



Le présent document d'accompagnement, tout comme celui de la 6e LV1, concerne le programme d'arabe pour l'ensemble du collège. Certaines indications portent plus particulièrement sur le cycle central. Il comprend deux parties :

- la première concerne la culture et la civilisation ;
- la seconde apporte des éclaircissements sur plusieurs aspects méthodologiques : la prise en compte de quelques formes de discours, la production écrite, la mise en place d'une capacité lexicale et l'utilisation du dictionnaire, la place de la traduction au collège.

I - Culture et civilisation

A. Objectifs

L'objectif assigné à un professeur de langue est la construction de la compétence linguistique de ses élèves. Cette compétence est indissociable de la capacité à comprendre et à appréhender les données culturelles dont toute langue est l'outil d'expression. Apprendre une langue étrangère, c'est dans le même temps découvrir la civilisation à laquelle cette langue est liée, c'est apprendre à comprendre l'Autre.

Cette ouverture à l'autre fait partie intégrante du processus de formation et d'enrichissement du futur citoyen, qui est l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement. Or, nos élèves de premier cycle dans leur grande majorité sont issus de familles peu ou prou arabophones, et possèdent de ce fait une masse de connaissances qui ne demandent qu'à être valorisées. Toutefois, ces données se présentent souvent de manière désorganisée, parcellaire ou floue. Trop d'interrogations demeurent sans réponse ou en suspens, laissant le champ libre aux préjugés et aux stéréotypes. Le cours d'arabe peut et même doit être l'un des lieux où des réponses seront données à cette attente. La tâche essentielle et délicate de l'enseignant sera de prendre la mesure exacte des connaissances de l'élève pour l'amener à réfléchir sur ses convictions et l'aider à développer le goût d'apprendre, de découvrir et de comprendre.

B. Perspectives interdisciplinaires : le programme d'histoire et de géographie

Dans cette optique, on aura tout intérêt à s'inscrire dans une démarche interdisciplinaire, et notamment à tirer profit de la

contribution du cours d'histoire et de géographie à la connaissance de certains aspects de la civilisation arabo-musulmane.

Rappelons ici les points du programme de ces disciplines intéressant directement le professeur d'arabe. En classe de 5e, le programme d'histoire consacre quatre à cinq heures à l'Islam et au monde musulman. L'Islam est présenté d'emblée dans sa dimension à la fois religieuse et civilisationnelle ; sont abordés : la vie du prophète Muhammad, le message coranique et les grandes étapes de l'expansion de la civilisation musulmane. Le monde musulman du VII^e siècle est présenté par le biais de textes et de documents cartographiques et iconographiques. Quelques repères chronologiques sont donnés. Parmi les documents les plus fréquemment utilisés en classe, figurent des extraits du Coran, généralement limités à des versets portant sur l'un ou l'autre des cinq préceptes de l'Islam ou relatifs à la vie du Prophète. Plans et photos de mosquées forment l'essentiel de l'iconographie.

Sans sortir du cadre et des objectifs de son enseignement, le professeur d'arabe dispose de nombreux moyens pour élargir le champ de ces connaissances en fonction des besoins et de la demande des élèves. Il peut d'abord saisir cette occasion pour présenter à son tour quelques extraits en arabe du Coran et du hadith. À ce sujet, il nous semble important de faire remarquer que le principe de laïcité dans lequel s'inscrit notre enseignement ne signifie pas qu'il faille occulter le fait religieux, en tant qu'élément fondateur de civilisation, et qu'il serait inconcevable, voire dangereux, de s'interdire toute référence à l'Islam en cours d'arabe. Il ne s'agit en aucun cas, bien évidemment, pour le professeur d'arabe comme pour le professeur d'histoire, de faire un cours d'instruction religieu-



se, mais plutôt de donner des clés qui permettent la compréhension de notions capitales. Ainsi, l'enseignant d'arabe pourra dissiper nombre de malentendus, par exemple la confusion et l'amalgame entre les termes «arabe» et «musulman». C'est à partir d'exemples concrets et clairement situés, extraits de documents de toute nature, que l'on pourra faire découvrir la diversité du monde musulman et de l'Islam, la présence d'importantes minorités non-musulmanes dans le monde arabe ainsi que le poids grandissant des pays musulmans non-arabes.

L'enseignement pourra d'emblée se placer dans une perspective élargie sachant que les élèves auront déjà abordé, en classe de 6e, les rudiments des religions chrétienne et juïque. Ces acquis permettraient notamment de mettre l'accent sur les points de convergence.

