

UNIVERSITE D'ALGER

«O»

INSTITUT DE LINGUISTIQUE ET DE PHONETIQUE

«O»



MEMOIRE

Inscrit sous le N° 002/42...
Date le 06/02/2012...
Cote

EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DU MAGISTER
EN SCIENCES DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION

*Analyse des Manuels de Langue Arabe
de deuxième et troisième années en
usage au premier cycle
de l'Ecole Fondamentale*

PRESENTE PAR :

SALIHA AISSANI

JURY :

M. A. HADJ-SALAH

Président

Mme L. DABENE

Rapporteur

M.

Membre

Mlle K. TALEB-IBRAHIMI

Membre

DECEMBRE 1985

A ma famille.

..." Il faut émier le pain qu'on
donne à de petits oiseaux, de
peur qu'on ne les étrangle au
lieu de les nourrir ..."

L'Abbé de L'Epée.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier :

- Monsieur A. HADJ-SALAH grâce à qui nous avons pu continuer notre formation en linguistique.
- Madame L. DABENE qui a eu l'extrême amabilité de diriger cette recherche.
- Mademoiselle K. TALEB-IBRAHIMI pour tous ses conseils qui nous été d'un apport très précieux.

Nos remerciements vont aussi à tous ceux qui, de près, ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

SYSTEME DE TRANSCRIPTION

I Consonnes

ء	/	ش	ʃ	غ	g
ث	t	ص	s	قا	q
ج	ʒ	ض	d	هـ	h
ح	h	ط	t	و	w
خ	ħ	ظ	ð	يا	y
ذ	d	ع	e		

II Voyelles

ا = a

و = u

ي = i

Voyelles longues correspondantes

ا = ā

و = ū

ي = ī

III Autres notations

-l'article: al.

-A la pause ية = a

-Enliaison ية = at

- ية = ī ; ية :- iyya.

CHAPITRE 1

PRESENTATION DE LA METHODE (1)

I.1.1. LA METHODE TELLE QUE SES AUTEURS LA DEFINISSENT

A la suite de la transformation globale de l'école algérienne, le Ministère de l'Enseignement Fondamental a élaboré une nouvelle méthode qui fut mise en application en 1979-1980.

En effet, cette nouvelle méthode est conçue pour l'enseignement de la langue arabe au premier cycle de l'Ecole Fondamentale. Les auteurs affirment que leur méthode est fondée essentiellement sur l'expression orale. Celle-ci permet donc l'acquisition de la langue comme moyen de

(1) Pour la rédaction du premier chapitre, nous nous sommes référés essentiellement aux " Livres du Maître " des trois niveaux (1ère, 2ème et 3ème années) et aux quelques informations recueillies auprès des personnes qui ont participé à l'élaboration de la méthode.

Bien que ces documents et informations soient insuffisants, nous essaierons de décrire cette nouvelle méthode de façon aussi rigoureuse et objective que possible.

communication. Pour cela, l'élève est appelé à s'exprimer oralement, même si sa langue est incorrecte (1).

Ceci fut le point de départ qu'ils s'assignèrent pour l'élaboration de la méthode qu'ils définissent ainsi : *" La méthode utilisée dans le premier cycle de l'Ecole Fondamentale est une méthode pour l'enseignement de la langue de communication, son but est donc l'expression orale, pour cela, elle exploite le dialogue comme moyen d'entraînement à la communication orale. C'est une méthode fondée essentiellement sur les acquis linguistiques de l'élève avant sa rentrée à l'école, par conséquent, celui-ci doit décrire oralement, les événements que véhicule l'image, de la manière la plus naturelle et la plus spontanée. "* (2)

I.1.2. OBJECTIFS DE LA METHODE

L'objectif premier de la méthode est de favoriser l'expression orale chez l'enfant grâce aux répliques des dialogues qui correspondent à des situations concrètes de la vie quotidienne.

Pour la réalisation de cet objectif, les auteurs insistent sur :

1. la correction de la langue que l'enfant a acquise dans son milieu social.

(1) FODIL (A) - Livre du Maître, 1ère Année, pp 9 - 13

(2) Ibid. pp. 9- 13

2. L'enrichissement de cette langue.
3. L'entraînement à l'expression orale où on essaie de créer chez l'élève des habitudes d'expression qui lui permettront de communiquer avec une langue correcte.

D'autre part, la méthode vise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les deux premières années, quant à la 3ème Année, l'effort portera surtout sur l'enrichissement du vocabulaire et le développement de l'écrit.

Dans le tableau suivant, nous récapitulons les objectifs et la succession des apprentissages selon les trois années du premier cycle de l'Ecole Fondamentale

OBJECTIFS ET SUCCESSION DES APPRENTISSAGES	
1ère Année	<ol style="list-style-type: none">1. Entraînement à l'expression orale.2. Correction des acquis linguistiques précédents.3. Apprentissage de la lecture.4. Apprentissage de l'écriture.
2ème Année	<ol style="list-style-type: none">1. Entraînement à l'expression orale2. Enrichissement des acquis linguistiques corrigés.3. Entraînement à la lecture.4. Entraînement à l'écriture.
3ème Année	<ol style="list-style-type: none">1. Entraînement à l'expression orale2. Enrichissement de la langue.3. Entraînement à la lecture.4. Développement de l'écrit.

I.1.3. PRESENTATION DES MANUELS

Aspect quantitatif : Les livres que nous analysons sont ceux de la 2ème et de la 3ème Années. Ils contiennent, chacun, 56 dossiers, et chaque dossier contient un, deux à trois textes liés sous le même titre.

Durée de l'enseignement : Ces deux manuels sont conçus pour la 2ème et 3ème Année de l'Ecole Fondamentale, ils couvrent donc la période du premier cycle de celle-ci.

Thèmes : De la 1ère année à la troisième, nous retrouvons les mêmes personnages, une famille de deux filles et de deux garçons (Khaled, Mustapha, Leila, Khadidja et autres amis) que l'élève suivra dans leurs projets, leurs jeux, leurs préoccupations, leurs activités sportives, les fêtes religieuses, traditionnelles et nationales. Les animaux occupent une place assez importante dans les manuels destinés à ce cycle.

Contrôle : Cinq exercices, au minimum, sont prévus à la fin de chaque dossier ; ils visent à exercer l'élève à la compréhension du sens des mots, à développer son attention et à enrichir ses connaissances linguistiques.

I.1.4. LE MATERIEL DIDACTIQUE

- Le manuel de lecture (en possession de chaque élève).
- Le livre d'élocution (seul, le maître le possède).
- Des images fixes se rapportant à chaque thème.

* Le manuel de lecture : celui-ci est pourvu d'images aux couleurs vives ; les titres apparaissent en caractères rouges et les dialogues sont imprimés de façon très visible.

* Le livre d'élocution : celui-ci aide le maître dans la constitution des dialogues et des sketches. Quelques dossiers n'y figurent pas, l'enseignant doit prendre de temps en temps des initiatives pour élaborer sa leçon.

* L'image fixe : La méthode utilise des images fixes qui aident à résoudre quelques problèmes puisqu'elles permettent de créer la situation que le dialogue évoque. Ces images sont destinées à faciliter la présentation et l'accès au sens du dialogue qu'elles accompagnent, elles illustrent aussi le thème d'une leçon de lecture afin de permettre à l'élève de concentrer son attention sur ce que le texte dit en l'aidant à se l'imaginer.

CHAPITRE 2

CONCEPTION GENERALE DE LA METHODE

I.2.1. C'EST UNE METHODE GLOBALE

La méthode a choisi d'enseigner la structure syntaxique avant les unités lexicales. Pour cela, la démarche pédagogique de l'entraînement à la communication est globale.

L'entraînement à la communication précède tout approfondissement analytique de la langue. Dans un premier temps, l'enfant apprendra à s'exprimer, à communiquer en classe à l'aide des structures syntaxiques. Cet entraînement oral sera perfectionné dans un deuxième temps, lors de l'observation et de l'analyse des structures syntaxiques et des formes lexicales. Le maître renforcera, dans un troisième temps, ces acquisitions par l'application des exercices prévus à la fin de chaque leçon de lecture.

I.2.2. ENSEIGNEMENT IMPLICITE DU SYSTEME GRAMMATICAL.

La méthode enseigne les structures syntaxiques sans chercher à faire analyser par l'enfant les règles qui régissent le fonctionnement interne des structures syntaxiques.

Les exercices proposés dans les manuels semblent être appropriés à cette démarche. Ils sont destinés à faire acquérir, par la pratique, la maîtrise orale et écrite de la langue arabe.

Ainsi, la méthode enseigne les structures syntaxiques sans passer par l'explication des règles grammaticales.

Même si l'enseignement des règles grammaticales est écarté à ce niveau, la pratique de celles-ci existe toujours. En effet, l'enfant pratique la grammaire de la langue qu'il possède avant son entrée à l'école, il s'agit donc de développer, implicitement, cette grammaire par l'application des exercices et les élèves seront amenés à faire de la grammaire sans s'en rendre compte.

I.2.3. PRIORITE A L'EXPRESSION ORALE

Au premier cycle de l'Ecole Fondamentale, l'usage de la langue orale est distingué de l'usage de la langue écrite et la priorité est donnée à l'oral. Cependant, les auteurs précisent que cela n'implique

pas que l'expression écrite soit moins importante que l'expression orale et le terme " priorité " signifie que l'enseignement de la langue écrite est simplement retardé. En effet, l'expression orale occupe une place importante à ce niveau ; quatre heures par semaine, la leçon d'expression orale est composée de six séances et l'ensemble de ces séances forme un dossier; ce dernier est divisé en deux étapes :

- Etape de l'acquisition :

1. Séance d'expression orale,
2. Séance d'expression dirigée,
3. Séance pendant laquelle l'enfant s'exerce à dialoguer.

- Etape de l'emploi :

1. Deux séances pour l'emploi des différentes structures,
2. Une séance pour l'expression libre (1).

(1) La séance d'expression orale consiste à entraîner l'élève à parler en décrivant l'image fixée au tableau. Durant cette séance, la fonction du maître consiste à guider et corriger la langue des élèves.

Au cours de la deuxième séance, le rôle de l'enseignant sera plus actif. En effet, il essaiera de compléter ou de faire découvrir aux élèves ce qu'ils n'ont pas pu découvrir par eux-mêmes dans la première séance, et cela en posant des questions concernant l'histoire même qu'illustre l'image.

La troisième séance, consiste en la reconstitution du dialogue créé pendant les deux premières séances, l'élève s'entraînera donc à parler et à dialoguer car le dialogue se déroulera entre plusieurs élèves, ces derniers représenteront l'histoire telle qu'ils l'ont imaginée à travers l'image. Pendant les 4ème et 5ème séances, le maître choisira la structure qu'il désire enseigner et demandera aux élèves de l'employer dans différents contextes et circonstances.

La sixième séance sera consacrée à l'entraînement des élèves à s'exprimer librement et spontanément tout en exploitant ce qu'ils ont appris pendant les séances précédentes.

Par ce choix, il nous semble que les pédagogues sont presque certains qu'il faut, avant toute chose, amener l'élève à s'exprimer aisément et spontanément. Nous présentons le tableau suivant pour récapituler les trois temps de la méthodologie décrite ci-dessus.

1.2.4.

LES TROIS TEMPS DE LA METHODOLOGIE EMPLOYEE AU PREMIER CYCLE DE :

L'ECOLE FONDAMENTALE

PREMIER TEMPS	
Entraînement à la communication, l'élève parle librement.	Approches globales de la langue, l'élève parle, écoute, lit.
DEUXIEME TEMPS	
Apprentissage systématique.	Approches analytiques de la langue (apprentissage premier de la langue écrite, grammaire, vocabulaire) - analyse implicite (1) - exercices (oraux) - analyse explicite (2)
TROISIEME TEMPS	
Entraînement à la communication, l'élève utilise la langue acquise en classe.	Mise en oeuvre synthétique. L'élève parle, écoute, lit, écrit.

(1) Manipulation de la structure que le maître désire faire acquérir à ses élèves sans passer par l'explication ou l'exposé des règles grammaticales.

(2) Les élèves dégagent, avec l'aide de l'enseignant, les règles de fonctionnement linguistique de ce qu'ils ont appris implicitement.

I.2.5. METHODOLOGIE S.C.A.V.

Ce qui précède nous permet de dire que les auteurs se sont profondément inspirés des options méthodologiques proches de celles qui ont été développées dans les méthodes dites structuro-globales-audio-visuelles.

Il est important donc de connaître les fondements linguistiques et psychologiques des méthodes structuro-globales-audio-visuelles pour pouvoir situer la méthode de l'Ecole Fondamentale par rapport aux orientations générales en matière d'apprentissage des langues.

Les méthodes structuro-globales-audio-visuelles (1) sont nées en France avec les travaux du C.R.E.D.I.F. (2). Elles se réfèrent au structuralisme de F. de SAUSSURE et de ses disciples qui ont montré qu'une langue est un ensemble cohérent où s'insèrent un système de sons, un système grammatical et un système lexical. Les éléments qui constituent cet ensemble n'ont de valeur que par les relations qui les opposent. (3)

Structuro-globales parce qu'elles se réfèrent au principe psychologique qui détermine le fonctionnement du cerveau comme étant un fonctionnement global, les notions ~~structurales~~ acquises globalement et non de façon détaillée et séquentielle.

(1) Cette appellation a été abrégée par la suite en S.C.A.V.

(2) Centre de Recherche à l'Enseignement du Français Langue Etrangère.

(3) SAUSSURE (F.de) - Cours de Linguistique générale, Ed. Payot, 1982, p.163

Par ailleurs, ces méthodes ne se réfèrent pas aux théories du langage skinnériennes qui considèrent l'apprentissage d'une langue comme étant un ensemble d'habitudes ou un nouveau comportement qu'un apprenant acquiert par le renforcement.

Les promoteurs des méthodes S.G.A.V. écrivent à ce sujet :

*" Nos exercices visent à rendre réflexes, en les faisant pratiquer dans des exemples multiples et variés, les mécanismes de base de la langue...
... Mais, nous n'avons pas voulu que cette acquisition se fasse sans participation consciente et intelligente de l'élève. Nous désirons qu'au laboratoire, tout autant que dans la classe, l'étudiant continue à considérer le langage comme un comportement humain et social... Dans la classe, le professeur amènera les élèves à prendre conscience du rôle que jouent dans l'acte de langage, les éléments extra-linguistiques présentés dans les séries d'images. Il s'efforcera de mettre en valeur l'originalité de la construction, non pas tellement en montrant les possibilités de variations internes, mais en la confrontant avec d'autres afin de montrer que la charge expressive du langage est dans l'adéquation des éléments linguistiques à la situation... C'est seulement lorsqu'un grand nombre de situations et de transformations aura permis à l'élève de prendre conscience de la valeur... de la structure donnée qu'il pourra l'employer avec succès et sécurité au laboratoire"(1).*

(1) " Voix et Images de France ", Livre du Maître pp 9 et 10, Didier, 1961 et " Voix et Images de France ", Exercices pour le Laboratoire des Langues, p. 14, Didier, 1967 in Revue Langue Française n°3, Décembre 1970.

Bien que très longue, cette citation montre nettement les fondements linguistiques et psychologiques des méthodes S.G.A.V.

Ces méthodes mettent l'accent sur la manipulation des structures en situation et le refus des exercices structurés hors contexte, par conséquent, la structure, ici, est opératoire car elle couvre la totalité de l'activité langagière, et la notion de situation est donc privilégiée dans ces méthodes.

CHAPITRE 3

LA LECTURE ET L'ECRITURE DANS LA METHODE

Par l'intermédiaire de ces deux manuels, l'enfant apprendra à lire et à écrire.

Dans ce chapitre, nous essaierons de décrire comment la méthode enseigne la lecture et l'écriture, et nous ferons, cependant, quelques remarques sur l'apprentissage de ces compétences linguistiques en nous appuyant sur les remarques des didacticiens qui considèrent que *" la langue est un instrument de communication qu'on acquiert par la pratique. "* (1) Bien entendu, le but de tout apprentissage d'une langue est de donner à l'enfant la pleine maîtrise de cette dernière en exploitant, pleinement, la langue orale en premier lieu.

C'est donc par la pratique orale que l'enfant découvrira, progressivement, la lecture.

(1) PETIT-JEAN - Pédagogie de l'Ecole Élémentaire, de Lagrave, 1975, p. 169
RICHTERICH (R) - Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue seconde, Revue Le Français dans le Monde, n° 109, 1974, in La pédagogie du Français, langue étrangère, Hachette, 1978, p. 103
HUOT (E) - Enseignement du Français et Linguistique, Librairie A. Collin, Paris, 1981, p. 27

I.3.1. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Les auteurs ont adopté une approche dite globale. La leçon de lecture commence le plus souvent par l'interprétation d'un dessin qui donne lieu à un exercice oral auquel participe un grand nombre d'élèves.

Comment se déroule la leçon de lecture en situation scolaire ? La leçon d'expression orale précède toujours celle de la lecture et de l'écriture. Le maître colle au tableau des images que les élèves doivent décrire.

A ce niveau, nous nous demanderons si l'utilisation du tableau de feutre ne favoriserait pas la participation active des enfants par le fait de manipuler eux-mêmes des figurines, d'autant plus que les élèves pourraient fabriquer leurs propres figurines pendant la classe de dessin. Le tableau de feutre est un moyen appréciable pour l'apprentissage des langues, aussi nous nous demandons pourquoi les auteurs l'ont supprimé alors qu'il existait dans la méthode précédente.

Nous constatons que la leçon de lecture se déroule en trois étapes :

- 1ère étape :

Le maître présente une étiquette et lit : Mustafa (Mustapha)

Il répète sa lecture trois fois, ensuite, il colle l'étiquette au tableau et retire l'étiquette suivante et pose la question :

mādā yal^ʿabu Mustafā ?

(Que fait Mustapha ?)

Les élèves répondent :

Mustafā yal^ʿabu

(Mustapha joue)

Le Maître lit plusieurs fois le verbe " yal^ʿabu " (jouer) ensuite, il colle l'étiquette à côté de la première, il lit une fois et demande aux élèves de répéter.

Le maître prend la 3^e étiquette et pose la question suivante :

bimādā yal^ʿabu Mustafā ?

(Avec quoi joue Mustapha ?)

Les élèves répondent :

bil-kura

(au ballon)

Le maître colle la 3^e étiquette et ainsi la phrase complète est écrite au

tableau :

Mustafā yalʿabu bil-kura

(Mustapha joue au ballon).

- 2ème étape :

Le maître procède par substitution. Il remplace l'étiquette Mustafā par une autre :

Layla talʿabu bil-kura

(Leila joue au ballon)

Le deuxième temps consistera donc à faire reconnaître ces syntagmes par des substitutions de termes de même fonction.

man dahaba ilā lbahr ?

(Qui est parti à la mer ?)

- Zaynab ?

(Zineb ?)

- al-walad ?

(le garçon ?)

- al - raṣūl ?

(l'homme ?)

La phrase est ensuite réécrite globalement (par syntagmes), le maître

utilisera l'image et l'étiquette car, comme l'écrit A. HOUDEBINE
" La manipulation des étiquettes est un apprentissage de la lecture
et imprégnation graphique qui prépare l'apprentissage de l'écriture "
(1).

- 3ème étape :

Le maître demande à un élève de reconstituer les phrases qui
étaient au tableau, l'élève choisit alors les étiquettes, une à une,
et reconstruit les phrases au tableau. Les élèves répètent jusqu'à
mémorisation.

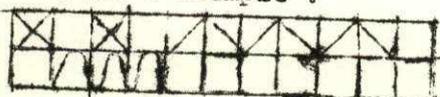
I.3.2. L'APPRENTISSAGE DE L'ECRIURE

Les auteurs ont adopté ici l'écriture script (2). Celle-ci est
formée de lignes droites et de courbes. Certains pédagogues estiment
qu'elle est plus facile à acquérir que la méthode qui débute par l'ap-
prentissage de la lettre. Par contre, ils constatent qu'elle n'incite
pas les élèves à s'appliquer. Cette étape de l'apprentissage de l'écri-
ture correspond à la période d'apprentissage global de la lecture.

Après cette étape intermédiaire, dans l'acquisition de l'écriture,
l'enseignant doit faire coïncider, dans la mesure du possible, l'enseigne-
ment régulier de l'écriture et la période d'analyse, c'est-à-dire les graphies

(1) HOUDEBINE (A) - Apprentissage de la lecture et de l'écriture au C.P
Revue, Recherches Pédagogiques, n° 57, INRPD, 1973, p. 27

(2) A titre d'exemple :



les lettres étudiées en lecture le seront également au moment des leçons d'écriture.

I.3.3. REMARQUES

Pour revenir au deuxième point de ce chapitre, et si nous considérons que la langue est un outil de communication, seule la méthode globale peut être envisagée dans ce cas. PETIT-JEAN écrit à ce propos :

" ... *L'enfant apprend à parler globalement, que signifie pour lui la lettre isolée ? Elle n'est que dessin dépourvu de sens.* " (1)

L'approche globale semble répondre à cet objectif, car l'enfant est amené dès ses débuts à lire des mots et des phrases qui ont un sens pour lui, c'est la raison pour laquelle il convient de connaître, tout d'abord, les besoins de communication des élèves pour leur présenter des phrases qui répondent réellement à leurs besoins langagiers. Cette initiative pourrait être un facteur appréciable de motivation.

Aussi, la lecture et l'écriture ne doivent pas être enseignés comme une fin en soi, il faut montrer à l'élève l'avantage de savoir lire et écrire car, au fur et à mesure que celui-ci découvre les possibilités d'utilisation de ces deux compétences, il sera plus apte à l'apprentissage et les motivations ne seront que plus grandes.

Par exemple, le maître doit procéder de manière à ce que l'élève

(1) PETIT-JEAN - op. cit. 1975, p. 169

comprene " qu'on apprend à lire pour recevoir des informations de types différents et qu'on n'apprend pas à écrire pour appliquer, seulement, des règles d'orthographe ou de syntaxe, mais aussi pour communiquer avec quelqu'un d'absent et pour lui fixer le contenu de la communication " (1) comme l'explique, clairement, R. RICHTERICH.

Ce n'est qu'en suivant une telle pédagogie qu'une méthode de lecture et d'écriture peut réussir car il est essentiel que les phrases présentées à l'enfant aient un sens et touchent de très près ses centres d'intérêt, comme il est capital de démonter à l'enfant, dès les premières années que " lire, c'est déchiffrer un message pourvu de sens car lui présenter des mots isolés et des syllabes dépourvues de sens ne peut que le détourner des livres " (2) comme le cite E. HUOT dans son ouvrage.

(1) RICHTERICH (R) - *op. cit.* 1978, p. 103

(2) HUOT (E) - *op. cit.* 1981 p. 27

DEUXIEME PARTIE

PRESENTATION ET ANALYSE DU CONTENU LEXICAL

CHAPITRE 1

LES ILLUSTRATIONS ET L'ANALYSE DES THEMES

Le premier et le deuxième manuel (1) qui font l'objet de notre analyse s'intitulent respectivement :

- Aqra'u (je lis)
- Aqra'u wa ata^callam (je lis et j'apprends).

L'illustration de la couverture du premier manuel montre des enfants s'amusant à écrire des structures telles que :

- Watani huwa al-gazā'ir (Mon pays est l'Algérie)
- Luḡatī hiya al-^carabiyya (Ma langue est l'arabe)

Quant à l'illustration de la couverture du second manuel, elle

(1) Nous précisons que nous analysons uniquement les manuels de la 2ème et 3ème année. Nous appellerons donc premier manuel pour parler de celui de la 2ème Année et deuxième manuel pour parler de celui de la 3ème Année.

montre un enfant debout sur la dernière marche d'un escalier et regardant l'horizon.

Nous remarquons que les illustrations des deux couvertures ne peuvent fournir aucune signification à l'enfant débutant car elles ne véhiculent aucun intérêt qui lui soit propre. Elles symboliseraient, peut-être, beaucoup de choses pour l'adulte mais quant à l'enfant qui est le premier concerné, il est sûr qu'il ne décellera aucune signification.

Pour les titres, les auteurs auraient mieux fait d'illustrer " une leçon de lecture ", montrant la classe (le maître, le tableau, les élèves et le livre posé ouvert devant chaque élève). Ainsi, dès le début, l'élève saurait que la fonction de son manuel est " lire et apprendre ".

Les images qui illustrent les leçons de lecture sont d'une qualité moyenne ; cependant, nous remarquons avec regret que dans le premier manuel, les images n'ont qu'une seule couleur. En effet, la couleur rose domine les illustrations de ce manuel (la mer rose, les champs roses, les forêts roses ...). Par contre, nous trouvons dans le deuxième manuel beaucoup plus de couleurs et les images, comme par enchantement, revêtent les couleurs qu'il faut.

Cette négligence pourrait mettre certains enfants dans des

situations critiques, car l'enfant confondra certainement beaucoup de détails concernant ces images. Par ailleurs, la mise en page manque de variété, car les illustrations sont placées toujours au même endroit (une image à la partie supérieure gauche et une autre à la partie inférieure gauche). Les détails des images montrent une vie moderne, nous ne voyons aucun moyen traditionnel et pourtant, celui-ci existe, jusqu'à l'heure actuelle dans la vie des Algériens.

Nous voudrions maintenant répondre à la question suivante : les thèmes choisis reflètent-ils la vie de la majorité des enfants algériens ?

Tout d'abord, pour ce qui est des thèmes évoqués dans les manuels, il n'y a pas une grande évolution, car ce sont des thèmes que nous avons l'habitude de rencontrer dans les manuels scolaires depuis déjà bien longtemps.

Nous résumons, dans le tableau ci-dessous, les thèmes des deux manuels :

THEMES DU 1er MANUEL	THEMES DU 2ème MANUEL
- La rentrée scolaire	- La rentrée scolaire
- La cueillette des olives, la chasse, les semences.	- Le déménagement.
- L'agriculture.	- Le médecin à l'école, à l'hôpital.
- Les animaux	- La propreté
- Les marchés	- Les maquisards
- Les veillées	- L'agriculture
- La campagne	- Le marché
- La ville	- La ville
- L'hiver	- La mairie
- La maladie	- Les sports, le foot-ball, le cyclisme.
- Les fêtes religieuses	- Les fêtes religieuses
- Les jeux sportifs	- L'hiver
- La forêt, les champs	- Le travail, tailleur, wagon
- L'incendie	- Moyens de transport : le train
- La fête des mères	- Fête au sud, tempête au sud.
- L'été, la pêche	- Les animaux
- La fête scolaire	- Les jeux
	- L'été, la mer, la pêche, les moissons
	- Les veillées.

Nous remarquons qu'il n'y a pas une grande différence entre les thèmes des deux manuels, les élèves retrouvent donc, en troisième année, les thèmes qu'ils ont vus en deuxième année, à l'exception de quelques histoires empruntées à la culture populaire.

Par ailleurs, les auteurs ont choisi comme personnages principaux des enfants qui ont le même âge que les enfants auxquels les manuels sont destinés et qui leur ressemblent sur bien des points, mais en fait, ces personnages vivent une vie différente, se comportent d'une façon étrangère à l'élève et, par conséquent, celui-ci ne peut s'identifier à eux.

Les personnages évoqués dans les manuels vivent une vie sans obstacle, sans problème, une vie où tout marche selon leur propre volonté.

Ce contenu thématique nous rappelle, exactement, ce que dit F. MARCHAND au sujet des trois livres de lecture pour le cours moyen :

" Dans le monde extérieur les seuls éléments hostiles viennent de la nature : intempéries, maladies. Du monde économique, on ne retient que les magasins sous le double aspect de la consommation et du pittoresque. Le monde du travail et les problèmes sociaux sont passés sous silence. "

(1).

En effet, une tempête de sable se lève tout à coup et s'arrête quelques minutes après sans aucun dégât, ni incident, les personnages s'amuse, ils ont du sable partout dans les cheveux, les poches et les chaussures.

Au thème " maladie ", nous voyons Mustapha tomber malade, son père l'emmène alors chez le médecin, celui-ci lui prescrit des médicaments aussitôt, Mustapha commence à poser des questions à propos de l'emploi des médicaments, l'élève éveillé se demandera certainement si Mustapha était vraiment malade !!

Ainsi, ces seuls éléments hostiles à l'homme n'ont pas de résultats

(1) MARCHAND (F) - Le français tel qu'on l'enseigne, Librairie Larousse Paris, 1971, p. 183.

fâcheux dans sa vie. Les thèmes reflètent réellement un monde merveilleux pour l'élève algérien qui est confronté dans la réalité à une vie autre que celle-ci.

