



HAL
open science

L'enseignement de l'arabe L2 entre l'héritage et la nouveauté en didactique des langues vivantes

Abidrabbo Alnassan

► **To cite this version:**

Abidrabbo Alnassan. L'enseignement de l'arabe L2 entre l'héritage et la nouveauté en didactique des langues vivantes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* , 2017, 10 (1), pp.20 - 41. 10.5565/rev/jtl3.665 . halshs-01519376

HAL Id: halshs-01519376

<https://shs.hal.science/halshs-01519376>

Submitted on 7 May 2017

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.

L'enseignement de l'arabe L2 entre l'héritage et la nouveauté en didactique des langues vivantes

Abidrabbo Alnassan

Institut supérieur des langues – Université de Damas (Syrie)

(Article reçu le 10 Mars 2016, a accepté 3 décembre 2016, version finale 18 février 2017)

DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.665>

Résumé

Cet article a pour objet la problématique de la constitution du contenu lexical des manuels d'enseignement de l'arabe L2 de l'Institut supérieur des langues de l'Université de Damas (Syrie). Le contenu actuel représente l'approche classique du lexique, qui se focalise sur le sens des mots et des expressions alors que les fonctionnalités communicatives de ces éléments langagiers sont peu traitées. L'analyse proposée montre les points de faiblesse dans la présente constitution des manuels utilisés. Elle s'appuie sur les critères du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et des référentiels des *Niveaux pour le français*, qui proposent une approche plus adaptée pour la préparation du lexique dans les manuels récents d'enseignement des langues vivantes. Cette analyse peut servir de modèle pour revaloriser les manuels d'autres institutions qui conservent encore l'ancienne tradition de la didactique des langues.

Mots-clés : arabe L2, CECRL, compétence lexicale, didactique des langues, enseignement.

Abstract

This article deals with issues related to the composition of the lexical content of textbooks used for teaching Arabic as a second language L2 at the Higher Language Institute of Damascus (Syria). The analysis indicates that the content predominantly represents a more 'traditional' approach to teaching lexicon; that is the focus is principally on the semantics of words and phrases while the communicative features of these language elements are dealt with minimally. The analysis in this study shows the weak points in the structure of textbooks now in use in the context of this particular study. It is based on the criteria of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the skill references of *Niveaux pour le français*, both offering an approach that is better adapted to the teaching of lexicon and used in more recent textbooks for teaching modern languages. This analysis can be a model example for other institutions to reevaluate their textbooks that still uphold the traditional practice of language teaching.

Keywords : Arabic, CEFR, foreign language, Language Teaching, lexical competence

Resumen

Este artículo aborda cuestiones relacionadas a la constitución del contenido léxico de los manuales escolares utilizados para la enseñanza del árabe como segunda lengua (L2) en el Instituto Superior de Lenguas de Damasco (Siria). Nuestro análisis indica que el enfoque más 'tradicional' es predominante en la representación del léxico; es decir los libros de texto centran en la semántica de las palabras y frases, mientras que las características comunicativas de estos elementos del lenguaje son mínimamente tratados. El estudio muestra los puntos mejorables de los actual manuales utilizados actualmente dentro del contexto de este estudio. Se basa en los criterios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y las

referencias de *Niveaux pour le français*, las dos ofrecen un enfoque más adaptado a la enseñanza del léxico de manera comunicativa y que se suele utilizar en los textos recientes. Este análisis puede servir de modelo a otras instituciones para revalorizar los textos que aún conservan un enfoque más ‘tradicional’ de la didáctica de las lenguas.

Palabras clave : árabe, competencia léxica, didáctica de las lenguas, enseñanza, MCER.

Introduction

Dans le but d’enseigner la langue d’une façon plus efficace, il est nécessaire d’introduire dans les manuels d’enseignement un lexique avantageux qui satisfait le mieux aux besoins langagiers quotidiens des apprenants. La connaissance et la capacité d’utiliser ce dernier répondent, selon Tréville (2000, p. 88), à « quatre composantes basées sur des connaissances d’ordre linguistique, discursif, référentiel et socioculturel ». Cette présentation permet de mettre en rapport le lexique et les besoins langagiers en établissant un lien entre des fonctions linguistiques et des notions qui apparaissent normalement dans des situations bien définies.

Pour le cas de l’Institut supérieur des langues de l’Université de Damas (ISLUD), les apprenants ne semblaient pas satisfaits du contenu lexical des manuels d’enseignement. Nous avons pu le percevoir à l’issue des enquêtes de satisfactions réalisées après chaque formation.

Les cours d’arabe de l’ISLUD se font dans trois sections composées de huit niveaux ; trois pour les apprenants débutants, trois pour les apprenants au niveau intermédiaire, et deux pour les apprenants au niveau avancé. L’enseignement dans les deux premières sections (niveau élémentaire et niveau intermédiaire) se fonde sur des documents « manuels » déjà préparés et imprimés dans cet objectif, contrairement au niveau avancé, où l’enseignant est plus libre d’adapter le contenu de ses documents en fonction de ses apprenants. Les documents imprimés ne sont pas des livres mais plutôt des « supports pédagogiques » préparés par un groupe des enseignants de l’institut formés à l’origine pour enseigner l’arabe langue maternelle.

La présente recherche s’inscrit dans le cadre des travaux de développement de ces supports pédagogiques (appelés ci-après « manuels »). Elle vise, par une analyse circonstanciée de type linguistique et didactique, le contenu lexical des manuels actuellement en usage. Cette analyse aura pour but d’examiner et de décrire le lexique proposé aux apprenants. Elle permettra d’affiner les défauts et d’actualiser la base théorique sur laquelle s’appuie la réalisation de ces supports d’enseignement.

Sélection du lexique

La sélection des éléments lexicaux peut être, selon de Grève et Van Passel (1973, pp. 95-119), a) subjective et empirique, b) strictement objective, et c) basée sur une objectivité corrigée. La première méthode se base sur le hasard, et le vocabulaire choisi de cette façon est « sans utilité pratique immédiate, puisqu'il ne permet pas de comprendre une grande partie d'un texte donné ». Par la deuxième méthode, le vocabulaire et les structures devront être choisis avec le plus grand soin. Il s'agit de sélectionner précisément les mots les plus utiles qui pourront être employés dans différentes circonstances. La sélection est basée, dans la plupart du temps, sur une « *liste de fréquence* » conçue par des méthodes purement statistiques. La troisième méthode est un complément de la méthode précédente. Elle a pour but de rendre les listes de fréquence utilisables dans les programmes d'enseignement, par la suppression ou l'ajout de certains éléments selon les exigences du programme et la politique pédagogique de l'institution. Dans le cas de la langue arabe, un mot qui a une fréquence élevée mais, qui appartient au registre dialectal, ne sera pas accepté dans les manuels d'enseignement si les cours ne proposent que l'arabe littéraire ou moderne. Par contre, un mot qui se prête à de nombreuses dérivations constitue une acquisition plus précieuse qu'un mot ayant la même fréquence absolue qui ne se prête à aucune dérivation. Dans l'exemple de (دُكَّانٌ، مَتَجَرٌ) « *dukkān, matjar : magasin¹* », dans un corpus de littérature moderne sur *arabiCorpus²*, l'occurrence du mot (دُكَّانٌ) « *dukkān* » est plus distincte que celui du mot (مَتَجَرٌ) « *matjar* ». Cependant, l'apprentissage du deuxième est plus important pour enrichir le lexique de l'apprenant, si l'on prend en considération le schéma lexical de ce mot (Alnassan, 2014).

« دُكَّانٌ *dukkān (magasin) : 85* ». « مَتَجَرٌ *matjar (magasin) : 12* » + « تَاجِرٌ *tājara (commercer) : 25* » + « تَاجِرٌ *tājirun (le marchand) : 25* » + « مُتَاجِرٌ *mutājirun (commerçant) : 4* » + « تِجَارَةٌ *tijāratun (commerce) : 57* » = 123.

