



Le programme de 3^e s'inscrit dans la continuité des programmes de 6^e et du cycle central (5^e et 4^e). On trouvera donc dans les documents d'accompagnement des programmes d'arabe de ces classes de nombreux éléments pertinents et utiles également pour la classe de 3^e. Inversement, les précisions que l'on trouvera ici concernent plus précisé-

ment ce niveau, en particulier celles qui portent sur le lexique et les dialectes, mais elles seront lues aussi avec profit pour l'ensemble des niveaux, en particulier celles qui traitent de la prise de parole. Les propositions sur les formes de discours font suite à celles des documents d'accompagnement des classes de 5^e et 4^e.

I – Le lexique

L'une des principales difficultés rencontrées dans l'apprentissage de l'arabe réside dans l'étendue de son lexique, liée à l'étendue singulière de l'histoire de cette langue et de l'espace dans lequel elle s'est déployée. Il en résulte une accumulation de « strates » historiques, depuis la poésie antéislamique jusqu'à la langue de presse d'aujourd'hui, et une multitude d'usages locaux et de variétés dialectales.

Cela peut créer chez l'élève, après trois ou quatre ans d'arabe, une sorte de découragement, pour différentes raisons :

– Il connaît un mot, celui-ci n'a pas le sens habituel (ex : فصل / باب).

– Il connaît un mot, mais pour la même notion ou le même objet, il en entend un autre, y compris pour le vocabulaire de base

(ex : صبي / ولد / طفل / شاب – بنت / فتاة / شابة).

– La multiplicité des dialectes fait que, s'il n'est pas lui-même dialectophone, il acquiert vite le sentiment qu'il n'aura pas une langue à apprendre, mais deux, trois, ou plus.

– De ses éventuels séjours dans le monde arabe, ses lectures, le visionnement de films et émissions de télévision, l'audition de cassettes et disques, il retire l'idée que jamais il ne pourra embrasser la totalité de ce qu'il faudrait savoir.

Le rôle du professeur est de structurer et guider les apprentissages tout en rassurant l'élève découragé, surtout après les progrès rapides des premières années. Encourager tout en étant réaliste, donc ne pas donner l'illusion qu'il existe une langue « minimum » dont on pourrait se satisfaire. Il est indispensable de revenir fréquemment et systématique-

ment sur le même vocabulaire. En même temps, il est tout aussi indispensable, à travers les documents étudiés, autant que possible authentiques, de découvrir et retenir peu à peu les variantes (synonymes, équivalents...). Ainsi, par exemple, on ne saurait se contenter d'un seul usage pour les noms des mois, sous peine de ne pas comprendre des interlocuteurs ou des documents du Proche-Orient ou au contraire du Maghreb. Il en est de même pour les chiffres indiens. Il est tout à fait réaliste de commencer cette découverte dès les classes de 4^e et 3^e.

A. Les exercices

Divers exercices permettent ce rebrassage du lexique connu ainsi que la découverte des variantes. Aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Citons notamment :

– Listes organisées (image + grille, image + légendes, intrus, liste + grille, etc.).

– Exercices à trous avec ou sans liste, QCM lexical, QCM bilingue etc.

– Exercices d'exploration du champ sémantique / synonymie / antonymie / classement, etc.

– Exercices sémantiques sur les racines et schèmes.

– Dictée.

– Jeux des rimes (pour jouer gratuitement avec la langue).

– Jeux des séries : fruits, animaux, etc., mais aussi inventaires (ce qu'on peut voir dans un musée, ce qu'on peut trouver dans une salle de classe, ce qu'on peut faire dans une cour de récréation, etc.)



Ces derniers notamment (jeux oraux) font l'objet de séquences courtes et fréquentes et ne relèvent pas de l'improvisation de veille de vacances ou de jour de grève...

B. La mémorisation

On ne peut pas faire l'économie de l'apprentissage par cœur, systématique et régulier.

Il importe de faire à bon escient des choix : distinguer ce qui est à apprendre en priorité de façon active et laisser pour plus tard ce qui ne fera appel qu'à une compétence de reconnaissance.

