble davantage à un inventaire systématique de connaissances essentielles de la langue (structures syntaxiques, règles de prononciation et de morphologie rigides...).

Nous préférons, de notre côté, présenter une série de repères d'enseignement/apprentissage de l'arabe dans les niveaux A1 et A2 d'une manière globale tout en les dirigeant vers l'accomplissement de « tâches de communication », des mises en situation à travers des jeux de rôle et des sketches. Pour les besoins de notre recherche, la

²⁴⁴ CECR, pp. 158-172.

²⁴⁵ Bulletin Officiel n° 6 (hors série) du 25 août 2005, pp. 36-42.

²⁴⁶ Idem, pp. 36-42.

compréhension écrite occupera une part plus importante vu son lien direct avec la lecture active (sémantique).

Il est également souhaitable que les points communs de référence soient présentés de manières différentes dans des buts différents (...) Une présentation « globale » simplifiée de ce type facilitera la communication relative au système avec les utilisateurs non-spécialistes et donnera des lignes directrices aux enseignants et aux concepteurs de programmes.²⁴⁷

Notre présentation se concentrera, dans un premier temps, sur deux axes (débutant et intermédiaire) correspondant d'abord aux niveaux d'apprenants/utilisateurs (A1/A2) dont nous avons officiellement la charge, et aux quatre compétences suivantes : production et compréhension orales, production et compréhension écrites.

Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits.

²⁴⁷ CECR, p.25.

2. Compréhension et production: Deux activités langagières distinctes

Après l'explicitation du contenu des dialogues, la répétition et l'acquisition de toutes les structures présentées en vue d'une utilisation postérieure; les méthodes audiovisuelles structuro-globales visaient, la production (expression) qu'elles considéraient comme le seul but de l'apprentissage.

Or, si nous examinons l'acte de communication, il y existe toujours un locuteur et un récepteur. Ces tâches sont évidemment interchangeable au cours de l'acte communicatif: les interlocuteurs peuvent être tour à tour, émetteurs et récepteurs. Il existe cependant des situations communicatives dans lesquelles le participant devra seulement être récepteur (tels les messages écoutés à la radio, regardés à la télévision ou lus dans la presse) ou simplement locuteur.

Pour accomplir chacune de ces activités, locuteur et récepteur doivent posséder des aptitudes spécifiques:

- L'aptitude à la compréhension.
- L'aptitude à la production.

Compréhension et production reposent sur des activités globalement différentes et nécessitent donc un entraînement spécifique. S'agissant d'activités distinctes ni le rythme, ni les techniques d'acquisition ne peuvent être les mêmes. Voulant ménager l'acquisition des deux aptitudes en même temps à un niveau égal nous imposons le rythme le plus lent (celui de l'expression) et freinons le développement de l'autre aptitude (compréhension).

Or, dans beaucoup de situations communicatives, un bon niveau de compréhension assure la communication même si le niveau de production est plus limité. Il ne faut pas oublier que c'est le locuteur, avec toutes ses particularités, qui impose son discours et que le récepteur sera obligé de s'y adapter.

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.²⁴⁸

Dans notre programme relatif aux activités langagières, nous commencerons par la présentation de la production orale car sa fonction est communément organisée à l'aide

²⁴⁸ CECR, p. 18.

d'activités conduisant l'apprenant/utilisateur à agir/réagir à des sollicitations de l'enseignant ou du (des) partenaire(s).

Nous inscrivons bien entendu la production (expression) orale dans le contexte plus large de la communication orale. En effet, la production orale ne peut être une action isolée de tout contexte situationnel. C'est un moyen de communication en vue de réaliser une certaine intention, d'influencer un interlocuteur ou de modifier une situation.

2.1. Finalités des compétences donnant accès au niveau A1

L'utilisateur élémentaire : Le niveau introductif ou de découverte (A1)

Le Niveau A1 (introductif ou de découverte) est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel – celui où l'apprenant est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser ; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et pré-organisées.²⁴⁹

Nous découperons le niveau A1 en quatre phases d'apprentissage non rigides et loin d'être achevées pour chacune des quatre aptitudes. Commençons par la production orale.

2.1.1. Attentes de la production orale

L'expression orale ou exactement la production orale selon les textes du cadre commun de référence, est une compétence essentielle que les apprenants doivent progressivement acquérir. Il s'agit d'apprendre à s'exprimer dans les situations les plus variées. Il est question d'une liaison interactive ou d'une négociation dans toute situation communicative entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre.

- Communiquer des renseignements sur soi ou sur ses besoins concrets dans des situations possibles, en utilisant un nombre limité de mots ou d'expressions ;

- Poser et répondre à des questions simples à propos de sujets ou besoins personnels, en utilisant un vocabulaire limité, des expressions apprises ou de courtes phrases boiteuses mais compréhensibles ;

²⁴⁹ CECR, p. 32.

- Echanger avec autrui d'une façon simple des renseignements ou des services autour de sujets personnels et familiers de la vie quotidienne, loisirs ou centres d'intérêt.

Les descripteurs doivent rester globaux afin de donner une vue d'ensemble ; les listes détaillées de micro-fonctions, de formes grammaticales et de vocabulaire sont présentées dans les spécifications linguistiques pour chaque langue donnée (...). L'analyse des fonctions, des notions, de la grammaire et du vocabulaire nécessaires pour réaliser les tâches communicatives décrites dans les échelles peut faire partie d'un processus de développement de nouvelles batteries de **spécifications linguistiques**. Les Compétences générales comprises dans un tel module (par exemple, Connaissance du monde, Capacités cognitives) peuvent faire l'objet d'une liste semblable.²⁵⁰

En nous appuyant sur notre pratique avec nos élèves, nous nous limitons ici à présenter des « spécifications linguistiques » qui introduisent, en principe, des activités langagières nécessaires à une acquisition efficace de la lecture.

2.1.1.1. Programmes et objectifs intermédiaires

Phase 1 du niveau A1

L'élève apprend à se présenter, à parler de soi et à communiquer des données simples à propos de sa personne, de sa famille et amis ou de ses besoins dans des situations prévisibles et avec l'aide constante de l'interlocuteur (aides extérieures), en utilisant un nombre limité de mots ou d'expressions isolées (stratégies et contraintes).

➤ Descripteurs globaux :

1. Utiliser de manière adaptée des formules d'usage pour les salutations, le remerciement, la prise de contact et de congé...

سلام / مرحبا ...

السلام عليكم

كيفك؟

كيف حالك؟

شكراً

الله معك

²⁵⁰ CECR, p. 29.

مع السلامة

2. Utiliser un vocabulaire limité dans des situations simples.

أهلا وسهلا...

مرحبا...

كيف الحال؟

لاباس / تمام / بخير / أنا بخير

-Donner son nom, son prénom ou les deux :

اسمي ... أنا اسمي...

أنا فرنسي / ألماني / مغربي / تونسي

أنا من فرنسا / ألمانيا / الجزائر / تونس

-Parler de sa nationalité:

أنا فرنسي / ألماني / مغربي / تونسي

أنا فرنسية / ألمانية / مغربية / تونسية

أنا من فرنسا / ألمانيا / الجزائر / تونس....

-Saisir que le verbe « être » n'existe pas lorsqu'on dit :

أنا فرنسي / ألماني / مغربي / تونسي

أنا فرنسية / ألمانية / مغربية / تونسية

أنا من فرنسا / ألمانيا / الجزائر / تونس....

3. Communiquer des renseignements simples malgré des difficultés de prononciation.

- Parler de soi :

أنا فرنسي / فرنسية / ألماني / ألمانية / مغربي / مغربية / تونسي / تونسية...

جنسيتي فرنسية / تونسية / مصرية / ألمانية ...

أنا تلميذ / تلميذة.

أنا طالب / أنا طالبة...

أنا طالب فرنسي / أنا طالبة ألمانية

أسكن ...

أتكلم الفرنسية / الألمانية / البربرية....

4. Répondre par « Oui/Non » ou par un ou plusieurs mots à des questions élémentaires concernant son identité, sa nationalité...

نعم / لا

هل أنت فرنسي / فرنسية / ألماني / ألمانية / مغربي / مغربية / تونسي / تونسية....؟

نعم. أنا فرنسي / فرنسية / ألماني / ألمانية / مغربي / مغربية / تونسي / تونسية...
لا. أنا فرنسي / فرنسية / ألماني / ألمانية / مغربي / مغربية / تونسي / تونسية...

5. Indiquer, à l'aide de gestes ou de mots isolés, qu'on n'a pas compris.

لا أفهم

6. Formuler quelques questions liées à l'identité.

- Ton nom?, (Comment tu t'appelles?) :

ما اسمك؟

- Sur la nationalité ?

من أين أنت؟

ما هي جنسيتك؟

- Sur les langues parlées...

أي لغة تتكلم / تتكلمين؟

7. Utiliser les chiffres (de 0 à 10).

8. Réagir aux demandes simples de son interlocuteur (le partenaire) concernant son identité à l'aide de mots isolés, d'expressions apprises en classe.

Phase 2 du niveau A1

Répondre et formuler des questions simples à propos de ses besoins directs ou de sujets personnels dans des situations réalisables, en utilisant un vocabulaire limité, des expressions apprises en classe ou de courtes phrases boiteuses mais compréhensibles.

➤ Descripteurs globaux :

1. Utiliser un vocabulaire réduit lié à des situations vécues en classe concernant les activités quotidiennes.

أتكلم ... / أدرس / أكتب

/ أفتح الكتاب ... / أقرأ / أجلس

/ أقف ... أكتب التاريخ

أمسح السبورة...

أتكلم معك / معه / معها...

أسأل وأجيب...

2. Utiliser de courtes expressions apprises en classe.

بِصُعُوبَةٍ / بِسُهُولَةٍ / صَعْبٌ / سَهْلٌ
صُعْبَةٌ ... / العربية سهلة
عفواً / لأفهم...
أتكلّم الفرنسية بسهولة...
ساعدني من فضلك
أنا اسمي ...
جنسيتي ...
أنا تلميذ / تلميذة.
أنا طالب / أنا طالبة...
أتكلّم ...
أدرس العربية... / أكتب على السبّورة / أقرأ في الكتاب / أجلس على الكرسي...

3. Utiliser un vocabulaire limité à des situations particulières fréquentées à la maison relatives aux activités quotidiennes.

أشرب كأس ماء / أكل ...
أعمل ولا أفهم !
أتكلّم في التلفون...
أتكلّم مع أبي / أمي / أخي / أختي
أنت تسأل وأنا أجيب ...
أشاهد التلفزيون...

4. Prononcer correctement certains phonèmes particuliers de l'arabe.

ق - ح - ع ...

5. Répondre à des demandes simples et prévisibles de son partenaire (le stagiaire ou l'enseignant).

-Ici, c'est la classe d'arabe...

هنا قسم العربية .

-C'est le / la professeur de...

هذا أستاذ العربية / الفرنسية / الانجليزية...

هذه أستاذة الأسبانية / الألمانية...

6. Répondre à des questions simples concernant l'orientation dans la classe ou dans le lycée.

-C'est à droite / à gauche...

على اليمين / على اليسار...

7. Formuler des questions simples concernant l'orientation...

-Où est le stade / la marché / la banque / Hôtel du Nil...?

أين الملعب / السوق / البنك / فندق النيل...؟

-La banque / Hôtel du Nil... s'il vous plaît?

البنك / فندق النيل... من فضلك؟

8. Demander ou donner l'heure.

-Il est quelle heure?

كم الساعة؟

-Il est 3 heures.

الساعة 3 ...

الساعة الثالثة ...

9. Demander de faire répéter, de parler lentement, parfois en recourant au dialectal, en utilisant l'intonation.

- Demander de répéter...

من فضلك...

مرة أخرى...

-Demander de parler plus lentement...

من فضلك...

شوي .. شوي ..

-Geste de reprise ou d'apaisement...

-Demander de l'aide...

ساعدني من فضلك...

أحتاج المساعدة...

10. Avoir recours à des stratégies de compensation simples (verbales ou non verbales) pour contourner des difficultés d'expression.

- Gestes...

Les gestes et actions qui accompagnent les activités langagières (en principe : activités orales en face à face) comprennent

– la désignation, par exemple du doigt, de la main, d'un coup d'œil, par un hochement de tête. Ces gestes accompagnent des déictiques pour l'identification de choses, de personnes, comme, par exemple : (Je voudrais celui-là. Non, celui-ci, pas celui-là)

– la démonstration, accompagnant les déictiques et des verbes simples au présent : (Je prends ça et je le fixe ici, comme ça. Maintenant, tu le fais toi-même)

– des actions clairement observables de type commentaire, ordre, etc., que l'on peut supposer connues comme : (Ne fais pas ça ! C'est bien ! ; Oh non !

Il l'a laissé tomber !) ²⁵¹

Pour cela, il n'est pas indispensable de savoir mimer tous les gestes (car ils changent d'une aire culturelle arabe à une autre, sans parler de la nuance entre des gestes citadins et ruraux, etc.) mais plutôt de pouvoir adopter un comportement (corporel) acceptable en fonction de l'interlocuteur.

L'essentiel est que l'action permette de faire comprendre l'intention et l'acte de parole dans un contexte précis.

Nous intégrons également certaines formes :

-Formes lexicales : « لا بأس » (maghrébin) pour dire « ça va » ; « كمان » (oriental) pour dire « aussi » ; « شويّ » (maghrébin et oriental) pour dire « peu » ou « شوف » (maghrébin et oriental) pour dire « regarde » ...

-Formes grammaticales : par exemple, les six pronoms relatifs (singulier, duel et pluriel masculin et féminin) sont présentés par une seule forme dialectale « اللي ».

-Formes phonologiques : par exemple, la prononciation, par les Orientaux, du son « ق » ; du son « ج » par les Egyptiens ; de traits vocaux (accent, rythme, etc.).

-Formes proxémiques (paralinguistiques) : regard, gestes corporels (langage du corps). Le langage du corps est tout à fait différent des gestes directs et ponctuels de désignation en ce qu'il véhicule un sens (un geste auto-signifiant) admis globalement mais qui peut changer non pas seulement d'une culture à une autre mais à parfois à l'intérieur d'une même culture.

Pour les formes lexicales, nous pouvons lire dans le CECR à la rubrique «Dialecte et accent »:

La compétence sociolinguistique recouvre également la capacité de reconnaître les marques linguistiques de, par exemple : – la classe sociale – l'origine régionale – l'origine nationale – le groupe professionnel.

Il n'y a pas, en Europe, de communauté linguistique entièrement homogène. Des régions différentes ont leurs particularités linguistiques et culturelles. Elles sont généralement plus marquées chez ceux qui vivent localement et se combinent, en conséquence, avec le niveau social, professionnel et d'éducation. L'identification de ces traits dialectaux donne donc des indices significatifs sur les caractéristiques de l'interlocuteur. Les stéréotypes jouent un grand rôle dans ce processus. On peut les réduire par le développement d'aptitudes interculturelles (voir 5.1.2.2). Avec le temps, les apprenants entreront en contact avec des locuteurs d'origines variées. Avant d'adopter pour eux-mêmes des formes dialectales, ils

²⁵¹ CECR, p. 72.

doivent prendre conscience de leurs connotations sociales et de la nécessité d'être cohérent et consistant.²⁵²

En résumé, la sensibilisation des apprenants sur les conditions diglossiques dans lesquelles un énoncé a été émis doit être aussi importante que l'apprentissage de la langue (système) elle-même. La question de la « variation » est un élément important pour la sociolinguistique arabe : on ne parle pas de la même façon dans toutes les situations. Un même individu, en fonction de son aire régionale (région du Maghreb ou Machreq), de son milieu social, de son niveau scolaire et intellectuel, du degré de maîtrise des variétés de langue acquises..., peut être amené, selon les circonstances, à changer de variété, de langue, et ceci en raison de ses interlocuteurs, de leur statut, de leur attitude, du sujet de l'échange, des conditions directes ou indirectes de production/réception.

Phase 3 du niveau A1

Echanger avec le / les partenaire(s), dans des situations possibles, des demandes simples de renseignements ou de services sur des besoins concrets de la vie quotidienne, sur des sujets personnels ou sur certains thèmes familiaux.

➤ Descripteurs globaux :

1. Utiliser les chiffres (de 11 à 23).

2. Parler de soi.

-Age :

عمري 17 ...

عمري 17 سنة ...

3. Parler de sa famille.

-Par exemple à partir de photos :

هذا أبي . اسمه ... يعمل سائق تاكسي...

هذه أمي. اسمها... تعمل أستاذة...

هذا أخي. اسمه... عمره سنة / يدرس الفلسفة / الطبّ / الأدب العربي ...

هذه أختي. اسمها... عمرها ... سنة / تدرس العلوم السياسية / الأدب الفرنسي / الهندسة...

²⁵² CECR, pp. 94-95.

4. Apprendre les pronoms personnels (singulier).

أنا طالب وهي؟
هي طالبة أيضاً... هو طالب أيضاً...؟
نعم / لا
أدرس الفلسفة وأنت؟

5. Employer les jours de la semaine...

6. S'exprimer à l'inaccompli (présent) pour décrire des situations régulières.

أسكن في نانسي وأنت؟ / أسكن في نانسي.
أمي لا تعمل/أبي يعمل طبيباً
أدرس
/أدرس العلوم السياسية
أذهب الى السينما وأنت؟ /أذهب الى السينما

7. Utiliser un vocabulaire se rapportant à autrui et à des situations vécues en classe.

ماذا يفعل؟
يدرس
يقرأ في الكتاب
تكتب
تتكلمين العربية بسهولة يا سليمة...
أنا أقرأ في الكتاب وأنت تسمعين يا سليمة...

8. Présenter des personnes en précisant le lien.

-Je te/vous présente...

أقدم لك / لكم ...
أخي / أختي / صديقي / صديقتي ...

-C'est ma/mon...

هذا صديقي /هذه صديقتي ...

9. Répondre à des questions simples concernant l'orientation ...

-C'est à droite / à gauche...

على اليمين / على اليسار...

10. Commencer à utiliser correctement à l'inaccompli (présent) les verbes les plus fréquents.

درس / كتب / دخل / سكن / سكت / خرج / فعل / أكل / شرب / سمع / تكلم / ذهب / قرأ / شكر / عمل /
فهم ...

11. Utiliser occasionnellement le futur affirmatif : sa (ou sawfa) + inaccompli...

سد (سؤف) + المضارع المرفوع...

سأدرس / سوف أدرس...

سوف أعمل ...

سوف تفهمين ...

12. Répondre précisément à une demande de service.

-Certainement, bien sûr.

طبعاً

-Avec joie...

بكل سرور...

-Non, impossible...

لا، غير مُمكن...

مُستحيل...

-Mais non, certainement pas...

كلاً...

-Je (ne) sais pas.

لا أعرف

13. Donner des informations simples sur son état de santé.

-Je suis malade, fatigué aujourd'hui.../ avoir faim / soif...

أنا مريض / مريضة / تعبان / تعبانة ...

أنا مريض / مريضة / تعبان / تعبانة اليوم

أنا عطشان / جوعان ...

14. Formuler des compliments ou appréciations simples.

-Bien...

حسن / تمام

جيد

-Correct...

صحيح...

مضبوط / بالضبط...

-C'est joli!

جميل / لطيف

شيء لطيف / جميل...

-Tout va bien!

كله تمام.

-C'est intéressant.

هذا مُهمّ ...

15. Utiliser des stratégies de compensation verbales.

-Comment on dit?

كيف نقول...؟

-Je (ne) sais pas.

لا أعلم .

-Pouvez-vous répéter, s'il vous plaît? (avec une certaine intonation).

مرّة أخرى من فضلك.

لؤ سمحت ...

-C'est quoi, ça?

ما هذا ؟

Phase 4 du niveau A1

Echanger avec autrui, dans des situations possibles, des informations à propos de sujets familiers : besoins courants, loisirs ou centres d'intérêt.

➤ Descripteurs globaux :

1. Utiliser correctement au présent (inaccompli) les verbes les plus fréquents.

2. Commencer à prendre conscience de ses erreurs et demander de l'aide pour apprendre.

-Comment...

كَيْف ؟

-Comment on dit en arabe? Quel est le sens de...

أستاذ ، كيف نقول / نكتب كلمة ... بالعربية / الفرنسية ؟

ما معنى ... ؟

- Est-ce que c'est correct/faux...

صحيح / خطأ ...

هل هذا صحيح ... ؟

نعم ، صحيح ...

لا ، خطأ / خاطئ...

3. Exprimer ses préférences et ses besoins dans des situations simples.

- J'aime.

أُحِبُّ ...

أُحِبُّ هَذَا / هَذِهِ ...

-Je (n') aime pas.

لَا أُحِبُّ ...

لَا أُحِبُّ هَذَا / هَذِهِ ...

-Je préfère.

أَفْضَلُ ...

أَفْضَلُ هَذَا / هَذِهِ ...

-J'aime ... mais je préfère...

أُحِبُّ ... لَكِنِ أَفْضَلُ ...

4. Parler au présent de ses activités quotidiennes avec des marqueurs de temps, d'habitude ou de fréquence.

- Le matin, le soir, tous les jours...

فِي الصَّبَاحِ.....

صَبَاحاً...

فِي السَّاعَةِ ...

عَلَى السَّاعَةِ ...

فُطُورٍ / وَجِبَةِ الفُطُورِ ...

أَنْهَضُ / أَتَنَاوَلُ الفُطُورَ / أَذْهَبُ إِلَى المَدْرَسَةِ / أَخْرَجُ مِنَ البَيْتِ /

كُلَّ يَوْمٍ ...

يَوْمِيّاً...

مَسَاءً / فِي المَسَاءِ ...

أَرْجِعُ إِلَى البَيْتِ / أَذْهَبُ إِلَى المَلْعَبِ / عِنْدَ صَدِيقٍ / صَدِيقَةٍ ...

عِشَاءً / وَجِبَةِ العِشَاءِ...

5. Utiliser l'impératif des verbes appris (avec les trois personnes) les plus fréquents.

-Ecris, écrivez, ouvre, sortez, attends, ...

أُكْتُبِ / اكْتُبِي اسْمَكَ وَعِنْوَانَكَ ...

اكْتُبُوا الدَّرْسَ / تَارِيخَ اليَوْمِ ...

اِفْتَحُوا الدَّفْتَرَ ... الكِتَابَ ...

اِسْمِعْ / اِسْمِعِي / اِسْمَعُوا ...

أخرجوا ...

انتظري أنت يا كريمة ...

6. Utiliser les pronoms affixes compléments (au singulier), même avec des erreurs.

أفتح الكتاب == أفتحه ...

أغلق الباب == أغلقه ...

أغلق النافذة == أغلقها ...

أتكلم العربية بصعوبة == أتكلّمها بصعوبة ...

أتكلم مع فريد == أتكلّم معه ...

7. Utiliser généralement l'intonation appropriée.

-Pour une question : le ton ascendant...

8. Avoir recours à des stratégies de compensation verbales.

-Je (ne) sais pas.

لا أعلم / لا أدري / لا أعرف

-Pouvez-vous répéter, s'il vous plaît?

مرّة أخرى من فضلك.

ما سمعت ...

لو سمحت / لو تكرّمت /

أعد / أعيدي ...

ممكن أن تعيد؟

-Exprimer la possibilité...

ممكن؟

ممكن أن....؟

-Quel est le sens de ...?

ما هذا؟

ما معنى هذا؟

ماذا يعني هذا؟

-Exprimer la volonté....

أريد ...

9. Demander et exprimer sa volonté, son désir de savoir, d'être informé....

-Je voudrais savoir...

ماذا تريد / تريدين ...؟

أريد هذا ...

أريد أن أعرف ...

-J'aimerais...

أُحِبُّ ...

أُحِبُّ أن أعرف...

-Je voudrais savoir qui/pourquoi/où/quand...

أريد أن أعرف من / لماذا / أين / متى ...

10. Donner des informations simples concernant le lieu de résidence, sa ville, etc.

-Sa ville...

أُسكن في مدينة صغيرة / كبيرة ...

مدينتي جميلة ...

-Informations sur sa ville...

في مدينتي سينما / بنك / سوق / فندق / مدرسة / ملعب / جامعة / مسبح ... كبير / كبيرة ..

في مدينتي أبنائك / أسواق / فنادق / مدارس / ملاعب / جامعات / مسابح كبيرة...

11. Situer les lieux et les événements au moyen de mots ...

هناك ...

يوجد...

في مدينتي ، هناك / يوجد...

سينمات / أبنائك / أسواق / فنادق / مدارس / ملاعب / جامعات / مسابح كبيرة...

12. Raconter au passé (accompli) des activités et des actes liés à son expérience personnelle même avec des erreurs qui peuvent gêner la compréhension chez l'interlocuteur.

-Le samedi, je suis allé au cinéma avec ma sœur.

(السبت ، ذهبت الى السينما مع أختي)

يوم السبت ، ذهبت الى السينما مع أختي.

ماذا فعلت يوم ؟

13. Situer au passé (accompli) des activités et des actes au moyen de marqueurs de temps...

-Hier ...

أمس...

أمس ، كتبت رسالة الى أخي ...

-Le jour/la semaine/le mois/ l'année ... passé(e)...

اليوم / الأسبوع / الشهر / السنة ... الماضي / الماضية ...

-En 2010 / le mois de ...

في عام / سنة 2010 ، ...

في شهر ... ،

14. Donner des instructions simples dans des situations habituelles.

-S'asseoir ici /aller là-bas...

اجلس / اجلسي / اجلسوا هنا...

اذهب / اذهبي / اذهبوا هناك...

-Ecrire la leçon/ le nom / l'adresse/ le n° du passeport...

اكتب / اکتبي / اکتبوا الدرس / الاسم / العُنوان / رقم الجواز...

15. S'exprimer à l'aide de phrases simples et d'un vocabulaire courant.

Je voudrais voyager.

أريد السفر الى ...

أريد أن أسافر الى ...

Je voudrais manger/ étudier/ me marier.

أريد الأكل / الدراسة / الزواج...

أريد أن أكل / أدرس / أتزوج...

Hier, j'ai vu un film au cinéma.

أمس ، شاهدت فيلما في السينما...

فيلم فرنسي / أمريكي / عربي ...

16. Demander ou donner une permission.

-Est-ce que je peux...?

هل يُمكنني أن ... ؟

أستاذ ، هل يُمكنني أن ... ؟

أكتب الدرس / أقرأ في الكتاب / أفتح / أغلق / الشُّبَّاك / النافذة / الباب ...

-Bien sûr, certainement...

طبعاً...

نعم ، يمكنك ...

لا ، لا يمكنك أن ...

-Oui, pas de problème.

(نعم ، مُش مُشكِل / مشكلة) ...

لَيْسَ هناك مُشكِل / مشكلة / مَشاكِل ...

17. Formuler des demandes d'aide simples.

-Est-ce que vous pouvez m'aider ?

هل يمكنك أن تساعدني ؟

-J'ai besoin de toi /d'aide...

أحتاج إليك / أحتاج المساعدة ...

-Je vous en prie/supplie...

أرجوك...

18. S'exprimer à l'aide de phrases simples reliées par des mots-liens courants.

-Puis ...

ثم

-Avant/ Après cela...

قبل / بعد ذلك ...

-Finalement, en conclusion ...

أخيراً

وفي / الأخير / النهاية ...

19. Demander ou répondre à des renseignements qui nécessitent la description d'étapes simples.

كيف أذهب الى البنك / الفندق / المطار / محطة القطار ... ؟

اركب في التاكسي / الباص / في القطار...

اركبي في المترو وانزلي في محطة ...

اركب في الباص رقم 3 أمام البنك الكبير ...

لا أعرف / لا أعلم / لا أدري ...

اسأل سائق الباص / التاكسي ...

20. Communiquer un message simple au téléphone.

-Donner son identité / son numéro de téléphone... pour réserver un billet...

2.1.1.2. Evaluation au terme du niveau A1 pour la production orale :

Globalement pour ce niveau et cette compétence, nous attendons de l'élève qu'il soit capable de :

- Prononcer de façon acceptable toutes les consonnes particulières de l'arabe ;
- Utiliser les chiffres de zéro à dix ;
- Saluer aux différents moments de la journée (matin, soir et souhaiter une bonne nuit) ;

- Remercier et s'excuser ;
- Se présenter et présenter autrui ;
- Poser des questions à son partenaire et formuler des demandes simples ;
- Réagir et répondre à des questions simples ;
- Localiser un endroit et se diriger dans l'espace ;
- Raconter ses activités de la journée (au présent-inaccompli) ;
- Exprimer sa volonté simplement ;
- Créer un dialogue sur l'identité, les activités scolaires (en classe...) et y participer avec les autres partenaires à des dialogues portant sur des activités quotidiennes ;
- Repérer quelques éléments sonores (sur l'identité, les études...) dans un film (exemple : Dounia) ou d'une émission télévisée...

2.1.2. Attentes de la compréhension orale

Dans des situations possibles,

- Comprendre un nombre limité de mots ou d'expressions liés à l'identité ou à des besoins concrets, à condition d'être en présence d'indices visuels connus ou/et de recevoir de l'aide extérieure (stagiaire, enseignant ou camarade avancé) ;
- Comprendre des demandes et des sollicitations simples se rapportant à soi-même et à son environnement immédiat (de vie et d'études) ;
- Comprendre des informations simples communiquées par un interlocuteur sur des besoins concrets et des sujets personnels ou familiaux ;
- Comprendre le sens global d'un échange sur des sujets habituels.

Phase 1 du niveau A1

Comprendre un nombre limité de mots ou d'expressions relatives à l'identité ou à des besoins concrets, avec une aide extérieure (stagiaire, enseignant ou camarade avancé).

➤ Descripteurs globaux :

1. Reconnaître les mots qui se rapportent à l'identité et aux renseignements personnels.

الاسم

الجنسية
مكان السكن
العمر

2. Saisir les interrogatifs et les pronoms affixes (qu'on lui demande de nommer des personnes ou des objets).

من أنت / هو / هي...؟
ما اسمك؟
ما اسمه / اسمها...
ما هذا / هذه...؟
كيفك؟ كيف حالك؟

3. Saisir les chiffres de 0 à 10.

4. Comprendre les jours de la semaine.

5. Saisir les formules de salutations, de remerciements, de contact...

السلام / السلام عليكم / مرحبا / أهلا /
/ كيف حالك اليوم؟ كيفك؟ / كيف حالك؟
تمام؟ لا بأس؟ الحمد لله...
شكراً
مع السلامة / بالسلامة / الى اللقاء / الله معك...
إلى الغد... إن شاء الله .

6. Suivre des consignes simples soutenues par des gestes ou d'autres indices contextuels.

مرّة أخرى...
اسمعوا / ادخلوا / اجلسوا / انتظروا / اسكتوا...
اكتبوا الدرس...
اكتبوا عنوان الدرس...
اكتبوا تاريخ اليوم...
افتحوا الدفتر / الكتاب...
انتبهوا...
السكوت من فضلكم...
الانتباه من فضلكم...

7. Appréhender des noms d'objets relatifs à l'environnement immédiat.

نافذة / شبّاك

باب / قِسم / حُجرة ...
كرسي / طاولة / كتاب / قلم / سبّورة
طباشير ...
مكتب / محفظة / دفتر...
ورقة / كمبيوتر / صورة ...

Phase 2 du niveau A1

Comprendre des consignes simples sur l'environnement immédiat, avec des indications contextuelles connues et une aide extérieure (stagiaire, enseignant ou partenaire).

➤ Descripteurs globaux :

1. Reconnaître des mots qui se rapportent à l'appel et aux présences/absences des élèves...

حاضر / غائب ...
كريمة غائبة اليوم ؟
أنا حاضرة ...
أستاذ العربية غائب اليوم ...

2. Saisir une intervention brève et simple donnée en classe...

اجلس / تعال / هنا...
مفهوم ؟
بسرعة...
اذهبي / انظري هناك...

3. Saisir le sens de quelques mots clés et d'expressions courantes dans des conversations simples et brèves où le débit est lent.

أنا اسمي ...
أقدم نفسي ... / معكم سمير / كاترين ..
هذا صاحبي سمير / هذه صاحبتي كاترين ...

4. Saisir questions ou réponses simples concernant l'orientation dans la classe ou dans le lycée.

على اليمين / على اليسار...

5. Comprendre des questions simples concernant une demande de renseignements...

أين الملعب / السوق / البنك / فندق النيل ...؟

البنك / فُنْدُق النِيل... من فضلك ؟

6. Reconnaître l'heure (horaire) ou une demande de l'heure...

كم الساعة ؟

الساعة 3 ...

الساعة الثالثة ...

صباحاً / مساءً ...

7. Signaler que des mots n'ont pas été compris et demander le sens.

لا أفهم... / لا أفهم كلمة ...

ما مَعْنَى ... / ما معنى كلمة

8. Comprendre la présentation d'autrui qui parle d'une manière lente et adaptée...

أنا اسمي ...

جنسيتي ...

أنا تلميذ / تلميذة.

أنا طالب / أنا طالبة...

أتكلّم ...

...بِصُعُوبة / بِسُهُولة / صَعْب / سَهْل

صُعْبَة ... / العربية سهلة

لا أفهم...

عَفْواً

أتكلّم الفرنسية بسهولة

9. Reconnaître des informations simples concernant son propre état de santé ou celui de quelqu'un d'autre.

أنا / هو ... مريض / تعبان اليوم ...

سليمة غائبة اليوم . هي مريضة ...

10. Appréhender des noms d'aliments (boissons, nourriture, etc.) quotidiens...

تَفّاحة / برتقالة / موزة / إجاصة /

مشمش / برتقال / موز / فراولة / توت / زيتون / تمر ...

شاي بالنعناع / قهوة بالحليب / قهوة بلا حليب / بدون حليب / ماء ...

Phase 3 du niveau A1

Comprendre les indications simples relatives à la vie quotidienne en rapport avec des sujets personnels, familiaux ou scolaires.

➤ Descripteurs globaux :

1. Saisir des chiffres dits dans des expressions relatives à l'âge, l'heure, le numéro de téléphone...

2. Reconnaître quelques mots qui se rapportent aux couleurs de base...

أبيض / بيضاء...

أسود / سوداء (أكل / كحلاء)...

أحمر / حمراء...

أصفر / صفراء...

أخضر / خضراء...

أزرق / زرقاء...

3. Saisir le sens des mots clés et des expressions courantes dans des conversations simples.

كيف الحال؟ تمام؟ لا باس؟

ما هو تاريخ اليوم؟

كيف هي أسرتك / عائلتك / أمك / أختك...؟

شمس / مطر / ثلج...

الجو بارد / الجو جميل...

كيف هو الجو اليوم؟ اليوم مشمس؟

لا، الجو ممطر اليوم...

كيف هو الطقس اليوم؟

بارد / ممطر / مشمس...

4. Saisir une information à partir de marqueurs de temps dans des conversations simples.

في المساء / في الصباح / غداً... أذهب الى....

أمس / البارحة / الأسبوع الماضي...

قبل / بعد ذلك.....

5. Reconnaître des informations simples concernant le sport ...

في المساء / اليوم
هناك ماتش في التنس / كُرة القدم بين الجزائر ومصر ...
مُباراة في كرة القدم...
مباراة صعبة ...
على التلفزيون الفرنسي ...
على القناة 1 ، 2 ، 3

6. Reconnaître des informations dialectales simples concernant une panne domestique....

ما فيش ماء / كهرباء / فراش ...
ما فيش أيّ حاجة ...
والو ...

7. Réagir adéquatement à une demande de service.

أريد كأس ماء من فضلك ...
أعطني السكر / الملح / الصابون / الطعام ...
أحتاج اليك ...
أحتاج الى مساعدتك ...

Phase 4 du niveau A1

Comprendre le sens général des propos échangés sur des thèmes communs :
besoins courants de la vie quotidienne, loisirs ou centres d'intérêt.

➤ Descripteurs globaux :

1. Comprendre autrui lorsqu'il utilise une intonation particulière...

-Pour une déclaration, une affirmation : le ton résolu (T1)...

-Pour une interrogation : le ton ascendant (T2) ...

-Pour un doute, une restriction, une réserve : le ton indéterminé (T3)...

2. Comprendre autrui qui parle de ses activités quotidiennes avec des marqueurs de temps et de fréquence.

- Le matin, le soir, tous les jours...

في الصباح.....
صباح الخير / صباح النور

صباحاً...
في الساعة...
على الساعة...
فُطور / وجبة الفطور...
أنهض / أتناول الفطور / أذهب الى المدرسة / أخرج من البيت /
كلّ يوم...
يوماً...
مساءً / في المساء...
مساء الخير / مساء النور...
أرجع الى البيت / أذهب الى الملعب / عند صديق / صديقة...
عشاء / وجبة العشاء...

3. Comprendre autrui qui utilise l'impératif des verbes appris (avec les trois personnes) les plus fréquents.

-Ecris, écrivez, ouvre, sortez, attends, ...

أكتب / اكتبني اسمك و عنوانك...
اكتبوا الدرس / تاريخ اليوم...
افتحوا الدفتر ... الكتاب...
اسمع / اسمعي / اسمعوا...
أخرجوا...
انتظري أنت يا كريمة...

4. Comprendre autrui qui utilise des pronoms affixes compléments (au singulier), même avec des erreurs.

أفتح الكتاب == أفتحه...
أغلق الباب == أغلقه...
أغلق النافذة == أغلقها...
أتكلم العربية بصعوبة == أتكلّمها بصعوبة...
أتكلم مع فريد == أتكلّم معه...

5. Comprendre l'interlocuteur lorsqu'il utilise des stratégies de compensation verbales.

-Je (ne) sais pas.

لا أعلم/ لا أدري /

-Vous demande de répéter...

مرّة أخرى من فضلك.

ما سمعت ...

لو سمحت / لو تكررمت /

أعد / أعيدي ...

ممكن أن تعيد؟

-Vous demande l'autorisation de ...

ممكن؟

ممكن أن...؟

- Vous demande le sens de ...?

ما هذا؟

ما معنى هذا؟

ماذا يعني هذا؟

6. Comprendre autrui lorsqu'il exprime sa volonté, son désir de savoir, d'être informé....

أريد هذا ...

أريد أن أعرف ...

أحبّ ...

أحبّ أن أعرف...

أريد أن أعرف من / لماذا / أين / متى ...

7. Comprendre autrui lorsqu'il donne des informations simples concernant son lieu de résidence, sa ville, etc.

أسكن في مدينة صغيرة / كبيرة ...

مدينتي جميلة ...

في مدينتي سينما / بنك / سوق / فندق / مدرسة / ملعب / جامعة / مسبح ... كبير / كبيرة ..

في مدينتي أبنائك / أسواق / فنادق / مدارس / ملاعب / جامعات / مسابح كبيرة...

أصلي من ... / بلدي الأصلي / مدينتي الأصلية ...

والدي / والدي من ...

8. Comprendre autrui lorsqu'il utilise des mots pour situer des lieux (dans l'espace) et des événements (dans le temps) ...

هناك ...

يوجد ...

في مدينتي ، هناك / يوجد...

سينمات / أبنائك / أسواق / فنادق / مدارس / ملاعب / جامعات / مسابح كبيرة...

في الأسبوع الماضي...

في السنة القادمة....

هذه الليلة...

9. Comprendre autrui lorsqu'il parle d'une manière simple au passé (accompli) des activités et des actes liés à son expérience personnelle même avec des erreurs qui peuvent gêner la compréhension chez l'interlocuteur.

يوم السبت ، ذهبت الى السينما مع أختي.

ماذا فعلت يوم ؟

10. Comprendre autrui lorsqu'il situe au passé (accompli) des activités et des actes au moyen de marqueurs de temps...

-Hier ...

أمس...

أمس ، كتبت رسالة الى أخي ...

-Le jour / la semaine / le mois / l'année ... passé(e)...

اليوم / الأسبوع / الشهر / السنة ... الماضي / الماضية ...

-En 2010 / le mois de ...

في عام / سنة 2010 ، ...

في شهر ... ،

11. Comprendre autrui lorsqu'il donne des instructions simples (impératif) dans des situations habituelles.

-S'asseoir ici /aller là-bas...

اجلس / اجلسي / اجلسوا هنا...

اذهب / اذهبي / اذهبوا هناك...

-Ecrire la leçon/ le nom / l'adresse/ le n° du passeport...

اكتب / اکتبي / اكتبوا الدرس / الاسم / العنوان / رقم الجواز...

12. Comprendre autrui lorsqu'il utilise des phrases simples et un vocabulaire courant...

أريد السفر الى ...

أريد أن أسافر الى ...

أريد الأكل / الدراسة / الزواج...

أريد أن آكل / أدرس / أتزوج...

أنا عطشان / جوعان ...

جوع / جائع ...

أموت من الجوع ...

أمس ، شاهدت فيلماً في السينما ...

فيلم فرنسي / أمريكي / عربي ...

13. Comprendre autrui lorsqu'il demande ou donne une permission, une autorisation...

هل يُمكنني أن ... ؟

أستاذ ، هل يُمكنني أن ... ؟

أكتب الدرس / أقرأ في الكتاب / أفتح / أغلق / الشُّبَّاك / النافذة / الباب ...
طبعاً ...

نعم ، يمكنك ...

لا ، لا يمكنك أن ...

(نعم ، مُش مُشكِ / مشكلة) ...

ليس هناك مشكل / مشكلة / مشاكل ...

14. Comprendre autrui lorsqu'il formule des demandes d'aide simples...

هل يمكنك أن تساعدني ؟

أحتاج إليك / أحتاج المساعدة ...

أرجوك ...

15. Comprendre autrui lorsqu'il s'exprime par des phrases simples reliées par des mots-liens courants.

-Puis ...

ثمّ

-Avant/ Après cela...

قبل / بعد ذلك ...

-Finalement, en conclusion ...

أخيراً

وفي / الأخير / النهاية ...

16. Saisir le sens des mots clés et des expressions utilisées dans des conversations simples.

في رأيي / بالنسبة لي ، هي مباراة صعبة / سهلة....

في رأيي / بالنسبة لي ، هو رجل / ولد ... لطيف ... (غير لطيف)...

في رأيي / بالنسبة لي ، هي امرأة / بنت ... لطيفة ... (غير لطيفة)...

أريد أن أعرف رأيك ؟

17. Réagir précisément à des demandes si elles sont accompagnées de gestes et d'indices contextuels.

أين المطار / الفندق / الملعب / الجامعة / المسرح ... من فضلك ؟

اسمح لي

هل يمكنك أن تساعدني ؟

في أي وقت / ساعة ... نتقابل ؟

متى أراك / أشوفك ... ؟

18. Suivre une conversation simple concernant le sport, les loisirs...

19. Saisir le but ou l'idée principale d'une communication (une annonce).

- Annonce au micro dans un aéroport, une gare ou un centre commercial, etc.

في المطار / محطة القطار ...

20. Commencer à saisir les liens et relations entre des interlocuteurs (familiaux, amicaux, amoureux, collègues de travail...) si des indices contextuels facilitent la compréhension et l'accès au sens.

2.1.3. Attentes de la production écrite (A1)

- Consigner, d'une façon simple, des renseignements personnels ou un court message de quelques mots et expressions mémorisés.

- Ecrire un petit texte compréhensible se rapportant à des situations personnelles ou familières.

- Rédiger un court texte dont les phrases sont simples et complètes et qui présentent des liens entre elles pour rendre compte des situations personnelles ou familières.

Phase 1 du niveau A1

Transcrire des renseignements personnels simples ou un court message de quelques mots pour répondre à un besoin immédiat.

➤ Descripteurs globaux :

1. Copier correctement des mots ou de courtes phrases en respectant la plupart des caractéristiques graphiques (écriture cursive, lettres attachées ou non, etc.) de l'arabe...

2. Ecrire des mots appris et qui répondent à un besoin concret (saluer, accueillir, prendre congé)...

شكراً

مرحبا / أهلا / السلام عليكم ...
مع السلامة ...

3. Ecrire les chiffres indiens (de 0 à 9).

4. Commencer à rédiger sa présentation personnelle...

Nom

Âge

Nationalité

Habite à ...

Étudie à...

Langues parlées...

5. Répondre par écrit à des questions élémentaires concernant son identité, sa nationalité...

نعم / لا

هل أنت فرنسي / فرنسية / ألماني / ألمانية / مغربي / مغربية / تونسي / تونسية...؟

نعم. أنا فرنسي / فرنسية / ألماني / ألمانية / مغربي / مغربية / تونسي / تونسية...

لا. أنا فرنسي / فرنسية / ألماني / ألمانية / مغربي / مغربية / تونسي / تونسية...

Phase 2 du niveau A1

Résumer des renseignements simples relevés dans un document ou un panneau pour consultation ;

Noter un court message constitué de quelques mots ou expressions mémorisés.

➤ Descripteurs globaux :

1. Ecrire les chiffres (de 0 à 10) en lettres.

الاعداد من صفر الى عشرة

2. Ecrire les jours de la semaine.

أيام الأسبوع...

3. Transcrire des remerciements à l'aide d'expressions mémorisées.

شكراً

أشكرك / أشكركم ...

شكراً لك / لكم ...

شكراً جزيلاً / كثيراً

ألف شكر...

عفواً / العفو ...

لا شكراً على واجب ...

4. Noter des formules de politesse simples et courantes.

من فضلك ...
لو سمحت / لو تکرّمت ...
أرجوك ...

5. Consigner, sans l'aide d'un modèle, des renseignements personnels.

-Remplir une fiche d'embarquement (fiche de police, douane authentique)...

6. Inscrire des renseignements de base à partir d'un horaire ou d'une annonce...

Dans un document pour être consulté (sur support papier ou Internet) :

الاسم
العنوان
رقم التلفون / الهاتف / الموبايل ...

7. Transcrire un vocabulaire limité dans des situations simples.

أهلا وسهلا...
مرحبا...
كيف الحال ؟
لاباس / تمام / بخير / أنا بخير

- Compléter son nom, son prénom ou les deux :

اسمي ... أنا اسمي...
أنا فرنسي / ألماني / مغربي / تونسي ...
أنا من فرنسا / ألمانيا / الجزائر / تونس

-Compléter, dans un formulaire, sa nationalité:

فرنسي / ألماني / مغربي / تونسي
فرنسية / ألمانية / مغربية / تونسية ...
جنسية فرنسية / ألمانية / مغربية / تونسية
من فرنسا / ألمانيا / الجزائر / تونس....

-Saisir que le verbe « être » n'existe pas lorsqu'on écrit :

أنا فرنسي / ألماني / مغربي / تونسي
أنا فرنسية / ألمانية / مغربية / تونسية ...
أنا من فرنسا / ألمانيا / الجزائر / تونس....

8. Formuler à l'écrit quelques questions simples liées à l'identité.

- Ton nom?, (Comment tu t'appelles?) :

ما اسمك ؟

- Sur la nationalité ?

من أين أنت ؟

ما هي جنسيتك ؟

- Sur les langues parlées...

أي لغة تتكلم / تتكلمين ؟

9. Utiliser l'inaccompli (présent).

أتكلم اللغة العربية مع أبي / أمي ... والفرنسية مع أخي / أختي / صاحبي ...

أدرس العربية / أتعلم العربية مع محمد ...

10. Utiliser convenablement le possessif avec un nom se terminant avec un « tâ'marbûta » au féminin...

مدرسة ===== مدرستي / أسرة ===== أسرتي ...

Phase 3 du niveau A1

Rédiger un message compréhensible de quelques phrases simples relatif à des situations personnelles ou familiales.

➤ Descripteurs globaux :

1. Utiliser régulièrement la ponctuation de base, surtout le :

- Le point.

- Le point d'interrogation.

2. Rédiger en faisant des phrases simples...

يوم السبت ، أذهب مع صديقي / صديقتي ... إلى السينما / السوق / المسرح / المسبح ...

3. Ecrire des informations simples sur son état de santé.

أنا مريض / مريضة / تعبان / تعبانة ...

أنا مريض / مريضة / تعبان / تعبانة اليوم...

4. Utiliser des marqueurs de temps courants...

أمس / البارحة / غداً...

اليوم ...

الشهر القادم / السنة القادمة ...

5. Transcrire les chiffres (de 11 à 23) en lettres.

6. Parler de soi en transcrivant :

-Age

عمري 17 ...

عمري 17 سنة ...

7. Ecrire des informations relatives à sa famille.

أبي / والدي .. اسمه ... يعمل سائق تاكسي.../لا يعمل

أمي/ والدتي .. اسمها...تعمل أستاذة... / لا تعمل

أخي. اسمه... عمره سنة / يدرس الفلسفة / الطبّ / الأدب العربي ...

أختي. اسمها... عمرها ... سنة / تدرس العلوم السياسية / الأدب الفرنسي / الهندسة...

لي / عندي أخ / أخت / أخوان / أختان / 3 إخوة / 3 أخوات ...