L'élève habitant une grande ville ou bien la campagne doit nécessairement se rendre dans différents endroits en empruntant l'autobus. Cependant, personne ne peut ignorer le problème que vit tout algérien en ce qui concerne les moyens de transport. Cette part de vérité n'existe nulle part à l'exception d'une leçon dans laquelle les enfants devaient se rendre au parc zoologique, ils sont à peine arrivés à la station qu'un autobus passe, mais ne s'arrête pas, car il est complet, mais heureux hasard, il est suivi d'un autre et celui-ci est vide!!...

D'autre part et au moment où la femme algérienne lutte pour son émancipation pour qu'elle puisse évoluer sans contrainte sociale, les auteurs s'acharment à montrer la maman au foyer où elle ne cesse d'accomplir les tâches domestiques. Nous ne la verrons nulle part hors de la maison, à l'exception d'une seule fois où elle effectue des courses aux Galeries. Nous ne la remarquerons nulle part assise avec une revue à la main, ou essayant d'aider les enfants dans leurs devoirs scolaires.

Est-ce que par hasard le travail intellectuel est au-dessus des capacités de la femme algérienne ? Nous ne voulons pas que le contenu des manuels de lecture soit le reflet de tous les problèmes socio-économiques, mais il faut reconnaître qu'un livre de lecture doit refléter, dans la mesure du possible, un monde où la majorité des enfants algériens

pourraient se reconnaître. Peut-être, les auteurs des manuels ont voulu préserver l'enfant des réalités cruelles de la vie quotidienne. Mais, malheureusement, l'enfant modeste ne peut échapper à ces réalités car il les vit, au jour le jour dans son existence quotidienne. Alors, dans ce cas seul, peut-être préservé l'enfant aisé et pour celui-ci, seulement que les manuels présentent une famille sans soucis vivant dans un monde merveilleux.

Les deux manuels présentent des thèmes qui pourraient être intéressants pour des enfants de sept à huit ans s'ils étaient racontés autrement, nous trouvons par exemple des thèmes qui ont trait à la vie courante tels que : les moments des repas, la campagne, la ville, la visite au médecin...

Ces thèmes sont écrits d'une façon tellement banale qu'ils pourraient ennuyer les enfants, car il n'y a rien de sérieux, ils parlent toujours de situations familiales et des relations avec leurs camarades et, bien que ces relations aient une extrême importance, pour l'enfant, leur description n'évoque aucune émotion chez lui.

Du monde du travail, nous retenons : la cueillette des olives, les semences, le menuisier, les moissons, le maçon ...

Nous remarquons que les thèmes, dans ce domaine sont nombreux et l'avantage qu'ils présentent est la participation effective des personnages

de l'histoire au travail.

Pour conclure, nous dirons que les manuels scolaires présentent une vie autre que celle que vit la plupart des enfants algériens. Une vie tout à fait désirable dans laquelle des parents comme les leurs passent leur temps, sans jamais penser agir sérieusement. Autrement dit, le jeu et l'amusement sont dans la nature même de l'enfant, mais ils ne peuvent être les seuls éléments qui comptent dans la vie.

Pour cela, il faut concilier les joies et les problèmes de la vie quotidienne et comme écrivent Bruno BETTELHEIM et K. ZELAN : " créer des personnages aux prises réelles avec les problèmes de la vie, et montrer comment par ces luttes ils peuvent mieux se comprendre, comprendre autrui, et finalement vivre une vie enrichissante. " (1)

(1) BETTELHEIM (B) et ZELAN (K) - La lecture et l'enfant, Edition Robert Laffont, Paris, 1983, p. 217

CHAPITRE 2

LA PRESENTATION DU CONTENU DIDACTIQUE

Les auteurs ont choisi de présenter le contenu linguistique en dialogues. Nous constatons qu'il n'y a aucun texte authentique, il s'agit de textes franchement didactiques ; dialogues " fabriqués " pour la classe.

Pour le premier manuel, les dialogues sont courts et simples. Cette extrême simplicité des phrases, à ce niveau, empêche de décrire les événements tels qu'ils se passent en réalité et cet état de fait risque de détourner l'élève de l'apprentissage. Comme nous l'avons déjà dit, l'enfant possède, à son entrée à l'école, une langue suffisamment riche. Il est donc préférable d'éviter de lui présenter des histoires ou dialogues trop simples, sous prétexte que la langue en est plus claire, car l'enfant n'apprend réellement que ce qui l'intéresse et motive son apprentissage.

Aussi, nous remarquons, dans ce premier manuel, une répétition sans fin, des mêmes mots, des mots qui ne peuvent éveiller aucun intérêt

chez l'enfant, autrement dit, ces mots risquent de le faire retourner au stade initial.

Les auteurs disent qu'ils ont choisi un contenu aux histoires dialoguées, mais ces histoires dialoguées ont un caractère artificiel, car, la plupart du temps, les auteurs rédigent leurs histoires en fonction des éléments linguistiques qu'ils veulent enseigner. Il est vrai que la rédaction des dialogues n'est pas facile, notamment en ce qui concerne un contenu didactique. D. GIRARD approuve cela en disant : " *la rédaction des dialogues est un exercice difficile puisqu'il s'agit de concilier des nécessités diamétralement opposées. Le contenu linguistique est imposé d'une part, par les nécessités d'une triple progression phonétique, grammaticale et lexicale et d'autre part, par la situation, qui se moque de la progression linguistique...* " (1)

II.2.1. LA TRANSMISSION DU SENS

Pour la transmission du sens, plusieurs procédés sont utilisés. Nous les présentons ici séparément.

II.2.1.1. Procédés ostensibles :

II.2.1.1.1. Objets : Très souvent, le maître se sert d'objets pour enseigner la signification des noms concrets. Aussi, il utilise la technique qui consiste à montrer et à nommer l'objet, par exemple : table, crayons,

(1) GIRARD (D) - Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Collin, Longman, 1972, p. 61

INTRODUCTION -

Cette analyse fait suite à une série de travaux réalisés à l'Institut de Linguistique et de Phonétique. Ces travaux ont pour but le développement des programmes d'enseignement/apprentissage de la langue arabe. A cet effet, ils regroupent l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et aussi l'enseignement de la langue arabe aux adultes et enfants d'émigrés. Tous ces travaux visent à répondre aux problèmes que pose la généralisation de la langue arabe.

C'est dans cette perspective que le Ministère de l'Enseignement Primaire a jugé nécessaire de rénover ses structures en créant, entre autres, l'Ecole Fondamentale. Ainsi, de nouveaux manuels scolaires ont été conçus pour l'enseignement/apprentissage de la langue arabe durant le premier cycle de l'Ecole Fondamentale.

Dans cette étude, nous procéderons à l'analyse de deux manuels de la langue arabe spécifique à la deuxième et troisième années de ce premier cycle. Analyser ces manuels, c'est les considérer à la lumière de l'apport de la didactique des langues.

Les auteurs n'explicitent pas les soubassements théoriques qui ont servi à l'élaboration de ces manuels. Ceci est l'une des raisons qui nous a incités à émettre l'hypothèse selon laquelle les auteurs auraient élaboré ces manuels de manière empirique. Vérifier cette hypothèse, c'est poser le problème de la validité ou de la valeur de ces manuels,

d'attirer l'attention sur les déficiences auxquelles il faudra remédier pour un meilleur enseignement de la langue arabe.

Notre appui théorique repose sur le renouvellement méthodologique auquel aspire l'enseignement/apprentissage des langues.

Ce renouvellement se caractérise d'une part, par le rejet de la linguistique structurale qui met au centre de ses travaux la description des langues, et d'autre part, par l'adoption de la linguistique de l'énonciation laquelle, elle, s'intéresse à la parole comme acte individuel en tenant compte du locuteur, de l'interlocuteur et des paramètres spatio-temporels de la situation où la parole est réalisée.

L'adoption d'une telle méthodologie met au centre de nos préoccupations : l'enfant apprenant, ses besoins langagiers et l'enseignement de la compétence de communication.

Par ce travail, nous essayons de montrer que :

- l'enfant apprenant est souvent négligé ou oublié.
- Un grand nombre de termes concernant la vie quotidienne de l'enfant est écarté.
- La présentation de la matière à enseigner se caractérise par une progression linéaire.

Pour réaliser ce travail, nous nous sommes contentés d'une part

des contenus des deux manuels en tenant compte des thèmes choisis, de la langue utilisée, de la progression grammaticale et des stratégies d'enseignement, d'autre part, en partant d'une observation de situation scolaire et d'une enquête effectuée sur le terrain.

Ce travail se compose de trois parties :

Première partie : Présentation générale de la méthode. Cette partie a pour objet la présentation de la méthode, sa description et la description des stratégies d'enseignement que les auteurs des manuels ont prévues pour initier les enfants à la lecture et à l'écriture.

Deuxième partie : Présentation et analyse du contenu lexical. Cette partie comprend d'une part, l'analyse des illustrations, des thèmes et des procédés utilisés pour la transmission du contenu didactique et d'autre part, l'analyse d'une leçon d'expression orale et de la langue enseignée.

Troisième partie : Analyse du contenu grammatical. La progression grammaticale, les stratégies d'enseignement et les résultats de l'enquête font l'objet de cette partie.

I - LA REFORME SCOLAIRE EN ALGERIE

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie s'est penchée sérieusement sur les problèmes touchant le secteur de l'éducation et leur a accordé une grande importance car, comme l'affirme l'étude présentée aux instances responsables du Parti et de l'Etat : " elle est convaincue que l'éducation de l'homme est le fondement du développement et la base sur laquelle repose tout progrès. " (1)

Malgré les conditions défavorables dans lesquelles l'Algérie se trouvait au lendemain de l'indépendance, elle a réalisé de gros progrès dans le domaine de l'éducation et, dans un laps de temps relativement court, l'enseignement s'est étendu sur tout le territoire national et l'Etat algérien a décrété que la langue arabe doit retrouver sa place non seulement comme langue de communication mais aussi comme instrument de travail.

Mais, malgré les efforts fournis dans le secteur éducatif, celui-ci souffrait toujours de quelques insuffisances. Par exemple, au niveau des établissements scolaires mêmes, l'enseignement est le même pour tous les enfants pendant les quatre premières années. Ce n'est qu'à partir de la cinquième année élémentaire que deux sortes d'enseignement apparaissent à l'intérieur d'une même école : un enseignement " arabisé " et un autre

(1) Réforme de l'enseignement, Mise en place de l'Ecole Fondamentale, Etude présentée aux instances responsables du Parti et de l'Etat, septembre, 1979, p. 18

dit " bilingue ". Ce qui distingue ces deux enseignements apparaît au niveau de la langue utilisée pour l'enseignement du calcul.

Cette orientation a engendré de nombreux problèmes comme il est dit dans l'Etude présentée aux instances responsables du Parti et de l'Etat : " ce bilinguisme a engendré de nombreux problèmes, jusqu'à la discrimination sociale aboutissant ainsi à une sorte d'enseignement de classe, à une dispersion des efforts, au gaspillage d'énergies, à un cli-vage de générations et à une confusion totale dans les esprits des ci-toyens. " (1).

Vu cette situation, en plus de certaines autres insuffisances, que nous évitons de citer car ce n'est pas le but de notre recherche, une transformation globale de l'école algérienne s'est imposée et a donné jour à une école unique et unifiée que l'on a appelée : l'Ecole Fonda-mentale.

I.1. L'Ecole Fondamentale.

I.1.1. Définition : C'est une structure d'éducation obligatoire pendant neuf ans. Elle garantit à tous les enfants scolarisés une éducation uni-que. Elle donne ainsi à chacun la possibilité de poursuivre ses études le plus longtemps possible, et offre des chances égales à chacun pour

(1) Réforme de l'enseignement, op. cit. 1979, p. 15

acquérir des compétences et des attitudes nécessaires lui permettant de devenir autonome, d'être préparé efficacement à affronter la vie (1), (2).

Cette brève définition nous permet de dire que :

- L'Ecole Fondamentale assure à tout individu le minimum indispensable de connaissances, le préparant à la vie active.
- Par le biais de l'Ecole Fondamentale, enseignement et formation seront uniques pour tout algérien.
- L'Ecole Fondamentale n'est pas seulement une scolarisation obligatoire mais une rénovation des méthodes et des programmes pour augmenter le rendement scolaire. La polytechnisation qui est l'une des principales caractéristiques de l'Ecole Fondamentale, permet la diffusion d'une culture technologique et scientifique élevée, et réalise l'intégration du travail intellectuel et du travail manuel.

I.1.2. Organisation : A la suite de la suppression des examens permettant l'accès aux niveaux supérieurs, l'enseignement élémentaire et moyen forment, aujourd'hui, un seul ensemble. De ce fait, la durée de l'enseignement est de neuf ans sans aucun obstacle au niveau des passages d'où apparaissent trois cycles conçus par rapport à la croissance de l'enfant et de

(1) Réforme de l'enseignement, op. cit. 1979, p.15

(2) Ministère des Enseignement Primaire et Secondaire. La réforme scolaire : Objectifs de l'enseignement, Identification des contenus et des méthodes pédagogiques, Alger, avril 1974, p. 15

son développement psychologique, biologique et pédagogique:

- le premier cycle, appelé cycle de base, dure trois ans (de six à neuf ans).
- Le deuxième cycle, appelé cycle d'éveil dure également trois ans (de neuf à douze, treize ans).
- Le troisième cycle, appelé cycle terminal d'orientation dure trois ans et l'enfant en sortira à quinze, seize ans.

STRUCTURE DE L'ECOLE FONDAMENTALE POLYTECHNIQUE

Age	Cycle	Caractéristiques psychobiologiques	Matières et Activités
6 Ans/ 9 Ans	Cycle de base ou 1 ^o degré	<ul style="list-style-type: none"> * Développement de la psychomotricité, maîtrise du schéma corporel. * Intelligence pratique et intuitive. Curiosité, socialisation. 	<ul style="list-style-type: none"> * Les éléments de base : lecture, écriture, langage, calcul. * Education religieuse, morale et sociale * Education artistique, travaux manuels, dessin, musique, chant * Education physique et sportive (jeux, sports).
9 Ans/ 12, 13 A	Cycle d'éveil ou 2 ^o degré	<ul style="list-style-type: none"> * Période pré-pubertaire poussée pondérale * Eveil de la pensée abstraite, réversibilité de la pensée. Eveil du sens moral. * Esprit de groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> * Etude du milieu naturel ou social (les êtres vivants, les plantes, les phénomènes physiques, les différents types d'organisation ...) * Sciences Naturelles à partir de la 5^{ème} Année. * Dessin technique à partir de la 5^{ème} Année jusqu'à la 9^{ème} année * Histoire et Géographie à partir de la 5^{ème} Année. * Langue française en tant que L2 en 4^{ème} Année (son choix est basé sur les circonstances historiques.)
12, 13 A/ 15, 16 A	Cycle terminal d'orientation ou 3 ^o degré	<ul style="list-style-type: none"> * Période pubertaire * Aptitude au raisonnement Formation d'une éthique personnelle. * Désir d'intervention sur le monde, de concrétiser le savoir acquis. * Eveil de motivations professionnelles. 	<ul style="list-style-type: none"> * Consolider les connaissances acquises au cours des deux cycles précédents. * Les principes élémentaires des sciences physiques et technologiques. * Etude du milieu selon ses différents aspects, socioéconomique et culturel. * Apprentissage de la langue anglaise à partir de la 8^{ème} Année, son choix est basée sur l'importance qu'elle a acquise à travers le monde (1).

(1) Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, La Réforme Scolaire, op/ cit. 1974, p. 19

II - SITUATION LINGUISTIQUE DE L'ENFANT ALGERIEN.

Nous savons que tout enfant apprend à parler au sein de sa famille, celle-ci lui fournit des ressources en matière de langage pour qu'il puisse communiquer avec autrui.

Cependant, il faudrait s'interroger sur la langue que l'enfant acquiert dans son milieu familial. Pour répondre à cette question, il est important de citer les différents dialectes qui existent en Algérie. Ceux-ci sont les dialectes arabes et berbères. D'autre part, la langue française conserve une place assez importante dans la vie quotidienne des algériens, ce qui a influencé les dialectes arabes et berbères.

Mais malgré cette situation linguistique, les différentes régions algériennes ne sont pas restées fermées dans leur dialecte local. Et la généralisation de la langue arabe, au niveau de l'administration, de l'enseignement, de la formation, des mass-médias et dans la gestion socio-économique n'a fait que favoriser l'intercompréhension qui existait déjà. Pour cela, les enseignants témoignent que leurs élèves comprennent plus ou moins la langue enseignée, mais ne s'expriment pas correctement. Ce témoignage est juste, car l'écart existant entre la langue enseignée et les dialectes arabes est infiniment moins important que celui qui existe entre les langues romanes et le latin dont elles sont issues.

Le but de l'enseignement de la langue arabe au premier cycle de l'Ecole Fondamentale est donc d'enrichir et d'élargir le répertoire verbal

de l'enfant.

Toutefois, nous précisons que les manuels que nous analysons sont destinés aux enfants de huit et neuf ans, ceux-ci sont donc passés par la première année du premier cycle de l'École Fondamentale, mais leurs compétences linguistiques sont très réduites car ils n'en sont qu'à leur début scolaire.

PREMIERE PARTIE

PRESENTATION GENERALE DE LA METHODE

bureau, placard, livre, etc ... Cette technique utilisée souvent dans l'apprentissage des langues est appréciée par beaucoup d'enseignants car elle désigne clairement ce qu'ils veulent enseigner.

II.2.1.1.2. Les actions : L'enseignant utilise aussi les actions (gestes et mimiques) pour enseigner la signification du vocabulaire et de quelques structures. L'enseignant montre avec le doigt pour enseigner la signification des démonstratifs :

hādā

(celui-ci)

dāka

(celui-là)

des adverbes de lieu tels que :

taht

(au-dessous)

fawqa

(au-dessus).

Ainsi, le maître est libre de choisir le type de gestes qui lui convient pour enseigner telle ou telle autre signification.

II.2.1.1.3. Les situations : Le maître est tenu de faire ce qu'il dit, c'est ainsi qu'il enseigne la signification des structures syntaxiques telles que :

ana ^{waḥdī} ~~amṣī~~

(je marche seul)

il peut varier cette situation en demandant à deux élèves de marcher ensemble :

nahnu ^{ma'abaḥ} ~~namṣī~~

(nous marchons ensemble)

Action :

anca ^{miḥfaḍatan} ~~tahmilu~~

(un élève est désigné pour porter le cartable)

(tu portes un cartable)

Variation :

huwa ^{la} ~~yahmilu~~ miḥfaḍatan

(l'élève pose le cartable)

(il ne porte pas le cartable)

Ainsi, l'élève fait les actions en parlant :

ana ^{ada'u} ~~al-miḥfaḍa~~

(je pose le cartable)

Un autre élève est désigné pour répéter ce que vient de faire son camarade :

huwa yada'fu al-mihfada

(il pose le cartable)

Ainsi, le maître utilise ces procédés pour enseigner ce genre de significations. Cette technique satisfait les enseignants car leurs élèves sont enchantés d'accomplir ces actions et comprennent sans grande peine les significations prévues.

II.1.2. Les procédés figuratifs :

II.2.1.2.1. Images thématiques : Par leur intermédiaire, l'élève accède à la lecture ; dans un premier temps, il doit décrire l'image collée au tableau, celle-ci illustre toujours le texte qu'il lira plus tard. La plupart du temps, ces images véhiculent le sens général des thèmes qu'elles accompagnent.

W.MACKEY dit que ces images incitent l'élève à lire le texte afin de comprendre la signification de l'illustration, comme elles peuvent lui permettre de concentrer son attention sur ce que le texte dit en l'aidant à se l'imaginer (1).

Très souvent, les images thématiques n'illustrent qu'un seul thème, par exemple, la famille autour de la table, la ville, la fête scolaire ...

(1) MACKEY (W) - Principes de didactique analytique, Traduction Laforge, Nouvelle édition, Librairie Marcel Didier, France, 1972, p. 334

Mais même, si elles ne donnent généralement pas le sens de tous les objets il est probable qu'elles aident à comprendre le sens d'un certain pourcentage d'objets et qu'elles enseignent un certain nombre de significations concernant les structures syntaxiques.

II.2.1.2.2. Les images dans les manuels : Le manuel de la **deuxième** année enseigne les significations des particules au moyen d'images. Par exemple : il enseigne à l'aide des images l'emploi des :

- Pronoms interrogatifs :

mā hōdā al-ḥayawan ?

(Quel animal est-ce ?) Image du chameau

man hādā al-raḡulu ?

(Qui est cet homme ?) Image d'un agent de police.

mā hadihi al-fākiha ?

(Quel est ce fruit ?) Image des bananes.

- L'emploi des prépositions :

naṭbaḥu al-tā'āma fi .

(Nous cuisinons dans ...) image de la marmite

na'kulu fi ...

(Nous mangeons dans ...) image de l'assiette

na'kulu al-kuskusa bi ...

(nous mangeons le couscous avec ...) image de
la cuillère

naqta'u al-ḥubza bi ...

(nous coupons le pain avec ...) image du
couteau.

- L'emploi des démonstratifs proches et éloignés :

yu'ḡibunī hādā al-ḥidā'

(ces chaussures me plaisent) image des doigts
proches des chaussures.

lā yu'ḡibunī dāka al-ḥidā'

(ces chaussures ne me plaisent pas) image des
chaussures loin des doigts.

- L'emploi du superlatif :

al-sayyāra qarība minā al-
mamarr

(la voiture est près du passage) - image

al-ḥāfila aqrab

(le bus est plus près), image.

al-darrāḡa ba'īda 'ani al-
mamarr

(la bicyclette est loin du passage), image

al-šāhina abʿad

(le camion est plus loin), image.

Ces images servent aussi pour enseigner la signification des termes tels que : le fleuve, la mer, l'incendie, car le maître ne peut les reproduire en classe.

Le manuel de la 3ème Année ne présente pas de telles images, par contre, les images illustrant le texte de lecture existent dans chaque leçon.

II.2.1.3. Les procédés contextuels :

Etant donné que les élèves de deuxième et troisième année possèdent un vocabulaire assez varié de la langue arabe, les auteurs utilisent des procédés contextuels pour transmettre le sens du contenu didactique.

Ces procédés contextuels sont : l'opposition, l'énumération, la définition. Ces différents types de procédés seront analysés séparément.

II.2.1.3.1. La définition : Par exemple, pour définir le mot " gazelle " les auteurs procèdent ainsi :

lahu qarnan wa yaʿkulu al-šūb,

ka.annahu miʿzat sagīra

(Il a deux cornes, il mange de l'herbe,
et ressemble à une petite chèvre).

Ainsi, pour transmettre le sens du verbe " yatalaffatu " (se retourner)
dans le même texte nous trouvons :

Farid yatalaffatu yamīnan wa
šimālan

(Farid regarde à droite et à gauche)

ḡahala Farid ma'a Muṣṭafā wa
bada'a yanḡuru yamīnan wa šimālan

(Farid entra avec Mustapha et commença à
regarder à droite et à gauche).

II.2.1.3.2. L'opposition : la méthode enseigne la signification d'un grand
nombre de verbes par opposition. Exemples :

al-tuyūr tahuttu wa tatīr

(les oiseaux se posent et s'envolent)

Il en est de même pour la signification des qualificatifs. Exemples :

ayna al-ḡaṣā' yā'umi ana ḡawṣan

(Où est le repas, mère, je suis affamé)

ana šab⁶an ākulu al-fākiha faqaṭ

(Je suis gavé, je ne mangerai que les fruits)

II.2.1.3.3. L'énumération : La méthode procède par énumération pour élucider le sens des mots abstraits. Par exemples pour expliquer :

al-adawāt al-madrasiyya

(les affaires scolaires)

ana tilmīd fi al-ṭalīṭa wa
yalzamuni kaṭīr mina al-adawāt
uriḍu miḥfaḍa kabīra wa ṭalātu
kurrāsāt wa kūsan wa midwaran,
wa miṣṭaratan ...

(Je suis un élève en 3^{ème} année, il me faut beaucoup d'affaires, je veux un grand cartable, trois cahiers, une équerre, un compas, et une règle.)

Remarques : Dans le manuel de 3^{ème} Année, les auteurs expliquent à la fin de chaque texte, les mots qu'ils estiment difficiles. Cette méthode pourrait être sans risque, si les enseignants ne se contentaient pas d'expliquer uniquement ces mots, car il est fort possible que dans le texte, les auteurs aient introduit un nombre assez important de mots dont le sens échappe aux élèves.

CHAPITRE 3

PRESENTATION DE LA LECON D'EXPRESSION ORALE EN SITUATION SCOLAIRE

Dans ce chapitre, nous présentons une leçon d'expression orale en situation scolaire et nous essayons de montrer que le modèle théorique présenté dans " Le livre du maître " est très respecté en pratique, de telle sorte qu'il limite la liberté et la spontanéité de l'élève dans son expression orale.

Comme nous l'avons dit précédemment, le maître possède le livre d'élocution où chaque leçon est détaillée. Ce manuel est appelé " Le guide du maître " où chaque dossier est divisé en quatre séances.

1. l'expression spontanée,
2. l'expression dirigée et la reconstitution du dialogue,
3. l'acquisition des structures,
4. l'expression écrite.

Les élèves qui ont servi d'objet d'information à cette analyse sont ceux de la Troisième année de l'Ecole Fondamentale. Leur moyenne d'âge varie donc entre sept et huit ans et leur situation socio-économique est relativement homogène. Ils sont issus de familles très modestes.

Nous avons assisté à la première séance, c'est-à-dire à " l'expression spontanée ". Pour introduire le langage " spontané " chez les enfants, les auteurs ont prévu des images fixes, celles-ci sont présentées collées au tableau dans l'ordre logique du déroulement de l'évènement. Le maître doit laisser le temps aux enfants de regarder librement les images en leur précisant qu'ils auraient ensuite à raconter l'évènement représenté.

La durée de ce temps de préparation est de quelques minutes. Nous avons remarqué que les élèves s'intéressaient visiblement et observaient les images attentivement.

L'entraînement à l'expression orale est le premier objectif que s'assignent les auteurs lors de cette séance, l'enseignant est donc tenu de garder une attitude de réserve et de n'intervenir que pour stimuler l'élève à parler.

Remarques : Les images utilisées au premier cycle de l'Ecole Fondamentale n'encouragent guère les élèves à s'exprimer. Malgré l'importance de la couleur chez l'enfant, les dessins sont représentés en noir et blanc. Selon

les consignes, il revient aux enseignants de les colorer. Nous estimons que cette tâche n'est pas de leur ressort, mais ils peuvent toujours faire ce travail durant la classe de dessin.

Par ailleurs, les dessins des images sont petits donc imperceptibles et l'élève ne peut déceler aucune différence entre les personnages car ceux-ci se ressemblent.

L'élève confondra certainement l'assistant et le médecin car celui-ci ne porte pas son stéthoscope, image que nous avons toujours eue du médecin.

L'objectif premier de l'image fixe est de faciliter l'accès au sens du dialogue qu'elle accompagne. L'image fixe, utilisée ici, risque d'induire l'élève en erreur. Pour cela, il est indispensable que le Ministère de L'Enseignement Fondamental revoie sérieusement ces images.

Nous remarquons que l'élève essaye de rendre les événements de l'image plus vivants en inventant d'autres éléments.

Exemple : la première image représente l'ambulance qui ramène un enfant blessé. L'élève interrogé répond :

kāna al-waladu yal^labu fa ḡā^lat

sayyāra fasadam^lthū

(l'enfant jouait, une voiture arriva et le percuta).

A une telle initiative, le maître répond par une appréciation qui ne paraît guère encourageante ce qui sous-entend qu'il faut dire uniquement ce que l'image transmet.

Dans " Le guide du maître ", nous trouvons les personnages décrits dans leur moindre geste ou parole, le texte du dialogue, ce que doit dire et faire le maître et ce que doit dire et faire l'élève.

Ainsi, le maître est tenu d'appliquer à la lettre le modèle théorique. Par conséquent, il se préoccupe de faire coïncider les énoncés émis par les élèves avec ceux préparés dans le modèle théorique.

De ce fait, l'élève n'est pas libre de s'exprimer et de " parler le plus possible " comme le prétendent les auteurs, car il doit répéter exactement ce qu'ils veulent qu'il dise.

Compte tenu de ce qui précède, nous constatons que nous sommes ici en situation de communication contrôlée et non plus en situation de communication " spontanée ".

De par les interventions du maître, l'enfant est très limité dans sa liberté et sa spontanéité. Le maître observe certes " une attitude de réserve "

mais ne donne aucune liberté à l'élève.

Nous savons, à priori, qu'un enfant ne se sent pas libre quand il parle avec un adulte, qui est de plus son instituteur. Devant une telle situation, nous ne pouvons prétendre à ce que l'élève parle avec toutes sa spontanéité et sa liberté comme il le fait avec ses camarades.