Présentation du lexique et conception de la compétence lexicale

La plupart des manuels d'enseignement de la langue présente les éléments lexicaux selon les situations quotidiennes affrontées par l'apprenant dans son environnement (faire connaissance : à l'aéroport, dans le restaurant, etc.). D'autres manuels le présentent par des regroupements thématiques selon trois rubriques principales (Bailly, 1997, pp. 183-184):

- Rubrique « individu » :
 - Sa description (corps, âge, taille, vêtement et accessoires).
 - Ses repères (temps, espace, couleurs).

- Sa perception et ses activités intellectuelles.
- Son appréciation et ses réactions affectives.
- Rubrique « son environnement » :
 - Environnement animé (personne, famille, occupation, animaux).
 - Environnement inanimé (climat, pays/villes, environnement urbain et rural, habitat, mobilier et accessoires).
- Rubrique « ses activités » :
 - Vie quotidienne (maison, école, loisirs et jeux, sport).
 - Fêtes, déplacements et voyages.

Ce regroupement thématique donne une justification au choix du lexique qui se trouve parmi les plus fréquents et les plus utiles de la langue courante.

Les didacticiens et les linguistes se rendent compte que le lexique et la grammaire se complètent dans tout acte de langage. Certains linguistes se fondent pour faire la différence entre les deux termes sur l'opposition ensemble ouvert (lexique)/ ensemble fermé (grammaire) (Granger et Monfort, 1994). D'autres, mettent en évidence l'interrelation entre grammaire et lexique jusqu'au point où leur séparation devient parfois difficile (Færch, Haastrup, & Phillipson, 1984; Lennon, 1991; Rey, 1991; et Gross, 1991). Ainsi, *كَانَ وَأَخْوَاتِهَا* « *kāna wa 'aḥawātihā : kāna et ces consœurs³* », qui constituent un ensemble fermé de treize verbes, sont classées dans le domaine grammatical grâce à leur fonction syntaxique distingué dans la phrase arabe. Or, leur présentation dans les manuels ne doit pas être restreinte à la section de la grammaire. De la même façon, il est déconseillé de négliger, dans le lexique proposé, un mot comme « *إِيَّاهُ : 'iyyāhu : un des pronoms accusatifs en arabe⁴* » alors qu'il est très fréquent dans l'usage quotidien de la langue (Alnassan, 2016a).

La définition de la compétence lexicale montre également cette complémentarité entre grammaire et lexique. Elle comprend, selon Richards (1976), une connaissance de type logico-sémantique (le ou les sens et les associations de sens), et de nombreux autres facteurs tels que, par exemple, collocabilité, registre et comportement syntaxique. Carter (1987) souligne que pour connaître un mot il faut tenir compte autant que possible des aspects syntaxiques, sémantiques, stylistiques et collocationnels de ce mot. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* (2005, pp. 87-88) précise qu'il s'agit de « connaître et pouvoir utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose :

1. « d'éléments lexicaux » qui comprennent:

a) « Des expressions toutes faites et des locutions figées composées de plusieurs mots, appris et utilisés comme des ensembles ».

b) « Des mots isolés [...] de classe ouverte (nom, adjectif, verbe, etc.) », ou bien « des ensembles lexicaux fermés (les jours de la semaine ...) ».

2. d'éléments grammaticaux appartenant « à des classes fermées de mots » (articles, pronoms personnels, prépositions, etc.). Horner (2010, p. 57) ajoute dans sa définition « toute connaissance du réseau sémantique de la langue à apprendre » y compris les synonymes, les antonymes, la polysémie, l'hyponymie, etc., et la capacité de prononcer tout ce lexique de manière correcte.⁵ Pour le cas de la langue arabe, il sera utile également de maîtriser les relations entre lexique littéraire et lexique dialectal (polyglossie de la langue) et de fournir à l'apprenant les outils qui l'aide à réaliser cette compétence (Alnassan, 2016b).

Approche par *Fonctions et Notions*

La présentation des éléments lexicaux a été réalisée de manière différente pour la langue française dans les *Niveaux de référence pour le français*. Cette réalisation sert à proposer des points précis pour la spécification des contenus linguistiques d'enseignement en fonction des niveaux de référence du CECRL (Beacco, Lepage, Porquier, Riba, 2008, p. 5).

Ce travail présente trois inventaires importants pour construire le lexique des manuels d'enseignement : (*Niveau A1.1 pour le français*, 2005, pp. 27-28)

- a) Inventaire par fonctions langagières (ou actes de parole) par lequel « on entend la réalisation d'une intention de communication [...] au moyen de mots d'une langue », ce qui « interprète le langage non comme un moyen de décrire mais comme un moyen d'agir sur l'interlocuteur ». Cet inventaire de fonctions « permet de passer des spécifications en termes généraux de communication, domaines, situations et genres de discours aux spécifications par des formes [présentées comme énoncés] » (*Niveau A1 pour le français*, 2007, p. 49). Ces énoncés sont ceux qui doivent être acquis pour réaliser les fonctions discursives à travers la communication verbale.
- b) Inventaire par notions générales qui décrit la langue par le niveau d'apprentissage. Ces notions recouvrent des catégories sémantiques relatives à l'existence, à l'espace, au temps, à la quantité, etc., pour répertorier et classer les unités lexicales correspondantes.

- c) Inventaire par notions spécifiques (ou inventaire lexical) où le lexique retenu est présenté sur une base thématique, distributionnelle, actionnelle, etc. Cet inventaire ne tient pas compte des différences sémantiques possibles. Il revient aux enseignants et aux concepteurs de programmes de sélectionner celles qu'ils souhaitent retenir pour l'enseignement.

Cette approche est la plus adoptée pour la préparation du lexique dans les manuels récents d'enseignement des langues vivantes. Elle est également celle que nous adoptons pour examiner l'utilité du lexique des manuels d'enseignement de l'arabe de l'ISLUD.

Méthodologie

L'analyse des manuels se réalise en trois étapes :

- analyse descriptive générale de l'organisation des différentes unités et des parties constituant chacune d'elles : l'objectif est de décrire la structure générale des manuels et de déterminer les différents types de supports lexicaux introduits, ainsi que les méthodes de sélection appliquées pour choisir ce lexique ;
- analyse statistique du contenu lexical et de sa distribution selon les niveaux d'apprentissage : cela vise à donner une vue d'ensemble sur la masse lexicale construisant ces manuels et permet d'étudier la nature de ce lexique et le degré d'équilibre de sa répartition dans les niveaux de l'arabe de l'ISLUD ;
- analyse statistique et descriptive des éléments lexicaux dans les six premiers niveaux d'apprentissage : cette analyse est basée sur les critères du CECRL et des référentiels des *Niveaux pour le français*. Son objectif est d'examiner à quel point les éléments fonctionnels et notionnels des inventaires des *Niveaux pour le français* sont réalisés dans les manuels de l'ISLUD.

Description des manuels

La présentation du lexique dans les unités des documents construits pour la première section (les trois premiers niveaux) est ainsi décrite:

- La plupart des unités commence par une image suivie d'une liste d'éléments lexicaux, accompagnés ou non, de synonymes, antonymes, de pluriels, de phrases ou de mots explicatifs, mais pas de traduction.

- la partie suivante, la lecture, commence par une deuxième liste d'éléments lexicaux proche de la précédente agrémentée d'un texte et d'exercices de compréhension et d'utilisation du vocabulaire.
- la même suite d'éléments se retrouve dans la partie de la compréhension orale (l'écoute) commençant par une troisième liste de vocabulaire, un enregistrement à écouter et enfin des exercices de compréhension.

Cette structure se répète pour chacune des unités jusqu'au troisième niveau, à partir duquel l'image de début est supprimée.