Phase 4 du niveau A1

Rédiger un petit texte avec des phrases simples et complètes présentant des liens entre elles pour rendre compte d'événements et d'expériences personnelles.

➤ Descripteurs globaux :

1. Utiliser adéquatement à l'écrit l'expression : parce que + pronom affixe.

- Il étudie l'arabe parce qu'il voudrait aller en Egypte....

لأنّ / لأته / لأتها ...

يدرس العربية لأته يريد أن يذهب الى مصر...

لأتني ...

2. Ecrire correctement la plupart des verbes usuels à l'inaccompli (présent).

أتكلّم العربية / الفرنسية ...

أدرس

أكتب

أفتح الكتاب / الدفتر...

أقرأ

أجلس

أقف

أكتب التاريخ

أمسح السبورة

أتكلّم معك / معه / معها...

3. Transcrire au passé (accompli) des activités et des actes liés à son expérience personnelle même avec des erreurs qui peuvent parfois gêner la compréhension du lecteur.

يوم السبت ، ذهبت الى السينما مع أختي.

ماذا فعلت يوم ؟

4. Faire des phrases simples parfois liées en utilisant un adverbe amplificateur (très, trop)...

سامي مريض جداً ، لا يريد أن....

يذهب الى المدرسة / يأكل / ينهض من الفراش / يخرج / يدرس

5. Utiliser à l'écrit de façon appropriée les pronoms de coordination suivants : et, ou, mais...

تُفّاحة أم بُرْتقالة ، مكسيم؟

أريد تُفّاحة و بُرْتقالة من فضلك ...

أحبّ التفّاح لكن أفضلّ البرتقال ...

أسافر الى مصر في شهر أبريل أو ماي أو يونيو ...

6. Rédiger un message court (quelques mots) en exprimant des souhaits simples liés à des événements (heureux : réussite, mariage, obtention d'un travail... ou malheureux : décès, accident...) dans une carte, un mail...

بطاقة ...

-Félicitations...

مع التهاني ...

-Remerciements...

مع الشكر / شكراً لك ...

-Bonne fête...

عيد سعيد / مَبْرُوك / مُبارك ...

-Bonne année...

سنة سعيدة / عام سعيد ...

كلّ عام وأنت بخير ...

-Condoléances...

مع أحرّ التعازي...

7. Décrire sa journée en utilisant des marqueurs de temps et de fréquence.

- Le matin, le soir, tous les jours...

في الصباح.....

صباحاً...

في الساعة ...
على الساعة ...
فُطور / وجبة الفطور ...
أنهض / أتناول الفطور / أذهب الى المدرسة / أخرج من البيت /
كلّ يوم ...
يوماً...
مساءً / في المساء ...
أرجع الى البيت / أذهب الى الملعب / عند صديق / صديقة ...
عشاء / وجبة العشاء...

2.1.3.1. Evaluation au terme du niveau A1 pour la production écrite :

Globalement pour ce niveau et cette aptitude, nous attendons de l'élève qu'il soit capable de :

- Ecrire correctement tous les caractères arabes en respectant l'ordre et la direction des traits (généralement sans lever la main) ;
- Prendre sous la dictée des mots, des phrases simples et un dialogue simple ;
- Présenter correctement un texte de droite à gauche ;
- Répondre aux questions écrites ;
- Rédiger un texte court sur un sujet personnel (présentation personnelle...).

2.1.4. Attentes de la compréhension écrite

Phase 1 du niveau A1

Saisir des mots dans des textes courts et simples se rapportant à l'identité ou à des besoins courants dont la lecture est facilitée par le contexte ou la situation.

➤ Descripteurs globaux :

1. Lire de droite à gauche et de haut en bas.
2. Reconnaître les lettres imprimées ou manuscrites de l'alphabet arabe et les chiffres indiens.
3. Reconnaître certains mots en établissant des correspondances entre les lettres et les sons.
4. Saisir des mots habituels même s'ils sont écrits dans des calligraphies différentes.

5. Associer une image à un mot ou une phrase écrits et relatifs à un environnement immédiat.
6. Repérer dans un document très simple de type fiche les éléments qui concernent l'identité.
7. Déduire le sens d'un mot dans une fiche d'embarquement (douane) par exemple.

الازدياد / الميلاد
تاريخ الميلاد / الازدياد...

Phase 2 du niveau A1

Saisir des textes simples et courts de quelques lignes dont la lecture est facilitée par le contexte ou la situation.

➤ Descripteurs globaux :

1. Reconnaître les nombres (0 à 10) écrits en toutes lettres.
2. Décoder les mots de salutation et de politesse dans des documents simples...

مرحبا / سلام...
السلام عليكم...
كيف حالك؟
شكراً...
الله معك...
مع السلامة...

3. Décoder les marqueurs de temps...

اليوم / هذا المساء / هذا الصباح / صباحاً / مساءً / غداً...
أمس / البارحة...
في صباح اليوم / في صباح أمس ...
البارحة في منتصف الليل ...

4. Utiliser l'ordre alphabétique et la racine pour trouver une information dans un dictionnaire (d'abord les dictionnaires en ligne : al-ma'ânî et lissan.org) ...

5. Saisir le sens de l'information recherchée sur un billet, un plan, un horaire simple, une affiche...

-Station de métro...

مخطة...

مترو ... مترو الأنفاق ...

قطار / حافلة /

- Date, horaire, trajet, destination

نحو / في اتجاه / ذهاب وإياب / وصول...

الساعة السابعة صباحاً / مساء...

6. Comprendre un document simple en le relisant.

Phase 3 du niveau A1

Comprendre l'essentiel de textes simples d'un paragraphe dont le contenu et le contexte sont familiers.

➤ Descripteurs globaux :

1. Reconnaître la fonction des mots dans une phrase simple (sujets, verbes, compléments...).

2. Saisir le sens de mots nouveaux mélangés avec d'autres connus et mémorisés dans un paragraphe.

3. Repérer les interrogatifs...

من / أين / ما / هل / كيف / ماذا / لماذا / كم / متى...

4. Intégrer quelques mots ou abréviations de mesure, de masse, de degré et de quantité.

20 م متر / أمتار ... / كيلومتر / لتر...

20 كغ كيلوغرام

20 ° درجة ...

5. Saisir l'essentiel des messages publicitaires écrits ...

- Pourcentage, réduction...

تخفيض ...

50 بالمائة ... 50 في المائة ...

- Vente : prix...

سعر / ثمن ...

بالمجان / مجاناً...

6. Reconnaître les mots et expressions propres aux prévisions météorologiques.

شمس / مطر / ثلج / ثلوج / سحب / سُحب / رعد...

الجوّ جميل اليوم / مشمس /
الجوّ ليس جميلاً / ممطر / سحب رعدية ...

Phase 4 du niveau A1

Appréhender le sens de textes simples de quelques paragraphes, écrits dans un arabe simple et courant, dont le contenu et le contexte sont familiers.

➤ Descripteurs globaux :

1. Lire les textes écrits avec différentes graphies (koufi, farsi, etc...) .
2. Lire et comprendre une présentation personnelle complète d'autrui...
3. Repérer les marqueurs de temps et de lieu...

هناك ...

الآن...

قبل / بعد ... قبل ذلك / بعد ذلك ...

أثناء ...

عندئذ ...

حينئذ ...

منذ... منذ متى ...

5. Saisir le sens des mots dans des documents / formulaires simples à remplir.

رقم الرحلة / تاريخ الرجوع / العودة ...

رقم الجواز ...

العنوان / عنوان الفندق ...

اكتب بقلم أسود...

قادم من...

تاريخ ومكان الميلاد ...

6. Lire et comprendre une consigne simple dans un environnement connu (travail scolaire)...

ضعوا علامة / ضع خطأً تحت الكلمة / الجواب ...

رتّب الكلمات التالية...

ضع علامة X أمام الجواب المناسب ...

املا الفراغ ...

أجب عن السؤال ...

7. Situer les actes dans le temps (présent, passé ou futur) à partir des verbes ou des marqueurs de temps ...

8. Repérer des informations répondant à des besoins ponctuels, sur des panneaux ou documents informatifs simples.

-Affiche, renseignements...

مُنشور / مُلصق / توقيت / ...

معلومات / إرشادات ...

مكتب الإرشادات ...

برنامج ...

استعمال الزمن ...

9. Repérer dans un texte simple les données nécessaires pour faire un choix.

- Menu d'un restaurant ...

مشروبات / مقبلات / مأكولات / مُرطبات ...

- Publicité...

اشهار / دعاية / اعلان ...

السفر الى مراكش ...

مصر / النيل / الأهرام ... بين يديك ...

% (مئة / مائة بالمئة / بالمائة) طبيعي / صافي ...

-Prospectus dans un aéroport / une agence/ une gare... réserver un voyage...

سفر / رحلة ...

احجز الآن ... ذهاب وإياب ...

الدخول / الخروج / الذهاب / الرجوع / العودة ...

10. Saisir le sens des mots dans des documents / formulaires simples à remplir.

رقم الرحلة / تاريخ الرجوع / العودة ...

رقم الجواز ...

العنوان / عنوان الفندق ...

اكتب بقلم أسود ...

قادم من ...

تاريخ ومكان الميلاد ...

12. Parcourir rapidement un texte bref ou un document simple pour y trouver l'information spécifique recherchée...

- Identité des interlocuteurs...

- Lien entre les personnages...

أسرة / عائلة : والد / والدة / أخ / أخت / ابن / بنت ...
صداقة : صديق / صاحب / رفيق / زميل ...

2.1.4.1. Evaluation au terme du niveau A1 pour la compréhension écrite

Globalement pour ce niveau et cette aptitude, nous attendons de l'élève qu'il soit capable de :

- Reconnaître d'abord tous les caractères arabes (graphie simple) ;
- Reconnaître une ou deux graphies différentes (calligraphies koufi et farsi par exemple);
- Comprendre des consignes simples accompagnant les textes et dialogues ;
- Comprendre des mots dans des phrases simples se rapportant à l'identité ou à des besoins concrets dont la lecture est facilitée par le contexte ou la situation, sans pour autant comprendre tous les mots ;
 - Saisir des mots et des formes qui ont été travaillés à l'oral dans un document authentique : le titre d'un journal, une annonce, un message publicitaire, etc. ;
 - Comprendre l'indispensable de textes simples dont le le contexte est familier ;
 - Comprendre presque entièrement de courts textes (des présentations personnelles simples par exemple) dont le contenu et le contexte sont familiers.

Il convient de souligner ici que l'apprentissage du lexique, pour ce niveau (A1), se fera en situation. En respectant les consignes relatives au socle commun pour les langues, nous nous alignons sur les autres langues et nous accordons une importance particulière aux domaines suivants :

- 1) L'identité ;
- 2) L'âge ;
- 3) Les nationalités ;
- 4) Le lieu de résidence ;
- 5) La famille (parents, frères et sœurs, oncles, tantes, etc....) ;
- 6) Les pronoms personnels en contexte ;
- 7) Les professions ;
- 8) La numération (chiffres arabes et indiens de 0 à 100) ;
- 9) Le téléphone ;
- 10) La vie quotidienne (besoins concrets et familiers...) ;
- 11) Le temps (Les jours de la semaine, les saisons, les mois, l'horaire, la date...) ;

- 12) La vie sociale (rencontre amicale, réseaux sociaux, etc....) ;
- 13) Les aliments (repas, boissons, recettes ...)
- 14) Les conjonctions de coordination ;
- 15) Les adverbes de quantité.

2.2. Finalités des compétences donnant accès au niveau intermédiaire ou de survie : A2

Le Niveau A2 correspond à une participation (interaction) plus active de l'apprenant utilisateur.

C'est à ce niveau que l'on trouvera la plupart des descripteurs qui indiquent les rapports sociaux tels que : utilise les formes quotidiennes de politesse et d'adresse ; accueille quelqu'un, lui demande de ses nouvelles et réagit à la réponse ; mène à bien un échange très court ; répond à des questions sur ce qu'il fait professionnellement et pour ses loisirs et en pose de semblables ; invite et répond à une invitation ; discute de ce qu'il veut faire, où, et fait les arrangements nécessaires ; fait une proposition et en accepte une. C'est ici que l'on trouvera également les descripteurs relatifs aux sorties et aux déplacements, version simplifiée de l'ensemble des spécifications transactionnelles du Niveau seuil pour adultes vivant à l'étranger telles que : mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque ; se renseigner sur un voyage ; utiliser les transports en commun : bus, trains et taxis, demander des informations de base, demander son chemin et l'indiquer, acheter des billets ; fournir les produits et les services nécessaires au quotidien et les demander.²⁵³

L'apprenant utilisateur est capable de

Comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.²⁵⁴

2.2.1. Attentes de la production orale intermédiaire

Phase 1 du niveau A2

²⁵³ CECR, p. 32.

²⁵⁴ CECR, p. 25.

Répondre en termes simples à des questions élémentaires et poser des questions claires à propos de ses besoins personnels et immédiats dans des situations programmées, ce avec une aide extérieure (l'enseignant, le stagiaire ou le partenaire), en ayant recours à des mots et des expressions apprises en classe.

➤ Descripteurs globaux :

1. Utiliser de façon adaptée des énoncés d'usage pour la prise de contact et les salutations.

صباح الخير / مساء النور ...
السلام عليكم ... و عليكم السلام ...
كيف الحال ؟ كيف حالك ؟
بخير والحمد لله ...
بخير شكراً وأنت ؟
مع السلامة / الى اللقاء / الى الغد ...

2. Poser des questions liées à l'identité.

من أنت يا سيدي / يا سيديتي ... ؟
ما اسمك ؟ ما اسمك الكامل ؟
ما هي جنسيتك ؟
كم عمرك ؟

3. Répondre par « oui/non » et/ou par des mots différents à des questions simples concernant son identité...

نعم / لا ... صحيح / خطأ ...

4. Donner des renseignements personnels simples...

عنواني هو ... / العنوان هو ...
تاريخ الميلاد / الازدياد هو ...
رقم التلفون هو ... / التلفون الثابت / الأرضي / النقال / الجوال / الخليوي ...

5. Vérifier la clarté du propos et/ou indiquer la non-compréhension (y compris par et avec des gestes auto signifiants) ...

مفهوم ؟ واضح ؟
نعم ، فهمت ...
لا ، ما فهمت ...

6. Utiliser l'impératif avec des verbes courants (des activités quotidiennes) ...

اكتب لي رقم تلفونك ...

تفضلي اجلسي ..

ارفع صوتك أنا لا أسمعك...

رُح بسرعة ...

7. Réagir aux demandes simples de son interlocuteur concernant son identité à l'aide de mots ou d'énoncés appris en classe.

8. Vérifier la compréhension ponctuelle par propos («énoncés») tenus auprès de son interlocuteur...

مفهوم ؟ / فهمت ؟ فهمت ما أعني / ما أقصد ...

واضح ؟ / أليس كذلك ؟

9. Expliciter davantage les propos tenus auprès de son interlocuteur...

يعني ... / بعبارة أخرى...

بشكل واضح / أكثر وضوح ...

10. Vérifier la clarté des énoncés produits auprès de son interlocuteur...

صحيح / مضبوط / بالضبط ...

أنا معك ... / أتفق معك ...

هذا غير صحيح / خطأ / لا وألف مرة لا... لا أتفق معك ... أخالفك / أخالفك الرأي...

11. Parler en dépit des hésitations et des expressions approximatives...

12. Recourir à des moyens de compensation (non verbaux) pour contourner des difficultés d'expression.

-Gestes.

Niveau A2 - Phase 2

Répondre et poser simplement des questions claires à propos de ses besoins personnels et immédiats dans des situations programmées ou partiellement programmées avec une aide extérieure (l'enseignant, le stagiaire ou le partenaire), en ayant recours à des énoncés appris ou de courtes expressions boiteuses mais compréhensibles.

➤ Descripteurs globaux :

1. Utiliser un lexique limité relatif à des situations vécues en classe concernant les activités quotidiennes.

أفتح / أغلق الكتاب / الدفتر / الباب ...

أكتب الدرس / أقرأ في الكتاب ... ماذا تفعل ؟

أمسح السبّورة / أكتب تاريخ اليوم ...

أستاذ ، هل يمكنني أن أمسح السبّورة / أن أفتح الشبّاك / النافذة / الكتاب ...

أشرب الماء...

أذهب الى المرحاض ...

2. Employer des mots et expressions pratiques relatifs à des situations (de classe) directes et ponctuelles...

أفتح الدفتر / الشبّاك / النافذة ...

أمسح السبّورة ...

أكتب الدرس ... / تاريخ اليوم ...

3. Utiliser des expressions apprises en classe...

أتكلّم العربيّة بصعوبة كبيرة ... أتكلّم العربيّة بسهولة كبيرة ...

لا أتكلّم العربيّة جيّداً ...

أتكلّم الدارجة / العامية ...

أفهم لكن لا أتكلّم العربيّة جيّداً ...

اسمح لي ... من فضلك ...

أرجوك أن تساعدني ...

4. Demander ou donner l'heure.

كم الساعة ؟

الساعة الواحدة صباحاً / زوالاً ...

الساعة الثامنة صباحاً / مساءً ...

5. Répondre à des demandes simples de l'interlocuteur concernant un professeur ou un élève...

هل أستاذ العربيّة / الفرنسية / الرياضة / الرياضيات / التاريخ والجغرافيا ... موجود / حاضر / غائب ؟

6. Formuler des questions simples concernant l'orientation dans un quartier ou une ville...

أين البنك / الملعب الكبير / المحكمة / المسبح / فندق النيل / مطعم الميدان / مقهى الأهرام / مدرسة ابن

خلدون من فضلك ؟

أين المرحاض لو سمحت ؟

أبحث عن ...

7. Demander ou donner des renseignements sur un lieu, un trajet, une direction...
compréhensibles mais qui peuvent comporter quelques erreurs de syntaxe et de morphologie.

أريد أن أذهب الى محطة القطار ... هل هناك باص / حافلة / قطار ... ؟

الباص رقم 2 في الساعة الثالثة أمام البرلمان / وراء البنك الكبير ...

اركب التاكسي ...

ليس هناك باص / قطار / مترو ... لكن يمكنك الذهاب / أن تذهب بالتاكسي...

لا أعرف / لا أعلم ...

8. Demander de répéter de façon intelligible ou de parler doucement, clairement...

ما فهمت / أعد مرة أخرى ...

تكلم / تكلمي ببطء / بوضوح / بتأني ...

9. Héler un taxi (y compris par et avec des gestes auto signifiants) ...

10. Demander un service ou des renseignements par téléphone ...

من فضلك / لو سمحت / لو تكرّمت ...

أنا في حاجة الى ... / أحتاج الى ... / أنا محتاج الى ...

أرجوك أن تساعدني ... / أطلب المساعدة...

11. Situer et répondre à des demandes simples relatives à l'orientation dans l'école (lycée) ...

على اليمين / على اليسار / أمام قسم العربية ...

في الأسفل / في الأعلى ...

المرحاض في الطابق الأرضي / السفلي / العلوي...

الطابق الأول / الثاني / الثالث ...

الأول / الثاني / الثالث /... الخامس / السادس ...

12. Décrire d'une manière générale mais claire une image et faire des hypothèses sur le sens global...

Niveau A2 - Phase 3

Echanger avec autrui des informations relatives à des sujets familiers : exigences de tous les jours ou centres d'intérêt dans des situations partiellement programmées.

➤ Descripteurs globaux :

1. S'exprimer à l'aide de phrases simples reliées par des mots (ordinaux) ou de lien...

أولاً / ثانياً / ثالثاً...

ثم / بعد ذلك / أخيراً...

2. Parler au présent (inaccompli) de ses activités quotidiennes avec des marqueurs de temps et de fréquence.

في الصباح ، أشرب القهوة بالحليب / الشاي بالنعناع ...

أكل الخبز ...

عادة ، لا أفطر ...

كلّ يوم ، أنهض في الساعة السابعة ...

في المساء / كلّ يوم أحفظ دروسي / أدرس / أقرأ / أطلع...

يوم الأحد ، ألعب أحياناً كرة القدم مع أصحابي... يوم الأحد، لا أخرج أبداً من البيت...

3. Utiliser correctement au présent (inaccompli) et au passé (accompli) les verbes sains les plus fréquents...

4. Parler au passé (accompli) de quelques activités avec des marqueurs de temps et du but...

ذهبت الى السينما يوم السبت كي أشاهد فيلماً...

ذهب كريم الى المكتبة ليأخذ رواية / كتاباً...

5. Commencer à prendre conscience de ses erreurs et demander une aide appropriée pour apprendre...

كيف نقول بالعربية؟

هل يمكنك أن تشرح لي ... / أن تُفسّر لي أكثر ...

هل هذا / ذلك صحيح؟

6. Employer les pronoms affixes compléments en comprenant et cernant les erreurs...

(أسلم على هي) ==== أسلم عليها...

(أتكلّم مع أنت / هو ...) === أتكلّم معك / معه ...

7. Construire des phrases coordonnées dans le passé...

ذهبت أمس الى باريس و / ثم... زرت أصحابي / عمّي / خالي / أخي / بُرج ايفل / متحف اللوفر...

8. Parler de ses préférences saisonnières et expliquer pourquoi...

أفضّل فصل الخريف / الشتاء / الربيع / الصيف ... لأنّ / لأنني...

الربيع العربي ...

9. Utiliser la périphrase comme stratégie verbale compensatoire.

أخت أمّي (خالتي) / والد أبي (جدّي)... / هذا زوج أختي (صهري) / هذه أمّ زوجتي (حماتي)...

أين مكان (محطّة / موقف) الحافلات / التاكسي؟

في وسط المدينة ، هناك مكان جميل فيه أشجار و زهور و ... (حديقة عمومية)...

10. Demander et donner des renseignements simples (description) concernant son logement (maison, appartement...) ...

أسكن في بيت كبير / صغير / واسع ... / شقّة كبيرة / صغيرة...

في وسط المدينة / البلاد ... في شمال / شرق / جنوب / غرب المدينة ...

في الطابق الأوّل / الثاني / الثالث ... في بيتي طابقين / طابق سفلي / طابق علوي...
ينكّون بيتي من طابقين / ثلاثة طوابق...

تتكوّن شقتي من ثلاث غرف / غرفة النوم / غرفة الجلوس / الصالون / الحمام / المرحاض...

11. Donner des instructions simples et claires dans des situations habituelles.

اكتبوا الدرس...

لا تنسوا التاريخ / العنوان / التمارين...

سجّلوا فرض الغد...

سجّل أنا عربي ...

اسمعوا ولا تكتبوا...

Niveau A2 - Phase 4

Faire des présentations imprévues correspondant aux besoins quotidiens et participer à des conversations partiellement complexes.

Rapporter des propos ou présentations correspondant à autrui (discours indirect).

➤ Descripteurs globaux :

1. Utiliser correctement le passé (accompli) pour parler de ses activités ou des activités d'autrui...

ذهبت أمس الى السوق مع والدتي ...

قرأت رواية باللغة الفرنسية ...

لعب كريم كرة القدم مع أصحابه ...

2. Rapporter le sens général des propos de quelqu'un au présent...

قال بأنّه لا يريد أن يلعب / يتكلم . معنا...

طلبت منك أن ترفع صوتك ...

يسأل أين نذهب الآن ... / يسأل أين تذهب مصر الآن ...

يسأل كريم متى نتناول الفطور / العشاء ...

3. Parler de certains faits en utilisant parfois les temps du passé...

تكلمت أمس مع الأستاذ وسألته عنك ...

اتصلت أمس بالطبيب وسألته عن صحّة أبي / أمي / أخي ...

لما كنت صغيراً كنت أسكن بالبادية / بمدينة الرباط / بمصر...

في سنة 2010 ، كنت أدرس في مدينة ... / مدرسة ... / ثانوية ...

4. Avec un débit lent ou un peu irrégulier, relater les étapes indispensables d'une démarche ou d'une méthodologie...

أولاً ، لا بدّ من / أن ... عليك أن... / يجب أن...
ثانياً ، أن ...
وأخيراً ، أن ...
المهمّ أن ... المهمّ أن تقوم بـ...

5. Participer à une conversation portant sur un thème connu lié aux activités sportives...

ما هي رياضتك المفضّلة ؟ هل تمارس رياضة ؟
أحبّ كرة القدم / كرة المضرب(التنس) / كرة اليد / كرة السلة / السباحة / الملاكمة...
أحبّ كلّ الرياضات لكن أفضل كرة القدم ...
لا أمارس الرياضة / لا أمارس كرة القدم ... أشاهد كرة القدم على التلفزة ...

6. Accepter ou refuser en justifiant une offre, une invitation...

شكراً / هذا لطيف / جميل منك ... / هذا شيء لطيف . / أقبل الدعوة ...
لا شكراً / غير ممكن / أرفض / لا يمكنني ... لا يمكنني أن أقبل الدعوة ...
أنا مشغول جداً ... / ليس لي وقت ...
مرّة / فرصة أخرى إن شاء الله ...

7. Utiliser le téléphone pour prendre, annuler ou reporter un rendez-vous...

من فضلك / لو سمحت / لو تكرّمت ...
أريد موعداً / مقابلة مع ...
آسف ، لا يمكنني أن أحضر للموعد / للمقابلة ...
أريد تأجيل / تغيير الموعد ...

8. Réussir son oral et utiliser des expressions méthodologiques...

- qui présentent le sujet...

في البداية ، أقدم النصّ ... / أبدأ بتقديم الموضوع ...
أولاً لا بدّ من ... / أتحدّث / أتكلّم عن موضوع...
هذه الوثيقة اشهار / مسرحيّة / نصّ أدبي ...

- qui marquent les étapes du développement...

ثانياً ... / ثالثاً ...
بعد ذلك ... / وبالتالي... / ومن تمّ الى ...

- qui concluent l'oral ou l'exposé...

وفي الأخير ... / وبالتالي ... / وفي النهاية ... / وأخيراً وليس آخراً...
وخلاصة القول ... / في الختام ...

9. Parler ou faire un résumé à propos d'un fait d'actualité...

الشعب يريد الحياة ...
الشعب يريد اسقاط النظام / الرئيس / الملك ...
ارحل ...
أدرس العلوم السياسية في مدينة نانسي...
تقع مدينة نانسي في شرق فرنسا...
اكتبي الدرس / اكتب موضوعاً في السياسة المصرية / العربية ...
ما رأيك في الربيع العربي ؟

10. Utiliser les jurons...

والله/ قل والله ...
أحلف بالله...
أقسم بالله... أقسم بالله العظيم...
وحياتي..وحياة أولادي... وروحي... و...و...و...

2.2.1.1. Des paramètres indispensables à la progression

1) Interaction orale :

Besoins concrets familiaux et programmés.

Phrases simples et brèves combinées, au présent ou au passé.

Besoins concrets, familiaux et partiellement programmés.

Phrases parfois complexes et partiellement programmés (semi-autonomes), avec emploi de pronoms relatifs, de pronoms affixes ; des expressions de volonté, souhait, de la nécessité, de sentiments...

2) En autonomie :

Besoins concrets familiaux et non-programmés.

Phrases parfois complexes et non-programmés...

Structures d'énoncés émis à propos de besoins courants ou d'intérêt général (avec une correction extérieure ou une autocorrection occasionnelle).

2.2.1.2. Evaluation de la production orale A2

-Pouvoir accomplir des présentations, salutations et congés (des salamalecs), remerciements, échange de nouvelles, d'amabilités, etc....

- Prendre part à des échanges ou faire des présentations non-programmées sur des sujets familiers : besoins concrets, loisirs ou centres d'intérêt ;
- Echanger avec autrui ou faire des présentations non-programmées sur des sujets concrets liés à des besoins courants et prévisibles;
- Communiquer de manière autonome dans des échanges ou des présentations non-programmées sur des sujets concrets liés à des besoins courants et non-prévisibles ou partiellement prévisibles ;
- Participer de manière autonome à des échanges ou des présentations non-programmées sur des sujets concrets liés à des besoins courants partiellement prévisibles ou sur certains sujets d'intérêt général liés à des besoins non-prévisibles propres à des groupes de personnes.

2.2.2. Attentes de la compréhension orale intermédiaire

Cette aptitude est étroitement liée à la production orale. Il est nécessaire d'écouter et de comprendre pour mieux communiquer.

Mais parfois l'écart social, régional, etc. entre les interlocuteurs peut rendre l'échange très difficile. Il est donc indispensable d'écouter attentivement la personne en face de soi (ou même en situation différée, au téléphone, Skype, etc.) pour comprendre le sens du message qu'elle cherche à faire passer, sans chercher à l'interpréter selon sa propre façon de penser.

Quels éléments faut-il repérer ?

On a parfois tendance à croire qu'il suffit de connaître les mots utilisés par un interlocuteur pour pouvoir décoder le message et le comprendre.

Les interlocuteurs échangent en négociant le sens comme s'il s'agissait de marchander ou discuter un prix ; ils doivent consacrer une partie de leur attention sur les récurrences aux indications linguistiques et aux formes grammaticales d'un côté, et à construire des représentations et des relations cohérentes qui permettent de saisir les non-dits et les renseignements essentiels de l'autre côté...

2.2.2.1. Des paramètres indispensables à la progression

1) Interaction orale :

Déroulement général de conversations ou de discours simples.

Phrases simples et brèves combinées, au présent (inaccompli) ou au passé (accompli).

Déroulement d'une chaîne parlée comportant des énoncés parfois complexes et partiellement programmés (semi-autonomes), avec emploi de pronoms relatifs, de pronoms affixes, etc. et des expressions de volonté, souhait, de la nécessité, de sentiments...

2) En autonomie :

Déroulement d'une chaîne parlée comportant des énoncés parfois complexes et partiellement programmés.

Déroulement d'une chaîne parlée comportant des énoncés en arabe standard parfois complexes et programmés.

Énoncés émis à propos de besoins habituels ou d'intérêt général.

Phase 1 niveau A2

Comprendre le contenu des questions et des réponses élémentaires relatives à des besoins immédiats ou une thématique personnelle dans des situations programmées et avec une aide extérieure (l'enseignant ou le partenaire).

➤ Descripteurs globaux :

1. Reconnaître des mots concernant la couleur, les nombres et les jours de la semaine...

أحمر / بيضاء / صفراء / أخضر / برتقالي / بني / وردي / رمادي / زرقاء / أسود...
يوم الأحد ... / يوم الاثنين ... يوم الجمعة ... جمعة الغضب ...

2. Saisir le sens des mots clés et d'énoncés courants dans une présentation simple où le débit est lent...

Extrait d'un film : Dounia²⁵⁵...

اسمي دنيا.. من الأقصر .. عمري ٢٣ سنة .. معاي ليسانس آداب من جامعة القاهرة ... بحبّ الشعر ...

Extrait d'une méthode²⁵⁶ : Al-Kitâb fî Ta'allum al-°Arabiyya ...

أنا اسمي مها محمّد أبو العلا .. أنا مصرية ...

3. Comprendre des questions liées à l'identité.

من أنت يا سيّدي / يا سيّدي ...؟

²⁵⁵ Film libano-égyptien de Joceline Saab, avec les acteurs Hanane Turk et Mohammad Mounir.

²⁵⁶ Al-Kitâb fî Ta'allum al-°Arabiyya. A Textbook for Beginning Arabic: Part One Third Edition, Student's Edition, Georges Town University .Kristen Brustad, Mahmoud Al-Batal, and Abbas Al-Tonsi.

ما اسمك؟ ما اسمك الكامل؟

ما هي جنسيتك؟

كم عمرك؟

4. Saisir des renseignements personnels simples...

عنواني هو ... / العنوان هو ...

تاريخ الميلاد / الازدياد هو ...

رقم التلفون هو ... / التلفون الثابت / الأرضي / النقال / الجوال / الخليوي ...

5. Exécuter les demandes et consignes...

اكتب لي رقم تلفونك ...

تفضلني اجلسي ..

ارفع صوتك أنا لا أسمعك ...

رُح بسرعة ...

6. Reconnaître les mots qui se rapportent au voyage...

جواز سفر / تذكرة سفر / بطاقة التعريف ...

السفر بالطائرة / بالقطار / بالباخرة / بالسيارة ...

ذهاب وإياب / ذهاب فقط / ذهاب وعودة ...

حقيبة / حقائب / ملابس / هدية / هدايا ...

حجز التذكرة بالتلفون / بالإنترنت ...

7. Saisir de qui ou de quoi, il s'agit...

ما هذا / ذلك؟ / ما هذه / تلك؟

من هو؟ / من هي؟ / من هم؟

من هذا / ذلك؟ / / من هذه / تلك؟

من هؤلاء؟

كم عمرها / عمرهم؟

أين يسكنون؟ / مع من تسكن؟ / تسكن وحدك؟

8. Saisir quelques éléments sur la position des personnes et des objets dans l'espace (description d'une image) ou les directions à suivre.

على اليمين / على اليسار / في الأعلى / في الأسفل ...

في المستوى الأمامي / في المستوى الخلفي ...

9. Signaler des mots ou des propos incompris en répétant le mot ou le propos inconnu...

لا أفهم كلمة ...

لا أفهم ما تعني / ما تقصد...

لا أفهم هذه العبارة / عبارة...

7. Exécuter une consigne, un ordre ou une directive simple dans un environnement connu.

Phase 2 niveau A2

Comprendre sans aide extérieure le contenu de conversations en arabe standard et au débit régulier portant sur une thématique concrète et des besoins courants.

➤ Descripteurs globaux :

1. Réagir aux demandes simples de son interlocuteur concernant son identité à l'aide de mots ou d'énoncés appris en classe.

2. Reconnaître des demandes simples (de service) concernant des consommations...

ماذا تشرب / تشربين؟ ماذا تريدون أن تشربوا ...

ماذا تأكل / تأكلين؟ ماذا تريدون أن تأكلوا ...

3. Saisir une demande de service et réagir convenablement ...

عصير تفّاح / عصير برتقال / ماء معدني / شاي / قهوة ...

ممكن؟ من فضلك؟ بارك الله فيك ...

أكل السمك / الدجاج المحمّر / الكسكس / الطجين بالسمك / الطجين بلحم البقر ...

4. Comprendre le sens des mots clés et des expressions courantes dans des conversations simples où le débit est lent...

كيف هي أخبارك / أحوالك؟ كيف الصحّة / العائلة؟

أشكرك كثيراً على اهتمامك بي ...

على ما يرام كما ترى ...

كلّ شيء بخير والحمد لله ...

يسعدني أن أراك بخير / بألف خير ...

5. Reconnaître des informations simples concernant son propre état de santé ou celui de quelqu'un d'autre.

إنّ كريم مريض جداً ... / علمت بمرض كريم ... / هذا شيء حزين ... / أنا آسف ...

طريح الفراش ...

إنّه بالمستشفى ... / سأذهب لزيارته ... / هل تأتي / تجيء معي لزيارة كريم في المستشفى ...

عنده صداع / ألم / وجع ... في البطن / في الرأس ...

6. Saisir des renseignements simples (transmis directement par interlocuteur ou par haut parleur) sur l'orientation dans un aéroport ou d'une gare ...

المُغادرة الى ... / الوُصول من ... البوابة رقم 7 ...
الدخول الى ...

على يمين / يسار / جنب / أمام ... قاعة الانتظار ... مكتب الشرطة / الجمارك ...
الركوب في الطائرة / القطار الى ... البوابة رقم 10 ...
قاعة الانتظار / الكافيتيريا / المطعم / مكتب الارشادات / الاستعلامات ...

7. Accomplir des instructions simples dans un aéroport / aux frontières...

الجواز من فضلك؟ لو سمحت ...
أعطني جوازك / بطاقة التعريف ...
سفر مُمتع ... إقامة طيبة ...
أين تذهب / تنزل؟ اسم الفندق؟
أجب عن السؤال / الأسئلة ... اكتب العنوان ورقم الجواز ...
املاً بطاقة الشرطة / الجمارك / الفندق ...
افتح السيارة / صندوق السيارة / الحقيبة / الحقائب ...

Phase 3 niveau A2

Comprendre sans aide le contenu de conversations et le sens général des propos échangés en arabe standard et au débit normal portant sur une thématique personnelle ou d'intérêt général dans une situation programmée (voir déclencheurs des séquences de l'oral).

➤ Descripteurs globaux :

1. Suivre toutes les consignes du professeur relatives aux activités de classe...

2. Prendre un message simple au téléphone...

السلام عليكم / مرحبا ...
أنا ... أسأل عن ... أين هو / هي ...
آسف هو غير موجود ...
يمكنك أن تتصل به على الرقم ...
يمكنك / يمكنه / يمكنها أن تتصل بي في الساعة ...

3. Comprendre les demandes simples d'un personnel de santé (médecin, infirmier...) concernant son état de santé ou celui de quelqu'un d'autre.

طبيب / مُمرّض / مريض...

تفضّل / تفضّلي بالجلوس ... / ارقد على السرير ... سأفحصك / سأقوم بفحصك...

هل يمكنني أن أساعدك ؟ / كيف يمكنني مساعدتك؟

هل تأكل / تنام جيّداً ؟

لا أكل جيّداً .. / لا أنام جيّداً...

أحسّ بألم / صداع في رأسي / بطني ... / أشعر بصعوبة في التنفّس / في النوم / في الأكل ...

أشعر بالتعب / بالإرهاق ...

اسمه ... / اسمها ... عمره ... / عمرها ... / يعمل في ...

يُعاني من ... / يسعل كثيراً... / لا يأكل ...

عنده صعوبة في التنفّس ... / الكلام...

حُمى / زُكام / بَرْد ...

هل يأخذ / يتناول دواء...؟ / ما نوع الدواء ... ؟

4. Saisir des éléments simples d'une présentation brève et précise en arabe standard...

- Court documentaire télévisé...

- Faits divers qui tournent autour des réponses aux questions :

من ؟ / أين ؟ / متى ؟ / ماذا ؟ / لماذا ؟ / كيف ؟ ...

5. Distinguer le thème principal dans des chansons arabes de variété...

6. Saisir l'essentiel des propos d'un interlocuteur au téléphone à condition que le sujet soit familier et la diction claire en arabe standard...

7. Comprendre globalement le vocabulaire d'explication utilisé par le professeur...

- Consignes et cours...

8. Comprendre l'annonce d'un conte / récit...

فنّ الحلقة / القصة القصيرة ...

كان يا ما كان ...

في قديم الزمان ...

في يوم من الأيام ...

Phase 4 niveau A2

Comprendre dans des situations partiellement programmées, le contenu d'échanges simples portant sur un sujet lié aux centres d'intérêt quotidiens...

Comprendre sans aide extérieure des discussions en arabe standard et au débit normal portant sur une thématique habituelle (personnelle ou d'intérêt général) dans une situation partiellement programmée ou non-programmée.

➤ Descripteurs globaux :

1. Commencer à saisir les relations entre des interlocuteurs (familiales, amicales, amoureuses, travail, etc...) si des indications contextuelles aident à la compréhension.
2. Reconnaître le thème et même des idées principales dans une intervention habituelle à condition que le débit soit lent et l'énonciation claire en arabe standard...
3. Distinguer certains éléments déterminants dans des conversations portant sur des faits courants de la vie quotidienne.

Par exemple :

- Etudes ou projet d'études dans un pays arabe...
- Travail ou projet de travail dans un pays arabe...
- Voyage ou projet de voyage...

4. Comprendre un débat régulier (émission de radio ou de télévision) portant sur des sujets concrets...

الزواج / النقل...

مشاكل العنوسة في العالم العربي...

مشاكل النقل...

5. Reconnaître des injures courantes dialectales...

بلّغ ! بلّغ فمك !

الله ينعل أبوه / أمك / والدين أمك / دين أمك...

6. Distinguer quelques nuances dans l'utilisation du vocabulaire de la vie courante...

أحبك / نبغيك ...

زوجتي / مراتي

7. Saisir le sens des mots et des énoncés utilisés dans des présentations simples de la météo où le débit est lent...

كيف هو الطقس / الجوّ اليوم؟ حالة الطقس لنهار اليوم ...

ما هي درجات الحرارة / توقّعات الطقس صباح / مساء اليوم / غداً / ليوم السبت ...؟

الطقس بارد / مشمس / ممطر ...

سقوط / هطول أمطار / ثلوج...

أمطار / سحب / ثلوج / رعد / رياح باردة...

البحر هائج / قليل الهيجان ...

8. Commencer à saisir les relations (familiales, amicales, amoureuses, de travail ...) entre des interlocuteurs sans indications contextuelles aidant à la compréhension.

9. Saisir les précisions culinaires et les étapes à suivre pour la préparation de gâteaux, recettes, etc...

تحضير وجبة أكل / حلويات / كعك ...

المقادير ...

كيفية / طريقة التحضير / الطبخ / الاستعمال...

علبة من العجينة الجاهزة...

لتر واحد من الحليب الكامل الدسم...

كوب من الماء / الحليب / عصير البرتقال / التفاح ...

سكر / ملح ...

علبة صغيرة من القشدة / الطرية / الطازجة...

ثلاث بيضات ...

3 ملاعق دقيق / طحين ... / زبدة ... / عسل ...

ملعقة كبيرة شكولاته بودرة...

10. Commencer à saisir la trame générale de films ou feuilletons dans lesquels l'histoire repose sur l'action et l'image, et où le scénario est direct et en arabe standard ...

11. Commencer à repérer des expressions méthodologiques...

- qui présentent le sujet...

في البداية ، أفدّم النصّ ... / أبدأ بتقديم الموضوع ...

أولاً لابدّ من ... / أتحدّث / أتكلّم عن موضوع...

هذه الوثيقة اشهار / مسرحيّة / نصّ أدبي ...

- qui marquent les étapes du développement...

ثانياً ... / ثالثاً ...

بعد ذلك ... / وبالتالي... / ومن ثمّ الى ...

- qui concluent l'oral ou l'exposé...

وفي الأخير ... / وبالتالي ... / وفي النهاية ... / وأخيراً وليس آخراً...

وخلّاصة القول ... / في الختام ...

2.2.3. Attentes de la production écrite intermédiaire (A2)

- Transcrire des renseignements personnels ou court message de quelques mots et expressions mémorisés répondant à des besoins immédiats renseignements dans un formulaire, adresse sur une enveloppe, copie de mots et de courtes phrases.
- Rédiger un texte court suivi de phrases simples, complètes et parfois liées entre elles ; formules (de salutation, de remerciement, de politesse, etc....) généralement calquées sur l'oral.

Phase 1 niveau A2

Consigner des renseignements simples relevés sur différents supports dans un document (agenda, cahier de texte, cahier...) pour être consulté.

➤ Descripteurs globaux :

1. Ecrire, sans aide extérieure, des mots appris en classe...

السلام عليكم / مرحبا / أهلاً وسهلاً...
سنة سعيدة / كل عام وأنت بخير...
أيام الأسبوع
أشهر السنة...

2. Rédiger, sans aide extérieure, un texte descriptif simple.

3. Remercier à l'aide d'expressions mémorisées (dans une carte par exemple)...

شكراً جزيلاً ! بارك الله فيك ...
أشكرك ... / مع تشكراتي الحارة ...

4. Formuler des vœux simples liés à des événements heureux ou tristes de la vie (dans une carte ou un mail par exemple): Naissance, mariage, décès ...

مع التهاني / مع أجمل التهاني...
كلّ عام وأنتم بخير ...
تعازي الحارة ...

5. Rédiger, avec l'aide d'un modèle, des données particulières en respectant des usages de présentation dans un document simple.

- Compléter le nom et l'adresse sur une enveloppe...

تسجيل الاسم والعنوان على ظرف رسالة ...

- Remplir un chèque et utiliser les chiffres arabes et indiens...

تحرير الشيك واستعمال الأرقام العربية أو الهندية ...

مبلغ الشيك ...

لأمر ... / لحامله ...

ادفعوا مُقابل هذا الشيك ...

لحامله ...

التوقيع ...

6. Renseigner, sans l'aide d'un modèle, une fiche d'embarquement (police) ou un formulaire simple avec des données personnelles de base ...

الاسم / اللقب / الاسم الشخصي / الاسم العائلي الاسم والشهرة / النسبة / الكنية / النعمة

اسم الأب / اسم ونسبة الأم

تاريخ ومحل الولادة / تاريخ ومكان الازدياد / الميلاد ...

العمر / السنّ ...

العنوان / محل الإقامة / السكن ...

رقم الهاتف / التلفون ...

رقم بطاقة التعريف الوطنية ... / رخصة السياقة / السوق / القيادة ...

فئة / فصيلة الدم ...

المهنة ...

التوقيع / الخاتم ...

7. Ecrire un texte bref, constitué de phrases simples ou complexes, malgré des erreurs (essentiellement grammaticales et orthographiques).

Phase 2 niveau A2

Rédiger un court texte à partir d'un lexique et de structures mémorisés ;

Rédiger un court texte structuré (phrases courtes) qui exprime plusieurs idées simples et qui présente différents faits malgré des erreurs.

➤ Descripteurs globaux

1. Renseigner, sans l'aide d'un modèle, des renseignements personnels dans un formulaire simple.

Par exemple :

- Fiche de demande de correspondants arabes (nom, hobbies, type de correspondance...)

بطاقة / استمارة / ركن التعارف ...

- Formulaire de demande de bourse et d'études dans un pays arabe (identité, travail des parents, études, etc....).

2. Noter des renseignements de base à partir d'un horaire (train ou avion...) ou d'une annonce (petit travail, aide aux devoirs, cours de musique, location d'un appartement...).

الاسم / العنوان / المكان / الهاتف الثابت (الأرضي) / الهاتف المحمول / الخليوي / التوقيت ...
واجب (سعر) الكراء / كراء شقة ... / سكن جماعي ... / مع طلبة آخرين ... / في شقة / غرفة مستقلة ...
عمل مع الأطفال ... / تدريس (تعليم) لغة فرنسية ... / 3 ساعات في اليوم / في الأسبوع ...
تعليم ... أطفال ... مُقابل ... سكن / أكل ...

3. Rédiger des phrases compréhensibles malgré des lacunes en grammaire et en syntaxe ...

4. Rédiger des phrases compréhensibles malgré des structures empruntées (pour les élèves dialectophones) à l'arabe dialectal...

نكتب الدرس ... ما فهمت والو...
أكتب الدرس ... ما فهمت شيئاً...

5. Répondre poliment à une invitation ou faire une petite fiche d'invitation avec un minimum de renseignements ...

المناسبة... تاريخ المناسبة ...
بمناسبة عيد ميلاد ... / زواج... / نجاح... / شراء / كراء بيت / شقة ...
أتشرف بالحضور / بحضوركم ...
المكان ... في بيتي ... بالعنوان التالي ... بقاعة الأفراح ...

6. Rédiger un billet d'absence (ou un mail) de quelques mots destiné à ton/ta professeur d'arabe...

بسبب ... / بمناسبة
لا يمكنني الحضور ... يوم ... من الساعة ... الى ...
أعتذر عن الغياب يوم ... / أرجوك أن تتقبل اعتذاري عن غيابي يوم...

Phase 3 niveau A2

Ecrire, sans aide extérieure, un court texte coordonné sur des pratiques personnelles et habituelles ...

➤ Descripteurs globaux :

1. Construire des phrases coordonnées, du genre :

في الصباح ، أنهض من النوم وأغسل وجهي ثم أتناول وجبة الفطور وبعد ذلك أذهب الى المدرسة ...

2. Noter sur son agenda ou cahier de texte l'essentiel des consignes courtes (devoirs) données oralement par le professeur...

اقرأوا النصّ ... أنجزوا التمارين من تمرين 1 ... الى ...

اكتبوا كلّ التمارين في الدفتر / في الكراس / في ورقة مُنفصلة ...

ابحثوا عن معنى الكلمات الجديدة في القاموس / القاموس الرقمي ... المعاني / لسان...

3. Rédiger, sans aide extérieure, une courte annonce (à afficher ou sur Face-book) destinée aux élèves arabisants de l'établissement...

- Demande de service...

أحتاج الى مساعدة في اللغة العربيّة ... / الاتّصال بي على التلفون رقم... / رقم التلفون التالي...

أبحث عن طالب / طالبة ... / مُساعدة في العربيّة ...

من يساعدي في اللغة العربيّة ؟

-Articles à acheter, vendre ou à céder...

الى من يهّمه الأمر ... من يحتاج الى ...؟

كتاب / رواية / كمبيوتر / ...

أبحث عن كتاب

أريد بيع / شراء كتاب لتعليم العربيّة ...

4. Commencer à utiliser l'inaccompli des verbes malades même avec des erreurs...

5. Utiliser des marqueurs de temps avec la conjugaison appropriée...

أمس ... / السنة الماضية ... / الشهر الماضي... / الأسبوع القادم ... / العام القادم ...

اليوم ... / هذا المساء ... / هذا الصباح ...

صباح أمس ... / صباح اليوم ...