De plus, si le maître s'obstine à suivre à la lettre le modèle théorique, l'exploitation portera sur ce qui a été déjà préparé, plutôt que sur les énoncés émis par les élèves, ainsi, au lieu d'enrichir ces énoncés, le maître attend certains énoncés bien définis, et pour les obtenir, il intervient, non pas pour stimuler ses élèves à parler, mais pour dire le début d'une phrase que l'élève doit achever. De cette façon, il obtient les énoncés qu'il attendait. Au bout du compte, les élèves finissent par répéter les mêmes énoncés et cherchent, visiblement, à se rappeler des situations déjà vues en classe.

Et c'est ainsi que nous rejoignons F. MARCHAND lorsqu'il dit :

" ... ainsi, l'enfant en vient, inconsciemment à jouer une sorte de double jeu : en classe, il dit des choses dont il sait qu'elles feront plaisir, sous une forme bien souvent conventionnelle, hors de la classe, il est lui-même, mais on sait fort peu ce qu'il est alors. " (1).

(1) MARCHAND (F) - op. cit. 1971, p. 68

Nous avons toujours su que les auteurs de cette méthode ont donné une place capitale à l'élève et leur but dans une leçon d'expression orale est de stimuler l'enfant et de le faire parler.

Nous constatons, avec effarement, que l'élève passe au second plan dans la situation scolaire car, devant respecter le modèle théorique, le maître ne tient pas compte des inspirations de ses élèves, et par conséquent, ceux-ci sont contraints de répéter les phrases selon l'exigence du maître. Le dialogue créé sera donc très limité et les élèves finiront par comprendre que l'apprentissage de la langue à l'école est une activité qui ne fait pas appel à leur intelligence puisqu'ils ne peuvent pas s'exprimer librement.

L'enseignant doit admettre que l'élève qui arrive à l'école possède une langue cohérente et suffisamment riche pour répondre à ses besoins de communication. Il doit donc créer une ambiance favorable à l'apprentissage, son rôle est celui d'enrichir le parler de l'enfant et d'élargir ses possibilités d'expression sans lui faire perdre son aisance initiale.

D'autre part, et compte tenu du fait que l'élève peut s'exprimer oralement, la présence de l'image nous semble inutile, celle-ci ne fera que limiter l'enfant dans sa spontanéité.

Le thème de la leçon de " l'expression spontanée " peut être évoqué

par le maître sans l'intermédiaire de l'image, celle-ci n'intervient que pour résoudre certains problèmes sémantiques, quant au déroulement des événements, l'élève peut le reconstituer avec l'aide de ses camarades guidés naturellement par l'enseignant.

CHAPITRE 4

SELECTION LEXICALE DES CONTENUS DIDACTIQUES

Il est connu que le vocabulaire de toute langue comprend un nombre considérable de mots. Comme il est connu, aussi, qu'une méthode d'enseignement ne peut enseigner le fond lexical d'une langue dans sa totalité. Pour cela, une limitation basée sur des critères scientifiques s'impose, la plupart du temps. Ainsi, les concepteurs de méthodes sont appelés à sélectionner précisément les mots les plus utiles, les plus fréquents et les plus disponibles pour que l'élève puisse les utiliser, sans difficulté et d'une façon adéquate dans toute situation de communication.

Avant de passer à l'analyse des données, voyons tout d'abord ce que signifie le terme de " sélection " dans la didactique des langues.

R. GALISSON et D. COSTE le définissent comme étant le synonyme de " choix " (1)

(1) GALISSON (R) et COSTE (D) - Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976, p. 480

Compte tenu de ce qui précède, les auteurs sont donc tenus de choisir, de sélectionner la portion de langue qu'ils ont l'intention d'enseigner. Cela ne peut se faire qu'en tenant compte des besoins langagiers du public visé. Par conséquent, les contenus didactiques doivent répondre, en grande partie, aux besoins des élèves, à leurs centres d'intérêt et à leur préoccupations quotidiennes. C'est de cette façon, seulement, que l'élève sera motivé et manifestera sans doute un certain intérêt pour la langue qu'il apprend.

Nous devons rappeler que cette sélection est faite pour les élèves de deuxième et troisième année du premier cycle de l'École Fondamentale. Pour l'élaboration du contenu lexical des manuels, les auteurs ont donné la priorité aux termes :

- que l'enfant comprend et utilise dans sa vie quotidienne,
- qui sont disponibles (1)
- qui ont une grande fréquence (2) dans la langue des enfants.

Nous savons, par ailleurs, que les auteurs ont utilisé " l'Arabe Fonctionnel " pour l'élaboration des contenus des manuels scolaires.

Pour la clarté de notre analyse, nous résumons brièvement ce qu'est

(1) Disponibles : ce sont les mots qui sont indispensables à l'expression dans certaines situations courantes sans avoir nécessairement une fréquence élevée.

(2) Fréquence : c'est le nombre d'occurrences d'un mot dans un corpus donné

l'Arabe Fonctionnel et les principaux critères à partir desquels il a été élaboré.

II.4.1. L'ARABE FONCTIONNEL

La définition de l'Arabe Fonctionnel est nécessaire car nous nous basons sur son lexique pour savoir si les auteurs ont réellement employé la langue de l'enfant, compte tenu du fait que l'Arabe Fonctionnel est l'ensemble du lexique élaboré à partir des données recueillies auprès des enfants de cinq à neuf ans.

L'Arabe Fonctionnel est donc un ensemble de vocables dont se sert l'enfant maghrébin pour exprimer les concepts qui correspondent à son âge et à ses préoccupations. Ces concepts émanent d'ailleurs de ses productions langagières quotidiennes. A cela, se sont ajoutés des vocables dont l'enfant aurait à se servir, éventuellement, L'Arabe Fonctionnel représente donc ce que l'enfant maghrébin doit connaître durant les trois premières années du cycle élémentaire.

Comment a été élaboré l'Arabe Fonctionnel ?

Pour circonscrire l'Arabe Fonctionnel, il a été procédé :

- Au dépouillement des manuels scolaires en usage au Maghreb dans le premier cycle de l'enseignement élémentaire. Grâce à ce dépouillement, il a été possible de recenser toutes les unités lexicales qui y

sont contenues ainsi que leurs fréquences d'emploi.

- A des enquêtes sur le terrain qui ont consisté en la collecte de données orales spontanées auprès d'un ensemble d'enfants de cinq à neuf ans.

- Au recueil des données qui furent transcrites de telle sorte qu'elles puissent être informatisées. Une fois cette tâche terminée, la Commission de l'Arabe Fonctionnel a entamé l'étude des listes établies et ce, en vue d'établir et de circonscrire l'Arabe Fonctionnel.

Afin que notre analyse et critique soient fondées, nous reprenons ici les différents critères sur lesquels est basé le choix du lexique de l'Arabe Fonctionnel.

1. Critère de fréquence du mot : Celui-ci ne doit pas être cité moins d'un certain nombre de fois.
2. Critère de répartition géographique : le mot doit être commun, sinon aux trois pays du moins à deux. Ces deux critères permettent de s'assurer de l'expansion et de la vitalité du mot.
3. Faire correspondre un seul signifiant à un seul signifié sauf si deux synonymes sont très utilisés ; n'éliminer que le moins possible, sauf pour des raisons pédagogiques, sans perdre de vue le but poursuivi par le Fonds Lexical, à savoir disposer d'un minimum de vocables convenant au premier cycle primaire.

4. Critère de disponibilité : ont été retenus les mots susceptibles d'être utilisés par l'enfant, bien que, dans les limites de l'échantillonnage enregistré, leur fréquence se soit révélée faible ou inexistante.
5. Tenir compte de la nécessité d'intervenir : pour le choix des mots les plus utilisés, même s'ils appartiennent à un seul pays ; pour fixer des termes techniques et scientifiques ; pour remplir les cases vides que fait apparaître la comparaison entre la liste des concepts de l'élève et celle des concepts modernes nécessaires. Dans tout ceci, on s'est référé au principe fondamental suivant : ne laisser sans signifiant aucun concept qui soit à la portée de l'intelligence des élèves. Le but de ces deux derniers critères est de présenter un fonds lexical aussi complet que possible et adapté aux besoins de la vie moderne.
6. Avoir présent à l'esprit qu'il n'y a rupture, ni dans l'espace ni dans le temps ce qui signifie que le contenu du fonds lexical est arabe, relié au passé et aux autres pays arabes. Ce critère appliqué en tenant compte des conditions suivantes :
 - que le mot créé suggère le sens voulu, tout en évitant les sens réprouvés.
 - Que les lieux d'articulation ne soient pas en discordance à l'intérieur du mot, par exemple, que leurs modes d'articulation ne s'opposent pas, ou que les lettres n'aient pas le même lieu d'articulation.
 - Que le schème morphologique soit connu et se prête le plus possible aux changements morphologiques (1).

(1) Traduit de l'introduction de l'Arabe Fonctionnel, IPN, Sept.75, pp 2, à 5

II.4.2. L'ANALYSE LEXICALE

Nous allons analyser dix unités didactiques de chaque manuel l'unité étant la leçon de lecture. Dans ces dix unités didactiques, nous avons dépouillé : les noms concrets, les noms abstraits, les verbes et les adjectifs.

Notre analyse consiste en une comparaison entre le lexique des contenus et celui de l'Arabe Fonctionnel, étant donné que celui-ci a été sélectionné à partir des critères bien définis, nous estimons qu'il répond, dans sa totalité, à la langue des enfants.

D'autre part, il était convenu que l'Arabe Fonctionnel soit appliqué à l'élaboration des contenus didactiques du premier cycle de l'Ecole Fondamentale. Nous allons donc savoir si vraiment l'Arabe Fonctionnel a été appliqué à ce niveau, pour conclure au bout du compte que les auteurs n'ont pas failli à leur objectif qui est celui " de fournir à l'enfant la langue qu'il comprend et qu'il parle ... " (1).

(1) FODIL (A) - Inspecteur Général du Ministère de l'Education, Livre du Maître, 2ème Année, p. 10.

Liste lexicale du premier manuel :

Pour la clarté des tableaux suivants, nous tenons à préciser que nous avons choisi les signes (-) (+) (≠).

(-) : signifie que les termes retenus dans les manuels scolaires n'existent pas dans le lexique de l'Arabe Fonctionnel ;

(+) : représente leur existence dans le même lexique ;

(≠) : montre que le signifié existe dans le lexique mais que le signifiant est différent.

PREMIERE UNITE DIDACTIQUE PAGES 3 ET 4

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
ḥaraġa		+		sortir
al-dār		+		la maison
rāḥa		+		s'en aller
al-madrassa		+		l'école
al-tariq		+		le chemin
sabāḥu-al-ḥayr		+		bonjour
al-yawm		+		le jour
arbaʿa		+		quatre
saġīr		+		petit
raġaʿa		+		revenir
baʿīd		+		éloigné
faʿala		+		faire
taraka		+		laisser

waḡaba	+	falloir
sara ^c a	+	se précipiter
ḡaruba	+	être proche de
miḡfaḡa	+	cartable

Remarque : Dans cette première unité didactique, les termes choisis correspondent dans leur totalité à ceux de l'Arabe Fonctionnel.

QUATRIÈME UNITÉ DIDACTIQUE PAGES 12 ET 13

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
nahada		+		se lever
firaš		+		literie
aḡ		+		frère
mazaḡa		+		être encore en train de
uma		+		Mère
ayḡaḡa		+		réveiller
bāriḡa		+		nuit dernière
ḡāna		+		se lever
kaslān	-		kassūl	paresseux
ista ^c adda		+		se préparer
hurūḡ				sortie
sarīr		+		lit
aḡrāf		+		membres du corps
mā'ida		+		table à manger
ḡalīb		+		lait

ḥubz	+	pain
dāḥil	+	à l'intérieur
ḥizāna	+	armoire
sukkariyya	+	sucrier
sukkar	+	sucré
fiṅḡan	+	tasse à café
ṣariba	+	boire
māliḥ	+	salé

Remarque : Tous les termes retenus existent parmi ceux de l'Arabe Fonctionnel à l'exception de kaslan (paresseux). Dans l'Arabe Fonctionnel nous trouvons " kasūl " ; ce sont, en fait, deux termes issus de la même racine, ils se différencient uniquement par leur schème .ou ṣiḡa. Les concepteurs de l'Arabe Fonctionnel ont choisi le deuxième schème parce qu'il répond certainement aux critères sur lesquels est basée la sélection lexicale.

DOUZIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 36 ET 37

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
zāra		+		Rendre visite
waḡada		+		trouver
zara ^{ca}		+		sem̄er
ḡazar		+		carottes
ḡarasa		+		planter
ab		+		père
baṭātā		+		pomme de terre
baṣal		+		oignon
buḡūr		+		graines
qāla		+		dire
arāda		+		désirer
ams		+		hier
akala		+		manger
ṭuyūr		+		volaille
marra		+		fois
ḡattā		+		couvrir
ḡarā		+		courir
daḡaḡ		+		poules
saḡā		+		arroser
nakaṣa	-		ḡafara	piocher
ḡit ^{ca}		+		morceau
arḡ		+		sol
beda ^a		+		commencer
mala ^a		+		remplir
mirasṣ	-		misḡāt	arrosoir
iltafata		+		se retourner
ra ^a		+		voir
tabi ^{ca}		+		suivre

Remarques : Nous remarquons ici deux termes : " nakaṣa " (piocher) et " mirass " (arrosoir) qui ne figurent pas dans l'Arabe Fonctionnel, ils sont, toutefois, remplacés respectivement par " ḥafara " et " misqāt " /

Bien que le terme " ḥafara " semble répondre aux critères retenus par les concepteurs de l'Arabe Fonctionnel, il peut cependant prêter à confusion car " ḥafara " a pour première signification (creuser). Il peut cependant être enseigné à ce niveau puisqu'il existe dans la langue que possède l'enfant et " nakaṣa " sera retardé pour un niveau supérieur.

Par ailleurs, le verbe " raṣṣa " existe dans l'Arabe Fonctionnel or le terme " mirass " désignant l'outil avec lequel on arrose est issu de ce même verbe. Le terme " mirass " même s'il ne répond pas aux critères établis pour l'élaboration de l'Arabe Fonctionnel peut alors exister dans le vocabulaire de l'enfant.

QUINZIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 45 ET 46

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
wāqif		+		debout
talaffata		+		se retourner
yamīn		+		droite
amām		+		devant
arwiḡa		+		galeries
akbar		+		plus grand que
dukkān	-		matḡar	magasin
šayʿ		+		objet, chose
daḡala		+		rentrer
bāʿa		+		vendre
laʿib		+		jeu
daḡaba		+		partir
quffa		+		couffin
taḡīl		+		lourd
baḡaṭa		+		chercher
intaḡara		+		attendre
makān		+		endroit
ḡālan		+		immédiatement
ḡāʿir	-			embarrassé
bakā		+		pleurer
aḡīran		+		enfin

Remarques : Les concepteurs de l'Arabe Fonctionnel ont préféré le terme " matḡar " au terme " dukkān " (magasin) ; ce choix est tout à fait cohérent car le premier terme est issu du verbe " taḡara " (commercer) et

" matgar " signifie par son schème (le lieu où se fait le commerce.

Par ailleurs, "hara" (être dans l'embarras) et " hayyara " (embarrasser) figurent dans le lexique de l'Arabe Fonctionnel, le terme " ha ir " (embarrassé) est donc utilisé par les enfants puisqu'il est issu de ces mêmes verbes.

VINGT-SIXIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 75 ET 76

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
rif		+		carpagne
hadiqa		+		parc
manzil		+		logement
ta' ahhara		+		arriver en retard
mikaniki	-		mikāni	mécanicien
rakiba		+		monter
hafila		+		autobus
wasala		+		arriver
atfāl		+		enfants
fāmir	-		mamlū'	remplir
marra		+		passer
tawaqjafa		+		s'arrêter
fārig		+		vide
taqaddama		+		s'avancer
šara		+		acheter
lahiqa		+		rejoindre
qurb		+		près de
sa'iq		+		chauffeur

sāra	+	marcher
aḥra ʿa	+	faire sortir
ra's	+	tête
aṭalla	+	se pencher d'en haut
manmū	+	défendu

Remarques : Nous remarquons, ici, que les auteurs des manuels scolaires se sont trompés de termes. En effet, ils emploient " mīkānīky " pour désigner " le mécanicien ", or ce terme est l'adjectif " mécanique " tandis que " mécanicien " est retenu dans l'Arabe Fonctionnel sous la traduction de " mīkāniy ".

Le terme " ʿāmir " cède la place au terme " manlū " dans l'Arabe Fonctionnel.

TRENTIEME UNITE DIDACTIQUE PAGE 86

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
bāta		+		passer la nuit
ta'allama		+		souffrir
aḥada		+		prendre
mustašfā		+		hôpital
dawā'		+		soigner un malade
ṭabīb		+		médecin
mašgūl		+		occupé

mumarrid̄		+		infirmier
nādā		+		appeler
dawr		+		chacun son tour
fahāṣa		+		ausculter
ʿayn		+		œil
halq		+		gorge
tasammaʿa	-		istamaʿa	écouter
			ilā	
qalb		+		cœur
waṣfa	-			ordonnance
dawāʿ		+		médicament
istaʿmala		+		utiliser

Remarques : Les termes " tasammaʿa " (écouter) et " waṣfa " (ordonnance) ne figurent pas dans l'Arabe Fonctionnel.

En se référant à leurs critères, les concepteurs de l'Arabe Fonctionnel ont retenu le schème " iftaʿala " et écarté " tafaʿala " c'est-à-dire " istamaʿa " au lieu de " tasammaʿa ". L'absence du terme " waṣfa " dans l'Arabe Fonctionnel nous incite à dire que ce concept n'existe pas chez l'enfant et n'aurait pas figuré dans le corpus qui a servi à l'élaboration de l'Arabe Fonctionnel. Autrement dit, les concepteurs de celui-ci auraient pensé à l'inclure dans le lexique de l'Arabe Fonctionnel.

TRENTE HUITIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 107 ET 108

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
qamiṣ		+		chemise
minṣafa		+		serviette de toilette
ḥammām		+		bain
usbūʿ		+		semaine
qādin		+		prochain
iḡtasala		+		se laver
ḥammāmaddar		+		salle de bains
ḥanafiyya		+		robinet
hawḍ -al-ḥammām	-		naḥamm	baaignoire
sāḥin		+		chaud
saḥḥana		+		chauffer
nazaʿa	-		naḥḥā, ḥalaʿa	enlever
ḡasala		+		laver
ṣaʿr		+		cheveux
ḡasūl		+		shampooing
ḥakka		+		frotter
ḡayyidan		+		avec soin, bien
ḡanna		+		chanter
istaḥanna		+		se baigner
ṣabba		+		verser
fūṭa		+		serviette
naṣṣafa		+		éponge

Remarques :

Les concepteurs de l'Arabe Fonctionnel ont choisi " mahamm " pour désigner " baignoire ", ce terme nous semble tout à fait adéquat pour cette signification. Issu du verbe " ḥammama " (se baigner), il signifie grâce à son schème l'endroit où on se baigne. Le verbe " naza'a " (enlever) n'apparaît pas dans la langue de l'enfant puisqu'il est écarté et remplacé par " nahḥā ".

QUARANTE DEUXIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 118 ET 119

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
malābis riyāḍiyya	-			tenues de sport
qafz		+		saut
mu'allim		+		enseignant
sāmaha		+		pardonner
kāna		+		être au passé
rabata		+		attacher
ḥiḍā'		+		chaussure
mitl		+		comme
dāra		+		tourner
qafaza		+		sauter
kafā		+		suffire
sibāq		+		course
lu'ba		+		jeu
qitt		+		chat
fa'r		+		souris
fariq		+		équipe

rafiq	+	camarade
ḥalf	+	derrrière
ḥawala	+	essayer
ḥatt	+	trait
intalaqa	+	s'élancer
ʿatara	+	trébucher

Remarques : Tous les termes qui constituent cette unité didactique correspondent à ceux de l'Arabe Fonctionnel.

Nous remarquons cependant que l'expression " malābis riyādiyya " (tenues de sport) n'existe pas dans l'Arabe Fonctionnel.

QUARANTE NEUVIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 137 ET 138

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
waraqa		+		feuille de papier
qalam		+		stylo
risāla		+		missive
muwazzaʿ al-barīd	-		sāʿī al. barīd	facteur
sakana		+		habiter
radda		+		rendre
baʿata		+		envoyer
gilāf		+		enveloppe
ism		+		nom

ʿunwān		+		adresse
alṣaqa		+		collier
ṭābaʿ		+		timbre
qaraʿa		+		lire
safar		+		voyage
salām		+		salut

Remarques : " muwazzaʿ al-barīd " (facteur) est remplacé dans l'Arabe Fonctionnel par " sāʿī al-barīd ". La seule différence qui existe entre ces deux termes est que " muwazzaʿ " signifie celui qui distribue le courrier et " sāʿī " signifie le messager.

CINQUANTE SIXIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 155 ET 156

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
intahā		+		avoir fini de
dars		+		cours
ʿuṭla		+		vacances
ḡadan		+		demain
iḥṭafala		+		fêter
aḡlaqa		+		fermer
fataḥa		+		ouvrir
ḥaḍara		+		être présent
aʿāna	-		ʿawana	aider
zayyana		+		décorer
minassa		+		estrade
saffaqa		+		applaudir

maq'ad		+	siège
galasa		+	s'asseoir
rudir		+	directeur
sana		+	année
našada		+	chanter
raqaša		+	danser
wazza ^{ca}		+	distribuer
ga'iza		+	récompense
sa ^{ci} id		+	heureux
liqā'		+	rencontre

Remarques : Les concepteurs de l'Arabe Fonctionnel ont retenu le verbe " ^{ca}wana " au lieu de " a^{ca}ana " car il répond certainement aux critères de leur sélection lexicale.

Liste lexicale du deuxième manuel :

TROISIEME UNITE DIDACTIQUE PAGE 13

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	*	TRADUCTION
^{ca} siyya		+		Après-midi
^{ca} ada		+		revenir
fakkaka		+		détacher
^{ca} gana		+		rassembler
awānī		+		vaisselle
gurfa		+		charbon
ta ^{ca} gğabn		+		s'émerveiller

ḥadaqa	-	waqa'a	arriver (évènement)
sundūq	+		caisse, coffre
ḥaqība	+		valise
nuḡama	+		rassemblé
rizma	+		paquet
rukaddas	+		rassemblé en anas
aḡāt	+		meuble
sa'ala	+		interroger
raḡala	+		déménager
bayt	+		pièce d'une maison
naqala	+		transporter
awsa'a	+		élargir
ḡanāl	+		beauté
karā	+		louer
ṣahina	+		camion
ḡadīd	+		nouveau

Remarque : Par référence à leurs critères, les concepteurs de l'Arabe Fonctionnel retiennent "waqa'a" et écartent "ḥadaqa" (arriver - évènement).

SEPTIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 25 ET 26

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
labisa		+		s'habiller
fustān		+		robe
sahra		+		veillée
tazayyana		+		se parer
iqd	-		qilāda	collier
unurj		+		cou
siwār	-		dumlug	bracelet
mi ^c sam		+		poignet
sarraḥa		+		se coiffer
arafa		+		connaître
urs		+		noces
dahāb		+		départ
arūs		+		marié
hāla		+		tante maternelle
zaffa	-		tazawwāga	se marier
zawj		+		époux
iqtaraba		+		approcher
zaḡrada		+		pousser des youyous
istaḡbala		+		recevoir
mubtasim		+		souriant
raḥḥaba	-		istaḡbala	accueillir
taḡaddarat	-			se dit de la mariée qui présente ses toilettes
nisa'		+		femmes
fatayāt		+		jeunes filles
raddada	-	+		répéter un refrain
masaka		+		saisir
yad		+		main

hağila	+		avoir honte
bint	+		filie
sami ^{ca}	+		entendre
sawt	+		bruit
būq	+		klaxon
sayyāra	+		automobile
zağarīd	+		les youyou
sāḡa	+		s'écrier
ahl	-	usra, ‘ā’ila	famille
zahr	+		fleurs

Remarques : Comme le montre le tableau ci-dessus, les concepteurs de l'Arabe Fonctionnel ont retenu :

- qilāda au lieu de ‘iqd (collier)
- dumluğ au lieu de siwār (bracelet)
- tazawwaja au lieu de zaffa (se marier)
- istağbala au lieu de raḡaba (accueillir)
- usra, ‘ā’ila au lieu de ahl (famille)

Nous ne pouvons discuter ce choix car il est basé sur des critères bien précis.

ONZIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 37 ET 38

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
sabāh		+		matin
ra'a		+		voir
sukkān		+		habitants
ḥayy		+		quartier
ʿamila		+		travailler
naddafa		+		nettoyer
sāha		+		place (ville)
ḥamala		+		porter
miknasa		+		balai
kanasa		+		balayer
wasah		+		saleté
mutanātir	-			répandu
rafš	-		mīgrafa	pelle
rafa'a		+		soulever, lever
nagqāla	-		mingala	brouette
našāt		+		vivacité
sā'ada	-		ʿāwana	aider
maqlūb		+		renversé
kalb		+		chien
nabaša	-		ḥafara	creuser
wasseḥa		+		salir
ibta'ada		+		s'éloigner
mal'un	-			maudit
ba'tara		+		éparpiller
taḡaddama		+		s'avancer
ṭarada		+		chasser
harra	-			avoir un caractère méchant

mukassir	-		montrer ses dents à quelqu'un
nāb	+		canine
tarāga ^{ca}	+		reculer
fakk	+		mâchoire
rabada	-	talabbada	être couché les jambes pliées
kassara	+		casser
ad ^m	+		os
sāri ^c	+		artère urbaine
tawaggaha	+		se diriger vers
inḍamma	+		se joindre
naḍif	+		propre
ḡamīl	+		beau
zāla	+		disparaître
rā'iha	+		odeur
kariha	-		désagréable

Remarques : " miḡrafa " (pelle), " miḡala " (brouette), " awana " (aider),
 " ḡafara " (piocher), " talabbada " (être couché les jambes pliées),
 sont les termes choisis par les concepteurs de l'Arabe Fonctionnel.
 Nous nous demandons pourquoi les auteurs des manuels scolaires les
 ont écarté pour en retenir d'autres.

SEIZIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 53 ET 54

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
maṭ baḥ		+		cuisine
haḍḍara		+		se préparer
ḡadā'		+		déjeuner
qidr		+		marmite
nār		+		feu
buḥār		+		vapeur
taṣā'ada		+		monter
iqṭaraba		+		s'approcher
šamma		+		sentir
ṭayyiba		+		bonne
ḡaw'ān		+		affamé
naḍiḡa		+		cuire
ṭa'ām		+		nourriture
nuqūd		+		monnaie
iṣṭarā		+		acheter
ḥubz		+		pain
'ada		+		revenir
ḡāhiz		+		prêt
maḥbaza		+		boulangerie
ṭabaḡ	-		siniyya	plateau
ḥalwā	-		ḡaṭīfa	gâteau
sāla		+		couler
lu'āb	-			salive
iṣṭahā		+		avoir envie de
akala		+		manger
baryūša		+		bricche
hilaliyya		+		croissant
mil'āḡa		+		cuiillère

šaraʿa	-		badaʿa	commencer
šurba		+		soupe
laḡīd		+		délicieux
aḡabba		+		aimer
taḡadda		+		déjeuner
masaʿ		+		soir
šāḡib		+		compagnon
laʿiba		+		jouer
aḡassa		+		sentir
ḡu		+		faim
māta		+		nourir
affraḡa		+		vider
miḡrafa		+		louche
ḡaḡn		+		assiette
aḡaba		+		admirer
ṭabaḡa		+		faire cuire

Remarques : Le choix du terme "siniyya" semble plus juste pour désigner plateau. Le terme "ṭabaḡ" peut prêter à confusion car il signifie entre autres, couvercle et disque. Dans l'Arabe Fonctionnel le terme "gâteau" est traduit par "ḡatīfa", "bonbon" par "ḡalwā" et confiserie par "ḡalawiyāt". Ce choix évite toute confusion puisqu'il permet de différencier entre ces trois concepts.

Le verbe "badaʿa" (commencer) existe dans le lexique de l'Arabe Fonctionnel. L'emploi du verbe "šaraʿa" à ce niveau est trop hâtif.