Le programme de géographie, et c'est une nouveauté, consacre quatre à cinq heures à l'étude du Maghreb en insistant sur l'appartenance de cette région à la fois à l'ensemble méditerranéen et au monde musulman. Cela peut être l'occasion pour l'enseignant d'arabe de faire découvrir, à partir de la structure de la ville arabe, le vocabulaire de l'orientation et des toponymes ou de s'intéresser aux milieux naturels de la région en mettant à contribution les connaissances des élèves dans les différents dialectes.

C. Mise en œuvre

Le cours de langue n'a en aucun cas vocation à être l'imitation ou la répétition d'un cours de géographie, d'histoire,

d'économie ou de musique ; il n'a pas davantage pour tâche de dresser l'inventaire diachronique ou synchronique de ces mêmes spécialités. Les connaissances de cet ordre ne sont du reste que l'un des aspects de ce que l'on entend par compétence culturelle, et, traitant d'un univers aussi vaste, l'édification d'un tel savoir est une gageure. L'enjeu n'est pas dans la mise en fiches, trop souvent stérile, de noms, de lieux et de dates, mais dans l'exploration de leur valeur significative.

Il s'agit pour l'enseignant d'opérer une sélection pertinente, qui s'ajuste aux données auxquelles il est confronté : les élèves (âge, goûts, motivations, etc.), les programmes des autres disciplines, l'environnement (institutionnel et sociologique), les moyens et les projets pédagogiques, etc. C'est dans cette perspective que les activités de type interdisciplinaire trouvent leur pleine justification et doivent aboutir à un travail efficace, dans lequel l'implication de l'élève aura été suffisamment forte pour qu'il en reste des traces durables et productives. Il n'y a construction du savoir que par l'appropriation intime des données présentées, laquelle, rappelons-le, se décompose en phases d'intégration, de mémorisation et de réactivation.

Les documents, de quelque nature qu'ils soient (textuels, iconographiques, audiovisuels, informatiques), aussi bien que les activités de classe et les activités culturelles (expositions, ateliers, sorties, voyages, etc.) constituent les supports, les outils à partir desquels l'enseignant va concevoir, élaborer et mettre en œuvre le travail qu'il amènera ses élèves à réaliser.

II - Pistes et éclaircissements méthodologiques

A. La prise en compte de quelques formes de discours

La question des formes ou des types de discours, ou encore des «prototypes de séquences discursives» ne peut être résumée en quelques lignes. Il n'est cependant plus possible à un enseignant de langue d'en ignorer les principes de base.

Il existe dans ce domaine de nombreux ouvrages à l'intention, particulièrement, des enseignants de français. Le recours à quelques termes-clés et techniques de base de l'analyse du discours rencontrera un écho chez les élèves, qui en auront acquis de premiers éléments dans le cours de français, dès la classe de 6e.

Il est indispensable à tout enseignant de langue vivante de lire attentivement, sur cette question, les programmes et documents d'accompagnement de français pour le collège, à partir de la classe de 6e.

L'étude des formes du discours ne se fait pas en tant que telle ;

elle s'inscrit au contraire harmonieusement dans les activités de l'écrit et de l'oral. On s'intéressera plus particulièrement, dans le cycle central, aux types suivants :

1. Formes descriptives et narratives

Il s'agit notamment d'un prolongement du travail de transformation d'un dialogue en récit (voir, dans le programme d'arabe pour l'ensemble du collège, les **capacités en reformulation**).

Dans le cadre du développement des capacités de reconnaissance, on procèdera à des activités de découverte et de repérage de structures de récits, contes ou nouvelles en langue arabe. La compréhension de texte bénéficiera grandement d'un repérage des formes plus proprement descriptives (les phrases nominales, les structures temporelles «duratives» avec *kāna* + inaccompli, les phrases relatives, etc.) ou narratives (mots-outils d'articulation temporelle tels que *fa-*, *yawman*, *baynamā*, etc.). On notera que, si les séquences descriptives posent le cadre du récit, objet des formes narratives proprement dites, discours descriptif et narratif sont, de fait, imbr-

qués dans les textes. On évitera également de présenter les structures syntaxiques comme exclusivement utilisées dans une forme de discours donné.