6. Rédiger, avec une aide extérieure (le stagiaire ou le partenaire), une courte annonce (à afficher ou sur Face-book) destinée aux élèves arabisants de l'établissement...

- Objets perdus / trouvés...

أنا اسمي... في قسم ...

ضيّعت صباح أمس ... / صباح اليوم / مساء أمس... كتاب / دفتر العربيّة / الرياضيات ...

محمول (موبايل) من نوع (نوكيا / سامسونغ / ايباد...)

لونه أسود / أبيض ...

رجاء من وجد ...

الاتّصال بي ...

من ضيِّع ساعة / محفظة ...

وجدت اليوم في الساعة ... / صباح أمس ...

محفظة صغيرة سوداء ...

تمّ ايداعها بالإدارة... عند أستاذ العربية / الفرنسية ...

7. Utiliser convenablement la forme d'explication « لأنّ » + pronom affixe sujet...

لأنتي / لأنك ...

لأنّه / لأنها ... لأننا ...

8. Rédiger, bien qu'avec des erreurs, quelques phrases sur une pratique personnelle en utilisant un lexique appris et mémorisé...

لقاء بصديق عزيز...

وجودك مع صديق / أصدقاء في مطعم / مقهى /

سفرك مع صديق ... في عطلة مع الأسرة...

9. Rédiger une évaluation positive ou négative d'un hôtel, un voyage organisé...

أعجبني كثيراً ... / ما أعجبني / لم يعجبني ...

كل التقدير عن الأكل والنظافة و الخدمات ... / شكراً لكم ... / أشكركم على... / أنوّه ب...

ماء الحّمّام بارد... /

وسخ بالمرحاض / بالغرفة...مسبح / حّمّام / أكل غير نظيف ...

أنصحكم بمجهود في الخدمات ... في الأكل ... في النظافة ...

Phase 4 niveau A2

Ecrire, sans aide extérieure, un texte ordonné en paragraphes constitués de phrases simples ou complexes (courtes) malgré des erreurs...

➤ Descripteurs globaux :

1. Ecrire correctement la plupart des verbes usuels à l'inaccompli et à l'accompli au singulier et au pluriel...

درس / كتب / دخل / سكن / سكت / خرج / فعل / أكل / شرب / سمع / تكلم / ذهب / قرأ / شكر / عمل /

فهم ...

2. Faire état de ses projets et en employant convenablement des marqueurs du temps...

لي مشروع ... / مشروع هو ..

بتاريخ ... / في العام المقبل ... غدا ... السنة القادمة...

السفر الى بلد عربي ...

الدراسة / العمل / الزواج ...

3. Rédiger une fiche ou des notes pour exprimer le contenu d'un texte (pièce de théâtre, histoire, conte...), un film ou un documentaire...

الموضوع ... / موضوع النصّ / القصة / المسرحية / الفيلم / الوثائقي ...

النصّ مأخوذ / مُقتطف / مُقتبس من ... / المصدر ...

الزمان / المكان ... العصر ... / الفترة الزمنية ...

الشخصيات ... / الشُخوص ... / الممثلون...

4. Appliquer convenablement les règles d'accord grammatical des noms et des adjectifs (masculin, féminin, pluriel doué et non doué de raison...).

5. Utiliser le passé (accompli) pour exprimer le subjonctif dans le discours indirect ...

طلب منه أن ... / طلب منه بأن ... / قال له بأن ... / أمرها أن ...

6. Faire une description courte d'une image (caricature, publicité...).

- Formes propres à l'écrit :

. Phrases sans trop de répétitions...

. Phrases verbales plus longues...

. Le choix du lexique :

أرى == (أشوف)...

يوجد == (هناك) ...

7. Comparer différents éléments et donner son avis en le justifiant...

الفرق بين ... و ... هو أنّ ...

هذا من جهة ... ومن جهة أخرى ...

هذا ... أما ... ف...

لابدّ أن نميّز بين نوعين من ... / بين مُصطلحين ...

أظنّ أنّ الأمر يتعلّق بـ... / لا أعتقد أنّ ...

في رأيي ...

بالنسبة لي ...

8. Tenter des phrases complexes malgré quelques erreurs.

9. Noter à l'intention d'une autre personne un message à partir d'un appel téléphonique ou un exposé...

يريد أن يراك / يُقابلك / يتكلّم معك ... في الساعة ...

اتّصل بك السيّد ... / سيجدّد الاتّصال ... سيّصل بك لاحقاً ...

عرض / ندوة / محاضرة ...

ما نعرف عن بغداد أنّها مدينة قديمة وعريقة ...

تقع في ... / هي عاصمة

كانت عاصمة أدبية / تاريخية ... / سياسية ... للحضارة العباسية

10. Ecrire deux ou trois paragraphes simples et bien structurés à partir d'une image (une caricature ou une publicité) en reliant la lecture de l'image à des interprétations ou explications linguistiques et/ou culturelles...

2.2.4. Attentes de la compréhension écrite intermédiaire (A2)

Comprendre globalement des textes informatifs, dont le lexique est expliqué et traduit ;

Saisir des textes informatifs dont l'organisation visuelle facilite la lecture et l'accès au sens ;

Comprendre globalement des textes et des documents (exemple de caricatures avec légendes ou de publicités avec messages simples) dont la présentation simplifie la lecture et l'accès à la compréhension, en dépit de mots peu courants ou de quelques idées implicites ;

Lire et comprendre des textes de complexité moyenne approfondissant une thématique déjà connue et traitée en A1 (phase 4), malgré la présence de quelques difficultés relatives à des idées implicites ou abstraites.

Pour les documents étudiés, il est nécessaire de les accompagner avec un lexique traduisant les mots nouveaux.

Mais qu'est ce que comprendre de l'écrit au juste ?

Comme nous l'avons évoqué, la compréhension écrite doit être étroitement liée aux autres compétences orale et écrite.

La compréhension écrite est une activité complexe qui dépend du lexique appris à l'oral et à l'écrit. Sa maîtrise résulte de plusieurs stratégies chez le lecteur.

« L'activité de compréhension est une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problème au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation. »²⁵⁷

En effet, pour comprendre un texte, le lecteur a besoin d'en saisir le sens. Il doit commencer par se poser un certain nombre de questions du genre :

Quel type de texte je m'apprête à lire ?

A-t-il un titre ? Que signifie-t-il au juste ?

Comment l'auteur a-t-il organisé son texte, ses idées ?

Quelles sont les grandes lignes du texte ?

Quelle est l'idée principale et que contient-elle ?

Comment les idées secondaires servent-elles l'idée principale ?

Phase 1 niveau A2

Comprendre partiellement des textes traitant d'un sujet concret, dont le contenu et le contexte sont familiers, qui comportent quelques phrases complexes et quelques mots peu courants.

➤ Descripteurs globaux :

1. Saisir globalement le caractère incitatif du discours publicitaire...

- L'emploi de l'impératif en publicité...

اشرب كوكاكولا ...

2. Repérer des éléments informatifs adéquats sur des documents simples.

- Plan de métro...

- Horaire de train, d'avion...

3. Situer le texte dans le temps à l'aide des marqueurs de temps et de certaines désinences (accompli/inaccompli)...

4. Réaliser correctement des consignes comprenant plusieurs étapes et exercices...

²⁵⁷ FAYOL, Michel et GAONACH, Daniel, Aider les élèves à comprendre, Editions Hachette Education, Paris, 2008, p.43.

املاً الفراغ ... / أكمل الجدول ...

حوّل الى ...

رد الكلام الى صاحبه ... / لخص كلام كل شخص ...

تحدث عن ... / اكتب موضوعاً في ...

5. Identifier, dans un article de presse (faits divers), des informations relatives aux :

- Personnes : Qui ?

الأشخاص : من ؟

-Lieu : Où ?

المكان : أين ؟

-Evénement : Quoi ?

الحدث : ماذا ؟ ماذا حصل ؟

6. Saisir, dans des opinions exprimées par des citoyens, des informations relatives à leurs identités, leurs problèmes et conditions sociales, etc....

رأي المواطن في....

مشاكل المواطنين ...

7. Choisir des renseignements significatifs et appropriés dans un document informatif.

- Brochure touristique...

- Invitation...

- Relever un prix, une addition (facture),

8. Saisir toutes les informations importantes d'un fait divers d'une page (dans un article de journal)...

Phase 2 niveau A2

Comprendre l'essentiel de textes de quelques paragraphes, dont le contenu et le contexte sont familiers, qui comportent quelques phrases complexes.

➤ Descripteurs globaux :

1. Lire et comprendre un vocabulaire quotidien relatif à soi-même et à sa famille, et/ou à un sujet habituel (par exemple la vie quotidienne, l'environnement proche).

2. Lire et saisir le sens des messages courts et clairs.

3. Comprendre un texte pour le résumer ou lui donner un titre...

4. Reconnaître les informations nécessaires dans un SMS, une lettre ou un mail...

المرسل...

المرسل اليه.

موضوع الرسالة...

الفكرة الأساسية...

5. Comprendre l'essentiel d'un texte humoristique de deux ou trois paragraphes...

نوادير جحا ...

نكت "حميدوش" ...

6. Interpréter le sens d'un mot nouveau si le contexte en facilite la compréhension.

7. Chercher des mots incompris dans un dictionnaire (numérique ou en papier) et commencer à trouver la racine trilitère du mot...

8. Décrypter le fondamental d'un texte biographique...

تقديم شخصية مشهورة بممثل / مغني ... كاتب / رسّام ...

9. Décrypter le générique d'un film, documentaire, etc....

-Titre du film ou documentaire...

عنوان الفيلم / الوثائقي ...

قصة ...

- Noms des acteurs, réalisateur, etc....

مخرج الفيلم / الاخراج ...

الممثلون ... تمثيل ...

الموسيقى ... / من انتاج ... / منتج الفيلم ...

سيناريو ...

توضيب ...

Phase 3 niveau A2

Comprendre partiellement des textes d'intérêt général dont la présentation et le contexte rendent la lecture et la compréhension accessibles, avec une aide extérieure sous ou traduction du nouveau lexique à la fin du texte...

➤ Descripteurs globaux :

1. Extraire l'idée principale et les idées secondaires d'un texte à partir de son organisation.

الفكرة المحوية / الأساسية ...

الأفكار الفرعية ...

2. Faire des hypothèses sur l'idée principale du texte et anticiper l'action à venir...
3. Lire et saisir les opinions exprimées par des intervenants dans un article ou un site internet...
4. Extraire des idées fondamentales dans un texte littéraire simple.

الزمان والمكان ...

الموضوع...

الشخصيات...

الفكرة / الأفكار الرئيسية ...

الفكرة / الأفكار الثانوية / الفرعية ...

تسلسل الأحداث ...

5. Comprendre le sens et la précision d'un propos exprimé par la ponctuation (malgré l'imprécision de la ponctuation en arabe)...

- Principalement le sens des points d'interrogation et d'exclamation, guillemets dans le discours direct....

6. Lire et comprendre des petits textes variés sur des sujets abordés en cours d'arabe.

7. Lire et comprendre globalement un document authentique, sans pour autant comprendre tous les mots...

Phase 4 niveau A2

Comprendre intégralement des textes de plusieurs paragraphes traitant un sujet connu et dont la présentation et le contexte rendent leur lecture et leur compréhension accessibles...

➤ Descripteurs globaux :

1. Saisir le sens du texte malgré la difficulté de quelques mots inconnus.
2. Repérer dans un texte simple et court les données nécessaires pour faire un choix.

اشهار / اعلان / دعاية ...

لائحة المأكولات والمشروبات في مطعم / مقهى ...

معلومات مدرسية / جامعية ...

3. Saisir correctement des questions de compréhension globale portant sur des documents avec un message précis (publicités, textes, caricatures...).

4. Reconnaître le sujet, l'évolution et la relation des personnages, ainsi que les grandes lignes dans un conte court, une histoire ou une nouvelle littéraire.

فنّ القصة القصيرة ...

الموضوع ...

الشخصيات وارتباطها ...

تسلسل الأحداث ...

5. Appréhender des références simples de nature culturelle exprimées dans un texte littéraire...

- Marqueurs de l'identité culturelle...

- Repères dans la culture populaire...

6. Extraire les sentiments et les prises de position d'un extrait de texte littéraire, politique, etc. ou dans un texte expressif.

7. Reconnaître la thématique et l'objectif d'un texte poétique...

موضوع القصيدة الشعرية ...

عاطفة الشاعر ...

ما الهدف (الغاية) من كتابة هذه القصيدة ...

8. Reconnaître des rapports entre les paragraphes d'un texte.

لقد ... / ... كذلك ... إذ ... / إذ إنّ ... حيث أنّ ...

إذن / حينئذ / عندئذ / أما

بالتالي ... وفي الأخير ... وبشكل عامّ / عموماً ... / يُضاف الى ذلك ...

ولكن يجب علينا أن ...

وبإيجاز ... بإيجاز شديد ...

2.3. Finalités des compétences donnant accès au niveau seuil : B1

L'utilisateur indépendant :

➤ Le niveau seuil - B1

Le Niveau B1 + correspond à un degré élevé du Niveau seuil. On y retrouve les deux mêmes traits caractéristiques auxquels s'ajoute un certain nombre de descripteurs qui se concentrent sur la quantité d'information échangée, par exemple : prend des messages sur des demandes de renseignements ou explique une difficulté ; apporte l'information concrète exigée dans un entretien ou une consultation (par exemple, décrit des symptômes à un médecin) mais avec une précision limitée ; explique pourquoi quelque chose pose problème ; donne son opinion sur une

nouvelle, un article, un exposé, une discussion, un entretien, un documentaire et répond à des questions de détail complémentaires – les résume ; mène à bien un entretien préparé en vérifiant et confirmant l'information même s'il fait parfois faire répéter l'interlocuteur dans le cas où sa réponse est longue ou rapidement énoncée ; décrit comment faire quelque chose et donne des instructions détaillées ; échange avec une certaine assurance une grande quantité d'informations factuelles sur des questions habituelles ou non dans son domaine. ²⁵⁸

➤ Préalables :

Après la découverte du système graphique et l'apprentissage des bases de l'arabe, l'apprenant-utilisateur arabisant a normalement acquis un niveau élémentaire d'un langage standard et clair qui lui permet de se débrouiller, de se présenter, de présenter autrui, d'échanger les points essentiels de la vie quotidienne, des sujets habituels concernant la famille, l'école, les loisirs, etc. mais il lui reste d'améliorer sa capacité de communication, tant à l'oral qu'à l'écrit. Il peut se dire :

Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité). ²⁵⁹

2.3.1. Attentes de la production orale (B1)

La préparation de cette aptitude nous impose de prendre en considération un certain nombre de dispositions. Nos élèves seront amenés à présenter l'arabe à l'épreuve orale du baccalauréat. En intégrant différentes activités, nous veillons à préparer les niveaux B1 et B2 en conduisant nos activités dans quatre directions essentielles :

1. Formuler simplement un propos fondamental :

-Ordonner son propos pour exprimer l'essentiel (un résumé, une explication ponctuelle...);

-Reformuler son propos pour expliciter et dire autrement ;

-Reprendre le propos d'autrui (l'examineur par exemple) sans transgresser le sens et apporter des précisions, des nuances ;

-Restituer ce que l'on a lu et compris, vu ou entendu en soutenant les informations essentielles.

²⁵⁸ CECR, p. 33.

²⁵⁹ CECR, p. 26.

2. Tenir un propos devant ses camarades (ou l'examineur) sur un sujet donné :

- Construire et présenter un compte rendu ou un exposé ;
- Extraire les grandes lignes et en expliquer le lien ;
- Se référer à des documents iconographiques (caricatures, publicités...) et présenter l'essentiel en articulant son exposé et en évitant de rester dans la description générale.

3. Agir / réagir et se conformer à la situation de communication :

- Exprimer un énoncé convenable socialement ;
- Choisir une attitude sociale et adopter un registre de langue (standard, dialectal...) en fonction de son ou de ses interlocuteurs (scolarisés ou non, niveau social, intellectuel...).

4. Participer à un débat, à un échange verbal

- Se concentrer sur l'intervention d'autrui pour d'abord mieux l'écouter et ensuite communiquer avec lui ;
- Argumenter et exprimer son opinion clairement.

➤ Descripteurs globaux :

1. Utiliser correctement et sans aide extérieure le subjonctif et les tournures impersonnelles pour exprimer la volonté, la possibilité ou l'obligation...

أريد أن ...

ممکن أن ... / يمكنني أن ... / يمكنك أن ... / عليك أن ... / يجب أن ...

2. Commander à boire et à manger et régler la facture dans un restaurant...

3. Décrire clairement une image et faire des hypothèses sur le sens global...

4. Vérifier la clarté des énoncés produits auprès de son destinataire...

مفهوم ؟ / فهمت ؟ فهمت ما أعني / ما أقصد ...

واضح ؟ / أليس كذلك ؟

5. Demander à autrui de clarifier ou d'apporter des précisions à son propos...

عندما تتحدث عن ... هل تقصد ...

ماذا تريد أن تقول بالضبط ؟

وضّح كلامك ...

6. Exprimer ses sentiments malgré des hésitations et des erreurs...

7. Cerner la thématique véhiculée par une image notamment des caricatures, des publicités ...

8. Présenter d'une manière ordonnée des informations apportées par des titres dans une couverture de revue, de journal ou de roman et faire des hypothèses sur le sens global ...

9. Résumer oralement un texte de façon claire et structurée.

10. Réagir vis-à-vis d'une image (caricature, publicité)...
11. Raisonner malgré des erreurs linguistiques qui ne gênent pas réellement la communication orale...
12. Faire un exposé sur une activité (raconter un voyage, le résumé d'un film ou un roman...) malgré des difficultés de formulation (forme et contenu)...

تلخيص / تركيب / تقديم وتحليل ...

13. Poser des questions sur un texte et répondre à des sollicitations de l'enseignant suite à des explications ...
14. Employer un vocabulaire riche et varié dans un commentaire...

استعمال الكلمات المرادفة أو الأضداد...

2.3.2. Attentes de la compréhension orale du niveau seuil (B1)

Comprendre intégralement des propos simples dont le contenu est généralement connu et le contexte familier ;

Comprendre l'essentiel des communications simples dont la présentation est généralement accompagnée d'un support visuel aidant à la compréhension.

➤ Descripteurs globaux :

1. Reconnaître sans grandes difficultés les variantes linguistiques d'une conversation.
 - arabe standard...
 - arabe dialectal...
 - arabe classique (contexte souvent religieux)...
2. Reconnaître les particularités intellectuelles et sociales d'un intervenant...

المستوى الثقافي والاجتماعي...
3. Comprendre globalement le contenu de débats, de conférences, d'interviews, de documentaires en arabe standard qui se déroulent à un débit régulier.
4. Saisir globalement le sujet principal des informations télévisées si le commentaire est accompagné d'un support visuel sur des chaînes telles que...

قناة الجزيرة / العربية / فرنسا 24 ...

BBC ou عربي...
5. Saisir globalement le caractère incitatif du discours publicitaire...
 - Le message publicitaire dans son intégralité...

الخطاب / الرسالة الإشهارية ...

6. Résumer de façon pertinente en français un texte écouté en arabe.

- Sélection des informations importantes (activité proposée à l'épreuve de compréhension orale au baccalauréat en LV1 et LV2)...

7. Reconnaître le ton du discours, de l'histoire (histoires de Juha par exemple)...

-Discours politique / religieux...

خطاب سياسي / ديني ...

-Discours humoristique ...

خطاب هزلي / مضحك ...

-Discours sarcastique...

خطاب تهكمي / استهزائي...

8. Comprendre des propos parfois abstraits dans des contextes connus...

9. Sortir l'idée générale et certains détails d'un texte subtil rédigé avec des phrases complexes.

الفكرة العامة ... / الخطوط العريضة ...

الأفكار الثانوية / الفرعية ...

Au terme du temps consacré à cette aptitude, l'apprenant-utilisateur doit être capable de :

Participer, sans aide extérieure, à un échange sur des sujets habituels (famille, scolarité, voyage...);

S'adapter à différentes situations dans un pays arabe telle qu'une rencontre fortuite au cours d'un voyage par exemple ;

Utiliser des énoncés, en dépit des erreurs, pour relater des événements ou des expériences personnelles ou, dans un contexte d'examen, restituer des éléments d'explication et d'analyse ;

Donner son avis et le justifier en apportant des éléments supplémentaires ;

Exposer un résumé d'un texte, d'un film, d'un conte, d'un livre... et exprimer ses réactions.

2.3.3. Attentes de la production écrite du niveau seuil (B1)

Rédiger une série d'énoncés articulés entre eux et qui respectent les consignes de base, en dépit de quelques insuffisances lexicales ou grammaticales ;

Ecrire un texte régulier et soutenu (un résumé, une présentation d'un document...), en dépit de quelques erreurs ne gênant pas la compréhension écrite.

➤ Descripteurs globaux :

1. Expliciter, dans un courrier ou un mail, des énoncés produits auprès de son destinataire...

يعني ... / بعبارة أخرى...

2. Vérifier la clarté des énoncés produits auprès de son interlocuteur...

صحيح / مضبوط / بالضبط ...

أنا معك ... / أتفق معك ...

هذا غير صحيح / خطأ / لا وألف مرة لا... لا أتفق معك ... أخالفك / أخالفك الرأي...

3. Envoyer un mail à des lecteurs pour les informer d'un événement éventuel...

- Information d'un colloque, un débat, une réunion informelle...

نخبركم بـ... / نشعركم بـ...

ليكن في علمكم أنّ ...

تنظيم مناقشة / نقاش / محاضرة / ندوة ...

بتاريخ ... في الساعة ...

4. Utiliser correctement des pronoms relatifs aux singuliers et pluriels masculins et féminins pour faire des phrases complexes...

الذي / التي...

الذين / اللواتي...

5. Argumenter à partir d'un sujet traité en classe en exprimant son opinion, son point de vue...

6. Utiliser correctement de quelques structures grammaticales complexes.

- Utilisation des phrases verbales (accord ou non en genre et en nombre, pluriels doués et non doués de raison...).

7. Rédiger une petite appréciation critique (positivement ou négativement) d'un travail culturel/ une création...

- Film / tableau / pièce de théâtre...

8. Résumer des éléments (des idées) extraits d'un document oral ou écrit, et les exposer de façon ordonnée et personnelle...

2.3.4. Attentes de la compréhension écrite du niveau seuil (B1)

➤ Compétence de lecture :

« Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles. »²⁶⁰

Comprendre, avec l'aide d'un lexique, presque entièrement des textes de quelques paragraphes, écrits dans un arabe simple, dont le contenu et le contexte sont habituels à l'utilisateur/apprenant et ne présentent pas de difficultés particulières ;

Comprendre globalement (parfois avec aide extérieure partielle) des textes dont la disposition contribue à la lecture et à l'accès au sens, en dépit de l'existence de mots peu usuels...

➤ Descripteurs globaux :

1. Saisir les nuances de sens dans un texte et les points de vue des intervenants (souvent des textes argumentatifs)...
2. Comprendre, avec l'aide d'un dictionnaire, différents textes même si certains éléments sont ignorés ou ambigus.
3. Sortir l'idée globale d'un texte et reconnaître certains détails subtils comportant des formulations complexes...
4. Lire des textes longs dont la disposition simplifie néanmoins la lecture...
 - Paragraphes simples et structurés...
 - Fil conducteur : idée principale développée différemment...
 - Des points de vue différents sur le même sujet...
5. Reconnaître la prise position de l'auteur dans un article de journal...
6. Comprendre les références et allusions culturelles (historiques, politiques, religieuses, populaires...) dans un texte littéraire...
 - Textes de Terminale autour des quatre notions obligatoires au Baccalauréat : Lieux et formes du pouvoir, mythes et héros, idée du progrès et espaces et échanges (voir recueil bac. conçu par nos soins)...
7. Comprendre le sens d'un texte au vocabulaire varié et au contexte connu.
8. Reconnaître les mots et les expressions appartenant aux différents registres de langue repris dans des textes littéraires...

²⁶⁰ CECR, p. 26.

القاهرة هي أم الدنيا ...

نوّرت الدنيا ...

قهوة سادة (أي بدون سكر) / شاي بنّور (أي شاي عادي في كوب زجاجي). / شاي بوستة (أي شاي غير

مخلوط بالسكر) / شاي ميزة (أي شاي مخلوط باللبن) 261...

لبن العصفور (عنوان رواية يوسف القعيد)...

بائع الروبايكا (عنوان رواية نعيم صبري)...

مخّه زفت ...

رجل غسل ... مثل العسل ...

9. Lire et comprendre globalement des textes complexes dont l'organisation peut être compliquée...

- Articles polémiques...

- Extraits de romans historiques...

10. Cerner le message et la thématique véhiculés par une image (par exemple des caricatures)...

11. Saisir le point de vue de l'auteur même s'il est implicite ou sous-entendu.

2.4. Finalités des compétences donnant accès au niveau avancé ou indépendant: B2

➤ Le niveau avancé ou indépendant – B2

Avancé ou indépendant, le niveau B2 correspond en fait à un niveau intermédiaire où l'apprenant utilisateur comprend globalement des éléments concrets et familiers et il est capable de faire mieux que de se débrouiller.

Dans ce niveau,

l'apprenant découvre qu'il est arrivé quelque part, qu'il voit les choses différemment et qu'il a acquis une nouvelle perspective. Il semble que ce concept soit largement confirmé par les descripteurs de ce niveau-ci. Ils marquent une coupure importante avec ce qui précède. Par exemple, le degré élémentaire de ce niveau se concentre sur l'efficacité de l'argumentation : rend compte de ses opinions et les défend au cours d'une discussion en apportant des explications appropriées, des arguments et des commentaires ; développe un point de vue sur un sujet en soutenant tout à tour les avantages et les inconvénients des différentes options ; construit une argumentation logique ; développe une argumentation en

²⁶¹ Expressions extraites du roman historique de Ġamāl al-Ġiṭānī, « Malāmiḥ al-qāhira fī alf sana ».

défendant ou en accablant un point de vue donné ; expose un problème en signifiant clairement que le partenaire de la négociation doit faire des concessions ; s'interroge sur les causes, les conséquences, les situations hypothétiques ; prend une part active dans une discussion informelle dans un contexte familier, fait des commentaires, exprime clairement son point de vue, évalue les choix possibles, fait des hypothèses et y répond.²⁶²

2.4.1. Organisation des activités autour des étapes donnant accès au niveau B2

Des textes littéraires, adaptés avec un vocabulaire diversifié et des structures complexes ;

Textes avec des problématiques ou des polémiques contenant quelques difficultés;

Textes rapportant des sujets personnels et styles non habituels ;

Articles écrits sur des sujets abstraits ;

Subtilités et constructions propres à la langue arabe;

Variété de documents et de textes complexes ;

Textes rapportant des sujets humoristiques ou/et des styles ironiques (avec une morale, un engagement...).

2.4.2. Attentes de la production orale (B2)

Communiquer de façon autonome et participer à des conversations ou débats autour d'un sujet connu lié à des situations éventuelles et non programmées...

➤ Descripteurs globaux :

1. Résumer oralement un texte de façon détaillée et appropriée.
2. Reconstituer l'évolution des personnages et l'ordre des événements dans un film, un conte ou un fait divers.
3. Utiliser correctement les pronoms personnels compléments appropriés sans redondance.
4. Parler d'une situation en utilisant correctement le passé...

درست في ... كنت أدرس / أسكن / أعمل ... في ...

5. Exprimer son opinion sur un sujet traité en classe.
6. Commencer à maîtriser un vocabulaire usuel de son domaine d'études (scientifique, économique, juridique...)
7. Résumer fidèlement les propos de quelqu'un à la suite d'un échange, d'un exposé ou d'une conférence...

²⁶² CECR, p. 33.

8. Faire des commentaires sur des faits d'actualité et les justifier en donnant son point de vue.
 - Participation à un débat citoyen organisé en classe.
 - Défendre un point de vue qui n'est pas forcément le sien...
9. S'exprimer en se reprenant et en corrigeant ses propres erreurs.

2.4.3. Attentes de la compréhension orale (B2)

Comprendre l'essentiel des interventions ou explications dont le contenu et le contexte sont familiers, qui comportent quelques phrases complexes ou peu courantes ;

Comprendre intégralement des interventions ou explications traitant d'une thématique peu connue ou inconnue, dont le contenu et le contexte peuvent comporter des subtilités et ambiguïtés.

➤ Descripteurs globaux :

1. Démontrer sa compréhension globale d'un propos complexe qui comporte des marqueurs de temps (présent, passé ou futur).
2. Saisir toutes les consignes orales données par l'enseignant dans un travail scolaire...
3. Comprendre les énoncés, les idées formulées explicitement et quelques idées implicites expliquées dans un cours d'arabe ou dans une conférence.
4. Comparer des informations différentes de même nature afin de faire son choix.
5. Suivre, dans un film ou un documentaire, le développement des événements à partir de différents marqueurs de temps et de lieu.
6. Exécuter correctement des explications comprenant plusieurs phases.
 - Culinaire : préparer une recette...
 - Scolaire : effectuer des exercices...
7. Identifier la succession d'évènements dans un fait divers rapporté à la radio ou à la télévision mais sans images aidant à la compréhension...
8. Repérer les prises de position et les points de vue dans une opinion politique, sociale, idéologique...
9. Saisir les rapports entre des interlocuteurs (clivages et appartenances politiques ou idéologiques) si des repères linguistiques et contextuels aident à l'accès au sens.

2.4.4. Attentes de la production écrite (B2)

Ecrire de façon autonome un texte qui répond aux exigences du niveau B2 (contraction de texte, formulation simple et claire), en dépit de quelques insuffisances notamment grammaticales ;

Rédiger un texte cohérent et structuré (introduction, développement et conclusion) à partir d'un travail scolaire.

➤ Descripteurs globaux :

1. Rédiger un brouillon avec des notes courtes pour résumer ses idées.
2. Résumer un article de journal moyennement complexe (informations, sport...).
3. Ecrire, à l'aide d'un modèle, un courriel ou une demande de travail, de stage... ou une lettre de motivation accompagnée d'un curriculum-vitae...

رسالة ادارية ...

سيرة ذاتية... (خبرة / تجربة في ... / شواهد جامعية... / تدريب كمدرس ... كمكلف بمكتبة ...).

4. Rédiger un courriel pour confirmer un rendez-vous, un entretien d'embauche...
5. Renseigner un formulaire de demande d'embauche incluant la description de diplômes et des expériences personnelles antérieures.
6. Ecrire un court article rapportant un fait divers réel ou imaginaire...

الزمان والمكان...

الحدث أو الأحداث ...

سبب الحدث ...

الأشخاص ... الناجون ... المصابون ...

عدد الاصابات ... / الوفيات ...

2.4.5. Attentes de la compréhension écrite (B2)

➤ Compétence de lecture :

« Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose. »²⁶³

²⁶³ CECR, p. 27.

Comprendre intégralement des textes avec des phrases complexes et une thématique connue ou peu connue ;

Comprendre intégralement des textes avec des phrases complexes et abstraites dont la disposition et la présentation aident à la lecture et à l'accès au sens.

➤ Descripteurs globaux :

1. Reconnaître la fonction des personnages, leur évolution, rôle, etc.... dans un texte...
من يتكلم؟ أين؟ مع من؟
2. Saisir, sans l'aide d'un lexique, le sens de mots nouveaux dans le texte avec quelques repères contextuels aidant à l'accès au sens...
3. Saisir l'essentiel des messages (image et texte) publicitaires écrits...
4. Cerner le sens d'un mot à partir de sa racine...
كتابة ... ك ت ب...
فيلم من إخراج ... خ ر ج ...
5. Repérer, à travers des indices linguistiques, toutes les données adéquates d'un fait divers rapporté par un article de journal...
6. Distinguer des données significatives qui constituent les grandes lignes dans un texte...
7. Spécifier les liens entre les paragraphes et la cohérence du texte...
8. Repérer certaines marques de cohérence d'un texte argumentatif.
- Répétition...
التكرار...
- Exagération stylistique...
الاطناب...
- Comparaison et métaphore...
التشبيه والاستعارة...
9. Saisir globalement le contenu d'un texte narratif (y compris la biographie de l'auteur)...
10. Saisir globalement le contenu et les subtilités d'un texte expressif, divertissant...
- Anecdotes...
حكايات ونوادير... جا ... "حميدوش" ...
نكت مضحكة ...
- Expériences personnelles...
تجارب شخصية ... / سيرة ذاتية ...

11. Saisir le sens global du texte en dépit de la présence de mots ou d'expressions inconnus ou flottants.
12. Utiliser convenablement un dictionnaire bilingue et unilingue...
13. Saisir, dans un texte narratif, l'évolution des personnages et les rapports entre eux.

2.5. Finalités des compétences donnant accès au niveau Autonome : C1

➤ L'Utilisateur expérimenté

Le Niveau suivant C1 est intitulé Niveau autonome. Ce niveau semble être caractérisé par le bon accès à une large gamme de discours qui permet une communication aisée et spontanée comme on le verra dans les exemples suivants : peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. A une bonne maîtrise d'un répertoire lexical large dont les lacunes sont facilement comblées par des périphrases. Il y a peu de recherche notable de certaines expressions ou de stratégies d'évitement ; seul un sujet conceptuellement difficile peut empêcher que le discours ne se déroule naturellement.

Les capacités discursives qui caractérisent le niveau précédent se retrouvent au Niveau C1 avec encore plus d'aisance, par exemple : peut choisir une expression adéquate dans un répertoire disponible de fonctions du discours pour introduire ses commentaires afin de mobiliser l'attention de l'auditoire ou de gagner du temps en gardant cette attention pendant qu'il/elle réfléchit ; produit un discours clair, bien construit et sans hésitation qui montre l'utilisation bien maîtrisée des structures, des connecteurs et des articulateurs.²⁶⁴

L'utilisateur est autonome et a plus d'expérience, il

peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.²⁶⁵

2.5.1. Attentes de la production orale (C1)

Communiquer de façon autonome autour de thèmes diversifiés et parfois abstraits;

²⁶⁴ CECR, p. 33.

²⁶⁵ CECR, p. 25.

Tenir un discours spontané et aisé, dans des situations non prévues ou programmées, en variant les structures et le lexique et corrigeant généralement ses propres erreurs (autocorrection).

➤ Descripteurs globaux :

1. Résumer oralement un propos, un texte ... de façon appropriée et ordonnée.
2. Répondre à des questions sur des sujets diversifiés et abstraits.
3. Prendre part à des échanges oraux, expliquer, argumenter et exprimer son point de vue.
 - Participation aux khôlles (préparation orale aux concours) deux fois par mois ;
 - Organisation des débats citoyens en cours d'arabe pour défendre un point de vue ;
 - Confrontation d'opinions sur des sujets variés et informels.
4. Présenter un compte rendu ou un exposé devant des camarades et répondre à leurs questions.
5. Tenir un discours organisé sur un ou deux éléments relevés dans un thème étudié, en dépit des difficultés au niveau de la forme et du contenu.
6. Faire des énoncés structurés et complexes en dépit de quelques erreurs grammaticales et parfois linguistiques qui ne gênent pas la communication.
7. Maîtriser la conjugaison de la plupart des verbes (accompli et inaccompli, subjonctif et jussif).
8. Utiliser convenablement les pronoms relatifs duels et pluriels masculins et féminins pour construire des phrases complexes.
9. Reformuler, sans transgresser, en ses propres mots la pensée et le point de vue de l'autre.
10. Explorer et reprendre des éléments du texte en les reliant et faisant appel à ses connaissances culturelles.

2.5.2. Attentes de la compréhension orale (C1)

« Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort. »²⁶⁶

²⁶⁶ CECR, p.27.

Comprendre, de façon autonome, des échanges ou une intervention orale sur une thématique diversifiée et parfois spécialisée, pour répondre à des questionnements ou problématiques dans des contextes connus.

Comprendre aisément, dans des situations particulières et non programmées, le contenu des échanges oraux (films, documentaires, informations, etc.) sur une thématique variée et parfois abstraite.

➤ Descripteurs globaux :

1. Suivre convenablement le déroulement de différentes interventions en arabe standard dont les procédés discursifs peuvent être normaux ou rapides.
2. Comprendre le déroulement et le contenu en arabe standard de documentaires, des informations, d'interviews, de conférences et de tables rondes.
3. Suivre et comprendre le déroulement et le contenu de pièces de théâtre directes ou télévisées et des films à condition que la langue utilisée ne soit pas trop locale (subtilités dialectales).
4. Saisir des échanges en arabe standard qui peuvent être parfois abstraits et ambigus dans un contexte connu ou vécu.
5. Reconnaître les opinions exprimées implicitement au milieu d'une série d'informations concrètes.
6. Saisir les connotations implicites exprimées en arabe standard.
7. Reconnaître sans difficulté le statut, le registre, l'accent (région linguistique)... d'un interlocuteur suite à un échange.
8. Evaluer la qualité d'une intervention au niveau de sa structuration et sa mise en forme.
9. Reconnaître l'intonation (tons utilisés) de l'intervention.

هزلي ...

تهكمي ... / استفزازي ...

10. Reconnaître le point de vue (opinion politique, religieuse et idéologique...) de l'interlocuteur.
11. Saisir un message important comportant des idées essentielles en écoutant un cours, un exposé ou un enregistrement authentique.
12. Saisir convenablement le sens des explications, commentaires et critiques d'un travail littéraire, artistique, etc....
13. Saisir convenablement les contradictions des explications, commentaires et critiques d'un travail littéraire, artistique, etc....

2.5.3. Attentes de la production écrite (C1)

Faire une production structurée et cohérente (devoir sur table ou à la maison) sur des sujets préparés en classe, en dépit de quelques erreurs qui ne gênent pas la compréhension et l'accès au sens.

➤ Descripteurs globaux :

1. Rédiger une dissertation suite à l'étude d'un texte.
2. Faire une contraction de texte en arabe à partir d'un texte français ou arabe.
3. Utiliser de façon adéquate les outils appropriés pour traduire un texte français (thème) et corriger ses erreurs de grammaire.
 - Dictionnaire bilingue ou unilingue ;
 - Recueil de grammaire simple.
4. Faire le secrétaire d'un débat ou d'une réunion et en rédiger le compte rendu.
5. Rédiger les grandes lignes d'un projet en formulant des hypothèses.
6. Rédiger une dissertation structurée à l'aide d'un plan (introduction, développement et conclusion) sur un sujet ouvert.
 - Suite d'événements détaillés ;
 - Récit.
7. Utiliser la plupart du temps des mots justes et adaptés au sujet traité, des synonymes et antonymes...
8. Exprimer une certaine recherche sur les plans syntaxique et morphosyntaxique.

2.5.4. Attentes de la compréhension écrite (C1)

➤ Compétence de lecture :

« Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine. »²⁶⁷

Comprendre intégralement des textes traitant une thématique concrète qui peuvent comporter quelques difficultés lexicales ou/et grammaticales ;

²⁶⁷ CECR, p. 27.

Comprendre l'essentiel des textes complexes pouvant comporter des difficultés lexicales ou/et grammaticales dont la disposition (titre, paragraphes, lexique, références...) aide à la lecture et à l'accès au sens.

➤ Descripteurs globaux :

1. Saisir le registre et les subtilités de la langue utilisée...
-Le ton (humour, ironie, plaisanterie, critique)...
2. Reconnaître la fonction et la relation des personnages et des évènements dans la plupart des textes.
3. Saisir et extraire les idées principales d'un article d'opinion.
4. Lire et comprendre des articles simples d'actualité dans des journaux ou des revues.
5. Saisir la position du journaliste et même ses orientations idéologiques dans un article de journal.
6. Cibler et comprendre des subtilités de nature culturelle (historiques, religieuses, populaires, sociales...) dans un texte.
7. Lire et comprendre globalement des textes dont la disposition peut être complexe.
8. Lire et comprendre l'essentiel des contes et des romans (traitant des sujets populaires et sociaux).
9. Faire rarement des erreurs de lecture et d'interprétation.
10. Lire et suivre le fil conducteur de tous les types de texte même si certains comportent un contenu difficile.
11. Pratiquer une stratégie de lecture adaptée d'un ou plusieurs textes sur le même sujet en fonction du temps disponible (examen, concours...) et de l'objectif des consignes (résumer ou faire une synthèse...).
12. Démontrer sa compréhension globale de tous les textes en dépit de leur difficulté grammaticale, syntaxique ou lexicale.

نصوص قديمة (مقامات / خطب قديمة ...)

قصائد شعرية ...

نصوص مختصة (فلسفية / علمية / اقتصادية / قانونية ...)

2.6. Finalités des compétences donnant accès au niveau Maîtrise : C2

➤ Le niveau Maîtrise

Le Niveau C2 ait été intitulé Maîtrise, on n'a pas l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif ou presque.

Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de haut niveau. Les descripteurs inventoriés ici comprennent : transmettre les subtilités de sens avec précision en utilisant, avec une raisonnable exactitude, une gamme étendue de modalisateurs ; avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnée de la conscience des connotations ; revenir en arrière et reformuler une difficulté sans heurts de sorte que l'interlocuteur s'en aperçoive à peine.²⁶⁸

L'utilisateur est autonome et

peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.²⁶⁹

2.6.1. Attentes de la production orale (C2)

Communiquer, facilement et sans grande difficulté, sur des sujets diversifiés et utiliser correctement des procédés discursifs complexes ;

Employer d'une façon autonome et indépendante un procédé discursif portant sur un sujet spécialisé (ou non) dans des situations spontanées.

➤ Descripteurs globaux :

1. Restituer des informations importantes de façon structurée et adéquate.
2. S'exprimer facilement et avec précision sur des sujets diversifiés avec très peu d'erreurs.
3. Négocier un accord (une promesse d'embauche, une reconnaissance, un contrat, une décision...) de manière déterminante.
4. Donner des indications (ou contre-indications) claires et précises dans une situation difficile.

²⁶⁸ CECR, p. 34.

²⁶⁹ CECR, p. 25.

5. Evaluer, de façon claire, un travail artistique ou littéraire...
6. Exprimer son point de vue pour défendre une position et aller dans le sens de l'auteur en la présentant de façon personnelle et structurée.

حسب رأيي ، أشاطر كاتب النصّ (الثاني / الثالث ... تحت عنوان) رأيه
أمّا فيما يتعلّق بوجهة نظري / بموقفي الشخصي، فأضّم صوتي الى صوت الكاتب

7. Animer des débats et des échanges en résumant les exposés des intervenants et distribuant la parole.

8. Réconcilier deux prises de position opposées en cherchant à trouver un compromis par une argumentation complexe et soutenue.

و للتوفيق بين المواقف المتضاربة / المتعارضة السالفة الذكر ، بإمكاننا تقديم تصوّر.....

9. Communiquer et convaincre en utilisant certains éléments distinctifs de la langue arabe.

- un ou deux mots du dialecte...
- un jeu de mots, anecdotes ...
- un proverbe arabe, un titre de roman, un passage d'une sourate...

10. Utiliser avec efficacité des procédés discursifs de façon à permettre la compréhension et l'accès au sens de ses interlocuteurs.

استعمال الرموز / المجاز / التشبيه / الاستعارة / المقارنة...
المبالغة في التعبير ...

11. Participer comme partenaire linguistique et culturel dans une situation d'apprentissage de la langue arabe (en tandem) et apporter une aide aux apprenants utilisateurs des niveaux (A1 à C1).

2.6.2. Attentes de la compréhension orale (C2)

« Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier. »²⁷⁰

Comprendre de façon précise des informations ou des échanges ou des communications portant sur des sujets variés dans des situations spontanées ;

Comprendre différentes formes de variation de la langue arabe utilisées par une personne scolarisée ;

Saisir et apprécier des échanges ou des communications portant des sujets abstraits et parfois spécialisés dans des situations spontanées ou programmées.

➤ Descripteurs globaux :

1. Comprendre tous types d'échanges, de discours ou de conférences...
2. Réaliser des consignes orales complexes dans des situations originales et difficiles.
3. Suivre et comprendre l'essentiel des débats, des conférences ou des exposés spécialisés où une terminologie non habituelle est utilisée.
4. Identifier correctement des particularités significatives d'un locuteur.
 - Niveau intellectuel ou scolaire...

المستوى الثقافي ... / المستوى الدراسي ...
 - Milieu social...

المستوى الاجتماعي ... / الطبقة الاجتماعية ...
 - Son accent et même ses origines (Maghreb/Machreq)...
5. Identifier les opinions (prises de position) dans une communication pour différencier les arguments et en évaluer la valeur intellectuelle.
6. Identifier correctement les allusions et nuances d'une communication.
 - Identification des réticences, des réserves ou gênes...
 - Interprétation conforme des intentions et subtilités...
7. Suivre des communications tenues en arabe standard par des locuteurs utilisant des variantes régionales arabes (accent, dialecte...) différentes.

²⁷⁰ CECR, p. 27.

8. Suivre et comprendre l'essentiel des films qui font usage de variantes dialectales dont l'image et la présentation de la situation aident à faciliter l'accès au sens.
9. Distinguer et cerner des formes de discours convaincants utilisées pour convaincre le récepteur (client) dans des contextes particuliers (commerce, publicité, vente, etc.)
10. Saisir correctement le sens implicite d'une idée ou d'un point de vue exprimé avec des références culturelles, un langage symbolique ou métaphorique.

استعمال الرموز / المجاز / التشبيه / أنواع الاستعارة /

الاستعارة التمثيلية

الاستعارة التصريحية

الاستعارة المكنية

11. Identifier et intégrer des conseils (donnés par l'enseignant) afin d'améliorer les prestations orales pratiquées dans des exposés oraux (khôlles).

2.6.3. Attentes de la production écrite (C2)

Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.²⁷¹

Faire des exercices de rédaction détaillés sur des sujets variés à partir de documents étudiés en classe ;

Ecrire une dissertation en développant des idées (argumentation) pour ou contre une opinion ou un point de vue ;

Rédiger une synthèse à partir de plusieurs documents répondant aux exigences de la situation (un examen ou concours²⁷²), malgré des erreurs secondaires et exceptionnelles ;

Créer librement une variété de textes complexes et spécialisés de plusieurs pages sans contrainte d'un examen ou concours.

➤ Descripteurs globaux :

²⁷¹ CECR, p. 27.

²⁷² Certains concours (grandes écoles) exigent depuis 2012, pour l'épreuve de langue, de faire une synthèse de plusieurs documents. Pour d'autres, l'épreuve de langue est constituée d'un thème (traduction) et d'un exercice d'expression écrite qui n'est pas un exercice de contraction et qui consiste à répondre à des questions de compréhension du texte et de rédiger une dissertation ouverte.

1. Résumer un texte de façon pertinente (contraction de texte à partir d'un texte arabe ou français).

2. Rédiger, sans aide extérieure, un courriel ou une lettre de motivation accompagnée d'un curriculum vitae...

طلب عمل / شغل ...

سيرة ذاتية ... (خبرة / تجربة في ... / امتيازات شخصية وعلمية ... / شواهد جامعية ... / تدريب ... / دورة تدريبية ...).

3. Ecrire avec efficacité et précision une variété de textes complexes dans un domaine spécialisé.

4. Faire une synthèse élaborée après lecture de plusieurs textes sur un même sujet...

منهجية كتابة تركيب

الفكرة المحورية التي تتناولها النصوص هي..... إذ يُسلط الضوء على موضوع (.....) ومن هنا بإمكاننا طرح الإشكال التالي :

هل..... أم.....؟

يمكننا طرح الأسئلة التالية : بأيّ معنى يمكن القول إنّ.....والى أيّ حد يمكن اعتبار.....

من خلال قراءتنا للنصوص يتّضح أنّها تنبني على أطروحة / فكرة أساسية مضمونها.....

5. Faire un résumé ou un compte rendu d'une conférence ou d'un exposé.

يتّضح من خلال العرض أنّه يحتوي على جملة من المفاهيم لبناء تدخّله ، وظّف صاحب العرض مجموعة من المفاهيم الفكرية يمكننا تلخيصها كالتالي

6. Rédiger son point de vue critique évaluant un travail artistique et culturel (film, pièce de théâtre, émission, documentaire, etc.).

7. Rédiger un texte pour défendre une position et aller dans le sens de l'auteur en la présentant de façon personnelle et structurée.

ولتدعيم موقف كاتب النصّ (الثاني / الثالث ... تحت عنوان) نستحضر تصوّر.....

ولتأكيد تصوّر صاحب النصّ (الثاني / الثالث ... تحت عنوان) بمقدورنا تقديم موقف.....

و في الاتجاه نفسه يرى صاحب النصّ / الصحفي / الكاتب أنّ

8. Composer, à partir de plusieurs références (journalistiques ou littéraires), un texte qui met en évidence la logique d'un raisonnement.

ولتأييد موقفه ، استخدم الكاتب جملة من الأساليب الحجاجية و الروابط المنطقية وقد وردت في النصّ كالتالي.....