VINGT-SIXIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 84 ET 85

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
kataba		+		écrire
naṣṣ	-			texte
qaṣīr		+		court
ḥayāt		+		vie
nabīyy		+		prophète
dikra		+		souvenir
wulida		+		naître
ʿāša		+		vivre
fahira		+		comprendre
sammā		+		nommer
ṣahṣ		+		personne
ihtara		+		choisir
daʿā		+		inviter à
ʿibāda	--			adoration (Dieu)
qaʿa		+		salle
ṣarīt		+		rubans
miṣbāḥ		+		lampe
ʿīd		+		fête religieuse
ḥafl		+		fête
ṣamʿ		+		bougies
yatīm		+		orphelin
rabbā		+		élever
kebura		+		devenir grand
iṣṭahara	-			devenir célèbre
ṣidq	-			sincérité
amāna	--			fidélité
ḥubb		+		amour
ʿamal		+		travail

balāḡa	-		atteindre un certain
hadā	-		âge
ḡayr		+	être bien dirigé
mahabba		+	le bien
ta ^c awun		+	affection
			entraide

Remarques : Dans cette unité didactique, les auteurs des manuels scolaires ont employé des termes qui n'existent pas dans le lexique de l'Arabe Fonctionnel. Ces termes n'apparaissent donc pas dans la langue de l'enfant. Nous ne pouvons blâmer ce choix car le thème de l'unité l'exige.

VINGT-NEUVIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 91 ET 93

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
nāma		+		donner
maṭar		+		pluie
ḡatala	-			pluie tombant à grosses gouttes
lama ^c a		+		briller
baḡ		+		éclair
aḡā'a		+		éclairer
ḡaṣafa	-			le bruit du tonnerre
ra ^c d		+		tonnerre
ihtazza	-			vibrer

ḥā'it		+		mur
istama'a		+		écouter
qaṣf	-			le bruit du ton-
				nerre
ṣafir	-			action de siffler
hutūl	-			action de la pluie
				tombant à grosses
				gouttes
nawm		+		action de dormir
'amiq		+		profond
istayqada		+		se réveiller
tamattā	-		tamaddada	s'allonger
tata'aba		+		bailler
aṭalla		+		se pencher pour voir
qatara		+		tomber goutte à
				goutte
birka		+		mare
bard		+		froid
dāfi'		+		tiède
takawwara	-			se rouler
ḥāna		+		c'est le moment de
ḥadar		+		avec précaution
zalaq		+		action de glisser
sayr	-		maṣy	action de marcher
ṣa'b		+		difficile
ḍabāb		+		brouillard
kaṭif		+		touffu
ḥaḡaba	-		ḥabba'a	cacher
wahal		+		boue
muḡbil		+		prochain
aṣār		+		montrer
daw'		+		lumière
muṣta'il		+		allumer
layl		+		nuite

rasīf	-	tawār	trottoir
raṣṣa	+		asperger
ʿaḡala	+		roue
latṭaḡa	+		tacher
ḡariqa	+		se noyer
naqqasa	+		diminuer
surʿa	+		rapidité
rakana	+		garer
ḡar	+		voisin
waqt	+		moment
ṣaff	+		rang
nafaḡa	+		gonfler
fam	+		bouche
amara	+		ordonner
duḡūl	+		action de rentrer
ʿallaqa	+		accrocher
miʿtaf	+		manteau
miṣḡab	-	ṣiḡāb	porte-manteau
midfaʿa	+		poêle
difʿ	+		chaleur
tawarrada	-	iḡmarra	rougir
taḡayyara	+		changer
samāʿ	+		ciel
faḡʿa	+		soudain
maḡarāt	-		le bruit de la grêle
saḡf	+		toit
ḡabb	+		grain
barad	+		grêle
aṣāba	+		atteindre, frapper
naḡara	+		picorer
zuḡāḡ	+		verre (matière)
saḡata	+		tomber
tarākama	-	takaddasa	s'amasser
asfal	+		le dessous de quel- que chose

Remarques : Soient les termes suivants :

- hatala (pluie tombant à grosses gouttes)
- qaṣafa (bruit du tonnerre)
- qaṣf (bruit du tonnerre)
- huṭūl (action de la pluie tombant à grosses gouttes)
- takawara (se rouler)
- naqarāt (bruit de la grêle)

Ces termes sont considérés comme ceux qui n'appartiennent pas au corpus qui a servi à l'élaboration de l'Arabe Fonctionnel ou comme ne répondant pas aux critères cités plus haut. Toutefois, rien ne dit que l'enfant ne possède pas ces termes.

Par ailleurs, certains de ces termes existent dans l'Arabe Fonctionnel, mais ne sont pas retenus par les auteurs des manuels. La question que nous posons toujours concerne les critères sur lesquels se sont basés les auteurs pour établir leur sélection lexicale. Leurs critères correspondent à ceux posés par les concepteurs de l'Arabe Fonctionnel. Nous nous demandons alors pourquoi retiennent-ils :

- tamattā au lieu de tamaddada (s'allonger)
- sayr " maṣy (action de marcher)
- hagaba " habba a (cacher)
- rasīf " ṭawar (trottoir)

- tawarrada au lieu de ihmarra (rougir)
- tarākama " takaddasa (s'amasser) ?

TRENTE-CINQUIEME UNITE DIDACTIQUE PAGE 111

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
ʿazama	-		qarrara	se décider
ziyāra		+		visite
mahatta		+		station, gare,
qitār		+		train
muktaḍ	-		muzdahim	encombré
musāfir		+		voyageur
taḍkira		+		ticket, billet
raṣif		+		quai
qatīra		+		locomotive
talawwā		+		se tordre
tuʿbān	-		ḥanaṣ	serpent
saʿida		+		gravir
ʿaraba		+		voiture
ṣaffara		+		siffler
raʿīs		+		chef de gare
zahafa		+		ramper
sikka		+		rail
tafarrāḡa		+		regarder un spectacle
nafaq		+		tunnel
mandar		+		paysage
ḡāba		+		forêt
mazraʿa		+		ferme
ḡabal		+		montagne
nahr		+		rivière

sahl		+	plaine
ḥaql		+	champ
būr	-		jachère
rahal		+	sable
ḡamal		+	château
naḥl		+	palmier

Remarques : Les termes " qarrara " (se décider), " muzdahim " (encombré), " ḥanaṣ " (serpent) sont donc plus fréquents dans la langue que possède l'enfant. En revanche, pour les termes " ʿazara " (se décider), " nuktaḍ " (encombré), " tuḥbān ", nous estimons que leur enseignement est plutôt hâtif ici et l'enfant risque de ne pas en prendre possession.

QUARANTE SIXIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 143 ET 144

LEXIQUE DU MANUEL	--	. +	≠	TRADUCTION
ṣadda		+		serrer
liḡām		+		bride
dafaʿa		+		pousser
rakaḍa		+		galoper
sahala		+		hennir
ḡummayḍa		+		colin-maillard
ḥafara		+		creuser
ḥaḡar		+		pietre
liṣṣ	-		sāriḡ	voleur
ṣurṭiy		+		agent de police

ta'iba	+		se fatiguer
fakkara	+		penser
ra'y	+		avis
ḥaṣayāt	+		petits cailloux
fiṭna	-		sagacité
ḍakā'	+		intelligence
ṣaraha	-	fassara	expliquer
rasama	+		dessiner
murabba'	+		carré
turāb	+		terre (matière)
qasama	+		diviser
mustaqīm	+		droit
lā'ib	+		joueur
tanāwub	-		à tour de rôle
istatā'a	+		pouvoir
fā'iz	-		vainqueur
sukūn	-	sukūt	silence
ḥātala	-	tarāqqaba	guetter
ḥaṣm	-		adversaire
ḡalaba	+		vaincre
fariḥa	+		être gai
mustamirr	-		continu
ḥayl	+		chevaux
sarḡ	+		selle
ḥanḡar	-		poignard
ḍahara	+		apparaître
qaws	+		arc
sahm	+		flèche
ḥaraba	+		faire la guerre
aḡnabiy	+		étranger
i'ḡāb	+		admiration
ḡundiy	+		soldat
kāmin	-	muḡtabi'	caché

wād	+	vallée
haḡama	+	attaquer
musallah	+	armé
bunduḡiyya	+	fusil
nasiya	+	oublier
irta'ada	+	trembler
hadda'a	+	calmer
ḡafa	+	craindre
mattala	+	jouer la comédie

CINQUANTIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 155 ET 156

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
iftār		+		rupture du jeûne
tamaddada		+		s'étendre
ḡurfat al istiḡbāl	-		bahw	salon
atā	-		ḡa'a	venir
sahira		+		veiller
na'sān	-		bihi-nu'ās	avoir sommeil
istaraha		+		se reposer
nu'ās		+		sommeil
tahaddata		+		causer
mazaḡa		+		plaisanter
sallama		+		saluer
naṣīb		+		part
zaṭṭbiyya		+		gâteau maghrébin
finā'		+		cour
film	-		ṣarīṭ	
			sinimā'iy	film
tilfāz	-		talfaza	télévision

tāba ^ʿ a	+	continuer
qiṣṣa	+	conte
muntabih	+	attentif
ḡamā ^ʿ a	-	un groupe
ʿaṣṣaba	+	mettre un bandeau autour de la tête

CINQUANTE SIXIEME UNITE DIDACTIQUE PAGES 171 ET 172

LEXIQUE DU MANUEL	-	+	≠	TRADUCTION
ṣayf		+		été
qadā		+		passer ses vacances
muḥayyam		+		camp
madīna		+		ville
naṣīd		+		hyme
aṣḡāl yadawiyya	-			travaux manuels
rāsala		+		s'écrire
ḡakā		+		raconter
muḡtalif		+		différent
iḡtalata	-			mélanger
sabaḡa		+		nager
taḡawwala		+		se promener
ḡayna		+		tente
iftaraḡa	-			se séparer
takallama		+		causer
ṣu ^ʿ ūba		+		difficulté
takallum		+		le fait de causer
naṡaḡa		+		prononcer

taqābala	-	laqiya	se rencontrer
bidāya		+	début
aḡāba		+	répondre
ḡabīb		+	chéri

Remarques : Nous commentons ici les trois derniers tableaux car les remarques en sont identiques.

Nous avons remarqué dans le deuxième manuel, notamment dans les dernières leçons que les auteurs introduisent très souvent des termes qui ne figurent pas dans le lexique de l'Arabe Fonctionnel.

Il nous semble que les auteurs introduisent volontairement un lexique inconnu de l'enfant pour le préparer à affronter l'année suivante.

Conclusion :

La comparaison entre le lexique dépouillé et celui de l'Arabe Fonctionnel nous permet de dire que ce dernier est pratiquement utilisé dans les manuels scolaires en usage dans le premier cycle de l'Ecole Fondamentale. Nous retenons 84 termes inexistants dans le lexique de l'Arabe Fonctionnel. Cette proportion nous semble minime par rapport au nombre de termes qui forment notre corpus : soit 581 termes.

Les 84 termes absents dans l'Arabe Fonctionnel nous révèlent que les auteurs ne se sont pas contentés uniquement du lexique de l'Arabe Fonctionnel.

Pour cela, nous émettons quelques hypothèses :

- le contenu lexical des manuels scolaires est sélectionné empiriquement.
- Les thèmes de certaines unités didactiques exigent des termes qui ne figurent pas dans l'Arabe Fonctionnel.
- Certains termes n'existent pas dans l'Arabe Fonctionnel. Les auteurs se sont vus obligés de combler ce vide.
- Les auteurs préparent l'élève à une prochaine progression lexicale.

II.4.2.2. Deuxième étape de l'analyse lexicale.

Nous allons voir, maintenant quelle a été la proportion des noms concrets, des noms abstraits, des verbes, des adjectifs et des mots-outils ainsi que leur rôle dans l'apprentissage de la langue arabe dans vingt autres unités didactiques de ces mêmes manuels.

Après notre première étude lexicale, nous constatons que le contenu est très simple et même restreint, les auteurs évitent les synonymes au risque de répéter plusieurs fois le même terme. Des 745 verbes de notre échantillon, nous retenons les synonymes (1) suivants :

(1) Des signifiés identiques dont les signifiants sont différents.

- intahā - atamma (terminer)
- qāma - nahada (se lever)
- atā - ḡāā - haḡara (venir)
- madda - aḡtā (donner)
- rabaḡa - intasara - ḡalaba (gagner)
- rāḡa - dahaba (partir)
- zaraʿa - baḡara (semmer)
- ʿāma - sabaha (nager)
- aḡāfa - zāda (ajouter)
- haḡḡa - waḡaʿa (poser)
- naḡḡa - qafaza (sauter)
- istalqā - intadda (s'allonger)
- ʿāda - raḡaʿa (revenir)
- badaʿa - šaraʿa (commencer)
- qadira - taḡa (pouvoir)
- šāhada - tafarraga (regarder un spectacle)
- sāḡa - saraha (hurler) (1)

Nous remarquons que les quelques synonymes qui existent dans ce corpus appartiennent à la langue courante et existent effectivement dans l'Arabe Fonctionnel. Toutefois, les auteurs semblent éviter d'élargir le fonds lexical de ces contenus pour ne pas charger la mémoire de l'élève

(1) Nous savons qu'il est rare de découvrir des synonymes véritables et pour que cela soit, il faut que les mots synonymes puissent se substituer l'un à l'autre dans n'importe quel contexte. Pour cela, nous tenons à ajouter que les synonymes de notre corpus sont pris et découverts dans leur contexte même.

et l'amener à acquérir un vocabulaire dont il n'aura pas besoin.

II.4.2.2.1. Les verbes : Selon W.F. MACKEY, les verbes sont les mots les plus difficiles à assimiler dans une langue, et il ajoute à ce propos : " *...On doit en apprendre le sens en même temps qu'on tente d'harmoniser les changements de forme et de satisfaire aux auxiliaires requis pour la personne, le nombre, le temps et la voix. Il y en a plusieurs qui présentent des formes irrégulières, et on doit les apprendre pour chaque verbe ...* " (1)

Malgré les difficultés que présente l'acquisition des verbes, nous remarquons qu'ils sont très nombreux dans les contenus lexicaux des manuels nous en comptons d'ailleurs 745 dans notre corpus et la priorité est donnée aux verbes d'action (2) car nous retenons, uniquement, 39 verbes exprimant l'état (3).

Il est normal que ces contenus aient un haut pourcentage de verbes d'action, car ils sont conçus sous forme d'histoires dialoguées et celles-ci ne peuvent avoir un caractère vivant et naturel qu'à l'aide d'actions effectuées par le maître ou par l'élève. De même, l'enfant débutant est beaucoup plus attiré et intéressé par ce qui est geste, action, que par ce qui est état d'une chose. Quant aux verbes exprimant l'état, leur pourcentage est de 12, 08 % par rapport à l'ensemble des verbes de notre corpus

(1) W.F.MACKEY - op. cit. 1972, p. 274

(2) Les verbes dont le sujet fait, effectivement l'action.

(3) Les verbes qui expriment la qualité morale ou physique dont est doué le sujet.

nous remarquons que les verbes exprimant une qualité permanente n'existent pas, seuls existent les verbes qui expriment une qualité instable ou dont l'action a un effet sur le sujet. Par exemple : ceux qui sont de la racine :

- fa^cila / yaf^calu (faire) soit :
- ḥazina / yahzanu (être en deuil)
- fahima / yafhamu (comprendre)
- ṣabi^ca / yaṣba^cu (être gavé)

Les auteurs n'ont pas sélectionné les verbes sur le plan grammatical, morphologique ou morphosyntaxique, ils utilisent n'importe quel type de verbe quand la nécessité se fait sentir.

Nous trouvons, par exemple, dès les toutes premières leçons, les verbes de racines défectueuses⁽¹⁾ qui sont des verbes réputés difficiles à cause de leur grande irrégularité, seulement, leur complexité n'implique pas leur rareté dans la communication quotidienne, en effet, ils sont très utiles et assez fréquents dans n'importe quelle situation linguistique.

Soient les tableaux suivants montrant la proportion de ces verbes dans notre corpus :

(1) Les verbes dont les trois consonnes ne sont pas maintenues au cours de la conjugaison.

Les hamzés	Fréquence
akala (manger)	21
bada'a (commencer)	20
aṭfa'a (éteindre)	10
aḥada (prendre)	6
sa'ala (questionner)	3
qara'a (lire)	2
mala'a (remplir)	2
hada'a (se calmer)	1
	<hr/>
	65

Concaves et hamzés	Fréquence
ḡā'a (venir)	13
arāda (vouloir)	11
aḡāba (répondre)	1
aḍāfa (ajouter)	1
	<hr/>
	26

Les sourds	Fréquence
radda (rendre)	5
ḥaṭṭa (poser)	2
šadda (prendre)	2
ḥabba (aimer)	2
madda (donner)	1
ḡarra (tirer)	1
ḡalla (être grand)	1
ṣabba (verser)	1
naṭṭa (sauter)	1
marra (passer)	1
ʿadda (compter)	1
šamma (sentir)	2
	<hr/>
	20

Les assimilés	Fréquence
waqafa (être debout)	19
waḍaʿa (poser)	9
waḡada (trouver)	9
walada (enfanter)	4
wazana (peser)	2
waḡaba (il faut)	1
wašala (arriver)	7
	<hr/>
	54

Les défectueux	Fréquence
ḡarā (courir)	11
ranā (jeter)	4
mašā (marcher)	2
banā (construire)	2
daʿā (inviter)	2
qattā (couvrir)	2
ḡakā (raconter)	2
nasā (oublier)	2
sammā (nommer)	2
ʿanā (souffrir)	1
rabbā (élever quelqu'un)	1
bakā (pleurer)	1
kafā (suffire)	1
saqā (arroser)	3
	36

Défectueux et hamzés	Fréquence
raʿā (voir)	14
atā (venir)	4
aʿtā (donner)	1
	19

Concaves	Fréquence
kāna (il était)	41
qāla (dire)	34
āda (revenir)	8
āma (nager)	4
rāha (partir)	3
hāma (dormir)	3
tāqa (pouvoir)	2
hāfa (avoir peur)	2
kāda (faillir)	2
māta (mourir)	2
zāda (ajouter)	2
tāra (s'envoler)	2
šāra (devenir)	2
šāha (hurler)	
qāma (se lever)	
qābala (rencontrer)	
tāra (se révolter)	
dāqa (goûter)	
dāra (se retourner)	
sāla (couler)	
zāra (visiter)	
sāqa (conduire)	
šāda (chasser)	

Sourds et hamzés	Fréquence
aḥassa (sentir)	5
atamma (finir)	1
	<hr/>
	6

Concaves et défectueux	Fréquence
nādā (appeler)	3
dāwā (guérir)	1
	<hr/>
	4

Ainsi, les auteurs n'ont pas pris en considération les difficultés que peuvent rencontrer les élèves en manipulant ces types de verbes et en ont utilisé, à peu près 46, 44 % de l'ensemble des verbes relevés dans notre corpus.

Comme nous l'avons déjà dit, nous ne pouvons reprocher aux auteurs l'existence de ce haut pourcentage car ce genre de verbes s'imposent dans diverses situations et essayer de les éviter aurait été difficile.

II.4.2.2.2. Les noms concrets et les noms abstraits : La proportion de noms concrets est aussi importante que celle des verbes que nous venons de voir ; nous retenons 373 noms concrets dans notre corpus.

Le premier contact de l'élève avec la langue est jugé comme nécessitant un maximum de noms concrets se référant à des phénomènes ou à des choses concrètes soumises à notre expérience quotidienne (1).

Ainsi, par exemple : si nous classons les noms concrets par centres d'intérêt ou par thème, nous retenons :

LA RENTREE SCOLAIRE

Les noms concrets

madrassa (école)
maktaba (bibliothèque)
lawḥa (ardoise)
miqlama (plumier)
tilmīd (élève)
mudīr (directeur)
finā' (cour)
mu'allim (maître)
adawāt (affaires scolaires)
miḥfaḍa (cartable)
kunās (cahier)
kūs (équerre)
midwar (compas)

(1) MACKAY (W.F) - op. cit. 1972, p. 272

mīṣṭara (règle)
kitāb (livre)
qalam (stylo)
ṣafḥa (page)

Parmi les noms écartés ou oubliés et qui nous paraissent indispensables, nous retenons les noms qui forment l'équipement de la classe :

- ṭāwila (table)
- maqā'id (bancs)
- ḥizāna (armoire)
- sabbūra (tableau)
- maktab (bureau)

AU BAIN

Noms concrets

ḥaqība (valise)
minṣafa (serviette)
ḥammam - addar (salle de bain)
ḥammam (bain maure)
ḥawḍ - al - ḥammam (baignoire)
ḥanafīyyat al - mā' assāhin
(robinet d'eau chaude)
qasūl (shampooing)
fuṭā (serviette de bain)

Les auteurs auraient pu inclure dans ce thème les noms concrets tels que :

- k̄asa (gant de toilette)
- mir'āt (glace)
- mušt (peigne)
- maḡsal (lavabo)
- tās (pot)
- s̄abūn (savon)

Ces noms ne sont pas étrangers à l'élève d'autant plus que la plupart d'entre eux sont utilisés dans la langue qu'il possède, il pourra donc, facilement, les retenir et les employer à bon escient.

Par ailleurs, nous remarquons, avec regret, que les auteurs ont préféré des termes composés tels que :

- ḡammam al-dār (douche) et
- ḡanafiyatu al-mā' assāḡin (robinet d'eau chaude)

aux termes qui existent dans l'Arabe Fonctionnel et qui sont d'ailleurs très significatifs. Ces termes sont :

- mišann (douche) et
- mišanna (robinet d'eau chaude)

Ces derniers n'existent pas dans le dictionnaire arabe. Cependant, nous y trouvons la racine (šanna) qui signifie " verser de l'eau à flot mais par petites quantités ". Cette signification révélatrice nous incite à dire que les concepteurs de l'Arabe Fonctionnel ont eu l'heureuse idée de prendre cette racine et d'inventer des termes tout à fait conformes à la signification de " douche " et de " robinet d'eau chaude ".

MALADIES - SOINS
Noms concrets
mustašfā (hôpital)
ṭabīb (médecin)
mumarrid (infirmier)
waṣfa (ordonnance)
dawā' (médicament)
ʿulbat aqrās (comprimés)
šarūb (sirop)
ḥuḡar (injections)
sayyārat isʿāf (ambulance)
ḡibs (plâtre)

Nous remarquons que les auteurs ne profitent pas des thèmes qu'ils ont choisis pour présenter les noms considérés comme étant utiles pour les besoins langagiers de l'élève.

" Mustapha a la fièvre " : dans cette leçon, les auteurs auraient pu

enseigner :

- manqū^c (tisane)
- miḥrar (thermomètre)
- kuhūl (alcool)
- quṭṭ (coton)

" Chez le médecin ", les noms tels que :

- sammā^ca (sthétoscope)
- nabḍ (pouls)

auraient pu aussi être inclus. Nous nous contentons de ces trois exemples pour conclure que les auteurs ne mettent pas à profit les thèmes qu'ils ont choisis pour enseigner le vocabulaire nécessaire. Par exemple, que peut apprendre l'élève comme vocabulaire concernant la campagne dans la leçon " Leila à la campagne " ? Dans cette leçon, les auteurs se contentent de faire la description de la tortue, au lieu de décrire la campagne en mettant en valeur ses avantages à partir d'une histoire dialoguée qui enchantera l'élève. Nous sommes convaincus que le contenu lexical de ce thème ne donnera à l'élève aucune idée précise de ce que peut être la campagne encore moins un vocabulaire la concernant.

Quant aux mots abstraits, nous en comptons 82 relevés dans les vingt leçons dépouillées. La proportion de ce lexique est minime par rapport à celle des mots concrets.

Bien que les maîtres éprouvent beaucoup de difficultés en enseignant les mots abstraits, car ils ne peuvent pas les expliquer en désignant un objet du doigt, nous remarquons la présence d'un nombre assez important de mots abstraits que les auteurs n'ont pu éviter parce que leur emploi était nécessaire pour les thèmes qu'ils accompagnent.

Par exemple :

- 'īd (fête)
- mawlid (le Mouloud ou naissance du Prophète)
- ṣayd (chasse)
- si'ṣr (prix)
- nu'ās (sommeil)
- ḥarāra (chaleur)
- 'utla (vacances)

Les auteurs n'ont pas omis l'emploi de ṣay' (chose), malgré son degré d'abstraction pour le jeune élève. Ce mot abstrait est d'une grande utilité pour le débutant car " il est de ceux (c'est-à-dire les noms abstraits) qui représentent des noms exprimant des idées générales et qui véhiculent les aspects essentiels de notre expérience quotidienne. " (1)

Nous remarquons aussi que la majorité des noms abstraits sont relevés du corpus du deuxième manuel, là où l'élève est plus apte à saisir leur sens.

(1) MACKAY (W.F) - op. cit. 1972, p. 273

Pour le premier manuel, les noms abstraits qui y figurent sont, pour la plupart, les noms que l'enfant utilise dans sa vie courante. Par exemple :

- sabāḥ (matin)
- ans (hier)
- ṣawt (voix)
- 'īd (fête)
- ṣayd (chasse)
- waqt (temps)
- ḥasāra (gaspillage)
- marra (fois)
- ṣay' (chose)

Par contre, dans le deuxième manuel nous retenons :

- masīb (sort)
- mahāra (habileté)
- amāna (fidélité)
- ṣidq (sincérité)
- 'ibāda (adoration de Dieu)
- ṣawt (mi-temps)
- ta'adūl (égalité)
- furṣa (occasion)
- maraḥ (joie)

- ḥayr (bien)
- naḡāt (action de sauver)
- saḡā'a (courage)

Malgré leur degré d'abstraction, ces mots sont considérés utiles aussi bien dans les thèmes qu'ils accompagnent que dans une situation de communication. L'élève ne pourra pas décrire aisément une partie de football s'il ne connaît pas :

- sawt (mi-temps)
- ta'ādul (égalité)
- hadaf (but).

De toutes les façons, les auteurs se sont bien gardés d'employer la plupart du lexique de l'Arabe Fonctionnel à part les quelques exceptions que nous avons remarquées en étudiant les noms concrets (1)

II.4.2.2.3. Les adjectifs qualificatifs.

Dans notre corpus, les adjectifs qualificatifs sont au nombre de 37, une proportion peu estimable dans un contenu destiné à des enfants de 6 à 9 ans.

Toutefois, les recherches faites dans le domaine du langage de l'enfant ont montré que celui-ci, même arrivé à l'âge scolaire, comprend

(1) Voir supra p. 111

difficilement les adjectifs et répugne à les utiliser (1). Cependant, nous retenons les adjectifs qualificatifs fondamentaux tels que :

- kabīr (grand)
- saqīr (petit),
- jamīl (beau)
- ṭawīl (long)
- qaṣīr (court)
- sāḥin (chaud).

La proportion des adjectifs favorisant la description est insuffisante, ces mots qui permettent au maître de donner des explications sont peu nombreux, nous retenons :

- wāsi^c (vaste)
- ʿāliya (haute)
- baṣīṭ (simple)

nous nous demandons s'il ne serait pas difficile à l'enseignant de tout expliquer.

Par contre, les adjectifs qualificatifs exprimant une qualité

(1) Melle DESCOEUDRES a fait un inventaire du vocabulaire de cinq enfants la proportion des adjectifs est très faible, variant entre 4,7 % et 3 % du vocabulaire total de chacun. Cité dans " Le Vocabulaire à l'Ecole Primaire " Houliard, Paris, 1963, p. 13.

morale ou un état non permanent sont assez nombreux par rapport aux qualificatifs dont la fonction est de compléter et d'illustrer le vocabulaire concret.

De ces adjectifs, nous retenons :

- māhir (habile)
- sādiq (sincère)
- naḍīf (propre)
- nāḍiḡ (mûr)
- mur (amer)
- wāqif (debout)
- muḍhik (risible)
- ḡabiy (idiot)

bien que l'expérience montre que les adjectifs exprimant une qualité morale ou un état apparaissent tard dans le vocabulaire de l'enfant. C'est aussi l'opinion de WIPPLE : " ... c'est que l'emploi de ces mots suppose une certaine maturité : la capacité de discerner les qualités des objets et d'abstraire ces qualités des choses auxquelles elles sont attachées " (1), nous remarquons qu'ils sont assez nombreux dans les contenus de ces manuels, nous nous demandons si l'enfant les comprendra et les utilisera sans difficulté.

(1) WIPPLE - cité par Ch. Houdiar, op. cit. 1963, p. 13

Toutefois, il semblerait que l'enfant saisira mieux le sens d'un adjectif que le sens d'un substantif qui est cependant plus abstrait, par exemple : l'enfant comprendra ce qu'est " un homme triste " avant de saisir ce qu'est la tristesse.

Nous ne pouvons sous-estimer des contenus pourvus de " substantifs " mais, dans la situation scolaire actuelle, il s'agit, non seulement, de faire comprendre le sens, mais aussi de faire passer le terme dans l'usage de l'enfant. Pour cela, nous nous demandons une fois de plus, si le jeune élève arrivera jamais à les utiliser en dehors de la classe.

