

Université d'Alger

INSTITUT DE LINGUISTIQUE ET DE PHONETIQUE

جامعة بوبكر بلقايد * تلمسان *
كلية الآداب و اللغات
مكتبة اللغات الأجنبية

Inscrit sous le N° 002.38
Date le 08/02/2012
Cote

LE ROLE

De La Grammaire et du Métalangage dans l'Acquisition
de la Langue Arabe Chez l'Adulte

MEMOIRE

de Magister en Sciences du Langage
Option : Didactique Linguistique
Présenté par: GHETTAS Cherifa

Jury :

A. HADJ SALAH
L. DABENE
C. BERNARD
K. TALEB IBRAHIMI

Président
Rapporteur
Examineur
Examineur

JUIN 1984

A mon père, à ma mère.

linguistiques et métalinguistiques sont déjà acquises à l'occasion de l'apprentissage du français et, éventuellement, de l'arabe. Nous nous interrogerons sur le rôle du métalangage hérité des classes traditionnelles et son rapport avec la conscience qu'a l'adulte du fonctionnement de la langue. Vérifier, en fait, si cette formation antérieure a de l'impact sur le processus d'apprentissage et constitue un élément favorable dans l'appropriation de la langue arabe.

Notre hypothèse est vérifiée à partir d'une double enquête :

- analyse d'attitudes sur la grammaire et sur le rôle qu'elle peut jouer dans l'appropriation de l'arabe par l'adulte algérien déjà formé.
- Analyse d'un " corpus " qui vérifiera l'existence d'une réflexion métalinguistique chez le sujet adulte et éventuellement son apport à l'apprentissage de l'arabe.

Ces deux analyses nous fourniront des éléments d'informations qui nous permettront de définir le statut de la grammaire dans un cours de langue arabe et du rôle de la réflexion métalinguistique dans son appropriation. Néanmoins, cette étude assez spécifique ne peut être généralisable à tous les adultes apprenant l'arabe.

I. LE CADRE DE L'ANALYSE D'ATTITUDE.

Connaître besoins, attitudes de l'apprenant, c'est s'inscrire dans le courant fonctionnel, considérant le sujet apprenant au centre de ses préoccupations.

Notre étude centrée sur l'apprenant algérien, adulte formé, va nous permettre de dégager à partir des résultats de l'enquête, si le sujet adulte a besoin d'un enseignement guidé systématisé ou se suffit, au contraire, d'un enseignement dit implicite (absence de grammaire et de métalangage). Ce dernier a été préconisé dans les méthodologies des années 1950 - 1970 fondées sur l'imitation répétitive considérant que tout métalangage (langue maternelle, traduction, grammaire, terminologie) comme source d'interférences doit être banni. La didactique d'aujourd'hui remet en cause cette méthodologie et donne une place importante à l'explicite, à la systématisation, considérant que l'adulte n'est pas une " tabula - rasa " et qu'un silence métalinguistique ne constitue pas la meilleure technique pour s'approprier une langue, car l'adulte se construit son propre système de règles de référence, sa propre grammaire qui ne sera qu'approximative et construire sur cette approximation et cet empirisme n'est pas la meilleure solution. Donc, une réflexion métalinguistique aide-t-elle l'apprenant à s'approprier la langue cible ?

II. LE CADRE DE L'ANALYSE DE LA REFLEXION METALINGUISTIQUE.

Cette deuxième analyse qui va dans le prolongement de la première, nous permettra de vérifier si la demande d'une explicitation est justifiée et permet effectivement à l'apprenant adulte de mieux s'appropriier la langue - cible. L'hypothèse ne peut être vérifiée que si l'on s'insère dans une linguistique énonciative et une psychologie cognitive qui mettent le sujet apprenant au coeur de l'activité langagière. Les deux approches considèrent que le langage est cette activité qui consiste à organiser, à sélectionner, à abstraire et non pas une activité imitative renforcée. Ce retour métalinguistique relève de l'approche cognitive.

PROJET DE TRAVAIL.

Notre travail est divisé en deux grandes parties dont chacune est composée de trois chapitres.

La première partie considérée comme cadre théorique où nous avons essayé de définir l'adulte et de retracer l'évolution de la méthodologie des langues et du statut dont a bénéficié la grammaire et le métalangage grammatical dans différentes approches. De l'approche traditionnelle centrée sur la langue écrite et les textes littéraires, à l'approche audiovisuelle fondée sur la répétition, mémorisation, exercices mis ou non en situation et enfin à la nouvelle approche essayant

de développer une " compétence de communication " performance immédiate au détriment d'une activité structurante et constructive. A la suite de ces approches, nous avons situé l'enseignement de l'arabe aux adultes en retraçant l'évolution de l'enseignement de l'arabe en Algérie.

Dans la deuxième partie, de notre travail que l'on peut considérer comme une analyse objective, nous avons présenté :

la méthode : " El Arabyya fil mu'assassa "

dans le cadre de l'évolution de la méthodologie de l'arabe d'une part, et comme " input " (1) d'autre part. Et enfin, la double enquête qui nous a donné un aperçu global sur la formation antérieure de nos apprenants, leur conception sur l'enseignement de la grammaire et éventuellement leur acquisition et réflexion métalinguistique.

(1) " input " ou entrée : discours pédagogique tenu par le maître ou le manuel scolaire qui sert de support de travail.

P R E M I E R E P A R T I E

: - : -

UN APERCU GLOBAL

SUR L'EVOLUTION METHODOLOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Il se définit donc par :

- 1.- son esprit qui n'est pas une table rase sur laquelle on peut tout graver.
- 2.- Sa réflexion plus développée et plus élaborée.
- 3.- Sa volonté de se rendre à un cours de formation ou, par exemple, à un cours de langue.

En plus ce qui le définit, par opposition à l'enfant, c'est sa capacité de suivre le déroulement de l'apprentissage, d'établir des liens logiques entre les éléments qu'il doit apprendre, de formuler les difficultés et d'élaborer des stratégies d'apprentissage lui permettant d'accomplir sa tâche. D'une manière générale, si les adultes se présentent à un cours de langue, ils le font parce que cette langue leur servira dans leur profession ou pour une promotion. En outre, ils veulent acquérir le maximum de connaissances et d'habitudes linguistiques en un temps minimum.

A ce propos, VAN PASSEL écrit :

" C'est précisément à cela que ni l'enseignement, ni l'enseignant ne sont préparés et y sont confrontés tous les jours. " (1)

(1) VAN PASSEL : L'enseignement des langues aux adultes, Paris, Nathan, 1974, p.45

Ainsi, l'apprenant adulte se différencie de l'enfant et de l'adolescent par ses responsabilités dans le cadre de son travail et au sein de sa famille, par sa clairvoyance, son habileté et sa stabilité.

I.1.2. Caractéristiques de l'apprenant adulte.

En plus de toutes ces différenciations, l'apprenant adulte a ses propres caractéristiques que nous pouvons classer en quatre points :

- son âge,
- sa personnalité,
- sa formation antérieure,
- sa motivation.

I.1.2.1. L'âge.

L'âge a un rôle déterminant dans l'apprentissage d'une langue. D'une manière générale, plus l'apprenant est jeune et moins le processus d'apprentissage est difficile. Mais cela n'est pas toujours évident, car il se trouve parfois que le plus âgé réussisse mieux dans l'apprentissage vu la présence d'autres facteurs psychologiques qui entrent en jeu. Le facteur âge pose des problèmes parce que la mémoire de l'adulte décline, perd la capacité d'apprendre par coeur, de mémoriser et pour

une meilleure mémorisation, il doit absolument établir des liens logiques entre les éléments qu'il doit retenir. Et, en outre, il perd les capacités d'assimilation et de perception en avançant dans l'âge. Ce qu'il faut retenir, c'est que la détérioration de l'acuité et de la mémoire sont deux facteurs importants dont il faut tenir compte dans l'enseignement des langues, d'une manière générale, mais plus précisément, quand il s'agira d'un enseignement dispensé au moyen de méthodes audio-visuelles ou audio-orales. L'âge pose d'autres problèmes plus importants qui ne vont pas toujours de pair avec la méthodologie préconisée : exemple : le problème des stratégies d'apprentissage.

A ce propos, P. PORQUIER écrit :

" (...) Le facteur âge pose aussi le problème des processus et stratégies d'apprentissage. Les adultes, surtout scolarisés, apprennent de façon plus consciente, plus réflexive même en situation naturelle comme en témoignent leurs conduites d'apprentissage et leur capacité d'analyser, d'explicitier et de commenter leur capacité d'apprentissage et leur interlangue. " (1)

A la lumière de ce qui vient d'être dit, la pédagogie des langues doit prendre en considération l'âge des apprenants adultes dans l'élaboration d'une méthodologie d'enseignement.

(1) R. PORQUIER : Aspects psychologiques de l'enseignement/apprentissage des langues, FORMATION DES LANGUES POUR LES ADULTES, Actes du Séminaire U.T.C. * et C.R.A.P.E.L. ** janv. 1982, p.17
 * U.T.C. Université Technologique de Compiègne
 ** C.R.A.P.E.L. : Centre de Recherche et d'Application Pédagogique dans L'enseignement des Langues.

I.1.2.2. La personnalité.

L'adulte, en plus de son âge qui est déterminant pour l'apprentissage d'une langue, est doté d'une personnalité structurée modelée que l'enfant ou l'adolescent ne possède pas encore. Cette structuration qui est un caractère positif de l'apprenant adulte va lui permettre de surmonter tous les handicaps d'ordre psychologique ou social. Elle lui permet de s'orienter, d'axer, de cerner ses objectifs, de comprendre la finalité, d'être souvent motivé et d'avoir une idée précise de ses besoins. Cette personnalité bien définie est un atout (1) car elle va aider l'apprenant adulte à s'organiser, à être autonome dans son travail et aussi à se construire son propre processus et ses propres stratégies d'apprentissage.

I.1.2.3. La formation antérieure.

L'apprenant adulte formé se différencie de l'adulte qui n'a pas reçu de formation. Le déjà formé a beaucoup d'aptitudes qu'il faut prendre en considération au cours de sa formation. Il a une meilleure adaptation au travail en groupe, est conscient de soi, capable de s'évaluer et d'évaluer son degré de réussite, d'argumenter, de conceptualiser et de systématiser. Cependant, l'adulte a acquis une expérience, des modèles de conduite qui ne sont pas toujours adaptés aux situations

(1) M. DELPHIN : Individualisation et programmation dans l'enseignement aux adultes : perspectives pour un enseignement fonctionnel du Français Langue étrangère ; Th.3è cycle U. Grenoble, 1979, p.24

nouvelles présentes (1). En outre, il est conditionné par les habitudes d'enseignement auxquelles il a été soumis par ses besoins individuels.

La formation antérieure a, en fait, deux aspects : l'un positif, l'autre négatif.

- Positif, car elle l'aide à mieux affronter les problèmes qu'il peut rencontrer au cours de son apprentissage.
- Négatif, car il n'accepte pas n'importe quelle méthodologie. Par exemple : si on prend le cas de la grammaire, l'adulte formé est habitué à un enseignement explicite, c'est-à-dire à une réflexion sur la langue. Comment pourrait-il s'adapter aux nouvelles méthodologies dans lesquelles la grammaire est enseignée implicitement. Très souvent, nous rencontrons des adultes qui refusent le modèle d'enseignement et cela est dû, éventuellement, aux habitudes prises depuis longtemps et au type d'enseignement auquel ils ont été soumis (2). Ainsi, la formation antérieure joue un rôle important dans l'enseignement /apprentissage d'une langue.

(1) P. GOGELIN : *La formation continue des adultes*, PUF, 1970, p.45

(2) Sur la formation antérieure de l'adulte, les écrits sont très rares.

I.1.2.4. La motivation.

La motivation est un terme qui revient très souvent quand on parle d'apprentissage d'une langue et notamment dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

La notion de motivation définie dans le " DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE " :

" c'est une notion complexe non observable inférée à partir de ses manifestations. " (1)

En plus de sa complexité, cette notion manque souvent de clarté et de précision, car elle peut désigner à la fois, besoin désir et attente.

De son côté, R. MUCCHIELLI essaie de déterminer et de montrer le rôle qu'elle peut jouer dans l'apprentissage d'une langue, et à ce propos, il écrit :

" La motivation dynamise, active et dirige les comportements vers des buts. " (2)

(1) R. GALISSON - D. COSTE : Dictionnaire de didactique des Langues, 1976, p.36

(2) R. MUCCHIELLI : op.cit. p.66

La motivation renforce et catalyse l'apprentissage.

En psychologie, on distingue deux types de motivation :

- La motivation qui peut être déterminée par un stimulus extérieur, c'est ce qui est appelé motivation extrinsèque ; c'est le cas des étudiants, des émigrés qui se retrouvent dans un pays étranger et qui se voient contraints d'apprendre la langue du pays dans le but de faciliter les contacts et la communication.
- La motivation née d'une spontanéité et d'un désir de découvrir, elle est née d'un stimulus interne ; c'est ce qui est appelée motivation intrinsèque. C'est cette motivation qui facilite l'apprentissage car elle n'est pas née de contraintes sociales ou professionnelles (1).

Il y a donc motivation chez l'adulte quand il ressent ce vif besoin d'apprendre et il sera plus motivé quand on répond à ses besoins personnels et spécifiques.

Nous avons évoqué la notion de besoin car elle est presque

(1) La motivation chez l'adulte est très souvent liée à la promotion sociale et professionnelle contrairement à l'enfant ou à l'adolescent dont la motivation est d'ordre socio-culturel.

C H A P I T R E 3

: - : - : - : - : - : - : - : - : - :

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE DANS LES INSTITUTIONS ALGERIENNES.I.3.1. QUELQUES MOTS SUR LA SITUATION LINGUISTIQUE EN ALGERIE

L'Algérie indépendante politiquement en 1962 a cherché son indépendance culturelle en faisant recouvrer à la langue arabe le statut qu'elle avait perdu. La Charte Nationale l'explique clairement :

" La langue arabe est un élément essentiel de l'identité culturelle du peuple algérien. On ne saurait séparer notre personnalité de la langue nationale qui l'exprime. " (1)

Le premier but que se fixe l'Etat Algérien est d'affirmer son identité et sa personnalité à travers et par le moyen de la langue en tant qu'instrument d'éveil et de création, de recherche scientifique et de travail, etc ... Ce qui révèle donc que l'emploi de la langue arabe va se généraliser là où

(1) Voir CHARTE NATIONALE, S.N.E.D. 1976, p.65

le français avait l'exclusivité de l'usage. Autrement dit, au niveau de l'administration, de l'enseignement, de la formation, des mass-media et dans les domaines de la gestion socio-économique.

Cette généralisation de l'utilisation de la langue arabe sera désignée par le terme d'arabisation. Sur le processus d'arabisation, la Charte Nationale affirme ce qui suit :

" (...) Le processus d'arabisation est un fait sur lequel on ne doit plus revenir (...). Il n'en demeure pas moins que le but assigné devra être atteint, non pas pour une simple satisfaction d'amour-propre mais d'une manière exigeante, éclairée, responsable, concernant la langue arabe en tant qu'instrument d'éveil et de création, de développement et de progrès, de recherche scientifique et de transformation sociale " (1).

L'arabisation selon G. GRAND GUILLAUME (2) consiste à donner à la langue arabe le statut qu'avait la langue française avant l'indépendance et d'affirmer l'indépendance culturelle. L'arabisation ne consiste donc pas seulement à donner à la langue le statut qu'avait la langue française, mais à en faire un instrument qui doit préserver le peuple algérien

(1) CHARTE NATIONALE : op. cit. p.65

(2) G. GRAND GUILLAUME : Langues et Dialectes, Situation Linguistique au Maghreb, Langues Modernes, n°3, 1982, p.291.

d'une aliénation culturelle. L'entreprise d'arabisation qui est un fait irréversible comme le précise si bien la Charte Nationale n'est pas si facile et ne va pas sans poser d'énormes difficultés.