9. Se relire et corriger sa propre rédaction.

10. Rédiger un texte pour défendre une position contre l'avis de l'auteur en la présentant de façon personnelle et structurée.

و على خلاف تصوّر صاحب النصّ (الثاني / الثالث ... تحت عنوان) نرى موقفاً مغايراً.....
و على النقيض من الطرح الوارد في النصّ (الثاني / الثالث ... تحت عنوان) ينتظم موقف آخر يعتمد على.....
و على العكس من تصوّر الكاتب (في النصّ الثاني / الثالث ... تحت عنوان) يمكننا طرح موقف مختلف.....

11. Gérer correctement son temps pour écrire sa synthèse ou rédaction dans le temps imparti (concours pour nos élèves des CPGE).

2.6.3. Attentes de la compréhension écrite (C2)

➤ Compétence de lecture :

Pendant les deux années de formation, on attend des étudiants de

comprendre le sens précis de textes d'origine et de nature variées, relativement longs et complexes, portant plutôt sur des questions contemporaines en lien direct avec la langue étudiée, en comprendre le contenu, la structure et la fonction (informative, argumentative, explicative, etc.), en percevoir les enjeux dans une perspective propre à l'aire linguistique concernée, en saisir le sens explicite ou implicite et les connotations culturelles (humour, politesse, registre de langues, etc.). Pour favoriser cette compréhension fine, on veillera à diversifier les types d'exercices : commentaire, confrontation de points de vue, synthèse, traduction.²⁷³

²⁷³Bulletin officiel spécial n° 3 du 30 mai 2013.

Pour la compréhension écrite, le CECR résume cette attente ainsi :

« Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire. »²⁷⁴

Comprendre sans grande difficulté des textes variés (spécialisés ou pas) dont la forme, le contenu ou le style sont généralement inhabituels ;

Pratiquer une lecture de textes sans grand effort ou recours au dictionnaire et saisir précisément la plupart des subtilités de la langue arabe.

➤ Descripteurs globaux :

1. Comprendre quasiment tous les textes contenant des aspects sous-entendus et abstraits.
2. Lire et comprendre des œuvres littéraires en dépit de la présence de chapitres subtils et complexes.
3. Lire et comprendre des documents de spécialité.
4. Lire entre les lignes et interpréter les subtilités et les intentions de l'auteur.
5. Identifier les contradictions d'un raisonnement dans un document scolaire complexe.
6. Démontrer sa compréhension d'un texte complexe au vocabulaire spécifique :
 - Textes de lois ou règlements ;
 - Revues spécialisées ;
 - Prêches et textes religieux ;
 - Textes philosophiques, techniques...
7. Evaluer la qualité, la clarté et la cohérence des productions écrites (scolaires ou professionnelles) définies par des critères d'évaluation.
 - Correcteur d'un examen écrit ;
 - Membre d'une commission à un concours littéraire.
8. Analyser en faisant une lecture critique de tout type de texte.
9. Comprendre globalement tout type de texte malgré la complexité grammaticale, syntaxique et lexicale.
 - Textes anciens ;
 - Poèmes anciens ou récents.
10. Saisir précisément le sens de la plupart des références culturelles (historiques, populaires, religieuses...).

²⁷⁴ CECR, p. 27.

11. Saisir convenablement les procédés discursifs parfois complexes (figures de style, analogie, métaphore...) qui permettent la compréhension et l'accès au sens.

المجاز / التشبيه / المقارنة ...

الاطناب...

طبيعة العلاقة بين المقارنة والمثابفة (إذا كانت المقارنة هي استعمال أدوات التشبيه بين المشبّه والمشبّه به ، فالأمر يتعلق بالاستعارة ونجد ذلك عموماً في تشخيص الطبيعة مثل: الصبح يغني - الفجر يضحك ... كالإنسان)...

وكذلك أنواع الاستعارة (المكنية و التمثيلية والتصريحية)...

12. Lire et comprendre des textes complexes en identifiant la position de l'auteur, à travers des idées secondaires (ou détails) au service de l'idée principale.

QUATRIEME PARTIE

PROPOSITION DE CORPUS ET PISTES D'INTERVENTION POUR UN APPRENTISSAGE EFFICACE DE LA LECTURE

Les longues citations du CECR de la troisième partie nous servent de référence et nous avisent que la lecture est loin d'être une activité passive ! Nous précisons également que son acquisition est intimement liée à celle de l'écriture. Or la plupart des manuels consultés reste très vague dans ce domaine ; ils ne proposent pas méthodiquement des activités de compréhension et de production écrites. Comme nous l'avons souligné, dans la deuxième partie, les auteurs de ces manuels présentent globalement l'apprentissage du lire – écrire d'une manière chronologique et presque mécanique comme une somme de connaissances : on apprend successivement à lire puis on produit de l'écrit, comme si le transfert de la réception d'écrit vers sa production était simple et naturel.

Nous pensons qu'il est indispensable d'apprendre à lire et à écrire en même temps, afin de mettre en relation l'oral et l'écrit de la langue. Nous sommes conscient que l'arabe pose un problème de diglossie et que l'oral se fait généralement en dialectal mais habituer les élèves à travailler sur l'écrit, c'est justement les amener à « conscientiser » les passerelles entre l'oral et l'écrit en fonction des situations.

Le travail sur l'écrit concerne toute production de phrase ou de texte guidée, semi-guidée ou libre. Cette dimension est donc essentielle, dès le début de l'apprentissage de l'arabe. Nous proposerons dans cette partie des pistes de travail et d'intervention accompagnés d'exercices autour de l'expression (production) écrite.

Chapitre 1 : Les compétences nécessaires à l'acquisition de la lecture

1. Quelques caractères de l'écriture arabe

Il ne s'agit pas du tout de faire ici un rapport exhaustif des structures de l'arabe écrit, mais nous nous contenterons de dégager dans ce chapitre quelques exemples relatant des caractères spécifiques de la langue arabe.

La langue arabe est une langue sémitique. Elle fait partie de la famille des langues dites

Chamito-sémitiques, parmi lesquelles nous retrouvons le phénicien, l'hébreu, l'araméen, le syriaque, l'éthiopien, le sud-arabique, etc. L'écriture arabe possède dès le IV^e siècle une écriture alphabétique qui se lit de droite à gauche et du haut en bas ; elle dériverait de l'alphabet phénicien, nous dit-on, par l'intermédiaire de l'écriture nabatéenne qui servait à noter l'araméen occidental et méridional.²⁷⁵

Françoise BRIQUEL-CHATONNET évoque l'hypothèse que l'arabe a plutôt pour origine le syriaque et non le nabatéen en travaillant sur le ductus et le contexte historico-religieux.

« Si donc, on peut retenir l'hypothèse de l'origine nabatéenne de l'écriture arabe, de ses signes, il faut penser que l'évolution du ductus s'est faite ensuite en direction du syriaque et sous l'influence de celui-ci. »²⁷⁶

Ce n'est pas l'origine de l'arabe et son écriture dont il est question dans notre propos ; nous voulons tout simplement dire que l'écriture arabe présente plusieurs traits particuliers. Nous en retenons deux traits spécifiques, le premier est structural, et il est en relation étroite avec le lexique et la grammaire arabes ; le deuxième est externe et il est en rapport avec la calligraphie.

Quoiqu'il en soit, l'arabe a gardé jusqu'à aujourd'hui (arabe moderne), un alphabet déjà établi bien avant l'apparition de l'Islam. A chaque lettre de l'écriture,

²⁷⁵ TAPIERO, Norbert, Pour une didactique de l'arabe moderne, Langue de communication : Problématique et solution, première partie, reproduction des thèses, Lille, 1976.

²⁷⁶ BRIQUEL-CHATONNET, Françoise, De l'araméen à l'arabe : quelques réflexions sur la genèse de l'écriture arabe », Scribes et manuscrits du Moyen-Orient, coll. « Études et recherches », Bibliothèque nationale de France, Paris, 1997, p.146.

correspond un seul son, si bien qu'il n'y a quasiment pas de problèmes d'orthographe en arabe.


L'arabe est une écriture prosodique : elle ne note généralement pas les sons qui constituent l'ossature rythmique du mot (en gros les consonnes et les voyelles).

Examinons les deux mots suivants :













(فهمتم؟) « Vous avez compris ? » ou « avez-vous compris ? » (Pluriel masculin - pas de vouvoiement en arabe).

La vocalisation ou notation des voyelles (tashkîl) de la même proposition sera :

| | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ؟ | م | ت | م | ه | ف |
| | m | tu | m | hi | fa |
| | ◌َ | ◌ِ | ◌َ | ◌ِ | ◌َ |



(فهمتن؟) « Vous avez compris ? » ou « avez-vous compris ? » (Pluriel féminin – pas de vouvoiement en arabe).

| | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|--------------------------|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
|  |  |  |  |  |  | Lettres composant le mot |
| | nna | tu | m | hi | fa | |
| |  |  |  |  |  | Signes vocaliques |
|  | | | | | | |

Nous soulignons que ces deux mots présentent, à leur tour, deux aspects distinctifs :

- un aspect structural en rapport avec la grammaire et la conjugaison arabes et la variation marquée du lexique ;
- un aspect sémantique qui n'est pas étranger au premier aspect et qui constitue l'axe central entre la forme et le contenu (l'écrit arabe).

L'aspect structural se distingue par la prédominance des consonnes sur les voyelles. D'ailleurs, l'alphabet arabe est entièrement constitué de consonnes dont trois d'entre elles (ا, و, ي) peuvent être selon les mots des consonnes ou des voyelles longues ; et c'est par la pratique de la lecture que l'on distingue cet aspect structural de la langue.

L'apprentissage du système graphique (sans parler de sens) permet à l'apprenant lecteur-déchiffreur d'établir des liaisons entre les graphèmes (symboles à l'écrit) et les phonèmes (sons à l'oral).

En pratique et pour pouvoir lire, il convient d'ajouter aux mots, des signes particuliers et distinctifs (voyelles brèves, ...) qui en général ne s'écrivent pas mais doivent être connus. Ces signes qui affectent les consonnes, ne sont pas choisis au hasard, mais en

fonction du lexique lui-même, et également de la morphosyntaxe (fonction des mots dans la phrase) et de la sémantique (sens selon son contexte).

Concrètement, l'apprentissage du système graphique (l'alphabet) ne suffit pas à lever les incertitudes, et l'écriture arabe, telle qu'elle se présente ordinairement, peut être une source de confusion pour le lecteur non averti.

En effet, la mise en application des règles de « correspondance graphophonologique » ne pourrait véritablement être mise en œuvre que lorsque l'apprenant lecteur-déchiffreur intègre tous les usages visuels du mot en le considérant comme une suite et non comme une somme de lettres. La lecture du texte (suite de mots) se fera ensuite par prévision et hypothèse sur l'ensemble des mots.

« La lecture alphabétique associe une composante auditive phonémique à une composante visuelle graphique (correspondance grapho-phonémique) nécessitant la prise en compte de la structure phonémique du langage.»²⁷⁷

Ce programme est déstabilisant pour le lecteur débutant qui commence l'apprentissage de l'arabe, car pour certains groupes consonantiques, il est possible de fournir des lectures différentes, et par conséquent de donner à ces termes des significations totalement différentes.

Considérons, à titre d'exemple, le groupe consonantique m l k :

On peut lire : « *malak* » (ange) ; « *malk* » (possession) ; « *milk* » (bien-fonds) ; « *mulk* » (pouvoir) ; « *malik* » (roi); cela, dans la seule catégorie nominale, car il y aurait encore d'autres lectures du même groupe, si l'on considérait la catégorie verbale comme par exemple les verbes « *malaka* » ou « *mulika* » (forme passive).

La lecture de cette phrase composée de quatre mots identiques constitués à leur tour des mêmes consonnes relève de l'impossible pour nos élèves:

... ملك ملك ملك ملك

²⁷⁷ ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs. Paris, 2002, A. Colin, p.88.

(مَلِكٌ مَلِكٌ مُلْكٌ مَلِكٌ...)

[Un roi a possédé (s'est emparé) du pouvoir d'un (autre) roi]

La conséquence de cette façon d'écrire est l'existence de graphèmes indécis, c'est-à-dire des mots qui s'écrivent de la même façon, mais qui détiennent un sens différent : « des mots homonymes homographes »²⁷⁸. Exemple du mot أُمِّي qui signifie (ma mère) ou (illettré) selon contexte. Ou encore des mots qui changent de sens selon le signe (de vocalisation) qu'on leur met. Considérons les cinq exemples suivants :

| | Mot | Possibilité de lecture | Sens |
|---|-------|------------------------|-----------------|
| 1 | خمسين | خَمْسِينَ | Cinquante |
| | | خُمْسِينَ | Deux cinquièmes |
| 2 | بِرّ | بَرّ | Bonté |
| | | بِرّ | Littoral |
| | | بُرّ | Blé |
| 3 | امام | أمام | Devant |
| | | إمام | Imam |
| 4 | رجل | رَجُل | Homme |
| | | رَجْل | Pied |
| 5 | مثل | مِثْل | Comme |
| | | مَثَل | Exemple |

Le résultat le plus immédiat est que le lecteur en arabe doit d'abord comprendre (le contexte) pour lire à l'inverse de la démarche qu'accomplit un lecteur en langue européenne qui, de son côté, lit pour comprendre. L'auteur libanais Anis Fraiha souligne à ce sujet que :

«فإئنا الشعب الوحيد الذي يجب أن يفهم ليقرأ بينما جميع شعوب الأرض تقرأ فتفهم...»²⁷⁹

« Nous sommes le seul peuple qui doive comprendre pour lire, tous les autres peuples de la terre lisent pour comprendre ! »²⁸⁰

²⁷⁸ BOHAS, Georges et SAGUER, Abderrahim, Le son et le sens, Fragments d'un dictionnaire étymologique de l'arabe classique, Damas-Beyrouth, Presse de l'Ifpo, 2012.

²⁷⁹ FRAIHA, Anis, (en arabe) (نحو عربية مبسطة) Vers un arabe simplifié, Beyrouth, Maison de la culture, 1955, p.38.

2. La communication orale, composante intégrante de l'enseignement/ apprentissage de la lecture

A n'en pas douter, l'apprentissage de la lecture transite nécessairement par la maîtrise d'une série de savoir-faire et de compétences orales et écrites. Les apprenants doivent tout d'abord prendre conscience que les mots et les énoncés formulés oralement par une personne peuvent être écrits et lus par une autre.

Mais pour pouvoir lire en arabe, le plus élémentaire est de commencer par l'apprentissage du système graphique (l'alphabet).

Henri Holec²⁸¹ explique que la compréhension d'un message transmis oralement supposerait un certain nombre d'étapes :

- 1) la perception (des phonèmes, accents et intonations) ;
- 2) la segmentation (des mots à l'intérieur des phrases) ;
- 3) l'interprétation des formes perçues.

2.1. Favoriser la compréhension et la production orales ?

1. Pratique de l'oral et du gestuel

Pour répondre à cette visée, nous avons intégré dans chaque corpus au moins une activité orale en diversifiant les exercices afin d'éviter la redondance et la monotonie.

André Gauthier précise cette activité en soulignant que

l'apprentissage d'une langue ne saurait se réduire à la mémorisation de formes linguistiques et à leur organisation en séquences linéaires. Ce dont il est question, c'est d'interpréter des traces, de déconstruire des agencements de marqueurs, de reconstituer des relations. Les significations ne sont pas données toutes faites. En reconnaissance comme en production, il faut les construire.²⁸²

Nous nous limitons pendant ces activités à :

²⁸⁰ Cité et traduit par Vincent-Mansour Monteil, Clefs pour la pensée arabe, Éditeur: Seghers, Paris, 1974.

²⁸¹ HOLEC, Henri "La compréhension orale en Langue étrangère" in Mélanges Pédagogiques, CRAPEL, Nancy 1970.

²⁸² GAUTHIER, André, Sur quelques paradoxes en didactique des langues, p. 426.

- Choisir une séquence courte de 2-3 minutes dans un premier temps et qui répond à une information précise ;
- Choisir le document sonore (l'extrait adapté) selon le niveau des apprenants ;
- Procéder par écoute globale dans un premier temps et répéter deux à trois fois ;
- Ne pas ralentir le débit des documents et continuer à les présenter aux apprenants à une vitesse normale.

Les batteries d'exercices de compréhension peuvent porter sur des reformulations, des questions à choix multiple, vrai/faux, etc. selon les particularités de chaque document sonore.

Travailler la prononciation et la discrimination auditive en arabe :

La phonétique est un élément déterminant dans l'apprentissage de l'arabe. L'activité ne se limite pas seulement à répéter des sons arabes nouveaux pour des élèves, mais elle concerne également la prise en compte des moyens d'expression employés dans le discours oral, et à aider l'élève à les acquérir graduellement. Ce travail phonétique porte également sur le rythme et l'intonation. La démarche menée avec nos apprenants (au niveau débutant et intermédiaire) montre des obstacles particuliers de compréhension dus en grande partie à la phonétique et à la prononciation de quelques phonèmes.

Des éléments qui ne sont pas d'ordre purement linguistique, mais qui font partie intégrante du code de la communication, entrent en jeu (appareil phonatoire du locuteur, qualité et clarté de la voix, intonation, prononciation). Ils garantissent l'intelligibilité du message. En présence d'un ou plusieurs interlocuteurs, interviennent également, pour chacun,

« la mimique, la gestique, la présence et l'aptitude à réagir en situation de communication. »²⁸³

Une personne non sensibilisée au système phonologique de l'arabe essaiera de décoder le message qui lui parvient à l'aide du système de sa langue maternelle.

Le système phonologique français, référence de la plupart de nos élèves lycéens, influence aussi la perception de certaines consonnes inexistantes en français. Ainsi par exemple, nous avons constaté que le ح /ħ/ arabe est perçu comme un /h/ (h aspiré) et parfois

²⁸³ CHATENET, Claudine, LAGAHUZERE, Olivier et alii, Evaluer la production orale des élèves en classe de langue, CRDP de l'académie de Versailles, 2003, p.13.

même خ/h/ ou un غ/g/ comme /gu/ ou un ق/q/ comme /k/... On pourrait expliquer cette erreur par le fait que les élèves débutants ont tendance à retenir les lettres arabes à travers leur transcription phonétique approximative.

Bien que des faits comme ceux que nous venons de décrire existent, il serait faux de retenir que tous les sons non existants dans les langues (européennes) apprises par les élèves (anglais, espagnol, allemand...) et seulement ceux-ci poseront des problèmes de perception. Il en existe d'autres qui ne sont pas facilement reconnus à cause de leur originalité justement (ج / ğ / est prononcé /r/ (français) ; خ/h/ est prononcé /k/;).

C'est que la discrimination auditive est une activité bien différente de la prononciation. En expression, seuls les phénomènes particuliers à l'arabe font problème,

/ص / est prononcé /س / ;

/ض / ; /ذ / et même /ظ / sont prononcés /د / ...

/ق / est prononcé /ك /...

mais

« en compréhension tous les sons peuvent faire problème »²⁸⁴.

Il ne s'agit pas de répéter des phrases hors contexte ou de corriger systématiquement tous les sons ou encore de pousser les élèves à imiter parfaitement la voix de l'interlocuteur ou les modèles enregistrés, attitude qui risque de bloquer l'élève pour la spontanéité de son expression. Car,

« savoir produire tous les sons d'une langue donnée ne signifie pas la parler. S'il en était autrement, les phonéticiens s'exprimeraient parfaitement dans les langues qu'ils ont apprises et dont ils savent décrire parfaitement les sons... »²⁸⁵

Généralement, la bonne compréhension orale est étroitement tributaire, en plus du vocabulaire connu, de la vitesse de l'énoncé. Il est impératif de tenir compte du rythme et de la vitesse devant des apprenants débutants.

Nous sommes conscient que, dans la réalité, le rythme et la vitesse du discours sont décidés par le locuteur qui construit son message au fur et à mesure qu'il l'exprime. Mais dans une situation d'apprentissage, commencer pas à pas est rassurant pour l'apprenant débutant.

²⁸⁴ HOLEC, Henri, Cours de Compréhension Orale, CRAPEL, Armand Colin Longmann, Nancy 1973, p. 6.

²⁸⁵ RENARD, Raymond, Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, Paris, Didier, Édition Internationale, 3e édition, 1979, p.17.

Au niveau du discours, comme nous le verrons avec la présentation personnelle de certains natifs, il est commun de trouver des phrases interminables, sans suite, et des reprises qui déroutent parfois le récepteur débutant incapable de cerner et saisir l'information principale.

A l'écrit, un certain plan logique est respecté et explicité, tandis qu'à l'oral, la pensée se forme au fur et à mesure qu'elle s'exprime, sans annoncer de plan préalablement. Elle est remise en question et par conséquent le

« plan est implicite et avance par rapprochements successifs. »²⁸⁶

Enfin, au niveau de l'intonation, face à un discours oral, l'apprenant est parfois confronté à des éléments organisés dans la chaîne parlée qu'il lui faut reconnaître. Il y devra être capable de distinguer:

-Les formes phoniques (lettres, mots...);

-L'intonation (constituée de tons, tonalité et tonicité) dont la valeur phonologique l'aidera incontestablement à accéder au sens.

En effet, un même énoncé peut avoir différentes significations par la manière de les prononcer. L'affirmation, le doute, la restriction, la réserve... peuvent être prononcés différemment d'une phrase à l'autre.

Les présentations personnelles de deux étudiants stagiaires dans le cours d'arabe a permis aux élèves de vérifier la compréhension orale :

اسمي ... أصلي من المغرب . أنا طالبة في السنة الثالثة جامعي. أدرس اللغة والأدب العربي في جامعة اللورين وأنا معكم اليوم للتدريب ... أريد أن أعرف كيف تدرّس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها...وسأجيب على أسئلتكم إذا أردتم معرفة أشياء أخرى...

(Je m'appelle...Je suis originaire du Maroc. Je suis étudiante en troisième année universitaire. J'étudie la langue et la littérature arabes à l'université de Lorraine et je suis avec vous aujourd'hui pour un stage... Je voudrais savoir comment la langue arabe est enseignée aux non-natifs...Je répondrai à vos questions si vous voulez savoir autre chose...)

السلام عليكم...

أولاً أريد أن أهتئكم على تعلّم اللغة العربيّة ومستواكم الجيّد...

بماذا أبدأ ؟

²⁸⁶ ROUSSEL, Francine, « Le facteur d'adaptation dans la compréhension de l'anglais oral » in Mélanges Pédagogiques CRAPEL année 1972.

أنا طالب. أدرس الآداب في جامعة اللورين ..

(Bonjour...Premièrement, je voudrais vous féliciter d'apprendre la langue arabe et de votre bon niveau.

Par quoi commencerai-je ?

Je suis étudiant. J'étudie la littérature à l'Université de Lorraine.)

Silence...

L'intervention de l'enseignant : Parle de toi, de tes origines...

نعم عفواً... اسمي ... أنا من مالي ... هل تعرفون مالي ؟

هناك مشاكل كثيرة في مالي...

في الواقع ، أنا لم أعش في مالي ولكن أصلي من مالي... نعم ...

شكراً لكم على استقبالي في قسم العربية ...

(Oui, pardon... Je m'appelle ... Je suis du Mali... Connaissez-vous le Mali ?

Il y a beaucoup de problèmes au Mali.

En réalité, je n'ai pas vécu au Mali mais mes origines sont maliennes...oui...

Merci à vous de m'accueillir dans la classe d'arabe.)

2.2. Utilité de la compréhension orale pour l'écrit

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, lorsque l'on évoque l'apprentissage de la lecture, on pense automatiquement à la compréhension de l'écrit, beaucoup plus rarement à la compréhension orale, or beaucoup de connaissances sont transmises oralement.

Les deux premières étapes correspondent à la discrimination de différentes formes (signifiants) tandis que la dernière étape correspond à l'appréhension du contenu (signifiés) et à l'intégration de ces contenus avec des données situationnelles.

Pour pouvoir mener à bien chacune de ces activités, le locuteur doit posséder une connaissance préalable du système et ainsi reconnaître les formes et les signifiés, la compréhension est une activité essentiellement comparative.

Le récepteur reconnaîtra dans le message écouté les formes qu'il connaît et à partir de cela, il pourra aller vers les formes qu'il ne connaît pas et faire des hypothèses.

En effet, pour toute situation d'apprentissage scolaire, l'élève n'arrive pas complètement vierge devant le savoir nouveau à acquérir, il a le plus souvent eu un contact préalable avec ce savoir dont on ne peut faire table rase ; en outre, il est très difficile pour l'adulte de savoir exactement ce que sait ou ne sait pas l'apprenant, si ses connaissances sont exactes, partielles, inorganisées. (...)

C'est toute la difficile question de la prise en compte par l'école de l'expérience réelle des élèves, prise en compte nécessaire pour passer d'un univers préconstruit, en partie inconnaisable pour l'adulte, à un univers plus organisé, moins disparate et qui est toujours susceptible d'évolution, cette construction passant nécessairement par le langage.²⁸⁷

Il ne s'agit pas du tout de discréditer les connaissances que les élèves ont pu acquérir avec leurs familles et en dehors de l'école ; mais tout simplement, dans un premier temps, partir des systèmes propres à la langue maternelle de l'étudiant : celle-ci constituera le point de départ de toute comparaison entre les deux systèmes et des transferts postérieurs.

²⁸⁷ BAUDRY, Monique, BESSONNAT, Daniel, LAPARRA, Marceline et TOURIGNY, Francis, La maîtrise de la langue au collège, CNDP (Collection savoir lire), Paris, 1997, pp.46-47.

2.3. Introduction progressive de l'écrit

L'introduction de l'écrit consisterait à compléter des dialogues et des rubriques travaillées à l'oral. Dans cet exercice, l'écriture se retrouve au service de l'oral.

Ensuite à partir de leur écrit, les élèves devraient effectuer entre partenaires (ou avec le stagiaire) ou en petits groupes un échange entre différents personnages. Le responsable d'une agence de voyage, un chauffeur de taxi, un client...

Une fois constitué, l'échange devait être appris et, par deux, les élèves le jouent devant les autres camarades de la classe.

Mais ce travail a posé un certain nombre de difficultés. D'abord, les élèves qui regardent et écoutent les autres jouer ont tendance à s'ennuyer.

Une autre difficulté est relative à la langue elle-même. Nous le savons et c'est encore plus avéré en arabe que

« la langue parlée n'est pas identique à la langue écrite, tant sur le plan syntaxique que lexical ; le discours oral y est fugace, discontinu, entrecoupé d'hésitations et de reprises. »²⁸⁸

Pour répondre à cette difficulté et habituer nos élèves à une grande variété de timbres, débits et accents, nous avons l'objectif de leur présenter un éventail varié de réalisations discussives. Il s'agit essentiellement de documents enregistrés de provenances diverses :

- Enregistrements extraits de manuels²⁸⁹ ;
- Chansons de différents pays arabes (données en caractères arabes et latins en transcription aléatoire pour habituer l'oreille à des prononciations différentes) ;
- Interviews réalisées auprès des étudiants arabophones résidants à Nancy ;
- Repiquages à la radio - bulletins d'informations, de météo ;
- Extraits de films (exemple Dounia, Wajda, etc...) ;
- Extraits de films réalisés à partir de romans (exemple de bande d'annonce du film « *As-sukkariyya* », « *Miramâr* », ou « *Alliṣ wal-kilâb* » de *Nağîb Maḥfûz*, « *Riğâl fî šams* » de *Ġassân Kanafânî*, etc...

²⁸⁸ CHATENET, Claudine, LAGAHUZERE, Olivier et al. Evaluer la production orale des élèves en classe de langue, CRDP de l'académie de Versailles, 2003, p.13.

²⁸⁹ Al-kitâb fî Ta3allum al-3araibyya et kullo Tamâm 1.

Dans le cas des enregistrements à la radio ou à la télévision (principalement des informations), il s'agit de l'écrit oralisé pour la plupart d'entre eux. Les textes sont lus à un débit très rapide ce qui rend la segmentation difficile. Ces textes offrent pourtant certains avantages :

- pas de pauses d'hésitation ni de faux débuts de phrase : les pauses sont presque exclusivement syntaxiques ;

- organisation plus logique du discours : la vitesse, qui peut sembler un inconvénient pour les apprenants et risque de bloquer la compréhension, est en même temps un avantage puisqu'en rendant la segmentation très difficile elle obligera les apprenants à procéder à une compréhension globale leur faisant perdre l'illusion qu'il est nécessaire de comprendre tous les mots et toutes les formes significatives pour pouvoir accéder au contenu du message.

2.4. Objectifs intermédiaires des séquences orales

Dans le cas des chansons, par exemple, nous distinguons deux catégories :

Une première catégorie de chansons célèbres (souvent à caractère commercial) qui permet d'abord aux apprenants d'apprécier la chanson et de se familiariser avec des prononciations arabes. Pour les apprenants débutants, nous préférons proposer les textes en transcription (aléatoire) française. Les élèves s'entraînent à écouter la chanson et à en apprendre aux moins les refrains.

A travers cette activité, les apprenants sont amenés à prêter une attention particulière aux mots et aux modes verbaux utilisés et à soigner leur prononciation. On ne manquera pas d'attirer leur attention sur la prononciation de certains sons chez des chanteurs orientaux : le /ğ/ qui devient /gu/ ou le son /q/ qui devient /a/.

Dans les situations d'apprentissage, on présente aux apprenants davantage de chansons. L'enseignant les amène aussi à découvrir le vocabulaire des chansons, le rythme et la redondance des refrains.

Enfin, les apprenants débutants sont sensibilisés à la variété des registres de langue (utilisation dialectale ou littérale ou mots communs aux deux registres). En écriture, on proposera aux élèves une phrase (souvent le refrain) à transcrire en caractères arabes, ce qui contribue à les aider à assimiler la démarche du processus d'écriture.

Le travail à partir des chansons aide également les apprenants à enrichir leur vocabulaire et réfléchir sur les registres de langue et les correspondances entre arabe dialectal et arabe littéral, tout en apprenant des expressions idiomatiques propres à la langue arabe.

En effet, pour des raisons propres à l'arabe (diglossie), le travail sur l'oral, a été abondamment négligé dans les manuels scolaires examinés.

Aujourd'hui, l'enseignement de l'oral est reconnu par les instructions officielles²⁹⁰ ; l'oral représente, pour certaines épreuves du baccalauréat un volet très important.

« Pour la LV1 et la LV2, l'évaluation de l'oral représente la moitié de la note totale du candidat. Cette évaluation se déroule pendant le temps scolaire »²⁹¹.

Seulement comment envisager cet enseignement de l'oral ? Quels types d'activités langagières proposer aux élèves ? Est-ce un support exclusivement dialectal ? Ou plutôt une forme d'arabe moderne utilisée par les médias, qui peut englober des formes dialectales ?

Les instructions officielles abondent dans ce sens. Il apparaît donc très important de mettre en place une pédagogie de l'oral malgré les nombreuses difficultés diglossiques pour prodiguer cet enseignement.

Pour ce faire, il nous paraît important de proposer des exercices fondés sur des enregistrements oraux. Le choix des chansons, pour les apprenants débutants, est utile. D'abord, cela permet aux élèves de passer un bon moment en écoutant de la musique arabe et viser des objectifs pédagogiques essentiels qui tourneront autour de :

- S'entraîner aux différents sons arabes ;
- Habituer les élèves à l'activité orale afin de leur permettre d'acquérir des stratégies d'écoute et d'améliorer leur attention en compréhension orale ;
- Encourager les élèves à devenir autonomes en les incitant à une écoute personnelle pour une meilleure compréhension de l'oral.

Nous proposons également, à des apprenants intermédiaires (A2), une deuxième catégorie de poèmes chantés pour les sensibiliser à la poésie arabe. Il s'agit, à titre d'exemple, du poème « قارئة الفنجان » du Nizâr Qabbânî (poète syrien) chanté par 'abdal Ḥalîm Ḥâfiz (chanteur égyptien), et d'un autre « عن انسان » de Mahmûd Darwiche (poète palestinien), dans

²⁹⁰ Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010 (pour lycée).

²⁹¹ Bulletin officiel n° 43 du 24 novembre 2011.

deux versions différentes chantées par Kamilya Jubran (chanteuse libanaise) et Nay Barghouti (chanteuse palestinienne).

Dans les deux catégories, la vitesse est très variable et l'accent est modifié par le fait d'être chanté. Dans les chansons à refrain, il est pourtant facile de saisir les paroles même si le sens continue à poser des difficultés pour les élèves débutants et intermédiaires. En plus, les formes simplifiées revenant à plusieurs reprises, sont facilement expliquées et mémorisées, ce qui aide la compréhension de la suite des passages plus difficiles et maintient la motivation du groupe.

1. L'intervention de personnes arabes dans le cours d'arabe à sciences-po

Il s'agit d'un enregistrement d'un jeune Egyptien à qui nous avons donné des consignes d'éviter au maximum de parler le dialecte égyptien. Au moment où il explique la situation géographique et culturelle de son pays, les principales ressources économiques, le printemps arabe...son débit est assez lent, les pauses régulières et syntaxiques et le ton assez bas. Mais dès qu'il commence à raconter des souvenirs de certains épisodes auxquels il a participé, dès qu'il se sent de plus en plus impliqué dans le discours qu'il produit, son débit change, il parle plus vite, plus fort et son discours est marqué par de nombreux accents d'insistance. Il utilise, de temps à autre, des mots et des expressions dialectales, des « tics » langagiers (*izzay, kida, šay' ma yaqbalûš al- ʿaql, yaʿnî, etc....*). Les étudiants ont eu énormément de difficultés à comprendre cette partie pourtant très vivante et qui les motivait énormément.

2. Documents sonores à dominante thématique

Dans le cas des documents à dominante thématique, il est parfois plus facile d'en dégager le contenu. Par exemple dans le cas des informations télévisées (France 24), les étudiants connaissant déjà à l'avance le sujet traité (parfois nous regardons pratiquement le même contenu en français ou en anglais), ceci leur permet d'exercer une certaine prévisibilité. Il est certain que l'image vient aider à la compréhension globale.

Il paraît plus simple d'écouter parler une personne directement ou de la voir accompagnée des images que d'écouter un enregistrement de la même conversation.

Le visuel fournit des éléments non verbaux et situationnels tels que les gestes, la distance réciproque, etc. Tous ces éléments viennent compléter l'information transmise

oralement. De plus, dans le cas d'une conversation face à face, le locuteur connaissant les difficultés de compréhension de son auditoire (élèves débutants et intermédiaires) peut toujours ralentir son débit, revenir sur ce qui n'a pas été compris, expliquer quelques termes, c'est-à-dire il peut s'adapter. Le feed-back est donc assuré. Ceci n'est pas possible avec un enregistrement. Le discours produit une fois pour toutes est un corpus fini non susceptible d'adaptations bien qu'il puisse être entendu autant de fois que l'auditeur le voudra.

A ceci il faut ajouter les distorsions techniques que tout enregistrement entraîne. Mais en demandant aux étudiants un plus grand effort de concentration nous créerons chez eux,

« l'habitude de ne pas déconnecter mentalement lors d'une conversation à rythme très rapide »²⁹².

L'essentiel, c'est d'entraîner systématiquement l'attention et la concentration des élèves pour une compréhension orale efficace en veillant à :

- Intégrer plusieurs situations sur un même sujet ou sur un sujet proche accompagnées du vocabulaire;
- Instaurer un entraînement distinct entre la compréhension orale et les différentes activités langagières (lire, s'exprimer à l'oral et à l'écrit...) pour une meilleure acquisition des formes orales et écrites de la langue arabe.

De plus, les documents sonores peuvent être mis à leur disposition afin qu'ils poursuivent cet entraînement en autonomie.

Exemples de documents proposés en cours (voir cd – titre du document : أبو صقر والحرامي abû Şaqr et le voleur).

Objectifs linguistiques :

- La description physique/emploi possible du verbe : ... أرى ;
- Maniement de مفعول به + أرى ('arâ + complément direct)
- Vocabulaire simple concernant des personnes et des objets ;
- Expression de l'hypothèse... رُبَمَا أَنْ... / يُمْكِنُ أَنْ...

²⁹² JUPP, T.C., HODLIN, S, HEDDESEIMER, C., LAGARDE, J.P. "Apprentissage Linguistique et Communication ", C.L.E. International, Paris, 1978, p. 54.

Les images sans le son :

Pour cette activité, nous présentons à nos élèves l'image sans le son et nous leur demandons de dire tout ce qui fait sens. Parfois, en cas de besoin, nous nous limitons à donner préalablement des mots sans construction de phrases qu'un camarade volontaire consigne au tableau. Le plus important est de parler en remobilisant tout le vocabulaire appris. Cela peut commencer par des mots simples et anodins, tels que : « رجل » (un homme), « امرأة » (une femme), « ولد / طفل » (un garçon), « بنت / فتاة » (une fille), etc.

Activité 1

Les élèves regardent le document sans le son :

<http://youtu.be/Gblb7M43Uro>

Activité 2

Brainstorming :

Pour cette activité, les élèves donnent tous les mots auxquels ils pensent après avoir regardé le document.

Activité 3

Ensuite, les élèves devraient repérer tout élément qui permet de situer le lieu, le contexte, les personnages, les actions. L'image sans le son doit aider les apprenants à réagir en disant des mots et en construisant des phrases avant de répondre à des questions précises posées à l'oral.

Activité 4

Après cela, les élèves devraient s'interroger sur le lien entre les personnages et sur ce qu'ils font exactement en formulant des hypothèses.

Cet exercice donne la possibilité aux apprenants de faire appel à leur imaginaire et à leur créativité.

Activité 5

A la dernière étape, les élèves regardent le document (sans le son) et devront imaginer l'échange entre les personnages.

Enfin et avant de passer le son, il convient de reprendre le vocabulaire des élèves, de le comparer et de l'organiser avec eux par champ lexical avant de le compléter avec une liste (imprimée) de lexique que les élèves liront à haute voix.

Vocabulaire :

| Mot - Expression | Sa traduction | Mot - Expression | Sa traduction |
|------------------|--------------------|------------------|---------------------------|
| حرامي | Voleur | الرجل الأول | Le 1 ^{er} homme |
| يسرق / يسرق | Voler, dérober | الرجل الثاني | Le 2 ^{ème} homme |
| سارق / لص | Voleur | الرجل الثالث | Le 3 ^{ème} homme |
| سرقة | Vol | عم | Oncle (ici mon cher...) |
| شاهد / يشاهد | شاف / يشوف | أيضاً | كمان |
| شاف / يشوف | Voir | مال | مصري / فلوس |
| نظر / ينظر | Regarder | مصري | Argent |
| كيس / حقيبة | Sac, valise | وضع / يضع | Poser, mettre |
| فقط | Seulement | لأن | Parce que |
| شفتني | Tu m'as vu | شنطة | Sac, valise |
| شفتك | Je t'ai vu | حط / يحط | Poser, mettre |
| شفته | Je l'ai vu | خاف / يخاف | Avoir peur |
| شفتها | Je l'ai vue | عند | chez |
| ضابط | Policier, Officier | شاهد | Témoin |
| شرطة | Police | حاجة | Chose, quelque chose |

Les images (animation) avec le son :

L'exercice que nous proposons à nos élèves fait normalement suite à la première série d'activités, car les apprenants vont devoir être attentifs aux interactions de l'image et du son en même temps et vérifier les hypothèses émises et résumées par les mots donnés (en champ lexical). L'image est considérée, dans cette activité, comme une aide à la compréhension.

Pour cet exercice, nous demandons à nos élèves de saisir à travers la voix, le son, les mots:

- L'identité de chaque personnage (son nom, son statut, lien entre eux, etc.) ;
- Le registre de langue utilisé par les personnages (dialectal ou littéral) ;
- Le type de document écouté et vu (comique, dramatique, etc.).

En compréhension orale :

L'exercice : « **Qui a dit quoi ?** » permet normalement de vérifier que les élèves ont suivi et compris les paroles de chaque interlocuteur.

ردّ الكلام الى صاحبه !

| | | | |
|------------------------|--------------|--------------|---------|
| | من قال ؟ | | 1 |
| آه . شفتك وأنت بتسرق . | | | |
| | ؟ | | |
| الرجل الثالث | الرجل الثاني | الرجل الأوّل | الحرامي |
| | | | |

| | | | |
|--------------------|--------------|--------------|---------|
| | من قال ؟ | | 2 |
| شفتني وأنا باسرق ؟ | | | |
| | ؟ | | |
| الرجل الثالث | الرجل الثاني | الرجل الأوّل | الحرامي |
| | | | |

| | | | |
|---|--------------|--------------|---------|
| | من قال ؟ | | 3 |
| خاف الله ، خاف الله أنه أمّ صقر شافتك . | | | |
| | ؟ | | |
| الرجل الثالث | الرجل الثاني | الرجل الأوّل | أمّ صقر |
| | | | |

Le document étant en arabe dialectal (syrien), nous proposons à nos élèves le même texte en arabe littéral et les invitons à comparer les deux registres. Dans la plupart des cas, les apprenants sont « conscients » des différences entre les deux registres.

➤ Transcription des consignes et de la séquence

Ci-dessous, tu vas lire deux textes distincts :

(1) :

الحرّامي : شُفّنتني وأنا باسْرُق ؟

الرجل الأوّل : آه . شفّنتك وأنت بتسرق .

طخ.. طخ..

الحرّامي : وأنت كمان شفّنتني وأنا باسْرُق ؟

الرجل الثاني : آه . شفّنتك وأنت بتسرق .

طخ.. طخ..

الحرّامي : وأنت كمان ؟ شفّنتني ؟

الرجل الثالث : شوف عمّه ، أنت يوم سرقت المصاري وحتّيتهم في الشنطة.. أنا ما شفّنتك...

بس ، خاف الله ، خاف الله أنّه أمّ صقر شافتك....

طخ.. طخ..

(2) :

الحرّامي : شاهدتني وأنا أسْرُق ؟

الرجل الأوّل : نعم . شاهدتك وأنت تسرق .

طخ.. طخ..

الحرّامي : وأنت أيضاً شاهدتني وأنا أسْرُق ؟

الرجل الثاني : نعم . شاهدتك وأنت تسرق .

طخ.. طخ..

الحرّامي : وأنت أيضاً ؟ شاهدتني ؟

الرجل الثالث : أنظر يا عمّ ، يوم سرقت المال ووضعته في الكيس .. أنا ما شاهدتك . فقط ،

خف الله ، خف الله ، لأنّ أمّ صقر شاهدتك....

طخ.. طخ..

a) Quel texte correspond à l'histoire écoutée :

1 ou 2 ?

b) A ton avis, quel texte est en arabe littéral ?

1 ou 2 ?

➤ Objectifs linguistiques

La séquence a pour objectif l'acquisition du vocabulaire et quelques structures syntaxiques simples nécessaires pour rapporter un événement direct et être un témoin oculaire...Le document vise également l'apprentissage du :

Dialogue, son déroulement, quelques expressions de la langue parlée ;

Maniement des verbes réguliers et de quelques verbes irréguliers à l'inaccompli et accompli (1^{ère} personne du singulier).

➤ Objectifs méthodologiques

- Les particularités de l'échange (dialogue) ;
- Entraînement à la lecture expressive d'un dialogue ;
- Sensibilisation des élèves à l'humour arabe.

➤ Exploitation pédagogique

On procédera d'abord à une ou deux lectures du dialogue (ou auditions de l'enregistrement). Cela devrait permettre aux élèves de définir clairement le lien entre le texte et le document enregistré : on fournira et on expliquera à cette occasion les mots dialectaux :

شنطة / مصاري

➤ Travailler un point grammatical :

Il n'est pas question ici de faire un cours de grammaire. Nous présenterons les structures de langue et les élèves font leur propre conclusion en vérifiant avec eux leurs réponses.

Patrick Charaudeau parle même d'une « grammaire du sens » dans une approche notionnelle et communicative. Il la définit ainsi :

Le langage est donc à la fois sens, expression et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, mais les trois à la fois. Une grammaire du sens et de l'expression doit donc s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction :

- des intentions du sujet parlant qu'ils sont susceptibles d'exprimer,
- des enjeux communicatifs qu'ils révèlent,
- des effets de discours qu'ils peuvent produire.²⁹³

²⁹³ CHARAUDEAU, Patrick, Grammaire du sens et l'expression. Paris, Hachette, 1992.

Dans cette perspective, la grammaire n'est pas explicite, elle est au service de la compréhension et de la production. L'explication grammaticale doit être simplifiée. C'est l'apprenant, avec l'aide de l'enseignant si cela est nécessaire, qui tire les conclusions grammaticales nécessaires à sa compréhension.

« L'approche notionnelle fournit un fil conducteur qui permet à l'apprenant de se déconditionner de l'appareil métalinguistique très lourd qui retarde l'apprentissage, pour enfin s'intéresser à la communication. »²⁹⁴

Compétence linguistique :

A) Un peu de grammaire :

1- Lis les passages suivants (formes affirmative et négative) :

عِنْدَ الشَّرْطَةِ :

الضَّابِطُ : هل شاهدت الحرامي يسرق ؟

الشاهد الأول : نعم ، شاهدت الحرامي يسرق .

الضَّابِطُ : وأنت ؟ هل شاهدت الحرامي يسرق ؟

الشاهد الثاني : لا ، ما شاهدت الحرامي يسرق .

لا ، لم أشاهد الحرامي يسرق .

2- Conclusion de la lecture : Coche la/les réponse(s) possible(s).

| Pour obtenir la forme négative de l'accompli (passé) | |
|--|--|
| 1 | J'utilise lâ (لا) + la forme du verbe au présent |
| 2 | J'utilise mâ (ما) + la forme du verbe au passé (accompli) |
| 3 | J'utilise lam (لم) + la forme du verbe au présent (inaccompli apocopé) |
| 4 | J'utilise lam (لم) + la forme du verbe au passé (accompli) |
| 5 | J'utilise lâ (لا) + la forme du verbe au passé |

²⁹⁴ COURTILLON, Janine, « La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative », Ela. Études de linguistique appliquée 2/ 2001 (n° 122), p. 153.

3- Comme le document précédent sur les présentations, nous proposerons ce dossier dans son intégralité pendant le travail sur la compréhension écrite tout en sachant qu'il y a des exercices qui relèvent de la production écrite.

➤ Objectifs culturels et intérêts humains

La valeur culturelle de « abû saqr » et « umm saqr », méritent d'être expliquée ; souvent, au Moyen Orient, le père et la mère sont nommés avec le prénom de leur garçon aîné : abû... et umm. La sensibilisation à la valeur de la blague et à l'humour arabe.

➤ Fixation des connaissances

Cette courte scène dialoguée fournira un excellent entraînement à la lecture expressive, signe d'une juste compréhension du document par les élèves.

On signalera aux élèves quelques expressions à retenir plus particulièrement :

ما شاهدت ... لم أشاهد

Au cours de cette séquence, on s'efforcera d'amener les élèves à produire plus de phrases complexes avec l'utilisation du pronom affixe comme cas direct (à l'accompli) et la reprise du pronom personnel avec le verbe à l'inaccompli :

شفتك وأنت ... شاهدتُك وأنت ...

تلعب / تكتب / تسمع ...

➤ Liens possibles avec d'autres documents

Comme travail à la maison, il est proposé aux élèves un document similaire afin de réactiver leurs connaissances et réutiliser le vocabulaire appris.

2.5. Quand la lecture de l'image est au service de la compréhension écrite

Nous proposons à nos élèves différents documents qui consistent à initier les élèves à une lecture (visuelle) rapide. Il s'agit de lire vite des mots (prénoms) simples qui défilent dans une publicité. Cet exercice ressemble à la lecture de directions lorsque nous roulons sur la route dans un véhicule et qu'il faudrait repérer les destinations.

Là, il s'agit d'une activité qu'il faut pratiquer avec rigueur, et qui demande à surmonter des obstacles liés à la reconnaissance des mots, à la prononciation, mais également des obstacles liés à la compréhension.

En effet, le support écrit sert ici à consigner les réponses des élèves et à évaluer les activités orales. Pour les prénoms choisis dans le deuxième exercice, nous veillons à intégrer ceux de nos élèves pour d'abord leur faire plaisir et les motiver à lire et reconnaître les prénoms de leurs camarades.

Le deuxième exercice est parfois incompris de nos élèves. Dans cet exercice, en faisant appel à Roland Barthes et son ouvrage sémiotique « S/Z », nous avons tout simplement souhaité sensibiliser nos élèves à la lecture de l'image en général et de la publicité en particulier. En effet, il nous est indispensable de comprendre l'attitude d'un lecteur lors de la découverte d'une image. Les yeux ont tendance habituellement à dessiner un « Z » allant de gauche à droite et de haut en bas. Il est exact que, pour lire une image, les yeux sont attirés par le premier plan d'un décor.