Tableau 1. Organisation des parties des unités du niveau 1 de l'ISLUD

Niveau 1	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4	Unité 5	Unité 6	Unité 7	Unité 8
Partie 1	Les lettres arabes (lecture, écriture et écoute)	Image						Révision (vocabulaire, compréhension et grammaire)
Partie 2		Liste de vocabulaire + exercices						
Partie 3		Liste de vocabulaire + texte de lecture						
Partie 4		Grammaire						
Partie 5		Liste de vocabulaire + enregistrement à écouter						
Partie 6		Conversation						
Partie 7		Écriture						

Tableau 2. Organisation des parties des unités du niveau 2 de l'ISLUD

Niveau 2	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4	Unité 5	Unité 6	Unité 7
Partie 1	Image						Image
Partie 2	Liste de vocabulaire + exercices						Révision (vocabulaire, compréhension et grammaire)
Partie 3	Liste de vocabulaire + texte de lecture						
Partie 4	Grammaire						
Partie 5	Liste de vocabulaire + enregistrement à écouter						
Partie 6	Conversation						
Partie 7	Écriture						

Tableau 3. Organisation des parties des unités du niveau 3 de l'ISLUD

Niveau 3	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4	Unité 5	Unité 6	Unité 7
Partie 1	Liste de vocabulaire + exercices						Révision (vocabulaire et grammaire)
Partie 2	Liste de vocabulaire + texte de lecture						
Partie 3	Grammaire						
Partie 4	Liste de vocabulaire + enregistrement à écouter						
Partie 5	Conversation						
Partie 6	Écriture						

La présentation du lexique dans les unités des documents conçus pour la deuxième section (les niveaux 4, 5 et 6) ressemble pratiquement à celle explorée dans les documents de la section précédente. Cependant, la liste de vocabulaire dans chaque unité est ici unique. L'organisation générale dans les documents de cette section n'est pas identique à ceux de la section précédente. Dans le manuel du niveau 4, un dialogue écrit, accompagné de son enregistrement, est introduit entre la liste de vocabulaire de début du chapitre de lecture et le texte de lecture lui-même. La liste de vocabulaire est suivie des exercices habituels. On notera d'une part l'absence de la deuxième liste qui précède le texte de lecture, et de l'autre part la présence d'une multitude de textes de lecture qui distingue ce manuel des manuels des autres niveaux, tout comme la succession des différentes parties qui ne semble plus respecter une logique similaire.

Tableau 4. Organisation des parties des unités du niveau 4 de l'ISLUD

Niveau 4	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4	Unité 5	Unité 6	Unité 7
Partie 1	Liste de vocabulaire + exercices						Révision (grammaire et vocabulaire)
Partie 2	Dialogue écrit accompagné de son enregistrement						
Partie 3	Texte de lecture						
Partie 4	Grammaire	Texte	Conversation	Grammaire			
Partie 5	Texte	Grammaire	Texte	Écoute	Texte de lecture		
Partie 6	Grammaire	Écoute	Écriture	Grammaire		Conversation	
Partie 7	Écoute	Conversation	Grammaire	Écriture	Texte (dialogue)	Grammaire	
Partie 8	Conversation	Grammaire	Écoute	Conversation	Grammaire	Écoute	
Partie 9	Écriture			Conversation			
Partie 10			Conversation		Grammaire	Écriture	
Partie 11			Exercices (révision de l'unité)		Écoute		
Partie 12					Grammaire		
Partie 13					Écriture		

Le manuel du niveau 5, reprend une organisation commune aux autres niveaux, avec, cependant, une seule liste de vocabulaire et un seul texte de lecture par unité.

L'organisation du manuel du niveau 6 ne diffère également que par son unité 3, au début de laquelle il existe deux listes de vocabulaire, chacune étant suivie d'une série d'exercices puis d'un texte à lire.

Tableau 5. Organisation des parties des unités du niveau 5 de l'ISLUD

Niveau 5	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4	Unité 5	Unité 6	Unité 7
Partie 1	Liste de vocabulaire + exercices						Révision (vocabulaire, expressions et grammaire)
Partie 2	Texte de lecture						
Partie 3	Grammaire						
Partie 4	Enregistrement à écouter						
Partie 5	Conversation						
Partie 6	Écriture						

Tableau 6. Organisation des parties des unités du niveau 6 de l'ISLUD

Niveau 6	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4	Unité 5	Unité 6	
Partie 1	Liste de vocabulaire + exercices						Révision
Partie 2	Texte de lecture						
Partie 3	Grammaire		Liste de vocabulaire + exercices		Grammaire		
Partie 4	Enregistrement à écouter		Texte à lecture (poésie)		Enregistrement à écouter		
Partie 5	Conversation		Grammaire		Conversation		
Partie 6		Écriture	Enregistrement à écouter		Écriture		
Partie 7	Conversation						
Partie 8	Écriture						

Le lexique des manuels de l'ISLUD est réparti en principe, comme montré dans les tableaux précédents, au sein de listes de vocabulaire, textes de lecture et enregistrements à écouter. Il est représenté également, bien évidemment, dans une grande série de phrases d'exercices distribués dans toutes les parties des manuels (lecture, écoute, grammaire, écriture).

Dans les niveaux où il existe une liste de vocabulaire attaché à un texte de lecture ou à un enregistrement, cette liste est normalement extraite de ce texte ou de cet enregistrement. L'apprenant n'a donc pas besoin d'apprendre tous les mots de ces deux supports. Il lui suffira de se concentrer sur les mots soulignés dans ces listes.

Les autres listes qui se trouvent au tout début de chaque unité, celles suivies normalement d'une série d'exercices, constituent un élément de base pour introduire le thème de l'unité et fournir aux apprenants le lexique dont ils auront besoin pour l'aborder.

Nature et distribution du lexique des manuels

Comme toute écriture en arabe, les éléments lexicaux introduits dans les manuels étudiés comprennent des noms, des verbes, des adjectifs, etc., et des phrases et expressions représentées hors contexte (dans les listes de mots et d'expressions) ou dans un contexte court ou long (les textes et les enregistrements). En créant la liste de fréquence du contenu global des manuels⁶, nous constatons que les éléments les plus répandus sont de nature grammaticale : prépositions, conjonctions, mots-outils, etc. (في، من، إلى، على، ما، و، أو، عن، لا) (*fī, min, 'ilā, 'alā, mā, wa, 'aw, 'an, lā*). Le premier mot apparaissant dans cette liste est de nature adjectivale (الآتية) : *'al-'ātiyah* : la suivante). Le mot suivant est de nature nominale (التدريب) : *'at-tadrīb* : l'exercice). Ces deux derniers mots appartiennent, comme remarqué, au lexique utilisé pour la constitution des phrases de consigne au début des exercices et/ou au cours de l'explication des règles grammaticales. Le retour sur ce lexique est indispensable pour l'aide à la lecture et à la compréhension si l'on veut clarifier la représentation de la tâche demandée par telle ou telle consigne. Cependant, il occupe dans les manuels une place assez importante, ce qui signifie que la grammaire et les exercices en construisent la majorité des chapitres. Ceci peut être approuvé par une simple consultation de ces derniers. Pour examiner de près la totalité du lexique des manuels, nous en avons sélectionné les mille premiers éléments dans notre liste de fréquence, puis répartis en trois groupes: 1- mots-outils (MO) ; 2- mots de consigne (MC) ; et 3- mots autre (MA).

La statistique montre que 26% du lexique de l'échantillon appartient au groupe des mots de consigne. Les mots-outils par contre constituent 41% du total du lexique traité, alors que le reste des mots ne représente que 33%. Cela signifie que le lexique à disposition de l'apprenant pour ses besoins communicatifs, quel que soit son niveau, ne dépasse pas en moyenne le tiers des mots les plus fréquents des manuels.