II.4.2.2.4. Les mots-outils. Etant donné que les mots-outils sont les éléments les plus importants et les plus utiles de la langue, car ils forment son squelette et qu'aucune personne ne peut se vanter de parler correctement une langue si elle ne les a pas assimilés ; nous retenons un pourcentage assez élevé dans notre corpus, soit 32, 31 %.

Ce pourcentage élevé nous paraît tout à fait cohérent dans un contenu destiné à des débutants, car les mots-outils sont indispensables pour animer et rendre opérants les mots lexicaux intégrés dans des phrases. Dans notre corpus, ces éléments grammaticaux se répartissent comme suit :

- prépositions : 228 soit 18, 43 %
- les interrogatifs : 41 soit 3, 31 %
- les adverbes : 32 soit 2, 58 %

- les pronoms : 77 soit 6, 22 %
- les négations : 18 soit 1, 45 %
- les affirmations : 5 soit 0, 40 %

Après cette analyse statistique, nous remarquons que les éléments grammaticaux ne représentent pas la proportion importante qui leur correspond en tant qu'éléments fonctionnels dans la construction des phrases et en tant qu'éléments importants dans différentes situations de communication. Par exemple, l'enfant ne peut poser des questions qu'il n'a pas eu l'occasion de manipuler les interrogatifs afin de les assimiler et les utiliser à bon escient, il en est de même pour les pronoms et surtout les pronoms relatifs dont la proportion est vraiment minime.

Conclusion :

Bien que l'Arabe Fonctionnel semble avoir délimité le lexique de l'enfant de 5 à 9 ans, il revient toujours au maître de déterminer les mots que les enfants doivent acquérir pour éviter, dans un premier temps, les mots peu utilisés ou difficiles, car des recherches en ce domaine, ont prouvé que la richesse du vocabulaire varie d'un enfant à un autre, dans des proportions considérables et que la langue est un phénomène qui évolue et les critères retenus aujourd'hui risquent d'être

(1) HOUDIAR (Ch) - op. cit. 1963, pp 9 à 21.

mis en cause dans quelques années. Pour cela, il nous paraît difficile d'établir une liste de vocabulaire définitive correspondant à un certain âge, sur laquelle nous pouvons compter fermement pour élaborer des contenus didactiques.

Dans ce sens, il nous paraît nécessaire que des recherches concernant le vocabulaire de l'enfant algérien soient entamées dans le but de connaître la langue que possède l'enfant à son entrée à l'école afin d'élaborer un fond lexical et un dosage lexical à partir des résultats de ces recherches, et faire en sorte que la leçon de vocabulaire donne aux enfants l'habitude d'employer les mots étudiés pour qu'ils en prennent possession, car l'empirisme qui réside dans la construction des contenus didactiques devra, nécessairement, disparaître.

TRCISIEME PARTIE

PRESENTATION ET ANALYSE DU CONTENU GRAMMATICAL

CHAPITRE 1

LA PROGRESSION GRAMMATICALE

Il est sûr que tout enseignement se déroulant dans le temps soit nécessairement programmé, car les éléments linguistiques ne peuvent être enseignés tous à la fois. Ils doivent être présentés selon un ordre, une certaine progression. Et qui dit progression, dit succession et regroupement des éléments que l'on veut faire acquérir.

III.1.1. DEFINITION DE LA PROGRESSION

De cette notion, W.F. MACKEY a deux appellations : gradation et progression. Il distingue ces deux notions par le fait que " gradation " est une mise en ordre des contenus à enseigner n'impliquant pas un mouvement vers le haut ou vers l'avant. Tandis que " progression " sous-entend un développement, un accroissement (1). Selon H. PUOT, les

(1) MACKEY (W.F) op. cit. 1972, p. 280

pédagogues confondent " programme" et " progression ". Elle définit " programme " comme étant l'ensemble des matières ou des questions sur lesquelles peuvent être interrogés les candidats à un examen ou à un concours ou qu'on doit apprendre dans une classe déterminée. Par ailleurs, elle définit " progression " comme étant la suite ininterrompue graduelle, correspondant à un développement. Un mouvement dans une direction déterminée, un mouvement en avant. Un développement par degrés, régulier et continu (1).

III.1.3. LA PROGRESSION DANS LES METHODES D'INSPIRATION STRUCTURALE

Les méthodes d'enseignement des années cinquante jusqu'aux années soixante dix, notamment les méthodes audio-orales se référaient explicitement à la linguistique structurale, qui considèrent la langue comme un agencement interne du lexique et des structures que l'élève doit apprendre. Pour cela, on parlait de progression lexicale ou structurale.

La progression que préconisent ces méthodes est élaborée à partir des critères que W.F.MACKEY cite dans son ouvrage (2). Parmi ces critères, nous citons les plus importants : simple/ complexe, facile/difficile et fréquence. Ces derniers, et notamment les deux premiers, n'ont pas été définis clairement et " fourmillent d'empirisme et de

(1) HUOT (H) - L'Etablissement d'une progression est-il possible ? in Revue Recherches Pédagogiques, INRPD, 1974, p. 53

(2) MACKEY (W,F) - op. cit. 1972, p. 259.

variables " (1) comme le disent si bien H. BESSE et R. PORQUIER.

En effet, ce qui est facile pour un apprenant peut être difficile pour un autre. Quant au critère " simple/complexé ", certains pédagogues prétendent qu'une phrase courte est moins complexe qu'une phrase longue ; pourtant un simple exemple peut montrer le contraire. Nous citons l'exemple suivant :

- Mes amis pensent qu'ils viendront la semaine prochaine avec leurs enfants.
- Je me suis vue refusée cette possibilité.

Ainsi, nous ne pouvons définir clairement ces critères et à supposer que l'on peut le faire ; selon M.J. de VRIENDT, la démarche contraire peut porter ses fruits. Elle écrit à ce propos : " Rien ne dit qu'il soit pédagogiquement souhaitable de progresser systématiquement du simple au complexe. L'élève peut être découragé par une complexité croissante de la matière qu'il doit assimiler, la démarche opposée peut de temps à autre lui donner l'impression d'aisance et par là l'encourager à poursuivre son apprentissage avec d'autant plus de confiance " (2).

Par ailleurs, le critère de fréquence est celui qui conduit les

(1) BESSE (H), PORQUIER (R) - Grammaire et didactique des langues, Hatier, Paris, 1984, p. 150

(2) VRIENDT (M.J et S. de) - Pour une conception réaliste de la progression en didactique des langues, ELA, n°16, oct./déc. 1974, p. 35

concepteurs de méthodes à choisir et à donner la priorité aux termes les plus fréquents même si ces derniers ont une complexité morpho-syntaxique. Ce critère statistique demeure des plus fréquents.

Cette détermination des contenus didactiques a persisté jusqu'aux années soixante dix, et c'est à ce moment là qu'aux Etats-Unis comme en France, on s'est aperçu que les méthodes audio-orales et audiovisuelles n'ont pas apporté les résultats escomptés.

D. COSTE écrit à ce sujet : " Aux Etats-Unis (...) les élèves passaient difficilement de la manipulation à l'expression linguistique, les drills les ennuyaient et leur intérêt pour la langue étrangère fléchissait de façon inquiétante ... ", il poursuit plus loin : " De son côté, la méthode audio-visuelle paraissait parfois s'essouffler et là encore, au vu des performances des élèves, on se demande si vraiment, il ne serait pas possible d'obtenir mieux en autant ou moins d'heures de classe. Le passage à l'expression libérée se fait bien, mais trop lentement au gré de beaucoup, et les mécanismes ne s'établissent pas toujours avec la solidité désirée, même si l'élève les emploie avec justesse "(1). Ces résultats décevants ont conduit les didacticiens à repenser les fondements théoriques des méthodes audio-orales et audiovisuelles même si les présupposés théoriques de celles-ci ne sont pas toujours ceux critiqués par N. CHOMSKY.

(1) COSTE (D) - op. cit. 1967, p. 15

Le structuralisme blomfieldien et le behaviorisme, piliers de la méthode audio-orale sont lourdement critiqués et remis en cause par N. CHOMSKY (1) et par Léon JAKOBOVITS : " Il est abusif d'étendre au domaine linguistique les notions de stimulus-réponse et de contrôle du stimulus par la réponse ;

- l'acquisition linguistique ne semble pas dépendre d'une pratique intensive de modèles strictement imités ;
- Assimiler le langage à un comportement où l'essentiel se réduirait au contrôle (par l'habitude) d'enchaînements linéaires paraît indéfendable en termes linguistiques et psychologiques.
- L'idée que le langage serait constitué d'unités à acquérir est, elle aussi, très contestable. " (2)

Après la critique et la mise en cause des méthodes dites structurales, nous assistons, en France, à un renouvellement méthodologique. C'est l'ère de la linguistique de l'énonciation.

III.1.3. LA PROGRESSION DANS LES CONTENUS NOTIONNELS-FONCTIONNELS

Après le rejet de la linguistique de l'énoncé et l'adoption de la linguistique de l'énonciation, une nouvelle détermination des contenus didactiques a vu le jour. Si la linguistique structurale exclue de son champ d'étude la parole, la linguistique de l'énonciation porte

(1) COSTE (D) - op. cit. 1967, p. 15

(2) " Research Finding and Foreign Language Requirements in Colleges and Universities " in Langue Française n° 8, p. 18

essentiellement son intérêt et ses préoccupations sur cette dernière. En effet, elle s'intéresse à la parole comme acte individuel produit par un locuteur donné en présence d'un interlocuteur déterminé dans une situation définie. Elle prend en compte donc le locuteur, l'interlocuteur, la situation et tous les paramètres spatio-temporels et psychosociologiques qui constituent cette dernière.

E. BENVENISTE, le premier, explique qu'au niveau de la langue considérée comme instrument de communication existent deux linguistiques différentes : " Nous en concluons qu'avec la phrase on quitte le domaine de la langue comme système de signes et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication dont l'expression est le discours.

Ce sont là, vraiment, deux univers différents, bien qu'ils embrassent la même réalité et ils donnent lieu à deux linguistiques différentes, bien que leurs chemins se croisent à tout moment.

Il y a d'un côté la langue, ensemble de signes formels, dégagés par des procédures rigoureuses étagées en classes, combinées en structures et en systèmes, de l'autre, la manifestation de la langue dans la communication vivante. " (1)

(1) BENVENISTE (E) - Problèmes de linguistique générale, Ed. Gallimard 1966, T1 pp 129 - 130

De ce fait, énonciation s'oppose à énoncé qui est son résultat ou objet réalisé par le sujet parlant. C'est ainsi que la linguistique de l'énonciation permet l'étude de la parole telle qu'elle se manifeste dans une situation de communication et aussi celle des fonctions de langage.

Il faut préciser donc que l'objet de la linguistique de l'énonciation **est** l'acte même de la production de l'énoncé et non le texte de l'énoncé.

E. BENVENISTE le dit clairement dans le texte suivant : " Il faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation : c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte. La relation du locuteur à la langue (...) L'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours. " (1)

Contrairement à la linguistique structurale qui se caractérise par un champ d'étude limité, la linguistique de l'énonciation prend en compte non seulement les structures phonologiques, grammaticales ou lexicales de l'énoncé, mais également, les conditions de la production de l'acte d'énonciation, à savoir le statut des interlocuteurs, l'acte de communication visé et les intentions sous-jacentes. L'étude de l'acte d'énonciation consiste donc à **s'intéresser** à l'intérieur d'un texte

(1) BENVENISTE (E) - op. cit. 1966, T2, p. 80

à des éléments particuliers qui permettent de repérer :

- les interlocuteurs de l'allocution, c'est-à-dire la situation de discours (1) dans laquelle un locuteur s'adresse à quelqu'un d'autre, l'interlocuteur.
- Le temps de l'allocution.
- Le lieu de l'allocution.
- Les modalités de l'allocution (celles-ci concernent l'attitude des locuteurs à l'égard du discours émis).

Nous passons ainsi d'une linguistique à une pragmatique définie comme étant l'étude des relations qui s'installent d'une part entre le locuteur et le destinataire, d'autre part, entre les interlocuteurs et la situation où se réalise l'énoncé.

Ainsi, dans une étude pragmatique, nous devons déterminer :

- comment le locuteur apparaît dans son énoncé,
- quelle relation il entretient avec l'interlocuteur à travers ce qu'il dit,
- quelle est son attitude par rapport à ce qu'il dit.

Vu la richesse du champ d'application de cette nouvelle linguistique et l'avantage de son apport (l'analyse de la parole en tant qu'acte

(1) Défini comme étant l'acte dynamique de production d'un énoncé par un locuteur donné dans une situation donnée. Cet acte est appelé par E. BENVENISTE et JAKOBSON "énonciation" par opposition à "énoncé".

individuel) dans la pédagogie des langues, elle est donc à l'origine de beaucoup de travaux récents, notamment ceux du Conseil de l'Europe, travaux élaborés par le groupe d'experts (1) et présidés par le Professeur TRIM (2).

Cette orientation dans la description de la langue amène la définition de nouveaux objectifs d'apprentissage et entraîne une nouvelle détermination des contenus didactiques.

Ainsi, la notion même de progression basée uniquement sur la forme des structures qu'elle présente se trouve actuellement contestée : J. COURTILLON et E. PAPO disent à ce propos : *" On ne parle plus pour réaliser des formes mais des fonctions de langage et le " quoi faire " précède le " comment faire " "* (3)

Ce n'est plus en termes de structures linguistiques, mais en termes d'actes de parole (4) et en opérations discursives que les contenus

(1) D.COSTE, J. COURTILLON-LECLERQ, V. FERENZI, M. MARTINS-BALTAR, E.PAPO E. ROULET.

(2) Parmi ces travaux : " Un Niveau Seuil " : Instrument de travail au service des responsables de programmes d'enseignement des langues, des auteurs de cours et des enseignants de français. Voir à ce sujet : D.COSTE : " Un Niveau Seuil ", Revue Le Français dans le Monde, n° 126, 1977.

(3) COURTILLON (J), PAPO (E) - Un Niveau Seuil pour Débutants, Le Français dans le Monde, n° 133, nov.déc. 1977, p. 59

(4) Acte de parole : " Réalisation des potentialités de la langue dans une instance de discours unique c'est-à-dire spécifique quant à la forme et au contenu du message, aux locuteurs, au lieu, au moment, aux diverses circonstances de l'énonciation " in Dictionnaire de Didactique des Langues Hachette, 1976, p. 15.

didactiques sont actuellement déterminés. Seulement, le problème qui demeure toujours est celui de l'insertion des contenus linguistiques. Comment insérer ceux-ci dans des cours de langue ?

Ce renouvellement méthodologique a donné naissance à une nouvelle approche appelée " l'approche communicative ". Les fondements théoriques et méthodologiques de cette approche trouvent leur source dans la linguistique de l'énonciation, dans les travaux de J.L.AUSTIN de SEARL et W.LABOV.

Cette approche fut développée et adoptée par les travaux du Conseil de l'Europe qui sont, à l'heure actuelle, comme résultats concrets de cette méthodologie.

L'approche communicative est une méthodologie qui place la compétence de communication au premier rang de ses préoccupations, car elle a pour finalité de créer chez l'apprenant une aptitude à communiquer en langue étrangère. Dans cette approche, la compétence de communication n'est pas " enseignée " à partir des régularités formelles (grammaire de la langue cible), celles-ci sont subordonnées aux besoins communicatifs de l'apprenant.

L'approche communicative se caractérise par :

- la centration sur l'apprenant,

- l'analyse des besoins langagiers des apprenants,
- l'enseignement de la compétence de communication.

Une approche communicative procède toujours par l'analyse des besoins du public visé. De cette façon, elle permet aux concepteurs de méthodes de connaître quels sont les éléments les plus urgents à enseigner. Cette démarche a ses avantages car la satisfaction rapide des besoins est favorable à la motivation des apprenants et la volonté de satisfaire les besoins prioritaires oblige à enseigner dès le début des éléments qui seront parfois complexes. Adopter une telle démarche, c'est ^{dé}laisser en partie l'élaboration de toute progression basée sur les critères cités plus haut. Par conséquent, la sélection se fera au niveau des situations de communication dans lesquelles l'apprenant aura été amené à apprendre des fonctions langagières qu'il pourra réutiliser en dehors de la salle de cours.

Dans cette approche, la maîtrise de la langue ne se limite plus à savoir lire et écrire mais plutôt à être capable de réutiliser les formes apprises en cours dans des situations appropriées.

Dès lors, comment envisager la présentation d'un contenu linguistique visant l'acquisition de la compétence de communication ?

Plusieurs propositions ont été faites à ce sujet, nous retenons celle de J. COURTILLON-LECLERQ qui écrit à cet effet :

" ... le juste milieu entre une progression trop rigoureuse des données qui ne donne aucune marge de liberté à l'élève dans ses choix linguistiques et une présentation trop atomisée qui rend très difficile le repérage des régularités formelles et la mémorisation " (1)

En prenant en compte la compétence linguistique (la capacité de construire des phrases grammaticales) et la compétence de communication (la capacité de produire des énoncés appropriés à des situations de communication), J. COURTILLON propose une progression notionnelle-fonctionnelle. Celle-ci consiste à regrouper des données linguistiques en ensembles fonctionnels de discours tels que la description d'objets ou de personnes, la prescription (comment faire pour obtenir tel résultat), la demande d'un objet, le dire de faire (ordonner, conseiller, demander la permission, proposer, etc ...). Les notions grammaticales se trouvent distribuées à l'intérieur des ensembles fonctionnels et peuvent être présentés de façon à être mises en lumière, éclairées par un jeu d'opposition : par exemple, la description d'états passés (imparfait) s'oppose au " ne ... plus " de l'état actuel ; " autrefois, c'était ... " " maintenant, ce n'est plus ... " ; la cessation d'états passés (plus que parfait) s'oppose à l'imparfait de l'action en cours d'accomplissement au passé (il était en train de ...).

Après la définition des ensembles fonctionnels, il reste à choisir le type de situations dans lesquelles ces derniers s'insèrent le

(1) COURTILLON-LECLERCQ (J) - Que devient la notion de progression ?
Revue Le Français dans le Monde, n° 153, mai-juin 1980.

plus logiquement. Et à l'intérieur de ces ensembles, une progression morpho-syntaxique et notionnelle allant du simple au plus complexe est établie (1). J. COURTILLON-LECLERCQ reprend, au bout du compte, les critères simple/complexe tant critiqués. Ceux-ci demeurent dominants dans les manuels car ils aident toujours à choisir les régularités grammaticales qui sont enseignées à telle ou telle étape.

A ce propos, H. BESSE et R. PORQUIER écrivent : " ... les progressions notionnelles-fonctionnelles (...) n'ont, à notre avis, pas renouvelé fondamentalement cette problématique (...). On revient alors, très généralement, aux critères traditionnels " (2).

Bien que les tenants de l'approche fonctionnelle-notionnelle ont considéré empiriques les critères ci-dessus, ils ont fini par en tenir compte lors de l'élaboration de leurs contenus didactiques.

III.1.4. LA PROGRESSION GRAMMATICALE DANS LES MANUELS SCOLAIRES.

Nous centrons notre analyse sur la progression grammaticale et, nous entendons par là, l'ordre dans lequel les auteurs ont choisi de faire apparaître les éléments qu'ils veulent faire acquérir.

Le corpus de cette partie est constitué des éléments grammaticaux que les auteurs désirent enseigner à chaque leçon. Ces éléments sont imprimés en caractère de couleur rouge ce qui a facilité leur dépouillement.

(1) COURTILLON-LECLERCQ (J) - op. cit. 1980, p. 39

(2) BESSE (H), PORQUIER (R) - op. cit. 1984, p. 152

III.1.4.1. Présentation des mots-outils

Dans le premier manuel, les auteurs consacrent les seize premières leçons à la révision des lettres acquises déjà en première année, mais dès la dix-septième leçon, ils commencent à enseigner les particules qu'ils introduisent dans des structures syntaxiques.

Il est reconnu que les mots-outils doivent être parmi les premiers éléments à enseigner, car même s'ils sont les moins nombreux et les plus difficiles à acquérir, ils sont, par ailleurs, nécessaires et indispensables pour la construction des phrases (1).

Et dans une méthode où l'enseignement débute par la structure, il est nécessaire que l'on enseigne, dès le début, les mots-outils pour que l'élève puisse comprendre et construire des phrases.

Après cette première constatation, nous remarquons que ces éléments grammaticaux sont enseignés séparément et se succèdent l'un après l'autre de telle sorte que l'élève les acquiert un par un.

La progression proposée ici est donc celle qui avance " à petits pas ", les auteurs procèdent de la sorte pour éviter, peut-être, à l'élève, de résoudre plusieurs problèmes à la fois, la matière à enseigner est ainsi fractionnée en unités minimales que l'élève assimile une à une.

(1) MACKEY (W.F) - op. cit. 1972, p. 2 96

sont même employées dans le langage de l'enfant et elles s'imposent, la plupart du temps, dans la langue de communication. Nous nous demandons pourquoi les auteurs ont retardé leur enseignement et se sont contentés de min (de) et de bi (avec) alors que ilā (au), ʿan (de), ka (comme), fī (dans) sont aussi utiles dans la communication que bi et min.

Ils introduisent à la 55ème leçon, min ... lā (du ... au) pour enseigner l'expression " min al-ṣabāh ilā al-masāʾ, (du matin au soir) expression tout à fait accessible pour l'élève algérien. Par contre, ils enseignent dans la 20ème leçon, ḥattā (jusqu'à ce que) qui demande une structure beaucoup plus complexe et entraîne la plupart du temps un subjonctif.

- intaḍir ḥattā yaḥḍur abūk ! (attends jusqu'à ce que ton père arrive !)

Les auteurs enseignent la négation mā et lam (ne ... pas) à la 26ème leçon. Dans la même leçon, les auteurs présentent ces deux particules pour que l'élève détecte leur opposition :

- mā rakibnā al-sayyāra
- lam narkib al-sayyāra } (nous ne sommes pas montés en voiture)

mā s'emploie avec l'accompli et lam avec l'inaccompli, mais toutes deux marquent la négation du procès avec référence au passé.

En revanche, les auteurs retardent l'enseignement de la particule

de négation " lā " (ne ... pas) qui n'apparaît qu'après six leçons.

Nous nous interrogeons sur les critères qui ont servi pour l'établissement de cette progression. Les auteurs interrogés nous répondent :
" Notre seul et unique critère est la fréquence, nous avons débuté par les éléments qu'emploient fréquemment les enfants de 6 à 9 ans. "

Malgré cette réponse, nous avons l'impression qu'ils n'ont retenu aucun critère, ils présentent la matière selon leur bon sens ! Sinon, comment introduire " lam " avant " lā " tout en sachant que " lam " n'est pas utilisé dans la langue de l'enfant et entraîne, inévitablement, un verbe apocopé alors que " lā " est plus ou moins connu par l'enfant et son introduction n'a aucun effet sur l'inaccompli, elle marque la négation du procès avec référence au présent :

- lam narkab al-sayyāra (nous ne sommes pas montés en voiture)
- Mustapha lā ya'kulu wa lā yatakallam (Mustapha ne mange pas et ne parle pas).

Comme nous venons de voir, les auteurs retardent l'enseignement de la négation avec lā et n'enseignent pas du tout la particule de l'affirmation " na'am " (oui) qui est très fréquente dans les dialogues. En revanche, ils introduisent à la 41ème leçon du deuxième manuel, l'affirmation " balā " rarement utilisée dans la langue des adultes, nous aimerions bien savoir si un enfant de 8 ans l'emploiera jamais !

D'autre part, il est reconnu que l'enseignement des particules de

négation et d'affirmation ainsi que les pronoms interrogatifs doit être précoce, car il facilite les exercices du type : questions/réponses qui ne manquent pas dans les p **présents** manuels. Ce type d'exercices apparaît dès la première leçon du premier manuel, alors comment omettre l'enseignement de " na'am " et retarder celui de " lā " alors que l'élève en a besoin dès ses débuts ?

Les démonstratifs " haḏā " (celui-ci et " haḏihi (celle-ci) sont introduits dans la 19ème leçon, bonne initiative car ils sont nécessaires le maître doit s'en servir, régulièrement, pour montrer ou enseigner certains objets. Pour cela, nous reprochons aux auteurs d'avoir attendu la 39ème leçon pour introduire le démonstratif éloigné " ḏāka " (celui-là) et la 41ème leçon pour enseigner le pluriel de " haḏā " ; ha'ulā' (ceux-ci) alors que l'un et l'autre servent également à désigner le féminin de " ḏāka " ; " tilka " (celle-ci) ne sera vu qu'en année suivante à la 4ème leçon avec la reprise de " haḏā, ha'ulā' et ḏāka " (celui-ci, ceux-ci, celui-là). Les pronoms relatifs sont enseignés à la 31ème leçon " alladī " (que) et son féminin " allatī ". Bien que ces particules introduisent des phrases complexes, leur enseignement précoce est nécessaire car il permet à l'élève d'être, dès ses débuts, en contact avec les éléments qui lui servent à communiquer. M.J. et S. de VRIENDT écrivent à ce propos : *" Il faut que la progression des notions enseignées soit telle que les élèves puissent satisfaire aux nécessités de la communication avec leurs semblables " (1).*

(1) VRIENDT (M.J et S. de) - op. cit. 1974, p. 37

La préposition " bidūn " (sans) très utile dans la communication est enseignée à la 29ème leçon, cependant, nous avons remarqué deux leçons avant, dans un exercice à trous dans lequel il fallait mettre : " kāna aw bidūn " (être ou sans), cet exercice facilitera peut-être son enseignement dans les leçons suivantes. Mais comment peut-on prétendre que l'élève saura l'appliquer dans l'exercice alors qu'il ne l'a jamais vu auparavant?

L'expression " lā budda an " (il faut que ...) est enseignée dans les premières leçons, pourtant cette expression entraîne le subjonctif que l'çn estime difficile à cause des variations qu'il impose, mais son utilité dans la communication l'emporte sur sa complexité.

Nous remarquons que les groupements de ces mots-outils sont mal répartis, par conséquent leur enseignement est lent, ce qui ne permet pas à l'élève de saisir rapidement le fonctionnement grammatical et sémantique de ces mécanismes.

III.1.4.2. Présentation du système verbal dans les manuels scolaires.

La méthode débute par les verbes d'existence désignés par les grammairiens arabes sous l'appellation de " kāna wa aḥawātuhā " (kāna et ses homologues). Les auteurs débutent, à la 25ème leçon, par " laysa " exprimant la négation et ne s'employant qu'à l'accompli. C'est pour cette raison qu'ils ont choisi, peut-être, de commencer par " laysa " et non par un autre de ses homologues, car les verbes sont reconnus difficiles à cause de leur changement de forme et par là, leur enseignement est toujours retardé.

" k̄āna " sera introduit à la 27^{ème} leçon, suivi de " b̄āta " et de " m̄āzāla " ; " s̄āra " n'apparaîtra qu'à la 47^{ème} leçon, c'est-à-dire dix sept leçons après. Les premiers verbes étant apparus dans des leçons successives, nous nous demandons pourquoi donc l'introduction de " s̄āra " a été retardée de la sorte.

Une fois encore, nous reprochons aux auteurs det enseignement lent et fragmenté. Pourquoi ne pas regrouper ces éléments dans des leçons successives pour attirer l'attention de l'élève sur les structures identiques dans lesquelles ils seraient intégrés. La structure " v + s + attribut " apparaît dans l'ordre suivant :

- haḍā laysa ḥaḡaran (ceci n'est pas une pierre)
- k̄āna al-bardu ṣadīhan (le froid était terrible)

" b̄āta " et " m̄āzāla " apparaissent avec la structure " v + s + inaccompli indicatif " marquant un descriptif :

- b̄āta al-ṭalḡu yanzil (la neige tomba toute la nuit)
- m̄āzāla Mustafa yata'allamu (Mustapha souffre toujours)

" S̄āra " (devenir) sera enseigné avec la première structure " v + s + attribut ". Cet ordre évitera de présenter une matière fragmentée et par là, l'élève n'avancera pas " à petits pas ", au contraire, ces groupements l'aideront à mieux retenir ces éléments.

" Sāra " (devenir) sera repris à la 25ème leçon du deuxième manuel, accompagné après une leçon, de ses homologues " ḡalla " (demeurer), " aṣbaḡa " (devenir), " bāta " (passer la nuit). Nous remarquons l'absence de " baḡiya " (rester) qui est pourtant aussi utilisé que les autres verbes.

Un seul verbe d'imminence (1) " kāda " (faillir) sera enseigné dans le premier manuel et ne sera présenté qu'à la 36ème leçon et repris à la 17ème leçon du deuxième manuel. Les auteurs ont omis d'enseigner les autres verbes de ce type tels que : " mālabita ", " awṣaka ", " ḡarā " " asā " (il est possible) vu leur basse fréquence dans la langue des enfants.