On prendra le temps d'interroger systématiquement (à l'oral ou à l'écrit, sous forme ludique ou plus contrainte) pour vérifier ces acquisitions.

On peut avoir recours à divers moyens mnémo-techniques. L'un des plus classiques consiste à choisir judicieusement des vers de poésie, des dictons et proverbes, à apprendre par cœur et réciter souvent. On mémoriserait des sketches, des poèmes, des contes, des histoires brèves...

Chaque élève a sa façon à lui de mémoriser et de construire son savoir : il ne faudra pas se focaliser sur la mémoire visuelle ou sur la mémoire auditive, mais solliciter régulièrement les différents types de mémoire chez chacun.

II – Comprendre les dialectes arabes

L'aide des documents sonores (chansons, publicités etc.) et audiovisuels authentiques est indispensable.

La priorité est d'apprendre à repérer les caractéristiques essentielles du dialecte entendu, notamment phonétiques et lexicales. Car c'est ce qui frappe immédiatement et c'est ce dont l'identification rapide permet de débloquent la compréhension. Les particularités morpho-syntaxiques, pourtant au moins aussi importantes, ne sont à voir que dans un second temps.

Il est important aussi de repérer l'accentuation des mots et des phrases : cela permet de pratiquer le découpage, garant d'une bonne identification des lexèmes et morphèmes.

On peut utilement faire apprendre par cœur un proverbe, le refrain d'une chanson, une blague ou une anecdote (ou seulement sa chute, une réplique célèbre de film...) dans un dialecte choisi. Si possible quelque chose d'amusant et/ou significatif sur le plan culturel. On peut mener le même travail dans deux ou trois dialectes.

Mais il convient d'éviter de donner une impression de tourisme linguistique à des élèves qui ont prioritairement à construire des apprentissages. Il faut intégrer cette démarche dans une programmation dont le but premier n'est pas de faire le tour du monde arabe, même si cette motivation de la découverte peut être attractive et féconde.

Il faut veiller à n'utiliser que des documents authentiques (il n'en manque pas!), que le professeur aura soigneusement préparés et analysés dans toutes leurs composantes.

N'oublions pas que les élèves peuvent eux-mêmes être informateurs sur les dialectes qu'ils maîtrisent, ou que leurs parents maîtrisent.

Il va de soi que l'on s'intéresse principalement aux dialectes dont l'aire d'expansion et d'influence est la plus vivante et la plus large et qui sont les plus étudiés dans la tradition orientaliste française. La liste retenue pour le CAPES d'arabe représente une bonne indication : il s'agit des parlers citadins dominants des trois pays du Maghreb, de l'Égypte, et de l'ensemble Syrie-Liban-Palestine.

III – La prise de parole

L'expression orale doit être le fait de tous les élèves à tous les cours. Il appartient au professeur de veiller à ce que la prise de parole soit suffisamment organisée pour que l'activité soit réellement réussie. Le rôle des « rites » est à cet égard tout à fait bénéfique.

Certains élèves s'expriment à l'oral avec aisance et demandent spontanément la parole, pour expliquer, commenter, donner leur avis. Les autres n'écoutent pas, puisqu'ils savent que la plupart du temps le professeur en reprendra l'essentiel et qu'ils n'auront ainsi qu'un seul effort à faire. Dans le meilleur des cas, on leur demandera de répéter ce qui a été dit avant et leur rôle se cantonnera, pour longtemps, à cette faible participation aux séquences d'expression orale.

On peut imaginer une autre distribution des rôles. Les élèves les plus avancés ont pour consigne d'écouter attentivement ce que disent leurs camarades moins loquaces pour en proposer une récapitulation. Dans une classe hétérogène comme le sont la plupart des classes d'arabe, on fixera les exigences de manière réaliste : les plus faibles devront s'exprimer de façon à être compris par leurs camarades (critère

minimum), même si les énoncés ne sont pas toujours « canoniques » ; ceux de niveau moyen seront tenus de produire des phrases plus construites mais pourront se contenter de simples constats, de notations indépendantes ; il appartiendra aux plus forts de récapituler, en construisant le discours, donc en utilisant les liens temporels et logiques acquis. Cette façon de procéder valorise des élèves démunis sur le plan linguistique mais dont on estime ainsi qu'ils ont quelque chose d'intéressant à dire, digne d'être écouté. On attend des plus avancés une performance à la mesure de leurs capacités. Il s'agit là d'un exemple parmi d'autres de ce que peut être une pédagogie différenciée.