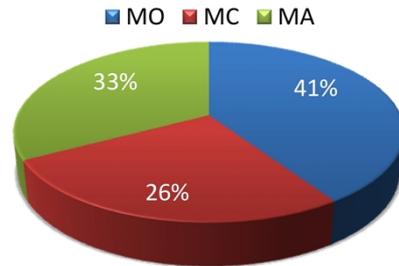


Figure 1. Distribution du lexique de l'ISLUD dans un échantillon de 1000 mots les plus fréquents

Les verbes de consigne viennent toujours au début de la phrase, conjugués à l'impératif comme dans les exemples (املا : *imla'* : répons, lis, écris, mets, remplis). Une seule exception se trouve dans notre échantillon (يُلي : *yalī* : il suit) où le verbe apparaît à la fin de la phrase de consigne, conjugué au présent. Ces verbes sont employés à des fréquences irrégulières selon le niveau d'apprentissage. Ainsi, le verbe (املا : *imla'* : remplis) est répandu dans les six niveaux de l'ISLUD. Le verbe (اكتب : *uktub* : écris) est fréquemment présent dans les niveaux 1, 5 et 6. Alors que le verbe (يُلي : *yalī* : il suit) n'apparaît pratiquement qu'à partir de la deuxième moitié du niveau 4. Les graphiques suivants montrent la progression d'apparition de ces trois exemples dans les manuels d'enseignement:

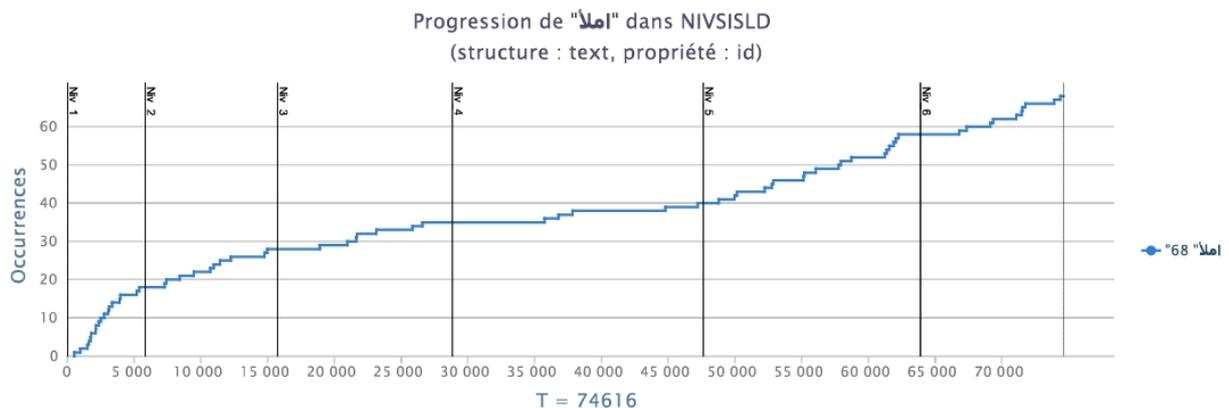


Figure 2. Progression d'apparition du mot « املا : *imla'* : remplis » dans les manuels de l'ISLUD

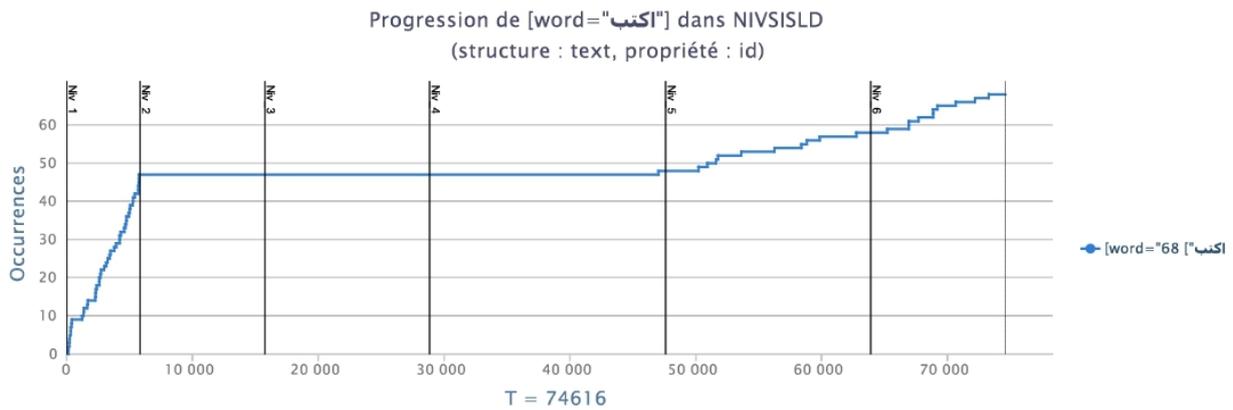


Figure 3. Progression d'apparition du mot « اكتب : *uktub* : écris » dans les manuels de l'ISLUD

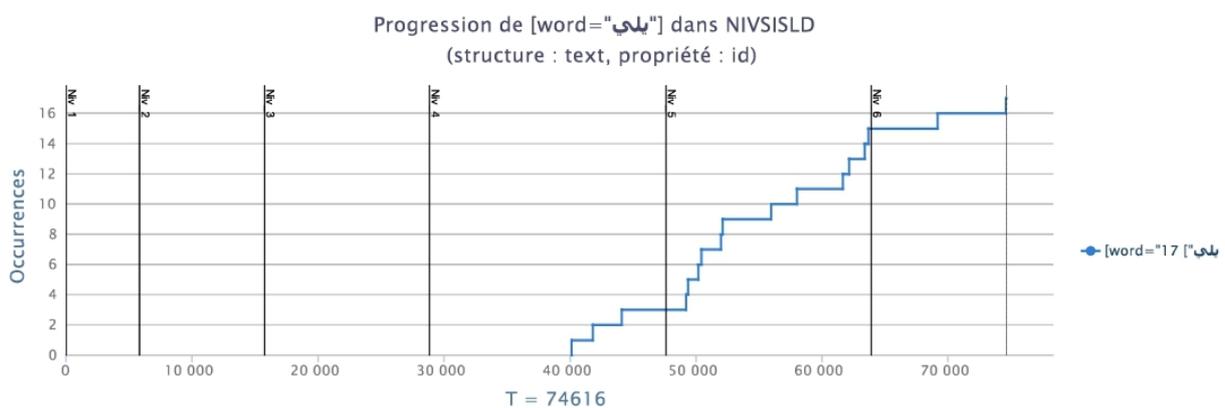


Figure 4. Progression d'apparition du mot « يلي : *yali* : il suit » dans les manuels de l'ISLUD

Rôle fonctionnel des verbes de consigne

En s'appuyant sur les référentiels des *Niveaux pour le français*, les verbes de consigne sont en grande majorité du type «4.1. Demander à quelqu'un qu'il fasse quelque chose » comme dans les exemples : (املأ) : أجيب، ضع، املأ) : 'ajib, *da*, *imla*' : répons, mets, remplis). Deux verbes seulement sont exclus de cette catégorie:

- 1- le verbe (نستنتج) : *nastantij* : nous concluons), consacré à l'explication des règles grammaticales. Il est du type « 6.16. Résumer » ou du type « 6.21. Conclure son propos » ;
- 2- le verbe (يلي) : *yali* : il/qui/... suit) qui s'emploie fréquemment à la fin de la phrase de consigne dans les exercices, suivi souvent par deux-points pour annoncer:
 - a) un exemple explicatif;
 - b) une liste de mots;
 - c) une série de phrases d'exercice.

Ce verbe est présent également au cours des explications de certaines règles grammaticales. Il est, dans la liste étudiée, toujours accompagné par un mot-outil simple, ou composé avec une

proposition, comme dans les exemples : (ما يلي : *mā yalī* : ce qui suit ; (مما يلي : *mim-mā yalī* : de ce qui suit) ; (فيما يلي : *fi mā yalī* : dans ce qui suit) ; (كما يلي : *ka-mā yalī* : comme ce qui suit); etc.