La difficulté première relève du fait que la société algérienne vient de sortir d'une longue " nuit coloniale " durant laquelle la politique d'obscurantisme entamée depuis 1830 par l'occupant a abouti à la situation d'analphabétisme dont le taux, à la veille de l'indépendance, dépassait les 85 % et parmi les 15 %, plus des deux tiers n'étaient alphabétisés qu'en français. Il en est résulté une diglossie dans l'usage de l'arabe extrêmement prononcée (qui n'est pas le propre de l'Algérie, mais de toute l'Afrique du Nord). En effet, l'immense majorité des algériens étant analphabétisés (durant l'occupation) ne maîtrisaient pas la Koïnée - cultivée qui a toujours été l'instrument de première communication et qui occupait la place du français avant l'occupation. Chaque région, le temps passant s'est enfermée dans son dialecte local. L'ensemble de ces dialectes est le résultat de l'évolution historique du registre exclusivement oral de l'arabe et ne sont employés que dans des situations qui n'exigent pas un certain niveau de connaissances (ce qui explique que les analphabètes n'utilisent que ce registre avant leur imprégnation culturelle par les mass-média). S'il existe un gros écart

entre chacun de ces dialectes et l'arabe standard (la Koïné actuelle) qui justifie dans une certaine mesure l'attitude des occidentalistes ou de certains linguistes occidentaux qui la considèrent comme autant de langues différentes, il serait cependant tout à fait erroné d'assimiler cet écart à celui qui existe entre les langues romanes, d'une part, et entre ces langues et le latin, dont elles sont issues. En effet, tout arabophone cultivé est en mesure de comprendre n'importe quel dialecte arabe à l'issue d'une imprégnation spontanée de deux à trois semaines. Les choses évoluent actuellement très rapidement depuis que les enseignements primaire et secondaire ont été complètement arabisés, ainsi que l'environnement immédiat (enseignes des rues, particulièrement). Les mass-média diffusent entièrement en arabe (excepté une petite émission à la télévision) toutes leurs informations ; tout baigne, à l'heure actuelle, dans une ambiance d'arabe standard (y compris les loisirs). Les algériens de moins de 30 ans ne sont plus analphabétisés et leur discours, dès que le niveau s'élève un peu, se réalise dans une langue qui n'est pas le dialecte mais un arabe standard fonctionnel et économique qui semble répondre à leurs besoins langagiers réels et exigés dans de telles situations. C'est la Koïné de grande diffusion de jadis, certes adaptée au XX^e siècle et dépouillée des fioritures du registre très soutenu de l'arabe scolaire, mais c'est encore de l'arabe standard qui permet à ses usagers de comprendre, en gros,

les oeuvres littéraires et scientifiques du passé et dialoguer avec n'importe quel arabophone dans le monde. Les difficultés de l'arabisation, à l'heure actuelle, se vivent surtout au niveau des plus de 40 ans. C'est-à-dire, tous ceux qui n'ont pu avoir, durant leur jeunesse, un enseignement normal d'arabe et en langue arabe. Cela est dû surtout au fait que la langue française est restée longtemps après l'indépendance le seul véhicule des connaissances.

L'arabe a été dévalorisé par rapport à la langue française qui a occupé, et qui occupe toujours, une place importante. Cette dévalorisation est apparue surtout dans les années 62 à 70, avec la création des classes bilingues (1) et classes arabophones (1 bis) au niveau de l'école élémentaire et la création au niveau supérieur, de filières arabisées à côté de filières francophones.

Cette ségrégation a fait naître une certaine antinomie et un fossé difficile à combler entre bilingues et arabophones. Actuellement, la situation a changé comme on vient de le dire, et tend à s'améliorer.

(1) Dans les classes bilingues, les matières scientifiques (Math./Sciences, etc ...) sont dispensées en langue française. Par contre, dans les classes arabophones toutes ces matières sont enseignées en langue arabe.

(1 bis) K. TALEB IBRAHIMI a souligné, dans son Mémoire de D.E.A. " Ta'limu al buna attarkibiyya fil madāris al ibtidaiyya " Trad. (L'enseignement des structures syntaxiques dans les écoles primaires) que les enfants les plus favorisés socio-économiquement poursuivent des études bilingues et les plus défavorisés, dans tous les domaines, sont transférés vers les classes arabophones.

I.3.2. APERCU SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE.

L'enseignement de l'arabe avant " 1962 " n'était, ou presque pas dispensé dans les institutions scolaires comme l'a bien montré l'enquête faite au niveau des adultes (1). Généralement, et très couramment, l'arabe n'était enseigné qu'à travers le " Coran " dans les écoles coraniques dont l'apprentissage se caractérisait par la répétition et la mémorisation de versets du Coran. Parallèlement à cela, il y avait des écoles libres (2) relevant de l'Association des " 'ulama " (3). Si peu soit-il, la langue arabe a été enseignée, mais dans des circonstances défavorables et décourageantes. L'enseignement se dispensait soit le matin, soit le soir, avant et après les cours à l'école communale française. Généralement, les élèves qui suivaient les cours d'arabe étaient appelés à fréquenter un lycée (4) où un enseignement de l'arabe était dispensé. C'est pour ainsi dire une formation bilingue. L'enseignement de l'arabe dans les lycées était un enseignement normatif centré sur la langue écrite, la

-
- (1) voir in fra : Analyse d'Attitudes, IIème partie, chapitre 2, p. 142-144. Les causes qui ont empêché les générations antérieures d'apprendre l'arabe.
- (2) Ecole beaucoup plus importante que l'école coranique encourageait, non seulement l'enseignement de l'arabe mais de beaucoup de matières : ex. l'histoire, Droit musulman, théologie, etc ...
- (3) Association des Musulmans Algériens (1931) " 'ulama " pluriel de 'alim celui qui possède le " ilm " (la connaissance, le savoir, la science). Ces derniers ont toujours défendu la personnalité algérienne qu'ils jugeaient indissociable de l'Islam et de la culture arabe. Encyclopédie de l'Islam, 3è Ed. 1975, T.III, p.750
- (4) Les lycées franco-musulmans qui étaient si rares (3 pour toute l'Algérie) donnaient une certaine importance à l'enseignement de l'arabe (l'objectif poursuivi étant de former, parmi les fils de notables, au début, des interprètes, des juges spécialistes de la Loi Musulmane).

la littérature classique, les règles de grammaire et un métalangage grammatical fluent. Pour vérifier la compréhension des règles et leur bonne application, deux types d'exercices étaient conçus :

- un exercice de vocalisation ou " chakl " (1)
- un exercice d'analyse grammaticale, ce dernier vérifie la compréhension métalinguistique.

Dans cet enseignement, une grande importance était donnée à la littérature ancienne, écrivains et poètes célèbres, il était étroitement lié à celui de l'enseignement de la philosophie et du droit musulman. Les exercices les plus utilisés dans cet enseignement dit traditionnel étaient la dissertation, la version, l'analyse grammaticale et la vocalisation.

L'écrit primait l'oral et ce dernier n'avait pas de place dans cet enseignement traditionnel et du coup normatif, les résultats acquis, cependant n'ont pas été ni décevants ni négatifs. Cela s'explique par le fait que la motivation a joué son rôle, mais aussi les programmes d'enseignement de l'arabe n'étaient pas trop réduits (2).

(1) Cet exercice est généralement présente sous forme de texte de vocalisation, c'est-à-dire sans voyelle casuelle ou harakat el i`rab. C'est à l'élève de mettre la voyelle correspondante selon l'énoncé et la signification.

(2) Témoignages d'un ancien professeur de lycée, Inspecteur au Ministère de l'Éducation et d'élèves ayant fréquenté les lycées franco-musulmans.

13.3. L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE DANS LES ANNEES 1962 - 1970.

Quand l'enseignement de l'arabe fut officialisé dans les milieux scolaires, les programmes et méthodologie ont été repensés. Au niveau du primaire, l'oral prend force avec la méthode : " Malik et Zina " conçue pour les deux premières années. Cette méthode est fondée sur le dialogue et exercices de réemploi. Néanmoins, ce qui est reprochable dans cette méthode, c'est que la sélection lexicale n'était pas fondée sur des principes scientifiques. Le contenu lexical de cette méthode est présenté d'une manière aléatoire, sans tenir compte du répertoire verbal de l'enfant algérien qui n'est pas si pauvre, et il nous semble que les méthodologues ont considéré l'enfant algérien comme une " table rase ", un enfant qui ne possède pas déjà un moyen pour communiquer et s'exprimer. L'école n'a pas essayé de développer et d'élargir son acquis et son répertoire, mais elle a plutôt participé à le restreindre.

A partir de la 3ème Année, la primauté a été redonnée à l'écrit. Le cours commence par la lecture d'un texte utilisé comme support de travail pour la leçon de vocabulaire qui débouchera à la leçon d'élocution. Cette leçon prend forme à partir d'une gravure ou d'un tableau qui sert de situation et va permettre aux élèves de s'exprimer oralement.

Le schéma demeure le même pour les autres classes, sauf qu'à partir de la cinquième années, la grammaire est enseignée dans un cours spécifique (30 minutes) d'une manière explicite avec formulation de règles, définitions. Mais que peut représenter tout cela pour un enfant de 10 ans qui n'a pas encore atteint le sens de l'abstraction. Il serait bon, même souhaitable de faire réfléchir sur la langue, mais pas prématurément, sans préparation préalable.

Au niveau de l'enseignement moyen et du secondaire, la priorité est toujours donnée à l'écrit et notamment à la littérature. La grammaire occupe une place importante. Elle est enseignée explicitement et d'une manière inductive à partir de modèles pour aboutir à la règle. Le cours de grammaire est suivi systématiquement d'exercices d'application vérifiant la compréhension grammaticale. (1)

Mais ce qui est désolant dans l'enseignement de la grammaire, ce n'est pas le fait d'explicitier les règles, mais c'est l'abus qui est fait des modèles très souvent tirés du Coran, de la poésie qui servent d'exercices d'application et qui sont de véritables énigmes pour les élèves (2).

(1) Toutes ces informations trouvent leur source dans notre expérience personnelle dans l'enseignement primaire et moyen.

(2) Khaoula TALEB IBRAHIMI, op. cit. 1978.

L'enseignement de l'arabe est resté enfermé sous ce schéma mais doit-on imputer les retards et les baisses de niveau à la méthodologie, elle - seule ? Après ce panorama sur l'enseignement de l'arabe, il serait utile maintenant de voir où en est l'enseignement de l'arabe aux adultes depuis l'indépendance. Cet enseignement pour adultes n'a pas une méthodologie particulière. Les postulats théoriques sont les mêmes que ceux qu'on trouve dans l'enseignement primaire. A ce jour, les recherches sur l'apprenant adulte algérien sont inexistantes. On enseigne la langue à l'adulte comme on l'enseigne aux enfants. Les caractéristiques psychologiques et sociales de l'adulte ne sont pas prises du tout en compte dans nos méthodologies. Parmi les méthodes qui ont été utilisées dans le but de l'arabisation des adultes, quelque soit leur niveau et leur profil, puisque ces méthodes ont été utilisées aussi pour l'alphabétisation, nous citons :

- la méthode : [" na' mal wa nata'alam "]
Trad. (nous travaillons et nous apprenons)
- la méthode : [" El 'Arabiyya bidun mu 'allim "]
Trad. (l'arabe sans professeur)
- la méthode : [" El 'Arabiyya fil mu 'assassa "]
Trad. (l'arabe dans l'institution).

Dans le prolongement de l'évolution méthodologique dans l'enseignement de l'arabe aux adultes, nous présentons la méthode " El Arabiyya fil mu assassa " .

D E U X I E M E P A R T I E

: - : -

QUELQUES ASPECTS D'ANALYSES SUBJECTIVES/OBJECTIVES DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE ET DU METALANGAGE ARABES

C H A P I T R E 2

: - : - : - : - : - : - : - : - : - :

LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS APPRENANT L'ARABE VIS A VIS
DE LA GRAMMAIRE ET DE SON ENSEIGNEMENT.L'apprenant au centre des préoccupations.

Pendant longtemps, la pédagogie des langues est restée centrée sur les maîtres et les méthodes en négligeant tout à fait l'apprenant. Par contre, l'approche notionnelle/fonctionnelle (1) bien loin de le négliger, lui a donné une place importante au sein de la didactique d'aujourd'hui. La pédagogie des années 1970 - 1980 s'est plutôt orientée vers l'apprenant en considérant que c'était une manière de faire progresser la pédagogie des langues secondes.

Eddy ROULET écrit :

" Le seul moyen de faire progresser la pédagogie de la langue seconde c'est de la centrer sur les caractéristiques de l'apprenant, de tenir compte de ce que l'individu a besoin d'apprendre, de ce qu'il a envie d'apprendre et de la manière dont il peut le mieux l'apprendre en sachant

(1) H.BESSE : Enseigner la compétence de communication, Le Français dans le Monde, n°153, 190, p.42

que ces traits peuvent varier d'un individu ou groupe à l'autre." (1)

Cette pédagogie centrée sur l'apprenant est appelée pédagogie de l'apprentissage par opposition à la pédagogie de l'enseignement. Ces deux domaines étaient donc dissociables. Néanmoins, avec les progrès que connaît la didactique des langues, on s'est rendu compte qu'enseignement et apprentissage sont fortement liés et même indissociables et qu'une réflexion sur l'enseignement nécessite systématiquement une réflexion sur l'apprentissage. Le texte de R. PORQUIER explicitera clairement ce qui vient d'être dit :

" On ne peut plus réfléchir sur l'enseignement sans s'interroger sur l'apprentissage, deux domaines extrêmement liés : le comment enseigner ne peut se dispenser du comment apprend - on " (2)

Quels sont donc les fondements d'une pédagogie d'apprentissage après ce qui vient d'être élucidé. Cette dernière est fondée, comme le précise si bien Eddy ROULET, sur l'analyse des besoins langagiers, les connaissances de l'attitude et des motivations, l'étude des stratégies d'apprentissage.(3) A cela, vient s'adjoindre R. PORQUIER en ajoutant que :

- (1) E. ROULET : L'apport des sciences de la langue à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, Etude de Linguistique Appliquée n°21, 1976, p.58
- (2) R. PORQUIER : 1982, Op. Cit. p.11
- (3) E. ROULET : 1976, Op.Cit.p.58. Voir en particulier :
R. RICHTERICH : Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1977.

" L'enseignement aux adultes comme aux adolescents doit prendre en compte divers paramètres psychologiques tels que attitudes, motivations. " (1)

En tenant compte du rôle déterminant de l'attitude de l'apprenant vis à vis d'une langue en tant que telle et de son enseignement dans l'apprentissage, il nous a paru utile et même nécessaire de s'interroger sur les attitudes du public en formation et voir si la méthode adoptée répond aux besoins et aux attentes ressentis par les apprenants.

Dans ce travail, nous nous limiterons à l'analyse des attitudes des professeurs universitaires apprenant l'arabe dans le cadre de l'arabisation (2) vis à vis de la grammaire et de son enseignement.

II.2.1. L'ENQUETE: BUT, PUBLIC, LIEU.

II.2.1.1. But.

Cette enquête vise deux objectifs :

- Connaître la formation antérieure de notre public visé. Par formation antérieure nous entendons, son passé linguistique ou sa biographie langagière, sa formation scolaire

(1) P. PORQUIER : Op.cit. 1982 p.10

(2) Voir supra : pp.53,54

et universitaire et toute son expérience dans le domaine professionnel.

- Connaître ses motivations qui ont été à l'origine de son inscription au cours de langue et surtout ses attitudes vis à vis de la grammaire arabe qui a la réputation d'être une grammaire difficile et impénétrable et du rôle qu'elle peut jouer dans l'apprentissage de cette langue.

II.2.1.2. Public.

Le public choisi est un public adulte d'un niveau intellectuel et culturel élevé. Il s'agit donc de professeurs universitaires qui suivent une formation en langue arabe dans une perspective d'arabisation parmi lesquels quarante sujets ont été interrogés. (1)

II.2.1.3. Lieu de l'enquête.

L'enquête se déroule dans le C.E.I.L. (2). C'est un centre régional universitaire créé par Arrêté Ministériel du 2 juin 1982. D'autres centres existent à Oran, Constantine et Tizi-Ouzou. Le nombre d'inscrits au C.E.I.L. d'Alger au cours de l'année universitaire 1982/83 s'est élevé à 280 personnes.

(1) Nous avons été contraint de nous limiter à ce nombre car plusieurs professeurs en formation ont refusé de répondre à nos questionnaires.
 (2) C.E.I.L. Centre de l'Enseignement Intensif des Langues.

- intensifs : 20 heures et semi-intensifs : 10 heures.

Par ailleurs, il existe deux niveaux différents : le niveau I correspond aux débutants et faux débutants, et le niveau II pour apprenants possédant déjà un bagage linguistique relativement important. Les cours sont sanctionnés par des contrôles semestriels qui permettent l'accès à un niveau supérieur. Ayant terminé avec les deux niveaux fondamentaux, l'apprenant à ce stade est censé maîtriser une compétence linguistique qui lui permet de poursuivre des cours de langue de spécialité qui sont assurés par leurs collègues au niveau de leur institut de provenance. Après ces trois cycles, d'apprentissage, les apprenants s'intègrent dans le corps arabophone pour assurer les cours en langue nationale. A cet effet, nous donnons quelques chiffres. (1)

Institut	Inscrits	Intégrés
Droit	35	15
Sciences Eco.	53	14
Sciences Soci.	24	10
Sciences Polit.	15	7
Ec. du Commerce	2	2

(1) Les chiffres donnés ci-dessus ont été communiqués par le C.E.I.L. à l'occasion de l'exposition qui a eu lieu à l'Université d'Alger sous l'égide : " 20^e promotion de l'Université Algérienne ".