2. Formes argumentatives

Elles sont étroitement liées au travail sur l'expression de l'opinion (voir, dans le programme du cycle central, les orientations fonctionnelles). Elles mettent en œuvre des connecteurs argumentatifs (articulations «logiques» du discours : *lâkinna*, *fa-*, *dâlika 'anna*, etc.).

Introduites progressivement au cycle central, les formes argumentatives seront surtout développées en classe de 3e, où l'on rencontrera des textes plus complexes dans leur structure.

B. La production écrite

Dès les premiers stades de l'apprentissage, la production écrite doit faire l'objet d'un soin particulier de la part du professeur dans une démarche réfléchie avec des objectifs précis.

Les exercices de production écrite seront conçus comme un moyen de fixation des faits linguistiques et non comme une synthèse ou une évaluation de l'ensemble des capacités à l'écrit, qui seront l'aboutissement d'un long travail de brassage et de manipulation des connaissances au moyen d'exercices variés et progressifs.

1. Les capacités à l'écrit

Elles mobilisent des acquisitions dans les domaines de la graphie, l'orthographe, la morphologie, le lexique, la syntaxe, nécessaires à la production du sens. C'est leur articulation que l'on cherche à construire, en privilégiant alternativement tel ou tel domaine, jusqu'à ce que les élèves soient en mesure de combiner le tout de façon satisfaisante à leur niveau.

2. La production guidée et semi-guidée

Le premier stade de la production écrite est la reproduction de l'écrit à l'écrit, c'est-à-dire la copie dont l'usage dans des limites raisonnables contribue à l'acquisition de la graphie. Comme sa validation tient dans sa lisibilité, il est préférable de l'assortir d'exercices de lecture. Par exemple, un élève choisit une séquence à copier dans ce qu'il a vu en cours, et c'est un autre qui lit ce que son camarade aura copié.

Les exercices à trous permettent de sélectionner les connaissances que l'on souhaite mobiliser. Sans liste de mots accompagnant la consigne, ils servent à mémoriser le vocabulaire (on tolérera donc une marge d'erreur). On peut également, avec une liste de mots, travailler la correction grammaticale des structures (avec ou sans article, accords différents, etc.).

Pour fixer l'attention des élèves sur les liens logiques dans les énoncés, on pourra recourir à des exercices de mise en ordre de mots pour faire une phrase, ainsi qu'à des exercices de choix dans des colonnes successives. Le même travail peut se pratiquer non plus mot par mot mais avec des tronçons de phrases ou des phrases en désordre dont on doit retrouver

l'ordre pour reconstituer une histoire.

La dictée est surtout utile pour le travail phonétique (structuration de la perception des sons). L'autodictée, sous la forme d'une courte séquence dont on aura préalablement travaillé la lecture et la compréhension, est particulièrement indiquée pour l'assimilation du vocabulaire et des structures. Elle peut être la conclusion des exercices précédents, mais aussi un point de départ pour d'autres exercices plus ambitieux : transformation d'un énoncé, soit par enrichissement (ajout d'adjectifs, de compléments, d'adverbes, de mots de liaison) soit par substitution lexicale (on change le sujet, les compléments, etc.) ou syntaxique (*il* devient *je*, le présent devient passé, etc.), soit par expansion libre, le but à atteindre étant la production autonome d'énoncés corrects.

On s'efforcera de faire travailler les élèves sur des paragraphes aussi bien que sur des phrases pour les sensibiliser aux articulations du discours et à la notion de contexte. C'est dans le cadre de ces exercices de production semi-guidée que le thème - et pas seulement le thème grammatical - prend place.

3. Vers la rédaction

Plus proches de la rédaction classique, la description d'image, le dialogue à compléter, l'enquête dont on rédige le compte rendu, le message à laisser avec une liste de tâches à accomplir, le parchemin expliquant l'itinéraire à suivre pour arriver au trésor ne font guère davantage de place à la spontanéité. L'enjeu n'est pas tant la créativité que la capacité de réactiver les connaissances et de les mobiliser en situation. La créativité, elle, trouvera à s'exprimer dans des exercices de construction de phrases, souvent plus vivants si la contrainte est forte : écrire «à la manière de», en veillant aux caractéristiques du texte de référence (conte, extrait de presse, poésie en vers libres, etc.), utiliser dans la même phrase deux mots dont la relation sémantique n'est pas immédiate. On peut aussi imposer un «mot de la fin» (*merci, la semaine prochaine, ouf ! ...*) et demander aux élèves de construire la situation qui peut être ainsi conclue.