Certains verbes de consigne s'emploient, selon Léon (2008, p. 133), pour assurer une « action concrète » qui induit une opération intellectuelle, mais seulement de façon implicite, alors que d'autres déclenchent explicitement une « opération intellectuelle » en laissant libre ou implicite l'action concrète. Les verbes de notre sélection sont plutôt du premier cas :

Tableau 7. Verbes de consigne créant une action concrète

ضَعْ	اكتبْ	املأْ	اقرأْ	استمعْ	اخترْ	صِلْ	كرّرْ	حدّدْ
<i>ḍa'</i>	<i>uktub</i>	<i>imla'</i>	<i>iqra'</i>	<i>istami'</i>	<i>iḥtar</i>	<i>ṣil</i>	<i>karrir</i>	<i>ḥaddid</i>
Mets	Écris	Remplis	Lis	Écoute	Choisis	Relis	Répète	Définis

Les verbes du deuxième cas sont les suivants:

Tableau 8. Verbes de consigne déclenchants une opération intellectuelle

أجبْ	استخدمْ	أكملْ	استخرجْ	اجعلْ	صحّحْ
<i>'ajib</i>	<i>istahdim</i>	<i>'akmil</i>	<i>istahrij</i>	<i>ij'al</i>	<i>ṣahḥiḥ</i>
Réponds	Utilise	Complète	Extrais	Transforme	Corrige

Nous remarquons dans les manuels utilisés que les auteurs conjuguent les verbes de consigne à l'impératif de la deuxième personne du singulier. Un cas exceptionnel apparaît au manuel du niveau 4 où les auteurs les conjuguent parfois à l'impératif de la deuxième personne du pluriel comme dans les exemples :

Tableau 9. Verbes de consigne conjugués à l'impératif de la deuxième personne du pluriel

اكتبُوا	املؤُوا	اقرأُوا	استمعُوا	أجيبُوا
<i>uktubū</i>	<i>imla'ū</i>	<i>iqra'ū</i>	<i>istami'ū</i>	<i>'ajībū</i>
Écrivez	Remplissez	Lisez	Écoutez	Répondez

Lexique communicatif (mots autre)

Pour tester l'efficacité du lexique mis à disposition de l'apprenant pour ses besoins communicatifs, nous avons choisi de les examiner en s'appuyant sur les critères du CECRL représentés dans les référentiels des *Niveaux pour le français*. Les tableaux de référence de ces derniers ont été pris tels quels (annexes 1, 2 et 3). Ce sont trois tableaux qui représentent:

- 1- l'inventaire par fonctions langagières (ou actes de parole);
- 2- l'inventaire par notions générales;
- 3- l'inventaire par notions spécifiques (ou inventaire lexical).

Les trois tableaux ont été organisés de la manière suivante : la première colonne de gauche représente les éléments du référentiel testés (fonctions, notions générales, notions spécifiques). La deuxième colonne montre par un (x) la réalisation de la fonction ou la notion correspondante dans la même ligne du tableau. La troisième colonne est réservée aux exemples de réalisation retirés du manuel du niveau analysé⁷. Dans la quatrième colonne, nous indiquons les numéros de la page et la ligne où se trouve l'exemple dans le manuel. La dernière ligne de chaque tableau montre le nombre total des éléments référentiels réalisés dans le niveau analysé.

Tableau 10. Exemple de test de réalisation des notions générales dans le niveau 4 de l'ISLUD

Notions générales	Niv 4	Exemples	Page/ligne
6.4. Comparaison			
6.4.1. Similitude, différence			
6.4.2. Égalité, infériorité, supériorité	X	كَمَا إِزْدَهَرَتْ...	20/12
6.5. Inclusion, exclusion	X	فِي بَيْتِكَ الْفَتْرَةَ	20/11
6.6. Cause, exclusion	X	لِأَنَّ الْعَرَبَ اخْتَلَطُوا...	20/18
6.7. Finalité			
6.8. Condition	X	مَادَامَ	27/4
Nombre total des notions générales réalisées/67		50	

Résultats de l'analyse

Le degré de réalisation des fonctions et notions langagières montre le côté qualitatif des éléments lexicaux dans les manuels analysés. Nous présentons les résultats de l'analyse en trois parties : la première concerne ces réalisations dans les niveaux élémentaires (première section), la deuxième concerne les niveaux intermédiaires (deuxième section) alors que nous proposons dans la troisième partie un regard global sur les résultats obtenus par l'analyse.

Réalisations des *fonctions* et *notions* dans les niveaux élémentaires (A)

Réalisation des fonctions langagières

Les niveaux A de l'ISLUD comprennent les trois premiers niveaux : 1, 2 et 3. L'analyse du lexique de ces niveaux montre que 64 éléments fonctionnels seulement sont réalisés sur 120 éléments existants dans l'inventaire des fonctions langagières examiné. Les éléments réalisés dans le niveau 1 sont à hauteur de 29/120. Les éléments réalisés dans le niveau 2 sont de 25/120. Les éléments réalisés dans le niveau 3 sont de 34/120.

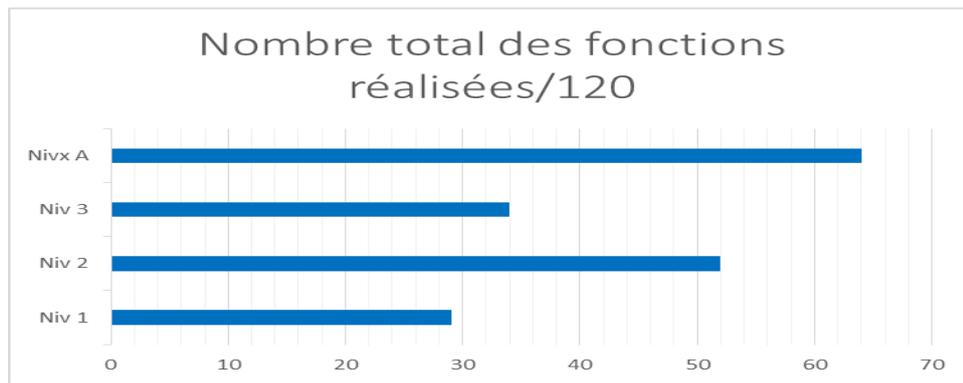


Figure 5. Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux 1, 2 et 3 de l'ISLUD

Les résultats sont logiques car il n'est pas nécessaire, pour chaque niveau, que soient réalisées toutes les fonctions et notions existantes dans les inventaires des référentiels. L'essentiel est de garantir leur réalisation par la totalité du lexique de tous les manuels utilisés, en prenant en considération les éléments prioritaires dont l'apprenant aura besoin dans chaque étape de son apprentissage.

Réalisation des notions générales

Nous constatons que la réalisation des éléments des notions générales dans les niveaux (A) est remarquablement progressive. Le niveau 1 réalise 36 éléments sur 66 éléments testés. Le niveau 2 réalise 38 éléments, et le niveau 3 réalise 45 éléments. Le total des éléments des notions générales réalisées dans les trois niveaux est de 54/66.

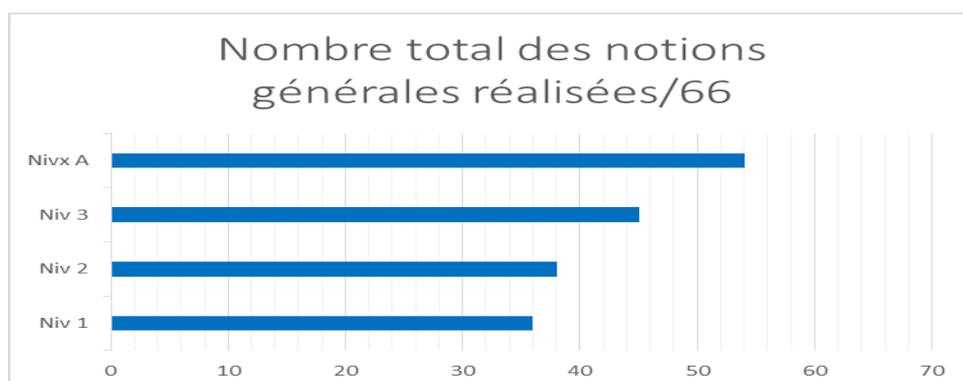


Figure 6. Réalisation des notions générales dans les niveaux 1, 2 et 3 de l'ISLUD

Réalisation des notions spécifiques

La réalisation des notions spécifiques est différente d'un niveau à l'autre comme c'est le cas pour les fonctions. L'analyse montre que 61 notions spécifiques sur 90 sont réalisées dans le niveau 1, et 69 dans le niveau 2, alors que 52 seulement sont réalisées dans le niveau 3. La totalité des notions spécifiques réalisées dans l'ensemble des trois niveaux est de 78/90.