Les verbes transitifs et intransitifs : seront étudiés à la 45ème leçon du deuxième manuel, ce retard est inexplicable puisque dès le début, les enfants apprennent les structures du type : " v + s " et " v + s + COD " et " v + s + COI ".

Les éléments grammaticaux ont été introduits et enseignés d'une façon tellement lente et fragmentée que d'autres éléments aussi nécessaires se sont vus accordés la dernière place.

(1) Ces verbes indiquent la réalisation d'un procès exprimé par une subordonnée verbale avec an.

III.1.4.3. Présentation des valeurs aspectuelles et temporelles du verbe dans les manuels scolaires.

Contrairement à ce que nous avons toujours vu dans les manuels précédents, les auteurs commencent ici l'enseignement des temps en présentant l'impératif.

Nous jugeons cette initiative très bonne car l'impératif est très fréquent dans les dialogues qui figurent dans les manuels et la simplicité de sa forme permet à l'élève de l'assimiler facilement.

Dans le premier manuel, le seul aspect présenté par la suite est l'accompli, celui-ci est l'aspect du verbe où les flexions sont les plus simples, les méthodes traditionnelles ont toujours estimé raisonnable de commencer par lui l'étude de la conjugaison. Et pour ne pas faillir à la tradition, il en sera de même dans ce premier manuel.

L'inaccompli sera enseigné à la fin du premier manuel et au début du deuxième manuel avec la reprise de l'accompli. Les auteurs présentent l'inaccompli en comparaison avec l'accompli en ajoutant des exposants pour marquer les valeurs temporelles de chaque aspect.

Pour exprimer un procès dont l'action est achevée dans le passé, les auteurs suivent l'accompli de " ans " (hier), l'inaccompli est alors précédé de " yawm " (aujourd'hui), celui-ci détermine un procès dont l'action se déroulera dans un futur proche :

- al-yāsa a^ḥūm wa aṣīd (aujourd'hui, je nagerai et je pêcherai)

Dans la même leçon, l'inaccompli est présenté avec la particule "sa" qui exprime un procès dont l'action aura lieu dans un futur proche.

- haḥīhi sanakatī, sa-ākuluhā waḥḍī (celui-ci est mon poisson, je le mangerai seul).

L'accompli et l'inaccompli sont repris dans la première leçon du deuxième manuel avec l'enseignement de " al-^ḥān al-^ḥādī " et " al-^ḥān a-^ḥādīn " (l'année passée et l'année prochaine). Les auteurs profitent de l'enseignement de ces deux expressions pour réintégrer ces deux aspects. L'inaccompli exprimant un procès dont l'action est en cours d'accomplissement est introduit à la 12ème leçon du deuxième manuel.

- ra'ā fi al-film ḡawā^ḥa mina al-ri^ḥāl yaḡmilūn al-silāḥ wa yanzilūn
mina al-ḡabal ...

(il a vu dans un film un groupe d'hommes qui portent les armes et qui descendent de la montagne).

Le subjonctif : " litaṣraba wa ta^ḥkul " (pour que tu boives et que tu manges) est présenté à la 5ème leçon du deuxième manuel, c'est-à-dire juste après l'étude de l'inaccompli.

Quant à l'apocopé " lam yuḡbirū " (ils n'informent pas), les auteurs lui réservent la 4ème leçon du deuxième manuel, il est suivi après une

leçon, du prohibitif (1) " lā tašrab " (ne bois pas) .

Il faut préciser que l'inaccompli précédé de " lam " exprime un procès dont l'action négative a eu lieu dans un passé révolu et absolu.

Cette présentation des valeurs temporelles nous paraît assez raisonnable dans la mesure où l'élève ne peut pas les assimiler toutes à la fois. La reprise de ces aspects avec leurs valeurs temporelles de temps à autres sera des plus nécessaires, leur mémorisation et leur intériorisation se fera alors plus facilement.

III.1.4.4. Progression des structures syntaxiques - Critiques et suggestions

La progression des structures syntaxiques est subordonnée au choix de l'élément grammatical que les auteurs désirent enseigner.

L'attitude adoptée par les auteurs de ces deux manuels est celle qui consiste à abandonner en partie l'idée de la progression des structures syntaxiques allant des plus simples aux plus complexes, car ils présentent, dès les premières leçons, des réalisations linguistiques assez complexes.

Suivant le jeu des questions/réponses, les auteurs débutent par des phrases interrogatives et impératives dans le premier manuel :

(1) lā : injonction négative

- limādā tasna^c maq^cadan ? (Pourquoi construis-tu un banc ?)
- intaḍir ḥattā yaḥḍura abūk ! (attends jusqu'à ce que ton père arrive !)

Quant au deuxième manuel, les auteurs présentent des structures aux schèmes différents car l'introduction de ces formes fournit au maître les structures syntaxiques dont il a besoin pour rendre sa classe plus active et permettre à ses élèves de répondre aux questions.

- miḥfaḍatī māzālat ṣāliḥa lā urīd wāḥida uḥrā (mon cartable est toujours utile, je n'en veux pas d'autre).
- ḍalla ḥālid fariḥan bi-adawātih (Khaled était content de ses affaires scolaires).

Nous remarquons, par la suite, une grande variation des structures présentées, l'élève ne répètera pas pendant longtemps les mêmes structures, cet état de fait ne le conduira pas peut-être à un savoir trop fragmenté, il faudrait seulement savoir si l'élève a suffisamment le temps de mémoriser toutes ces structures. Pour cela, nous reprochons aux auteurs leur rythme accéléré et nous estimons important qu'ils prennent en considération ce que les didacticiens appellent " progression d'enseignement " et " progression d'apprentissage " c'est-à-dire l'ordre et le rythme d'apparition des éléments linguistiques d'une part et les progrès fournis par l'élève d'autre part. L'élève construit sa propre progression qui ne coïncide pas nécessairement avec la progression d'enseignement, c'est pour cette raison qu'il est nécessaire d'établir une progression

à partir des besoins de l'élève puisque la progression d'enseignement n'est élaborée que pour faciliter et servir la progression de l'élève. Cette grande variation des structures syntaxiques oblige certainement l'élève à apprendre plusieurs types de structures à la fois.

Par exemple, dans le premier manuel, l'enseignement de l'expression : " lā budda an " (il faut que ...), des pronoms relatifs : " allaqī " et " allatī " (que), introduit inévitablement des structures du type :

- lā budda an naḥḥuḍahu ilā al-ṭabīb
(Il faut que nous l'emmenions chez le médecin)
- aṣṭarī al-dawā' allaqī yalzamunī
(j'achèterai les médicaments qu'il me faut)
- ḥaraḡat al-mumarrīḡa allatī kānat 'inda al-ṭabīb
(l'infirmière qui était chez le médecin est sortie)

Bien que ces éléments linguistiques soient très utiles dans des situations de communication, les didacticiens estiment néfastes de mettre l'élève devant plusieurs difficultés à la fois. D'autre part, ils recommandent de ne pas rester longtemps enfermé dans un seul type de structures car cela limiterait l'expression orale chez les élèves.

Par ailleurs, nous ne pouvons reprocher aux auteurs cette grande variation et amplification des structures car les leçons de lecture sont faites à partir d'histoires dialoguées, et il est reconnu chez les didacticiens que la rédaction des dialogues est une tâche difficile (1)

(1) voir supra pp

L'écueil que les auteurs n'ont pas pu éviter est celui de ne pas grouper dans des leçons successives les éléments grammaticaux qui ont la même fonction grammaticale dans une structure, par exemple : " kāna " et ses homologues ne sont pas groupés successivement.

Les auteurs enseignent " kāna " et juste après introduisent l'expression " qabla an " (avant que) ; ils reprennent " bāta " homologue de " kāna " ensuite ils présentent la préposition " bidūn " (sans) suivie de l'expression " lābudda an " (il faut que) pour enfin introduire un autre homologue de " kāna, māzāla ". Ce non regroupement a engendré beaucoup de structures non homogènes, c'est la raison pour laquelle ils ont fini par ne plus tenir compte du type de structures qu'ils présentent celles-ci s'amplifient et s'harmonisent selon l'élément grammatical prévu. Les auteurs ne retiennent aucun critère pour l'élaboration de la progression des structures syntaxiques, par conséquent l'élève est amené à acquérir différents types de structures à la fois.

Ce type de progression grammaticale pourrait amener l'élève à s'exprimer, très tôt, librement et spontanément dans des situations de la vie courante et les auteurs auront atteint leurs objectifs. Mais cela n'est pas toujours vrai, car l'élaboration d'une progression n'est pas un fait facile ; il faudrait partir des centres d'intérêts de l'élève et élaborer une progression qui réponde à la compétence linguistique d'une part, et d'autre part, à la compétence de communication puisque ces deux compétences vont de pair.

Autrement dit, le problème de progression grammaticale demeure jusqu'à l'heure actuelle sans solution définitive, nous ne pouvons prétendre à une progression rigoureuse comme nous ne pouvons partager l'avis de INGRAM et E. ROULET qui écartent des contenus didactiques toute progression : *" Il n'existe pas de progression idéale définissable à l'avance d'après des critères linguistiques, mais autant de progressions possibles que d'individus et de stratégies de l'apprentissage. En imposant une progression stricte prédéterminée des données linguistiques, on court le risque de bloquer le processus d'apprentissage. "* (1)

Ce qu'avancent INGRAM et ROULET ne peut être soutenable à 100 %. En effet, il nous est impossible d'appliquer dans les programmes actuels, les conditions dans lesquelles travaillent les maîtres algériens du premier cycle de l'Ecole Fondamentale (classes surpeuplées, horaires surchargés, motivations inégales, moyens insuffisants) ne pouvant permettre un tel enseignement.

Pour cela, la matière à enseigner doit être soumise à une certaine progression. Malheureusement, les critères facile/difficile sont confondus, la plupart du temps, avec simple/complexe. Ces critères, nous l'avons déjà dit, n'ont jamais été clairement définis, par conséquent, ils ne peuvent apporter une solution définitive au problème de progression. D'autre part, l'enseignant consciencieux peut toujours programmer les cours de langue car l'analyse des erreurs peut lui montrer, dans

(1) ROULET (E) et INGRAM - in Etudes de Linguistique Appliquée n°16, cité par H.J. et S. de VRIENDT, op. cit. 1974, p. 34

une certaine mesure, ce qui peut être facile ou difficile pour ses élèves. Il serait aussi souhaitable que les maîtres ne restent pas esclaves des manuels et des exercices proposés et de bâtir, à leur manière, l'enseignement qui convient le mieux à leurs élèves.

H. HUOT propose une certaine progression pour le français langue maternelle, parce qu'elle est convaincue qu'on ne peut établir une progression rigoureuse mais l'on peut toujours établir une série de points successifs à faire étudier aux élèves.

Autrement dit, elle estime qu'une progression est nécessaire et cela pour des raisons pédagogiques, mais ajoute-t-elle, toute progression établie sera pour partie théoriquement arbitraire et il est bon que les enseignants en aient pleine conscience (1). Pour cela, il serait souhaitable que les maîtres ne prennent pas la matière telle qu'elle se présente, car comme le dit si bien M.J. et S. de VRIENDT : *" Les auteurs ne sont pas des génies qui ont pu imaginer pour chaque élément (grammatical ou lexical) de la langue à enseigner, le meilleur texte et les meilleurs exercices convenant à tous les élèves "* (2), mais d'être libres de prendre des initiatives et de faire des choix convenant aux besoins de leurs élèves, même au risque de bousculer la progression prévue. Il est évident que cela exige de l'enseignant une grande compétence et un gros travail de préparation des cours.

Compte tenu du fait qu'une progression grammaticale est indispensable

(1) HUOT (H) - op. cit. 1974, p. 57

(2) VRIENDT (M.J. et S. de) - op. cit. 1974, p. 39

dans l'élaboration de tout contenu didactique, sa suppression est donc exclue du champ de la didactique des langues.

La progression qui paraît la plus souple aux didacticiens, de nos jours, est celle qui avance en spirale car les élèves d'une classe ne peuvent saisir la matière nouvelle au même rythme, ni l'assimiler et s'en servir d'une façon adéquate.

Une progression en spirale fera apparaître chaque élément nouveau, à diverses reprises, à plusieurs leçons d'intervalle dans des contextes différents, permettant ainsi aux stratégies individuelles de se manifester.

D'autre part, la didactique des langues à l'heure actuelle centre ses préoccupations sur l'enseignement de la compétence de communication. La différence entre la situation d'enseignement et celle d'apprentissage a amené les didacticiens à une nouvelle conception des contenus didactiques. Cette différence réside dans le fait que dans la première situation, l'élève est appelé à construire des phrases correctes tandis que dans la deuxième, vu la diversification des situations, il réalise des actes de parole (1).

Compte tenu du fait qu'on apprend une langue pour s'en servir hors de la salle de classe, il est nécessaire donc de présenter à l'élève une

(1) MOIRAND (S) - Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, 1982, p. 42

matière tout à fait souple et prête à être réutilisée dans des situations diversifiées.

H.G. WIDDOWSON explique dans ce sens que l'enseignement/apprentissage d'une langue n'est pas uniquement une simple manipulation ou assimilation de phrases correctes hors contexte, mais c'est également l'acquisition de la langue en tant que moyen de communication. Dans cette perspective, les phrases à enseigner sont présentées dans une situation de communication naturelle. La langue doit donc assurer une fonction de communication même dans la salle de cours. Suivre une telle démarche, c'est adopter une approche communicative dans un cours de langue.

H.G. WIDDOWSON distingue " usage " et " emploi ", l'apprentissage d'une langue implique donc la capacité de former des phrases correctes d'une part, et la capacité de comprendre quels segments de phrase sont appropriés à tel contexte d'autre part. Le premier type de capacité dépend de la connaissance des règles grammaticales (usage) et le deuxième de la connaissance du système de la langue afin de communiquer (emploi).

Par des exemples, ce même auteur montre comment une présentation centrée sur l'usage peut entraîner un emploi inapproprié de la langue.

- What is on the table ? (qu'est-ce qu'il y a sur la table ?)
- There is a book on the table (il y a un livre sur la table).

Selon H.G. WIDDOWSON, si le livre se trouve sur la table au vu et au su

séance entière était réservée à l'enseignement de la grammaire. L'élève parvenait beaucoup mieux à rédiger une rédaction qu'à s'exprimer aisément, il apprenait donc à lire et à écrire une langue qu'il ne pouvait réutiliser dans son environnement.

Influencée par la linguistique de l'énonciation, la didactique des langues a pris une autre voie en ce qui concerne l'élaboration des contenus linguistiques car la maîtrise de la langue comme moyen de communication ne se limite plus à savoir lire et écrire mais plutôt à être capable de réutiliser les formes apprises en classe dans des situations appropriées.

E. ROULET écrit à ce propos : "*Maîtriser une langue comme moyen de communication ce n'est, à l'évidence, pas seulement être capable de lire et d'écrire correctement des phrases, comme on nous l'apprenait dans l'enseignement traditionnel, ou de comprendre et de produire, rapidement, et automatiquement des phrases en réponse à certains stimulus élémentaires, comme on l'apprend au laboratoire des langues. Il faut être capable de comprendre et de produire des combinaisons d'actes de langage correspondant aux intentions des participants d'un événement de communication et appropriés à la situation d'interaction.*" (1)

D'autre part, C. HEDDESME~~RE~~ et J. P. LAGARDE écrivent dans ce sens qu' "*une langue n'apparaît plus seulement comme un savoir que*

(1) ROULET (E) - Langues maternelles et langues secondes vers une pédagogie intégrée, Hatier, Crédif, 1980, p. 81

L'apprenant doit acquérir (...) mais comme un savoir-faire qu'il doit maîtriser en situation " (1).

Cette nouvelle orientation dans la didactique des langues s'oppose nettement aux principes behaviouristes des années 1950. A cette époque, la matière des contenus linguistiques était ordonnée selon des formes que l'élève devait répéter jusqu'à mémorisation. Cette procédure a été critiquée et remise en cause par les recherches récentes qui ont montré que la langue ne s'acquiert pas uniquement en faisant répéter mécaniquement un ensemble de structures, par l'élève, mais en tenant compte des aptitudes cognitives de celui-ci.

Considérant ceci, nous ne pouvons donc assimiler l'apprentissage d'une langue à n'importe quel autre apprentissage qui s'acquiert une fois l'habitude installée. Cependant, il n'en demeure pas moins que la répétition est un moyen très appréciable dans l'enseignement des langues.

De ce fait, comment envisager la présentation d'un contenu linguistique visant l'acquisition de la compétence de communication ?

Dans l'état actuel des choses, la langue n'est plus enseignée pour elle-même mais pour servir de moyen de communication. Il serait vain alors de présenter à l'élève une seule et unique forme de l'interrogation ; celle-ci est insuffisante et ne peut répondre aux besoins de la communication

(1) ~~HEODISEMER~~ (C) - LAGARDE (J.P) - Apprentissage linguistique et communication, Paris, CLE international, 1978, p. 5

quotidienne, car il ne suffit **pas** de connaître l'unique forme pour être capable de demander une information puisque la forme elle-même dépend non seulement de l'interlocuteur mais aussi des paramètres qui constituent la situation où se déroule l'échange verbal. Par **exemple**, un élève ne demande **pas**, de la même façon, à son maître et à son camarade comment écrire tel mot ou tel autre :

- au maître il dira : " Monsieur, je voudrais savoir comment on écrit
.... "
- à son camarade il dira : " Eh, dis-moi comment j'écris ... "

E. ROULET précise à ce sujet : " ... les actes de questions ou d'ordres peuvent être réalisés par de nombreuses autres formes, verbales ou non verbales que celles qui figurent dans les grammaires et dans les cours d'exercices structuraux " (1).

Cette nouvelle conception de l'apprentissage des langues en tant qu'outil de communication nous amène à une nouvelle sélection des contenus didactiques. Nous savons maintenant que l'hypothèse selon laquelle l'acquisition de la compétence linguistique, la capacité de construire des phrases grammaticales doit précéder l'acquisition de la compétence de communication (la capacité de produire des énoncés appropriés à des situations de communication) a été abandonnée et écartée du champ de la didactique, la progression ne sera plus alors établie en termes d'unités lexicales et de structures grammaticales, mais en termes d'actes et de

(1) ROULET (E) - L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des L2 en fonction des caractéristiques des publics visés, E.L.A. 21, année 76, p. 52

situations de communication en tenant compte des besoins et des intérêts des élèves.

En effet, dans la vie quotidienne, nos échanges verbaux ne se résument pas uniquement aux quatre tournures grammaticales, déclarative, interrogative, impérative et exclamative. Nous devons, également, réaliser des actes tels que conseiller, dispenser, conclure, prier, contester, menacer, reprocher ... (1).

Pour cela, l'insertion de ces actes de parole dans un contenu didactique pourrait amener l'élève à une compétence de communication véritable. Seulement, la situation scolaire ne permet pas un plus large éventail des actes de communication, car les situations scolaires sont souvent à base théorique et prennent assez rarement en compte les paramètres socio-psychologiques d'une situation véritable de communication.

Pour cela, il serait préférable que les enseignants varient, au maximum, les situations des dialogues et donnent libre cours à la production langagière de leurs élèves dès les tout débuts de l'apprentissage et de travailler, ensuite, sur ces mêmes productions. L'enfant est beaucoup plus apte à comprendre ce qu'il vient de dire ou ce que vient de dire son camarade que ce qui est écrit dans son manuel. La manipulation de ses propres énoncés développe chez lui une certaine compétence linguistique et communicative.

(1) Voir : l'inventaire de MARTINS-BALTAR dans COSTE & al. 1976

Car comme le dit H. HUOT : " Une prise de conscience du fonctionnement de la langue est condition fondamentale d'une plus grande maîtrise de celle-ci " (1). C'est pour cette raison qu'il est souhaitable de faire, progressivement, appel à une grammaire réflexive pour faire découvrir aux élèves ce qui se passe quand ils parlent aussi bien au niveau de la syntaxe qu'au niveau de la sémantique.

E. ROULET ajoute dans ce sens : " Enseigner la langue maternelle à l'école primaire, ce n'est donc ni apprendre à l'enfant à utiliser correctement et à transcrire un code qu'il sait déjà, ni lui apprendre une langue correcte destinée à remplacer un parler " débrailé ", mais amener l'enfant à découvrir le fonctionnement de sa propre langue et lui donner la maîtrise d'un répertoire verbal plus riche, plus diversifié " (2).

Dans cette perspective, cet auteur propose de travailler sur les énoncés produits spontanément par l'élève, hors des contraintes de la salle de classe ou sur des documents authentiques, c'est-à-dire, des corpus sonores enregistrés dans diverses situations de la vie quotidienne.

Selon E. ROULET, travailler sur la langue des enfants, c'est amener ces derniers à " une découverte intuitive de la structure et du

(1) HUOT (H) - op. cit. 1974, p. 59

(2) ROULET (E) - op. cit. 1980, p. 37

fonctionnement de cette langue " (1). Il envisage alors la réalisation de cet objectif grâce à l'acquisition des instruments heuristiques. Ceux-ci sont " des opérations sur la langue, ainsi que des concepts ou des représentations liés à celles-ci, qui sont à la portée des enfants et peuvent faciliter la découverte de la structure et du fonctionnement du langage, à partir de certaines données langagières comme celles fournies par des documents authentiques " (2). Soit l'exemple suivant :

- sabāhu al-ḥayr ya sayyidī ! hal ga'a al-mudīr ? urīdu muqābalatahu
(Bonjour Monsieur ! Est-ce que le directeur est là, je voudrais le voir).
- na'am, uktub ismak 'ala ḥadihi al-waraqati wa antaḍir (oui, écris ton nom sur cette feuille et attends

sabāhu al-ḥayr	salutation d'ouverture
hal ga'a al-mudīr ?	demande d'information
urīdu muqābalatahu	expression d'intention
na'am, uktub ismak 'ala ḥadihi al-waraqati wa antaḍir	réponse à la demande d'information.

(1) ROULET (E) - op. cit. 1980, pp 33 à 37

(2) Ibid. p. 38

SUJET
VERBE
COMPLEMENT
DETERMINANT
BASE NOMINALE

ana, al-mudīr

ʔaʔa, urīdu, uktub

muqābala, ism

al, ya, hal, ʕala, haḏāhi

sabāh, sayyid, mudīr, muqābala
ism, waraqa (1)

(1) Pour plus de détails, voir à ce sujet R. ROULET : op. cit; 1980, p. 43

CHAPITRE 2

LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT

Pour bien fixer les structures vues pendant la leçon d'expression libre ensuite en séance de lecture, les auteurs font suivre celle-ci d'au moins cinq exercices différents du type " exercices structuraux ". Les auteurs du manuel disent à ce propos : " *le but principal de ces exercices est la compréhension sémantique et syntaxique des structures, le développement de l'attention de l'élève et l'enrichissement de ~~ses~~ connaissances linguistiques.* " (1)

Dans le présent chapitre, nous essaierons de définir les exercices prévus dans les manuels et d'élucider leurs rôles, leurs avantages ou leurs inconvénients dans l'enseignement des langues. D'autre part, nous verrons s'ils répondent - de par leur conception - à l'objectif que les auteurs se sont assignés en élaborant leur méthode.

(1) FODIL (A) - Livre du Maître, INP, p. 20

Pour répondre à cette question, nous nous appuyerons, essentiellement, sur les résultats des dernières recherches dans ce domaine, car nous ne pouvons y répondre en nous limitant uniquement sur ce que présentent les manuels, compte tenu du fait que l'efficacité ou l'inefficacité de ces techniques dans l'enseignement de la langue arabe ne seront prouvées qu'en effectuant de grandes enquêtes sur le terrain.

III.2.1. RELEVÉ DES DIFFÉRENTS EXERCICES

III.2.1.1. Questions/réponses

Ici, le maître pose des questions auxquelles les élèves doivent répondre individuellement.

Exemple : Premier manuel, page 120

Le modèle :

- hal ḍahabta ilā al-mal^ʿab ? (est-ce que tu es parti au terrain de jeux ?)
- na^ʿam ḍahabtu ilā al-mal^ʿab (oui, j'y suis parti)
- hal ḍahabta ilā al-ḥammam ? (est-ce que tu es parti au bain ?)
- lā, ma ḍahabtu ilā al-ḥammam (non, je n'y suis pas parti)

Comme nous venons de voir, la question oblige l'élève à employer la structure grammaticale que le maître veut faire acquérir. Le rôle que les didacticiens assignent à l'exercice de ce type est celui de permettre à

l'élève de s'exprimer, de parler et d'exploiter activement le vocabulaire et la grammaire acquise passivement par la lecture.

Pour l'efficacité de ce genre d'exercices, il vaudrait mieux varier au maximum les unités qui constituent le type de structures prévues et de limiter la durée d'application pour éviter à l'élève tout travail mécanique.

III.2.1.2. Répétition

Comme son nom l'indique, il s'agit de répéter une série de phrases contenant l'opposition structurale que le maître désire enseigner.

Exemple : Premier manuel page 59

L'exercice présente l'opposition man/mā ; ce sont des pronoms interrogatifs. "Man" (qui) ne s'emploie qu'avec les personnes, "mā" (qu'est-ce, quoi) est spécifique aux choses et aux animaux. L'exercice ici, est accompagné d'images :

- mā haḍā al-ḥayawān ? - image du chameau - (quel est cet animal ?)
- man haḍā al-raḡul ? - image du policier - (qui est cet homme ?)
- mā haḍihi al-fākiha ? - image des bananes - (qu'est ce fruit ?)

Cet exercice remplace l'explication grammaticale que la leçon traditionnelle présentait au début du cours. Les élèves saisissent par l'oreille

l'opposition structurale présentée par les phrases modèles et sont forcés de la reproduire telle qu'elle apparaît et de comprendre par comparaison le fonctionnement de cette opposition.

De même que l'exercice " questions/réponses " ce type d'exercice a aussi ses inconvénients, aussi simple soit-il.

Les linguistes conseillent de ne l'employer que comme initiation à un élément linguistique nouveau, car il est considéré comme l'un des exercices qui ennuient le plus les élèves, pour cela, la durée de son application doit être très limitée. " ... celui-ci (l'ennui) s'installe dès que les élèves n'apprennent plus rien en répétant les phrases modèles " (1). Le maître doit donc mener intelligemment ce genre d'exercices, car l'objectif de cette technique est d'amener l'élève à saisir par l'audition, l'opposition grammaticale et d'attirer son attention sur l'élément prévu, il faudrait donc l'amener à découvrir par eux-mêmes cette opposition car ce n'est qu'à ce moment-là que l'exercice aura sa part d'importance aux yeux des élèves.

III.2.1.3. Combinaison

Dans ce type d'exercices, il s'agit de relier deux phrases pour n'en faire qu'une mais un peu plus complexe.

(1) DELATTRE (G) - Les différents types d'exercices structuraux, Le Français dans le Monde, n° 41, juin 1966, page 13.

Exemple : Premier manuel page 90

- aladī yalzamunī (ce qu'il me faut)
- ḥaraḡati al-mumarrida (l'infirmière est sortie)
- allatī kānat ʿinda ṭabīb (celle qui était chez le médecin)
- Muṣṭafā ḥaraba li annahu yaḥāfu al-mumarrida (Mustapha s'est sauvé parce qu'il a peur de l'infirmière)
- iṣṭaraytu addawāʿ (j'ai acheté les médicaments)

Ce type d'exercice semble être plus efficace dans l'apprentissage d'une langue, car il permet à l'élève d'assimiler certaines structures et, en particulier, les pronoms relatifs, la concordance des temps. À partir de deux phrases indépendantes, l'élève n'en construit qu'une, il y a donc une certaine participation de sa part dans la construction de la phrase. Seulement, l'exercice ici est mal présenté, il s'agit de relier deux phrases qui se complètent et non de combiner deux phrases isolées.

L'exercice devrait être présenté ainsi :

- ḥaraḡati al-mumarrida - kanati al-mumarrida ʿinda ṭabīb
(l'infirmière est sortie) (l'infirmière était chez le médecin)
- iṣṭaraytu addawāʿ - addawāʿ yalzamunī
(j'ai acheté les médicaments) - (les médicaments qu'il me faut)

En combinant les deux phrases, l'élève remarquera certainement les

variations qui s'imposeront dans la nouvelle structure.

III.2.1.4. Substitution

Dans cet exercice, il s'agit de varier un élément de la phrase à condition que l'élément nouveau reprenne la même case que l'élément initial.