Le risque de l'exercice créatif et non guidé est l'accumulation d'un vocabulaire qui ne resserra guère au détriment du réemploi du lexique connu. On peut éviter l'écueil en posant des conditions : fixer le nombre de mots nouveaux pour chaque participant ; fournis par le professeur, ils seront mis à la disposition de tous en fin de séance et réemployés ultérieurement. Il est très utile que les élèves se constituent, sous le contrôle du professeur, un carnet de vocabulaire (répertoire alphabétique français-arabe) qu'ils auront le droit de consulter lors de certains exercices, et qu'ils conserveront et utiliseront pendant plusieurs années, de préférence au dictionnaire français-arabe.

Les activités évoquées ici ne sont évidemment pas exhaustives, et chaque enseignant trouvera celles qui conviennent le mieux à sa classe.

4. Évaluation de la production écrite

La production écrite, aux premiers stades de l'apprentissage,



ne peut être évaluée que si l'on en a au préalable défini et annoncé les objectifs. À la complexité des capacités mises en œuvre doit correspondre une grille d'évaluation fine où l'on aura à cœur de valoriser la stratégie de l'élève même si le produit de ses efforts est très imparfait.

La correction en classe est l'occasion de parler du statut de l'écrit, des relations avec les dialectes, ainsi que des problèmes d'orthographe. Le travail de correction de l'expression écrite est un moment privilégié où peuvent être activées des connaissances complémentaires à celles mobilisées pour la rédaction du devoir. C'est aussi l'occasion de réfléchir sur des faits de langue dans une situation authentique de transmission du sens.

C. Capacité lexicale et utilisation du dictionnaire

1. La capacité lexicale

Dans une langue dont le vocabulaire est organisé, pour la plus grande part, selon un système de racines et de schèmes (au sens que prennent ces termes dans les langues sémitiques), la capacité lexicale ne se réduit en aucun cas à un simple apprentissage de mots, regroupés ou non par thèmes. Chaque unité du lexique s'insère dans un triple réseau.

a. Le réseau notionnel

Le premier est commun à toutes les langues ; il s'agit du réseau des notions associées dans l'activité langagière à des fonctions. On peut aussi, d'une manière un peu traditionnelle, mais d'une grande utilité pour l'élève, regrouper les mots selon les thèmes abordés dans la classe. Il faut, bien entendu, éviter de transformer ces derniers en listes artificielles et fastidieuses (à l'école, au marché, à la maison, à l'aéroport, à la cour des califes abbassides, etc.). Le vocabulaire le plus aisément retenu est en effet celui qui correspond à des besoins langagiers suscités par les situations réelles ou simulées de la classe. Simuler, par exemple, l'organisation d'un voyage ou la visite d'une ville du monde arabe (à partir de documents authentiques) conduit les élèves à s'interroger sur la manière dont on dit telle ou telle chose, dont on fait usage de tel ou tel verbe. À l'issue de ce travail, un regroupement du vocabulaire effectivement abordé par thèmes permet à la fois de conserver la trace de cette activité lexicale et de l'inscrire de manière organisée dans la compétence linguistique de l'élève.

b. Le réseau des schèmes morphologiques

Le deuxième réseau est de nature morphologique ; il s'agit de la mise en relation des schèmes apparentés au sein d'une même racine. L'apprentissage du lexique recoupe ici celui de la grammaire. On veillera toutefois à ne pas asséner aux élèves des listes de schèmes à apprendre par cœur, mais, bien au contraire, à fonder l'apprentissage de la morphologie sur le vocabulaire rencontré ou demandé par les élèves. Certaines structures morphologiques sont en effet très utiles pour l'apprentissage lexical, grâce aux économies d'efforts de mémoire qu'elles permettent. (Un verbe de schème *fa'ula* à l'accompli a inévitablement un inaccompli en *yaf'ulu*.)