Quelques principes essentiels doivent être rappelés :

– Un élève n'est jamais interrompu avant qu'il soit arrivé au terme de ce qu'il a à dire. On lui laisse le temps de la réflexion, de l'hésitation, de l'autocorrection.

– Une fois que l'élève est allé au bout de son propos, **tout** énoncé fautif doit être corrigé. Le professeur, qui aura pris note des corrections à effectuer, n'intervient alors qu'en dernier ressort, lorsque les efforts de l'élève ou des élèves de la classe ne leur auront pas permis de le faire eux-mêmes. La



forme correcte retenue est reprise par ceux des élèves qui l'ignoraient, et qui se l'approprient activement.

– L'élève s'adresse à la classe (globalement, ou à tel groupe, ou à tel camarade) et non au professeur. On favorisera donc les activités transversales. La disposition traditionnelle des tables en rangées est un obstacle avéré à cette pédagogie de la responsabilité. La disposition en «U», par exemple, est à

privilégier. Le professeur n'est pas au centre des échanges, mais en retrait. Il s'interdit de répéter les énoncés des élèves, et de jouer ainsi le rôle de « porte-voix ». Incorrect, l'énoncé aura été corrigé comme indiqué précédemment ; correct, l'énoncé n'a pas à être validé. Les élèves sont systématiquement habitués, entraînés, et astreints à placer leur voix, à prononcer, et à articuler de façon intelligible pour l'ensemble de la classe.

IV – Quelques formes de discours : les reformulations narratives et argumentatives du dialogue « en situation »

Les documents d'accompagnement des classes de 5^e et de 4^e comportent des indications quant aux formes de discours narratives et argumentatives (voir *Accompagnement des programmes de 5^e et de 4^e, Livret 7, CNDP, 1997, pp. 7-11*). Ces derniers étaient déjà présents dans les programmes pour l'ensemble du collège, tant en LV1 (voir les programmes pour la classe de 6^e) qu'en LV2 (voir les programmes pour la classe de 4^e), qui signalent le rôle central de la reformulation, et notamment du passage du dialogue au discours rapporté d'une part et au récit de l'autre.

Les propositions ci-dessous font suite aux précédentes. Elles s'inscrivent dans la perspective des compétences de fin de cycle, vers lesquelles l'enseignement de la classe de 3^e doit tendre. L'accent est mis ici sur la seule capacité en expression, orale ou écrite, ce qui ne signifie pas que l'on doive négliger les autres capacités ! Nous devons par ailleurs nous contenter d'une présentation sommaire du recours aux formes de discours dans l'enseignement de l'arabe : on ne saurait trop recommander aux collègues enseignant cette langue de se référer à la bibliographie, qui est assez abondante en ce qui concerne le français. Les formes de discours sont aujourd'hui largement familières aux enseignants de français du collège, mais aussi, dès la classe de 6^e, à leurs élèves. Dès cette classe, on peut donc prendre appui sur les enseignements de français, pour les activités de la classe de langue vivante qui font explicitement appel à des connaissances relatives aux formes de discours narratives, argumentatives, explicatives et descriptives.

A. Le dialogue « en situation » et son usage dans l'enseignement de l'arabe

Le terme de *dialogue* a plusieurs sens : il désigne, soit un échange conversationnel simulé (par exemple un extrait de pièce de théâtre, ou un « dialogue » construit pour les besoins d'une méthode de langue), soit, plus classiquement, un échange d'idées. Dans la vie courante, on parlera surtout d'échanges ou d'interactions entre les participants d'une situation de dialogue ou d'une conversation (c'est, en linguistique actuelle, le domaine des interactions verbales ou de l'analyse conversationnelle). La principale caractéristique de ces situations est, justement, qu'il s'agit d'un échange entre des participants qui construisent ensemble un discours appelé dialogue.