Pour l'année universitaire 1983/1984, 84 apprenants inscrits au niveau III s'apprêtent à l'intégration dans le corps arabophone pour l'année universitaire 1984/1985. En plus de ces informations, le C.E.I.L. a accueilli jusqu'à aujourd'hui 102 étudiants émigrés et 42 étudiants de nationalité étrangère. Le personnel chargé de cette formation n'est pas un personnel spécialisé, cependant le C.E.I.L. envisage des stages de formation et de spécialisation dans l'enseignement des langues.

II.2.1.4. Procédure.

Etant donné que notre but n'est pas de fournir une analyse exhaustive, nous nous sommes, en fait, restreints à un nombre qui paraît assez représentatif, soit 36 sujets interrogés : 26 appartenant au niveau I et 10 appartenant au niveau II. Pour le recueil des données, un sondage par questionnaires mixte et semi - directifs et interviews a été adopté comme dans toute recherche sociologique. Toutes les données réunies, nous avons dépouillé systématiquement notre corpus et avons présenté les résultats sur tableau à double entrée. Nous faisons remarquer que les chiffres ont été arrondis à 100 % pour les questions à réponse unique, cependant les résultats aux questions à réponses multiples sont restées parfois éloignées de 100 %.

II.2.2. RESULTATS SUR LES MOTIVATIONS ET FORMATION ANTERIEURE.

II.2.2.1. Age.

Le public qui fréquente les cours d'arabe est un public relativement jeune, son âge varie d'une manière générale entre 27 et 36 ans, soit 66,66 %. Cet âge peut être considéré comme favorable pour l'apprentissage d'une langue. Voir tableau ci-dessous n°1.

T A B L E A U N°1

Réponses à la question : " Situez votre âge dans l'une des tranches ".

N I V E A U	17 à 26	27 à 36	37 à 45	47 à 56	TOTAL
Niveau I	0 %	16 61,52 %	6 23,08 %	4 15,40 %	26 100 %
Niveau II	0 %	8 80 %	2 20 %	0 0 %	10 100 %
N1 + N2	0 %	24 66,66 %	8 22,22 %	4 11,12 %	36 100 %

II.2.2.2. Sexe.

Pour la question concernant le sexe, nous nous sommes trouvés en présence d'une majorité de femmes. Cette majorité révèle l'émancipation et la libération de la femme algérienne et le rôle qu'elle peut jouer dans la société, notamment dans l'université, ainsi que la féminisation de l'enseignement à tous les niveaux. Résultats sur le tableau n°2.

T A B L E A U N°2

Réponses à la question : " Sexe "

NIVEAUX	Masc.	Fem.	Total
N1	12 46,15 %	14 53,85 %	26 100 %
N2	4 40 %	6 60 %	10 100 %
N1 + N2	16 44,50 %	20 55 %	36 100 %

II.2.2.3. Provenance.

Ces apprenants ou ces sujets viennent de différents instituts de l'Université d'Alger. Les résultats obtenus concernant la question de provenance sont rapprochés sauf pour l'institut des sciences économiques qui représente le taux le plus élevé par rapport aux autres, soit un écart de 10 % environ. Ce résultat est tout à fait logique et même attendu, car c'est une filière qui est totalement arabisée et son personnel enseignant est contraint de s'arabiser dans les délais les plus immédiats. Il y a donc une contrainte professionnelle qui est à l'origine de cela. Par ailleurs, sous le thème : " autres instituts " nous avons groupé les apprenants venant des langues étrangères et des sciences médicales. Un taux de non réponse n'a pu être interprété car c'est une question claire, d'une part, et qui ne demandait pas un avis personnel d'autre part. Voir résultats sur le tableau n°3 ci-dessous.

T A B L E A U N° 3

Réponses à la question : " De quel institut venez-vous ? " (1)

NIVEAU	I.S.E.	I.S.P.I	I.S.S.	I.S.J.A.	autres Inst.	non réponse	TOTAL
N1	4 15,40 %	4 15,40%	2 7,70 %	4 15,40 %	6 23,07 %	6 23,07 %	26 100 %
N2	5 50 %	0 0 %	4 40 %	1 10 %	0 0 %	0 0 %	0
N1 + N2	9 25 %	4 11,12%	6 16,70 %	5 13,88 %	6 16,70 %	6 16,70 %	36 100 %

II.2.2.4. Activité à l'Université.

Ces enseignants qui viennent de différents instituts ont éventuellement des fonctions différentes. En examinant le résultat général, on remarque que les 52,80 % exercent la fonction d'assistant - un assistant est chargé des travaux pratiques et des travaux dirigés - et moins de la moitié sont

(1) I.S.E. : Institut des Sciences Economiques - I.S.P.I. : Institut des Sciences Politiques et de l'Information - I.S.S. : Institut des Sciences Sociales - I.S.J.A. Institut des Sciences Juridiques et Administratives.

chargés de cours, soit 22,25 %. Ces résultats montrent en fait que les docteurs sont moins motivés que les assistants. Voir résultats tableau n°4.

T A B L E A U n°4

Réponses à la question : " Quelle est votre activité à l'université ? "

NIVEAU	Chargé de cours	Assis- tant	non réponse	TOTAL
N1	6 23,10 %	12 46,15 %	8 30,75 %	26 100 %
N2	2 20 %	7 70 %	1 10 %	10 100 %
N1 + N2	8 22,25 %	19 52,80 %	9 25 %	36 100 %

II.2.2.5. Formation antérieure ou passé linguistique.

Cette question concernant la formation antérieure en plus de son importance et du rôle qu'elle joue dans l'apprentissage d'une langue semble, par ailleurs, avoir intéressé les enquêtés

dans la mesure où le taux de non réponse a été négatif. Les résultats obtenus révèlent en fait que la majorité des apprenants, soit 61,12 %, ont bénéficié d'un enseignement en langue arabe dans les lycées. Pour le reste, soit 38,88 % qui se répartissent ainsi : 15 % sont débutants dans l'apprentissage, et les 23,88 % restant ont reçu une formation extra-scolaire, de type " école coranique " (1), centre culturel (2) ou auto-didactique. Une analyse par niveau indispensable montre que les enquêtés appartenant au niveau II ont tous une formation linguistique dans le cadre scolaire. Le cas sera différent pour les enquêtés de niveau I, dont plus de la moitié, soit 53,85 % n'a pas eu de formation dans ce cadre. Voir tableau ci-dessous.

-
- (1) Ecole Coranique ou " KUTTAB " : Ecole traditionnelle d'enseignement du Coran. L'apprentissage est centré sur la répétition et la mémorisation.
- (2) Par exemple : Le Centre Culturel Français dispensait des cours de langue arabe et française.

T A B L E A U N°5

Réponses à la question " Avez-vous suivi des cours d'arabe durant votre scolarité ?

NIVEAU	OUI	NON	non réponse	TOTAL
N1	12 46,15 %	14 53,85 %	0 0 %	26 100 %
N2	10 100 %	0 0 %	0 0 %	10 100 %
N1 + N2	22 61,12 %	14 38,88 %	0 0 %	36 100 %

II.2.2.6. Les causes d'empêchement de l'apprentissage de l'arabe dans le cadre scolaire.

Les raisons fondamentales qui ont empêché les 53,85 % des apprenants de suivre des cours d'arabe durant leur scolarité peuvent être groupées sous deux rubriques :

- Première rubrique : études à l'étranger : 26,92 %
- Deuxième rubrique : l'arabe n'était pas enseigné dans les

déclarent qu'ils étudient cette langue à des fins professionnelles. L'apprentissage de l'arabe est ressenti comme une contrainte par la majorité des apprenants, car comme nous l'avons souligné précédemment, l'arabisation a pris de l'ampleur et notamment au niveau de l'université ou au niveau de l'enseignement supérieur: En outre, il y a le contexte politique et social qui s'impose et joue un rôle positif en faveur de cet apprentissage soit 57,69 % des apprenants du niveau I ne veulent plus se sentir marginaliser dans une société qui est la leur. A titre d'illustration à ce qui vient d'être énoncé sur les besoins et motivations, nous avons relevé quelques réponses aux questionnaires qui serviront de témoignage.

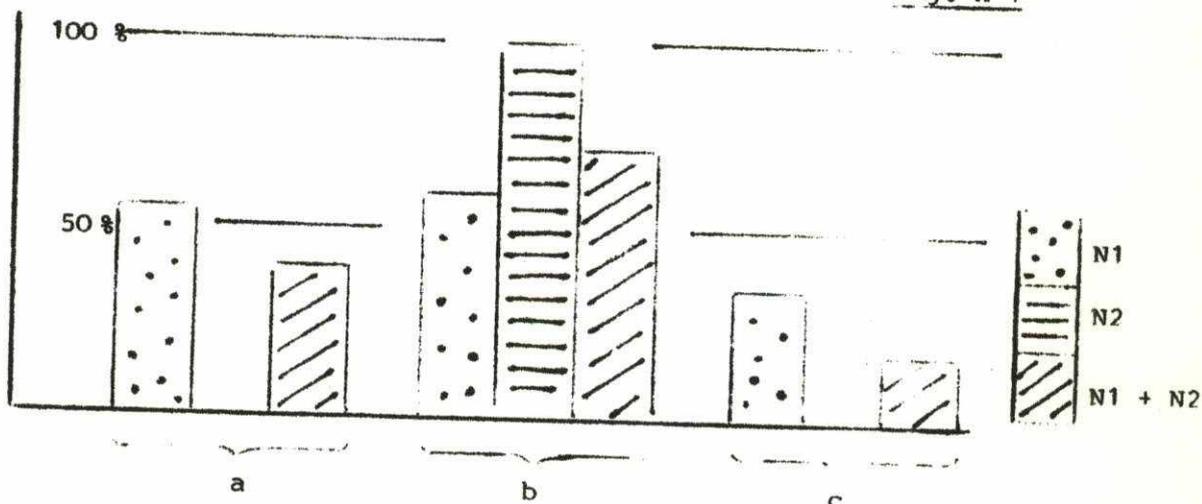
- 1.- " Pour une meilleure adaptation sociale et culturelle ainsi que professionnelle, étant donné l'orientation prise par le pays. "
- 2.- " Nécessité sociale et professionnelle "
- 3.- " Pour un recyclage professionnel. "
- 4.- " Problème de l'arabisation du corps enseignant "
- 5.- " Besoin de comprendre les informations télévisées, de lire le journal. "

T A B L E A U N°8

Réponses à la question : "Pourquoi vous êtes vous inscrit au cours d'arabe ? " (1)

NIVEAU	contexte poli- tique et so- cial.	contraintes profession- nelles.	Intérêt culturel	non réponse
N1	15 57, 69 %	16 61, 53 %	7 34, 60 %	0 0 %
N2	0 0 %	10 100 %	0 0 %	0 0 %
N1 + N2	15 41, 65 %	26 72, 22 %	7 19, 44 %	0 0 %

Fig. n°1



- (1) Question ouverte à laquelle nous avons obtenu des réponses multiples qui nous ont donné un résultat éloigné de 100.
 a : contexte politique et social
 b : contraintes professionnelles. c : intérêt culturel.

II. 2.2.9. Les besoins d'apprentissage ressentis par les apprenants.

La question concernant les besoins immédiats d'apprentissage a donné lieu à quatre rubriques que l'on cite selon leur importance éventuellement par rapport aux apprenants :

- expression orales et écrite,
- lecture,
- grammaire
- terminologie.

On remarque donc que 58,33 % des apprenants déclarent, explicitement, éprouver le besoin de s'exprimer dans cette langue. Ce vif intérêt accordé à l'expression va de pair avec la définition même de la langue comme moyen de communication et d'expression. Les autres besoins évoqués se répartissent en 33,33 % pour la lecture, 13,88 % pour la grammaire et 6,5 % pour la terminologie. Nous constatons que la terminologie occupe le dernier plan, et ce résultat montre que les apprenants préfèrent acquérir les structures fondamentales de la langue avant d'aborder la langue de spécialité. Par ailleurs, nous remarquons que la grammaire n'est pas ressentie comme un besoin prioritaire à travers leurs réponses.

Cependant, le contraire va se passer quand il s'agira de son enseignement et de l'explicitation des règles (1). Voir les résultats sur le tableau ci-dessous.

T A B L E A U N°9

Réponses à la question : " Quels sont vos besoins les plus ressentis ? " (2)

NIVEAU	Expression orale et écrite	Lecture	Grammaire	Terminologie
N1	17 65, 38 %	9 34, 61 %	2 7, 69 %	0 0 %
N2	8 50 %	3 30 %	2 20 %	1 10 %
N1 + N2	25 58, 33 %	12 33, 37 %	4 10, 83 %	1 6,5 %

(1) Voir infra : pp.128 à 135

(2) Question ouverte.

II.2.3. ANALYSE D'ATTITUDE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.

II.2.3.1. Le temps pour apprendre l'arabe.

Cette question concernant leur avis sur le temps que peut mettre un sujet pour apprendre l'arabe est interprétable au niveau I, mais elle l'est moins pour le niveau II, en raison du taux assez élevé de non réponses, soit 50 %. En fait, nous avons constaté que les 57,69 % des apprenants de niveau I estiment que trois années d'études suffisent pour l'apprentissage, par contre les 50 % d'apprenants inscrits en niveau II pensent que la motivation est le facteur déterminant pour l'apprentissage. Cela peut être explicable par le fait que les 100 % des enquêtés du niveau II ont eu une scolarité normale et un enseignement systématique de l'arabe, variable entre 4 et 7 ans et malgré le nombre d'années effectué dans l'apprentissage de cette langue, leurs performance est au-dessous de la moyenne. Ces résultats, en fait, ne font que confirmer l'importance du facteur psychologique qui caractérise l'apprenant adulte, l'adolescent, même aux yeux des apprenants. Il nous semble que ces sujets, à l'âge scolaire, n'étaient pas motivés pour apprendre cette langue, mais ils subissaient son apprentissage car son enseignement était trop centré sur les règles de grammaire abstraites, sur des textes littéraires difficiles, et très souvent, le cours d'arabe (de langue) se transformait en cours d'instruction civique.

C'est en fait les raisons majeures qui ont fait déprécier l'enseignement/apprentissage de l'arabe chez la majorité (1). Voir tableau 10.

T A B L E A U N°10

Réponses à la question : " En combien de temps peut-on apprendre l'arabe ? "(2)

NIVEAU	1 à 3 A.	4 à 6 A.	Motiv.	pas davis	Non réponse	TOTAL
N1	15 57,70 %	4 15,35 %	3 11,55 %	3 11,53 %	1 3,85 %	26 100 %
N2	2 20 %	0 0 %	3 30 %	0 0 %	5 50 %	10 100 %
N1 + N2	17 47,22 %	4 11,22 %	6 16,70 %	3 8,30 %	6 16,66 %	36 100 %

- (1) En plus des problèmes méthodologiques, l'enseignement de l'arabe en Algérie, dans les années 60 était dévalué par rapport à la langue française qui occupait une place beaucoup plus importante. C'était la langue qui faisait accéder à l'Université des hautes études.
- (2) Question ouverte.

II.2.3.2. Conception d'un enseignement adéquat de l'arabe.

Pour la question comment concevez-vous un enseignement adéquat de l'arabe, nous avons obtenu un taux de non réponse assez important, soit 52,77 % qui ne permettra pas des interprétations sûres et, en outre, le taux de non réponse au niveau II est beaucoup plus élevé qu'au niveau I, soit respectivement 60 % et 50 %. Les 44,46 % estiment qu'un enseignement adéquat de l'arabe dépend de l'enseignement de l'environnement et du contenu des manuels. A travers ces réponses explicites, claires et bien réfléchies d'ailleurs, nous en déduisons que nos enquêtés revendiquent un personnel qualifié, un environnement arabisé comme éléments facilitateurs de l'apprentissage de l'arabe. A titre d'exemple, nous avons relevé quelques réponses témoinnantes :

- 1.- " L'enseignant doit tenir compte du fait que nous sommes adultes et enseignants d'université. "
- 2.- " L'environnement doit être arabisé ".
- 3.- " Tel que celui qu'on me donne, mais avec la lecture des textes d'auteurs arabes et non des textes ... "
- 4.- " Un enseignement capable de transmettre un message valable. "

A la lueur de ces témoignages, nous estimons qu'un enseignement pour adultes n'est adéquat, valable et rentable que s'il dépend systématiquement d'une formation adéquate du

personnel enseignant. Il s'agit donc d'un personnel formé pour l'enseignement des langues aux adultes, capable de transmettre un savoir, conscient des stratégies de transmission et des problèmes que peut rencontrer l'apprenant adulte dans la phase d'appropriation de la langue, et enfin qui sait tenir compte de tous les facteurs psychologiques et sociaux de l'apprenant adulte. Voir tableau n°11 ci-dessous.