Néanmoins, est-ce que la même attitude est adoptée par un lecteur arabe ? Ses yeux, n'ont-ils pas tendance à aller de droite à gauche et de haut en bas en dessinant plutôt un « S » ?

Les images sont aussi des textes et leur lecture s'appuie sur des règles sémiologiques précises.

S'agissant de la publicité, elle doit comporter naturellement un élément visuel qui attire le regard. L'image véhicule donc un ensemble de symboles et a des choses à transmettre, un message. Pour apprendre à lire l'image et décoder le sens de son message, les élèves ont besoin d'être sensibilisés à son organisation sémiotique : aspects communicatifs, culturels, esthétiques, etc.

Dans leur dictionnaire consacré à la sémiotique, Greimas et Courtès donnent une définition intéressante de l'image :

L'image est considérée comme une unité de manifestation autosuffisante, comme un tout de signification, susceptible d'être soumise à l'analyse. A partir de cette constatation commune, deux attitudes distinctes se dégagent. Alors que la sémiologie de l'image, se référant à la théorie de la communication, la considère généralement comme un message

constitué de signes iconique, pour la sémiotique planaire l'image est surtout un texte-occurrence (comparable, malgré la spécificité bidimensionnelle de son signifiant...) dont l'analyse peut rendre compte en le construisant comme un objet sémiotique.²⁹⁵

كوكاكولا

I. Lecture rapide :



| Mot | Traduction | Mot | Traduction |
|---------------|------------|------|------------|
| شارك / يُشارك | Participer | مَعَ | Avec |

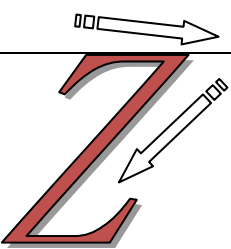
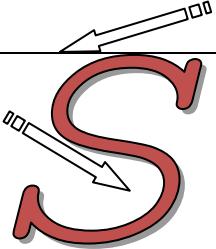
1. Lis la publicité ci-dessus et coche les prénoms qui y apparaissent :

| | | | | | | | | | |
|------|----|------|----|-------|----|------|----|------|----|
| لينا | 5 | أيوب | 4 | سارة | 3 | محمد | 2 | جاد | 1 |
| يوسف | 10 | حنان | 9 | سعد | 8 | لوكا | 7 | حمزة | 6 |
| أيمن | 15 | سيمو | 14 | فاطمة | 13 | ليلي | 12 | مريم | 11 |

2. Indique le sens de lecture de l'image ci-dessus (qui oriente la lecture et la hiérarchisation de l'image) :

كَيْفَ نَقْرَأُ الصُّورَةَ ؟

²⁹⁵ GREIMAS, Algirdas Julien et COURTÉS, Joseph, Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette, Paris, 1993, p.178.

| Forme de Z | Forme de S |
|---|--|
|  |  |

a- Comment se lit l'image en arabe sous forme de S ou Z ? Justifie ta réponse !

b- Classe les éléments de l'image selon leur lecture (visuelle) en les numérotant :

أبدأ ب...

| Correction | | Numéros |
|------------|----------------------|---------|
| | حمزة | |
| | حنان | |
| | شارك كوكاكولا مع ... | |
| | أيوب | |
| | مريم | |
| | سيمو | |
| | اللون الأحمر | |
| | سارة | |
| | يوسف | |
| | فاطمة | |

3. Tu vas regarder, sans le son, une publicité de coca-cola. Une série de prénoms arabes y défile rapidement. Essaie de les retrouver et de les cocher dans la liste ci-dessous :

<http://charek.coca-cola.ma/>

| | | | | | | | | | |
|-------|----|-------|----|-------|----|--------|----|-------|----|
| منيرة | 5 | أيوب | 4 | لوكا | 3 | محمد | 2 | سعيد | 1 |
| علي | 10 | كوثر | 9 | سعد | 8 | أحمد | 7 | حمزة | 6 |
| أيمن | 15 | مصطفى | 14 | لندة | 13 | ليلي | 12 | نور | 11 |
| خديجة | 20 | رشيد | 19 | بسمة | 18 | إدريس | 17 | حسنا | 16 |
| عائشة | 25 | حليمة | 24 | هند | 23 | بدر | 22 | هشام | 21 |
| جواد | 30 | أمينة | 29 | سامية | 28 | إيمان | 27 | فوزي | 26 |
| رجاء | 35 | هدى | 34 | سليمة | 33 | حنان | 32 | نبيل | 31 |
| سمير | 40 | زهرة | 39 | سنا | 38 | وردة | 37 | أسامة | 36 |
| سلمى | 45 | رضى | 44 | جميلة | 43 | المهدي | 42 | زينب | 41 |
| غالي | 50 | أمين | 49 | طارق | 48 | يوسف | 47 | سارة | 46 |

4. Maintenant, tu vas regarder et écouter la publicité intégralement. Des prénoms sont prononcés sans apparaître dans la publicité. Coche-les dans la liste !

| | | | | | | | | | |
|-------|----|-------|----|-------|----|--------|----|-------|----|
| منيرة | 5 | أيوب | 4 | لوكا | 3 | محمد | 2 | سعيد | 1 |
| علي | 10 | كوثر | 9 | سعد | 8 | أحمد | 7 | حمزة | 6 |
| أيمن | 15 | مصطفى | 14 | لندة | 13 | ليلي | 12 | نور | 11 |
| خديجة | 20 | رشيد | 19 | بسمة | 18 | إدريس | 17 | حسنا | 16 |
| عائشة | 25 | حليمة | 24 | هند | 23 | بدر | 22 | هشام | 21 |
| جواد | 30 | أمينة | 29 | سامية | 28 | إيمان | 27 | فوزي | 26 |
| رجاء | 35 | هدى | 34 | سليمة | 33 | حنان | 32 | نبيل | 31 |
| سمير | 40 | زهرة | 39 | سنا | 38 | وردة | 37 | أسامة | 36 |
| سلمى | 45 | رضى | 44 | جميلة | 43 | المهدي | 42 | زينب | 41 |
| غالي | 50 | أمين | 49 | طارق | 48 | يوسف | 47 | سارة | 46 |

5. Enfin, en regardant la publicité, tu coches, dans la liste ci-dessous, les éléments visibles.

<http://charek.coca-cola.ma/>

| | | | | | | |
|--------------|--|-------|--|--------|--|--------------|
| أولاد يرقصون | | سيارة | | بنات | | غلب كوكاكولا |
| أولاد ييكون | | حيوان | | كأس | | شمسية |
| أولاد يلعبون | | حافلة | | نظارات | | هاتف نقال |
| دراجة | | جرار | | كرة | | لون أحمر |

II. Un peu de grammaire :

1. Relie les chiffres à leur complément !

| | | | | |
|----------|--|--|--|----|
| زُجاجة | | | | ١٠ |
| زُجاجات | | | | ٨ |
| زُجاجتين | | | | ٢٠ |

Conclusion de l'exercice :

2. Le même exercice. Le chiffre est en lettres.

| | | | | |
|---------|--|--|--|-------|
| زُجاجة | | | | أربعة |
| زجاجات | | | | أربع |
| زجاجتين | | | | رابع |

Conclusion de l'exercice :

3. Coche les prénoms féminins dans la liste suivante :

| | | | | | | | | | |
|------|----|------|---|------|---|------|---|------|---|
| نور | 5 | أيوب | 4 | سارة | 3 | غالي | 2 | هدى | 1 |
| يوسف | 10 | حنان | 9 | هند | 8 | أحمد | 7 | حمزة | 6 |

| | | | | | | | | | |
|------|----|------|----|-------|----|------|----|------|----|
| أيمن | 15 | سيمو | 14 | فاطمة | 13 | ليلى | 12 | مريم | 11 |
|------|----|------|----|-------|----|------|----|------|----|

A cet exercice sur la publicité, nous avons prévu une suite et une diversification des supports oraux et écrits (voir cd).

➤ La compréhension des documents enregistrés :

- Première série de documents :

Les enregistrements présentés, d'une durée très limitée (2 à 3 minutes maximum) au début ont été passés en version globale une fois. Deux écoutes fractionnées ont suivi afin de procéder à une compréhension plus détaillée.

Pour tester la compréhension des enregistrements présentés, nous avons demandé à nos étudiants de procéder à une prise de notes en français. C'est ainsi qu'est évaluée la compréhension orale au baccalauréat.

Un traitement pas à pas de l'information dans une interaction de réception (lecture ou écoute) /écriture. Elle nécessite plusieurs opérations :

Confronter les informations proposées au savoir personnel disponible : on prend plus ou moins de notes selon qu'on connaît ou non le sujet traité.

Sélectionner les informations pertinentes en fonction d'une visée de réemploi : il peut exister plusieurs prises de notes concurrentes à partir du même document.

Transcrire sous forme économique (urgence du temps) et relativement standardisée (urgence du réemploi) les informations prélevées : hypothèse = plus le réemploi des notes est différé, plus la prise de notes doit être standardisée (a fortiori si les notes doivent servir à autrui).

Assimiler l'information c'est-à-dire la faire sienne en la classant (hiérarchiser) et en la recadrant avec ses propres mots (reformuler).

Réinvestir à terme les notes prises (être capable de redéployer les informations compactées en notes).²⁹⁶

Nous sommes conscient qu'une telle démarche a des limites.

L'élève qui veut écrire pendant qu'il écoute ne capte pas la totalité de l'énoncé oral. De plus, il réalise en même temps, deux activités de dominantes distinctes: l'écoute et l'écriture (compréhension et production). Certains élèves ont estimé qu'ils arrivaient difficilement à combiner les deux activités. D'autres, par contre, ont considéré cette prise de

²⁹⁶ COURTILLON, Janine, ouvrage cité, p.125.

notes comme un appui qui fixe quelques mots de repère et les empêche de s'égarer dans l'écoute d'un document sonore à rythme normal.

La prise des notes les aidait à retenir quelques mots à partir desquels ils pouvaient « écouter » plus facilement les autres, lors d'une écoute postérieure. En un sens, ils fixaient le « connu » ou le « reconnu » pour aller vers des parties plus difficilement reconnaissables dans le discours. Ceci a aussi pour la plupart d'entre eux un effet psychologique à ne pas sous-estimer.

Selon notre expérience personnelle, l'examen des prises de notes des élèves est très utile à l'enseignant à qui leur analyse permet de déceler quels étaient les passages plus facilement reconnaissables et les erreurs fréquentes en compréhension. Mais l'interprétation des prises de notes n'a pas été une tâche simple: Ces quelques mots de repère, parfois isolés, ont besoin d'une interprétation personnelle qui les réorganiserait dans un ensemble cohérent de signification. De plus, les rapports établis entre eux mériteraient une étude à part qui montrerait non seulement le processus de compréhension mais aussi l'organisation des idées et leur reformulation ce qui ne dépend pas exclusivement d'une bonne connaissance de l'arabe, mais des mécanismes logiques d'appréhension propres à chaque individu.

Mais malgré les limites que nous pouvons lui trouver, la méthode de la prise de notes fait apparaître les points compris lors de la première, deuxième et troisième écoute, ce qui a été mal compris et ce qui n'a pas été compris du tout.

Ceci empêche toute directivité. Guider l'écoute, c'est certainement la restreindre. Il faut ajouter aussi, que les enregistrements sont travaillés en cours et c'est la mise en commun postérieure à la prise de notes qui permet de rectifier les mauvaises informations, de les compléter et de les organiser. Les points qui étaient vagues sont retenus: les élèves se posent des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris et qu'ils découvriront dans une écoute postérieure.

Deux points intéressants se dégagent de l'étude des prises de notes :

- L'emploi de la langue L1 (le français)

Nous avons demandé à nos élèves de prendre des notes « pour eux », c'est-à-dire comme ils le souhaitaient, tout en leur disant qu'ils pouvaient utiliser soit le français soit l'arabe. D'ailleurs, au baccalauréat, la nouvelle épreuve de la compréhension orale²⁹⁷ en LV1 et LV2 va dans ce sens. Il s'est avéré que, dans la plupart des cas, les premières notes étaient complètement prises en français à l'exception de quelques mots propres.

- La reformulation :

²⁹⁷ Bulletin officiel, n° 43 du 24 novembre 2011 et n° 9 du 1er mars 2012.

Souvent les prises de notes ne reproduisent pas exactement les termes entendus. Les élèves procèdent à une reformulation inconsciente. Ceci montre que la démarche du décodage est une activité conceptuelle: c'est le signifié qui est retenu et non pas le signifiant.

- Deuxième série de documents :

Le premier document de travail que nous avons présenté aux élèves est une série d'enregistrements que nous avons effectués auprès d'anciens étudiants. Le contenu tourne autour de leur présentation personnelle, de leur nationalité, de leur famille, des études, de ce qu'ils aiment dans la vie, etc.....

Nous avons choisi ces enregistrements pour les présenter en premier lieu en raison d'un certain nombre de faits qui les rendaient faciles pour un travail de compréhension:

Utilisation d'un vocabulaire travaillé en classe pour se présenter et présenter autrui ;

Qualité sonore de l'enregistrement et débit: le débit est assez régulier dans l'ensemble mais parfois selon un rythme personnel, c'est-à-dire à une cadence, ou à une vitesse légèrement différente dans les présentations courtes pour la plupart, ce qui est un avantage pour la compréhension.

Il y a pourtant beaucoup d'hésitations et de pauses.

Autres documents de travail choisis en vue de l'entraînement aux production/compréhension orales

Nous présentons ici quelques documents que nous avons exploités avec nos élèves en compréhensions orale et écrite.

La séquence vise l'acquisition du vocabulaire et des structures nécessaires à la présentation personnelle.

Il s'agit de donner aux élèves les moyens qui leur permettront de comprendre autrui lorsqu'il se présente et de produire une présentation perceptible par les autres.

Se présenter ou présenter quelqu'un relève normalement de la compétence de production. Le passage par la compréhension d'autrui lorsqu'il se présente est nécessaire à toute communication.

Comme nous l'avons souligné, Il convient de veiller à associer, dès le départ, lecture et productions orale et écrite afin que les élèves puissent repérer toutes les particularités de l'oral et l'écrit, en situation de production.

2.6. Quand l'oral est au service de la lecture

Pour certains types de texte (complexes), il est nécessaire de parler, de raconter l'histoire du texte pour mettre de l'écrit dans les structures de l'oral. C'est une façon de rentrer dans une première compréhension du texte ;

Questionnement oral de compréhension préalable afin de créer des horizons de lecture ;

Proposer un résumé pour donner les points essentiels : cela permet ensuite de se concentrer sur certaines difficultés du texte.

Pour remédier à cette difficulté, nous proposons une mise en avant des mots difficiles sous forme de listes :

- Liste de mots nouveaux traduits en L1 dont le contexte ne permettra pas la compréhension. Ces mots sont lus à haute voix. ;

- Liste de mots clés dont le contexte permettra de construire des éléments de compréhension.

On attire ensuite l'attention des élèves sur le fait que ces mots présentés peuvent les aider à construire des stratégies de mise en relation de ces mots avec d'autres du texte pour dégager le sens.

Après la lecture individuelle, qui peut être silencieuse ou à haute voix, suivra une mise en place d'activités de compréhension guidées par l'enseignant.

Ce travail de compréhension se réalisera, selon les types de texte, par un découpage en éléments situationnels et par éléments de sens : personnages, lieux, temps, évènements, etc.

2.7. Auto-évaluation des élèves : Conclusions et perspectives

Concernant le travail avec la présentation des stagiaires, la plupart des élèves (lycéens) ont été réticents au début. Ils se sont plaints surtout du fait que :

« Les stagiaires d'origine maghrébine et malienne parlaient trop vite et employaient des mots compliqués ».

Mais après avoir eu le lexique nécessaire, ils se sont étonnés eux-mêmes des progrès qu'ils avaient faits. La dernière fois qu'ils ont réécouté l'enregistrement, ils ont dit :

« On a l'impression qu'ils parlent moins vite maintenant ».

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, il apparaît donc que c'est la rapidité du débit qui constitue l'obstacle majeur à la compréhension. Pourtant, ils n'éprouvent pas ce sentiment face à un discours énoncé au même débit dans leur langue maternelle. Dans ce dernier cas, ils mettent en œuvre un certain nombre de stratégies d'écoute auxquelles ils sont habitués et leur permettent de ne retenir que les informations pertinentes, d'exercer une certaine prévisibilité de la suite à partir des éléments entendus et d'élucider les points non compris d'après le contexte et la situation communicative.

Face à un discours en arabe, ces stratégies ne fonctionnent pas de la même manière qu'en L1: les élèves se réfugient dans le « mot à mot » et ont besoin de connaître le sens de tous les termes en particulier pour pouvoir avancer. Les rapports entre les termes et les idées exprimées dans le discours restent souvent incompris.

« Monsieur, j'ai suivi les mots mais je ne sais pas ce que Samia et Siham veulent dire » !

S'exclame un apprenant.

Dans une auto-évaluation avec nos élèves de Sciences-po, ces derniers évoquent effectivement la difficulté de compréhension par manque de vocabulaire.

En tenant compte des stratégies d'écoute, il est indispensable d'habituer les apprenants très vite à aborder les documents d'une façon globale. Il faut leur faire comprendre qu'ils peuvent mettre en œuvre les mêmes mécanismes d'écoute qu'ils emploient dans leur langue maternelle sans en avoir conscience. Ils se rendront compte ainsi qu'un discours enregistré permet, tout comme un texte écrit, des parcours variés. Ce n'est donc pas indispensable de suivre le « mot à mot » de la chaîne parlée: l'accès à la signification peut être réalisé à partir de n'importe quel point du message. C'est ainsi qu'ils s'appuieront sur les points et les groupes facilement compris pour en découvrir les autres.

La méthode de tâtonnement, de devinettes s'affinera avec la pratique et permettra d'affronter et d'élucider des difficultés du discours et de la situation communicative réelle.

Bien que nous essayions de mettre en œuvre les capacités d'écoute de la langue maternelle au service de la langue cible (arabe), nous ne pouvons pas dire que les deux cas sont identiques pour autant. L'obstacle linguistique existe et il faudra mettre sur pied un programme de sensibilisation au système de la langue cible. Pour le travail sur le sens, nous avons cherché à sensibiliser les élèves sur la notion de schèmes et formes dérivées sans pour autant annoncer un cours de grammaire explicite. Il faudra également se demander si ce n'est pas utile de présenter les principaux points de divergence entre les systèmes morphosyntaxiques du français et de l'arabe. Ainsi, par exemple se demander jusqu'à quel point l'ordre syntaxique par rapport au français, l'absence des pronoms personnels dans la conjugaison des verbes, etc. peuvent nuire à la compréhension et être cause de blocage.

3. Entraînement à la compréhension écrite

En ce qui concerne l'entraînement à la compréhension écrite, nous nous appuyons sur les principes du CECR exposés dans la partie précédente pour l'apprentissage de la lecture.

Lire, c'est comprendre. L'enseignement/apprentissage de la langue n'est plus passif et automatique.

Dès le début de l'apprentissage de l'alphabet, il est primordial de maîtriser la relation des lettres et syllabes entre elles, et du rapport des signes écrits aux sons qui leur correspondent. Cela implique des exercices oraux et écrits appropriés associés à la compréhension orale et écrite.

Le plus important, c'est de doter les élèves débutants d'un premier corpus de vocabulaire à petites doses et sans jamais déstructurer les mots ou les phrases. En lien avec l'apprentissage du système graphique sont présentés des petites entités textuelles diverses (titre de journal, de film, de roman, etc.) afin de montrer aux élèves que l'apprentissage des lettres et des syllabes sert immédiatement à « déchiffrer » des titres de journaux, de romans... faisant partie intégrante du paysage culturel arabe.

L'observation et l'utilisation de ce vocabulaire par les élèves nous semblent importantes :

- dans la formation des indices phonétiques de lecture ;
- dans la formation de leur propre mémoire orthographique ;
- dans l'appropriation d'un système lexical.

L'objectif d'apprentissage s'est porté sur la compréhension écrite car, à moyen terme, les élèves auront besoin de présenter des textes en arabe pour l'épreuve facultative au baccalauréat et, à long terme, le contact avec la langue, se fera essentiellement par le journal, le livre, et les rapports écrits. La motivation des élèves, au départ, est assez limitée et se résume, en fait, à la faculté de suivre un enseignement optionnel de langue vivante. La définition des besoins, par les apprenants eux-mêmes, est extrêmement vague ou inexistante.

Les documents que nous proposons en cours d'année sont généralement des documents authentiques²⁹⁸. Notre corpus est en fait constitué de plusieurs publicités, caricatures et légendes, textes littéraires et d'articles de journaux...

3. 1. Comment choisir le document à faire lire ?

Tout d'abord, le document est sélectionné en fonction du niveau linguistique et de l'âge des élèves. Il devrait ensuite être motivant et comporter un centre d'intérêt pour les élèves afin de leur permettre de mobiliser leurs connaissances et leurs habitudes.

Pour cette compétence de l'écrit, nous suggérons comme activité principale de travailler sur des corpus didactisés (adaptés) et authentiques. Mais Cette tâche propose des activités variées qui concernent les pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale.

Reprise des énoncés de départ, écrits. Les apprenants commenceront par découvrir les mots entendus et appris (dans les présentations) sous leur forme graphique. Ce que nous proposons souvent, c'est que chaque apprenant choisit une présentation et la joue en la lisant à haute voix. Cela permet d'abord de vérifier la prononciation et de « lire et comprendre » des passages en arabe.

Cette activité doit normalement aboutir à répondre aux exercices écrits (ci-dessous) portant sur les énoncés sonores et de créer sa propre présentation personnelle.

3.1.1. Construction d'indices de lecture

Après avoir lu à haute voix les passages des présentations, nous faisons de leur contenu des repères d'identification.

Au-delà de la compréhension des messages (compréhension intensive), les apprenants parlent de la situation, du nombre des locuteurs et ce que chaque locuteur fait comme études, ce qu'il aime ou déteste, ses origines, etc.

²⁹⁸ Documents non conçus pour un enseignement.

Pour cette première analyse (compréhension intensive), on ne cherchera pas à aller plus loin ; le simple fait d'avoir à identifier, à partir des messages oraux, la situation et les personnes qui parlent, est déjà une activité transitoire importante de la compréhension orale.

L'intérêt de cette activité est double. Il y a prise de parole et réflexion (langage) des apprenants à l'occasion de l'analyse de l'échange entre les apprenants.

Mais on pourra, à titre de prolongement, proposer un deuxième déroulement des exercices à un groupe d'apprenants, puis à un autre, puis à un troisième de :

- reproduire la présentation le plus complètement possible ;
- d'imaginer la suite de la présentation (ce que les locuteurs font actuellement) ;
- choisir un élément de la présentation et le développer. Par exemple, dire qu'on connaît le frère ou la sœur de tel et dire ce qu'il fait comme études, travail, etc....

Ce qui pourrait conduire à des démarches élargies (compréhension extensive). Certains repères du message peuvent ainsi faire l'objet d'un travail écrit qui dépasserait les unités constitutives de l'énoncé. C'est ce que nous proposons à nos élèves, à travers des exercices, à la suite des présentations.

Les exercices peuvent prendre des formes diversifiées :

- des exercices à trous et de reconstitution ;
- des questions ouvertes ;
- des questions à choix multiple ;
- des listes de vocabulaire.

Pour vérifier la compréhension, il est établi, par expérience, qu'un questionnaire à choix multiples peut donner de meilleurs résultats, vu que l'apprenant, en montrant qu'il a compris, se contente de cocher les bonnes réponses et n'a pas à rédiger. C'est un exercice efficace particulièrement pour les apprenants débutants. Le questionnaire à choix multiple porte sur la compréhension du texte et des items proposés dans l'exercice.

Chapitre 2. Les difficultés d'apprentissage de la lecture relevées

Nous soulignons ici que les difficultés d'apprentissage de la lecture en arabe ont des sources variées et prennent des aspects différents. Elles peuvent englober toute erreur relative à l'acquisition.

Selon Pitt Corder, les difficultés et les erreurs :

ont trois significations : pour l'enseignant, elles lui indiquent, où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre ; pour le chercheur, elles fournissent des indications sur la façon dont une langue s'apprend, s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Pour l'apprenant, elles sont indispensables, c'est une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend.²⁹⁹

Les raisons de ces difficultés d'acquisition sont complexes regroupant des considérations relatives au langage ainsi que des aspects de méthode et de motivation.

Notre propos ici s'intéresse à la dimension langagière de l'apprentissage de la lecture. En raison du processus d'acquisition, les élèves débutants et intermédiaires présentent un niveau de vocabulaire réduit et une syntaxe limitée. La compréhension des documents écrits et sonores, est quelquefois superficielle et ils ont fréquemment des difficultés à considérer des incises ou des anaphores ou toutes constructions syntaxiques compliquées.

Nous avons rassemblé les données par l'observation, l'évaluation de nos élèves à travers des tests de compréhension écrite et orale, et des exercices de traduction en version principalement. En thème, appelé parfois thème grammatical, porte plutôt sur les acquisitions grammaticales.

Nous avons également recueilli des éléments, à l'oral et à l'écrit, en tant que jury des examens du baccalauréat, du BTS et des CPGE, à partir des entretiens et des copies d'élèves que nous n'avons pas en classe.

Il convient de nuancer tout de même que les difficultés de lecture ne sont pas identiques pour tous les apprenants. Des élèves ont toutefois, pour des textes similaires, de

²⁹⁹ CORDER, S. Pitt : Que signifient les erreurs des apprenants ? Revue Langages n° 57, 1980, p. 13.

bonnes capacités de compréhension orale mais éprouvent des difficultés en compréhension écrite.

1. Difficultés inhérentes à la pratique de l'oral

Avec les nouveaux programmes du CECR qui accordent une place raisonnable à la communication, l'oral a retrouvé une place équivalente à celle de l'écriture et de la lecture. L'enseignant doit

« initier les élèves à une pratique raisonnée de l'oral, et les familiariser avec des situations de communication variées ». ³⁰⁰

En effet, l'oral mobilise un certain nombre de pratiques qui tournent autour du lire et du dire. Prendre la parole, réciter un texte, le raconter, le commenter, formuler une opinion, parler à partir d'une image, exprimer un sentiment, prendre part à un débat, transmettre une information, c'est une manière d'apprendre à bien lire.

Pourtant, le travail de l'oral et la mise en place des activités orales en arabe continue de poser un certain nombre de problèmes car cet enseignement renferme un certain nombre de difficultés.

1.1. Les difficultés à intégrer l'oral dans les séquences

Outre, les difficultés de diglossie, le manque de vocabulaire a manifestement constitué un obstacle principal pour certains élèves afin d'accéder au sens. En effet, quelques listes de vocabulaire accompagnant le texte ne permettent pas à ces élèves d'accéder facilement au sens.

Le dénuement des pratiques pédagogiques fréquentes et centrées sur l'oral explique en partie les difficultés rencontrées par les élèves à s'exprimer couramment en arabe.

La production orale est constante dans les explications du cours d'arabe mais en même temps, elle est très peu pratiquée comme activité indépendante.

³⁰⁰ MAURER, Bruno, Une didactique de l'oral du primaire au lycée, collection Parcours didactiques, Bertrand-Lacoste, Paris, 2001.

En plus, les échanges oraux entre les élèves sont inhabituels et la parole est difficilement véhiculée dans la classe malgré sa pertinence.

1.2. Les difficultés à valider la pratique orale auprès des élèves

Dans nos différentes classes, nous avons relevé que des élèves cherchaient à s'exprimer oralement. Ce cas était observable notamment chez des élèves dialectophones. Sans se soucier de la manière de formuler leurs interventions ; ces élèves répondent spontanément en commençant leur conversation par des structures d'arabe littéral mais poursuivent leurs propos en arabe dialectal comme s'ils cherchaient une facilité pour exprimer leurs idées !

Nous n'avons pas pu établir si cela était conscient et volontaire, ni à quel moment, ces élèves passent au dialectal. Nous avons relevé cette démarche à plusieurs reprises en classe et dans des examens oraux de baccalauréat et de BTS.

Nous avons rapproché ces difficultés à la recherche d'une évaluation adaptée à chaque activité. En effet, les élèves sont sollicités pour parler (cela est valable pour les différentes disciplines scolaires) et leur pratique de l'oral a été souvent confondue avec une participation orale en classe qui mériterait, à leurs yeux, d'être notée.

« Réduire l'évaluation de l'oral à une simple note de participation, ce n'est pas évaluer l'élève, mais l'inciter à prendre la parole ou lui faire payer le prix de son silence. C'est ériger la note en récompense ou en sanction, en oubliant les vertus formatrices d'une véritable évaluation.»³⁰¹

1.3. Autres difficultés rencontrées

b) Maîtrise insuffisante des structures :

Le bilan des activités orales que nous avons réalisées avec nos élèves comporte encore quelques échecs. En effet, malgré les efforts, nous avons relevé que les élèves avaient encore beaucoup de mal à échanger entre eux et cherchaient souvent à passer par nous pour parler en arabe.

³⁰¹ DOUCEY, Bruno, L'Oral au collège. Quelle évaluation ? Nouvelle Revue Pédagogique, janvier 2001, n°5, p.3.

Dans cette situation, les élèves ne s'adressent qu'au professeur. Ceci démontre que les élèves ne s'écoutent pas entre eux.

S'agissant de l'évaluation, nous regrettons de ne pas pouvoir inscrire une auto-évaluation comme le propose le CECR ou d'amener les élèves à s'auto-évaluer (portfolio) et de réfléchir sur leur propre performance.

Il est avéré que le manque de vocabulaire et la maîtrise insuffisante des structures liées à cette tâche constituent souvent un obstacle à la prise de parole.

Pour répondre à cette difficulté, nous proposons aux élèves une liste limitée de lexique en contexte (à chaque activité) qui leur permet d'enrichir leur vocabulaire. En entreprenant notre activité sur l'oral, nous avons cherché à inciter nos élèves à prendre la parole en classe pour créer un espace d'échange et de communication. Nous avons quelquefois réussi mais nous avons également rencontré des obstacles.

c) Présentation légèrement artificielle sur un même modèle :

Pouvons-nous faire autrement avec des débutants ?

Il est évident que les mots courants, familiers et utilisés à plusieurs reprises en classe sont plus faciles à comprendre. En effet, afin de faciliter la compréhension des énoncés, nous avons commencé avec des documents simples et légèrement monotones. La transformation a porté principalement sur la répétition de mots, l'utilisation de certains modèles linguistiques assurant la cohésion des phrases, etc. qui aident normalement l'apprenant à déduire le sens de la présentation qu'il écoute.

Néanmoins, nous sommes conscient qu'il subsiste un risque dans l'utilisation de ces modèles linguistiques simulés et en définitive non réels. C'est évident qu'il convient de rassurer l'apprenant débutant, mais au fur et à mesure qu'il avance dans l'apprentissage de l'arabe, il serait préférable de faire appel à des documents authentiques en compréhension. Les apprenants eux-mêmes se sont rendus compte de la différence (en accent, prononciation, prosodie, rythme, etc.) entre les présentations réalisées par des anciens apprenants débutants et intermédiaires et les présentations effectuées par des natifs. Chez les premiers, leur présentation ressemble à une succession d'éléments automatiques sous forme d'une oralisation, alors que les natifs parlent en mettant des pauses, des hésitations, etc.

2. Difficultés inhérentes à la pratique de l'écrit

Lire et comprendre un texte requiert, au préalable, une identification des mots qui le composent. Pour les élèves débutants et intermédiaires, ce sont fréquemment des complications liées à l'identification des mots écrits (considérés comme nouveaux) qui posent des difficultés de compréhension et d'apprentissage de la lecture.

2.1. Difficultés inhérentes à la compréhension écrite

Des difficultés de compréhension liées à la morphosyntaxe existent toujours mais trouvent une solution dans le traitement immédiat du problème soulevé. Certains groupes nominaux complexes, par exemple, arrêtent le lecteur et un travail de découpage, sur le champ, rétablit la compréhension. Cependant, nous avons observé que certaines difficultés subsistent alors même que les problèmes morphosyntaxiques ou lexicaux ont disparu.

En plus des difficultés propres au texte, existent des difficultés conséquentes à l'activité du lecteur lui-même. Son attitude vis-à-vis du texte réduit la possibilité d'accéder au sens. Par souci de compréhension de toutes les phrases qu'il lit, le lecteur cherche à traduire tous les mots du texte et il finit par trouver immédiatement un signifiant et non le signifié. Dans ce cas, la lecture devient linéaire et inactive. Par le biais de la traduction, le lecteur attend que le texte lui apporte des informations, mais lui devient « paresseux » et fait peu d'efforts pour avoir une vue globale du texte. Par conséquent, le lecteur se contente de « lire » et bien « finir de lire » sans se poser de questions ou questionner le texte.

Nous avons relevé des difficultés en relation avec les phrases, les paragraphes ou les textes que nos élèves rencontrent et, après analyse, nous essayerons d'en déterminer l'origine. Après la présentation de quelques exemples de notre corpus, nous serons amené à étudier quelques causes de difficultés de compréhension écrite, non liées à la morphosyntaxe.

2.1.1. Difficultés globales relevées au niveau de la phrase

a) Difficultés non liées à la morphosyntaxe

Notre enseignement de la compréhension écrite en arabe nous a permis d'observer les attitudes des élèves intermédiaires et avancés face à un texte et de relever les difficultés

rencontrées. Ce sont le plus souvent des difficultés qui dépassent la simple identification des mots posée aux élèves débutants.

Afin d'améliorer la performance du lecteur arabisant, nous avons tout d'abord recherché l'origine de ces difficultés, inhérentes au texte et au lecteur. La détermination de l'origine nous a alors incité dans la recherche d'une méthodologie « éclectique »³⁰², qui tienne compte des différents problèmes soulevés.

Il s'agira de proposer une méthode plurielle susceptible de modifier les pratiques pédagogiques dans le but d'améliorer l'acquisition de la lecture en arabe et d'apporter une aide aux élèves en difficulté.

Exemples de textes travaillés en classe :

1^{er} texte :



بقلم بدوي بدران هذا المبيد البشري

« كلّ سيجارة تدخنها تدقّ مسماراً في نعشك »

عبارة تحوّلت إلى كلمة يردها الأطباء – والسيجارة بين شفاههم – وهم يؤكّدون أنّ التدخين سمّ يتناوله الإنسان بمتعة.. وأنّ محلول النيكوتين كان يُستعمل في رشّ الحقول والمزروعات كمبيد حشري.. فهل فكّر الإنسان يوماً أن يتخلّص من هذا المبيد البشري ؟

عن مجلّة العربي - العدد ١٣٤٥ – يوليو ١٩٩٩ (بتصرّف)

2^{ème} texte :

- هل لك وليدات ، يا أمي عيشة ؟

- نعم ، نعم ! يا سي عبد الله . أولاد وأحفاد . ثمانية أولاد وأربعة أحفاد ، وما زال العاطي يعطي .

³⁰² PUREN, Christian, La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 1994.

- تبارك الله ! تبارك الله ! ألا يفتّمون لك المساعدة ويريحونك من الشغل ؟

ضحكت المسكينة ضحكة ساخرة ، وقالت :

- وهل أراهم ؟ ومن أين لهم أن يساعدوني ؟ إنهم مشتتون في أرض الله ، تارة يشتغلون وطوراً هم عاطلون . وإذا كسوا أنفسهم ، فذلك منتهى المراد . ولولا هذا الشغل الذي أقوم به هنا – جعل الله البركة في المعلم – لما استطعنا أن نضمن خبزنا في كل يوم .

Pour des élèves intermédiaires, nous avons pu constater lors de nos observations qu'il est difficile de relever pour chacun des élèves l'origine qui engendre les difficultés de compréhension. C'est ce qui a rendu notre tâche difficile pour proposer des exercices de remédiation adaptés.

2.1.1.1. Des difficultés au niveau des incises (الجملة الاعتراضية)

Nous appelons incise tout énoncé qui s'emploie pour intercaler le déroulement d'une phrase. Il s'agit de segments pouvant

« disparaître sans affecter ni mutiler les rapports syntaxiques entre les autres éléments de la phrase. »³⁰³

L'incise est délimitée par des tirets, des parenthèses ou des virgules, et elle est secondaire dans la hiérarchie de la phrase arabe.

Maurice Grevisse définit les incises comme des

« ensembles de mots (...) qui s'emploient pour intercaler dans la phrase quelque indication, quelque réflexion non indispensable au sens, et dont on ne juge pas opportun de faire une phrase distincte. »

Pour lui, les incises sont

« une espèce de parenthèse par laquelle celui qui parle ou écrit interrompt la phrase pour une intervention personnelle »³⁰⁴

³⁰³ MOUNIN, Georges, Clefs pour la sémantique, Paris, Editions Seghers, 1972, p. 163.

³⁰⁴ GREVISSE, Maurice, GOOSSE, André, Nouvelle grammaire française, Bruxelles, De boeck, 1995.

Toute phrase peut se réécrire sans son incise et cette dernière n'a pas d'incidence sur le sens de la phrase. Cette phrase reste grammaticalement correcte. Il est également important de souligner qu'une phrase coupée de son incise demeure non seulement grammaticale mais interprétable et par conséquent accessible. Elle est globalement compréhensible, privée seulement d'un élément informationnel non essentiel. Par contre, une incise ne peut en aucun cas englober une information majeure d'un texte.

Exemple du 1^{er} texte :

عبارة تحوّلت إلى كلمة يردها الأطباء – والسيجارة بين شفاههم – وهم يؤكّدون أنّ التدخين سمّ يتناوله الإنسان بمنفعة ..

Exemple du 2^{ème} texte :

وإذا كسوا أنفسهم ، فذلك منتهى المراد . ولولا هذا الشغل الذي أقوم به هنا – جعل الله البركة في المعلم – لما استطعنا أن نضمن خبزنا في كل يوم.

Nous éliminons les incises du type :

قالوا بأنّ / كما ورد في النصّ ...

qui interrompent une citation et expriment le dire ou la manière de dire. Ces énoncés ne soulèvent pas de grandes difficultés de compréhension liée à leur statut et, par conséquent, ne nous intéressent pas directement dans ce chapitre.

Toutefois, la présence d'un anaphorique peut poser problème et nous prendrons ce type d'incises en considération dans le chapitre consacré aux difficultés de compréhension relatives aux anaphoriques.

L'incise, par sa définition même, est assimilée dans une phrase; nous présenterons d'une part, le lien qui existe entre l'incise et le reste de la phrase ou le niveau discursif auquel nous rattacherons deux paliers jouant le rôle d'explication ou de commentaire et, d'autre part, le type d'énoncé que constitue l'incise ou son statut sémantique.

- Le palier discursif :

Il existe une relation entre l'incise et le groupe de mots qui la précède, relation conduite par le palier discursif de l'incise, c'est-à-dire son emploi vis à vis de ce membre de phrase.

كلمة يردّها الأطباء – والسيجارة بين شفاههم – وهم يؤكّدون...

C'est ce palier (discursif) qui justifie la présence de l'incise dans la phrase. A ce stade, nous distinguons deux degrés discursifs liés à l'incise :

- Le degré discursif d'explication :

L'incise joue parfois le rôle d'explication lorsqu'elle tire au clair un mot ou un groupe de mots supposés inconnus ou équivoques, à l'aide de termes supposés communs et assimilés. L'explication devient une opération métalinguistique.

Exemple 1:

وهم يؤكّدون أنّ التدخين سمّ يتناوله الإنسان بمتعة...

L'incise peut aussi aider à justifier ou préciser un mot ou un groupe de mots dans un contexte donné. L'incise permet, dans ce cas, de nuancer le signifié par des mots, supposés communs et intégrés dans le discours.

Exemple 2:

وأنّ محلّول النيكوتين كان يُستعمل في رشّ الحقول والمزروعات كمبيد حشري.

- Le degré discursif de commentaire :

L'incise peut également être un commentaire pour apporter un point de vue à ou un complément d'information à l'information principale afin de préciser un contexte (historique, social, ou économique...). L'incise, comme commentaire, apporte une lecture différente aidant à renforcer le discours.

En d'autres termes, l'incise prend un degré discursif de commentaire lorsque l'auteur, par son intermédiaire, intervient pour donner son opinion sur ce qui vient d'être dit (écrit) ou sur le contenu de l'ensemble de la phrase. A l'inverse des autres incisives, celle-ci peut être en relation avec la totalité de la phrase qu'elle interrompt.

Ce qui est certain, c'est que c'est l'auteur qui est « responsable » de la valeur de l'incise et qui la définit dans son discours.

Pour des élèves intermédiaires et avancés, les difficultés de compréhension se trouvent essentiellement au niveau de l'incise lorsqu'elle joue un rôle de commentaire.

Exemple d'un extrait de texte proposé en LV1 à la session 2007, Séries ES et S :

خرجنا إلى الميدان قاصدين شارع السد ، في الميدان مطعم مشهور يعلن بلافتات عريضة عن تقديمه للبيتسا⁽⁵⁾، الفطائر الإيطالية ولكن بطريقة شرقية ، أما واجهات المحلّ فقد صنّعت كلها من الألومنيوم ، وتذكّرت فطاطري⁽⁶⁾ آخر في الحسين يسمّي محله "أجيشان بانكيك"⁽⁷⁾. لقد اختفت الأسماء المصرية للدكاكين والمتاجر ، بقالة الصدق ، تجارة الأمانة ، وحلّ البوتيك ، والبانكيك ، وهذه صورة للتشوّه الثقافي الذي أصبح يمسّ مختلف المجالات في حياتنا الاجتماعية . لماذا لا يُطبّق القانون الصادر عام ١٩٤٨ ، والذي قضى بتسمية المتاجر والمحلات بأسماء عربية ، لقد ذكرته من قبل في يوميات سابقة ، ولكن علمتني التجربة في السنوات الأخيرة أنّ الكلمة تفقد قيمتها ، وأنّ ما نكتبه لا يواجه إلا أدناً من طين وأخرى من عجيب

عن "يومياتي المعلنة" لجمال الغيطاني (بتصرّف)

Discussion :

L'incise, remplissant des rôles d'explication ou de commentaire, est déterminée, au plan du contenu, par son statut sémantique. Ce palier peut être selon les textes :

a. Une définition : l'incise donne une traduction, à l'intérieur de la langue, d'un terme et ressemble à une « définition lexicographique³⁰⁵ ». Dans le cas des noms propres, nous parlerons également de « définition », alors que son statut linguistique est différent, mais nous le considérons comme un cas particulier inclus dans cette catégorie.

Exemple 1 :

هذه النظرة السلبيّة للمصريين تتوافق مع تاريخ رأفت ثابت ؛ فقد هاجر من مصر إلى أمريكا أوائل السدّينات بعد أن أمّم عبد الناصر مصانع الزجاج التي يملكها أبوه محمود باشا ثابت ، وبالرغم من القبضة الحديدية للنظام آنذاك ...

عن « شيكاجو » لعلاء الأسواني

Généralement en jouant le rôle de commentaire, l'incise évoque l'opinion ou le complément d'information apporté par le narrateur (émetteur) et non pas l'opinion de l'auteur du texte.

³⁰⁵ DANLOS, Laurence, SAGOT, Benoît et STERN, Rosa: « Analyse discursive des incises de citation », in F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada et S. Prévost (dir.), Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010, Paris, Institut de Linguistique Française, p. 2237.

b. Une référence : l'incise précise « l'objet » auquel le discours se rapporte (titre d'un ouvrage, énoncé d'une information...).

Exemple 2 :

إذا كنت في المغرب فلا تستغرب!

النقل المدرسي في العالم القروي بدرهم ونصف!

تبيّن لنا هذه الصورة التي التقطها الصحفي نور الدين بلحسين الذي نال الجائزة الوطنية الكبرى للصحافة أزمة النقل في العالم القروي... وصاحب هذه السيارة التي في الصورة ينقل عليها أكثر من 22 طفل ...



عن جريدة « رسالة الأمة » ليوم 19 سبتمبر 2007

Dans l'exemple n° 2, la difficulté est probablement augmentée par la rupture qui intervient dans le rythme du paragraphe.

Le titre « إذا كنت في المغرب فلا تستغرب ! » ne donne pas de renseignements précis sur le texte qu'il introduit. En effet, l'introduction mélange deux informations :

« Les problèmes du transport scolaire dans la campagne » et « le prix obtenu par le journaliste qui a pris la photo ».

A la fin du premier paragraphe, la première information disparaît instantanément pour laisser place à un deuxième titre qui annonce plutôt une autre information :

« رسالة الأمة تفوز بجائزة أحسن صورة في الجائزة الوطنية الكبرى للصحافة »

Le fait que la photo porte uniquement sur la première information (les problèmes du transport scolaire dans la campagne) nous montre que le complément d'information apporté par le deuxième titre a provoqué une difficulté de compréhension chez certains élèves.

L'incise, dans ce cas, n'a pas joué son rôle d'explication ou de commentaire, mais elle a bloqué la lecture, et nous attribuons la difficulté de compréhension à la fermeture prématurée du premier paragraphe qui ne finit pas en introduisant la deuxième information.

L'incise, introduite par les deux titres et le premier paragraphe, devient incohérente et n'a pas été comprise et mise en relation avec l'information majeure.

Par des exercices de compréhension et de traduction, nous avons pu relever auprès de nos élèves (des niveaux A2, B1 et parfois chez les B2) que les incises sont à l'origine d'erreurs de compréhension pour trois raisons particulières :

Le degré discursif n'est pas discerné ;

Elles font ignorer le deuxième membre de phrase ;

Elles sont parfois interprétées comme une information majeure au détriment de l'idée principale de la phrase ou du texte.

a) Le degré discursif n'est pas discerné

Selon Dominique MAINGUENEAU, en sémantique, on a souvent tendance d'

« opposer la langue entendue comme ensemble d'unités aux effets de sens virtuels de discours conçu comme lieu d'une contextualisation imprévisible. »³⁰⁶

L'incise est perçue, dans ce cas, en lien avec un fait plus global, le discours. Cependant, il est indispensable à ce niveau de distinguer le discours, qui représente, sans rentrer dans les détails, les conditions dans lesquelles la communication s'est déroulée et comment un énoncé a été émis dans un contexte, et l'incise, qui se limite à une entité linguistique.

³⁰⁶ MAINGUENEAU, Dominique, « L'analyse du discours », in Repères n° 51, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 1979, p.34.

Prenons l'exemple d'un texte de l'écrivain égyptien 'alâ' al-aswânî extrait du roman « L'immeuble Yacoubian » et proposé à l'examen du baccalauréat LV1, Session 2007, Série L :

(...) قرّر الحاج عزام ترشيح نفسه في انتخابات مجلس الشعب حتى طلب موعدا من كمال الفولي الذي تلاكأ بضعة أسابيع ثم حدد له أخيرا موعدا في مكتب ابنه ياسر الفولي المحامي في شارع شهاب بالمهندسين⁽¹⁾، وبعد صلاة الجمعة ذهب الحاج عزام وابنه فوزي إلى الموعد . كان المكتب خاليا إلا من أفراد الحراسة وكمال الفولي وولده ياسر . وتعانق عزام والفولي وتبادلا الدعوات والمجاملات والدعابات ، وبدا الاثنان أقرب إلى رفيقين قديمين بينهما ودّ وتفهم وتقدير ، وبعد حديث طويل متشعب جاء بمثابة تمهيد ، دخل عزام إلى الموضوع فتحدث عن حبه للناس ورغبته في خدمتهم وقال أكثر من حديث شريف عن ثواب من يسعى إلى قضاء حوائج المسلمين . وكان الفولي يهز رأسه مؤمنا على كلامه حتى وصل عزام إلى النقطة الحاسمة فقال :

-...ولذلك فقد استخرت الله وتوكلت عليه ونويت بأمر الله أن أشرح نفسي في الانتخابات القادمة عن دائرتي ، قصر النيل⁽²⁾، وأملّي أن يوافق الحزب القومي على ترشيحي وأنا تحت أمرك يا كمال بك في أية حاجة...

تظاهر الفولي بالتفكير العميق برغم أنه كان يتوقع ما قاله عزام وكان الفولي يترك في نفس من يراه انطبعا متضاربا : ذكاؤه وسرعة بديهته وحضوره الطاعي من ناحية ، ومن ناحية أخرى جسده البدين وكرشه المتدلي وربطة عنقه المفكوكة دائما قليلا وألوان ثيابه البذيئة غير المتناسقة ، وشعره المصبوغ بطريقة فجأة ووجهه المكتنز الغليظ ونظراته الوقحة الشرسة الكاذبة وطريقته السوقية في الحديث حين يمد ذراعيه أمامه ويحرك أصابع يديه ويهز كتفيه وبطنه وهو يتكلم وكأنه امرأة سوقية . كل ذلك يجعل منظره فكاهيا على نحو ما (وكانه يؤدي فقرة لتسلية المشاهدين) ويترك أيضا في النفس إحساسا مبتذلا كريها ...