En pratique, l'enseignement des langues aux premiers niveaux a besoin de faire appel à des dialogues artificiellement construits pour les besoins de l'apprentissage « en situation » (phonétique, acquisition des premières bases

de la langue, pratique orale, actes de langage élémentaires, vocabulaire « en situation », développement de capacités en compréhension auditive, etc.). Si l'on ne peut échapper au caractère artificiel de ces dialogues, on peut en revanche les élaborer de manière à mettre en œuvre des fonctions langagières au sein de situations aussi proches du réel que possible.

Or la part d'artificialité des dialogues construits en arabe littéral est très grande : elle conduit à présenter aux élèves des personnages s'exprimant en arabe littéral dans des situations où les locuteurs font habituellement usage de l'arabe dialectal. Mais l'on observera que les conversations et les échanges en français, en anglais, en italien, en allemand, etc., tels qu'on peut les analyser à partir de corpus audio ou vidéo réalisés dans des conditions réelles d'interaction, sont également très différents des dialogues « en situation » des méthodes de langue. Il convient de voir dans ces derniers, plutôt qu'une représentation d'échanges réels, un outil d'enseignement/apprentissage.

Le problème n'est donc pas de savoir si oui ou non on peut avoir recours aux dialogues en situation pour l'enseignement de l'arabe littéral, mais de faire de cet outil le meilleur usage possible. Les activités langagières de reformulation offrent un excellent moyen de pallier le caractère artificiel, au regard de la compétence de communication en arabe, des dialogues en arabe littéral. Dans les activités de reformulation, en effet, l'apprenant est invité à rapporter le discours des personnages du dialogue, à en commenter le contenu, à en expliciter les sous-entendus, etc. Il peut également construire un récit rapportant ces échanges, ou exprimer son opinion sur les motivations des actions et des paroles des personnages. Or le commentaire, notamment lorsqu'il débouche sur un récit ou sur une discussion-argumentation, correspond à l'un des principaux usages de l'arabe littéral.

Le commentaire est en outre un discours qui échappe partiellement au caractère artificiel des échanges codés dans une classe de langue, ou à celui de la répétition et de la transformation du dialogue. Il conduit progressivement l'élève à s'affranchir des modèles qui lui sont proposés, ouvrant peu à peu la voie à une appropriation effective de son discours.

B. Un premier type de reformulation : le discours rapporté

L'expérience de la classe de langue permet d'observer deux niveaux de reformulation, de difficulté croissante. Le premier consiste en un passage du dialogue « en situation » au dis-



cours rapporté, le second, en un commentaire sur le contenu des échanges, qui conduit à un récit ou à une expression d'arguments à l'appui de l'interprétation que l'on a des événements du dialogue.

Le discours rapporté met en jeu des structures de phrases complexes. Par exemple :

يقول إن...، يجيب بأن...، يسأل هل (أو متى)...،
يطلب من... أن...

Ces quatre verbes constituent le « vocabulaire minimal » de ce premier type de reformulation. On observera qu'ils permettent de construire des complétives avec أن (+ phrase nominale), أنْ (+ phrase verbale au subjonctif) et

كيف , هل , متى , etc., qui introduisent des interrogatives de diverses natures. D'autres verbes sont plus spécifiques, et comportent une description des actes de langage mis en œuvre par les personnages. Par exemple :

يقترح أن...، لا يعجبه اقتراحها، تضحك منه فتقول...

Enfin, certains verbes permettent de commenter plus particulièrement les implicites que l'on peut imaginer dans un dialogue : « avoir à l'esprit », « avoir en tête », est dans cette perspective un verbe-clé. Exemple de commentaire d'une phrase de dialogue :

يسأله ماذا يفعل يوم الجمعة القادم، ولكنه يقصد
بذلك أن يدعو صديقه إلى المطعم...