T A B L E A U N°11

Réponses à la question : " Comment concevez-vous un enseignement adéquat de l'arabe ? "

NIVEAU	dépend de l'enseignement et de l'environnement.	pas d'avis	non réponse	TOTAL
N1	12 46,16 %	1 3,84 %	13 50 %	26 100 %
N2	4 40 %	0 0 %	6 60 %	10 100 %
N1 + N2	16 44,46 %	1 2,77 %	19 62,77 %	36 100 %

II.2.3.3. Que nécessite plus particulièrement un apprentissage de l'arabe ?

Jusque là, nous avons vu quels sont les caractéristiques, les besoins et attitudes des apprenants algériens d'une manière générale, il reste donc à voir quelles sont leurs attitudes vis à vis de la grammaire et de son enseignement. À ce propos, nous avons posé la question suivante :

- " Pour apprendre l'arabe, que faut-il étudier plus particulièrement ? "

Les 88,85 % des sujets conçoivent un enseignement homogène qui donne la part des choses. Un enseignement centré sur le vocabulaire (le lexique) ou sur la grammaire demeure un enseignement insuffisant et les résultats le montrent clairement. En examinant toujours les résultats par niveau, nous remarquons que les interrogés au niveau II sont à 100 % pour un enseignement parallèle de la grammaire et du vocabulaire. L'écart existant entre les deux niveaux est de 14,39 % soit un pourcentage de 84,61 % pour les apprenants du niveau I. La primauté est donnée à la grammaire par les 5,55 % et au vocabulaire par les 2,75 %. Nous remarquons donc, selon les sujets apprenants que l'apprentissage est un tout homogène. Voir les résultats sur le tableau n°12 ci-dessous.

T A B L E A U N°12

Réponses à la question : " Pour apprendre l'arabe que faut-il étudier plus particulièrement ? "

NIVEAU	Gramm.	Vocab.	les 2 à la fois	non réponse	TOTAL
N1	2 7,69 %	1 3,35 %	22 84,61 %	1 3,85 %	26 100 %
N2	0 0 %	0 0 %	10 100 %	0 0 %	10 100 %
N1 + N2	2 5,55 %	1 2,75 %	32 88,85 %	1 2,75 %	36 100 %

II.2.3.4. Leurs attitudes vis à vis de la grammaire arabe.

Pour leurs attitudes vis à vis de la grammaire, les réponses sont assez rapprochées. 60 % des apprenants au niveau II et les 80 % des apprenants déclarent que la grammaire de l'arabe est difficile, soit 55,55 % sur l'ensemble des apprenants. Les autres résultats se répartissent entre abordable : 33,33 % très difficile : 5,5 % et 2,75 % de non réponse . En outre, il serait intéressant d'analyser cette question en prenant comme

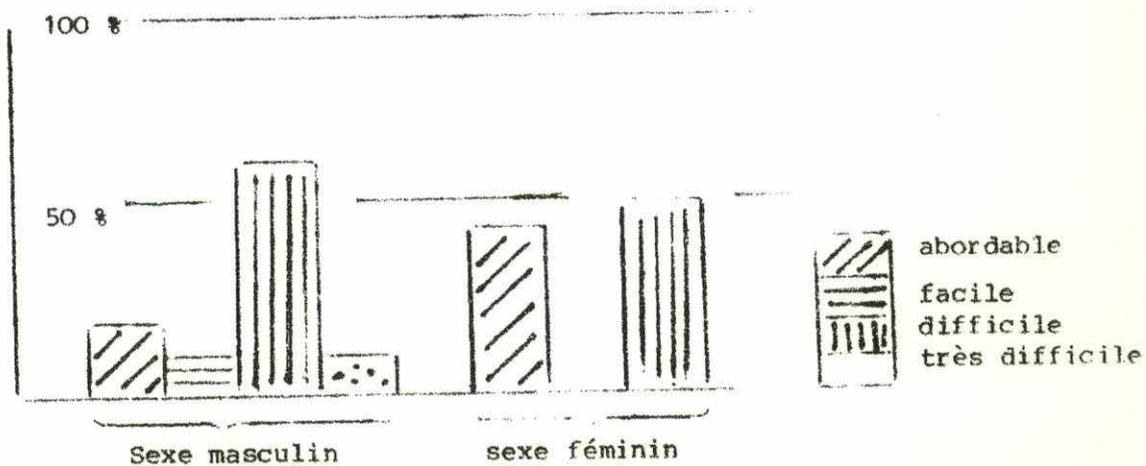
paramètre le sexe. En considérant ce paramètre, nous avons remarqué, en fait, que la grammaire est ressentie plus difficile par le sexe masculin que par le sexe féminin, soit respectivement 62,50 % et 50 % et elle est déclarée abordable par 18 % du sexe masculin et 45 % du sexe féminin. Ce qui peut confirmer l'hypothèse que la femme est très orientée vers les langues. Voir tableau n°13 et histogramme fig.2

T A B L E A U N°13

Réponses à la question : " Quelle idée vous faites - vous de la grammaire de l'arabe ? "

NIVEAU	abordable	facile	difficile	très difficile	non réponse	TOTAL
N1	8 26,92 %	1 3,85 %	14 53,84 %	2 7,70 %	1 3,85 %	26 100 %
N2	4 40 %	0 0 %	6 60 %	0 0 %	0 0 %	10 100 %
N1 + N2	12 33,35 %	1 2,75 %	20 55,55 %	2 5,55 %	1 2,75 %	36 100 %

Fig. n°2



Histogramme représentant les résultats par sexe.

II.2.3.5. A quel moment sont ressenties les difficultés grammaticales ?

Toutefois, donner un avis n'est point suffisant, ce qui serait intéressant c'est de savoir à quel moment est ressentie cette difficulté. A cet égard, nous avons élaboré une question qui pourrait nous éclairer à travers les résultats qui sont obtenus. En examinant d'une manière générale, et par niveau ensuite, nous remarquons donc que les 58,35 % éprouvent des difficultés à appliquer les règles au moment de la pratique de la langue, par niveau donc, nous avons obtenu 53,84 % pour le niveau I et 70 % pour le niveau II, soit un écart de 17 %. Ces résultats montrent clairement que la difficulté ne relève pas du métalangage, le métalangage grammatical qu'utilise la langue pour la décrire. Cependant, les 11,53 % des apprenants du niveau I déclarent éprouver des difficultés de compréhension des règles et du métalangage employé, ce qui s'explique par le fait que ces apprenants sont débutants et le métalangage donné dans la langue étudiée n'est pas toujours évident, la preuve en est que l'apprenant demande très souvent l'équivalent dans la langue qu'il connaît. Voir tableau ci-dessous.

T A B L E A U N°14

Réponses à la question : " Où trouvez-vous la difficulté ? "

NIVEAU	Dans les règles et les mêmes	A la suite d'un exercice oral.	A la suite d'un exercice écrit	Non réponse	TOTAL
N1	8 11,55 %	14 53,85 %	3 11,55 %	6 23,05 %	26 100 %
N2	0 0 %	7 70 %	3 30 %	0 0 %	10 100 %
N1 + N2	3 8,55 %	21 58,35 %	6 16,65 %	6 16,65 %	36 100 %

II.2.3.6. Une formulation des règles est-elle nécessaire ?

Toujours dans le même ordre d'idée, cette question va nous permettre de voir l'attitude de l'apprenant vis à vis de la formulation des règles de grammaire. Une formulation est-elle nécessaire aux yeux de l'apprenant adulte ? C'est une question, en fait qui a intéressé les apprenants et les a incités à s'exprimer abondamment. Une formulation est nécessaire pour

les 86,12 %, soit 84,62 % au niveau I et 90 % au niveau II. En analysant les réponses par sexe, nous nous apercevons que le pourcentage est plus élevé chez les hommes que chez les femmes, soit respectivement 93 % et 70 %. A la lumière de ces résultats obtenus, il est concluable que l'enseignement pour adultes diffère de l'enseignement pour enfants. Chez les enfants, on évite les abstractions, les explications pour ne pas effaroucher les jeunes enfants, par contre, les adultes ne sont pas si dociles, ils veulent savoir ce qu'ils font et à quoi ils veulent arriver. Cela relève, bien sûr, de leur formation antérieure, du facteur âge, et de l'esprit logique de l'apprenant adulte. HEDDESHEIMER affirme que le facteur âge joue un rôle dans l'enseignement de la grammaire, à ce propos, il écrit :

" L'âge est un facteur important : la grammaire ne s'enseigne pas de la même façon à un élève de sixième et à un adulte, et la psychologie peut nous fournir une théorie des stades de développement mental et des capacités intellectuelles ainsi on s'appuie généralement sur le principe que plus l'élève est âgé, plus il a besoin de savoir ce qu'il fait, plus il veut d'explications, on passe donc, à un certain niveau, d'une grammaire plus ou moins implicite à une grammaire franchement explicite. " (1)

(1) C. HEDDESHEIMER : op. cit. 1973, p.505

Les langues de Malaisie, p. 100

Dans le même contexte, Eddy ROULET ajoute sur la réflexion métalinguistique :

" Une prise de conscience du fonctionnement de la langue est condition fondamentale d'une plus grande maîtrise de celle-ci. " (1)

Les réponses et attitudes des apprenants vont de pair avec les citations et avec les travaux de recherche entrepris sur le rôle du métalangage dans l'apprentissage d'une langue. (2) Compte tenu de tous les facteurs qui jouent un rôle dans l'apprentissage de la langue chez les adultes, un enseignement explicite de la grammaire ou une réflexion sur le fonctionnement de la langue est systématique. Voir résultats sur le tableau n° 15 et histogramme fig. n°3.

(1) E. ROULET : 1981, Op. Cit. p.55

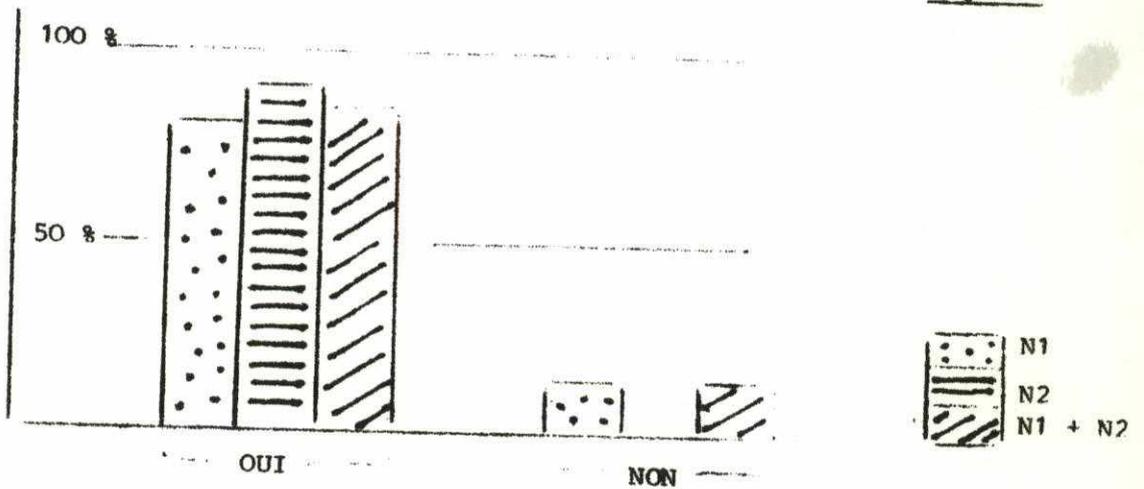
(2) L. DABENE : op. cit. 1979, pp.57 à 120

TABLEAU N°15

Réponses à la question : " La formulation des règles vous est-elle nécessaire ? "

NIVEAU	oui	non	non réponse	TOTAL
N1	22 84, 62 %	4 15, 38 %	0 0 %	26 100 %
N2	9 90 %	0 0 %	1 10 %	10 100 %
N1 + N2	31 86, 12 %	4 15, 38 %	1 10 %	36 100 %

Fig.n°3



II.2.3.7. Les opinions sur les méthodes traditionnelles.

Compte tenu des résultats que nous avons obtenus sur la formulation des règles, soit 86,12 %, quel serait donc leur opinion et leur attitude vis à vis de l'approche traditionnelle. Les opinions sur l'approche traditionnelle sont en fait très variées et les résultats se répartissent comme suit : 38,88 % des apprenants estiment qu'elles sont mauvaises, 22,22 % qu'elles sont moyennes, et 16,66 % qu'elles sont bonnes. Enfin, 5,55 % n'ont pas d'avis, quant aux non réponses, elles sont de 16,66 %. Si l'approche traditionnelle n'est pas estimée bonne, elle est contestée et remise en cause par la plupart des apprenants, et aussi critiquée par les méthodologues, c'est parce que cette approche accorde beaucoup d'intérêt à l'enseignement des règles de grammaire, aux textes littéraires, sans pour autant tenir compte du côté communicatif de la langue. Voir résultats sur le tableau n° 16.

T A B L E A U N°16

Réponses à la question : " Que pensez - vous des méthodes traditionnelles ? "

NIVEAU	bonnes	moyennes	mauvaises	pas d'avis	non réponse	TOTAL
N1	4 15,39 %	5 19,23 %	10 38,46 %	2 7,69 %	5 19,23 %	26 100 %
N2	2 20 %	3 30 %	4 40 %	0 0 %	1 10 %	10 100 %
N1 + N2	6 16,66 %	8 22,22 %	14 38,44 %	2 5,52 %	6 16,66 %	36 100 %

II.2.3.3. Les attitudes sur la méthode utilisée par le

C.E.I.L.

Etant donné que la méthode utilisée par le C.E.I.L. est une méthode moderne, audio-visuelle, quelles seraient donc leurs attitudes vis à vis de cette méthode. Nous remarquons tout de suite un taux de non réponse de 60 % au niveau II qui est très significatif et très pertinent. Cette abstention révèle l'attitude négative des apprenants vis à vis de cette méthode. Compte tenu de cette attitude négative, nous avons

procédé à un sondage par interviews. Pour la plupart des interviewés, cette méthode est peu adaptée, elle ne répond pas à leurs besoins spécifiques, les textes sont démotivants et manquent d'authenticité et la répétition des structures ne leur permet pas de s'approprier la langue en tant que moyen de communication. A cet égard, un apprenant interviewé dit :

" Je répète les structures au laboratoire, je ne cesse de les répéter avec mes enfants à la maison. Avec toute la volonté dont je suis doté, je n'arrive pas à construire une phrase quand je me trouve dans une autre situation. "

Nous remarquons donc, que les critiques ne s'adressent pas seulement à la méthode en usage au C.E.I.L. mais même à la méthodologie audio-visuelle qui donne un grand intérêt à la répétition des structures et à la mémorisation.

Ce témoignage traduit très explicitement l'attitude négative des apprenants.⁽¹⁾ Cependant pour les apprenants de niveau I les réponses sont variées et se répartissent comme suit : 15,38 % estiment qu'elle est bonne, 19,28 % moyenne, 23,08 % peu adaptée, 15,38 % n'ont pas d'avis et enfin 23,07 % de non réponse . Les apprenants de niveau I tiennent compte du rôle du professeur

(1) La méthode utilisée par le C.E.I.L. n'est plus adoptée par les apprenants de niveau II et ce, pour les raisons que nous venons d'évoquer. Cette réfutation constitue un grave danger pour la méthode.

qui paraît à leurs yeux essentiel. Ils estiment que toute méthode, en fait, est bonne si le professeur est capable de l'adapter aux besoins de ses apprenants. Pour nos apprenants du niveau I, l'enseignant est un facteur non négligeable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue pour adultes, ce qui veut dire qu'une conscience existe et leur raisonnement va de pair avec les raisonnements des chercheurs s'intéressant à la didactique des langues. A propos, nous pouvons faire un parallèle entre la réponse d'un apprenant et la citation d'EDDESHEIMER C. qui dit :

" Il n'est pas question de dire ici quelles sont les meilleures méthodes d'enseignement ni de passer les nombreuses méthodes en revue. Il n'existe pas de méthode qui soit, dans l'absolu, la meilleure. Une méthode ne peut s'évaluer que si l'on tient compte de tout un ensemble de critères liés à l'auditoire, aux objectifs et au contenu de l'enseignement et à la formation du maître. (1)

De son côté, l'apprenant dit :

" Toute méthode est valable, elle dépend de l'enseignant, du contenu et du degré de motivation ".