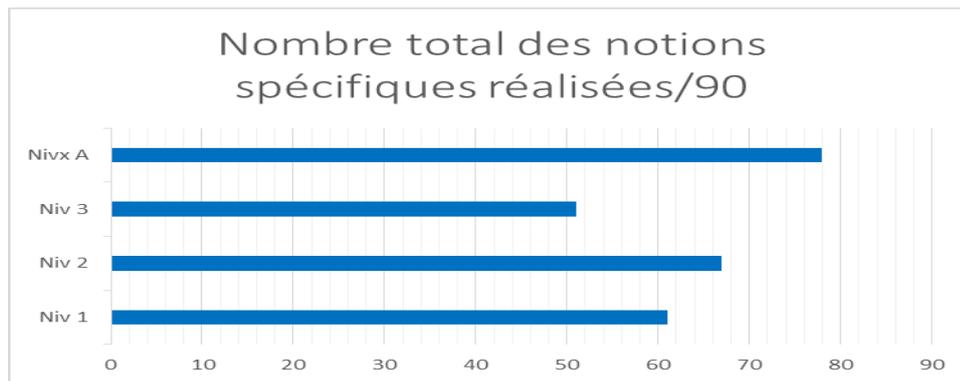


Figure 7. Réalisation des notions spécifiques dans les niveaux 1, 2 et 3 de l'ISLUD

Réalisations des *fonctions* et *notions* dans les niveaux intermédiaires (B)

Réalisation des fonctions langagières

Les niveaux B de l'ISLUD comprennent les trois niveaux : 4, 5 et 6. L'analyse du lexique total de ces niveaux montre que 59 éléments fonctionnels seulement sont réalisés sur 120 éléments existants dans l'inventaire des fonctions langagières examiné. Les éléments réalisés dans le niveau 4 sont de 49/120. Les éléments réalisés dans le niveau 5 sont beaucoup moins nombreux, à hauteur de 27/120. Les éléments réalisés dans le niveau 6 sont également faibles en nombre, à hauteur de 30/120.

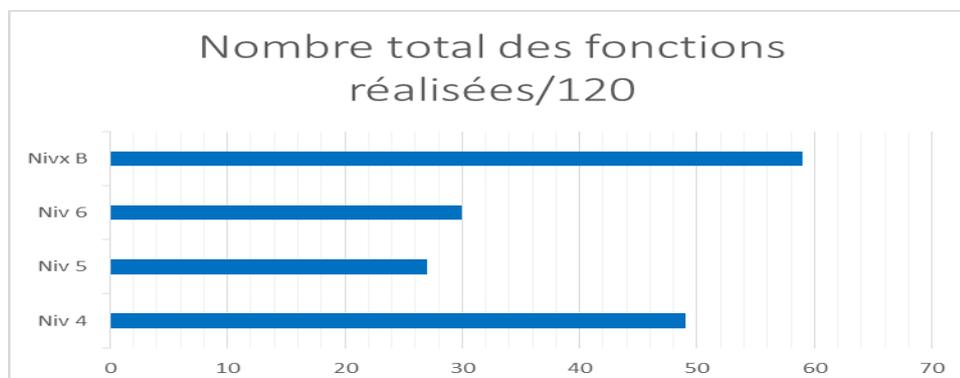


Figure 8. Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux 4, 5 et 6 de l'ISLUD

Réalisation des notions générales

Nous constatons que la réalisation des éléments des notions générales dans les niveaux B est progressive, comme c'était le cas dans les niveaux A. Le niveau 4 réalise 50 éléments sur 66 éléments testés. Le niveau 5 réalise 58 éléments, et le niveau 6 réalise 60 éléments. Le total des notions générales réalisées dans les trois niveaux est de 65/66.

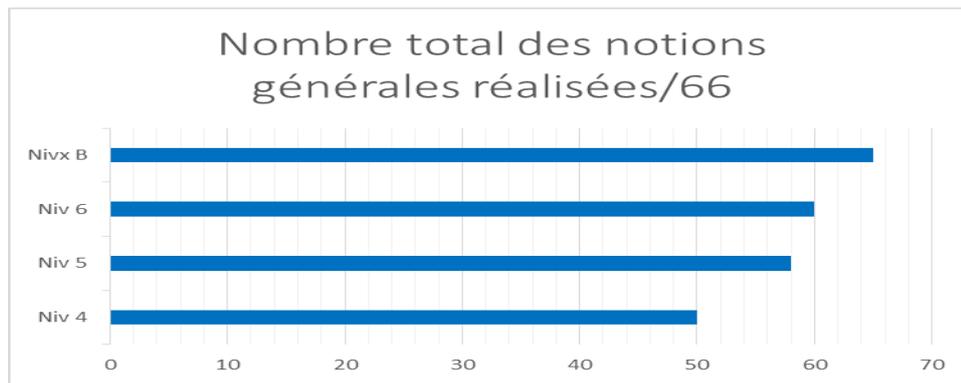


Figure 9. Réalisation des notions générales dans les niveaux 4, 5 et 6 de l'ISLUD

Réalisation des notions spécifiques

La réalisation de ces notions est progressive, comme c'est le cas pour les notions générales. L'analyse montre que 61 notions spécifiques sur 90 sont réalisées dans le niveau 4, 62 dans le niveau 5, et 67 dans le niveau 6. La totalité des notions spécifiques réalisées dans l'ensemble des trois niveaux est de 80/90.

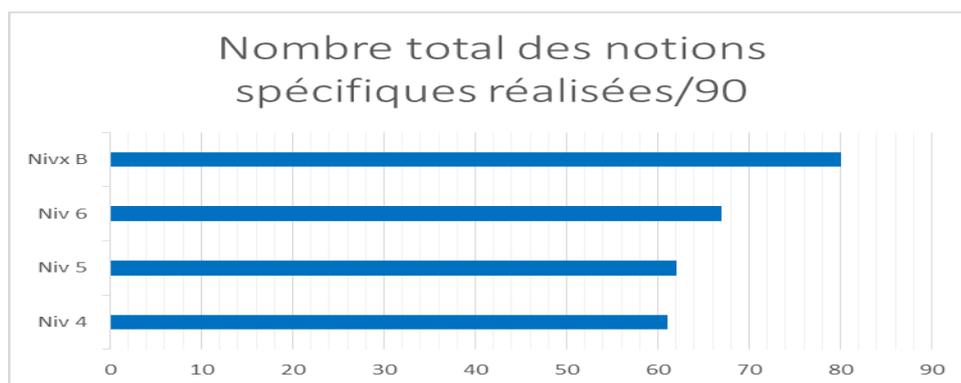


Figure 10. Réalisation des notions spécifiques dans les niveaux 4, 5 et 6 de l'ISLUD

Regard global sur les six niveaux de l'ISLUD

Réalisation des fonctions langagières

En comparant les résultats obtenus par l'analyse fonctionnelle et notionnelle du lexique des manuels des niveaux A et B, nous constatons que la réalisation des fonctions langagières dans les manuels des niveaux A est plus importante que celle dans les manuels des niveaux B. Or, ces réalisations restent insuffisantes dans l'ensemble des manuels analysés. Les fonctions réalisées dans les niveaux A et B ne dépassent pas 77 éléments testés sur 120 éléments supposés être couverts par la totalité du lexique des six niveaux (voir le tableau comparatif détaillé en annexe 1).