L'implicite est celui d'une invitation formulée de manière indirecte, selon l'usage courant. Les élèves, lorsqu'ils y sont invités, font preuve d'une grande imagination dans l'élaboration de sens implicites pouvant découler des interprétations possibles d'un dialogue.

Un vocabulaire d'une vingtaine de verbes permet de manipuler, comme on vient de le voir, des structures de phrases complexes. Mais l'on ne parvient pas à ce résultat du premier coup. Les premières productions des élèves demeurent très proches des modèles de reformulation qui leur seront proposés par l'enseignant. Ce n'est qu'en fin de trimestre que l'on peut obtenir des reformulations élaborées par les élèves eux-mêmes.

C. Un deuxième type de reformulation : le récit

Le discours rapporté, avec ou sans « explicitation des implicites » demeure inscrit dans le registre du commentaire portant sur une situation que l'on a en quelque sorte sous les yeux : ce commentaire est donc formulé au présent. Le passage au récit suppose une transposition de cette situation dans le passé. On est amené à situer celle-ci dans un temps et un lieu donnés, à en introduire les personnages, puis à raconter leur histoire. Cela suppose, bien entendu, une part d'invention : les dialogues « en situation » étant relativement courts, il faut leur imaginer des prolongements.

Ce deuxième type de reformulation entraîne d'autre part un recours aux formes verbales de l'inaccompli. Les structures introduites par le verbe كان suivi de l'inaccompli permettent de dresser l'arrière-plan des situations. Les événements du récit se détachent sur cet arrière-fond et sont souvent expri-

més par des verbes à l'accompli. (La transition de l'arrière-plan descriptif aux événements peut être introduite en français dans les contes par « Or il advint... » ou « Mais un jour... » ; en arabe, par exemple, par : (وفي يوم من الأيام...)). Les structures narratives peuvent ainsi être mises en relation avec des structures linguistiques dont le jeu consistant à construire un récit permet aux élèves de comprendre et de mettre en œuvre le sens.

D. Un troisième type de reformulation : le commentaire argumenté

L'interprétation du dialogue « en situation » comme, bien entendu, d'autres supports textuels ou iconiques, ouvre la voie à la discussion et à l'argumentation. Dans un dialogue, l'interprétation des implicites, notamment lorsque plusieurs interprétations différentes sont en présence, introduit à l'expression de l'opinion. Exemple :

...ونحن نعلم أن...، وأنا أرى أن...، لا يمكننا أن نقول إن...

Comme pour le discours rapporté, il convient de donner aux élèves un « stock » de verbes et de locutions permettant l'expression de l'opinion. Le commentaire du dialogue « en situation », qui peut s'articuler soit sur la construction d'un récit, soit sur l'« explicitation des implicites », est souvent amené à s'appuyer sur des arguments.

Pour le commentaire argumenté comme pour la construction du récit, on tirera le plus grand profit d'une concertation, voire d'une coordination avec l'enseignant de français : les structures du discours narratif et du discours argumentatif vues en français permettent de penser la progression des élèves de manière plus cohérente. Les structures linguistiques abordées en arabe, et les formes de discours (ici, principalement, les structures narratives et argumentatives) auxquelles il pourront avoir recours dans leur expression orale et écrite s'en trouveront renforcées.

Signalons enfin que, dans les trois types de reformulation présentés ici, une phase de mise par écrit doit être prévue à l'issue du travail oral. Elle permet de fixer le vocabulaire et les structures, et de renforcer l'expression écrite. Notons aussi que les activités de reformulation se prêtent également fort bien au travail en sous-groupes.

Bibliographie

- Adam J.-M., *Les Textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan Université, 1992.
- Adam J.-M. et Revaz F., *L'Analyse des récits*, Le Seuil, collection « Mémo », 1996.
- Kerbrat-Orecchioni C., *La Conversation*, Le Seuil, collection « Mémo », 1996.
- Moirand S., *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, 1990.
- Plantin C., *L'Argumentation*, Le Seuil, collection « Mémo », 1996.
- Sarfati G.-E., *Éléments d'analyse du discours*, Nathan, collection « 128 », 1997.