طلب الفولي من مساعديه ورقة وقلما ثم بدأ يرسم ومرّت لحظات وهو منهمك في الرسم حتّى ظنّ الحاج عزام أن في الأمر خطأ ما . لكن الفولي لم يلبث أن انتهى من الرسم ثم أدار الورقة بيديه ناحية عزام الذي فوجيء بأن الرسم يمثل أرنابا كبيرا وظل صامتا فترة ثم سأل بودّ :

- لا أفهم ما تقصده سعادتك .

فردّ الفولي بسرعة :

- أنت عاوز تضمن النجاح في الانتخابات وتسال عن المطلوب وأنا رسمت لك المطلوب ..

- « أرنب » بحاله؟! مليون جنيه يا كمال بك؟! .. دا كثير جدا .

كان عزام يتوقع المبلغ لكنه أثر المساومة لعل وعسى .. وقال الفولي :

- اسمع يا حاج !! .. تصدق بالله..!؟!

فردد الحاضرون جميعا " لا اله إلا الله"

- أنا بأخذ في دوائر أقل من قصر النيل مليون ونصف و ٢ مليون وياسر ابني أهو قدامك يقولك .. لكن والله العظيم أنا أحبك يا حاج ونفسي تبقى معنا في المجلس .. وبعدين المبلغ دا لا أخذه وحدي .. أنا بوسطجي أخذ منك وأوصل لغيرك وأنت سيد العارفين ..

وتظاهر الحاج عزام بالقلق قليلا ثم سأل :

- يعني لو دفعت المبلغ يا كمال بك أضمن الانتخابات بأمر الله!؟!

- عيب يا حاج .. أنت بتكلم كمال الفولي .. خبرة برلمانية ثلاثين سنة .. ولا مرشح فيك يا مصر يقدر ينجح من غير رغبتنا بأمر الله.

عن «عمارة يعقوبيان» لعلاء الأسواني

Les questions de compréhension globale écrite soumises à l'élève sans aucun autre support :

أجب عن الأسئلة التالية :

1. من هما الشخصيتان الرئيسيتان في النصّ وماذا نعرف عنهما ؟
2. حسب الحاج عزّام ما هي الأسباب التي تدفعه إلى ترشيح نفسه ؟
3. استخرج مراحل الحديث الذي دار بين الحاج عزّام وكمال الفولي .
4. بيّن عناصر الفكاهة والسخرية في النصّ .
5. ماذا يقصد كمال الفولي بقوله : " أنا بوسطجي " .

Dans la perspective d'une compréhension globale d'un texte, l'exercice vise, en premier lieu, la compréhension des informations majeures ; mais à la correction des copies nous avons observé, chez le lecteur (candidat), une certaine confusion.

A la question 3 « Selon al-Ḥaj 'azzâm, quelles sont les raisons qui l'incitent à se présenter aux élections ? », nous obtenons la réponse suivante :

Al-Ḥaj 'azzâm, s'intéresse à la politique et souhaite se présenter aux élections pour être membre du parlement car il est très pieux et il aime les gens.

La réponse en général ne rapporte pas les causes et les circonstances qui poussent al-Ḥaj 'azzâm à se présenter !

La relation et l'entretien avec le deuxième personnage du texte Kamâl al-Fûli (Kamal Bek) a été un élément de réponse ignoré par bon nombre d'élèves.

Ils en ont eux-mêmes fourni l'explication en indiquant que le procédé discursif entre les deux personnages n'était pas compréhensible, et prenait une tournure abstraite (religieuse), ce qui les a enfermés dans une compréhension erronée et par conséquent les a éloignés des vraies raisons qui avaient poussé al-Ḥaj 'azzâm à se présenter aux élections.

« Si la composante discursive est moins posée comme objet que comme moyen de structuration de l'acquisition, faut-il en conclure que la dimension discursive n'est pas traitée ou négociée explicitement par les apprenants comme objet d'apprentissage ? »³⁰⁷

L'approche fonctionnelle du discours accorderait certainement des bases plus solides que la déduction vague du sens par les élèves. Toutefois, la déduction du sens et la façon dont le lecteur saisit le texte ne doivent pas être perdues de vue car elles permettent, en partie, une première interrogation du texte. L'approche fonctionnelle du discours aiderait à établir des indices formels qui caractérisent les relations sous-entendues dans le texte.

On suivrait en cela l'hypothèse selon laquelle certains mécanismes complexes, comme les opérations de haut niveau (énonciatives, discursives et interactionnelles) échapperaient à la conscience des apprenants, qui seraient plus à même de se représenter ce qui relève du systématique que du procédural.³⁰⁸

b) L'incise fait ignorer le deuxième membre de phrase

En arabe, l'incise est un ensemble de mots assez régulier dans les discours littéraire et journalistique.

Parfois,

« L'incise se situe aux marges de la structure phrastique tout autant qu'aux marges du discours narratif. »³⁰⁹

La question n° 4 :

4. بَيْنَ عناصر الفكاهاة والسخرية في النصّ .

D'après leurs copies, certains élèves n'ont manifestement pas compris le sens de la question ; ils la rattachent à la campagne électorale et la démarche d'al-Haj °azzâm pour être élu. Les éléments : الفكاهاة والسخرية n'ont pas été compris ni pris en compte par le lecteur.

³⁰⁷ CICUREL, Francine et DANIEL, Véronique, Discours, actions et appropriations des langues, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2003, p. 267.

³⁰⁸ Idem, p. 267.

³⁰⁹ SALVAN, Geneviève, (article) L'incise de discours rapporté dans le roman français du XVIII^e au XX^e siècle : contraintes syntaxiques et vocation textuelle, dans Etudes de linguistique textuelle, ENS Éditions, Paris, 2005.

D'autres élèves ont partiellement compris le sens des mots : الفكاهة والسخرية . Ils se sont contentés de rapporter la description comique du personnage Kamâl Al-Fûli, en dessinant un lapin sur un papier sans en déduire que le « lapin » représente une corruption d'un million de livres égyptiennes. Des élèves croient même que Kamâl Bek est un troisième personnage. Le titre « Beh ou Bek » (d'origine turque) a échappé à ces élèves.

c) L'incise est parfois interprétée comme une information majeure:

Dans les types d'expression suivants, l'incise peut constituer un argument sémantique. La difficulté d'interprétation ne réside pas dans la compréhension des mots et dans l'utilisation du registre dialectal égyptien mais, d'une part, dans la reprise d'un sous-entendu suggéré par le mot « أرنب » (lapin) et, d'autre part, dans le choix, par l'auteur, du support religieux pour argumenter.

فردّ الفولي بسرعة :

- أنت عاوز تضمن النجاح في الانتخابات وتسال عن المطلوب وأنا رسمت لك المطلوب ..
- « أرنب » بحاله؟! مليون جنيه يا كمال بك؟! .. دا كثير جدا .

كان عزام يتوقع المبلغ لكنه آثر المساومة لعل وعسى .. وقال الفولي :

- اسمع يا حاج !! .. تصدق بالله..؟!
فردد الحاضرون جميعا " لا اله إلا الله "

Les incisives ici ont une fonction phatique³¹⁰, dont le rôle est de révéler les liens, de maintenir le contact ou d'éviter qu'il soit rompu ou même d'attirer l'attention de l'interlocuteur.

- اسمع يا حاج !! .. تصدق بالله..؟!
فردد الحاضرون جميعا " لا اله إلا الله "

D'autres phrases autonomes qui se glissent dans le discours (au milieu ou à la fin) et amènent une information argumentative supplémentaire au sujet :

- عيب يا حاج .. أنت بتكلم كمال الفولي .. خبرة برلمانية ثلاثين سنة .. ولا مرشح فيك يا مصر يقدر ينجح من غير رغبتنا بأمر الله.

³¹⁰ JAKOBSON, Roman, Six Leçons sur le son et le sens, Paris, Minuit, 1976.

Dans ce genre de réponse (dialectalisée), l'incise prend une importance qu'elle n'a pas dans la hiérarchie de l'information. Dans le début de la phrase, le degré discursif a été globalement reconnu par les élèves mais, dans le second, il n'a pas été décelé. Des élèves ont compris que Kamâl al-Fûlî, avec son expérience parlementaire de trente ans, raconte qu'on élu par l'aide et la volonté de Dieu. Ces élèves passent à côté des problèmes de la corruption que le texte mentionne et de la connaissance préalable des résultats parlementaires, exprimée par « من غير رغبتنا ».

Au vu des éléments relevés dans les copies d'examens, il ne nous paraît pas souhaitable, du point de vue pédagogique, d'insister sur le statut sémantique de l'incise. En effet, si la reconnaissance de sa valeur dans la phrase permet d'éviter des erreurs de compréhension, la détermination de son rôle dans la phrase n'est pas primordiale dans la lecture.

Nous recommandons à nos élèves de ne pas accorder un statut sémantique à l'incise pour deux raisons essentielles :

- L'incise accentue les difficultés de compréhension au lieu de les simplifier ;
- L'incise canalise l'attention du lecteur sur un élément secondaire et sans intérêt pour le sens.

C'est pour cela qu'il nous semble préférable de préconiser une lecture de la phrase sans tenir compte de l'incise, ce qui assure une lecture de la totalité de la phrase, et de ne se rapporter qu'ensuite à l'incise, ce qui respecte les priorités.

2.1.1.2. Des difficultés au niveau des anaphoriques

Dans son usage le moins technique, Anne Reboul cite la définition de Ducrot et Todorov qui précisent la notion d'anaphore ainsi :

« Un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il est nécessaire, pour lui donner une interprétation (même simplement littérale) de se reporter à un autre fragment du même discours. »³¹¹

³¹¹ REBOUL, Anne, Résolution de l'anaphore pronominale, Sémantique et/ou pragmatique, in Cahiers de Linguistique Française 10, Université de Genève, Genève 4, 1989, p.85.

L'anaphorique a donc pour rôle de reprendre un fragment isolé ou une partie du discours qui précède. L'anaphorique peut remplacer un mot, un groupe de mots, une phrase ou un paragraphe et même un texte.

En tant que procédé de remplacement, l'anaphore permet d'abrégé un texte et/ou d'éviter une répétition. L'abréviation d'un texte peut s'effectuer par :

- l'emploi de substituts, qui constituent une liste fermée composée des pronoms affixes, possessifs, démonstratifs, relatifs ou personnels ;
- la simplification d'une partie du discours par un segment minimum, à un fragment indispensable à la cohésion du texte.

Exemple extrait du texte de 'alâ' al Aswânî donné ci-dessus :

أنا يوسطحي آخذ منك وأوصل لغيرك وأنت سيد العارفين ..

Le mot يوسطحي qui n'est pas arabe (postier) est expliqué par la suite de la phrase.

-le remplacement d'une partie du discours par un mot ou un groupe nominal nouveau, il s'agit ici de substitution lexicale. Les anaphoriques de cette catégorie constituent une liste ouverte à l'intérieur de laquelle tout générique peut se substituer à un spécifique.

Les difficultés de compréhension varient selon le type d'anaphore rencontré dans un texte :

La simplification d'une partie du discours.

La simplification ou diminution d'une partie du discours à un segment ne pose généralement pas de problème de compréhension. Par contre, la difficulté de compréhension est plus laborieuse lorsque l'anaphorique reprend des mots ou une phrase et le segment correspond décidément au fragment du discours, ce fragment est généralement précédé d'un pronom démonstratif qui confirme le renvoi au groupe dans le texte.

Texte 1 :

جاء الساعي بالقهوة والليمون ، ثم غادر الغرفة مسرعاً ، رفع قهوته الى فمه وبدأ يرتشف منها وهو يقول:

- أفكارك يا أستاذة ظريفة جداً، لكن اطمئني تماماً ، لا أنا جاسوس ، ولا أنوي غسل أموال قذرة ، أنا عاوز أعرف فقط ..

أعرف الناس ، وأعرف نفسي ، وأعرف الدنيا، هذا كل شيء ، لا أكثر ولا أقل.

سلوى بكر – ليل ونهار (بتصرف)

- Le remplacement d'une partie du discours

Un nouveau groupe nominal peut remplacer une partie du texte et engendrer des erreurs de compréhension, parfois même une incompréhension totale. En effet, le groupe nominal nouveau ne représente pas d'obstacle, en lui-même, pour la lecture du texte mais son interprétation n'est pas ou mal établie. Si le remplacement lexical n'est pas perçu par le lecteur, il en résulte une compréhension confuse, voire imprécise et fondée sur le signifiant des mots et non pas sur le signifié. Pour une compréhension exacte, le lecteur doit être en mesure d'effectuer une équivalence concrète entre l'anaphorique et la partie du texte qu'il remplace, interpréter le texte, c'est-à-dire lui donner son sens.

Exemple :

أنا عاوز أعرف فقط .. أعرف الناس ، وأعرف نفسي ، وأعرف الدنيا، هذا كل شيء ، لا أكثر ولا أقل.

Comme nous le constatons dans les reprises du verbe أعرف، les constructions verbales en question partagent deux traits :

- chaque construction apporte un nouveau complément ;
- chaque construction dépend de la tête de la proposition (première phrase nuancée par l'actif dialectal عاوز).

Les formes de construction anaphorique excluent leur emploi dans une phrase interrogative du genre :

من هم هؤلاء الناس ؟ من أنا ؟ ما الدنيا ؟ ... هذا ما أريد أن أعرف فقط.

Texte 2 :

بعد الدراسة الإعدادية ، قالوا لها:

يكفيك ما حصلت عليه من التعليم .. مستقبلك في البيت ، فانتظري عدلك ، وما زالت تنتظر .. وتمنت أن تعرف أين يُقيم هذا العدل.

فؤاد قنديل - حكمة العائلة المجنونة (بتصرف)

Dans cet exemple, la compréhension de l'anaphorique ne soulève pas de difficulté pour des élèves au niveau B1. Ses caractéristiques sont les suivantes :

- il est associé à l'expression qui précède :

Et il est précisé par l'impératif et la reprise du substantif :

فانتظري عدلك

-il est ensuite repris avec un démonstratif, qui représente la classe immédiatement supérieure aux termes cités : هذا العدل

Dans ce dernier exemple, l'anaphorique reprend le contenu de la phrase qui précède mais, généralement, il n'y a pas de problèmes de compréhension pour nos élèves. Il accompagne directement les informations citées auparavant sous un même terme.

Le degré d'abstraction du mot ou de l'expression repris est la principale cause du manque de compréhension, pour nos élèves de niveau A2 et B1, et nous avons pu observer que l'éloignement du mot ou groupes de mots repris par l'anaphorique constituait une source de difficulté. Les difficultés sont mesurées par le contexte qui rend la compréhension toujours possible. Même si le temps de recherche est plus long, l'anaphorique sera identifié.

En revanche, le principal problème reste l'identification de l'anaphore et le fossé à combler entre signifiant et signifié. Nous avons insisté sur le déterminant employé العدل, car la présence d'un démonstratif masculin singulier هذا semble faciliter la reconnaissance de l'anaphorique.

Nous pensons que la sensibilisation à ce problème peut s'effectuer par une étude des procédés de cohésion textuelle (nous reprenons ce point dans un chapitre suivant), auxquels appartient l'anaphore, pour que le texte se présente d'abord comme un ensemble signifiant.

Nous attacherons, en revanche, de l'importance aux pronoms pour lesquels le choix de l'antécédent (mot, paragraphe, groupe de paragraphes,...) n'est pas immédiat, compte tenu du contexte. Dans le cas de la reprise par un pronom affixe, l'éloignement est parfois porteur de difficultés car le retour en arrière du lecteur est insuffisant, et il se contente de la première expression rencontrée. Nous mettons également en cause la lecture passive qui ne permet pas au lecteur de maîtriser le texte et, par conséquent, de relever son erreur. Par conséquent, le lecteur devient insensible aux différents indices (temps, contenu informationnel, métaphore...) qui l'avertissent sur l'équivalence à effectuer et de trouver le sens.

Une autre source de difficultés est l'accumulation de pronoms affixes, présente dans le texte, et que nous retrouvons dans l'exemple suivant :

Exemple d'un examen du baccalauréat, session 2008, séries SMS, STI et STL:

أرى تلك الخادمة تنظّف المكان فتكنس وتمسح وتلمّع ، وترشّ المكان بماء الزهر والورد وتطلق البخور ، وتنظر إليّ من حين لآخر ، خائفة أن لا يكون شغلها وفق المراد . كل هذا لمن ؟ لذلك الفأر ! آه من سخرية الزمان وعبث البشر !

وكنت أهزّ لها رأسي بالموافقة والاستحسان وأبسم في وجهها هي التي قلّما رأيت الابتسام في وجه من يشغلونها ، وخاصة المعلم الذي كان وجهه يظلّ كالخا أمام صغار الخدم ، فلا يرون فيه أي بريق من البشاشة . ولم أتمالك بدافع العطف الذي شعرت به نحوها آنذاك أن سألتها :

- هل لك وليدات ، يا أمي عيشة ؟

- نعم ، نعم ! يا سي عبد الله . أولاد وأحفاد . ثمانية أولاد وأربعة أحفاد ، وما زال العاطي يعطي .

- تبارك الله ! تبارك الله ! ألا يقدمون لك المساعدة ويريحونك من الشغل ؟

ضحكت المسكينة ضحكة ساخرة ، وقالت :

- وهل أراهم ؟ ومن أين لهم أن يساعدوني ؟ إنهم مشتتون في أرض الله ، تارة يشتغلون وطوراً هم عاطلون . وإذا كسوا أنفسهم ، فذلك منتهى المراد . ولولا هذا الشغل الذي أقوم به هنا - جعل الله البركة في المعلم - لما استطعنا أن نضمن خبزنا في كل يوم .

كانت قد انتهت من شغلها ، وهمت بالانصراف ، فرأيت من الواجب أن أمدّ لها جزءاً صغيراً من البقشيش الذي ربّما سأتقاضاه من القائد . فانهالت عليّ بالدعوات والتشكرات . فلم أجد بداً من أن أقول لها :

- هذا قليل في حقك ، يا أمي عيشة ، وأنت تستحقين أكثر من ذلك . فكم تعبت وكم خدمت وتحملت الألم والحزن .

قلت هذا وأنا أنحني برأسي أمامها كبطلة من الأبطال الذين يعانون الكثير من مصائب البشرية .

عن " بين صوتين " لمحمد زنيير

Les questions de compréhension écrite soumises à l'élève sans aucun autre support :

1- أجب بالعربية عن الأسئلة التالية مستعينا بما ورد في النصّ :

أ . من هي شخصيات هذا النص وماذا نعرف عنها ؟

ب . ما هي مشاعر الراوي تجاه هذه الخادمة ؟ استشهد ببعض الجمل الواردة في النصّ.

- ج . لماذا تشتغل هذه الخادمة رغم أنّ لها أولاداً وأحفاداً ؟
د . ما هي نظرة كلّ من الراوي والخادمة للمعلّم (صاحب البيت) ؟

Dans cet extrait,

وكنت أهزّ لها رأسي بالموافقة والاستحسان وأبسم في وجهها هي التي قلّما رأيت الابتسام في وجه من يشغلونها ، وخاصّة المعلّم الذي كان وجهه يظلّ كالخا أمام صغار الخدم ، فلا يرون فيه أي بريق من البشاشة . ولم أتمالك بدافع العطف الذي شعرت به نحوها آنذاك أن سألتها.

La succession de pronoms affixes féminins dans le deuxième paragraphe (reprise du mot الخادمة (la servante) dans le premier paragraphe) semble affaiblir l'attention du lecteur qui ne réussit pas à trouver facilement les termes auxquels ces pronoms affixes renvoient. Une série de reprises du même pronom affixe qui nécessite une attention soutenue. Le lecteur doit être capable d'interroger le texte pour en extraire le sens; au cours de sa lecture, il doit se poser les questions essentielles, qui, où, quoi, pourquoi, comment..., et être en mesure d'y répondre régulièrement. Si le texte présente des opinions ou des prises de position, il est indispensable de déterminer qui parle, avec qui parle-t-il, où, à quel moment il parle, qui intervient, à propos de quoi, de qui, etc. Un échange (silencieux) doit s'établir entre le lecteur consultant le texte et le texte livrant les réponses tout au long de la lecture.

Nous avons analysé, au niveau de la phrase, les difficultés de compréhension soulevées par les incisives et les anaphoriques. Chez le lecteur intermédiaire et même avancé, la phrase représente une unité de lecture, mais il est important de lui faire prendre conscience des liens qui forment cette unité au niveau du sens et au niveau des rapports logiques. C'est au niveau du paragraphe comme composante du texte, d'une part, et au niveau du texte dans son intégralité, d'autre part, que ces liens peuvent être pleinement perçus.

2.1.2. Des difficultés au niveau du paragraphe

Nous soulignons que la lecture linéaire ne permet pas au lecteur de prendre du recul face au texte et entrave la compréhension. Si la phrase est un cadre dans lequel nous nous limitons quelquefois et qui nécessite une attention particulière, il n'en reste pas moins que nous ne devons pas considérer un texte comme une succession de phrases indépendantes, tant du point de vue du contenu que de la structure. Au premier regard, un texte n'apparaît pas comme une juxtaposition de phrases, mais comme un tout constitué d'unités supérieures à la phrase, le paragraphe.

Le paragraphe peut être considéré comme une entité linguistique dont la présence et l'organisation dépendent des observations de l'écrivain.

Le paragraphe suppose une organisation et une structure interne. Cette structure se révèle, en partie, au travers des procédés discursifs qui marquent le texte.

1. Les procédés discursifs et la cohésion textuelle

Lorsqu'on évoque la notion du discours, on pense immédiatement à la communication orale, beaucoup plus rarement à la production de l'écrit. Le discours n'est pas le texte, qui est en fait le support écrit.

Cette idée qui sous-tend l'opposition langue/discours est inspirée par Emile Benveniste :

« Il y a d'un côté la langue, ensemble de signes formels, dégagés par des procédures rigoureuses, étagés en classes, combinés en structures et systèmes, de l'autre, la manifestation de la langue dans la communication vivante. »³¹²

Comme, nous l'avons évoqué pour les incises, les procédés discursifs représentent toute forme de locution, dans la structure de surface d'un texte. L'organisation logique d'un texte se réfère à ces procédés qui assurent le déroulement du discours et sa cohésion. Ils expriment la relation des différentes phrases qui composent le texte. Le lecteur doit être capable de percevoir ces procédés pour une meilleure compréhension du texte. Il doit être également habitué à percevoir les indices qui contribuent à cette organisation logique du texte (titres, sous-titres, paragraphes, chapitres et parfois des images) et qui lui permettent d'inférer le sens global d'un texte.

Exemple du texte précédent d'Al-Aswânî :

وكان الفولي يهز رأسه مؤمنا على كلامه حتى وصل عزام إلى النقطة الحاسمة فقال :
-...ولذلك فقد استخرت الله وتوكلت عليه ونويت بأمر الله أن أرشح نفسي في الانتخابات القادمة عن
دائرتي ، قصر النيل ، وألمي أن يوافق الحزب القومي على ترشيحي وأنا تحت أمرك يا كمال بك في أية
حاجة...

³¹² BENVENISTE, Emile, Problèmes de linguistique générale, t. I, Gallimard, Paris, 1966.

Les procédés discursifs forment une trame dans le texte qui permet au lecteur d'établir rapidement l'enchaînement des idées.

Afin d'illustrer cette notion, nous reproduisons un fragment de texte étudié en cours :

Texte 1 :

موسكوفيسي: 90% من كبرى الشركات الفرنسية تستثمر في المغرب

قال وزير الاقتصاد والمالية الفرنسي بيير موسكوفيسي إنّ المغرب أصبح الوجهة الأولى للاستثمارات الفرنسية في أفريقيا وإنّ فرنسا تُعدّ المانح الأول للمملكة وزبونها وممولها الأول. وأضاف أنّ في المغرب أكثر من 700 فرع لشركات فرنسية تشغل أكثر من 120 ألف شخص في المملكة.

وأشاد موسكوفيسي في كلمة لدى حضوره افتتاح جامعة القاضي عياض في مراكش، بالعلاقات المتميّزة التي تربط المغرب بفرنسا، وقال إنّها علاقات متنوّعة وشاملة، تتعكس في أنّ 36 من أصل 40 شركة مسجّلة في مؤشر كاك لبورصة باريس لديها نشاط في المغرب، أي 90 بالمئة من كبرى الشركات الفرنسية.

وأشار إلى أنّ "فرنسا لوحدها تسهم بنحو 60 بالمئة من المساعدات الخارجية التي يتلقاها المغرب من بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية".

وقال إنّ المسؤولين السياسيين الفرنسيين من اليمين واليسار، مجمعون على أنّ المغرب ليس كغيره من البلدان بسبب الروابط التاريخية وما قام به عشرات الآلاف من الجنود المغاربة من أجل تحرير فرنسا".

العرب، 2013/11/5 (بتصرف).

Dans l'exemple choisi, la première phrase est un énoncé noyau qui annonce clairement l'information annoncée par le titre, et la compréhension du texte doit nécessairement passer par l'appréhension globale des quatre paragraphes composant l'article.

Chaque paragraphe est relié, au niveau du contenu, à l'« énoncé noyau »³¹³ (qui correspond généralement au titre ou à la première phrase du premier paragraphe ; ici ce sont des informations ou prises de position émises par le ministre français et reprises dans chaque paragraphe) ; de plus, la cohésion de l'ensemble est assurée par l'emploi d'adverbes d'énumération qui structurent le discours et servent de repères au lecteur :

³¹³ Nølke, Henning, Linguistique modulaire : de la forme au sens. Louvain - Paris : Editions Peeters, 1994.

L'énoncé noyau d'un paragraphe évoque une idée générale, non encore formulée, sur laquelle une partie du texte est fondée. Cette idée générale sera ensuite expliquée ou commentée.

Texte 2 :

الوزير المصري للتخطيط : نبحت عن الاستفادة من النموذج الياباني في التنمية

قال الوزير المصري للتخطيط والتعاون الدولي إنَّ الحكومة الحالية تعوّل على الاستثمارات الخاصة المحليّة والأجنبية وتعمل على تحسين مناخ الاستثمار، وإنّها تتطلّع لمضاعفة الاستثمارات اليابانية في مصر في المستقبل القريب، معدّدا المميّزات النسبية التي تملكها مصر بالنسبة للمستثمر الأجنبي مثل الموقع الجغرافي المتميّز، وضخامة السوق المحليّة، وتوافر الأيدي العاملة، والتمتّع بعدد من اتّفاقات التجارة الحرّة مع الدول العربية والأوروبية والإفريقية بما يسهّل للمستثمر الياباني تصدير منتجاته لهذه المناطق الجغرافية بتكلفة جيّدة من الناحية الاقتصادية. وأكّد في لقائه مع رئيس الوكالة اليابانية للتعاون الدولي بعد مشاركته في الاجتماعات السنوية للبنك الدولي وصندوق النقد الدولي التزام الحكومة الكامل بجعل الجامعة المصرية-اليابانية للعلوم والتكنولوجيا نموذجا ناجحا للتعليم المنطوّر والبحث العلمي وما لذلك من تأثير إيجابي على منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر، ووجّه الوزير الدعوة لرئيس الوكالة اليابانية لزيارة القاهرة في أقرب فرصة، خاصة أنّها ستكون الأولى له منذ تولّيه منصبه وستعطي دفعة قويّة لتعزيز وتعميق التعاون بين مصر والوكالة.

Arabia MSN, 19/10/2012
(بتصرّف)

Dans le texte 2, composé de deux paragraphes, la première phrase de chaque paragraphe est, à son tour, une reprise de l'information résumée par le titre, et un énoncé noyau qui est développé à l'intérieur du paragraphe, mais elle est un sous-ensemble de l'énoncé noyau du premier paragraphe. Il est à noter que dans le paragraphe 1, l'énoncé noyau se trouve être la deuxième phrase (après la virgule), la première étant réservée à l'annonce de la séquence (forme de déclaration du ministre).

Dans ce premier paragraphe, la première phrase, ou énoncé noyau, donne la position du ministre et le reste du paragraphe est l'argumentation qui soutient cette position.

Les procédés discursifs sont à l'origine d'erreurs de compréhension car la relation exprimée n'est pas ou mal perçue. Ils ne sont pas toujours explicites et nous avons observé

que leur absence soulevait également des problèmes ; le lien est alors sous-entendu et le lecteur doit lui-même découvrir l'enchaînement logique.

Regardons l'exemple suivant :

Texte 3 :



مجهول ألقى بأسَيوي من الطابق الخامس

يوسف الطواله :

أصببت خادمة هندية بحروق داخل منزل مشغلها صباح أمس في منطقة السالمية. وقال مصدر أمني إن غرفة عمليات الداخلية تلقت بلاغاً من مواطن كويتي يُفيد بتعرّض خادمتها الهندية، وهي في العقد الثاني من عمرها إلى حروق غائرة في مناطق عدّة في صدرها داخل منزله في منطقة السالمية، وعلى الفور توجّهت الدوريات الأمنية بصحبة رجال الطوارئ الطبية إلى الموقع، وتبيّن أنها مُصابة بحروق من الدرجة الثالثة، مشيراً إلى أنها كانت تعدّ الطعام قبل أن تلتهمها النيران، وتمّ تحويلها إلى مستشفى مبارك في حالة سيئة لتلقّي العلاج.

من جانب آخر، أصيب وافد آسيوي بكسور مضاعفة بعد أن دفعه مجهول من الطابق الخامس من إحدى البنايات خلف أحد المستشفيات في منطقة السالمية، وتوجّهت الدوريات الأمنية بصحبة رجال الطوارئ الطبية إلى الموقع وتمّ تحويله أيضاً إلى مستشفى مبارك لتلقّي العلاج في حالة سيئة، وما زال البحث جارياً عن الجاني.

كما سقط مهاجر مصري من الطابق الثاني في إحدى البنايات قيد الإنشاء في منطقة عبدالله السالم، وأصيب بكسور متفرقة وتمّ نقله إلى المستشفى في حالة سيئة لتلقّي العلاج من قبل رجال الطوارئ الطبية.

جريدة القبس الكويتية - العدد 12495 - 2008/03/14

Pour cet article, nous avons simplement posé la question suivante : quel est le lien qui existe entre le titre et le texte de l'article ?

Les élèves ont bien remarqué que le titre de l'article rapporte un crime, mais ce n'est qu'au deuxième paragraphe que l'évènement est relaté. Nous retrouvons au premier paragraphe une information qui n'a aucun rapport avec le titre ; une distinction, déjà mentionnée au sujet des incises, entre le statut de la phrase (titre) et sa fonction discursive dans le texte. Les opérateurs discursifs servent, d'une part, à établir la construction du titre (un étranger asiatique poussé du cinquième étage et victime d'un crime) et, d'autre part, aident à

définir la fonction discursive de la partie du discours qu'ils sous-tendent ; c'est le contenu du titre qui permet de découvrir le lien.

Nous pouvons également envisager le statut de la phrase (titre) comme point de départ pour établir le lien avec le sens global de l'article.

Nous attachons une importance particulière aux procédés situés au début de chaque paragraphe. En effet, si nous reconsidérons l'article présenté plus haut pour illustrer un paragraphe conceptuel, nous voyons que ce sont les procédés qui permettent d'accéder au sens. Ils peuvent ne pas être les seuls éléments à intervenir, les anaphoriques, en particulier, peuvent jouer le même rôle, mais leur perception est indispensable à la bonne compréhension d'un texte.

En début de paragraphe, certains procédés indiquent l'information sur laquelle le paragraphe est construit. Ce sont les procédés d'information :

أصديت خادمة هندية بحروق
من جانب آخر، أصيب وافد آسيوي بكسور
كما سقط مهاجر مصري من الطابق الثاني

Texte 4 :

مصرع عامل باكستاني سقط من الطابق الثالث

وضّاح الشمري:

لقي عامل باكستاني مصرعه صباح أمس بعد أن دفعه مجهول من الطابق الثالث في مبنى في منطقة الريّ.

وقال مصدر أمني إنّ الشرطة تلقّت بلاغاً عن سقوط عامل باكستاني في العقد الرابع من عمره من إحدى البنايات قيد البناء في منطقة الريّ ، وعلى الفور توجّهت الدوريات الأمنية بصحبة رجال الطوارئ الطبيّة وتبيّن أنّه لفظ أنفاسه الأخيرة في الموقع متأثراً بجراحه العميقة ، و أفاد شهود عيان أنّه سقط بعد أن دفعه أحد الأشخاص المجهولين وفرّ هارباً.

من جانب آخر، أصيب عامل بكسور مضاعفة في أماكن متفرّقة من جسده بعد أن سقط من إحدى البنايات قيد الإنشاء في منطقة فهد الأحمد.

وقال مصدر أمني إنّ فور تلقّي البلاغ هرعت الدوريات الأمنية برفقة رجال الوقاية المدنيّة، وتبيّن أنّه عامل مصري في العقد الثالث من عمره، حيث كان يقوم ببعض الأعمال الإصلاحية قبل أن يختلّ توازنه ويسقط على الأرض ، مشيراً إلى أنّه تمّ تحويله إلى المستشفى لتلقّي العلاج.

كما سقط وافد مصري آخر في العقد الثالث من الطابق الثاني أثناء قيامه بعمله داخل جامعة الكويت، حيث أصيب بجروح بليغة وتمّ نقله إلى مستشفى الصباح في حالة سيئة لتلقّي العلاج.

جريدة القبس: العدد 12498 – ليوم 2008/03/17

Nous voyons dans cet exemple du même journal koweïti (texte 4 qui ressemble en grande partie au texte 3 même si ce n'est pas le même journaliste) apparaître l'importance de la redondance dans un texte. La répétition d'une même information, avec des mots différents, ou d'informations différentes avec pratiquement les mêmes mots, contribue à la compréhension car, d'une part, elle diminue l'incertitude du lecteur vis à vis du message reçu et, d'autre part, elle lui donne la possibilité de cerner une première information (expliqué par

le titre et le premier paragraphe) pour accéder au sens des autres informations contenues dans les autres paragraphes.

Dans ce dernier exemple, nous pouvons penser que la répétition de l'information lui donne plus de poids et que le lecteur l'aurait alors prise en considération.

Nous avons pu également observer qu'un texte ou fragment de texte qui ne présente aucune redondance était très difficile à appréhender. En effet, tout élément est nouveau, porteur d'information, et aucune anticipation sur le texte n'est possible. La lecture s'effectue sans temps de pause et demande un très grand engagement du lecteur qui ne peut accéder facilement au sens. Les textes typiquement non redondants sont généralement des résumés, qui sont globalement compréhensibles car, quoique l'attention du lecteur doive être maximale, elle ne s'exerce que sur un texte très court, donc dans un temps limité.

La répétition est un phénomène qui explique, en partie, la possibilité de lecture rapide des textes. En effet, la suppression de tout élément récurrent permet de ne conserver que le corps du texte. D'autre part, la lecture rapide et efficace, qui équivaut à un niveau élevé de compréhension est rendue possible d'abord par la connaissance et la maîtrise du vocabulaire et par la présence d'informations rencontrées plusieurs fois.

Dans les deux articles (textes 3 et 4), le lecteur doit prendre connaissance de tout le texte et retrouver tous les éléments informatifs.

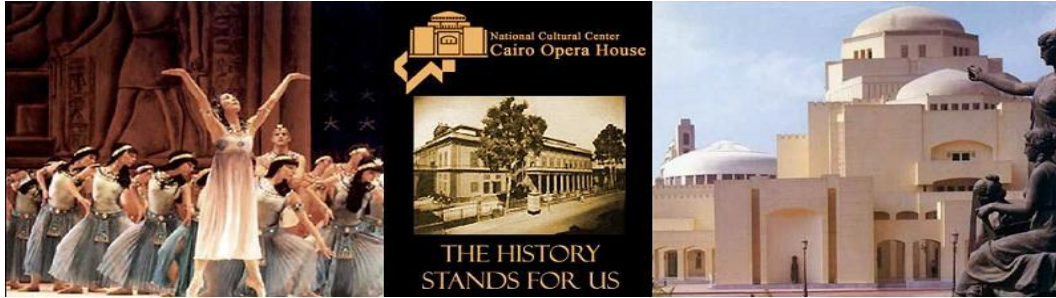
2. Formulation des hypothèses et anticipation sur le sens

Avec les mêmes exemples ci-dessus (les deux articles), la lecture n'est pas linéaire et elle est considérée comme une recherche active d'informations. Le lecteur dispose déjà de connaissances (contenues dans le titre) et, au cours de sa lecture, il va mesurer au texte ses propres hypothèses, les mettre en relation avec celles proposées, établir un échange avec le texte. Le lecteur effectue une lecture active dans la mesure où il s'engage et engage ses connaissances préalables (appries par l'entrée de l'article).

Généralement dans les cas d'articles tirés de la presse, le lecteur vérifie des connaissances immédiatement disponibles (par les titres ou parfois des images) afin de s'assurer une lecture active, il doit émettre des hypothèses quant au contenu, cerner les informations pour que s'établisse une communication réelle. C'est le texte lui-même qui va fournir les différents éléments et permettre une anticipation sur l'objet du texte.

A titre d'exemple, examinons l'article suivant paru avec les images de l'opéra du

Caire :



دار الأوبرا المصرية تستضيف مهرجان القاهرة للأغنية

تستعدّ دار الأوبرا المصرية الأحد القادم لاستضافة حفل افتتاح مهرجان القاهرة الدولي للأغنية في دورته الـ 11 بمشاركة مطربين وموسيقيين وفرق عربية وأجنبية وفي مؤتمر صحفي بدار الأوبرا أمس قال صلاح سليم رئيس المهرجان إنّ الدورة الجديدة ستقام دون مسابقات نظرا لوجود ثغرات في الترتيبات الخاصّة بها وأضاف صلاح أنّ حفلات المهرجان الذي يستمرّ أسبوعا كاملا ستقام بدار الأوبرا في القاهرة ومسرح سيّد درويش في الإسكندرية فضلا عن عروض أخرى في منتجع شرم الشيخ ومدينة الغردقة وتابع أنّ المهرجان هذا العام سيتضمن تكريم شاعر العاميّة المصرية صلاح جاهين والموسيقي المصري عمّار الشريعي. كما سيكرّم مطربين منهم السوري نور مهنا والمصريين سمير الاسكندراني وليلى نظمي.

المصدر: موقع الجزيرة

الخميس ١ / ٥ / ٢٠٠٥

Que ce soit un article de spécialité ou non, le texte offre les mêmes indices, mais d'une valeur toutefois différente. Dans ce cas, les indices iconiques se contentent de répondre à la question : où ?

L'information principale est apportée par le texte. Le sens a été guidé, dans un premier temps, par le titre et les photos, et il est certain que ces éléments ne suffisent pas. En effet, ces indices à partir desquels s'établissent des hypothèses sur le contenu sont globalement fiables et reflètent, en partie, le texte.

En revanche, dans certains articles de presse, la fonction iconique du texte présente quelques dangers et n'assure pas une prévisibilité entièrement sûre. En effet, un des buts de l'auteur est d'attirer l'attention du lecteur et, pour cela, il met en œuvre une stratégie présentatrice, qui ne respecte pas le contenu de l'article. Un titre peut laisser entrevoir un certain texte qui, en fait, se révèle être très différent. Les sous-titres ou photos peuvent mettre en relief des informations mineures, secondaires, et ne rien laisser percevoir des informations majeures ou du thème global.

A titre d'exemple, nous reprenons l'article cité plus haut :

إذا كنت في المغرب فلا تستغرب!

النقل المدرسي في العالم القروي بنصف درهم!

تبيّن لنا هذه الصورة التي التقطها الصحفي نور الدين بلحسين الذي نال الجائزة الوطنية الكبرى للصحافة أزمة النقل في العالم القروي... وصاحب هذه السيارة التي في الصورة ينقل عليها أكثر من 22 طفل...



عن جريدة «رسالة الأمة» ليوم 19 سبتمبر 2007

D'une manière générale, nous recommandons une extrême méfiance envers ces indices qui ne peuvent, seuls, renseigner avec certitude le lecteur sur le texte. Si une lecture active signifie la projection d'hypothèses sur le texte, il n'en reste pas moins que ces hypothèses, même si elles ne sont pas toutes exactement vérifiées, doivent être en rapport avec le contenu.

3. Cohésion et cohérence textuelles et chronologie de l'information

« La cohésion d'un texte tient aux relations qui organisent ses différents éléments de signification. Des marqueurs expriment ces relations. Pour les élèves les principales difficultés sont rencontrées dans la compréhension de la chaîne de référence (les substituts) et le système de connexion entre les thèmes et les propositions. »³¹⁴

Quant à

« la cohérence : C'est la liaison, le rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles, c'est l'absence de contradiction. Elle correspond au niveau sémantique et informationnel. »³¹⁵

De ces définitions, nous retenons que la cohérence d'un texte tient à l'organisation de son contenu. Un texte est qualifié de cohérent, par le lecteur, si le développement du discours lui est compréhensible, si une organisation significative le conduit du début à la fin. Cette organisation se base sur une structure en profondeur, qui représente les projets de l'auteur. Un texte ne peut apparaître comme un tout cohérent sans ligne conductrice ou fil directeur sous-jacent. La recherche des parties et du plan d'un texte correspond au désir de mettre cette structure profonde en évidence, élément conduisant à la compréhension d'un texte.

En surface, la cohérence est assurée par le thème qui est le trait d'union avec ce qui précède, le propos permettant l'élargissement du discours. Le manque de cohérence est caractérisé par l'absence d'une succession accessible d'actions ou d'événements, qui définit normalement le déroulement du texte.

L'absence de cohérence textuelle est utilisée, dans certains textes, à des fins humoristiques. L'auteur met en relation des concepts ou idées qui, à priori, n'offrent aucun

³¹⁴ ROCQUET, Jean-Pol, Cohérence et cohésion du texte, in Réseau Ambition Réussite PASI Nancy-Metz, Woippy, 2010, p. 3.

³¹⁵ Idem, pp. 3-4.

point commun et forment un ensemble composite. L'effet humoristique est tiré de cette incohérence apparente qui cache, en fait, une certitude, ou renvoie à une subtilité culturelle, ou tout simplement accorde une double signification aux mots (polysémiques).

Reprenons le texte de 'alâ' al-aswânî extrait du roman « L'immeuble Yacoubian » et proposé à l'examen du baccalauréat LV1, Session 2007, Série L

(...) قرّر الحاج عزام ترشيح نفسه في انتخابات مجلس الشعب حتى طلب موعدا من كمال الفولي الذي تلكأ بضعة أسابيع ثم حدد له أخيرا موعدا في مكتب ابنه ياسر الفولي المحامي في شارع شهاب بالمهندسين⁽¹⁾، وبعد صلاة الجمعة ذهب الحاج عزام وابنه فوزي إلى الموعد . كان المكتب خاليا إلا من أفراد الحراسة وكمال الفولي وولده ياسر . وتعانق عزام والفولي وتبادلا الدعوات والمجاملات والدعابات ، وبدا الاثنان أقرب إلى رفيقين قديمين بينهما ودّ وتفهم وتقدير ، وبعد حديث طويل متشعب جاء بمثابة تمهيد ، دخل عزام إلى الموضوع فتحدث عن حبه للناس ورغبته في خدمتهم وقال أكثر من حديث شريف عن ثواب من يسعى إلى قضاء حوائج المسلمين . وكان الفولي يهز رأسه مؤمنا على كلامه حتى وصل عزام إلى النقطة الحاسمة فقال :

...ولذلك فقد استخرت الله وتوكلت عليه ونويت بأمر الله أن أرشح نفسي في الانتخابات القادمة عن دائرتي ، قصر النيل⁽²⁾، وأملّي أن يوافق الحزب القومي على ترشيحي وأنا تحت أمرك يا كمال بك في أية حاجة...

تظاهر الفولي بالتفكير العميق برغم أنه كان يتوقع ما قاله عزام وكان الفولي يترك في نفس من يراه انطبعا متضاربا : ذكاؤه وسرعة بديهته وحضوره الطاعي من ناحية ، ومن ناحية أخرى جسده البدين وكرشه المتدلي وربطة عنقه المفكوكة دائما قليلا وألوان ثيابه البذيئة غير المتناسقة ، وشعره المصبوغ بطريقة فجّة ووجهه المكتنز الغليظ ونظراته الوقحة الشرسة الكاذبة وطريقته السوقية في الحديث حين يمد ذراعيه أمامه ويحرك أصابع يديه ويهز كتفيه وبطنه وهو يتكلم وكأنه امرأة سوقية . كل ذلك يجعل منظره فكاهيا على نحو ما (وكانه يؤدي فقرة لتسلية المشاهدين) ويترك أيضا في النفس إحساسا مبتذلا كريها ... طلب الفولي من مساعديه ورقة وقلما ثم بدأ يرسم ومرّت لحظات وهو منهمك في الرسم حتّى ظنّ الحاج عزام أن في الأمر خطأ ما . لكن الفولي لم يلبث أن انتهى من الرسم ثم أدار الورقة بيديه ناحية عزام الذي فوجيء بأن الرسم يمثل أرنا كبيرا وظل صامتا فترة ثم سأل بودّ :

- لا أفهم ما تقصده سعادتك .

فردّ الفولي بسرعة :

- أنت عاوز تضمن النجاح في الانتخابات وتسال عن المطلوب وأنا رسمت لك المطلوب ..

- « أرنب » بحاله؟! مليون جنيه يا كمال بك؟! .. دا كثير جدا .

كان عزام يتوقع المبلغ لكنه أثر المساومة لعل وعسى .. وقال الفولي :

- اسمع يا حاج !! .. تصدق بالله..!؟!

فردد الحاضرون جميعا " لا اله إلا الله "

- أنا بأخذ في دوائر أقل من قصر النيل مليون ونصف و ٢ مليون وياسر ابني أهو قدامك يقولك .. لكن والله العظيم أنا أحبك يا حاج ونفسي تبقى معنا في المجلس .. وبعدين المبلغ دا لا أخذه وحدي .. أنا بوسطجي أخذ منك وأوصل لغيرك وأنت سيد العارفين ..

وتظاهر الحاج عزام بالقلق قليلا ثم سأل :

- يعني لو دفعت المبلغ يا كمال بك أضمن الانتخابات بأمر الله!؟!

- عيب يا حاج .. أنت بتكلم كمال الفولي .. خبرة برلمانية ثلاثين سنة .. ولا مرشح فيك يا مصر يقدر ينجح من غير رغبتنا بأمر الله.

عن «عمارة يعقوبيان» لعلاء الأسواني

L'expression qui commence le deuxième paragraphe n'est pas la suite logique du premier paragraphe, et l'incohérence première apporte l'effet humoristique car elle est doublée d'une signification réelle dans le domaine religieux.

ولذلك فقد استخرت الله

Cette expression apparaît effectivement dans la tradition religieuse صلاة الاستخارة sous forme d'une prière comme une consultation préalable d'un acte qu'on s'apprête à réaliser, et fait normalement partie d'une connaissance commune au lecteur et à l'auteur. Cependant, pour le lecteur qui ne possède pas cette connaissance, la phrase n'est pas cohérente, et le lien créé par l'auteur lui apparaît arbitraire et illogique. L'humour n'est pas perceptible car l'incohérence, voulue par l'auteur, demeure à ce stade et ne trouve pas de signification.

Discussion :

Nous avons dit qu'un texte était qualifié de cohérent si le développement du discours était perceptible et compréhensible par le lecteur. Le plus souvent, le raisonnement effectué par l'auteur est déductif, c'est-à-dire que le point de départ est une généralité (énoncé noyau) qui est ensuite illustrée ou explicitée. L'auteur crée des formalités favorables pour informer le lecteur en lui livrant des indications sur le contexte, créer un suspens avec une

trame narrative ou tout simplement inciter le récepteur à s'interroger sur ce qu'il lit. Mais, il arrive communément que le raisonnement soit inductif, donc du particulier au général, lorsque l'auteur recherche un effet caractéristique (humour, dérision, ironie...) ou pédagogique. Le raisonnement inductif est beaucoup plus difficile à comprendre car le lecteur ne saisit pas immédiatement la relation (parfois abstraite) qui existe entre les différents éléments textuels et doit attendre que le texte la lui révèle. Avant que le texte ne lui donne la réponse, il n'existe pas, pour lui, de cohérence textuelle, car il ne connaît pas les intentions de l'auteur. Ceci n'est, bien sûr, que passager, mais cette position inconfortable dérouté l'apprenant-lecteur et affaiblit les possibilités d'accès au sens.