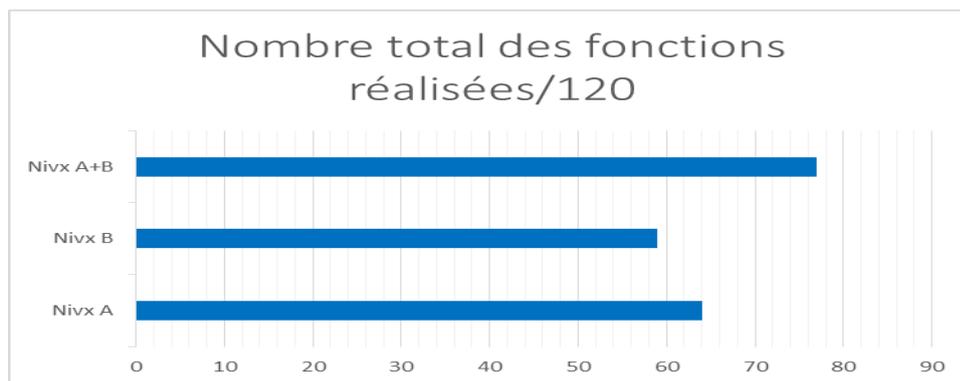


Figure 11. Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux A et B de l'ISLUD

Parmi les fonctions qui sont à développer dans ces manuels nous citons les éléments suivants⁸ :

2. Interagir à propos d'opinions ou de positions

2.6. Protester

2.9. Exprimer le fait de se souvenir

3. Interagir à propos d'émotions ou de sentiments

3.3. Interroger sur la joie ou la tristesse

3.4. Consoler, encourager, reconforter

3.7. Exprimer sa déception

3.8. Exprimer sa peur, son inquiétude, son angoisse

4. Interagir à propos d'activités ou d'actions

4.5. Proposer à quelqu'un de faire quelque chose à sa place ou pour lui, de l'aider

4.11. Demander une autorisation, un accord

4.12. Donner une autorisation

5. Interagir dans les rituels sociaux

5.13. Prendre congé

5.15. Interagir par courrier

6. Structurer son propos

6.8. Proposer un nouveau thème, un nouveau sujet

6.9. Rejeter un thème, un sujet

6.22. Commencer un courrier

6.23. Conclure un courrier

7. Structurer l'interaction verbale

7.3. Demander la parole

7.4. Reprendre la parole après avoir été interrompu

7.6. S'assurer que son interlocuteur a bien compris

Réalisation des notions générales

Dans l'ensemble des manuels des niveaux A et B, les réalisations des notions générales semblent plus satisfaisantes que pour les fonctions langagières. 65 éléments en totalité sont réalisés dans l'ensemble des manuels analysés (voir le tableau comparatif détaillé en annexe 2). Cela signifie que toutes les notions générales traitées dans les niveaux élémentaires sont également traitées dans les niveaux intermédiaires. De ce fait, le nombre total des notions traitées dans l'ensemble des manuels est exactement égal à celui des notions traitées dans les manuels des niveaux B comme montré dans le graphique:

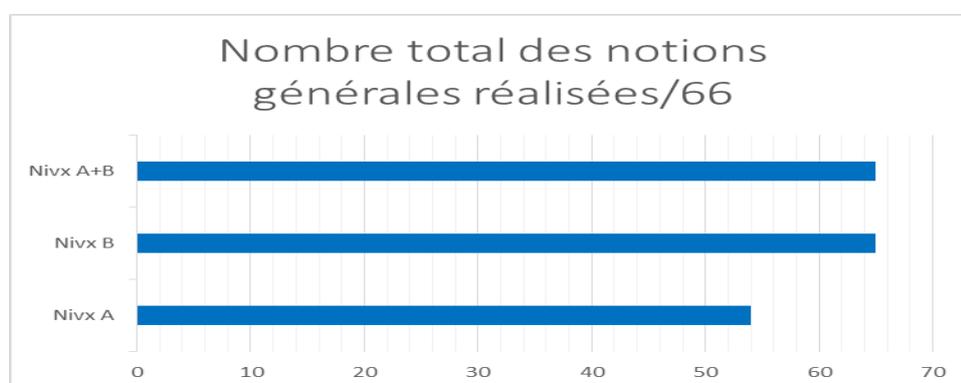


Figure 12. Réalisation des notions générales dans les niveaux A et B de l'ISLUD

La seule et unique notion qui n'était pas couverte dans l'ensemble des manuels est celle de la *normalité* :

5. Qualité des êtres et des choses

5.2. Appréciation qualitative

5.2.8. Normalité

Les exemples pour cette notion sont nombreux dans l'usage quotidien de la langue (عادي، طبيعي، غريب) : *ādī, ṭabī'ī, garīb* : normal, naturel, bizarre) mais ils ne sont pas employés dans les manuels analysés.

Réalisation des notions spécifiques

La complémentarité de l'ensemble des manuels de l'ISLUD apparaît, comme pour les fonctions langagières, dans les réalisations des notions spécifiques. Le nombre total d'éléments réalisés dans les six manuels est à hauteur de 87/90 (voir le tableau comparatif détaillé en annexe 3).

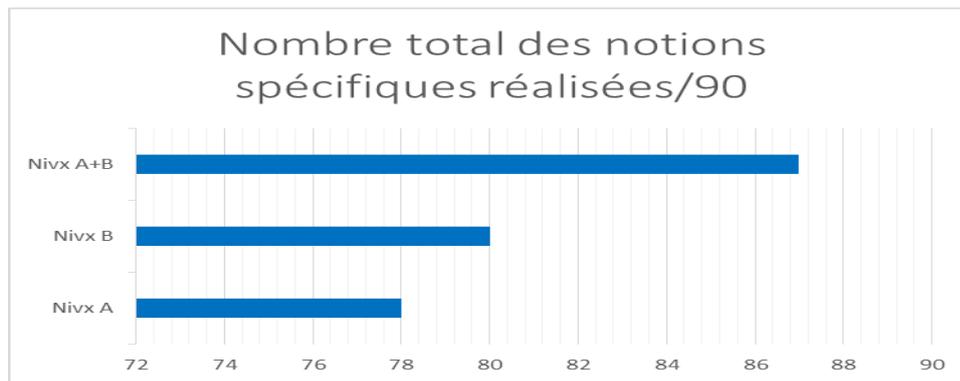


Figure 13. Réalisation des notions spécifiques dans les niveaux A et B de l'ISLUD

Les trois notions spécifiques du référentiel qui ne sont pas couvertes par les manuels analysés sont les suivantes:

3. *Identité et état civil*

3.7. Documents

10. *Gîte et couvert : hôtel, restaurant*

10.2. Camping

13. *Services publics et privés*

13.4. Urgences, secours

Conclusion

L'analyse multidimensionnelle appliquée montre clairement l'aspect traditionnel du recueil et de la présentation du lexique arabe dans les manuels de l'enseignement de l'arabe de l'ISLUD. L'organisation thématique des différentes parties des livres, les listes de mots au début de chaque chapitre, le large espace consacré à la grammaire, ainsi que la focalisation essentiellement sur les quatre compétences de base (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale) représentent les caractéristiques les plus distinctes de cette approche didactique. Cette analyse montre également que ces manuels contiennent suffisamment d'éléments lexicaux pour répondre aux besoins des apprenants. L'examen des réalisations des notions générales et spécifiques le dévoile nettement. Néanmoins, la plupart de ces éléments est perdue dans les phrases des consignes, des exercices et des textes d'explication des règles grammaticales. Seuls les mots et les expressions inclus dans les listes de vocabulaire sont soulignés dans le but d'enrichir le lexique que possède l'apprenant. Le contenu lexical nécessaire pour appliquer les approches récentes de l'enseignement des langues est donc existant mais l'emploi fonctionnel de celui-ci est toujours insuffisant comme le montre l'analyse des réalisations des fonctions langagières. Le développement du contenu lexical

dans les niveaux de l'ISLUD nécessite donc la revalorisation du vocabulaire utilisé dans ces manuels et la mise en évidence des éléments lexicaux utiles mais cachés dans les textes et les phrases. La revalorisation a pour but d'adopter un lexique plus vivant et plus utile pour les situations de communication qu'affronte l'apprenant en dehors de la salle de classe. Développer le rôle fonctionnel du lexique choisi est également une exigence indéniable pour améliorer les manuels actuellement en usage et pour satisfaire les besoins de communication des apprenants.