Il faut tenir compte, dans l'acquisition du vocabulaire, de la nécessité, pour l'élève, de maîtriser progressivement certaines dérivations : tout autant que la préposition qui introduit le complément de certains verbes, il faut connaître les formes de l'accompli et de l'inaccompli, et aussi le *masdar*. Pour un nom, la forme du pluriel «brisé», lorsqu'il y a lieu, est également nécessaire. Il s'agit de fournir aux élèves les informations permettant l'emploi des mots (le «mode d'emploi»). Il est en effet très difficile, à moyen terme, de retenir un nom que l'on est incapable de mettre au pluriel, ou un verbe que l'on ne peut faire varier.

c. Le réseau des significations au sein d'une même racine

Le troisième réseau est celui des significations présentes au sein d'une même racine. Si l'on considère un dictionnaire bilingue comme comportant deux «colonnes», on a, «à main droite» (en caractères arabes) la structuration de la racine en schèmes, et «à main gauche» (en caractères latins), les structurations sémantiques. Pédagogiquement, on peut distinguer, au sein de ces dernières :

- le fonds arabe ancien (pré-islamique), qui comprend un ensemble de notions de base (aller, venir, parler, etc.) et des notions le plus souvent exprimées par des noms, qui renvoient à la vie nomade des anciens Arabes (*dâr* pouvant signifier «tente», *sayyâra* pouvant signifier «caravane» ou «planète») ;
- le fonds arabe «classique» qui renvoie, dans l'ensemble, à la vie des cités de l'Islam des premiers siècles, aux prescriptions et aux doctrines religieuses, à l'activité intellectuelle, littéraire, scientifique, administrative, etc., de ces époques (*qâdî*, «juge», *mantiq*, «logique» ou «discours», etc.) ;
- le fonds arabe moderne (*sayyâra*, «voiture», *hâtif*, «téléphone», mais aussi *siyâsa*, «politique» au sens moderne du terme, *mujtama'*, «société», etc.).

Ce découpage comporte une part d'arbitraire. Il a surtout une utilité pédagogique : le sens des racines a évolué à travers les siècles, et **cumule souvent les significations anciennes et modernes**. Ainsi, pour reprendre l'exemple ci-dessus, *sayyâra*, qui signifie aujourd'hui dans l'immense majorité des cas «voiture», conserve encore dans certains textes le sens de «planète» ; *hâtif* continue parfois de signifier «une personne que l'on entend à distance».

D'un point de vue méthodologique, il convient de se souvenir que l'apprentissage au collège est centré sur la langue arabe **actuelle**. La mise en perspective historique du lexique et de ses évolutions est toutefois d'une grande utilité pour construire chez les élèves une représentation globale de la langue. Le recours aux connaissances dialectales peut également être d'une grande aide dans la perception de significations classiques peu courantes dans les textes d'arabe littéral moderne : ainsi, *bâta* est employé dans les parlers maghrébins avec le sens de «passer la nuit», que l'on trouve également en arabe classique.

L'exercice consistant à rechercher, puis à classer, selon les trois catégories très générales ci-dessus, les significations présentes dans une racine comportera inévitablement une part d'arbitraire et de recours à l'intuition : l'important n'est pas de faire assaut d'érudition (!), mais d'amener les élèves à parcourir ce

réseau de signification en y construisant des repères.

Les propositions qui précèdent doivent surtout être pratiquées à partir de la classe de 4e, l'approfondissement se faisant en 3e.

2. L'utilisation du dictionnaire

Il est nécessaire de sensibiliser les élèves, dès le collège, au maniement du dictionnaire, outil capital pour l'autonomie à venir ; le but est qu'à long terme l'enseignant cesse d'être la source exclusive d'information. L'habitude d'une utilisation rapide et efficace du dictionnaire s'acquiert petit à petit et, graduellement, la recherche collective orchestrée et guidée par l'enseignant cède la place à une recherche individuelle et spontanée (notons au passage qu'au baccalauréat, l'épreuve d'arabe est la seule qui autorise l'utilisation d'un dictionnaire bilingue).

Il convient, dans cette perspective, que les élèves apprennent par cœur l'alphabet arabe, une fois le système graphique assimilé.

Mais il ne suffit pas, en arabe, de connaître l'ordre des lettres pour trouver un nom, un verbe ou un adjectif dans le dictionnaire. Il faut distinguer l'unité lexicale proprement dite des morphèmes situés, dans le mot graphique, à gauche ou à droite de celle-ci. Exemple : *bi-dâr-i-nâ*, «dans notre maison» («dans-maison-cas indirect-de nous»). La tâche est rendue plus complexe dans le cas de certaines racines, objets de transformations morpho-phonologiques. Exemple : *wa-mudîr-u-kum*, «et votre directeur», est de la racine /dwr/, et non bien entendu /dyr/ ou /mdr/.