(1) Voir HEDDESHEIMER C. op. cit. 1973, p. 510.

dont la grammaire est incorporée dans les exercices structuraux (1) comme prétendent l'affirmer les auteurs, c'est-à-dire un enseignement implicite de la grammaire. A ce propos, nous avons estimé utile de connaître leurs avis et leurs attitudes sur l'intérêt que donne la méthode au métalangage grammatical (explication-définitions). Comme pour la question précédente, nous avons obtenu le même taux de non réponse, soit 60 % chez les apprenants inscrits au niveau II. Les 34,61 % des apprenants du niveau I affirment que la grammaire donnée est insuffisante, implicite pour les 19,23 % et moyennement donnée pour les 19,23 %. Les réponses négatives sont les plus avancées.

Les apprenants travaillent sur le premier manuel affirment qu'il y a une insuffisance métalinguistique. Cette affirmation n'est point erronée, à notre avis. En effet, les auteurs de la méthode optent pour l'implicite, toutefois le principe n'est pas respecté, compte tenu du fait qu'ils intègrent des notions de concepts métalinguistiques sans explication préalable, ces derniers ne peuvent rien apporter si elles sont présentées sous forme d'étiquettes abstraites. (2) La grammaire présentée sous ce modèle n'a rien de constructif ni d'opérateur pour l'apprenant qui veut acquérir ou s'approprier la langue dans un délai minimum. Que va, en fait, représenter pour l'apprenant la notion de " mudhaf ilayh " ou de " dhamir muttaail " (respectivement : complément de nom et pronom sujet) si le professeur n'apporte pas des informations et des explications convaincantes et suffisantes

(1) P. DELATTRE : La notion de structure et son utilité, Le Français dans le Monde, n°41, 1966, p.10

(2) Voir in fra :

T A B L E A U N°18

Réponses à la question : " La méthode donne - t -elle un grand intérêt à la grammaire ? "

NIVEAU	oui	moyen- nement	impli- citement	non	non réponse	TOTAL
N1	0 0 %	5 19,23 %	5 19,23 %	9 34,61 %	7 23,92 %	26 100 %
N2	2 20 %	1 10 %	0 0 %	1 10 %	6 60 %	10 100 %
N1 + N2	2 7,69 %	6 16,66 %	5 13,88 %	10 27,77 %	13 36,10 %	36 100 %

2.4. RECAPITULATION DES RESULTATS.

Les résultats de cette première enquête ont révélé que notre public est un public dont la formation antérieure est d'une grande importance. Concernant sa biographie langagière, il est doté d'une première langue véhiculaire ou d'un vernaculaire au sens de L. DABENE qui peut être l'arabe dialectal,

ou le berbère. En outre, les 61 % des apprenants ont reçu un enseignement de l'arabe standard au niveau des établissements scolaires. Toutefois, cette compétence varie d'un apprenant à l'autre et cela relève du nombre d'années d'étude et du degré de motivation. Et enfin, la langue française qui est le dénominateur commun de tous nos apprenants. Cette langue est maîtrisée à un haut degré, et elle constitue l'outil de travail, de recherche et de communication. Parfaitement acquise dans un cadre institutionnel, à travers un enseignement guidé favorisant la systématisation, la réflexion et la conceptualisation des données, a laissé son " impact " sur les réponses de notre public concernant l'enseignement de la grammaire et de son rôle dans l'apprentissage de la langue arabe.

Notre public habitué à un enseignement explicite de la grammaire, rendant compte des régularités et du fonctionnement de la langue n'a pu concevoir un enseignement non systématisé favorisant l'implicite. Pour la plupart de nos apprenants, comme le montrent les résultats, un cours de langue arabe ne peut être conçu sans référence à un métalangage grammatical, car la langue arabe est considérée comme langue dont la grammaire est difficile par 55 % des apprenants. (1). Leurs réponses ne nous semblent pas dénuées d'intérêt, car tout apprenant jugeant une langue difficile, s'accrochera de toute évidence à la

(1) : voir supra : pp.128 à 130

grammaire pour mieux construire sa grammaire à lui. La preuve en est, pour l'apprentissage des langues voisines, ex : un francophone désirant apprendre l'espagnol ne ressentira pas le vif besoin d'insister sur la grammaire de cette langue considérant que cette dernière est facile bien qu'il sera surpris (1). Mais le contraire se passera si un francophone désire apprendre l'allemand ou l'arabe, ou le russe. Plus la langue est considérée comme difficile, plus la systématisation est recommandée.

(1) L. DABENE : L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines), Langages, n°39, 1975, pp.51 à 64

II.3.3.3. Le verbe exprime des valeurs aspectuelles.

Théoriciens et grammairiens arabes s'entendent sur le " verbe " exprimant les valeurs aspectuelles. Qu'entendons - nous donc par cette catégorie ?

II.3.3.3.1. Les valeurs aspectuelles.

La catégorie aspectuelle est manifeste, pratiquement dans toutes les langues, y compris le slave qui a donné naissance à l'emploi de cette notion pour exprimer des flexion verbales. L'existence de cette catégorie est reconnue depuis l'Antiquité. Néanmoins, elle n'a jamais été bien définie. Tantôt, elle est liée et dépendante de la catégorie temporelle, tantôt dissociée de celle-ci (1). L'aspect renvoie d'une manière générale à une distinction entre accompli et inaccompli.

" L'aspect accompli renvoie à une action terminée au moment de son énonciation par le sujet, et l'inaccompli renvoie à une action inachevée au moment de l'énonciation. " (2)

Par contre, le temps indique une relation temporelle entre la situation et le moment de la parole (3), une relation

(1) J.P. BRONCKART : Les modes d'expression de l'aspect dans le langage de l'enfant,

(2) J.P. BRONCKART : Ibid. p.20

Les valeurs aspectuelles que peut déterminer le verbe ont été profondément étudiées dans la Théorie de la " lexis " de CULLIOLI.

(3) GO - VET : La Notion du Monde Possible et le système temporel et aspectuel du français, Langages, n°64, Déc. 1981, p.110.

d'antériorité, de simultanéité et de postériorité.

II.3.3.3.2. Maîtrise des valeurs aspectuelles/temporelles.

Sur les valeurs aspectuelles et temporelles, J.P. BRONCKART a montré, dans une étude psycholinguistique, à quel âge sont maîtrisées les valeurs temporelles. Il a montré en fait que l'enfant jusqu'à " 6 ans " ne maîtrise que les valeurs aspectuelles. A cet effet, et à titre d'illustration, nous reportons le résumé sur les différentes étapes citées par J.P. BRONCKART (1) pour la maîtrise des fonctions temporelles :

" -

- 3 à 6 ans : le temps a une fonction aspectuelle
- 6 à 8 ans : assure une fonction temporelle et aspectuelle
- à l'âge adolescent : la fonction temporelle joue un rôle important.
- à l'âge adulte : le temps du verbe véhicule exclusivement un signifié temporel. "

Dans ce qui va suivre, ou plus précisément, nous allons voir ce que peut évoquer un verbe chez l'adulte algérien et quels sont les signifiés qu'il peut véhiculer (signifiés

(1) J. P. BRONCKART : Génèse et organisation des formes verbales chez l'enfant de l'aspect du temps, Université de Genève, Dessart et Mardaga, 1976, p.136.

aspectuels, temporels, modales).

II.3.4. PRESENTATION DE LA NOTION DE VERBE, EN ARABE, DANS LES MANUELS (1) : " INPUT " (2).

Avant d'entreprendre notre analyse, il nous a paru nécessaire de nous arrêter un moment afin de voir comment est abordée la notion de verbe dans les manuels scolaires et notamment la méthode " El 'Arabiyya fil mu'assassa " qui est destinée aux adultes.

La définition la plus répandue et la plus employée dans nos grammaires scolaires est celle qui a été posée par les grammairiens postérieurs à SIBAWAYH, cette définition qui n'a rien d'opératoire, comme on va le voir :

Définition du verbe :

- 1.- al fi'l : huwa kullu kalimatin tadullu 'ala hudūti 'amalin fi zamanin mu'ayanin - Wa lahu t'alātātatu aqsam " mādi ", mud'ari " wa " amr ".

(1) El 'Arabiyya fi l mu'assassa : p.19 - 27 - 33
 (2) voir référence n°1 p.8

Définition du verbe accompli ou mādi

- 2.- al fi'l al mādi : huwa kullu fi'lin yadullu 'ala huduth amalin fi azzamani al mādi.

Définition du verbe à l'inaccompli :

- 3.- al fi'l al mudari : huwa kullu fi'lin yadullu 'ala huduth amalin fi azzaman al hādir aw al mustaqbal.

Définition du verbe à l'impératif ou amr

- 4.- al fi'l al amr : huwa ma dalla ala mutalabati al mukātib bi fi'l. Say'in fil mustaqbal.

Traduction littéraire : Définition du verbe.

- 1.- Le verbe est un mot qui dénote un procès dans un temps déterminé; est divisé en trois parties : mādi, mudari, amr.

Traduction littéraire : de la définition du verbe à l'accompli.

- 2.- Le verbe accompli ou mādi est tout verbe qui dénote un procès ou acte dans un temps passé.

Traduction littéraire : de la définition du verbe à l'inaccompli.

- 3.- Le verbe à l'inaccompli ou mudari est tout verbe qui dénote un acte dans un temps présent ou futur.

Traduction littéraire de la définition du verbe à l'impératif, ou amr.

- 4.- Le verbe à l'impératif exprime un ordre à accomplir dans un temps futur.

II.3.5. INADEQUATION DU METALANGAGE SCOLAIRE.

Les définitions données dans nos manuels ne représentent rien pour l'apprenant réfléchissant sur sa langue. En plus de ce caractère non représentatif, elles sont trop simplifiées.

La première remarque que l'on peut faire à ce métalangage grammatical qui joue un rôle si important dans l'appropriation d'une langue paraît un peu trop transparent, insuffisant et inadéquat, si l'on se réfère à la définition de SIBAWAYH et de ses disciples.

La deuxième remarque se situe au niveau de la présentation du verbe qui est donné toujours sans référence à tous les ajouts les exposants qui expriment des valeurs temporelles comme : " qad ", " sawfa ", " laqad ", " kāna ", " al 'ana ".

Troisièmement : la notion de temps et éventuellement la notion de verbe est liée toujours à la conjugaison. A titre d'illustration, nous vous donnons cet exemple :

- anta taqūmu	Tu te lèves (masc.)
- anti taqumina	Tu te lèves (fémin.)
- antuma taqumāni	Vous vous levez (duel)
- ana aqūmu	Je me lève

etc ...

Il faudrait souligner que les grammaires . pédagogiques préconisées çà et là ne prennent pratiquement jamais le contexte linguistique qui joue un rôle déterminant sur la signification

des énoncés.

Cette grammaire, en fait, ne fait travailler les apprenants que sur la forme du verbe ou " schème " qui ne détermine pas à lui seul une valeur temporelle exacte. Nous pouvons illustrer cela par un exercice donné :

La consigne de l'exercice est la suivante :

Istahridj al fi'l min al qumal attaliti wa bayn zamanahā

Traduction :

Relevez les verbes et montrer à quel temps ils sont :

- 1.- dahālu markaz al barid
- 2.- a'ṭini tilka arrisalata ya fatima
- 3.- yaṭulubu arradjulu mukalamatan haridjia.
- 4.- sallamtu almilaffa ila lmuwadaf.
- 5.- ukallimu aḥi maratayni saḥriyan.
- 6.- arsaltu alyawma barqiyatan musta'djala.

Traduction :

- 1.- Je suis entré à la poste centrale.

- 2.- Donne - moi cette lettre Fatima.
- 3.- L'homme demande une communication à l'étranger.
- 4.- J'ai remis le dossier au fonctionnaire.
- 5.- Je parle à mon frère deux fois par mois.
- 6.- J'ai envoyé aujourd'hui un télégramme exprès.

Les réponses données par les méthodologues sont les suivantes :

- 1.- dahaltu : madi - accompli
- 2.- a'tini : amr - impératif
- 3.- yatlubu : mudari - inaccompli
- 4.- sallengtu : madi - accompli
- 5.- ukallimu : mudari - inaccompli
- 6.- arsaltu : madi - accompli

Comme on vient de le préciser plus haut, ils ne font pas réfléchir les apprenants sur le contexte et sur son rôle déterminant, par exemple, pour le verbe:

- 6.- arsaltu : la forme est à l'accompli mais détermine un temps présent par le déictique temporel " al yum " aujourd'hui.

Il en est de même pour le verbe :

2ème test : Jugement sur 10 phrases.

Dans cette expérience, nous avons présenté dix phrases et avons demandé s'il s'agit de temps - aspect - modalité. Ensuite, l'apprenant doit justifier son jugement ou la réponse donnée.

3ème test : Exercice narratif.

Dans cet exercice, nous avons demandé aux apprenants de parler d'un événement vécu. Ce que l'on a cherché à vérifier c'est l'emploi des temps, par les apprenants, et comment ils justifient cet emploi.

II.3.6.2. Déroulement de l'enquête.

Cette enquête s'est déroulée au C.E.I.L. avec le même public que ci-dessus. Elle a eu lieu après une année de cours intensifs accompagnés d'enseignement grammatical explicite pour l'ensemble des apprenants. Seulement, nous faisons remarquer que les fluctuations d'effectifs nous ont limité à un nombre beaucoup plus restreint que le premier.

II.3.7. RESULTATS ET ANALYSE.

II.3.7.1. Définition du verbe chez l'apprenant.

Dans cette enquête qui consiste à connaître la réflexion sur le "verbe ", les réponses sont variables selon la perception et la compréhension de la question : leurs réponses, en fait, peuvent être classées sous trois rubriques :

- la plupart des apprenants reprennent la définition donnée ou héritée de la grammaire scolaire.
- Citations de " verbes " exemples.
- Certains sont dans l'impossibilité de formuler une définition.

Pour le type de réponses classées dans la première rubrique, elles sont significatives et même pertinentes pour notre analyse.

La reprise des définitions données dans les grammaires scolaires, par les apprenants adultes, étaient attendue. et le contraire nous aurait étonné, car notre public n'est pas habitué à ce type de réflexion sur la langue. Il nous semble que toute cette explication théorique, ces règles formulées par le professeur et apprises par l'apprenant étaient une fin en soi, et non un moyen de découverte du système de

fonctionnement de la langue.

En ce qui concerne les réponses classées dans la troisième rubrique dans lesquelles l'apprenant n'a pas pu formuler de réponse, cela nous paraît très intéressant. Ces " non - réponses " nous montre le degré de la capacité de réflexion métalinguistique chez l'apprenant qui est différente de la capacité linguistique dont les rôles sont différents. La première consiste à produire et à interpréter des énoncés, tandis que la seconde suppose une distanciation par rapport à la langue.

Ces réponses nous montrent que nos sujets n'ont pas une distanciation réflexive ou une activité métalinguistique délibérée.

II.3.7.2. Identification des verbes et des valeurs temporelles/aspectuelles.

Dans cette deuxième enquête, nous avons donné dix phrases et avons demandé aux apprenants de souligner les verbes et de montrer si le verbe exprimait un temps ou un aspect en justifiant leurs réponses.

L'énoncé de l'exercice est comme suit :

igal ḥatan tahta al fil wa bayin idha kāna al fi'l fi al gamlati yadullu 'alā zamanin aw 'alā hadathin munqati. aw ḡayr munqati.

Traduction :

Souligner les verbes et montrer si le verbe selon la phrase exprime un temps ou un aspect.

- 1.- yusafiru alwaziru gadan ila tunes.
- 2.- izdaharat alḥadāratu al islamiyatu fi al asri al abbāssi.
- 3.- qad yadhabu 'abi ila ssham
- 4.- dahala al 'ustadu al qisma
- 5.- laqad dahaba 'abī ila ssham.
- 6.- lan yahmil aṣṣubānawā djibahum al watani.
- 7.- qad dahaba ila ssham
- 8.- kāna ya'qidu nadawet wa yatara assu saḥifata aḡbasair wa ṣṣihāb
- 9.- lan yahmila aṣṣubānawādjibahum al watani
- 10.- tusehimu al madrasatu fi tarbiyati al adjyali.

Remarque : Compte tenu du fait que le public est francisant nous avons formulé les questions dans les deux langues et les avons autorisé à répondre en langue française, s'ils trouvaient des difficultés à s'exprimer en langue arabe. Dans le but d'avoir le plus grand nombre de réponses.

Traduction des phrases.