Exemple : Deuxième manuel, page 49

- ana yaqla^cūna al-ḡazar wa yabi^cūnah
(je Ils arrachent les carottes et ils les vendent)
- nahnu taqla^c al-ḡazar wa tabi^cuh
(nous tu arraches les carottes et tu les vends)
- anta aqla^c al-ḡazar wa abi^cuh
(tu j'arrache les carottes et je les vends)
- al-fallahūn... naqla^c al-ḡazar wa nabī^cuh
(les fellahs nous arrachons les carottes et nous les vendons)

Ainsi, la substitution opérée dans une case implique la modification d'un ou de plusieurs segments dans d'autres cases. L'élève remarquera certainement ces modifications et assimilera la structure à force de la répéter. Toutefois, il est recommandé de n'employer, dans la substitution, que le vocabulaire connu par les élèves pour attirer l'attention de l'élève sur le mécanisme grammatical et non sur la signification des nouveaux mots.

III.2.1.5. Exercices lexicaux

Le but de ces exercices est la maîtrise du vocabulaire .

Exemple : premier manuel , page 85

Le modèle :

- al-aṣamm : huwa alladī lā yarā (le sourd est celui qui n'entend pas)
- al-abkam : huwa alladī lā yasma^c (le muet est celui qui ne parle pas)
- al-a^kmā : huwa alladī lā yatakallam (l'aveugle est celui qui ne voit pas)

Dans cet exercice , il s'agit de relier le substantif avec ce qui lui convient .

Autre exercice : page 117 du premier manuel

Le modèle :

- al-makān alladī nadrus fīhi yusammā : madrasa
(le lieu où nous étudions s'appelle l'école)
- al-makān alladī nal^cabu fīhi yusammā :
(le lieu où nous jouons s'appelle :)

L'apprentissage d'un nouveau mot n'est pas facile car il faut d'abord

choisir le vocabulaire qui intéresse de très près l'élève débutant. Ce vocabulaire doit correspondre à des situations concrètes et immédiates où l'élève aura à les réutiliser.

III.2.1.6. Transformation

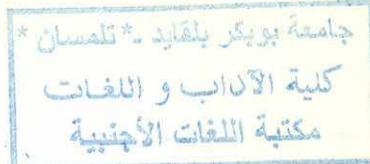
L'exercice propose une phrase que l'élève doit transformer suivant le modèle. Cet exercice oblige donc l'élève à prendre conscience des opérations syntaxiques qui permettent de passer d'une phrase à une autre et de lui faire découvrir les contraintes liées à une transformation.

Exemple : Deuxième manuel, page 30 : anfi al-ğumal al-âtiya (transformer les phrases suivantes :)

Le modèle :

- al-talāmīd ḥā'ifūn min al-faḥṣ al-talāmīd laysū ḥā'ifīn min al-faḥṣ
(les élèves ont peur de l'auscultation les élèves n'ont pas peur de l'auscultation).
- al-mudīra ġā'ibati ʿan al-madrasa ... al-mudīra ġā'iba ʿan al-madrasa
(la directrice est absente de l'école la directrice ... absente de l'école).
- ġā'a al-ṭabīb waḥdah
(le médecin est venu seul)

- anta waḥdak fī al-qism
(tu es seul dans la salle de cours)



L'exercice de transformation est basé sur le principe essentiel de l'opposition, les élèves doivent donc assimiler une opposition grammaticale qui caractérise la structure de la langue.

D'autre part, l'exercice de transformation peut aider l'élève à prendre conscience de certaines caractéristiques du fonctionnement de la langue et à mieux dominer certaines constructions grâce à cette connaissance réflexive. Pour cela, il est important d'utiliser un vocabulaire connu afin que les élèves découvrent l'utilisation possible dans la nouvelle opposition grammaticale qu'ils sont en train d'assimiler.

III.2.1.7. L'exercice à trous

Nous avons remarqué que ce type d'exercices est très fréquent dans les manuels où il est employé à plusieurs fins : il sert aussi bien à l'apprentissage lexical qu'à l'apprentissage grammatical. Cependant, nous devons noter que ce type d'exercices est très apprécié dans l'enseignement des langues. Toutefois, il paraît être éternel, il est permanent et polyvalent depuis la pédagogie traditionnelle, et nous le retrouvons aujourd'hui, parmi les exercices structuraux. M. VERDELHAN dit à son sujet : " *supprimer un mot ou un groupe de mots dans une phrase est la meilleure façon de découvrir, expérimentalement, le sens de ce mot ou de ce groupe de mots ainsi que l'information qu'il apportait à la*

phrase " (1). L'exercice à trous semble porter ses fruits dans l'enseignement des langues et, en particulier, celle du français, seulement, cet exercice a ses avantages et ses inconvénients tout comme les autres types d'exercices structuraux.

M. VERDELHAN cite avec optimisme les apports positifs de l'exercice à trous, " il divise la difficulté de l'acquisition de la langue chaque trou a un objectif didactique, l'enfant exploitera, progressivement, le modèle et accèdera à la norme sans effraction ... " (2).

De par sa polyvalence, nous ne pouvons nier la nécessité de ce type d'exercices dans l'apprentissage de la langue arabe. Son efficacité est prouvée par les pédagogues et les didacticiens qui n'ont pas renoncé au savoir linguistique même, si aujourd'hui, ils ne considèrent pas qu'une somme de connaissances linguistiques soit l'unique moyen pour acquérir une compétence de communication. Toutefois, même si l'enfant n'acquiert pas une bonne compétence de communication, il aura compris une partie assez importante du fonctionnement de la langue qu'il apprend.

III.2.2. EVALUATION DES EXERCICES PREVUS

Jusque là, nous avons décrit et montré le rôle de chaque type d'exercices dans l'enseignement d'une langue et, en particulier, dans l'enseignement de la langue arabe.

(1) VERDELHAN (M) - L'exercice à trous, revue : Etudes de linguistique appliquée, oct-déc. 1982, p. 37

(2) Ibid. p. 43

Maintenant, nous voudrions savoir si, par le biais de ces exercices, l'enfant maîtrisera la langue enseignée et prendra conscience de son fonctionnement.

Bien que les exercices soient des exercices structuraux, car ils partent tous d'un modèle, ils ne sont pas cependant du type répétitif. L'élève participe effectivement à leur application, il ne répètera pas le modèle présenté d'une part, et d'autre part, les exercices prévus sont très courts, ils ne peuvent ennuyer en aucun cas l'élève, ni créer de monotonie pendant la séance de leur application.

Exemple : Premier manuel, page 103

akmil bimā yalī : (kada, kadat) - (Complète avec ce qui suit -
il a failli, elle a failli)

Le modèle : infaḡanat al-firqī'a wa kadāt tuṣīb muṣṭafā
(le pétard a éclaté et a failli blesser Mustapha)

- māla al-sullam wa yasqut
(l'échelle s'est penchée et tomber)
- iṣṭa'alat al-nar wa tuḡriq al-qāba
(le feu s'est allumé et brûler la forêt)

Exemple : Deuxième manuel, page 21

agraṡ wa ukmil (je lis et je complète) :

Les modèles : 1. ayna al-ummu wa nūra ? Ayna humā ?

(où sont la mère et Nora ?) (Où sont-elles ?)

2. ġurfat muṣṭafā wa ḥālid - ġurfatuhumā

(la chambre de Mustapha et de Khaled) - (leur chambre)

- hadā abū ḥālid wa muṣṭafā ! hadā

(Celui-ci est le père de Khaled et de Mustapha), celui-ci

- haḍihi ġurfatuk anta wa ḥālid, haḍihi

(celle-ci est ta chambre et celle de Khaled), celle-ci

Dans les deux exercices choisis, nous remarquons nettement que le modèle n'est pas repris tel qu'il est. L'élève participe effectivement à la construction de la structure syntaxique et n'imite, en aucun cas, le modèle, prévu. Autrement dit, ces exercices prévoient un modèle mais ne sont pas soumis au processus du " stimulus/réponse/renforcement ".

Les exercices structuraux du type répétitif sont nés en pédagogie de la langue étrangère et sont à l'heure actuelle lourdement critiqués et remis en cause. La théorie behaviouriste et le structuralisme de BLOMFIELD et ses disciples sont les fondements théoriques de ces techniques. Or, ces fondements théoriques et, en particulier, leurs apports dans l'apprentissage/enseignement des langues sont contestés.

D. COSTE écrit à ce propos :

" Aux Etats-Unis (...) où les professeurs de langues croyaient découvrir les vérités intangibles de la linguistique appliquée et de la psychologie du comportement, les travaux de CHOMSKY commençaient à toucher

un large public et posaient quelques bombes sous les pas des pédagogues qui pensaient que BLONFIELD et SKINNER avaient tracé la voie royale de l'enseignement des langues. Dès 1959, le compte-rendu que CHOMSKY faisait de " verbal behavior " contestait vigoureusement l'extension du schéma " stimulus/réponse/renforcement " à l'apprentissage linguistique et mettait en cause une bonne partie des principes sur lesquels s'appuyait la méthode audio-orale " (1).

Comme nous venons de voir, les exercices que présentent les manuels scolaires sont très variés. De par leur conception, ils sont destinés, tout d'abord, à faire acquérir par la pratique la maîtrise orale de la langue d'une part, et d'autre part, ils préparent l'élève à une grammaire réflexive sur la langue qu'il apprend. Leur but est donc celui de faire acquérir aux élèves les mécanismes de base.

Les exercices prévus dans les manuels scolaires présentent un double avantage : l'entraînement à la communication orale et le développement d'une compétence linguistique d'où l'acquisition d'une grammaire de base. Il ne s'agit donc pas dans ces exercices d'enseigner les règles de grammaire, mais de les faire pratiquer. Dans ce sens, R. GALISSON fait une nette distinction entre l'exercice structural et l'exercice traditionnel : " L'exercice traditionnel suppose l'apprentissage préalable d'un métalangage grammatical ... L'exercice structural se place directement au niveau du langage courant et fait l'économie de la terminologie

(1) COSTE (D) - op. cit. 1970, p. 17

grammaticale en démarrant non pas sur une explication mais sur un modèle " (1).

Par la pratique de ce "modèle", nous estimons que l'élève arrive à se forger une règle qui l'aidera à résoudre les problèmes qu'il peut rencontrer devant différentes structures syntaxiques. Telle est d'ailleurs la visée des exercices de conceptualisation. En effet, l'élève connaît la construction des phrases et leur fonctionnement d'une manière implicite, H. BESSE souligne que, par la conceptualisation, l'élève va être poussé à expliciter le fonctionnement de la langue qu'il apprend et à en prendre conscience (2).

A cet effet, nous remarquons dans le premier manuel un exercice conçu à partir d'un tableau visant l'acquisition des valeurs temporelles et aspectuelles du verbe. L'exercice se présente comme suit : page 39 :

- aḍa'u kulla kalima fī makānihā (je place chaque mot à sa place)
sa'usāfir (je voyagerai) - waṣalat (elle est arrivée) - yargi^c (il revient) - tabḥaṭ (tu cherches) - intaḍarnā (nous avons attendu) - ḡā' (il est venu) - yusāfir (il voyage) - sayāsil (il arrivera) - sayargi^c (il reviendra) -

(1) GALISSON (R) - Théorie et pratique de l'exercice structural, Revue Recherches Pédagogiques, INRPD, 1970, p. 37

(2) BESSE (H) - Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2, Revue Voix et Image du CREDIF, n° 2, 1974, p. 38

Modèle :

ams (hier)	al-yawm (aujourd'hui)	ḡadan (demain)
katabtu (j'ai écrit)	aktub (j'écris)	sa'aktub (j'écrirai)
.....
.....
.....

Un tel exercice prépare, d'une manière implicite l'élève à différencier entre le temps et l'aspect du verbe.

Par ailleurs, il n'est pas déconseillé que l'enseignant fasse réfléchir ses élèves sur les nuances qui existent par exemple entre " aktub " et " sa-aktub ". Ce genre d'exercices prépare effectivement l'élève à une grammaire réflexive très opératoire.

CHAPITRE 3

L'APPROPRIATION DU CONTENU LINGUISTIQUE PAR L'ELEVE

Dans ce chapitre, nous centrons notre analyse sur les tests que nous avons soumis aux élèves de deuxième et troisième année.

Par cette analyse, nous montrons :

- si les élèves ont assimilé le contenu linguistique des manuels scolaires.
- Les difficultés qu'ils peuvent rencontrer.
- La validité des remarques émises lors de l'analyse du contenu grammatical.

III.3.1. LE LIEU DE L'ENQUETE

Notre enquête s'est déroulée au niveau d'une école située à Ben-Aknoun. Ce choix est fondé car Ben-Aknoun est un quartier qui regroupe des milieux sociaux très variés, nous y trouvons tous les niveaux. En effet,

nous passons des milieux les plus aisés aux milieux les plus défavorisés, pour cela, nous estimons que notre échantillon est des plus représentatifs.

III.3.2. L'ECHANTILLON

Nous avons enquêté dans une école mixte où nous avons choisi deux classes, l'une étant la troisième année, l'autre, la quatrième année. Nous considérons ces deux classes comme étant la deuxième et troisième année, car nous les avons visitées à un mois de la rentrée scolaire 1984 - 1985. Les enseignants de ces deux classes avaient fait uniquement la révision générale du programme de l'année précédente. L'ensemble des élèves est de 80. Ces élèves ont pratiquement suivi une scolarité normale, leur âge est donc de 7 à 8 ans.

III.3.3. LES TESTS

Nous avons élaboré différents exercices sans nous écarter du programme scolaire prévu. Ces exercices sont au nombre de 6 pour chaque classe.

Type d'exercices :

- Exercices à trous lexicaux et ~~grammaticaux~~.
- Exercices de transformation.
- Exercices questions/réponses.

Description des exercices :

- Les exercices concernant la deuxième année :

- * Trois exercices à trous dans lesquels nous avons inclus un nombre assez important de lexique. Nous voulons par là, savoir si l'élève a réussi à acquérir ce lexique et s'il arrive à l'employer correctement.
- * Deux exercices à trous grammaticaux où l'élève doit compléter les vides en choisissant les prépositions et les négations adéquates.
- * Un exercice de transformation où l'élève transforme la phrase initiale en ajoutant l'un des verbes d'existence prévu.

- Les exercices concernant la troisième année :

- * Deux exercices à trous lexicaux.
- * Un exercice lexical du type questions/réponses.
- * Deux exercices à trous grammaticaux.
- * Un exercice de transformation où l'élève transforme deux phrases en une seule.

Procédure :

Vu le nombre important d'exercices élaborés pour chacune des classes, nous avons estimé raisonnable de les faire faire en deux séances, la durée de chaque séance est de 30 minutes.

III.3.4. DEPOUILLEMENT DES TESTS DE DEUXIEME ANNEE

-- 1er exercice : Lexique concernant la vie scolaire

LEXIQUE	+	-
al-madrasa (l'école)	39	0
sāḥa (cour)	37	2
al-qism (la salle de cours)	35	4
al-dars (le cours)	31	8
al-sabbūra (le tableau)	37	2
al-karāris (les cahiers)	32	7
al-minḥāt (la gomme)	27	12
al-qalam (le crayon)	32	7
al-mistara (la règle)	34	5
al-maktab (le bureau)	28	11
al-kitāb (le livre)	30	9
al-hizāna (l'armoire)	35	4
al-talāmīd (les élèves)	32	7
al-ḡaras (la sonnerie)	33	6

+ nombre de réponses positives

- nombre de réponses négatives.

- 2ème exercice : Lexique concernant la vie intérieure

LEXIQUE	+	-
firāṣih (son lit)	37	2
al-ḥammam (la salle de bain)	35	4
waḡḡah (son visage)	35	4
aṭrāfah (ses membres)	34	5
al-minṣafa (la serviette)	35	4
al-faṭūr (le petit déjeuner)	35	4
sabāḡu-al-ḡayr (bonjour)	33	6
qahwa (le café)	35	4
al-sukkar (le sucre)	34	5
al-finḡāl (la tasse)	33	6
al-ṭabīb (le médecin)	35	4
al-sammā'a (le stéthoscope)	36	3
al-miḡrār (le thermomètre)	38	1
al-miḡqana (la seringue)	32	7
waṣfa (l'ordonnance)	35	4
al-dawā' (les médicaments)	29	10
al-ṣarūb (le sirop)	29	10

- 3ème exercice : Lexique concernant la vie extérieure

LEXIQUE	+	-
al-murūr (la circulation)	32	7
al-raṣīf (le trottoir)	34	5
al-mamarr (le passage clouté)	26	13
al-ḥabbāz (le boulanger)	31	8
al- arḍ (le sol)	34	5
sayyāratu al-is'āf (l'ambulance)	36	3
al-mustašfā (l'hôpital)	33	6
al-aḥmar (le feu rouge)	28	11
al-kursī (la chaise)	35	4
al-mir'āt (la glace)	33	6
sa'ir (les cheveux)	34	5
al-mušt (le peigne)	33	6
al-miqaṣ (les ciseaux)	32	7
al-'iṭr (le parfum)	34	5

Remarques : Comme le montrent les tableaux ci-dessus, l'ensemble des élèves a utilisé correctement le vocabulaire que nous avons inclus dans nos tests. Ceci nous semble tout à fait cohérent car l'enfant n'est pas une table rase en arrivant à l'école, il parle et communique déjà avec son entourage. Par ailleurs, nous avons vu plus haut que les auteurs des manuels scolaires n'ont employé que le lexique de l'Arabe Fonctionnel, lexique qui recouvre pratiquement la langue de l'enfant de 6 à 9 ans.

- 4ème exercice : Emploi des verbes d'existence.

V E R B E S	+	-
kāna (c'était)	0	39
māzāla (il est toujours)	4	35
sāra (il est devenu)	0	39

Remarques : Introduits dans une structure telle que :

- al-waladu marīḍun, (l'enfant malade)

les verbes d'existence entraînent une variation des marques casuelles ou "ḥalamāt al-iḥrāb" et la structure initiale est transformée en :

- kāna al-walidu marīḍan (l'enfant était malade)

Cette deuxième structure n'a pas été intériorisée par l'élève, cela revient au fait que les manuels scolaires présentent différentes structures à la fois sans tenir compte de la progression d'apprentissage.

- 5ème exercice : Emploi des prépositions

PREPOSITION	+	-
fī (dans)	34	5
alā (au-dessus)	33	6
bi (avec)	32	7
li (pour)	31	8
ilā (au)	31	8

Remarques : Malgré leur présentation linéaire, les prépositions semblent être acquises par la majorité des élèves. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces mêmes prépositions existent dans la langue parlée par l'enfant dans son milieu social.

- 6ème exercice : Emploi des négations

NEGATIONS	+	-
laysa (ne pas)	11	28
lā (nepas)	20	19
lam (ne pas)	10	29
	-	

Remarques : Laysa est un verbe d'existence marquant la négation.

Lā, une négation marquant le futur ou le présent " habituel ". Lam, une

négation qui dénote, également, un passé révolu et absolu. Nous remarquons que la plupart des élèves n'arrivent pas encore à faire la différence entre ces trois négations puisqu'ils emploient l'une à la place de l'autre. Cette difficulté persiste, nous semble-t-il, à cause de l'enseignement lent et fragmenté de ces particules où toute progression en spirale est exclue.

III.3.5. DEPOUILLEMENT DES TESTS DE LA TROISIEME ANNEE

- Premier exercice : Lexique concernant le jeu sportif

LEXIQUE	+	-
al-mal ^c ab (le terrain de jeux)	38	3
al-muqābala (le match)	37	4
al-kura (le ballon)	36	5
hadafan (le but)	40	1
al-farah (la joie)	38	3
al-šawṭ al-awwal (la mi-temps)	37	4
al-ta ^c ādul (égalité)	29	12
yatasābaq	36	5

- 2ème exercice : Lexique concernant les métiers

LEXIQUE	+	-
al-ḥaddā' (le cordonnier)	34	7
al-ḡazzār (le boucher)	37	4
al-labbān (le laitier)	36	5
al-ṣaydaliy (le pharmacien)	35	6
al-ḥabbāz (le boulanger)	33	8

- 3ème exercice : lexique concernant les intempéries

LEXIQUE	+	-
mi ^c tafan (l'imperméable)	37	4
al- amṭār (les pluies)	38	3
al- talḡ (la neige)	28	13
al-barq (l'éclair)	32	9
al- ra ^c d (le tonnerre)	32	9
al- aṣḡār (les arbres)	36	5
ṣafir (le sifflement des vents)	6	35
qaṣf (le bruit du tonnerre)	5	36
al-midfa'a (le poêle)	37	4
matariyyatahā (son parapluie)	9	32
al-bard (le froid)	35	6

Remarques : Mêmes remarques que celles que l'on a faites pour les résultats concernant la deuxième année. Ici, aussi, les élèves semblent connaître le lexique, excepté certains substantifs trop abstraits ou rares dans la langue de l'enfant tels que : ta^cādul (égalité), şafir (sifflement des vents), et qaşf (bruit du tonnerre). Nous remarquons un nombre de réponses négatives assez élevé en ce qui concerne le mot " matariyya " bien que ce mot figure dans le lexique de l'Arabe Fonctionnel, il n'existe pas dans la langue que possède l'enfant algérien, c'est pour cette raison, nous semble-t-il, que son acquisition est retardée.

- 4ème exercice : Emploi des adverbes de lieu et de temps

A D V E R B E S	+	-
qabl (avant)	35	6
fawq (au-dessus)	37	4
munḍu (depuis)	26	15
taht (au-dessous)	36	5
ba ^c d (après)	38	3

Remarques : Les élèves ne rencontrent aucune difficulté en ce qui concerne les adverbes de temps et de lieu à l'exception de munḍu (depuis) qui n'apparaît pas dans la langue de l'enfant.

- 5ème exercice : Emploi des conjonctions

CONJONCTIONS	+	-
an (il faut que ...)	29	12
li (pour que ...)	22	19
an (il faut que ...)	26	15
an (il faut que ...)	24	17
li (pour que ...)	19	22

Remarques : " an " ne s'emploie qu'avec l'inaccompli qui a alors le statut d'un nom ou d'un masdar. " Li " accompagne, également, l'inaccompli et marque la causalité. Nous remarquons que les élèves confondent ces deux particules, ceci rejoint ce que nous avons dit sur l'enseignement de " laysa " " lâ " et " lam " (1).

(1) voir supra p. 184.

- 6ème exercice : Transformation de deux phrases en une seule

P H R A S E S	+	-
Première phrase	0	41
Deuxième phrase	0	41
Troisième phrase	0	41

Remarques : La transformation de deux phrases indépendantes en une seule formée d'une principale et d'une subordonnée semble ne pas être acquise du tout, cette insuffisance s'explique clairement. En effet, comme nous l'avons vu au cours de l'analyse précédente, les auteurs introduisent différentes structures et à un rythme très accéléré, leur intérêt pour la matière à enseigner fait passer l'élève au second plan et c'est ainsi qu'ils élaborent une progression purement linéaire n'aidant en aucune manière l'intériorisation des différentes structures.

Conclusion :

Les difficultés que rencontrent les élèves de deuxième et troisième année se localisent, essentiellement, au niveau de la morphosyntaxe. Les éléments grammaticaux sont présentés selon une progression excluant toute révision. Cet état de fait n'a pas permis aux élèves d'acquiescer aisément ces éléments.

En revanche, le lexique semble être bien acquis et ne présente aucune difficulté à l'exception de certains mots trop abstraits ou inexistant dans la langue que possède l'enfant à ce niveau.

CONCLUSION

Les auteurs ont opté pour la méthodologie S.C.I.A.V. dans cette nouvelle méthode. Cette dernière est née dans l'enseignement du français langue étrangère, elle fut ensuite adoptée dans la pédagogie du français langue maternelle, et elle semble porter ses fruits dans l'enseignement de la langue arabe. En outre, malgré les déficiences auxquelles les manuels scolaires n'ont pas échappé, ces derniers s'avèrent un outil de travail très puissant pouvant amener l'élève à une grande maîtrise de sa langue maternelle. Toutefois, les techniques de l'enseignement d'une langue étrangère pourraient avoir des résultats positifs dans l'enseignement de la langue arabe, compte tenu du fait que nombre d'enfants arrivent à l'école avec différents parlars et différents dialectes.

Cependant, l'élève possède sa propre langue à son entrée à l'école cela suppose qu'il est en mesure de communiquer ; pourquoi alors lui imposer un support visuel sous forme d'images peu expressives pendant la leçon d'expression spontanée? Il est grand temps que ce moyen limitatif disparaisse de la pédagogie de la langue arabe. En effet, pour amener

l'élève à s'exprimer spontanément, il suffit de lui donner l'occasion de parler en lui évoquant un thème et la leçon d'expression spontanée sera **plus** fructueuse et plus rentable qu'elle ne l'est par l'intermédiaire de l'image, celle-ci n'interviendra que si la nécessité se ressent.

D'autre part, la monotonie des illustrations risque de détourner l'élève de son manuel, la présentation de vraies photos semble être plus motivante et plus attirante qu'un minuscule dessin illustrant des personnes dépourvues de toute vivacité. Il en est de même pour les thèmes présentés, ils débutent invariablement par la rentrée scolaire et s'achèvent par la fin de l'année scolaire et le début de l'été. Il est urgent de voir disparaître cette succession des thèmes et de retrouver un contenu thématique reflétant le monde réel des élèves et permettant une véritable ouverture sur le monde extérieur.

Par ailleurs, le lexique utilisé dans ces manuels rejoint, en partie, celui de l'Arabe Fonctionnel. Toutefois, nous remarquons l'introduction de certains termes inconnus de l'enfant. Nous estimons donc que leur enseignement à ce niveau est trop hâtif. L'élève du premier cycle de l'Ecole Fondamentale n'a pas besoin d'acquérir une langue d'un haut niveau, il n'est qu'à ses débuts et le temps ne lui manquera pas pour acquérir plus tard une langue normative. Ce qui importe à ce niveau est la maîtrise de la langue qu'il connaît déjà.

Dans ce domaine, l'Arabe Fonctionnel s'évère un champ de référence assez riche en attendant l'achèvement de l'Arabe Fondamental qui

promet de larges perspectives.

Au bout du compte, la présentation du contenu grammatical se caractérise, la majeure partie du temps, par une progression linéaire. Celle-ci est bannie car, par son intermédiaire, l'élève accède à une matière très fragmentée. La progression qui avance en spirale semble donc la plus souple et la plus rentable car elle permet de revenir plusieurs fois sur un même thème, de revoir, d'approfondir et d'élargir les acquisitions des élèves.

A N N E X E S

تمارين السنة الثانية :

(1) ضع هذه الكلمات في المكان المناسب :

القسم - السبورة - القلم - المحمّاة - الدرس - المدرسة
الكراريس - المكتب - الخزانة - التلاميذ - الجرس - الكتاب .
المسطرة - ساحة .

حمل مصطفى محفظته وذهب في
المدرسة لعب مصطفى مع أصدقائه .
دخل التلاميذ وبدأ
كتب المعلم عنوان الدرس على
كتبه التلاميذ في
طلب مصطفى لأنه أخطأ في الكتابة .
أخذ خالد و..... ليسطر تحت العنوان
وقف المعلم أمام وبدأ يقرأ في
أخذ المعلم الكراريس من داخل ووزّعها على
حان وقت الخروج ، رنّ

(2) ضع الكلمات الآتية في المكان المناسب :

الطبيب - فطور الصباح - المنشفة - الفراش - صباح الخير -
الحمام - السّماعة - وجهه - الجرار - أطراف - القهـوـة -
محقنة - الفنجان - الوصفة - السكر - الشروب - الأقراص .

استيقظ مصطفي في الصباح وقفز من ثم ذهب
الى ليفعل و
مصطفي وجهه به ودخل المطبخ ليتناول
وجد مصطفي أمه في المطبخ فقال لها وسلم
عليها .

يوجد على المائدة الحليب و و و
مرض خالد فعلمه أبوه عنده
فحس الطبيب خالدًا وتسمّع الى قلبه به
قاس الطبيب الحرارة به
أخذ الطبيب ليحقن المريض
ذهب الأب الى الصيدلي وفي يده
تناول خالد و فزال عنه المرض .

3) ضع الكلمات الآتية في المكان المناسب :

الخبّاز - المرور - الأحمر - سيّارة للاسعاف - المرّ - المستشفى -
الكرسي - الأرض - العطر - شعر - المقصّ - المشط - المرأة -
الرصيف .

مرّ خالد أمام الشرطي السندي يتأمّم
سارت السيّارات بسرعة خاف مصطفي فمشى على
أراد خالد أن يشتري الخبز، قطع الطريق وهو يمشي على
حتى وصل عند

سمع ضجيجا ، فالتفت واذا بسيارة تـمـدـم رضا ، وقع رضا
على مجروحا .

جاءت بسرعة لتقله الى

لم ينتبه رضا ، كان اللون مشمولا

سار خالد حتى وصل عند الحلاق ، جلس على

وأخذ ينظر الى

بلل الحلاق خالد وسرّحه به قسّ

الحلاق الشعر به

رّش الحلاق الشعر به

4 أكمل بـ (في) - (ب) - (على) (الى) (ل) توجد الكتب

.....الخزانة .