D. La place de la traduction

La traduction, tout comme l'explication en langue maternelle, a longtemps été exclue de l'enseignement des langues étrangères. En effet, dans l'optique des méthodes audio-visuelles et audio-orales et, aujourd'hui encore, de certaines approches communicatives, le recours à la langue maternelle ne peut que provoquer des fautes interférentielles (ou interlinguales), jugées plus graves que les fautes intralinguales. Or, l'expérience montre qu'aucune pédagogie ne saurait empêcher les erreurs et que la langue maternelle demeure le filtre obligé de tous les apprentissages. Plutôt que de considérer l'erreur comme un «raté», il est plus judicieux d'y voir une étape inévitable dans la construction par l'élève de sa grammaire d'apprentissage et d'en tirer profit en la considérant comme un précieux auxiliaire de l'enseignement. Cette démarche implique la réhabilitation de la langue maternelle, l'acceptation de la comparaison et de la traduction. Le véhicule d'échange privilégié de la classe doit bien évidemment rester la langue étrangère ; on risquerait, sinon, de glisser d'un enseignement de la langue à un enseignement à propos de la langue.

On peut attribuer à la traduction deux fonctions : l'une propre à la discipline et l'autre plus générale.

La traduction peut être un complément utile dans l'apprentissage de la langue elle-même. Sans se substituer aux techniques faisant appel à l'emploi, oral et écrit, de la langue étrangère, elle peut contribuer, notamment en fin de parcours,

à vérifier la maîtrise de telle ou telle notion, à affiner la compréhension d'un passage déjà étudié, à sensibiliser à la nécessité de la transposition dès que l'on passe d'une langue à l'autre.

La représentation de la langue que se font les élèves est celle de la langue maternelle. Quand ils commencent à apprendre une langue étrangère, ils l'appréhendent comme un calque de la langue maternelle. Bien souvent, ils pensent que la langue n'est qu'une collection de mots : on remplace un mot par un autre et on parle la langue étrangère étudiée. C'est là que la traduction peut jouer un rôle capital pour faire réfléchir l'élève sur les analogies et les différences des systèmes linguistiques en présence, sur les rapports entre connaissance de la langue maternelle et acquisition de la langue étrangère, particulièrement dans le domaine grammatical où les carences en langue maternelle se font durement sentir en langue étrangère. Ainsi, outre les bénéfices immédiats que cet exercice peut apporter à l'élève dans son apprentissage de la langue étrangère elle-même, la traduction est un moyen très utile pour approfondir la connaissance de la langue maternelle et acquérir progressivement la capacité de réfléchir sur la réalité du langage.

Au collège, les exercices de traduction prennent rarement la forme du thème et de la version «académiques» et ne se pratiquent pas uniquement à l'écrit, ou à partir de supports écrits ; certains même ne débouchent pas sur une production en traduction. Tous ont pour objectif de stimuler, par une démarche active, une réflexion sur le fonctionnement des deux langues.

Un type d'exercice très utile consiste à comparer et confronter, à partir de documents bilingues (écrits, sonores ou audiovisuels), des éléments courts (mots, expressions, phrases) ou des passages plus longs (paragraphe, scène, chapitre), voire la totalité du document (sketch, conte, nouvelle, etc.). On peut travailler, par exemple, sur une ou plusieurs séquences d'un film sous-titré, sur les versions arabe et française d'une même publicité, d'un même dessin animé... En matière de documents écrits, tous les types de textes peuvent être mis à contribution, quelle que soit la langue de départ : dépêches d'agences de presse, publicités, littérature classique (contes, fables...) ou contemporaine, bandes dessinées, etc.

D'autres exercices peuvent prendre une forme plus ludique : jouer à l'interprète, «doubler» une séquence de film, résumer une interview donnée dans l'autre langue...

Un des objectifs de ces exercices est plus proprement «technique» : ils aident à comprendre et assimiler des tournures arabes comme le complément d'état, le *wâw l-hâl*, plus tard l'annexion de qualification ou le complément absolu, en mettant en évidence les procédés utilisés dans les deux langues pour rendre compte d'une même notion ou d'une même fonction. Le système verbal (aspect, temps, modalité) sera plus clairement mis en relief. On pourra, à l'occasion, faire découvrir les premiers automatismes de traduction - qui se révéleront bien utiles dans le second cycle.

Citons, enfin, plus proches des exercices de production écrite, ceux où l'on propose aux élèves de traduire, de ou vers l'arabe, poésies, comptines, chansons, contes, œuvres de littérature pour la jeunesse, etc.