Exemple :

جلس الشابّ أمام قهوته قائلاً : أنا متفائل !
وأجاب العجوز فوراً بعد أن رفع شفتيه عن مقبض الشيشة : وأنا متشائم !
قال الشابّ في دهشة : عجيب ! متشائم لماذا ؟
فقال العجوز ساخراً : لأتّك متفائل .
وقال الشابّ وهو أشدّ دهشة : لا أفهمك !
فردّ العجوز : لكي تفهمني يجب أن تعرف أنّي أومن بالتوازن .. فإذا قامت موجة من التفاؤل حاولت أن
أواجهها بموجة من التشاؤم ، وبالعكس : لو أنّك قلت لي إنّك متشائم لقلت لك : إنّني متفائل !
وقال الشابّ ساخراً : هذا منبر جديد نسّميه منبر التوازن !
فقال العجوز في هُذوء : لا. هذا ليس منبراً جديداً . إنّهُ نفس منبر الوسط .. ما هو الوسط ؟ إنّهُ الوسط
بين كلّ شيء وضده .. الوسط بين الرجعية والتقدمية .. والوسط بين الاشتراكية والرأسمالية .. والوسط
بين الديمقراطية والديكتاتورية .. والوسط بين العباءة والمايوه .. والوسط بين إبّاحة الخمر وتحريم الخمر
.. والوسط بين إبّاحة الزواج من أربع وقصر الزواج على واحدة .. و .. و ..
يا ابني ! إنّني أمزح ولا أومن لا بالتفاؤل ولا بالتشاؤم .. إنّهُ نوع جديد من الهرب إلى الغيبيات .. والعالم
العربي كلّهُ ضاع بسبب تعلقه بالغيبيات !!

عن إحسان عبد القدوس " على مقهى في الشارع السياسي " (بتصرّف)

Les premières lignes du texte rendent le lecteur perplexe. C'est un « débat philosophique », nous rétorque l'un des élèves.

Ce n'est que le dernier paragraphe qui éclaire les précédents et permet de comprendre la situation. Avant celui-ci, le lecteur n'est pas en mesure d'interpréter les informations car il lui manque l'information clé de laquelle les autres dépendent. Il est certain que le texte présente quelques difficultés lexicales, qui peuvent en partie expliquer que le

lecteur soit désorienté, mais l'absence du cadre dans lequel s'organisent les actions joue certainement un grand rôle. Nous avons demandé expressément aux élèves (texte proposé à des élèves de terminale LV2) de ne pas consulter le dictionnaire pour quel que mot que ce soit, précisant que le contexte apporterait sûrement les renseignements utiles.

Effectivement, le dernier paragraphe clarifiait la situation et donnait un sens aux premiers. Toutes les phrases du dernier paragraphe confirmaient le sens perçu. La compréhension du texte était également empêchée par des mots inconnus ; le contexte ne permet pas de les deviner tous.

Nous rapprochons ce dernier obstacle d'une difficulté plus générale qu'éprouve l'apprenant-lecteur à mettre en relation des informations dispersées dans un texte, que celles-ci soient séparées d'un ou plusieurs paragraphes. Les informations restent autonomes, et le lecteur effectue peu de recoupement ou association entre elles. Une fois que l'information est décodée, elle n'est pas réinvestie dans la suite du texte.

2.1.3. Difficultés relevées au niveau de la lecture globale du texte

Pour Todorov,

la notion de texte ne se situe pas sur le même plan que celle de phrase [...] ; en ce sens, le texte doit être distingué du paragraphe, unité typographique de plusieurs phrases. Le texte peut coïncider avec une phrase comme avec un livre entier ; (...) il constitue un système qu'il ne faut pas identifier avec le système linguistique, mais mettre en relation avec lui : relation à la fois de contiguïté et de ressemblance.³¹⁶

Quant à Julia Kristeva, elle définit le texte comme,

«un appareil translinguistique qui redistribue l'ordre de la langue en mettant en relation une parole communicative visant l'information directe avec différents énoncés antérieurs ou synchroniques ». ³¹⁷

Des deux citations, nous retenons que le texte (article, œuvre complète ou juste un extrait) se situe comme une pyramide d'informations hiérarchisées, ce qui signifie que le statut majeur ou mineur des informations leur confère un rang dans l'ensemble du texte. Tout texte renferme un contenu informatif minimal qu'il est nécessaire de percevoir si l'on souhaite

³¹⁶TODOROV, Tzvetan, Les genres de discours, Paris, Seuil, 1978

³¹⁷KRISTEVA, Julia, Le Texte du roman. Approche sémiologique d'une structure discursive transformationnelle, La Haye, Mouton, 1970.

accéder à une véritable compréhension ; ce contenu minimal représente ce que Barthes appelle « la garantie de la chose écrite »³¹⁸.

Nous gardons pour notre travail une perspective principalement linguistique:

Le texte est généralement considéré comme une imbrication de mots, de groupes de mots sous-tendant une disposition linguistique cohérente et structurée. Loin d'un assemblage d'énoncés, le texte comporte une organisation de niveaux phrastiques et inter phrastiques consolidés d'articulateurs logiques.

Le texte en tant que système est le produit de quelqu'un (sujet producteur-émetteur..) pour quelqu'un (le public, le lecteur, le récepteur..) et enfin lu par quelqu'un (le lecteur, le sujet liseur/lisant..).

Le texte devient alors un ensemble composé de relations fonctionnant à trois étapes :

Etape des relations sémantiques,

Etape des relations syntaxiques (syntagmatiques),

Etape des relations phoniques.

Il s'agit pour l'apprenant lecteur d'une interprétation sémantique et par conséquent d'une compréhension. Sa lecture active du texte suppose un savoir et un savoir-faire. De ce point de vue pratique, les facteurs sociaux, linguistiques et psychologiques sont déterminants. Ces données essentielles constituent une grande difficulté pour nos élèves. Il ne suffit pas de savoir lire mais de veiller à avoir à l'esprit toutes les conditions dans lesquelles le texte a été écrit. Ces conditions ne seraient pas indissociables de l'activité de la lecture, ce qui suppose au préalable une disposition intellectuelle de re-construction du texte, « naissance et re-naissance » selon l'expression de Roland Barthes.³¹⁹

En revanche, le texte peut finalement véhiculer des éléments abstraits véhiculés par un langage symbolique ou métaphorique relevant d'une perception implicite d'une idée ou de concepts faisant appel à des références culturelles.

Alain Bentolila assure, dans ce sens, que

³¹⁸BARTHES, Roland, Théorie du texte, in Encyclopaedia Universalis, Volume XV, 1973, p.1015.

³¹⁹ BARTHES, Roland, Le plaisir du texte, Edition du Seuil, Paris, 1973.

« la langue permet ainsi d'exhiber tout comme elle permet de dissimuler. »³²⁰

2.1.3.1. Les grandes lignes et les détails du texte

La compréhension d'un texte, comme nous l'avons déjà souligné, suppose une appréhension globale du texte et la renonciation à une lecture linéaire. L'accès à la compréhension doit donc s'effectuer du général au particulier, des informations capitales aux informations secondaires.

Les détails du texte dépendent des grandes lignes et, par conséquent, cet aspect consiste, après la compréhension de l'idée globale, à cerner les informations secondaires qui constituent l'ossature du texte.

De plus, cette démarche impose de ne pas considérer les informations comme libres, puisque la relation de dépendance est immédiatement perceptible. La méconnaissance de des grandes lignes du texte pouvait en effet entraver la compréhension. En outre, la compréhension des grandes lignes du texte peut se révéler suffisante et satisfaire globalement le lecteur, aussi la démarche est-elle économique et lui permet-elle d'accéder directement au contenu, informatif désiré.

Il est certain qu'une véritable compréhension signifie, d'abord, la compréhension du lexique et des informations, réparties sur tout le texte.

Examinons le texte suivant proposé comme sujet de LV1 à la session du baccalauréat 2009, séries ES et S :

Texte 1 :

وصلتني رسالة من عمّ لي يقول فيها : " عجّلي قبل أن ينقطع الخيط ويسقط حقّك في الميراث". ولم أضع وقتاً طويلاً في التفكير ، بل اتخذت قراراً بلا تردد ، إذ أحسست ساعتها أنّي أقف وراء نافذة خلف ستائرهما تكمن ملامح البلد الذي طالما حلمت برويته ، وحنان الأهل الذين فقدتهم منذ الطفولة ، ودفء الانتماء إلى جذور بحثت عنها بلا طائل . وعليه ، فقد جمعت أشيائي وسافرت . أخذت إجازة بعد أن أفهمت العميد أنّي لن أعود إلى واشنطن قبل أن أعرف من أهلي وأعيد الجذر إلى المقطوع . وطرقت في أوّل طيّارة إلى مطار اللد (1) ، وبتاكسي إسرائيلي عبرت الخطّ الأخضر (2) حتى وصلت مشارف وادي الريحان ، وهناك ، على مدخلها تركني السائق بعد أن رفض رفضاً باتاً مجرد الاقتراب من شوارعها المأهولة أو حتى ضواحيها ، فحملت حقيبتي ومشيت في طريق أسفلي مهجور ضيق مليء بالحفر والتعاريح والنباتات الخشنة . وحين وصلت إلى أوّل شارع مأهول انفتحت النوافذ ثم أغلقت بسرعة ، لكنّ الأيدي ظلّت تمسك بالستائر تزيحها عن شقوق تمكّن الوجوه المتوارية من متابعة خطواتي وتحركاتي . ولفت نظري ذلك الفراغ وذاك السكون ، فلا ناس ولا سيّارات ولا أولاد ولا مازة ، فكلّ

³²⁰ BENTOLILA, Alain, Le propre de l'homme, parler, lire, écrire, Plon, Paris, 2000, p. 199.

شيء ساكن جامد . حتى الكلاب أمام الدور لا تنبح ، والقطط تمشي تحت أشعة الشمس الساطعة ببطء وبلادة ، وروائح الزبالة والزبل وعبير أشجار الكينا (3) تشكّل مزيجاً غريباً ملأني بالحزن والاكتئاب وحنين أسر .

وبدأت صور الماضي وذكريات الطفولة في بروكلين تطفو على السطح وتملأ مخيلتي بخليط أحداث وقعت وأخرى حبكتها مخيلتي وخلتها على وشك الوقوع .

وغيبت عيناى في أطراف الشارع المكتظ بمبانيه المترامية من غير انسجام تبحث عن سحر البلد الذي طالما حلمت برؤيته ، ولم أجد إلا ذاك الفراغ وذاك الصمت وذاك التراكم . وعلى حين غزّة انقطع الصمت وانفتح باب ذو صرير وعوارض خشبية متهرئة وأطلت من خلفه وجوه مشاكسة لأطفال مشعثين مستنفرين . وأخذت عيون الأطفال تحدق إليّ بصمت وبرودة وجسارة .

وحين وصلت إلى آخر الشارع صاحت بنت بصوت حادّ : " شالوم يا مره " . وصاح الأطفال : " شالوم، شالوم، شالوم " .

فأحسست بحزن وبغربة .

عن « الميراث » لسحر خليفة (بتصرّف)

COMPRÉHENSION DU TEXTE :

تحليل النصّ – أجب بالعربية عن الأسئلة التالية :

1. من هي الراوية وماذا نعرف عنها ؟
2. إلى أين تسافر الراوية ولماذا ؟
3. لماذا رفض سائق التاكسي الدخول إلى وادي الريحان ؟
4. استخرج من النصّ العناصر التي تبيّن أنّ الراوية تشعر بالحزن والغربة.

Les réponses apportées ne sont pas totalement fausses ou ne signifient pas que les candidats n'ont pas compris le texte mais elles mettent en évidence le fait que les élèves ont négligé des informations capitales (retour de la narratrice dans son village natal en Palestine) en faveur des informations directement dépendantes qui les illustraient. Les informations retenues sont effectivement celles qui explicitaient la coupure de la narratrice de son passé familial exprimé par l'expression « وأعيد الجذر إلى المقطوع (je rétablirai la branche coupée) » et non pas par le titre de la nouvelle : الميراث (l'héritage) et la première ligne du texte :

وصلتني رسالة من عمّ لي يقول فيها : " عجلي قبل أن ينقطع الخيط ويسقط حقك في الميراث " .

Il importe donc que l'approche d'un texte s'effectue du général au particulier afin de faire prendre conscience au lecteur des relations hiérarchiques entre les informations.

S'il est vrai que les informations secondaires permettent de comprendre la pensée de l'auteur, elles ne doivent pas, cependant, la remplacer. Les informations capitales constituent le véritable message d'un texte et nous pouvons imaginer deux textes qui présentent le même contenu informatif mais dont les informations secondaires ne sont pas identiques. Il est donc important que l'attention du lecteur se porte sur les éléments significatifs et informatifs du texte : une meilleure compréhension du spécifique par rapport au générique.

A la dernière question n° 4,

استخرج من النصّ العناصر التي تبيّن أنّ الراوية تشعر بالحزن والغربة.

des élèves se sont contentés de reprendre le dernier élément du texte comme réponse :

وحين وصلت إلى آخر الشارع صاحت بنت بصوت حادّ : " شالوم يا مره ". وصاح الأطفال : " شالوم، شالوم، شالوم ".
فأحسست بحزن وبغربة .

Cet élément de réponse, par son côté concret avec une reprise des deux mots compris dans la question et porteurs du sens :

بحزن وبغربة

frappe l'esprit du lecteur et lui fait supposer que cette dernière information est la seule réponse majeure à la question 4. Cette représentation intellectuelle est normalement un support supplémentaire qui facilite la compréhension et explique qu'une information soit mieux perçue.

En revanche, la règle générale n'a pas d'impact direct sur le lecteur; le domaine de référence est beaucoup plus large et n'est alors pas saisi.

2.1.3.2. Les textes théoriques et narratifs

Les textes étudiés au cours de l'année sont pratiquement tous des textes tirés de la littérature et de la presse arabes. Notre choix s'effectue en fonction du sujet proposé aux élèves débutants ou intermédiaires, ou plutôt des sujets de concours pour les élèves avancés (CPGE) ou des sujets prenant en considération la notion abordée en terminale. En effet, pour les classes de terminales (candidats aux examens du baccalauréat), un texte doit être, tout d'abord, en rapport avec les quatre notions du programme (lieux et formes du pouvoir, espaces et échanges, mythes et héros et idée du progrès) et susceptible d'intéresser le plus grand nombre d'élèves. Pour les élèves de terminale en arabe LV1 et LV2, nous proposons à l'écrit les sujets proposés au baccalauréat durant les années précédentes pour un meilleur entraînement à l'examen écrit. Aucun critère de difficulté interne n'intervient. Pour les élèves débutants (A1) et intermédiaires (A2), nous donnons systématiquement une liste de vocabulaire traduit en français (lexique). Il convient de voir le lexique ici non comme un glossaire, mais comme un ensemble organisé autour d'indications indispensables portant sur un contenu sémantique. En revanche, aucun lexique n'est proposé aux élèves avancés de terminales LV1 et LV2, et des classes préparatoires.

Il est certain que lors de l'étude des textes, le lecteur commet des erreurs de compréhension dont il ne soupçonne pas, dans la majorité des cas, l'existence. Il n'est pas conscient de son interprétation erronée et, dans le cas contraire, nous pouvons penser qu'il met en œuvre les stratégies nécessaires à la réduction de ces erreurs.

Toutefois, certains textes sont qualifiés de plus ou moins faciles à comprendre, et ceci, indépendamment de la longueur ou de difficultés morphosyntaxiques.

Après examen de ces textes, il apparaît que les textes théoriques sont ceux qui déroutent le lecteur alors que les textes narratifs posent beaucoup moins de problèmes.

Par texte théorique, nous voulons dire tout texte qui présente des idées ou une réflexion sur un sujet donné, en opposition à un texte narratif qui relate des cas particuliers ou un fait divers.

➤ Texte théorique 1 :

الفرد والمجتمع

بعد قرابة قرنين على بدء النهضة العربية لا يمكن القول إن العرب هم اليوم إزاء دولة حديثة، حتى في الحد الأدنى من أشكال الحداثة ومعاييرها. حتى إن الديمقراطية التي باتت من مرتكزات خطاب الحداثة ومسلماته في عالمنا المعاصر لا تزال مشروعاً وليداً طارناً على الوطن العربي من حيث هو فكرة ومن حيث هو ممارسة.

ثمة محنة إذن تطاول البنية العربية في كل مظاهرها السياسية والتنموية والاجتماعية والثقافية والفكرية. فلا الإنسان العربي استطاع أن ينتج بنفسه مقومات وجوده المادي، حتى في شكلها الأبسط، ولا هو استطاع أن يشارك في ثورة الحداثة العلمية والتقنية، ولا هو تمكن أن يبني دولته الوطنية الصلبة وغير المهتدة من داخلها بتكويناتها القبلية أو العشائرية أو الطائفية.

فللفرد موقع مركزي وأساسي وأولي في الحداثة التي مثلت وضعاً جديداً وثورياً في تاريخ الإنسانية انتزع معه الإنسان نفسه من قيد الحتميات الطبيعية والبيولوجية والثقافية والتاريخية ليغدو سيد خياراته ومالك زمام مصيره والفاعل في الكون والطبيعة والمجتمع، وتحول من حالة الوصاية والقبول والعجز إلى حالة التمرد والرفض والقدرة، بحيث بات هو صانع تاريخه والمرجعية الأولى والأخيرة في كل ما يخص شؤونه الدنيوية. لكن الفرد في الواقع السياسي والاجتماعي العربي مغيب بأشكال شتى بدءاً من العائلة والقبيلة وصولاً إلى الأمة والدولة. فالفرد العربي منذ نعومة أظفاره يربى على الخضوع والاستسلام التام لمشينة عائلته والأعراف السائدة في قبيلته بحيث يُعد كل خروج مروقاً وشذوذاً وانحرافاً يجب قمعه بكل الوسائل لكي يرجع المتمرد صاعراً إلى بيت الطاعة العائلي والقبلي، ويكون الموقف أشد وطأة وحنفاً بالنسبة للمرأة.

والفرد في المجتمع يجب أن يتقيد بالساند من الأفكار والأعراف والتقاليد وإلا اعتبر تصرفه كفراً يستحق الإقصاء والإبعاد والنبد. ينطبق ذلك على الاجتماع كما على السياسة والفكر، فليس مقبولاً أن يسلك الفرد سلوكاً مختلفاً في حياته الشخصية أو في علاقاته الاجتماعية أو في توجهاته الفكرية والدينية، كما ليس مقبولاً كذلك أن ينحو نحواً متميزاً في حال انخراطه في حركة سياسية أو حزبية، وإلا اعتبر موقفه تأمراً وتخريباً يجب أن يواجه بالشجب والإدانة والوضع موضع الشبهة والاتهام انتهاءً بالفصل أو الطرد. وليس مسموحاً للفرد أن يذهب في تفكيره بعيداً عن الأطر الجاهزة والمتوارثة والعقلية المهيمنة، وإلا وضعت أفكاره في خاتمة «البدعة» و«الكفر» مع ما يستتبع ذلك من نتائج مدمرة معنوية ومادية.

كرم الحلو، السفير 17 / 11 / 2007

أجب عن هذين السؤالين التاليين:

- 1_ (70 كلمة على الأقل) : كيف عالج الكاتب إشكالية الفرد والمجتمع في العالم العربي ؟
- 2_ (110 كلمات على الأقل) : ما رأيك في مسألة علاقة الفرد بمجتمعه العربي : ناقش إيجابيات هذه العلاقة وسلبياتها ؟

Ce texte a été proposé en LV1 en expression écrite au concours des mines à la session de 2009.

C'est le niveau C1/C2 qui est exigé. La tendance à se reposer sur des indices singuliers souvent abstraits au lieu de s'appuyer sur des éléments généraux peut contribuer à expliquer les difficultés du lecteur face à un texte théorique. Le lecteur se trouve en face d'informations ayant des références extérieures au texte. En revanche, un texte narratif fait rarement état de notions abstraites et le lecteur est capable de suivre l'évènement et l'histoire rapportés par le texte.

Ce sont les fonctions référentielle et métalinguistique du texte théorique et du texte narratif qui sont concernées.

La référence à la Nahda, en début de texte, engage le lecteur à s'informer sur ses retombées dans le monde arabe. L'appréhension du texte doit donc prendre en compte les diverses difficultés annoncées et, pour cela, elle doit être globale. La compréhension de chaque phrase est possible mais ne conduit pas nécessairement à la compréhension des concepts et des idées du texte. Le texte fait apparaître un système de valeurs et développe un certain nombre d'arguments, et il est organisé, à travers un discours, qui cherche à convaincre le récepteur. C'est cette organisation structurée du texte (les mots et les idées ou le texte et le discours) qui doit être décelée par le lecteur. Selon Patrick Charaudeau, le texte est

un objet qui représente la matérialisation de la mise en scène de l'autre langage. Il est un résultat toujours singulier d'un processus qui dépend d'un sujet parlant particulier et de circonstances de production particulières. Chaque texte se trouve donc traversé par plusieurs discours qui s'attachent, chacun, à des genres ou à des situations différents. Par exemple, le genre politique peut être traversé par un discours didactique ou par un discours humoristique.³²¹

➤ Texte théorique 2 :

Ce deuxième texte théorique a été proposé en LV1 en expression écrite au concours de l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales à la session de 2006.

³²¹ CHARAUDEAU, Patrick, Langage et discours, Paris, Hachette, 1983, p.69.

الغاية لا تبرر الوسيلة يا مدعي حراسة الفضيلة

أن تؤمن بقضية ما وتسعى لتعريف الناس بها ليس أمراً سيئاً بشكل عام . بل إن استخدام الوسائل السلمية مثل الكتابة للتعبير عن الآراء أمر محمود وينبغي تشجيعه في أمتنا . لكن حين يتحول هذا القلم إلى أفعى تقطر سما وتسيء إلى سمعة الآخرين ، مستخدمة أدنى وأحق الوسائل مثل الكذب والإشاعات والتدليس ، لتبرر ضرورة اتخاذ إجراء ما ، فهنا تحتاج هذه الأقلام إلى وقفة صارمة . فللأسف الشديد في زمن الانحطاط العربي والإسلامي استخدم البعض الكذب ، واخترعوا القصص ، كأداة من أدوات الدعوة إلى الله !

وموضوع اليوم يتناول أحد الأمثلة على ذلك ، فهناك مجموعة من الناس استيقظت بعد سبعين سنة من ظهور أول مستوصف أو مستشفى سعودي ، ليكتشفوا بأن ما يحصل فيهما من اختلاط أمر محرم يجب إيقافه ، وأنه لا بد من إقامة مستشفيات نسائية خاصة مثل المدارس والجامعات النسائية . والقضية ليست في كون هذه الفكرة خيالية لا يمكن تطبيقها ، بل المشكلة هي كيف تتم الدعوة لها ، لمعرفة أصحابها ابتداءً بأنها غير منطقية ، وأنه يستحيل على الدولة الاستجابة لمطالبهم لعدة أسباب .

فأولاً : الطب كان ولا يزال في الشرق والغرب من المجالات التي يكون فيها العنصر الرجالي هو الغالب لأسباب تاريخية واجتماعية ونفسية واقتصادية . وخاصة في التخصصات الدقيقة مثل الجراحة بتخصصاتها . وبالتالي فيستحيل أن يوجد مستشفى لديه اكتفاء ذاتي في كل التخصصات من الطبيبات المؤهلات ، وفنيات المختبرات ، والأشعة ، والتمريض ، وبقية الكادر الطبي . وإن وجد فلن يكون في السعودية ولا في العالم العربي ، لأنها بيئة لا تشجع المرأة على دخول هذه التخصصات ، بل تشجعها على الزواج والجلوس في البيت .

ثانياً : لو أردنا أن نوهل فعلاً الفتيات السعوديات لهذه الوظيفة في خطة على مدى عشر سنوات مثلاً ، فهذا يعني أنه على هؤلاء الفتيات غالباً أن يسافرن للخارج للتخصص الدقيق ، وأنهن سيقضين فترة طويلة من حياتهن وهن يتعلمن . وهذا الأمران يتعارضان مع أدبيات أنصار المستشفيات النسائية الذين يؤمنون بأن المرأة مكانها المنزل ، وأن عملها يُضَيِّع أسرتها ويزعج زوجها ، كما أن الأخطر من ذلك سفرها للخارج واختلاطها بالرجال . وهنا تفتتق ذهن أحد هؤلاء الأنصار رافعا شعار « الضرورة تقدر بقدرها » ودعا إلى جلب الطبيبات من باكستان ومصر وسوريا ، وبعملية الاستيراد هذه نكون قد حللنا المشكلة !

ثالثاً : المرض ليس قضية هينة مثل الذهاب إلى السوق ، حيث يمكن للرجل أن يوصل زوجته أو أمه أو إحدى محارمه ، ويتركهن بضع ساعات ويعود (هذا والأسواق النسائية نفسها لم تحقق أي نجاح يذكر حتى الآن) ، بل إن الرجل العادي هو أول من سيعارضها . فمن سترك زوجته الحامل في بكرها تراجع وحدها ؟ ومن هذا الذي سيهون عليه أن تتخبط أمه العجوز في ردهات المستشفيات ؟ ومن هذا الذي بلا إنسانية سترك صغيرته التي شجت رأسها على باب المستشفى وهي تشخب دماً ؟ بل الأسوأ هو كيف سيرى الرجال زوجاتهم وأمهاتهن وبناتهن ، إذا تطلب الأمر مبيتاً في المستشفى ؟ لقد مكثت جدتي رحمها الله في المستشفى ستة أشهر ، فهل كان يفترض في المستشفى الفاضل أن تحرم من رؤية ابنتها وأحفادها في هذه اللحظات الأخيرة من حياتها ؟ والأمر نفسه ينطبق على المستشفيات الرجالية ، فهل هذا معناه بأنه لا يمكن لأب أن تزور ابنتها الذي أصيب في حادث سيارة ؟ (...)

لهذا كله كان على أنصار الفكرة أن يجدوا طريقة لتسويقها ، والطريقة الرخيصة التي استخدمت لتبسيط الرأي العام ، وللدفع به باتجاه هذه القضية هي حملة تشويه متعمدة لسمعة المستشفيات والأطباء والكليات الطبية ، وتصويرها على أنها أقرب ما تكون إلى دور البغاء ! فيتم سرد عشرات القصص الضعيفة لغةً وأسلوباً وإخراجاً . فهذا يروي عن طالب طب قرر أن يترك الكلية خوفاً على نفسه من الحرام ، وآخر يصور ما يحدث للعفيفات في المستشفيات (...) ، وثالث يكتب قصة مثيرة للغرائز عن طريقة الكشف على مريضة بسرطان الثدي ، قصة تثبت أن عقل صاحبها في مكان آخر .

أما أكثرهم وقاحة فقام استشهاده بوضع صورة غير واضحة لرجل بلباس طبي مع مريضة في غرفة العمليات ، وقيل إنه يقوم بتقبيلها . وطبعاً تتعالى الصيحات عن مدى الاتحطاط الذي وصل إليه الجراح السعودي بتقبيله لمريضته المخدرة . وحين كشف أحد الإخوة بأن الصورة مأخوذة من موقع من "كوريا" ، أجاب الرجل دون حياء ، بأنه يعرف ذلك ولكنه يتوقع حصول أمر مشابه في مستشفياتنا ! وأنا لا أعرف ابتداءً من الذي قال لهم إن هذه صورة حقيقية سواء في كوريا أو في تبيكتو ؟ لعلها جزء من فيلم عنوانه « الحب في غرفة التخدير ! » ، فهل هم عندما أخذوا الصورة من الموقع الكوري قرأوا محتوياته ؟

في البداية طننت الأمر واحداً من ملايين الموضوعات السخيفة التي اعتاد بعض أبناء بلادي كتابتها ، ثم تحول الأمر إلى ظاهرة . كما أن البعض بدأ يستشهد ببعض المشايخ وأهل العلم وينشر مقولات لهم دعماً لأرائه ما يجعل بعض العامة يصدقونهم . كما أن في ذلك تشويهاً لسمعة الدولة والجامعات ، وقد يؤدي هذا الأمر إلى إحجام الطلاب المتميزين والطالبات المتميزات عن الالتحاق بكليات الطب ، لتصديقهم هذه الإشاعات . بل وقد يمنع أحدهم ابنته من تحقيق حلمها الكبير بسبب ذلك .

(...)

بقلم مرام عبد الرحمن مكاوي ، عن موقع « العربية » ، نقلاً عن جريدة "الوطن" السعودية ، 21 ديسمبر 2005

Répondre en ARABE aux questions ci-dessous :

NB : 250 mots environ pour chaque réponse.

- 1 - ما رأيك بالمخاطر المحتملة إذا منع الاختلاط في المستشفيات ؟ هل تبالغ الكاتبة في كلامها أم بالعكس هناك مخاطر أخرى لا تشير إليها ؟
- 2 - هل يبدو لك الاختلاط عمومًا عائقًا أم محفزًا للتطور ، وفي أي مجال خاصة ؟

Rappelons que la compréhension écrite est l'une des quatre compétences importantes qui permet d'accéder au sens de l'écrit et d'acquérir une maîtrise de la langue au niveau littéraire, philosophique, religieux, scientifique, etc... Pour les candidats au concours des grandes écoles, une bonne compréhension écrite permet de saisir des connaissances et des structures langagières très utiles pour une production écrite efficace, et par conséquent une réussite de l'épreuve. La compréhension écrite est motivante à plusieurs niveaux.

Commençons par le titre. Par sa construction graphique autant que par sa formulation (notamment les mots qui le composent), le titre doit normalement attirer le regard du lecteur au premier niveau de lecture. Cette phrase doit, en principe, permettre en peu de temps de se faire une idée du contenu et du sujet traité. La fonction principale du titre étant de résumer le texte, d'éveiller la curiosité du lecteur, et de provoquer l'envie d'en savoir davantage.

Mais parfois le titre dessert par sa forme et son contenu la réalisation de l'objectif recherché et l'interception du thème traité devient une mission compliquée. Le lecteur s'arrête au titre et ne peut anticiper ou formuler d'hypothèses. Au contraire, il doit comprendre les

mots et l'idée du titre. L'idée elle-même renvoie à une théorie philosophique que le lecteur doit connaître au préalable : « Le but justifie les moyens » ; quelles hypothèses, le lecteur peut-il anticiper à partir de cette idée ?

Le lecteur doit avoir été sensibilisé à l'auteur de cette référence.

L'auteur de l'article fait, sans doute, allusion à une conception généralement attribuée à Nicolas Machiavel (1469-1527) qui l'a lui-même étendue particulièrement à la politique. En effet, l'expression : « Le but justifie les moyens » renvoie au « machiavélisme », c'est-à-dire une interprétation politicienne de l'œuvre de Machiavel, essentiellement de son ouvrage « Le Prince ». L'argument principal de cette conception expose généralement que l'emploi de tous les moyens (y compris illégaux et malsains) justifie les résultats obtenus ;

« l'art de la conquête et de la conservation du pouvoir, en particulier en se fondant sur la compréhension et la manipulation des sentiments humains et populaires ».³²²

Nous ne disons pas ici que tout lecteur doit tout savoir, mais une bonne culture générale aide incontestablement à bien lire.

Le premier paragraphe (conceptuel) n'aide pas non plus le lecteur à bien cerner le sujet. C'est à partir du deuxième paragraphe que l'auteur expose le sujet (la mixité dans les hôpitaux saoudiens) en utilisant un ton humoristique tout en avançant des arguments sérieux et graves. L'auteur présente des éléments majeurs hiérarchisés en utilisant des procédés discursifs précis à la tête de chaque paragraphe (premièrement, deuxièmement, troisièmement...).

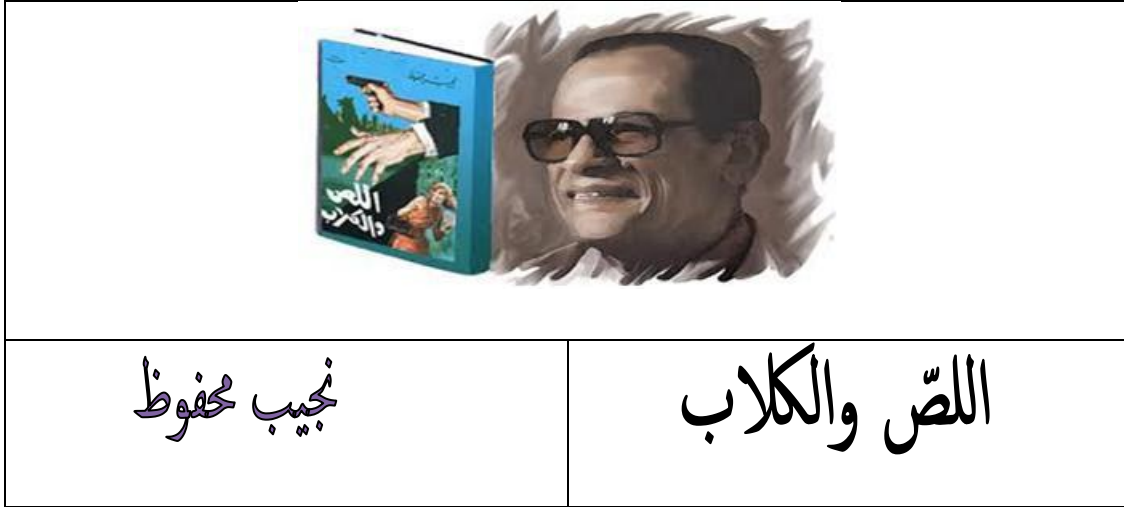
Dans toutes les copies corrigées (11), deux élèves seulement ont répondu à la première question en reprenant les deux paramètres clés du titre (but/moyens) ; sept élèves ont bien compris le sujet sans reprendre l'idée philosophique évoquée par le titre et deux élèves n'ont pas bien compris l'article et se sont lancés dans une dissertation sur la mixité dans certains pays arabes.

Même après une tâche de compréhension globale et détaillée du texte, les deux élèves (en ECS) étaient incapables d'expliquer l'intention et la critique d'une certaine

³²² FOURNE, Jean-Louis (Philosophe), Propos recueillis sur les ondes de France Culture, juin 2012.

hypocrisie dans certains hôpitaux saoudiens dénoncée par l'auteur. L'effet de sens recherché par l'auteur n'était donc pas pleinement saisi par ces candidats.

➤ Texte narratif 1 :



المهمّة الآن أن تبحث لك عن عمل.

ردّ سعيد متهكّماً :

تعلّمت في السجن الخياطة .

فتساءل الأستاذ في دهشة :

أترغب في أن تفتح دكّان خياط ؟

فقال بهدوء :

بكلّ تأكيد كلاً !..!

ماذا إذن؟

قال سعيد وهو يحدّجه بنظرة وقحة :

لم أتقن في حياتي إلاّ حرفة واحدة..

فتساءل الأستاذ كالمنزعج :

أترجع إلى اللصوصية ؟

هي مُجزية جدّاً كما تعلم ..

فصرخ في وجهه:

كما تعلم ! من أين لي أن أعلم؟!!

فرمقه سعيد بدهشة قائلاً :

لِمَ تغضب هكذا ؟ قصدت أن أقول كما تعلم عن ماضيّ ، أليس كذلك ؟

خفض رؤوف عينيه وقال :

سعيد ! ليس اليوم كالأمس ، كنت لصّاً وكنت صديقاً لي في آن الوقت لأسباب أنت تعرفها، ولكن اليوم

غير الأمس، إذا عدت إلى اللصوصية فلن تكون إلاّ لصّاً فحسب !

نجيب محفوظ – اللصّ والكلاب (بتصرف)

Cet extrait du roman (policier) « اللصّ والكلاب » (Le Voleur et les Chiens) de Nağīb Maḥfūz a été proposé aux élèves intermédiaires de première LV3 (A2). Il s'agit d'un échange entre deux personnages principaux du roman.

Malgré le lexique donné aux élèves intermédiaires (A2) à la fin du texte, le titre du roman pose des difficultés relatives à l'interprétation de la désignation du chien. Est-ce un voleur qui utilise des chiens ? Ou plutôt un voleur qui affronte des chiens (de garde) ?

Il est exact que la notion du chien est un peu abstraite et parfois contradictoire dans la culture arabe. Il est d'abord cet animal fidèle de l'homme, créature de Dieu et il est

également péjoratif pour désigner la trahison, la déviance. C'est ce sens que l'écrivain égyptien Nağīb Maḥfūz retient dans ce roman. C'est le voleur Saïd Mahrân qui sort de prison et se venge des traîtres (les chiens) qui l'ont vendu, alors qu'ils étaient ses proches et amis fidèles. C'était la trahison de la femme qu'il aimait et qui l'a trompé puis vendu aux policiers et de l'ami, autrefois complice et fidèle devenu homme publique, bourgeois et orgueilleux aux idées politiques réactionnaires et hypocrites.

L'extrait du roman comporte plusieurs énoncés extratextuels et extralinguistiques qui se croisent, s'opposent et se complètent. Lors de l'interprétation du texte et une confrontation des hypothèses, la lecture devient un champ de pratique signifiante et la compréhension des mots seuls ne suffit plus. La lecture est un acte de communication qui ne peut se réaliser qu'avec le récepteur (le lecteur). En effet, le texte est un discours qui fait l'objet d'échange entre un émetteur (l'auteur) et un récepteur ou plusieurs récepteurs (nos élèves).

« Le texte comme langue - premier moment dialectique: la lecture prend acte de l'interception par le texte des rapports au monde et aux sujets, en prolonge le suspens. Par ce projet particulier, le lecteur décide de se tenir dans le lieu du texte et dans la clôture de ce lieu. ».³²³

Discussion :

Les difficultés rencontrées sont de nature diverse. Certaines en apparence banales peuvent avoir dans la pratique des conséquences non négligeables au point même de fausser complètement l'interprétation et la compréhension.

En effet, nous avons été confronté, à travers les exercices de compréhension (QCM, questions de compréhension globale, traduction...) et de production écrites, au délicat problème de la norme. Dans ce cadre, la norme considérée n'est autre que celle de l'arabe littéral et qui est définie comme conforme à la langue arabe dite *فصحى*. En effet, le processus d'acquisition est en cours et les élèves n'ont pas encore maîtrisé suffisamment la langue pour participer pleinement et répondre à tous les exercices proposés. Une des difficultés rencontrées par la plupart des élèves, en production orale, est la reformulation des énoncés en arabe littéral en utilisant des passerelles adaptées entre leur dialecte et le registre littéral. En essayant d'exprimer leurs idées, ces élèves donnent des réponses peu claires, voire incompréhensibles, mélangées avec une forme dialectale surprenante.

De manière fréquente, plusieurs élèves n'appliquent pas avec rigueur les consignes données : Produire des phrases courtes avec une seule idée simple.

³²³ RICOEUR, Paul, Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II, Paris, Le Seuil, 1986.

Très peu d'élèves effectuent correctement un enchaînement de réponses simples. Pourtant dès le début de l'apprentissage de l'arabe en seconde LV3 (A1), des activités élémentaires sont exercées à partir de consignes orales simples auxquelles ces élèves sont habitués.

Conjointement, dans une activité autour de la compréhension écrite, nous n'avons pas pu saisir et exploiter des réponses confuses exprimées en un dialecte ambigu et peu clair. L'explication de ce premier phénomène vient, nous semble-t-il, de deux sortes de réaction chez les apprenants dialectophones :

Des apprenants ne connaissant pas les mots nécessaires pour répondre aux questions globales de compréhension du texte, ils recourent, consciemment ou inconsciemment, à l'arabe dialectal ;

Parfois, des apprenants ne comprenant pas les questions (consignes) et ce qu'on attend d'eux.

Nous avons eu également des difficultés à tenir compte des phénomènes de lapsus ou d'oubli inhérents à tout apprentissage, ou tout simplement, à toute situation de communication.

Signalons tout de même que les difficultés de nos élèves dialectophones débutants et intermédiaires ne semblent pas provenir systématiquement de l'influence des langues pratiquées ou connues.

Cependant, la réflexion que nous avons engagée nous incite à envisager, non pas un remède individuel à chaque cause, mais un remède global. En effet, quoique nous ayons analysé ces causes à différents niveaux du texte, elles ne se limitent pas, pour la majorité d'entre elles, au niveau pressenti, mais interviennent également au niveau du texte tout entier. Nous avons vu, par exemple, que certaines incises soulevaient des problèmes, au niveau de la phrase, rencontrés ultérieurement au niveau du texte. Ou encore, que les anaphoriques et les procédés discursifs jouaient un rôle important dans la cohésion de l'ensemble du texte. De plus, l'attitude du lecteur face au texte est un facteur déterminant pour la compréhension.

Nous sommes conscient que les élèves débutants et intermédiaires manquent du vocabulaire et du recul pour avoir une interprétation plurielle des textes. Mais notre démarche consiste à poser les jalons dès le début et fixer les objectifs visés par la lecture. C'est une manière d'interpeller le lecteur et l'amener à avoir une démarche et une lecture participative comme « coopération interprétative »³²⁴ qui tourne autour du sens.

Les quelques causes de difficultés de compréhension que nous avons relevées et examinées à ce niveau ont été mises en évidence par l'analyse de copies d'examens ou de

³²⁴ ECO, Umberto, *le lecteur in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Trad. Fr, Ed. Bernard Grasset, Paris, 1985.

devoirs à la maison ou de réponses formulées en cours. Les erreurs constatées nous ont permis de déceler des causes principales, mais nous avons conscience que notre liste n'est pas exhaustive. Pour quelques erreurs, il nous a été impossible de déterminer une origine précise ou d'expliquer un mécanisme.

Au niveau méthodologique, la lecture globale du texte ne serait pas prioritaire, du fait que le lecteur va s'attacher à une compréhension de tous les mots et par conséquent chercher systématiquement de l'aide (lexique, dictionnaire). Seuls les mots retiendront l'attention de l'apprenant-lecteur. Il finira par comprendre les mots et la signification de la phrase, mais a-t-il compris le texte ? A-t-il été mis en condition pour pouvoir lire et comprendre ?

De prime abord, l'apprenant-lecteur doit découvrir le thème général du texte et les lignes principales (الخطوط العريضة) qui en dépendent. Commencer sans se limiter à la lecture du titre, de l'intertitre ou sous-titres, des références, le nom de l'auteur et des images (couverture) si elles existent, pour s'informer des conditions et de tous les indices nécessaires autour du texte. Mais il ne doit pas se contenter de cela car, comme nous l'avons vu avec certains articles de journaux, un titre peut altérer l'information ou renvoyer à des pistes qui n'ont rien à voir avec le texte.

L'apprenant-lecteur doit anticiper sur le contenu, faire des hypothèses et dégager des questionnements qui trouveront leurs réponses dans le texte. Si le lecteur est passif et n'attend rien du texte, le texte ne pourra rien lui apporter.

➤ Texte narratif 2 :

Dans un travail de compréhension écrite autour du sens, nous avons été surpris que le texte suivant posait moins de difficultés aux élèves de terminale LV3. A l'exception de quelques mots regardés dans le lexique, les élèves comprenaient le texte. Certains élèves dialectophones sursautaient en disant que l'auteur

« écrit une langue que nous utilisons et comprenons ».

| | | |
|---|---|------------------|
| أحمد عبد السلام البقالي كاتب وشاعر مغربي |  | سأبكي يوم ترجعين |
|---|---|------------------|

ما اسمك الكامل ؟

عبد الله اقويدر .

سنّك ؟

أربع وعشرون سنة .

عنوانك ؟

٤٥ طريق تونس - حيّ الحمّام - الدار البيضاء .

متزوّج ؟

لا .

هل دخلت المدرسة ؟

لمُدّة سنتين .

وأبوك ؟

أعيش مع أمّي . والدي تركنا .

لماذا ؟

ليتزوّج امرأة أخرى .

منذ متى ؟

منذ طفولتي .

لك إخوة وأخوات ؟

نعم ، ثلاث بنات وأربعة أولاد .

هل تعيشون معاً ؟

بقينا ثلاثة فقط : أنا وأمّي وأختي الصغرى . الباقون تزوّجوا . منهم من ذهب الى الخارج للعمل ،

ومنهم من يعمل في الدار البيضاء .

وهل يزرونكم ؟

نعم .

هل يرسلون لكم مالا ؟

أخي المختار يبعث بمبلغ شهريّ من بلجيكا ، والباقون عندما يربحون مالا .

وأنت ما عملك ؟

لا عمل لي .

هل زاولت عملاً من قبل ؟

نعم .

ماذا ؟

عملت ميكانيكيّ سيّارات ، وطرديني صاحب الورشة بعد أسابيع قليلة .

لماذا ؟

سرق راديو من سيّارة أحد الزبائن .

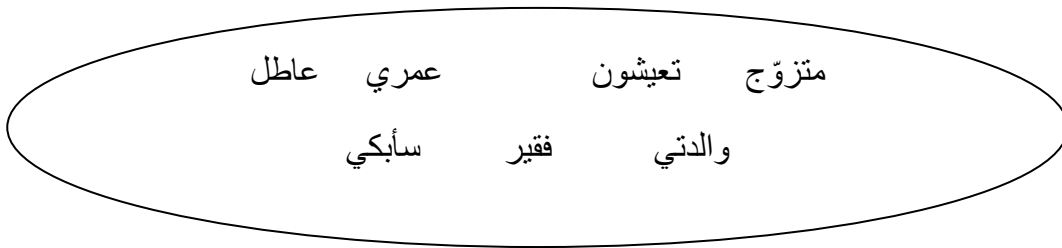
عن « سألني يوم ترجعين » - أحمد عبد السلام البقالي

Lexique pour t'aider :

| Mot | Traduction | Mot | Traduction |
|------------|------------|------------|----------------|
| بكي / يبكي | Pleurer | رسل / يرسل | Envoyer |
| رجع / يرجع | Revenir | بعث / يبعث | رسل / يرسل |
| سنّ | عُمر | مبلغ | Somme, montant |

| | | | |
|--------------|--------------------|----------------|----------------------|
| عنوان | Adresse | شهريّ | Mensuel |
| مُتزوِّج | Marié | ريح / يربح | Gagner |
| دخل / يدخل | Entrer | مال | Argent |
| مدّة | Durée | زاول / يُزاول | Exercer |
| عاش / يعيش | Vivre | سيارة ج سيارات | Voiture (s) |
| ترك / يترك | Laisser, délaisser | طرد / يطرد | Renvoyer |
| الخارج | L'étranger | صاحب الورشة | Patron (du chantier) |
| زار / يزور | Visiter | أسبوع ج أسابيع | Semaine (s) |
| زبون ج زبائن | Client (s) | سرق / يسرق | Voler |

1. Tu vas lire sept mots. Seuls quatre figurent dans le texte. Barre les autres mots.



2. Tu vas lire 3 phrases. Coche le sens de chaque phrase :

| Interprétation | | Phrase | |
|---------------------|---|-------------------------|---|
| عدد أسنانك ؟ | ا | سنّك ؟ | 1 |
| عمرك ؟ | ب | | |
| أسكن مع والدتي | ا | أعيش مع أمّي | 2 |
| أسكن مع والدي | ب | | |
| هل عملت قبل اليوم ؟ | ا | هل زاولت عملاً من قبل ؟ | 3 |
| هل تبحث عن عمل ؟ | ب | | |

3. Tu vas maintenant choisir et classer des mots du texte dans les quatres colonnes ci-dessous en leur donnant un titre parmi les cinq propositions suivantes :

الأشخاص - الأماكن - أفراد العائلة - المهّن - الأشياء -

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

4. Quel est le sens de la phrase ?

Tu vas lire les phrases du tableau et choisir leur sens.

| | |
|--------------------|---|
| هل دخلت المدرسة ؟ | 1 |
| هل درست في حياتك ؟ | ١ |
| هل عملت في مدرسة ؟ | ٢ |

| | |
|---------------------------------------|---|
| نعم ، ثلاث بنات وأربعة أولاد. | 2 |
| نعم متزوج ولي ثلاث بنات وأربعة أولاد. | ١ |
| نحن سبعة : ثلاث أخوات وأربعة إخوة . | ٢ |

| | |
|---------------------------------------|---|
| الباقون تزوجوا. | 3 |
| تزوج إخوتي كلهم. | ١ |
| تزوج إخوتي كلهم إلا أنا وأختي الصغرى. | ٢ |

Ce qui rend la lecture plus accessible et significative, par rapport à la compréhension orale, c'est la nature du support qui sert à transcrire les sons du langage.

Il est nécessaire d'insister ici qu'en partant d'une situation moins abstraite et connue des élèves, la lecture devient une pratique signifiante moins dirigée vers des habitudes de déchiffrement d'éléments linguistiques inaccessibles et de mémorisation des règles syntaxiques et morphologiques. Il convient de souligner que cette activité repose essentiellement sur des concepts et des données auxquels il faut sensibiliser les apprenants (débutants et intermédiaires), parce que le texte à lire est, de nature, formé de relations, de références extralinguistiques, etc. que l'auteur a utilisées pour construire son texte. Le choix

des textes à lire et la sensibilisation des élèves éléments signifiants peuvent être très utiles à la compréhension et à l'accès au sens.