- 1.- Le ministre voyagera demain à Tunis.
- 2.- La civilisation musulmane a connu son apogée au temps des abassides.
- 3.- Mon père partira peut-être.
- 4.- Le professeur est entré en classe.
- 5.- Mon père est bien parti en Syrie.
- 6.- Les jeunes n'ont pas négligé leur devoir patriotique.
- 7.- Il est parti à l'instant en Syrie.
- 8.- Il donnait des conférences et présidait la revue
" al basair wa ssihab "
- 9.- Les jeunes ne négligeront pas leur devoir patriotique.
- 10.- L'école participe à l'éducation des générations.

II.3.7.3. Analyse des verbes à la forme accomplie.

Pour cette dernière, nous avons dépouillé notre corpus en tenant compte des formes verbales. En premier lieu, nous avons analysé les verbes qui ont la forme de l'accompli et ensuite les verbes à la forme inaccompli car cela nous paraît beaucoup plus opératoire.

D'une manière générale, tous les apprenants ont répondu à la question formulée, ils sont tous arrivés à identifier les verbes, mais pas les temps. Ils ont pu déterminer si l'action est accomplie ou non accomplie, sans la situer dans un temps précis : présent, passé, futur.

daḥala al ustad, el qisma

" daḥala " : ce verbe est à l'accompli, mais a une valeur de passé, car il est dénué de toute particule exprimant une autre valeur. La forme de l'accompli peut exprimer le présent ou le futur, à condition que cette forme soit accompagnée d'une particule ou qarina qui dénote un temps . Les exposants jouent un rôle déterminant pour nuancer les valeurs temporelles. Et ce n'est que grâce à ces exposants temporels et au contexte qu'une forme comme l'accompli peut dénoter un passé proche par rapport au présent du locuteur.

exemple : qad daḥala

Traduction : Il vient juste de rentrer.

Nous aurons donc le schème suivant :

qad + schème à l'accompli ⇒ passé proche

Voyons ce que peut signifier : " qad, laqad " chez nos sujets apprenants.

Dans l'énoncé 5 :

laqad jahaba abi ila ssham

Dans l'énoncé 7 :

qad jahaba abi ila ssham

Dans l'énoncé 5, " laqad " fait de l'échéance un évènement. C'est une action qui s'est bien passé dans un passé déjà révolu. Dans l'énoncé 7 : " qad " employé avec l'accompli marque une échéance proche par rapport au présent du locuteur (1). Cet exposant temporel dans ce contexte exprime un passé proche (ou renforce la valeur accomplie. Cependant " qad " employé avec un inaccompli fait de l'échéance un évènement incertain comme dans l'énoncé 3.

Toutes ces valeurs " énonciatives " ne sont pas acquises ou appropriées par nos apprenants. Une confusion règne entre

(1) A. HADJ - SALAH : 1979, op.cit. T.II, p.694

- qad + accompli,
- qad + inaccompli
- et laqad.

Ces trois exposants sont acquis d'une manière empirique, et sont très souvent employés pour vouloir exprimer le même signifié et ne représentent rien d'une manière explicite.

II.3.7.4. Analyse des verbes à la forme inaccompli.

L'énoncé 1 :

Yusàfiru al waziru qadan ila Tūnes

Cet énoncé est identifié par la plupart des apprenants comme exprimant un inaccompli mais aucune explication n'est donnée. Le verbe " yusàfiru " à la forme yaf'alu peut exprimer un présent ou un futur hors contexte. Dans notre énoncé, le " temps " est déterminé par l'adverbe de temps " qadan " qui n'a pas été pris en compte. Nous remarquons que le sujet apprenant ne s'intéresse qu'à la forme du verbe et non au contexte phrastique qui joue un rôle déterminant pour la signification d'un énoncé dans un discours. Cette négligence

relève de toute évidence de l'enseignement de la grammaire car le verbe est toujours présenté seul sous forme de conjugaison en insistant sur la seule valeur temporelle. Ceci révèle que l'apprenant n'a pas une réflexion consciente sur ces valeurs, mais intuitive et inconsciente, car il les utilise adéquatement dans son registre relâché.

Nous venons de voir que l'inaccompli + adverbe de temps " gaden " a projeté l'évènement dans le futur mais cela n'a pas été perçu.

Que va-t-il se passer avec l'énoncé 8 :

kana ya'qidu nadawât.

Pour cet énoncé, la même réponse a été donnée : " verbe inaccompli ". Cette réponse est totalement fautive et inadéquate à la réalité. Effectivement, cette forme aurait pu exprimer un " inaccompli " en dehors de tout contexte, mais le cas est différent étant donné qu'elle se trouve dans un contexte linguistique précis. Dans cet énoncé : la forme verbale exprime un passé, compte tenu du fait qu'elle est accompagnée de " kana " qui est un exposant temporel projetant l'action dans

un passé. Cette forme exprimera un présent ou un futur avec l'ajout de déictiques temporels.

- le présent avec l'ajout de l'adverbe : al ana

Exemple : ya ti al ana aw assa ata

Trad. (il arrive à l'instant)

- le futur avec l'ajout de " sa " " aw " " sawfa "

Exemple : sayadhabu ila aldjazair

Trad. (il partira à Alger).

- le passé avec l'ajout de lam

Exemple : lam yaqum ams

Trad. (il ne s'est pas levé hier).

Nous faisons la remarque que les modulations temporelles sont dues au contexte et aux exposants adventices et non à la forme qui n'exprime qu'un accompli/inaccompli.

Dans l'énoncé 6 : lam yahmil assuban ...

et l'énoncé 9 : lan yahmila assuban ...

La différence entre ces deux énoncés n'est pratiquement jamais perçue (1) par les apprenants, et c'est la raison qui nous

(1) Cette constatation a été faite dans notre classe de langue arabe à un niveau avancé.

incite à les tester sur ce point. Leurs réponses n'ont fait que confirmer notre hypothèse. Pour tous les apprenants " lam " et " lan " modifient le verbe sur le point de vue formel et pas sémantique, alors que ces deux particules ont un pouvoir modificateur sur deux points de vue : sémantique et flexionnel. Ces deux éléments comportent deux sèmes de négation et le temps (1) (passé ou futur), c'est-à-dire que l'action n'a pas eu lieu dans le passé avec " lam " et n'aura pas lieu avec " lan ".

Nous déduisons de ce test que la grammaire scolaire ou le discours pédagogique de l'enseignant ne portent pas sur le côté sémiologique des particules, mais s'intéressent plus particulièrement aux caractéristiques morphologiques du verbe, en concomitance avec ces particules qui impliquent une flexion.

- Exemple :

* adhabu	je pars
* lan adhaba	je ne partirai pas
* lam adhab	je ne suis pas parti

A partir des résultats obtenus, il nous semble que la grammaire est enseignée comme une fin en soi et non comme un moyen qui

(1) A. HADJ - SALAH : op. cit. 1979, p.708

permet de découvrir le fonctionnement de la langue. Une explication opératoire fonctionnelle nous paraît indispensable vis à vis de ce public antérieurement formé qui la sollicite, compte tenu du fait qu'il a un passé grammaticalisé d'une part, et ne maîtrise pas toutes les opérations énonciatives (valeurs aspectuelles, temporelles, modales) qui sous-tendent un discours et qui ne se comprennent qu'en valeur relative. Ceci dit, l'apprenant a besoin de créer de la référence et de produire des énoncés appropriés à des situations. Bien que le passé linguistique joue un rôle important dans l'appropriation de la langue, étant donné que le sujet en a une connaissance passive et implicite, elle ne peut suffire à elle - seule.

II.3.8. ANALYSE D'UNE PRODUCTION ECRITE.

Cette expérience consiste à demander aux apprenants de parler d'un évènement vécu dans leur vie adulte professionnelle ou sociale.

D'une manière ou d'une autre, nous aurons entre les mains l'analyse d'un récit qui est différent du discours et du texte.

Le récit se caractérise par : (1)

- le choix du temps "passé "
- la neutralité du locuteur et la non intervention dans le texte qui implique donc une absence de marques déictiques.
- La non influence du locuteur car son but est de raconter et non de faire agir son interlocuteur, comme dans le cas du discours.
- Les valeurs aspectuelles et temporelles qui peuvent se manifester par des valeurs modales.

Avant de passer à l'analyse, nous estimons que le corpus que nous avons relevé est insuffisant pour une analyse objective. Sur les 26 apprenants qui ont répondu aux deux

(1) E. BENVENISTE : op. cit. 1980, T.II, p.241

premières consignes, 22 se sont abstenus, les raisons en incombent au fait que :

- les apprenants ne maîtrisent pas bien la langue écrite, car une grande part a été donnée à l'oral.
- Qu'ils éprouvent des difficultés devant des énoncés longs.
- Le bagage lexical et grammatical est insuffisant.

Dans cette analyse, on se demande comment l'apprenant adulte emploie les marques de l'énonciation et, plus précisément, l'emploi du temps de l'énonciation.

Dans les quatre textes, trois apprenants entament la narration en se situant dans un temps, comme il a été remarqué dans les récits d'enfants où l'on trouve des marques temporelles comme " il était une fois ", etc ... En arabe, on utilise généralement : " fi yawmin min al ayam "

Concernant l'emploi des temps, sur les quatre apprenants " trois " utilisent constamment l'exposant temporel " kâna " pour projeter l'action dans le passé. Ce qui montre que cet emploi est inconscient puisqu'ils ne sont pas en mesure de l'explicitier dans l'exercice n°2 et d'en reconnaître sa

valeur.

Son emploi se justifie du fait que cette forme est très utilisée en " arabe dialectal " pour exprimer un temps passé avec un verbe à l'inaccompli. Exemple : kanat tūhibu ... kānat tara . En "arabe dialectal ", les formes temporelles sont exprimées à l'aide de particules et d'adventices comme l'a bien montré Sakina BENMOUSSA. Nous remarquons donc, que le passé linguistique ou la formation antérieure ont un aspect positif pour la production d'énoncés et ne constituent pas un handicap. A ce propos, A. CULIOLI écrit :

" On ne peut pas faire abstraction du savoir antérieur des apprenants "(1).

II.3.9. SYNTHÈSE DES RESULTATS.

Les résultats des tests obtenus ont été d'un riche apport, il nous semble déduire que l'activité métalinguistique de nos sujets apprenants est relativement négative et mérite d'être favorisée et prise en compte dans la didactique de l'arabe.

Il s'est avéré à la suite des tests qu'ils :

(1) A. CULIOLI : op. cit. 1979, p. 4

valeur.

Son emploi se justifie du fait que cette forme est très utilisée en " arabe dialectal " pour exprimer un temps passé avec un verbe à l'inaccompli. Exemple : kanat tūhibu ... kānat tara . En "arabe dialectal ", les formes temporelles sont exprimées à l'aide de particules et d'adventices comme l'a bien montré Sakina BENMOUSSA. Nous remarquons donc, que le passé linguistique ou la formation antérieure ont un aspect positif pour la production d'énoncés et ne constituent pas un handicap. A ce propos, A. CULIOLI écrit :

" On ne peut pas faire abstraction du savoir antérieur des apprenants "(1).

II.3.9. SYNTHÈSE DES RESULTATS.

Les résultats des tests obtenus ont été d'un riche apport, il nous semble déduire que l'activité métalinguistique de nos sujets apprenants est relativement négative et mérite d'être favorisée et prise en compte dans la didactique de l'arabe.

Il s'est avéré à la suite des tests qu'ils :

(1) A. CULIOLI : op. cit. 1979, p. 4

- 1.- ne peuvent se distancier de la langue,
- 2.- n'ont pas de réflexion sur les relations qui sous - tendent la langue,
- 3.- emmagasinent des concepts abstraits, des définitions qui ne représentent rien.
- 4.- Ne peuvent construire un texte (production écrite presque nulle : 4 productions sur 26).

Si une activité métalinguistique nous semble nécessaire, voire indispensable, il s'agit de savoir si notre public enquêté est d'avis pour un enseignement encourageant la réflexion sur la structure et le fonctionnement de la langue. Pour les 86 %, l'explication s'avère utile pour trois raisons fondamentales :

- 1.- parce que notre public a été exposé à un enseignement fortement grammaticalisé.
- 2.- L'arabe, estimé par les apprenants comme une langue difficile (1) et la connaissance explicite de sa structuration est une aide à son acquisition.
- 3.- Notre public est doté d'une connaissance passive non négligeable et la bonne connaissance de la structure ne peut que progresser et activer cette connaissance

(1) Voir supra : Apports du métalangage pp.148 à 152

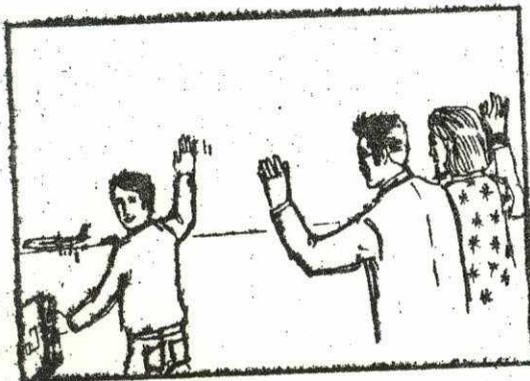
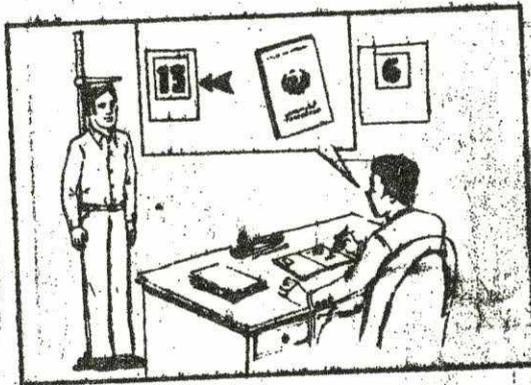
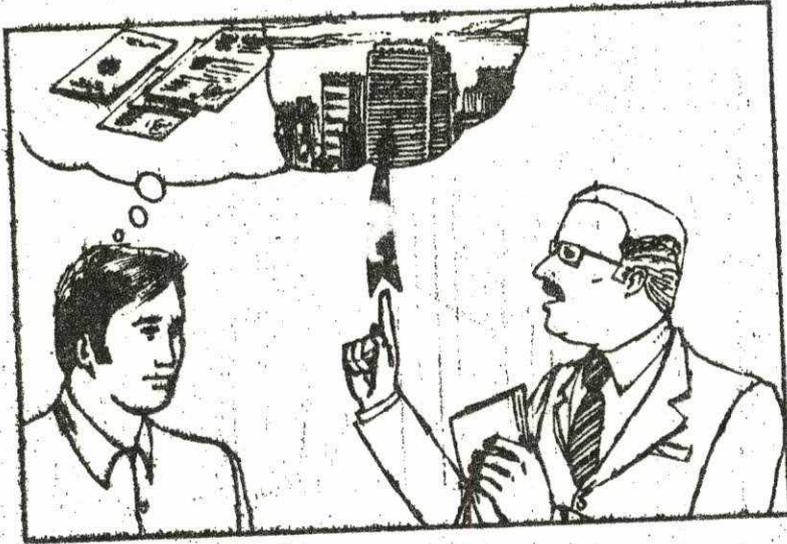
vers l'expression tant orale qu'écrite. Pour le reste des apprenants qui optent pour un enseignement implicite, ce sont ceux qui partent du principe que :

- 1.- l'enseignement d'une langue bien structurée ne demande ni explications ni métalangage,
- 2.- L'enseignement implicite donne une performance immédiate par contre, l'explicitation des règles difficiles décourage et démotive.

En guise de conclusion, nous estimons que l'intégration du métalangage et de la réflexion métalinguistique est nécessaire, car on peut maîtriser la généralisation, l'argumentation et la référenciation.

A N N E X E S

: - : - : - : - : - : - : - :



1 - كلف عثمان من طرف المؤسسة التي يعمل فيها بمهمة يقوم بها خارج الوطن لذلك بدأ على الفور باستخراج الأوراق الثبوتية اللازمة لتكوين الملف من أجل الحصول على جواز السفر .

2 - وحال انتهائه قصد مقر الدائرة ، فقدم أوراقه إلى الموظف الذي بدأ بإيصاله وقرأ الطلب الخطي المرفق بها ، ثم راح يسجل أوصاف عثمان الشخصية كالطول ولون العينين والشعر ، وبعد ذلك قال له : عند سحب جوازك في الأسبوع القادم .

3 - سحب عثمان جوازته ، وتوجه به إلى قنصلية البلد المضيف إليه للتوجه للحصول ، وهناك ملاء استشارة بالمعلومات المطلوبة ، وسلمها إلى الموظف مرفقة بصورتين شخصيتين ، وبعد انتظار قصير ، تسلّم الجواز وخرج منها إحدى شركات الطيران .