Références bibliographiques

- Alnassan, A. (2014). *Didactique de l'arabe langue étrangère: Les compétences lexicales aux niveaux élémentaires selon les niveaux A1 et A2 du "CECRL"*. Saarbrücken: Presses académiques francophones (Paf).
- Alnassan, A. (2016a). Written and spoken Arabic in Syria: towards the development of teaching Arabic as a foreign language at the Higher Language Institute of Damascus, *The 4th FLLT Conference Proceedings by LITU*, 4(1), 33–45. http://litu.tu.ac.th/2016/wp-content/uploads/2016/09/FLLT_Conference_2016.pdf [consulté le 02 février 2017].
- Alnassan, A. (2016b). *Les compétences lexicales en arabe langue étrangère/seconde : analyse d'un corpus télévisuel syrien*, thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction de J. DICHY, soutenue le 02 juillet 2016. Lyon: Université Lumière Lyon 2.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1).- objectif et contenus de l'enseignement*, Collection 'Perspectives didactiques'. Paris: Nathan.
- Beacco, J-C., Bouquet, S., Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)*. - Un référentiel + CD audio, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Référentiels pour les langues nationales et régionales. Strasbourg/Paris: Les Éditions Didier.
- Beacco, J-C., De Ferrari M., Lhote, G., Tagliante, C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français. - Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Strasbourg/Paris: Les Éditions Didier.
- Beacco, J-C., Bouquet, S., Porquier, R., Riba, P. (2008). *Niveau A2 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire), niveau intermédiaire*. - Un référentiel + CD audio, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Référentiels pour les langues nationales et régionales. Strasbourg/Paris: Les Éditions Didier.
- Beacco, J-C. (2008). *Niveau A1 et niveau A2 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire)*. - *Textes et références*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Description des niveaux de référence du Cadre européen commun de référence pour les langues par langue (nationales ou régionales). Strasbourg/Paris: Les Éditions Didier.
- Beacco, J-C., Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire)*. - Un référentiel + CD audio, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Référentiels pour les langues nationales et régionales. Strasbourg/Paris: Les Éditions Didier.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary. Applied linguistics perspectives, aspects of English*. London: Unwin Hyman.

- Conseil De L'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Apprentissage des langues et citoyenneté européenne, Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg/Paris: Les Éditions Didier.
- De Grève M., & Van Passel, F. (1973). *Linguistique et enseignement des langues étrangères*, Langues et Culture (Deuxième édition). Bruxelles: Édition LABOR.
- Faerch, C., Haastrup, K., & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Granger, S. & Monfort, G. (1994). La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3: 55-75. <http://aile.revues.org/4890> [consulté le 24 juin 2015].
- Gross, M. (1991). Lexique et syntaxe, *Travaux de Linguistique*, 23: 107-132.
- Heiden, S. (2010). The TXM Platform: Building open-source textual analysis software compatible with the TEI encoding scheme. *Proceedings of the 24th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation (PACLIC 24)*, 4-7 November 2010, pp. 389-398. Sendai, Japan: Institute for Digital Enhancement of Cognitive Development, Waseda University. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/ac73/769b09185e56460b087c9b2d9f171466e2ab.pdf>, [consulté le 30 janvier 2017].
- Heiden, S., Magué, J.-P. & Pincemin, B. (2010). TXM: Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement, *10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data - JADT 2010*, 2(3), 1021-1032. Rome: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Horner, D. (2010). *Le CECRL et l'évaluation de l'oral.- Anglais*, Guide Belin de l'enseignement, A1/A2/B1/B2, Paris: Éditions Belin.
- Lennon, P. (1991). Error and the very advanced learner, *International Review of Applied Linguistics*, 29 (1): 31-44.
- Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. - Pourquoi? Comment?* Paris : Profession Enseignement, Hachette Education.
- Pincemin B., Heiden S., Lay M.-H., Leblanc J.-M., Viprey J.-M. (2010). Fonctionnalités textométriques : proposition de typologie selon un point de vue utilisateur, *Proceedings of JADT'2010 (10th Journées internationales d'Analyse Statistique des données Textuelles)*, URL: http://icar.univ-lyon2.fr/membres/bpincemin/biblio/pincemin_al_jadt10.pdf, [consulté le 30 janvier 2017].
- Rey, A. (1991). A propos de la sémantique lexicale, *Travaux de Linguistique*, 23: 179-193.
- Richards, J. (1976). The role of vocabulary teaching, *TESOL Quarterly*, 10 (1): 77-89.
- Sautermeister, C. (1989). Pour une meilleure compétence lexicale, *Le Français dans le Monde*, N° spécial (août-septembre): 122-133.
- Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde: recherches et théorie*. Montréal: Éditions Logiques.

¹ Nous suivons pour la translittération de l'alphabet arabe le système de la revue *Arabica* (lettres : ء : ' , ب : b, ت : t, ث : ṭ, ج : j, ح : h, خ : ḥ, د : d, ذ : ḍ, ر : r, ز : z, س : s, ش : š, ص : š, ض : ḍ, ط : ṭ, ظ : ẓ, ع : ' , غ : ġ, ف : f, ق : q, ك : k, ل : l, م : m, ن : n, ه : h, و : w, ي : y. Voyelles brèves : – : a, – : u, – : i. Voyelles longues : ا : ā, و : ū, ي : ī).

² *arabiCorpus (arabic corpus search tool)* : c'est un programme de recherche qui permet à l'utilisateur de rechercher plusieurs sortes d'information sur un lexique arabe à partir d'un vaste corpus de mots arabes extraits de plusieurs sources. Disponible sur Internet : <http://arabicorpus.byu.edu/search.php>.

³ Nous présentons les exemples de la manière suivante : (le mot en lettres arabe : sa translittération en lettres latines : sa traduction en français).

⁴ L'enseignement des pronoms accusatifs est totalement exclu dans les manuels d'enseignement de l'arabe à l'ISLUD.

⁵ Voir aussi: Sautermeister, (1989).

⁶ Nous avons obtenu cette liste à l'aide du logiciel TXM qui est une plateforme de textométrie qui combine des techniques puissantes et originales pour l'analyse de grands corpus de textes au moyen de composants modulaires et open-source (Heiden, 2010; Heiden et al., 2010 et Pincemin et al., 2010). Disponibles sur Internet: <http://textometrie.ens-lyon.fr/?lang=fr>.

⁷ Les exemples du lexique qui confirment ces réalisations sont détaillés, pour tous les niveaux de l'ISLUD, dans une annexe de plus de 90 pages dans notre thèse de doctorat (Alnassan, 2016b).

⁸ Pour un regard comparatif des niveaux, voir les annexes 1, 2 et 3.

Auteur biodata:

L'auteur est professeur d'arabe langue étrangère et de didactique de l'arabe à l'Institut supérieur des langues – Université de Damas (Syrie). Il s'intéresse à la didactique, la lexicographie et le traitement automatique de la langue arabe. Il a eu son doctorat en Sciences du langage à l'Université Lumière Lyon 2 (France), et a collaboré à des travaux de recherche sur le lexique informatisé de l'arabe au sein de l'équipe InSitu – SILAT du laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), UMR 5191 CNRS, Université Lyon 2, ENS de Lyon.

E-mail: abidrabbo@gmail.com

Pour citer cet article:

Alnassan, A. (2017). L'enseignement de l'arabe L2 entre l'héritage et la nouveauté en didactique des langues vivantes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 20-41. DOI:

<http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.665>