CONCLUSION

Les questionnaires que nous avons envoyés (par mail) à plusieurs collègues enseignant l'arabe dans des lycées et collèges, dans l'espoir de fonder notre recherche à partir de réponses et de réflexions émanant directement des enseignants et des élèves, n'ont pas été exploités. En effet, sur 39 questionnaires envoyés, nous n'avons reçu que trois réponses dans un premier temps. Nous en avons parlé à l'inspectrice d'arabe qui a tenté de sensibiliser les collègues sur l'intérêt de notre recherche. Mais malheureusement, il n'y a eu que deux collègues qui ont donné suite à ce rappel. Ce taux de réponse n'est pas très élevé mais ne traduit pas nécessairement un mécontentement de nos collègues. D'après les échanges oraux que nous avons eus avec certains, peu de remarques ou critiques négatives ont été formulées à l'encontre des manuels utilisés. Remplir un questionnaire est peut-être un peu lassant et n'est pas jugé obligatoire.

Les cinq réponses (non représentatives) nous ont fourni, en dépit de leur nombre, des indications intéressantes sur le choix (ou le non-choix) d'un manuel. En effet, trois collègues font place à un manuel dont deux utilisent « kullo Tamâm ». Aux questions 3 et 4 du questionnaire : « Utilisez-vous un manuel de lecture ? » et « Qu'est-ce qui vous motive dans le choix ou le rejet d'un manuel ? », les deux enseignants justifient leur choix en répondant que les manuels « kullo Tamâm 1 et 2 » apportent une aide précieuse et non négligeable pour leur enseignement de l'arabe. Toutefois, ils regrettent le manque de continuité (progression) ou de conformité dans la conception entre les deux recueils sans apporter plus de précisions dans leurs réponses. Un des trois collègues ayant choisi l'emploi d'un manuel se contente de noter la réponse « oui j'utilise un manuel d'arabe » sans ajouter d'autres éléments. Deux autres professeurs d'arabe préfèrent renoncer à tout manuel et préparent leurs cours personnellement avec des textes de la presse et de la littérature arabes. Mais un des deux professeurs ajoute une dernière remarque en soulignant que la plupart des manuels reste très éloigné des préoccupations des enseignants et de leurs élèves. Pour ce collègue, enseignant au collège, le manuel scolaire

« constitue une base importante de l'apprentissage de l'élève et un outil sérieux dans la transmission des connaissances en classe et le travail fait à la maison par l'élève; c'est pourquoi proposer un manuel de qualité devrait être une préoccupation de tout concepteur impliqué dans la formation.»

Nous indiquons que nous avons envoyé 55 questionnaires à nos élèves et étudiants. 21 retours seulement dont 13 étaient vraiment complets et exploitables.

Néanmoins, nous apprenons des 13 réponses collectées que la langue arabe est très difficile pour 7 élèves, et que 6 de ces étudiants se considèrent de bons lecteurs en français mais pas du tout en arabe. Trois étudiants semblent comprendre le mot « lecture »

dans le sens de « déchiffrer des mots ». Une personne sur treize lit occasionnellement des journaux et revues en arabe. En revanche, les réponses récupérées destinées aux élèves et aux enseignants ne nous ont pas permis de faire un rapprochement.

La première partie de notre thèse nous a permis de construire l'objet de notre recherche et de présenter les variances diglossiques de la langue arabe. La deuxième partie est consacrée aux descriptions et aux analyses des manuels scolaires déjà utilisés ou en usage dans l'enseignement/apprentissage de l'arabe langue étrangère et l'acquisition de la lecture. Cette partie consiste donc à observer les moyens utilisés par les auteurs des manuels pour présenter la langue arabe. Elle nous a aidé à comprendre que l'apprentissage du système graphique seul ne permet pas de lire.

La troisième partie permet de placer le cadre théorique et méthodologique autour de la notion de la lecture, ainsi que la transformation des textes officiels sur lesquels s'appuient les nouvelles orientations pédagogiques (CECRL) pour une acquisition efficace de la lecture.

Enfin, nous utiliserons ce cadre pour effectuer des propositions didactiques dans la quatrième partie qui nous donnera également la possibilité de cerner les difficultés rencontrées par nos élèves dans l'acquisition de la compréhension écrite.

Notre question de départ était celle de l'acquisition d'une compétence de lecture en arabe. Notre travail de recherche nous a permis d'examiner quelques manuels utilisés et d'avoir des éléments de réponse aux interrogations que nous nous sommes posées sur l'efficacité de ces manuels dans l'acquisition et la maîtrise de la lecture. Les premières conclusions nous autorisent à dire que la plupart de ces manuels ne permettent pas aux apprenants arabisants d'acquérir une compétence de lecture efficace. Ce n'est pas seulement par réaction contre les conceptions des manuels existantes qui ne considéraient la langue arabe moderne que comme une norme écrite.

Cette façon d'apprendre la langue donne l'illusion que les règles de grammaire et la traduction suffisent par elles-mêmes et qu'elles deviennent une clé de voûte pour la lecture et surtout à la compréhension du texte.

Pour nous forger une opinion adaptée et réaliste, nous avons essayé de comprendre et de trouver des réponses aux questions soulevées par l'objet de notre recherche.

1. l'apprentissage systématique de l'alphabet et des mots suffit-il à acquérir une compétence de lecture sémantique ?

2. peut-on séparer l'apprentissage de la lecture de celui des autres aptitudes (compréhensions orale et écrite et productions orale et écrite) ainsi que les pratiques culturelles de la littérature, de la civilisation, etc. ?

Nous sommes conscient que

La plupart des mots que rencontre l'élève en début d'apprentissage sont des mots non encore connus qui ne peuvent être lus qu'à partir d'un traitement analytique (déchiffrement). Cette capacité d'analyse des mots écrits est indispensable en début d'apprentissage mais la lecture effectuée à partir d'un traitement analytique est lente et laborieuse. Très vite, l'élève va développer d'autres aptitudes le conduisant progressivement à une lecture aisée, axée sur le traitement du sens.³²⁵

Seulement, l'élève doit également être aidé à acquérir des compétences de lecture spécifiques menant au décodage des mots écrits.

Au terme de cette recherche, nous ne prétendons pas du tout que les réponses sont toutes trouvées et que les orientations proposées soient les seules à être rationnellement acceptables pour l'acquisition de ces compétences de lecture. Pourtant, notre travail nous permet de retenir que lire, c'est d'abord consolider les compétences de communication à l'écrit et à l'oral. En d'autres termes, les compétences de communication à l'oral et à l'écrit sont des aptitudes sous-jacentes et nécessaires qui sous-tendent et renforcent l'apprentissage de la lecture.

L'acquisition préparatoire de la lecture nous incite à retenir deux orientations complémentaires : la reconnaissance des mots et l'attribution du sens à ces mots. Une imperfection dans l'une ou l'autre de ces orientations ne permettrait pas une compréhension correcte.

Ce qu'il faut soutenir aussi à l'issue de cette recherche, c'est que l'apprentissage de la lecture doit permettre, en fin de compte, de s'informer, d'avoir des connaissances et de se cultiver quelque soit la langue lue. La lecture doit dépasser le cadre dans lequel certains manuels veulent l'enfermer, à savoir reconnaître des lettres et des mots et de pouvoir les oraliser. Nous pensons que apprendre à déchiffrer constitue un savoir faire nécessaire dans un premier temps mais la lecture ne peut donc se réduire à une série d'opérations mécaniques qui auraient pour seule finalité le décodage des mots.

A ce sujet, B. Bettelheim rapporte :

³²⁵ TOTEREAU, Corinne, L'acte de lire, in Notes de lecture E. Berthuit, article en ligne.

« Pour avoir envie de lire, l'enfant n'a pas besoin de savoir que la lecture lui sera utile plus tard ; il doit être convaincu qu'elle lui ouvrira tout un monde d'expériences merveilleuses, dissipera son ignorance, l'aidera à comprendre le monde et à maîtriser son destin »³²⁶.

En lisant, les élèves doivent apprendre à se poser des questions comme :

« Est-ce que je comprends ce que je lis? Que veut exprimer l'auteur dans tel ou tel passage ? Cette phrase a-t-elle sens ? Y a-t-il un autre sens derrière le premier ? Est-ce que l'information que je découvre dans le texte a le même sens dans d'autres cultures ?, etc. »

Gaonac'h et Fayol définissent cette activité de compréhension comme

« une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problèmes au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation »³²⁷.

Pour nous, l'acte de lire devrait dépasser les simples habitudes scolaires de déchiffrement d'éléments linguistiques (mémorisation, traduction, maîtrise des règles syntaxico-morphologiques). C'est en effet une opération complexe entretenue par des éléments précis qui reposent sur des concepts et des données auxquels il convient de sensibiliser les apprenants dès le début de leur apprentissage, car le texte à lire est, de nature, formé de relations, de références... que l'auteur a utilisées pour construire son texte. Ces éléments sont très utiles à la compréhension et à l'accès au sens.

Mais est-ce que cela suffit pour lire et « bien lire » un texte ?

Les compétences que tentent de construire les manuels et « les pratiques langagières scolaires ne sont certainement pas suffisantes »³²⁸ et il convient de revoir la méthodologie.

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux³²⁹ (spécialistes de l'apprentissage de la lecture) soulignent précisément à ce sujet que même après la résolution des problèmes de décodage, certains élèves continuent à éprouver des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent. Comme nous l'avons expliqué dans notre analyse des manuels, l'identification des mots écrits n'est donc pas suffisante pour accéder au sens du texte. La construction de l'activité de

³²⁶ Cité par Le Guide pratique du maître, Paris, EDICEF, 1993, p. 205.

³²⁷ GAONAC'H, Daniel et FAYOL Michel, Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia, Hachette éducation, Paris, 2003.

³²⁸ BERNIE, Jean-Paul, L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : Un apport à la didactique comparée, dans Revue Française de Pédagogie, n° 141, Oct-Nov-Déc. 2002, pp. 77-86.

³²⁹ CÈBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, Enseigner la compréhension: principes didactiques, exemples de tâches et d'activités, 2009.

compréhension écrite exige l'acquisition de compétences, de stratégies et d'habiletés qui permettent d'intégrer simultanément la signification des mots et le sens global du texte.

Se posait ainsi la question du cours d'arabe dans la construction de ces compétences et considérations.

Pour le cas de la « lecture » de l'arabe, la construction de ces compétences devient essentielle afin de permettre aux apprenants de se cultiver en même temps qu'apprendre la langue. Notre démarche s'est aussi orientée de la manière dont les descripteurs du cadre européen sont présentés en les adaptant à notre cours.

En effet, en tant que professeur d'arabe, nous nous sommes interrogé comment intégrer et construire ces compétences avec des débutants ?

Nous avons organisé nos cours autour d'un certain nombre d'activités comme la musique arabe, des extraits de film en version originale, des pièces de théâtre, des poèmes, etc. Les pratiques de lecture ont été abordées à la fois comme activité linguistique et construction du sens, et sensibilisation à la culture arabe.

Apprendre la langue arabe permet aux élèves de faire connaissance avec des artistes, des écrivains, des poètes, des hommes de théâtre, etc. Le cours d'arabe allie les connaissances linguistiques avec des savoirs sur l'histoire, l'art, la littérature, etc. Ces connaissances peuvent être transmises en L1 et travaillées en interdisciplinarité avec d'autres collègues afin d'impliquer les élèves, à travers des TPE par exemple, à retenir des sujets ayant attrait à la langue et culture arabes. Les nouvelles technologies (TICE) avec l'Internet, nous apportent une grande aide dans ce domaine.

Pour s'inscrire dans cette démarche, il convient de maîtriser un certain nombre de données. Dans son article sur la lecture, Annie Rouxel³³⁰ rappelle quelques compétences nécessaires à une acquisition efficace de la lecture sémantique. Nous en retenons deux :

Une « compétence encyclopédique » qui permet à l'élève d'acquérir, en même temps que l'apprentissage de la lecture, des connaissances sur le monde, des références culturelles pour qu'il puisse saisir le sens en fonction du contexte.

³³⁰ ROUXEL, Annie, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », article en ligne, Centre d'étude des littératures ancienne et moderne, Université de Rennes II et IUFM de Bretagne, 15 avril 2011.

Une « compétence interprétative ou logique » qui lui permet d'acquérir des connaissances afin d'installer des relations entre les différents contenus du texte : relations d'analogie, d'opposition, etc. qui donnent sens au texte lu.

En effet, comme nous l'avons souligné, la lecture est une opération qui doit tenir compte de plusieurs considérations extralinguistiques qui contribuent à la construction du sens. Les dimensions sociale et culturelle se manifestent au niveau sémantique à travers des mots et des phrases mis en relation. On relève souvent du texte :

- Des faits (événement historiques, culturels, sociaux, etc.) ;
- Un système de pensée (idéologique) mettant en relation (ou en opposition) des intérêts sociaux, économiques, politiques, etc.

La maîtrise de ces considérations permet au lecteur d'émettre des hypothèses sur le sens et de pouvoir vérifier, par différents indices, ces hypothèses au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture.

Il est exact que la lecture d'un texte dépend de l'appartenance socioculturelle, du comportement des lecteurs eux-mêmes et des situations de la production du sens. Différents lecteurs peuvent incontestablement avoir des interprétations différentes d'un même texte. Cela est souhaitable et contribuera à enrichir le type d'échange culturel entre élèves.

ANNEXES

Nous avons ajouté aux annexes, un cdrom dans lequel nous avons sélectionné des exemples de documents variés conçus par nos soins, et accompagnés d'exercices préparant les élèves à une lecture signifiante.

En effet, nous sommes conscient que l'apprentissage d'une lecture sémantique et signifiante nécessite un enseignement constant et rigoureux. Il se réalise dans la continuité, commençant dès le premier cours dispensé aux élèves débutants au niveau A1 pour ne pas être définitivement terminé au niveau C2.

Questionnaire (élèves)

Classe :

Age :

Sexe : masculin féminin

Profession des parents :

- 1) Pourquoi apprenez-vous l'arabe ? Vous pouvez inscrire plusieurs raisons :
 - a) Parce que des parents, frères et sœurs et amis parlent déjà l'arabe
 - b) Pour faire plaisir à mes parents
 - c) Parce qu'il y a l'arabe au baccalauréat comme option
 - d) Pour faire des études supérieures et de la recherche en langue et culture arabes
 - e) Pour mon projet professionnel. Lequel ?
 - f) Pour la culture, la civilisation arabes
 - g) Pour des raisons religieuses
 - h) Pour voyager dans un pays arabe
 - i) Autres raisons :
- 2) Pensez-vous que l'arabe est une langue
 - a) plus facile
 - b) plus difficile
 - c) comme les autres langues que j'ai apprises
- 3) Est-ce que vous écoutez la radio.... en arabe ?
 - a) Tous les jours Laquelle ?
 - b) Quelquefois
 - c) Jamais
- 4) Est-ce que vous écoutez des chansons.... en arabe ?
 - a) Souvent
 - b) Quelquefois
 - c) Jamais
- 5) Est-ce que vous écoutez des informations.... en arabe ?
 - a) Souvent
 - b) Quelquefois
 - c) Jamais
- 6) Est-ce que vous regardez une (des) chaîne(s) de télévision.... en arabe ?
 - a) Souvent Laquelle ?
 - b) Quelquefois
 - c) Jamais
- 7) Est-ce que vous lisez des journaux/revues/illustrés.... en arabe ?
 - a) Tous les jours Lesquels ?
 - b) Quelquefois
 - c) Jamais
- 8) Pensez-vous être un bon lecteur ou une bonne lectrice
 - En français ? Oui Non
 - En arabe ? Oui Non
 - En une autre langue étrangère ? Oui Non
 - Pourquoi?

9) Possédez-vous un dictionnaire arabe à la maison ?

- Oui Non

10) Est-ce que vous lisez des livres (romans, livres d'histoire, de religion)...en arabe ?

- d) Tous les jours Lesquels ?.....
e) Quelquefois
f) Jamais

11) Vos parents lisent-ils ?

En français ? Oui Non

En arabe ? Oui Non

12) Vous ont-ils appris l'amour de la lecture ?

- Oui Non

13) Si vous partez en voyage, emmenez-vous un livre ?

- Oui Non Si oui, quel genre et en quelle langue ?

.....

14) Combien de livres par an lisez-vous environ?

.....

15) Qu'est-ce qui vous cause le plus de difficulté quand vous essayez de comprendre ce que vous lisez ?

En français ?

.....

En arabe ?

.....

16) Que faites-vous quand vous rencontrez un mot ou une expression que vous ne comprenez pas?

En français ?

.....
En arabe ?
.....

17) Quels sont les textes que vous trouvez faciles à comprendre, habituellement ?

En français ?
.....
En arabe ?
.....

18) Si vous avez des difficultés pendant la lecture, que faites-vous?

En français ?
.....
En arabe ?
.....

19) Est-ce que vous vous posez parfois des questions pendant votre lecture?
 Oui Non

Quel genre de questions ?
.....
.....

20) Comment classez-vous vos difficultés de lecture ? Mettez des numéros selon l'ordre d'importance.

| | |
|--|--|
| | Sens |
| | Mots difficiles à comprendre |
| | Grammaire / conjugaison |
| | Mots jamais étudiés |
| | Textes sans rapport avec le lexique appris en classe |
| | Autres : |
| | |

Questionnaire (enseignants)

1) Enseignez-vous dans un/une :

- Collège
- Lycée
- Grande école
- Université

2) Avez-vous dans vos groupes des élèves :

- Primo-apprenants (vrais débutants)
- Dialectophones
- Faux débutants (qui ont commencé l'arabe dans une autre structure)

3) Utilisez-vous un manuel de lecture :

- oui non - lequel ? :-----

4) Qu'est-ce qui vous motive dans le choix ou le rejet d'un manuel ?

5) Quels sont les critères que vous retiendriez en priorité ?

6) Quel manuel a votre préférence et pourquoi ?

7) Comment préparez-vous vos élèves à la lecture ?

8) Quelles sont les difficultés de lecture récurrentes chez vos élèves ?

9) Y a-t-il un type d'erreur spécifique que vous constatiez il y a quelques années et que vous avez pu corriger par une méthode d'apprentissage nouvelle ?

10) Quels conseils donnez-vous à vos élèves pour bien apprendre à lire ?

11) Proposez-vous à vos élèves des activités établissant la relation « lecture/écriture » ?

(Exercices où les élèves sont amenés à rédiger des passages courts sur ce qu'ils ont lu)

- oui non envisageable

12) Avez-vous fait lire des œuvres complètes à vos élèves (romans, pièces de théâtre...)?

- oui non envisageable

Des remarques que vous souhaitez ajouter :

BIBLIOGRAPHIE

- Al-KOBEISSI, Walid, Comment sauver la langue arabe ? Article publié par le Courrier International du 16 Septembre 2010.
- AMGHAR, Samir, Le salafisme d'aujourd'hui. Mouvements sectaires en Occident, Paris, Michalon 2011.
- Abduh, Muḥammad, Risâlat At-tawḥîd (Traité de l'unité divine), Dar al-ʿulûm, Beyrouth, (3^{ème} édition en arabe), 1979.
- AMIN, Osman, Muhammad Abduh : Essai sur ses idées philosophiques et religieuses, le Caire, Imprimerie Misr SAE, 1944.
- ANDRE, Christian. Parentalité et apprentissage de la lecture, L'Harmattan, Paris, 2003.
- ANIS, Ibrahim, "في اللهجات العربية" « Fîl-lahağât al-ʿarabiyya, (3^{ème} édition), Le Caire, 1975.
- ANNOUAR, Abdelmalek, Anthologie de la littérature arabe contemporaine, Le Seuil, Paris, 1965.
- AUSTIN, John, « Quand dire, c'est faire », Edition du Seuil, 1970.
- BACCOUCHE, Taieb, « La langue du Coran, sacrée et considérée comme « inimitable », a servi de norme immuable pour les traités de grammaire.» Synergies Tunisie n° 1 – 2009.
- BALTA, Paul, « La Politique arabe et musulmane de la France », dans Confluences Méditerranée, n°22, 1997.
- BARTHES, Roland, Théorie du texte, in Encyclopaedia Universalis, Volume XV, 1973.
- BARTHES, Roland, Le plaisir du texte, Edition du Seuil, Paris, 1973.
- BAUDRY, Monique, BESSONNAT, Daniel, LAPARRA, Marceline et TOURIGNY, Francis, La maîtrise de la langue au collège, CNDP (Collection savoir lire), Paris, 1997.
- BAUTIER, Elisabeth, Pratiques langagières, pratiques sociales, L'Harmattan, Paris, 1995.
- BENVENISTE, Emile, Problèmes de linguistique générale, Gallimard, Paris, 1974.
- BENTOLILA, Alain, Le propre de l'homme, parler, lire, écrire, Plon, Paris, 2000.
- BERNARDO, D. J. « Problématique d'une recherche sur la diglossie : proposition de travail », in Groupe de recherche sur la diglossie, Cahier 1, Montpellier, 1974.
- BERQUE, Jacques, « Langages arabes du présent », Gallimard, Paris, 1974, pp.47.
- BESSE, H. Méthodes et pratiques des manuels de langues. Paris, Didier CREDIF, 1985.
- BLACHÈRE R., Histoire de la Littérature arabe : Des origines à la fin du XV^e siècle de J.-C., Paris, Librairie d'Amérique et d'Orient, 1990.
- BLANCHET, Alain : Dire et Faire Dire : L'Entretien, A. Colin, Paris, 1991.
- BOHAS, Georges et SAGUER, Abderrahim, Le son et le sens, Fragments d'un dictionnaire étymologique de l'arabe classique, Damas-Beyrouth, Presse de l'Ifpo, 2012.

BORNES, Dominique, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Rapporteur, « LE MANUEL SCOLAIRE : PROGRAMME DE TRAVAIL 1997-1998 », La documentation Française, juin 1998.

BOUKOUS, Ahmed, (1995), Société, langues et cultures au Maroc : enjeux symboliques. Coll. Essais et études (Vol. 8). Rabat : Publications de la Faculté des lettres et sciences humaines de Rabat.

BÉRARD, Evelyne, L'Approche communicative : Théorie et pratiques, Paris, Clé International, 1991.

BRIQUEL-CHATONNET, Françoise, De l'araméen à l'arabe : quelques réflexions sur la genèse de l'écriture arabe », Scribes et manuscrits du Moyen-Orient, coll. « Études et recherches », Bibliothèque nationale de France, Paris, 1997.

CANAMAS, Christine et DICHY, Joseph, «Atelier de lecture et d'écriture », Réflexion sur la lecture mentale, in Analyses, Théorie, ERA 833, CNRS, Paris VIII, 1983.

CANTINEAU, Jean, Etudes de linguistique arabe, Klincksieck, Paris 1960.

CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, Apprendre à comprendre des textes écrits, dans Cahiers pédagogiques n° 422, 03/2004.

CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, Enseigner la compréhension: principes didactiques, exemples de tâches et d'activités, 2009.

CHACIN, Julia, PENA, Daniel, MARQUEZ, Mary, Principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au niveau secondaire, Synergies N° 5 (2009-2010).

CHARAUDEAU, Patrick, Langage et discours, Paris, Hachette, 1983.

CHARAUDEAU, Patrick, Grammaire du sens et l'expression. Paris, Hachette, 1992.

CHATENET, Claudine, LAGAHUZERE, Olivier et alii, Evaluer la production orale des élèves en classe de langue, CRDP de l'académie de Versailles, 2003.

CHAUVEAU, Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane, Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. Revue française de pédagogie, 90, 1990.

CHAUVEAU, Gérard. L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit. INRP, Paris, 1993.

CHAUVEAU, Gérard, Les chemins de la lecture. Magnard, Paris, 1994.

CHAUVEAU, Gérard, Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, Éditions Retz, Paris, 1997.

CHAUVEAU, Gérard. Des difficultés de lecture avant six ans. Cahiers pédagogiques du 03/2004.

CHAUVEAU, Gérard et MAYO, Carine. Il a du mal à apprendre à lire : comment l'aider ? Albin Michel, Paris, 2004.

CHOPPIN, Alain (1998), Du bon usage des manuels : une perspective historique. – Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n° 369.

CHOUBACHY, Chérif, Le Sabre et la Virgule, La langue du Coran est-elle l'origine du mal arabe ? L'Archipel, Paris, 2007.

CICUREL, Francine et DANIEL, Véronique, Discours, actions et appropriations des langues, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2003.

Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », *B.O.E.N.*, n° 5 du 29.10.1970.

COHEN, David, Etudes de linguistique sémitique et arabe, Mouton, Paris, 1970.

COLLEGES – PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS, Ministère de l'Education Nationale, CNDP, 1985.

COLETTA, Jean Marc, l'oral, c'est quoi ?, cahiers pédagogiques, n° 400, numéro coordonné par Françoise Faye et Marielle Rispaïl, Edité par le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique, Paris, janvier 2002.

COSTE, Daniel et GALISSON, Robert, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976.

CORDER, S. Pitt : Que signifient les erreurs des apprenants ? *Revue Langages* n° 57, 1980.

COSTE, Daniel, « Lecture et compétence communicative » dans la revue « Le Français dans le Monde » n° 144, novembre-décembre 1978.

COSTE, Didier, « Trois conceptions du lecteur et leur contribution à une théorie du texte littéraire », dans *Poétique*, no 43, septembre 1980.

COSTE, Daniel, « Le déclin des méthodologies : Fin de siècle ou ère nouvelle ? », dans *Une Didactique des Langues pour demain. En Hommage au Professeur Henri Holec, Mélanges* n° 25, CRAPEL, Nancy, 2000.

COSTE, Daniel, « La représentation audio-visuelle ou le théâtre de vive voix », dans *Voix et Images du CREDIF*, numéro spécial, 1979.

COSTE, Daniel, De la conception aux usages : CECR et couteau suisse, Groupe d'Etudes sur le Plurilinguisme Européen- Université de Strasbourg, *Politiques linguistiques en Europe*, n°6, 2014.

COURTILLON, Janine, « La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2/ 2001 (n° 122).

CUREAU, Jean, « L'influence de l'utilisation des moyens audio-visuels sur la pédagogie des langues vivantes », Mons, 1971.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, PUG - 2e édition, 2005.

DANLOS, Laurence, SAGOT, Benoît et STERN, Rosa: « Analyse discursive des incises de citation », in F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada et S. Prévost (dir.), Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF, Institut de Linguistique Française, Paris, 2010.

DANVERS, Francis, 700 mots clefs pour l'éducation, presses universitaires de Lille, 1992.

DE CERTEAU, Michel, « La lecture absolue », dans Problèmes actuels de la lecture, Clancier-Guénaud, Paris, 1982.

DEHAENE, Stanislas : « On observe souvent un déni de la réalité scientifique », propos recueillis par Emma Paoli, Le Monde du 03.02.2014.

DEHEUVELS, Luc-Willy, dans une intervention au « colloque du centenaire de l'agrégation d'arabe », le 17 et 18 novembre 2006.

De Robien, Gilles, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002 à 2005), « L'agrégation d'arabe a cent ans ! » Paris, le 17 et 18 novembre 2006, in : Actes du séminaire national, Janvier 2008.

DEVANNE, Bernard. Lire et écrire : des apprentissages culturels tome 2, Armand Colin, Paris, 1993.

DEVAUX, Jean-Michel. Portrait de l'apprenti-lecteur en difficulté à l'école. Psychologie et Education, Dourdan, 12/2002.

DEVILLE, Gabriel, L'arabe pratique- Editions-Disques OMNIVOX, Paris 1983.

De Saussure, Ferdinand, Cours de linguistique générale, Ed. Payot, 1964.

DICHY, Joseph, «Qu'est-ce qu'un programme d'apprentissage de la compétence communicative d'un locuteur arabe scolarisé ?», dans Actes du Colloque sur Les Langues et cultures populaires dans l'aire arabo-musulmane, Association Française des Arabisants numéro spécial du Bulletin de l'A.F.D.A., Paris, octobre 1986.

DICHY, Joseph, « La pluriglossie de l'arabe » dans P. Larcher (ed.) Langues et Littératures arabes, n° spécial du Bulletin d'Etudes Orientales de l'IFEAD, tome XLVI, 1994.

DICHY, Joseph et REYMOND, Pierre-Louis, article : «Il faut enseigner l'arabe dans le service public » in Le Monde.fr (11.02.2014).

DOUCEY, Bruno, L'Oral au collège. Quelle évaluation ? Nouvelle Revue Pédagogique, janvier 2001, n°5.

DURAND, Jean Claude, MOITRIEUX, Gérard, « Lire les images », Nancy, CRDP, 1979.

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs. Paris, A. Colin, 2002.

ECO, Umberto, le lecteur in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs, Trad. Fr, Paris, Ed. Bernard Grasset, 1985.

Enseignement audio-visuel par les méthodes du CREIF, « De vive voix », in Bulletin de Liaison et d'Information, Numéro Spécial, Sèvres, 1972.

FASSI FEHRI, Abdelkader, « L'arabe dans la nouvelle constitution, un paradigme de justice, de démocratie, de développement et de diversité dans l'unité », Le Matin du 17 Septembre 2012.

FAYOL, Michel, Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. Psychologie Cognitive de la Lecture. PUF.1992.

FAYOL, Michel, GOMBERT, Jean Emile, GOIGOUX, Roland et alii, « Enseigner la lecture au cycle 2 », Nathan pédagogie, 2000.

FERREIRO, Emilia et GOMEZ PALACIO, M. Lire-écrire à l'école : Comment s'y apprennent-ils ? CRDP, Lyon, 1988.

FERREIRO, Emilia et HEBRARD, Jean. L'écriture avant la lettre. Hachette, Paris, 2000.

FERGUSON, Charles (1959), Article « Diglossia », in Language and Social Context, Pier P. GIGLIOLI (éd.), Penguin Education, 1972.

FERGUSON, Charles, cité par TABOURET-KELLER, Andrée, « Diglossie », in La linguistique, guide alphabétique, Denoël-Gonthier, Paris, 1969.

FLEISCH, Henri, « L'arabe classique: esquisse d'une structure linguistique. », Recherches publiées sous la direction de l'Institut de Lettres Orientales de Beyrouth, t. V, Beyrouth, Imprimerie Catholique, 1957.

FLEISCH, Henri, Etudes d'arabe dialectal, Dar el Machreq, Beyrouth, 1974.

FOURNE, Jean-Louis (Philosophe), Propos recueillis sur les ondes de France Culture, juin 2012.

FUCK, Johann, 'Arabiyya, Recherches sur l'histoire de la langue et du style arabe, Traduction française de C. Denizeau, Paris, Didier, 1955.

FRAIHA, Anis, (en arabe) (نحو عربية مبسطة) Vers un arabe simplifié, Beyrouth, Maison de la culture, 1955.

- FRAYHA, Anis, "اللهجات وأسلوب دراستها" « Al-lahağât wa uslûbu dirâsatihâ », Dar al-ğayl, Beyrouth, 1989.
- GAGNE, R. cité par DE LANDSHEERE, V et G, Définir les objectifs de l'Education, Paris, PUF, 1975.
- GALISSON, Robert et COSTE, Daniel « Dictionnaire de Didactique de Langues », Paris, Hachette, 1976.
- GANTIER, Hélène, L'enseignement d'une langue étrangère, Edité par PUF, coll. L'éducateur, Paris, 1968.
- GAONAC'H, Daniel, Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Poitiers, Hatier /Didier, 1991.
- GARMADI, Juliette, La sociolinguistique, Presses universitaires de France, Paris, 1982.
- GEYSS, Roswitha, « Bilinguisme et Double Identité dans la Littérature Maghrébine de Langue Française» - Le cas d'Assia Djebbar et de Leïla Sebbar, Vienne, 2006.
- GAONAC'H, Daniel et FAYOL Michel, Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia, Hachette éducation, Paris, 2003.
- GOIGOUX, Roland et CEBE, Sylvie, Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant, Editions Retz, Paris, 2006.
- GOIGOUX, Roland et CEBE, Sylvie, Lectorino et Lectorinette, CE1-CE2, Apprendre à comprendre des textes narratifs, Editions Retz, Paris, 2013.
- GOMBERT, Jean-Emile et FAYOL, Michel, La lecture-compréhension : Fonctionnement et apprentissage- dans Gaonach, Daniel et Goïder, Caroline (Eds.), Collection Profession Enseignant. Paris: Hachette, 1998.
- GRANDGUILLAUME, Gilbert, Langue, Identité et Culture nationale au Maghreb » dans Peuples Méditerranéens, n° 9, OCT-DEC 1979.
- GREIMAS, Algirdas Julien et COURTES, Joseph, Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette, Paris, 1993.
- GREMMO, M.J., Apprendre à communiquer. Compte rendu d'une expérience d'enseignement de français. Mélanges Pédagogiques CRAPEL, 1978.
- GREMMO M-J., Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience. Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil, Mélanges Pédagogiques, Numéro Spécial. Centre de ressources, Université de Nancy 2, C.R.A.P.E.L. Nancy, 1995.
- GREVISSE, Maurice, GOOSSE, André, Nouvelle grammaire française, Bruxelles, De boeck, 1995.
- HADJ Sadock, Article paru dans « Bulletin des Etudes Orientales », n° XXIX, 1977.

- HALFF, Bruno (1974-1980), «Notes sur l'enseignement de l'arabe», revue l'Arabisant - p.54, et « L'enseignement de l'arabe » - Recherches pédagogiques – Etudes extraites de la Revue 'L'Arabisant' (1974-1980).
- HALFF, Bruno, Le centenaire de l'Agrégation d'arabe, Paris, le 17 et 18 novembre 2006, dans : Actes du séminaire national, Janvier 2008.
- HALTE, Jean-François, Entre Enseignement et Acquisition : Problèmes Didactiques en Apprentissage du Langage, CELTED, Université de Metz, Mélanges CRAPEL n° 29, 2003.
- HAMIDULLAH, Muhammad, Le Coran : Traduction intégrale, avec la collaboration de Michel Léturmy. Préface de Louis Massignon, Ed. Le Club Français du Livre, Paris, 1959.
- HASBALLAH, Baha', article en arabe: « المقاربة بينهما... لم لا ؟؟ », journal « al-ahrâm » du 19/04/2006.
- HOLEC, Henri, "La compréhension orale en Langue étrangère" in Mélanges Pédagogiques CRAPEL Nancy 1970.
- HOLEC, Henri, Cours de Compréhension Orale, CRAPEL, Armand Colin Longmann, Nancy 1973.
- HOLEC, Henri, « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? », Mélanges pédagogiques, CRAPEL, Nancy, 1990.
- HYMES, Dell. H., Vers la compétence de communication. Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif, 1984.
- IBN KHALDUN, al-Muqaddima, « les Prolégomènes », (version arabe), Dar al-qalam, 4^e édition, Beyrouth, 1981.
- IBN MANZŪR, « Lisân al-^carab » sous forme numérique sur le site : <http://www.shamela.ws>
- JACOB, André, « Les exigences théoriques de la linguistique selon Gustave Guillaume », Paris, Klincksieck, 1970.
- JAKOBSON, Roman, Six Leçons sur le son et le sens, Paris, Minuit, 1976.
- JUPP, T.C., HODLIN, S, HEDDESEIMER, C., LAGARDE, J.P. "Apprentissage Linguistique et Communication ", C.L.E. International, Paris, 1978.
- KHATIBI, Abdelkbir, Le roman Maghrébin, Rabat, Editions SMER, 1979.
- KOULOUGHLI, Djamel Eddine, « Moyen Arabe et questions connexes » CNRS (article disponible sur internet). Questions et réponses reprises dans : KOULOUGHLI (Djamel E.), *L'arabe*, PUF (Que sais-je 3783), Paris, 2007.
- KRISTEVA, Julia, Le Texte du roman. Approche sémiologique d'une structure discursive transformationnelle, La Haye, Mouton, 1970.

LAGARDE, Jean Pierre, HEDDESHEIMER, Christian, PIERON, Claude, « Etude comparative des méthodes d'alphabétisation des travailleurs émigrés en France », Université de Nancy II, décembre 1978.

LALLEMENT, Brigitte et PIERRET, Nathalie, L'essentiel du CECR pour les langues : le cadre européen commun de référence pour les langues : école, collège, lycée. Hachette Education, Paris, 2007.

LARCHER Pierre, 2003a, « Diglossie arabisante et fuṣḥâ vs 'âmmiyya arabes : essai d'histoire parallèle », in AUROUX, Sylvain et al. (Eds), *History of Linguistics* 1999.

LAROUI, Fouad, *Le drame linguistique marocain*, éditions Le Fennec, Casablanca, avril 2011.

LECOMTE, Gérard, *Eléments d'arabe de presse et de radio*, Paris, Publications Orientalistes de France, 1977.

LECOMTE, Jacques, *L'enfant et la lecture : entretien avec Gérard Chauveau*. Sciences humaines, Paris, 04/1998.

LEGRAND, Michel. *Du behaviorisme au cognitivisme*. Dans: *L'année psychologique*. 1990, vol. 90, n°2.

LENTIN, Laurence. *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. ESF, Paris, 1998.

LEVALLOIS, Bruno, *Bulletin de l'Observatoire des Pratiques Linguistiques, Langues et Cité*, Numéro 15, Octobre 2009.

MAHITAB, Abdel Raouf et MOUSSA, Maroua, « Faut-il réformer la langue arabe ? », in la revue d'Egypte, mai-juin, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique, « L'analyse du discours », in *Repères* n° 51, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 1979.

MAINGUENEAU, Dominique, « Nouvelles tendances dans l'analyse du discours », Paris, Hachette, 1987.

MALMQUIST, Eve. *Les difficultés d'apprendre à lire*. Armand Colin, Paris, 1973.

MARCAIS, William, « La diglossie arabe », Delagrave, Paris, 1930.

MARCAIS, William, « La diglossie arabe. La langue arabe dans l'Afrique du Nord », in *Revue pédagogique*, Tome CIV et CV, 1930/1931.

MAURER, Bruno, *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, collection *Parcours didactiques*, Bertrand-Lacoste, Paris, 2001.

MAURY-LASCOUX, Nancy, « Pourquoi l'arabe ? » dans « *L'actualité éducative* » n° 499 - septembre-octobre 2012.

MEIRIEU, Philippe, L'Ecole, Mode d'Emploi des méthodes actives à la pédagogie différenciée, ESF Editeur, 2000.

MERIEU, Philippe, cité par DANVERS, Francis, 700 mots clefs pour l'éducation, presses universitaires de Lille, 1992.

MEJRI, Salah, MOSBAH, Saïd, SFAR, Inès « Plurilinguisme et diglossie en Tunisie » dans Synergies Tunisie n° 1, 2009.

MIQUEL, André, L'islam et sa civilisation, Paris Colin 1977.

MOGET, Marie-Thérèse, « Nouveau cours audio-visuel du CREDIF pour l'enseignement du français, langue étrangère, aux débutants », Ed. Didier, Paris, 1973.

MOLES, Abraham, L'image, communication fonctionnelle, Paris, Casterman, 1981.

MONTEIL, Vincent-Mansour, Clefs pour la pensée arabe, Éditeur: Seghers, Paris, 1974.

MOUNIN, Georges, Clefs pour la sémantique, Paris, Editions Seghers, 1972.

NAJJAR, Alexandre, (article) : Saïd Akl de A à Z, dans L'Orient Littéraire, jeudi 25 juillet 2012.

NOIRIEL, Gérard, Le Creuset français, Histoire de l'immigration, XIXe – XXe siècles, Paris, Editions Le Seuil, 1988.

Nølke, Henning, Linguistique modulaire : de la forme au sens. Louvain - Editions Peeters, Paris, 1994.

Observatoire National de la lecture. Nouveaux regards sur la lecture, CNDP, Paris, 2004.

OWENS, Jonathan, "Arabic Sociolinguistics" in Arabica vol XLVIII, 2001, pp. 419-469. (Présentation synthétique de l'approche sociolinguistique en arabe depuis le premier article de Ferguson "Diglossia" en 1959).

PAQUETTE, et CHAYER, Lucille. La gestion mentale au cœur de l'apprentissage : Compréhension de lecture. Chenelière, Montréal, 2000.

PELLAT, Charles, « Introduction à l'arabe moderne. Paris, J. Maisonneuve, 1974.

PELTIER, Michel, Apprendre à aimer lire, Hachette, Education, Paris, 1995.

PLECY, Albert, Grammaire élémentaire de l'image : la photo, art et langage, Marabout, Paris, 1975.

PRENERON, Christine, MELJAC, Claire et NETCHINE, Serge. Des enfants hors du lire. Bayard, 1994.

PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS (Collèges), Ministère de l'Education Nationale, CNDP, Paris, 1985.

PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE, Bulletin Officiel, Hors série n°1 du 14 février 2002.

Programmes de l'Enseignement des Langues Vivantes Etrangères pour le collège – Bulletin Officiel n° 7 du 26 avril 2007 (hors série).

PRUDENT, Lambert-Félix, « Diglossie et interlecte », dans « Langages », 15^{ème} année, n° 61, 1981.

PUREN, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan-CLE international, 1988.

PUREN, Christian, La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris, Didier, 1994.

PUREN, Christian, L'Evolution Historique des Approches en Didactique des Langues-Cultures, ou Comment faire de l'Unité des « Unités Didactiques », Conférence à l'École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2 novembre 2004 (Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France - ADEAF).

PUREN, Christian, Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre, in APLV-Langues Modernes, samedi 1er avril 2006.

PORCHER, Louis, Etudes de linguistique appliquée n° 16, octobre-décembre 1974.

PORCHER, Louis, Introduction à une sémiologie des images, Paris, Didier, 1976.

PEYTARD, Jean et GENOUVRIER, Emile « Linguistique et enseignement du français », Larousse, Paris, 1970.

PYNTE, Joël, Lire...Identifier, comprendre. Presses Universitaires de Lille, 1983.

REBOUL, Anne, Résolution de l'anaphore pronominale, Sémantique et/ou pragmatique, in Cahiers de Linguistique Française 10, Université de Genève, Genève 4, 1989.

REBOUL, Olivier, Langage et idéologie, Paris, PUF, 1980.

REIMEN, J.R. « Esquisse d'une situation plurilingue, le Luxembourg », La linguistique, 1965.

RIGNAULT, Simone et RICHERT, Philippe, La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires. Rapport au Premier ministre, La Documentation française, Paris, 1997.

ROBERT, Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys, Paris, 2008.

RENARD, Raymond, Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, Paris, Didier, Édition Internationale, 3e édition, 1979.

RICOEUR, Paul, Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II, Paris, Le Seuil, 1986.

ROCQUET, Jean-Pol, Cohérence et cohésion du texte, dans Réseau Ambition Réussite PASI Nancy-Metz, Woippy, 2010.

ROUGIER, Bernard (dir.), Qu'est-ce que le salafisme ?, Paris, Presses Universitaires de France 2008.

ROULET, Eddy, Pour une meilleure connaissance du français à enseigner, dans Le Français dans le Monde n° 100, 1973.

ROUSSEL, Francine, « Le facteur d'adaptation dans la compréhension de l'anglais oral » dans Mélanges Pédagogiques CRAPEL année 1972.

ROUSSELLE, Olivier, « 1901-2001 Migrations et vie associative : entre mobilisations et participation », Actes du colloque, Institut du monde arabe, 8 octobre 2001.

SAID, EDWARD W. La langue arabe, la Rolls et la Volkswagen, Le Monde Diplomatique, août 2004.

SICARD-FRAISSE, Frédérique, TAHHAN, Brigitte et TARDY, Sophie, Arabe : cycle des approfondissements (cycle 3), Collection École, Documents d'accompagnement des programmes, Centre national de documentation pédagogique, CRDP, Paris, 2002.

SOULE, Véronique « Sarkozy a oublié son discours sur l'enseignement de la langue arabe » dans le journal « Libération » du 20 juillet 2010.

TALAAT, Ridwane (Ecrivain Egyptien), dans un article en arabe sur internet, le « dialogue civilisé » n° 3872, du 06/10/2012, Rubrique : Laïcité, religion politique et critique de la pensée religieuse.

TALEB IBRAHIMI, Khaoula, «L'arabisation, lieu de conflits multiples » dans : Collectif : Réflexions. Elites et questions identitaires, 1997.

TALON, Emmanuelle, Article : L'arabe, une «langue de France» sacrifiée, dans le Monde Diplomatique, octobre 2012.

TODOROV, Tzvetan, Les genres de discours, Paris, Seuil, 1978

VAN GRUNDERBEECK, Nicole, Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention, Gaëtan Morin Editeur, Montréal, 1994.

VECCIANI, Yves. Des jeux moteurs à la lecture : 72 fiches, Nathan, PARIS, 1992.

VERSTEEGH, Kees, The Arabic Language, Columbia University Press, New York, 1997.

VIGNER, Gérard, « Présentation et organisation des activités dans les méthodes », dans Le Français dans le monde, no spécial Recherches et applications, Paris, EDICEF, janvier, 1995.

WIDDOWSON, H.G.: Teaching Language as Communication, Oxford University Press et LAL et (1998) "Skills, Abilities and Context of Reality" in Grabe W. (ed): Foundations of

Second Language Teaching, Annual Review of Applied Linguistics, vol. 18, Cambridge University Press.

YOUSSI, Abderrahim, La triglossie dans la typologie linguistique, in revue La linguistique, Volume 19, Akl de A à Z, dans L'Orient Littéraire, jeudi 25 juillet 2012.

YOUSSI, Abderrahim, « Liberté pour la langue arabe », Journal Le Monde, mardi 24 juillet 2012.

YOUSSI, Abderrahim, Grammaire et Lexique de l'arabe marocain moderne, éd. Wallada, Casablanca, 1992.

Bulletins et CECR :

Bulletin d'Etudes Orientales, T. 29, Institut Français du Proche-Orient, 1977.

Bulletin Officiel n° 6 (hors série) du 25 août 2005.

Bulletin Officiel n° 23 du 8 juin 2006, Enseignement des langues vivantes, rénovation de l'enseignement des langues vivantes.

Bulletin Officiel n° 8 - 30 Août 2007 (Hors série), Programme de Langues étrangères pour l'école primaire » - Arabe.

Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010.

Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010 (pour lycée).

Bulletin officiel n° 43 du 24 novembre 2011.

Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Education, Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, Division des Langues vivantes, Strasbourg, 2000.

Journaux et revues:

Le journal Le Monde, 22 décembre 2001.

Le journal « الأهرام » du 26/03/2006.

Le journal « الأهرام » du 02/04/2006.

Le journal « الأهرام » du 09/04/2006.

La revue L'Orient Littéraire, jeudi 25 juillet 2012.

La revue saoudienne « al-Muslimûn » (les Musulmans), n° 26, avril 1982.

Manuels scolaires :

ATOUI, Hamida, L'arabe langue vivante, Volume 1, EDICEF, Paris, 1978.

FARAH ALATTAR, Basma et TAHHAN, Caroline, Arabe 1e année, Palier 1 : Niveau A1/A1+ du CECR , Hatier-Chouette Entraînement, Paris, 2008.

GHEDIRA, Ameer et LECOMTE, Gérard, Méthode d'arabe littéral, premier livre, Librairie Klincksiek, Paris, 1974.

HALLAQ, Boutros, al-'arabiyya, Méthode d'Arabe Moderne, Sycomore, Paris, 1980.

REIG, D. Manuel d'arabe moderne, premier volume, Maisonneuve et Larose, Paris, 1987.

Sam Ammar, Marie-Hélène Avril, Jean-François Crettien et Joseph Dichy, « LES JOURS ET LES NUITS », Enseignement Communicatif et Culturel de l'Arabe Langue Etrangère ou Langue Seconde, Coordination de la série : Joseph Dichy et Nisrine Ibrahim Baddour, International Press, 1^{ère} édition, Beyrouth, 2013.

SEGHROUCHNI, D. et KANDIL, A. Texte rapporté dans un manuel marocain du secondaire : « Règles de la Langue arabe et Exercices d'application », Maroc, Casablanca, 1983.

TAHHAN, Brigitte et alii, Kullo Tamam, Palier 1, Delagrave, Paris, 2005.

BRUSTAD, Kristen, AL-BATAL, Mahmoud and AL-TONSI Abbas, Al-Kitâb fî Ta'allum al-'Arabiyya with DVDs: A Textbook for Beginning Arabic, Part One, Second Edition (Arabic Edition), Georges Town University, 2006.

BRUSTAD, Kristen, AL-BATAL, Mahmoud and AL-TONSI Abbas, Al-Kitâb fî Ta'allum al-'Arabiyya with DVDs: A Textbook for Beginning Arabic, Part Two, Third Edition (Arabic Edition), Georges Town University, 2013.