4 - في مكتبه الخطوط الجوية الجزائرية ، أبدى رغبته في شراء بطاقة سفر ذهاباً وإياباً ، حجز له الموظف مكاناً في التاريخ المحدد ، وأوصاه بأن يكون في قاعة المطار قبل ساعة ، على الأقل ، من موعد إقلاع الطائرة .

5 - حزم عثمان أمتعته ، ثم توجه إلى المطار رفقة عائلته ، وعندما انتهى إجراءات السفر المتفاداة ، وقف الجميع يودعونه ، ويتمنون له سفراً مريحاً ونجاحاً في المهمة المنوطة إليه .

تمارين الدرس الثالث

أقسام الفعل - الفعل الماضي

القاعدة النحوية

الفِعْلُ هُوَ كُلُّ كَلِمَةٍ تَدُلُّ عَلَى حَدُوثِ عَمَلٍ فِي
زَمَنٍ مُّعَيَّنٍ . وَهُوَ ثَلَاثَةٌ أَقْسَامٍ :
مَاضٍ « حَصَلَ » مُضَارِعٍ « يَقْرَأُ » - أَشْرَ « أَخَذَ »
الفِعْلُ الْمَاضِي هُوَ كُلُّ فِعْلٍ يَدُلُّ عَلَى حَدُوثِ
عَمَلٍ فِي الزَّمَنِ الْمَاضِي ، وَيَكُونُ مُبْتَدِئًا عَلَى الْفَتْحِ
« قَصَدَ » أَوْ الضَّمِّ « قَصَدُوا » أَوْ السُّكُونِ « قَصَدْتُ »

استمع وأعد

استلم جواز سفرِكَ واذهبْ إلى شركة الطيران
اشترى بطاقة السفرِ وراحَ بِجَهْزِ المُنْتَهَةِ اللازمة
أخيلَ حقيبتكَ واركبِ الطائرةَ إلى المطارِ
كَلَّفَ الموظَّفُ بِمَهْمَةٍ عاجلةٍ بخارجِ الوطنِ
يقدمُ عثمانُ أوراقه ليحصلَ على رُخصةِ الخروجِ
رافقتِ العائلةُ عثمانَ إلى المطارِ لتوديعه

2 استمع ، ثم أجب عن الأسئلة

؟	بِمَ كَلَّفَ عَثْمَانُ مَاذَا سَجَّلَ الْمُوظَّفُ مِنَ أَيْنَ تَسَلَّمَ عَثْمَانُ جَوَازَهُ مَاذَا اشْتَرَى الْمَسَافِرُ مَاذَا تَمَنَّى الْعَائِلَةُ لِعَثْمَانَ	كَلَّفَ عَثْمَانُ بِمَهْمَةٍ إِدَارِيَّةٍ سَجَّلَ الْمُوظَّفُ أَوْصَافَ عَثْمَانَ الشَّخْصِيَّةِ تَسَلَّمَ عَثْمَانُ جَوَازَهُ مِنْ مَقَرِّ الدَّائِرَةِ اشْتَرَى الْمَسَافِرُ بَطَاقَةَ ذَهَابٍ وَإِيَابٍ تَمَنَّى الْعَائِلَةُ لِعَثْمَانَ سَفَرًا مُرِيحًا
---	---	---

3 عدل الجملة التالية حسب الضمير المعطى

	متى سافروا مع أسرهم	الجملة هي
	متى سافرت مع أسرتك	أنت
	متى سافرت مع أسرتك	أنت
	متى سافرتما مع أسركما	لننا
	متى سافرتم مع أسرتم	أنتم
؟	متى سافرتن مع أسركن	أنن
	متى سافرت مع أسرهما	هي
	متى سافرا مع أسرهما	هما (للمذكر)
	متى سافرتا مع أسرهما	هما (للمؤنث)
	متى سافروا مع أسرهم	هم
	متى سافرن مع أسرتهن	هن

أعد الجملة التالية بعد تعديلها

الجملة هي

قَدَّمَ عَثْمَانُ مَلْفَهُ لِلْحَصُولِ عَلَى جَوَازِ السَّفَرِ

هَيَّا عَثْمَانُ مَلْفَهُ لِلْحَصُولِ عَلَى جَوَازِ السَّفَرِ
هَيَّا مَرْوَانَ مَلْفَهُ لِلْحَصُولِ عَلَى جَوَازِ السَّفَرِ
هَيَّا مَرْوَانَ أَوْرَاقَهُ لِلْحَصُولِ عَلَى جَوَازِ السَّفَرِ
هَيَّا مَرْوَانَ أَوْرَاقَهُ لِيَحْصُلَ عَلَى جَوَازِ السَّفَرِ
هَيَّا مَرْوَانَ أَوْرَاقَهُ لِيَحْصُلَ عَلَى رُخْصَةِ الْخُرُوجِ
حَقَّرَ مَرْوَانَ أَوْرَاقَهُ لِيَحْصُلَ عَلَى رُخْصَةِ الْخُرُوجِ

هَيَّا
مَرْوَانَ
أَوْرَاقَهُ
لِيَحْصُلَ
رُخْصَةِ الْخُرُوجِ
حَقَّرَ

أدخل « قَرَرْتُ أَنْ » أو « قَرَرْنَا أَنْ » على الجمل التالية

مثال

قَرَرْتُ أَنْ أَسَافِرَ رُفْقَةَ عَائِلَتِي
قَرَرْنَا أَنْ نَذْهَبَ إِلَى الْمَطَارِ

أَسَافِرُ رُفْقَةَ عَائِلَتِي
نَذْهَبُ إِلَى الْمَطَارِ

نَجْهَظُ أَنْفُسَنَا لِلسَّفَرِ
أَتَابِعُ الدِّرَاسَةَ فِي الْجَامِعَةِ
نَذْهَبُ إِلَى الْمَطَارِ بِالْحَافِلَةِ
أَشْتَرِي بَطَاقَةَ سَفَرٍ بِالطَّائِرَةِ
نَزُورُ الْمَرْكَبَاتِ السِّيَاحِيَّةِ
أَعْمَلُ فِي شَرِكَةِ الطَّيْرَانِ
أَسَافِرُ وَحْدِي فِي الْأَسْبُوعِ الْمُقْبِلِ

قَرَرْتُ أَنْ

قَرَرْنَا أَنْ

استخرج « الفعل » من الجمل التالية وبيّن نوعه

6

يراقب - فعل مضارع	يراقبُ الموظفُ كلَّ التقارير	مثال
أُرْسِلَ - فعل ماضٍ يُعَدُّ - فعل مضارع امسأ - فعل أمر بدأ - فعل ماضٍ توجّه - فعل أمر يراقب - فعل مضارع انتظر - فعل أمر	أُرْسِلَ أَخِي فِي بَعْثَةِ تَكْوِينِيَّةٍ يُعَدُّ عَثْمَانُ أَوْرَاقَ السَّفَرِ امسأ هَذِهِ الْاسْتِمَارَةَ بِالْمَعْلُومَاتِ بَدَأَ الْعَمَالُ بِمُعَادَرَةِ الْمَصْنَعِ تَوَجَّهَ إِلَى دَارِ الْبَلَدِيَّةِ يَرِاقِبُ الْمَوْظِفُ كُلَّ التَّقَارِيرِ انْتَظِرْ بضعَ دَقَاقِ	مثال ma parvenir

ضع الجمل التالية في صيغة التعجب مستعيناً بـ « ما »

7

ما أكبر المصنع !	المصنع كبير	مثال
أَنْفَعُ الْعِلَاجِ أَسْرَعُ الطَّائِرَةِ أَطْوَلُ الطَّرِيقِ أَوْسَعُ الصَّحْرَاءِ أَوْفَرُ الْإِنْتِاجِ أَكْبَرُ الْمَصْنَعِ أَكْثَرُ الْأَمْتِعَةِ	ما المصنع كبير الأمثلة كثيرة	المصنع كبير الطائرة سريعة الطريق طويلة الصحراء واسعة الإنتاج وفير المصنع كبير الأمثلة كثيرة

أعد الجملة التالية بعد تصريف الفعل حسب الضمير

٤

انتظر الطائرة في قاعة المطار

الجملة هي

انتظرت الطائرة في قاعة المطار
انتظرنا الطائرة في قاعة المطار
انتظر الطائرة في قاعة المطار
انتظروا الطائرة في قاعة المطار
انتظروا الطائرة في قاعة المطار
انتظرت الطائرة في قاعة المطار
انتظرنا الطائرة في قاعة المطار

هي
هما (للمؤنث)
هو
هما (للمذكر)
هم
هن
أنا
نحن

- * BENMOUSSA (S)
 (1981) *Contribution de l'arabe parlé par les travailleurs migrants algériens*, Thèse de 3^e Cycle, Université de Grenoble.
- * BERTHIER (N.F)
 (1971) *Le Sondage d'Opinions*, Paris, Bordas.
- * BERTHOUD, PAPANDROPOULOU
 (1976) *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*, Thèse de Doctorat d'Etat, présentée à la F.P.I.S.E. Genève.
- * BESSE (H)
 (1974) " Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale du niveau II " in : *Voix et Images du C.R.E.D.I.F.*
 n°2
 (1977) " Epistémologie grammaticale et exercices structuraux " in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°25.
 (1980) " Enseigner la compétence de communication " in : *Le Français dans le Monde*, n° 153.
 (1980) " Métalangage et apprentissage d'une langue étrangère " in : *Langue Française*, n°47.
- * BESSE (H), GALISSON (R)
 (1980) : *Polémique en Didactique*, Paris, CLE International.
- * BILLIEZ (J)
 (1981) " Des échanges intercommunautaires en milieu hospitalier " in *Langues et Migrations*, Publications de l' Université de Grenoble.
- * BOURGUIGNON (C), DABENE (L)
 (1979) " Les étapes de la maîtrise de certains concepts sémantico-grammaticaux en langue maternelle " in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°34.
 (1983) " Un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère " in *Le Français dans le Monde* n°177

* BOUTON (Ch.P)

(1962) " Le rôle psychologique et pédagogique de la motivation dans l'acquisition du français langue étrangère " in :

Études de Linguistique Appliquée n°1

(1972) : *L'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte*
Paris, Klincksieck.

(1977) *Linguistique Appliquée, Que Sais-je ?* Paris, P.U.F.

* BRESSON (F)

(1970) : " Acquisition et apprentissage des langues vivantes in : *Langue Française* n°8

(1978) " Place de la linguistique dans l'enseignement des langues vivantes : langues maternelles et langages ",
Journées d'Études de Reims, in : *Les Langues Modernes*, n° 3,4

* BRONCKART (J.P)

(1976), *Génèse et Organisation des Formes Verbales chez l'Enfant* :
de l'aspect au temps, Université de Genève, Bruxelles : Dessart
et Mardaga.

(1976) *Les Modes d'expression de l'aspect dans le langage de l'enfant*
Bruxelles, Dessart et Mardaga.

(1979) : " Syntaxe de base et conjugaison à l'école primaire
in : *Études de Linguistique Appliquée*, n° 34

* CAILLAUD (J)

(1969) : " L'utilisation des textes littéraires " in :
Le Français dans le Monde, n° 65

- * CANDELIER (M)
 (1975) " Grammaire explicite, grammaire implicite " in :
Les Langues Modernes, n°4
 (1980) " Les moyens graphiques dans les schèmes grammaticaux :
 quelques exemples " in : *Bulletin de l'Association Française de
 Linguistique Appliquée*, n°6
- * CHEVALIER (J.C)
 (1968) : " Quelle grammaire enseigner " in : *Le Français dans
 Le Monde* ", n° 153 .
 (1980) : " Pratiques de la Communication " in : *Le Français
 dans Le Monde*, n° 153 .
- * CHOMSKY (N)
 (1959) : *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil.
- * CORBETT (J)
 (1974) : *Le Français Fondamental et l'Enseignement audio-visuel en
 France*, Thèse de 3è Cycle, Université de Grenoble.
- * CURDER (P.S)
 (1980) : " Post-Scriptum " traduction in : *Langages*, n°57 .
 (1980) : " Dialectes idiosyncrasiques " in : *Langages* n°57 .
- * COSTE (D), FERENCZI (V)
 (1969) " Méthodologie et Moyens audio-visuels " in *Le Français
 dans Le Monde*, n° 65 .
- * COSTE (D)
 (1970) " Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement
 des langues étrangères : remarques sur les années 1955 - 1970 "
 in : *Langue Française*, n°8

- * DALZALIAN (G), LIEUTAUD SWEISS
(1981) : *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE International.
- * DELATTRE (P)
(1966) " La notion de structure et son utilité " in :
Le Français dans le Monde n°41
- * DELAVEAU (A)
(1970) " Terminologie Linguistique " : Définition de quelques termes " in : *Langue Française n°6*
- * DELPHIN (M)
(1979) *Individualisation et programmation dans l'enseignement aux adultes : perspectives pour un nouvel enseignement fonctionnel*, Thèse de 3^e Cycle, Grenoble.
- * DEMAIZIERE (F)
(1980) : " Métalangage et enseignement de la grammaire anglaise " in : *Les Langues Modernes, n°1*
- * DUBOIS (J)
(1967) : *Grammaire structurale du français : le verbe*, Paris, Larousse.
(1972) : " Grammaire scientifique/grammaire pédagogique " in : *Langue Française, n°14*
- * FAUQUET (M)
(1972) : *Etat actuel de la recherche pédagogique dans le domaine audio-visuel, les techniques audio-visuelles au service de l'enseignement*, Paris, A. Colin.

- * FESTINGER et KATZ
(1962) : *Les Méthodes de Recherches dans les sciences sociales*
Vol. II, Paris, P.U.F.

- * FRANCKEL (J), LE ROUZO. (M.L)
(1974) : " Psycholinguistique et enseignement du français à l'école primaire " in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 22 .

- * FRAVALO (J) et CUREAU (J)
(1973) : " Grammaire implicite, grammaire explicite " in : *Les Langues Modernes*, n° 4 .

- * FRONT DE LIBERATION NATIONALE
(1976) : *Charte Nationale*, S.N.E.D.

- * GAUTHIER (A)
(1979) : " Autonomie, Contrôle, Métalangage " in : *Bulletin de l'Association Française de Linguistique Appliquée*, n° 3, 4
(1981) : *Les opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire*, Ed. A.P.L.V.

- * GENOUVRIER (E), PEYTARD (J)
(1970) : *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.

- * GIRARD (D)
(1969) : " Une classe de français aux débutants " in : *Le Français dans le Monde*, n° 65 .
(1972) : *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, A. Colin.

- * GO - VET
(1981) : " La notion du monde possible et le système temporel et aspectuel " in : *Langages*, n° 64 .

- * GOGELIN (P)
 (1970) : *La formation continue des adultes*, Paris, P.U.F.
- * GRAND GUILLAUME (G)
 (1982) : " Langues et dialectes, situations linguistiques au Maghreb " in *Les Langues Modernes*, n° 3 .
- * HADJ - SALAH (A)
 (1979) : *Linguistique Arabe et Linguistique Générale ; essai de méthodologie et d'épistémologie du " Ilm El Arabiyya "* .
- * HEDDESHEIMER (C)
 (1973) " Vers une théorie de l'enseignement de la grammaire " in : *Les Langues Modernes*, n° 4 .
- * HUOT (H)
 (1970) : " Quelques questions à propos de l'enseignement programmé " in *Langue Française*, n°6 .
 (1975) : " Exercices structuraux et enseignement de la langue maternelle " in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 20 .
 (1979) : " Métalangage et apprentissage de la langue maternelle " in : *Bulletin de l'Association française de Linguistique Appliquée*, n°5 .
- * JACQUINOT (G)
 (1970) : " L'enseignement du français au C.E.S. audiovisuel expérimental de Marly Le Roy " in : *Cahiers Pédagogiques* n° 90 .
 (1974) : " Images et langages ou comment ne pas parler avec des images " in : *Langue Française*, n° 24 .

* KOCHMAN (R)

(1982) : " Y a-t-il une langue maternelle dans la classe française ? " in : *Langue Française*, n° 54 .

* KOSKAS (E)

(1979) " L'échec devant l'énoncé long " in : *Langages* n° 39 .

* LADMURAL (J.R)

(1975) " Linguistique et Pédagogie des Langues Vivantes " in : *Langages* n° 39 .

(1979) " Métalangage et enseignement de la grammaire " in : *Bulletin de l'Association Française de Linguistique Appliquée*, n° 5 .

* LLASSERA (J)

(1969) " Les réalités françaises dans la classe de français " in : *Le Français dans le Monde*, n° 65 .

* LE FEBVRE (C)

(1982) : " Le français parlé en milieu populaire " in : *Vie Pédagogique*, n°18 .

* LONG (P)

(1978) " Rôle et place de la grammaire de l'allemand " in : *Les Langues Modernes*, n° 2 .

* MALEY (A)

(1980) " L'enseignement d'une compétence de communication, " Illusion du réel et réalités de l'illusion " in : *Le Français dans le Monde*, n° 153 .

* MARTIN (R)

(1971) *Temps et aspects : Essai sur l'emploi des temps narratifs*, Paris, Klincksieck.

- * MARTIN SAURRAT (C)
 (1978) *Comment enseigner la grammaire aux adultes ?* Mémoire de Maîtrise, Centre de Didactique du Français, Université de Grenoble III.
- * MUELLER (T)
 (1969) " Le conditionnement sans maître, par les exercices structuraux ou la machine à enseigner " in : *Le Français dans le Monde*, n° 41 .
- * MEYER (A)
 (1979) " Un aspect de l'enseignement des langues aux adultes " in : *Les Langues Modernes*, n° 1 .
- * MORTEZA, MAHMOUDIAN
 (1979) " Grammaire et Linguistique : s'exercer " in : *Cahiers Pédagogiques*, n° 172 .
- * MUCCHIELLI (R)
 (1970) *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Entreprise Moderne d'Édition.
Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, 4^e Ed, E.S.F.
- * NOELLE (E)
 (1966) : *Le Sondage d'Opinions*, Paris, Ed. Minuit.
- * PASSEL Van
 (1974) *L'enseignement des langues aux adultes*, éd. F. Nathan, Paris.
- * PIAGET (J), CHOMSKY (N)
 (1979) *Théories du langage et théories de l'apprentissage; Le débat entre J. PIAGET et N. CHOMSKY* organisé et recueilli par Massimo Piatelli - Palmarini. Centre de Royaumont, Pour une Science de l'Homme, Paris, Ed. Seuil.

- * PORTINE (H)
Français Fonctionnel et apprentissage de la grammaire, Paris,
B.E.L.C.
Éléments pour une grammaire de l'énonciation, Paris, B.E.L.C.
- * PORQUIER (R), VIVES (R)
(1974) " Sur quatre méthodes audio-visuelles, essai d'analyse
critique " in : *Langue Française*, n° 24.
- * PORQUIER (R)
(1982) *Aspects Psychologiques de l'enseignement/apprentissage des
langues*, Formation des langues pour les adultes, Actes du
Séminaire U.T.C. C.R.A.P.E.L.
- * REQUEDAT (F)
(1966) " Les exercices structuraux " in : *Le Français dans le
Monde*, n° 41.
- * REY DEBOVE (J)
(1978) *Le métalangage, Etude Linguistique du Discours sur la Langue*
Collection : L'ordre des Mots, Paris, Le Robert.
- * RIVENC (C)
(1982) " Et la grammaire dans tout cela ? " in : *Revue de
Phonétique Appliquée*, n° 61, 62, 63.
- * ROJAS (C)
(1971) *L'enseignement de la grammaire*, Guide pédagogique pour le
professeur de langue étrangère, sous la direction de A.Reboulet.

* ROULET (E)

(1971) " Les modules de grammaire et leur application à l'enseignement des langues vivantes " in : *Le Français dans le Monde*, n° 85 .

(1972) *Théories grammaticales, description et enseignement des langues* Paris, F. Nathan.

(1973) " L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés " in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 21 .

* SAUSSURE de (F)

(1982) *Cours de Linguistique Générale*, 3è Ed. Paris, Payot.

* SEARLE (J.R)

(1972) *Les actes du langage*, Paris, Hermann.

* SKINNER (B.F)

(1969) *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart et Mardaga.

* VETTIER (R)

(1972) *Les techniques audio-visuelles au service de l'enseignement*, Paris, A. Colin.

* ALEB IBRAHIMI (H)

(1978) : ta lim a. buna attarkibiyya fil madaris al ibtidaiya

Mémoire de D.E.A. Alger.

- * PASSEL Van : 11
- * PIAGET (J) : 28,31
- * PORQUIER (R) : 13,72
- * PORTINE (H) : 25

- * RIVENC (P) : 45,69
- * ROJAS (C) : 39,40
- * ROULET (E) : 30 ,101,134

- * SASSURE de (F) : 19
- * SEARLE (J) : 47
- * SIBAWAYH : 154,155,156,160,163

- * VETTIER (R) : 66

INDEX DES TERMES

:- -:-:-:-:-:-:-:-:-:-

- A -

- * ABSTRACTION : 61
- * ABSTRAIRE : 7
- * ACCOMPLI : 171,172
- * ACQUISITION : 8, 27, 28, 29
31, 38, 75
- * ACTES : 21, - de parole :48,
- verbaux, 21,
- * ACTIVITE : 48, - langagière
7, - métalinguistique 32,35
39,50, - structurante 8, -
constructive 8, - initiative
7
- * ADAPTATION LINGUISTIQUE : 21
- * ADEQUAT : 27
- * ADULTE : 6,76,79,
- * AGE : 10,12,27,30
- * ALPHABETISATION : 62
- * ALPHABETISE/NON ALPHABETISE
4
- * AMBIGUITE : 19,20,39,
- * ANTERIORITE : 159
- * APPRENANT : 7,6,8,10,22,28
32,43,45,48,51,73,76
- * APPRENTISSAGE : 11,12,26,27
28,45,70,72,
- * APPROCHE : 7,8,18,47,49,50
51,74, - communicative :47,
49, - notionnelle/fonction-
nelle : 47,-structuraliste
37
- * APPROPRIATION : 6,32,35,38
43
- * APPROPRIER : 6,7,33,37,83

- * APPROXIMATION : 6
- * ARABISATION : 41,54
- * ARISTOTELICIENNE :156,
- * ASPECT : 155 ,158,163,164,169,170
- * ASPECTUELLE : 157;179
- * ASSIMILATION : active 21, - constructive
21
- * AUTHENTICITE : 76
- * AUTONOME : 14
- * ATTITUDE : 78
- * AUDIO-ORALE : 22,53,39
- * AUDIO-VISUELLE : 7,22,39,65,70,72,73

- B -

- * BESOIN : 6,17,29,75
- * BILINGUE : 57
- * BIOGRAPHIE LANGAGIERE : 25

- C -

- * CAPACITE : 11
- * CARACTERISTIQUE : 12
- * CENTRATION : 48
- * COGNITIF : 7,27,28,29,50
- * COMMUNICATION : 32,49,68
- * COMP' ETENCE : 4,20,51, - de communica-
tion : 8,33,35,47,48,51
- * COMPORTEMENT : 21,74
- * CONCEPTION : 8
- * CONCEPTUALISATION : 36,40,46

- * CONCOMITANCE : 177
- * CONNAISSANCE : 75
- * CONSIGNES METALINGUISTIQUES
38,39,88,90
- ° CONTENU : 40,75
- * CONTEXTE : 86,
- phrastique 174
- * CORAN : 61
- * CORPUS : 5,22
- * CORRELATIVE : 115
- * CRITIQUE : 40
- * CULTUREL : 29

- D -

- * DIALECTE : 55
- * DIALECTIQUE : 18
- * DIALOGUE : 76
- * DEDUCTIF : 47
- * DEFINITION : 21,
- * DEICTIQUE : 50,179
- * DETERIORATION : 13
- * DIDACTIQUE : 6,23,31,47,
- * DIFFERENCIATION : 12
- * DISCOURS : 22,23,24,56,73
174,179
- * DISTANCIATION : 169
- * DISTINCTION : 20

- E -

- * ECOLE : - coranique 30,40
- * EL ARABIYYA : 22,23,73
- * ELEMENTAIRE : 35
- * ELIMINATION : 28
- * EMPIRISME : 6,174,186

- * ENFANT : 10,11,12,14,27,28,30,40
- * ENQUETE : 8
- * ENONCE : 21,22,80,
- * ENONCIATIVE : 7,
- * ENSEIGNEMENT : 6,26,29,32,34,48,79
- traditionnel : 42,48
- * ENTITES : 19,23,24
- * EQUIVALENCE : 25
- * EVIDENCE : 25,51
- * EXERCICES : - d'application 61,
- mis en situation 7, - structu-
raux 7,43,73,83,84,90
- * EXPLICITE : 6,38,46,
- * EXPOSANTS : 166,172,180
- * EXPRESSION : 45
- * EXTRINSEQUE : 17

- F -

- * FLEXION : 177
- * FONCTIONNEL : 6,48
- * FONDAMENTAL : 75
- * FORMATION ANTERIEURE : 8,12,14,15
34,112
- * FORMEL : 154

- G -

- * GENERALISATION : 73
- * GENERALISER : 28
- * GENERER : 33
- * GENETIQUE : 27
- * GRAMMAIRE : définition normative 19,
- linguistique arabe : 20,22
- linguistique moderne : 19,
- pédagogique : 24,25 - scientifique
24,25 - enseignement : 26,45,51,52
- générative : 20, - explicite : 43
- statut : 40,46, - subreptice : 47
- scolaire : 153

- * GRAMMATICAL : 43,61,73,75
- * GRAMMATICALISER : 46
- * GRAMMATICALITE : 23

- H -

- * HABITUDES LINGUISTIQUES : 11
67
- * HAL : 157
- * HETEROGENE : 39,117

- I -

- * ILLUSTRATION : 76
- * IMAGE : 66,70,71,77
- * IMITATION : 6,21
- * IMMANENT : 24
- * IMPLICITE : 6, 51
- * IMPREGNATION : 27
- * INITIATION : 75
- * INPUT : 8
- * INTELLIGENCE : 27
- * INTENSIF : 28
- * INTERACTION : 49
- * INTERFERENCE : 6,32,43

- K -

- * KOINE : 55,56

- L -

- * LANGUE : 4,49 - écrite : 7,73
- comportement verbal : 24
- objet : 24 - cible : 6
- française : 27,41 - mater-
nelle 6,27,43,48, - ensei-
gnement : 26,30,80 - paral-
lèle (maternelle/seconde)
28,29,32,80 - standard : 56

- * LEXIQUE : 19,67

- * LEXIS, Théorie CULIOLI : 22

- * LINGUISTE : -arabe : 22,24 - occiden-
taux : 23

- * LINGUISTIQUE : - moderne : 19 - struc-
turale : 19,67,68 - énonciative : 7,49

- * LOGICO-SEMANTIQUE : 38

- M -

- * MANIPULATION : 37,69

- * MANUELS : traditionnels : 39,74,75,77

- * MATURATION : 27

- * MECANIQUE : 43

- * MEMORISATION : 7,13,22,73,86

- * MEMORISER : 12

- * METALANGAGE : 6,7,28,40,41,42,65,81

- * METALINGUISTIQUE : 6,7

- * METHODES : 46,47,74 - enseignement :
34, - traditionnelles : 50,73,74,76
- audio-visuelles : 67

- * METHODOLOGIE : 6,8,41,42,48,106

- * MORPHOLOGIE : 19

- * MOTIVATION : 12,16,17,27,29

- N -

- * NAHW : définition : 20

- * NIVEAU : 61,67,79

- * NOMENCLATURE : 36,40,86

- * NORMATIVE : 33

- * NORMES : 26,30

- * NOTION : 20,45,

- O -

- * OBJECTIF : 74,75
- ° OBSERVATION : 79
- * OPERATOIRE : 36,40,
- * OPPOSITION : 87
- * OPTIMALE : 25,30
- * ORIENTATION : 21
- * ORAL : 59,67,68

- P -

- * PARTICULES : 177,
- * PEDAGOGIE : - traditionnelle
30,33,
- * PERFORMANCE : 8
- * PLURILINGUE : 29
- * POSTULATS THEORIQUES : 62
- * PROCESSUS : 12,27
- * PROGRESSION : 71,73
- * PSYCHOLOGIE : 28
- * PSYCHOPEDAGOGIE : 25

- Q -

- * QARINA : 172
- * QIYAS : définition, fonction
22

- R -

- * RAPPORT : 25
- * RECURSIVITE : 22
- * REFERENCE : 6,73
- * REFLEXION : 8,11,51 - expli-
cite : 40, - métalinguistique

- * REGISTRE : 175
- * REGLES : 6,73
- * REGULARITE : 38,39
- * REPETITION : 7,69
- * REPERTOIRE : 11,30,60
- * REPRESENTATION : 25,39

- S -

- * SAVOIR IMPLICITE/SAVOIR EXPLICITE : 24
- * SAWFA : 154
- * SEMES : 174
- * SELECTIONNER : 7
- * SEMANTIQUE : 154
- * SEMIOLOGIQUE : 177
- * SIMILITUDE : 29
- * SITUATION : 30,43,45,46,76
- * SITUATIONNELLE : 45
- * SKINNERIENNE : 74
- * SOCIOLINGUISTIQUE : 46
- * SPONTANEITE : 17
- * STATUT : 5,7,17,50
- * STEREOTYPE : 76
- * STIMULATION : 76
- * STIMULUS : 69, - extérieur : 15, - in-
térieur : 15
- * STRATEGIE : - apprentissage: 11,13,14
28,48
- * STRUCTURALISTE : 42
- * STRUCTURATION : 14
- * STRUCTURE : 32,43
- * STYLISTIQUE : 75

- * SUBSTRAT : 29
- * SURGENERALISATION : 28
- * SYNTAXE ; 19
- * SYSTEMATISATION : 6,14,40,50
- * SYSTEME : 19,20,24,28,50

- T -

- * TERMINOLOGIE : 6
- * TEXTE : 79,80
- * THEME : 75,76,77
- * THEORIE : 68,69 - arabe : 21
- apprentissage : 25,73
- * THEORIQUE : 7
- * TRADITIONNEL : 7,19,30,32,38
45,73,76,82
- * TRADUCTION : 43

- U -

- * UNILINGUE : 29
- * UNITE LINGUISTIQUE : 42

- V -

- * VALEURS ENONCIATIVES :
- * VARIANTES : 47
- * VERBE : 153,157,160,166,168,172

- * VIRTUELLE : 155
- * VOCABULAIRE : 60
- * VOCALISATION : 59

I.2.2.1.	Langue maternelle/langue seconde	F	27
I.2.2.2.	L'enseignement de la langue maternelle	P	29
I.2.2.2.1.	Dans la pédagogie traditionnelle	P	30
I.2.2.2.2.	Dans la didactique moderne	P	31
I.2.2.2.3.	L'enseignement d'une langue seconde	P	32
I.2.3.	L'enseignement grammatical	P	34
I.2.3.1.	Qu'est-ce qu'enseigner une grammaire	P	34
I.2.3.2.	Les objectifs de l'enseignement grammatical	P	36
I.2.4.	Place de la grammaire et du métalangage	P	38
I.2.4.1.	Dans l'approche traditionnelle	P	38
I.2.4.2.	Dans l'approche structurale	P	41
I.2.4.3.	Dans l'approche S.G.A.V.	P	44
I.2.4.4.	Dans l'approche communicative ou fonctionnelle	P	47

CHAPITRE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE DANS LES INSTITUTIONS ALGERIENNES. P 53

I.3.1.	Quelques mots sur la situation linguistique en Algérie	P	53
I.3.2.	Aperçu sur l'enseignement de l'arabe	P	58
I.3.3.	L'enseignement de l'arabe dans les années 1962 - 1970	P	60

DEUXIEME PARTIE - QUELQUES ASPECTS D'ANALYSE SUBJECTIVE/
 OBJECTIVE DANS L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE
 ET DU METALANGAGE ARABES P 64

CHAPITRE 1 : PRESENTATION DE LA METHODE " EL ARABIYYA FIL
 MUASSASSA " P 65

II.1.1.	L'audio-visuel et l'enseignement des langues	P	65
II.1.2.	La méthode " El Arabiyya fil mu assassa "	P	73
II.1.2.1.	Fondements de la méthode	P	74
II.1.2.2.	Objectifs	P	74
II.1.2.3.	Contenu	P	75
II.1.2.3.1.	Contenu thématique	P	76
II.1.2.3.2.	La grammaire et les exercices	P	80
II.1.2.3.2.1.	Présentation de la grammaire	P	81
II.1.2.3.2.2.	Les exercices utilisés dans la méthode	P	83
	* les exercices de répétition	P	86
	* les exercices de substitution	P	88
	* les exercices de transformation	P	90
II.1.2.4.	L'application de la méthode	P	94
II.1.2.4.1.	L'application de la méthode au niveau I	P	94
II.1.2.4.1.1.	Phase de présentation	P	94
II.1.2.4.1.2.	Phase d'exploitation	P	96
II.1.2.4.2.	Application de la méthode au niveau II	P	97
II.1.2.4.2.1.	Présentation	P	97
II.1.2.4.2.2.	Phase d'exploitation	P	97
II.1.2.5.	Critiques et suggestions	P	97