يضع المعلم الكتب المكتب .

رسم التلميذ الأقلام المطوّنة .

اشترى الأب خالد الأدوات المدرسية

ذهبت ليلي الرّيف .

5 ضع : ليس - لا - لم في المكان المناسب .

..... الجو ممطرا .

..... نذهب الى المدرسة في العطلة

بدأ الصيف و نذهب الى البحر .

(6) ضع : كان - مازال - صار - في الجمل الآتية :

..... ← الولد مريض

..... ← الشمس مشرقة

..... ← ألعب بالكرة

..... ← المطر ينزل

تمرين السنة الثالثة

(1) أكمل الجمل الآتية بهذه الكلمات :

المقابلة - الكرة - الملعب - الشوط الأول - هدفا - التعادل
الفرح - يتسابق .

دخل اللاعبون الى

بدأت بعدما ما صفّر الحنكم .

وقف حارس المرمى يراقب

سجّل لاعب فكاد يطير من

انتهى فاستراح اللاعبون لمدة قصيرة .

سجّل كل من الفريقين هدفا ، فانتهت المقابلة بـ

ركب خالد الدراجة وأراد أن مع مصطفى

(2) ضع الكلمات الآتية في المكان المناسب :

الأمطار - معظما - الرياح - البرق - الرعد - قصفا -

صغير - الأشجار - مطريهما - المدفأة - البرد - الثلج .

بدأ فصل الشتاء ، اشترى الأب لخالد لكي لا تبلله الأمطار .

نزلت بفزارة .

سقط حتى صارت الأشجار بيضاء .

دامت السماء غائمة ، فلمح البرق وقصف

وعصفت فكسرت

لم ينم فريد بسبب الرياح و الرعد .
أشعلت المعلمة لكي تدفيء القسم
وصلت ليلي الى المدرسة مبلة لأن تكسر .
أحست ليلي بـ الفارس .

(3) أجب على الأسئلة الآتية :

من هو صانع الأحذية ؟ ←
من هو بائع اللحم ؟ ←
من هو بائع اللبن ؟ ←
من هو بائع الأدوية ؟ ←
من هو بائع الخبز ؟ ←

(4) أكمل بالكلمات الآتية : تحت ، فوق ، بعد ، منذ ، قبل .

يغسل خالد يديه الأكل
وضعت الأم الكتب الطاولة
دخلت المدرسة ثلاث سنوات
اختفى القط المائدة
يأتي فصل الربيع فصل الشتاء

(5) أكمل بـ (ل) و (أن)

يجب أراجع دروسي .
يقف الشرطي ينظم المرور .
أخاف تفرق السلحفاة
كاد الصبي يسقط
دخل مصطفى عند الطبيب يفحصه .

(6) اربط بين الجمل الآتية :

كانت الممرضة عند الطبيب
كان الدرس على السبورة
الأولاد مسرورون .

خرجت الممرضة
كتب التلاميذ الدرس
عاد الأولاد من النزهة

REPRESENTATION A TITRE D'ILLUSTRATION
DE DEUX LECONS TIREES DES MANUELS ANALYSES.

كُلُّ
مَا رَأَيْتُ الْمَدِينَةَ كُلَّهَا .
خَرَجَ الْأَطْفَالُ كُلُّهُمْ .



جَاءَتْ سَعَادُ مِنَ الرَّيفِ لِتُرَوِّرَ الْمَدِينَةَ ،

هَا هِيَ ذِي مَعَ لَيْلَى .

: اسْتَعِدِّي ، الْيَوْمَ نَذْهَبُ مَعَ أَبِي إِلَى الْحَدِيقَةِ .

: حَدِيقَةٌ ! هُنَا فِي الْمَدِينَةِ ! أَنَا مَا رَأَيْتُ حَدَائِقَ ،

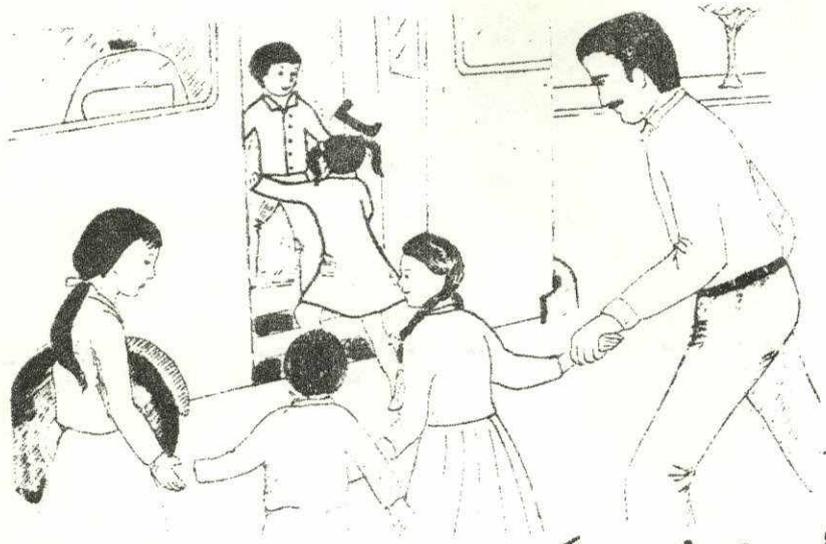
رَأَيْتُ الْمَنَازِلَ وَالشُّوَارِعَ فَقَطُّ .

: أَنْتِ مَا رَأَيْتِ الْمَدِينَةَ .

: أَبِي يَقُولُ لَكُمْ : اسْرِعُوا ، لَقَدْ تَأَخَّرْنَا .

خَرَجَ الْأَطْفَالُ يَجْرُونَ : أَيْنَ السَّيَّارَةُ يَا أَبِي ؟

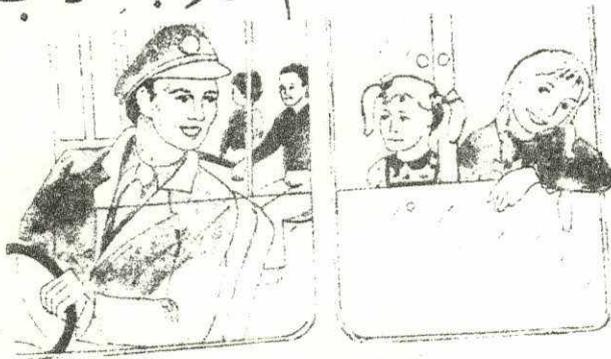
: السَّيَّارَةُ عِنْدَ الْمِيكَانِيكِيِّ ، سَرَكَبُ الْحَافِلَةِ .



مَا = لَمْ .
 { مَا تَوَقَّفَتِ الْحَافِلَةُ .
 { الْحَافِلَةُ لَمْ تَتَوَقَّفْ .
 { مَا رَكَبْنَا السَّيَّارَةَ .
 { لَمْ نَرَكِبْ السَّيَّارَةَ .

وَصَلَ الْأَطْفَالُ إِلَى الْمَحْطَةِ ، جَاءَتْ حَافِلَةٌ عَامِرَةٌ
 مَرَّتْ وَ تَوَقَّفَتْ .

: هَذِهِ حَافِلَةٌ أُخْرَى ، فِيهَا أَمَاكِينُ فَارِغَةٌ .
 تَوَقَّفَتِ الْحَافِلَةُ ، رَكِبَ الْأَطْفَالُ ثُمَّ رَكِبَ الْأَبُ .



: تَقَدَّمُوا إِلَى الْأَمَامِ ،
 أَشْرِي التَّدَاكِيرَ وَالْحَقُّ بِكُمْ .
 جَلَسَ الْأَطْفَالُ قُرْبَ السَّائِقِ ،

وَجَلَسَ الْأَبُ وَرَاءَهُمْ ، بَدَأَتْ الْحَافِلَةُ تَسِيرُ .
 أَخْرَجَتْ سَعَادُ رَأْسَهَا لِتُطِلَّ مِنَ النَّافِذَةِ .
 : مَمْنُوعٌ يَا بِنْتِي .

1 - أَرْبِطْ بَيْنَ السُّؤَالِ وَالْجَوَابِ :

لِمَاذَا رَكِبَ الْأَطْفَالُ الْحَافِلَةَ ؟ لِأَنَّهَا كَانَتْ عَامِرَةً .

لِمَاذَا لَمْ تَتَوَقَّفِ الْحَافِلَةُ الْأُولَى ؟ لِيَذْهَبُوا إِلَى الْحَدِيقَةِ .

أَيْنَ تَتَوَقَّفُ الْحَافِلَةُ ؟ تَتَوَقَّفُ الْحَافِلَةُ فِي الْمَحَطَّةِ

2 - أَضِعْ كُلَّ كَلِمَةٍ فِي مَكَانِهَا : (كُلُّ - كُلُّهَا - كُلُّهُمْ)

عَجَلَاتُ السَّيَّارَةِ مَفْشُوشَةٌ .

تَوَقَّفَتِ الْحَافِلَةُ فَتَزَلَّ الرُّكَّابُ

..... التَّلَامِيذُ خَرَجُوا مِنَ الْمَدْرَسَةِ .

3 - أَرْبِطْ بَيْنَ الْمَرْكَبَةِ وَمَا يُنَاسِبُهَا :

الْأَرْضُ .

السِّكَّةُ الْحَدِيدِيَّةُ .

الْجَوُّ

الْبَحْرُ

الطَّيَّارَةُ

السَّفِينَةُ

الْحَافِلَةُ

الْقِطَارُ

4 - اِمْلَأْ : الْمَقَاعِدُ كُلُّهَا مَشْغُولَةٌ ، سَعَادٌ لَمْ تَرْكَبْ .

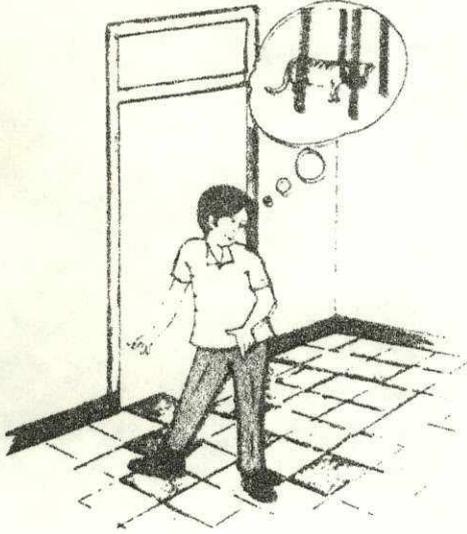


عَشِيَّةَ يَوْمِ الْخَمِيسِ ، عُدْتُ مِنَ الْمَدْرَسَةِ إِلَى الدَّارِ ، فَوَجَدْتُ
أَبِي يُفَكِّكُ الْخِزَانَةَ ، وَأُمِّي تَجْمَعُ الْأَوَانِي .

نَظَرْتُ إِلَى الْغُرْفَةِ فَتَعَجَّبْتُ ، مَاذَا حَدَثَ ؟ صِنَادِيْقُ وَحَقَائِبُ
مُجْمَعَةٌ ، وَرُزْمٌ مُكَدَّسَةٌ ، كُلُّ الْأَثَاثِ جُمِعَ هُنَا ، لِمَاذَا ؟
سَأَلْتُ أُمَّي فَقَالَتْ : سَنَرَحُلُ مِنْ بَيْتِنَا هَذَا ، وَنَنْتَقِلُ إِلَى بَيْتِ
آخَرَ مِنْهُ وَ

تَقُولِينَ نَرَحُلُ ! مَتَى نَرَحُلُ ؟ أَيْ هَذِهِ الْعَشِيَّةُ ؟
لَا ، الْيَوْمَ نَجْمَعُ الْأَثَاثَ ، وَغَدًا نَكْرِي شَاخِنَةً ،
وَنَنْقُلُهُ إِلَى بَيْتِنَا الْجَدِيدِ .

فِي الْغَدِ جَاءَتِ الشَّاحِنَةُ ، فَبَدَأَ أَبِي يَنْقُلُ الْأَثَاثَ إِلَيْهَا .
وَنَحْنُ جَمِيعًا نُسَاعِدُهُ إِلَّا خَالِدًا ، فَقَدْ كَانَ يَبْحَثُ عَنْ قِطْعَةٍ .
يُرِيدُ أَنْ يَأْخُذَهُ مَعَهُ .



أَيْنَ أَخْتَفَى « مِينو » ؟
لَعَلَّهُ فِي الْمَطْبَخِ .. لَا ..
هُوَ لَيْسَ هُنَا .
لَعَلَّهُ فِي الْغُرْفَةِ . أَذْهَبُ
لِأَرَى ، هُنَا غَيْرَ مَوْجُودٍ
كَذَلِكَ ... أَيْنَ ذَهَبَ ؟

تَبَا لَهُ ، سَأَذْهَبُ وَأَتْرُكُهُ ، لَكِنْ كَيْفَ سَيَلْحَقُ بِنَا ؟
هَيَّا يَا خَالِدَ ، هَيَّا يَا لَيْلَى ، حَانَ وَقْتُ الرَّحِيلِ .
انْتَظِرُونِي حَتَّى أُودِعَ نُورَةَ .

ذَهَبْتُ لَيْلَى إِلَى صَدِيقَتِهَا وَوَدَّعْتَهَا .

أَلَا نَلْتَقِي بَعْدَ الْآنَ ؟ أَجَابَتْهَا لَيْلَى :
بَلْ سَلْتَقِي دَائِمًا ، فِي الْمَدْرَسَةِ .
وَفِي الْحَيِّ . بَيْتُنَا الْجَدِيدُ قَرِيبٌ
مِنْ هُنَا ، هُوَ فِي الْعِمَارَةِ
الْمُقَابِلَةِ .



1 - أُجِيبُ :

- فِي أَيِّ يَوْمٍ تَرَحَّلُ عَائِلَةُ مُصْطَفَى ؟

2 - اخْتَارِ الْجَوَابَ الصَّحِيحَ :

- تَرَحَّلُ عَائِلَةُ مُصْطَفَى إِلَى : مَدِينَةٍ أُخْرَى - قَرْيَةٍ بَعِيدَةٍ - عِمَارَةٍ قَدِيمَةٍ .

3 - أَضِعْ (تِلْكَ - ذَاكَ) فِي الْمَكَانِ الْمُنَاسِبِ :

- نَوَحَلْ إِلَى الْحَيِّ .

..... خَالِدٌ يَبْحَثُ عَنْ قِطْعَةٍ .

- يَقَعُ بَيْتُنَا فِي الْعِمَارَةِ .

..... لَيْلَى تَحْمِلُ مَقْعَدًا .

4 - ارْبِطِ الْجُمْلَةَ النَاقِصَةَ بِمَا يُكْمِلُهَا :

- الْعِمَارَةُ الَّتِي نَسَكُنُهَا

فِيهِ عِدَّةٌ غُرَفٍ .

- الْبَيْتُ الَّذِي أَسْكُنُهُ

فِيهَا بُيُوتٌ وَعِمَارَاتٌ كَثِيرَةٌ .

- الْمَدِينَةُ الَّتِي يَقَعُ فِيهَا بَيْتُنَا

فِيهِ مَدُنٌ وَقُرَى وَجِبَالٌ وَحُقُوقٌ وَ.....

- الْوَطَنُ الَّذِي نَعِيشُ عَلَى أَرْضِهِ

فِيهَا أَرْبَعَةٌ طَوَابِقٌ .

5 - اكْمِلِ الْجُمْلَةَ النَاقِصَةَ :

- هَذَا الْبَيْتُ وَاسِعٌ وَجَمِيلٌ .

وَذَاكَ الْبَيْتُ أَوْسَعُ وَأَجْمَلٌ .

- هَذِهِ الشَّاحِنَةُ سَرِيعَةٌ وَقَوِيَّةٌ .

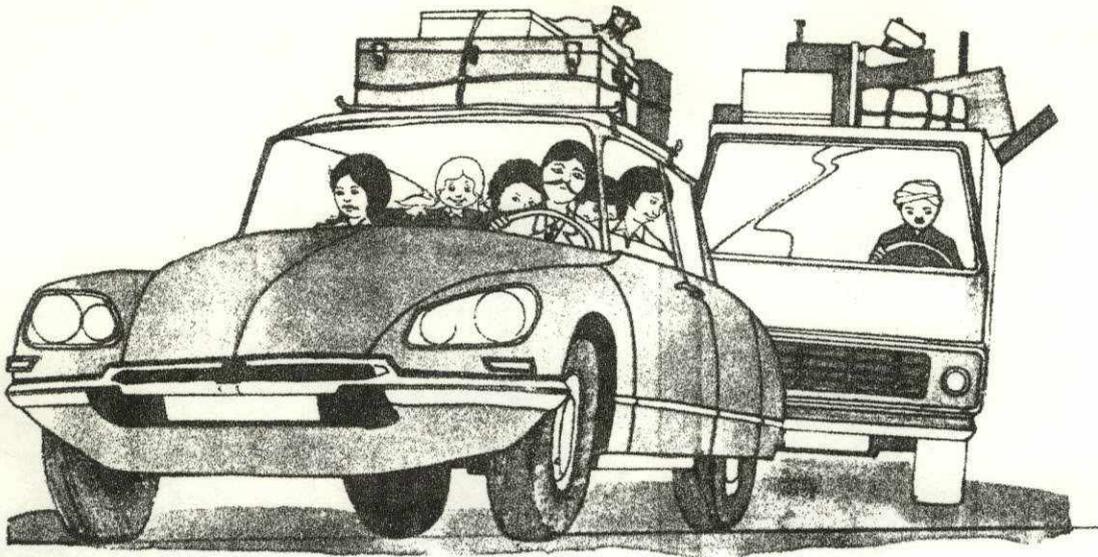
وَتِلْكَ الشَّاحِنَةُ وَ.....

- هَذِهِ الْعِمَارَةُ كَبِيرَةٌ وَعَالِيَةٌ .

وَتِلْكَ الْعِمَارَةُ وَ.....

6 - إِمْلَأْ :

يَقَعُ بَيْتُنَا فِي عِمَارَةٍ عَالِيَةٍ .



رَكِبْنَا السَّيَّارَةَ وَتَوَجَّهْنَا إِلَى الْحَيِّ (1) الَّذِي يَقَعُ فِيهِ بَيْتُنَا
الْجَدِيدُ ، ثُمَّ تَبِعْتَنَا الشَّاحِنَةُ مَحْمَلَةً بِالْأَثَاثِ .

لِمَاذَا تَرَكْنَا بَيْتَنَا الْقَدِيمَ يَا أُمِّي ، أَنَا أُحِبُّهُ كَثِيرًا ،
لِأَنَّي وُلِدْتُ فِيهِ وَكَبُرْتُ بَيْنَ حَيْطَانِهِ .
كُلُّنَا نَحِبُّهُ ، لَكِنَّهُ ضَيْقٌ فِيهِ غُرَفَتَانِ فَقَطْ ،
أَمَّا بَيْتُنَا الْجَدِيدُ ، فَفِيهِ كُلُّهَا وَاسِعَةٌ .

كُنْتُمْ تَنَامُونَ جَمِيعًا فِي غُرْفَةٍ وَاحِدَةٍ ، أَمَّا فِي بَيْتِنَا
الْجَدِيدِ ، فَيَنَامُ الْأَوْلَادُ فِي غُرْفَةٍ ، وَالْبَنَاتُ فِي غُرْفَةٍ ،
وَنَسْهَرُ فِي أُخْرَى .

غُرْفَةٌ لَنَا ، نَنَامُ فِيهَا وَحَدْنَا ، الْحَمْدُ لِلَّهِ سَأَرَتَاخُ مِنْ
شَخِيرِكِ يَا لَيْلَى .

1 - الْحَيُّ : الْجِهَةُ مِنَ الْمَدِينَةِ . وَالْمَدِينَةُ فِيهَا أَحْيَاءٌ كَثِيرَةٌ .



وَصَلْنَا إِلَى بَيْتِنَا الْجَدِيدِ ، فَفَتَحَتْ أُمِّي الْبَابَ وَقَالَتْ :
أَدْخُلُوا عَلَى بَرَكَةِ اللَّهِ .

سَارَتْ أُمِّي أَمَامَنَا فِي الرَّوَاقِ وَأَخَذَتْ تَفْتَحُ الْغُرْفَ وَاحِدَةً
بَعْدَ أُخْرَى : غُرْفَةٌ ، اثْنَتَانِ ، ثَلَاثٌ ، أَرْبَعُ غُرُفٍ وَمَطْبَخٌ وَحَمَّامٌ ،
يَا لَهُ مِنْ بَيْتٍ وَاسِعٍ وَجَمِيلٍ !

قَالَ خَالِدٌ : غُرْفَةٌ نَنَامُ أَنَا وَمُصْطَفَى ؟



نَخْتَارُ هَذِهِ الْغُرْفَةَ ، فِيهَا شُرْفَةٌ ،
وَمِنْهَا نُطَلُّ عَلَى السَّاحَةِ .

أَسْكُتْ يَا مُصْطَفَى ، أَنْصِتْ ،
هَذَا صَوْتُ قِطَّنَا ، نَعَمْ إِنَّهُ هُوَ ،
تَعَالَ يَا « مِينُو » أَيْنَ كُنْتَ ؟

بَحَثْتُ عَنْكَ كَثِيرًا ، كَيْفَ عَرَفْتَ الطَّرِيقَ إِلَى هُنَا ؟

1 - أُجِيبْ بِـ - نَعَمْ - أَوْ - لَا :

لِيَلِيَّ تَحِبُّ بَيْتَهُمُ الْقَدِيمَ .
لِأَنَّهَا تَرَبَّتْ فِيهِ .
لِأَنَّهَ وَاسِعٌ .
لِأَنَّهَ قَرِيبٌ مِنْ بَيْتِ نُورَةَ .

2 - أَضِعْ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةَ فِي الْمَكَانِ الْمُنَاسِبِ :

الشُّرْفَةُ	يَقَعُ بَيْتُنَا الْجَدِيدُ فِي	الثَّانِي مِنَ الْعِمَارَةِ .
الرُّوَاقِ	وَقَفَ خَالِدٌ فِي	وَاطَّلَ عَلَى السَّاحَةِ .
الطَّابِقِ	تَقَعُ غُرْفَةُ الْإِسْتِحْمَامِ فِي آخِرِ	عَلَى الْيَمِينِ .

3 - أَقْرَأْ وَأَكْمِلْ :

غُرْفَةٌ	غُرْفَتَانِ	ثَلَاثُ	غُرْفٍ	بَيْتٍ	ثَلَاثَةَ
نَافِذَةٌ	نَوَافِذِ	طَابِقِ

4 - أُجِيبْ :

- فِي أَيِّ مَكَانٍ تَنَامُ ؟
- فِي أَيِّ قِسْمٍ يَتَرَأَّى خَالِدٌ ؟
- فِي أَيِّ فِصْلٍ تَبْدَأُ الْمَدْرَاسَةَ ؟

5 - أَكْمِلْ :

- نَسْتَقْبِلُ الضُّيُوفَ فِي غُرْفَةٍ

- نَضْبِخُ الطَّعَامَ فِي

- نَنَامُ فِي

6 - أَكْتُبْ :

كُنَّا نَحِبُّ بَيْتَنَا الْقَدِيمَ لَكِنَّهُ ضَيِّقٌ وَقَدِيمٌ .

B I B L I O G R A P H I E

B I B L I O G R A P H I E

MANUELS ANALYSES

Livre de lecture : "aqra' (2ème année du 1er cycle de l'Ecole Fondamentale)

Livre de lecture : "aqra'u wa 'ata^callam" (3ème année du 1er cycle de l'école Fondamentale .)

OUVRAGES EN ARABE

AL-ĠĀHĪD̄ ,

Al-bayān wa tabyīn , Edition A. Haroun , Tome 4 , Le Caire ,
1369

DAM^{ca} (I) , MARSA (M) ,

Al-kitāb al-madrasī , Tunis , 1982

KAMĀL HASSAN (M) ,

Al-luġa al-Ġarabiyya al-muċāšira , Dar al-maċrif , Miṣr , 1976

FODIL (A) ,

Livre du maftre (2ème année du 1er cycle de l'Ecole Fondamentale)

Livre du maftre (2ème année du 1er cycle de l'Ecole Fondamentale)

FURAYHA (A) ,

Nahwa ^Carabiyyatin muyassara , Dar attaqāfa, Beyrout, 1955.

HAĞĞ-SĀLIH (A) ,

Al-'usus al-^Cilmiyya li-tatwīri tadrīsi al-luġati al-^Carabiyya,

Colloque sur l'Enseignement de la langue arabe dans les universités arabes , Journées des 7-8 Avril 1984 .

Madhal ila ^Cilm al-lisān al-ḥadiṯ , in: Al-lisāniyyāt, n°4 , 1973-1974 .

IBNU AL-AṬĪR ,

Al-maṭal assa'ir fi adabi al-kātibi wa al-šā^Cir , al-ġuz' al-awwal , Maṭba^Cat al-nahḍa , Misr , 1959 .

TĀLIB AL-IBRAHIMI (K) ,

Ta^Clīm al-buna attarkibiyya wa ktisābuha fil madāris al-mutawassiṭa al-ġaza'iriyya , Mémoire de DEA , Université d'Alger, Octobre 1977 .

OUVRAGES EN LANGUE FRANCAISE

AUTHIER (J) , MEUNIER (A) ,

Sur les exercices de grammaire , in;Langue Française , n°33,
Février 1977 .

BAUTHIER-CASTAING (E) ,

De la langue à l'élève : enseignement ou apprentissage , in:Le Français dans le Monde , n° 133 , Nov-Déc 1977 .

BEACO (J. C),

Compétence de communication : des objectifs d'enseignement
aux pratiques des classes , in;Le Français dans le Monde,
n° 153 , Mai-Juin 1980 .

BENVENISTE (E) ,

Problèmes de linguistique générale , Tome 1 et 2 , Edition
Gallimard , Paris , 1966.

BETTLEHEIM (B), ZELAN (K),

La lecture et l'enfant , Edition Robert Laffont , Paris, 1983 .

BONNERIE (P) ,

Analyse de quelques méthodes d'apprentissage de la lecture,
in;Le Français Aujourd'hui , n° 50 , Juin 1980 .

BESSE (H) ,

Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale
au niveau 2 , in;Voix et Images du CREDIF, n°2, 1974 .

BESSE (H) , PORQUIER (R),

Grammaire et didactique des langues, Hatier , Paris , 1984 .

CAPELLE (G) ,

A temps nouveaux , solutions nouvelles , quelques propositions,
in: Le Français dans le Monde , n° 179, Août-Sept. 1983 .

COSTE (D) ,

Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français
langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970, in: Lan-
gue Française , n° 8 , 1970 .

Un niveau-seuil , in: Le Français dans le Monde , n°126, 1977 .

Décrire et enseigner une compétence de communication , in: Bu-
lletin CILA , n° spécial , 1976 .

COURTILLON-LECLERC (J) ,

Que devient la notion de progression ? , in: Le Français dans
le Monde , n° 153 , Mai-Juin 1980

Un niveau-seuil pour débutants , in: Le Français dans le Monde,
n° 133 , Nov-Déc 1977

DELATTRE (G) ,

Les différents types d'exercices structuraux , in: Le Français
dans le Monde , n° 41 , Juin 1966 .

DENIS (G) ,

Linguistique appliquée et didactique des langues , Edition Armand
Colin , Longman , 1972 .

ETUDE PRESENTÉE AUX INSTANCES RESPONSABLES DU PARTI ET DE
L'ÉTAT ,

Réforme de l'enseignement , mise en place de l'Ecole fondamen-
tale , Alger , Sept 1979 .

FANFAN (J) ,

Pour une pédagogie du français langue seconde à l'école primaire
haïtienne , Mémoire de maîtrise , Juin 1981 .

FERRY (G) ,

Dépendance et réciprocité , in: Cahiers pédagogiques , n° 81, Mars
1969 .

FITOURI (J) ,

Analyse de la méthode lybienne d'enseignement du français " Vers
l'expression " , mémoire de maîtrise , Juin 1981 .

GALISSON (R) ,

Théorie et pratique de l'exercice structural , in: Recherches Pé-
dagogiques , INRDP , 1970 .

GALISSON (R) et All ,

Ligne de force du renouveau en didactique des langues étrangè-
res , CLE International , Paris , 1980 .

- GALISSON (R) , BESSE (H) ,
Polémique en didactique des langues , CLE international ,
Paris , 1980 .
- GALISSON (R) , COSTE (D) ,
Dictionnaire de didactique des langues , Hachette , Paris,1976.
- GARCIA PONCE (J. E) ,
Analyse et essai de mise à jour de méthodes d'anglais en u-
sage au Pérou dans le but de privilégier la fonction commu-
nicative , mémoire de maîtrise , Grenoble , 1980-1981 .
- GARMADI (S) , EL-AYED (A) , ATTIA (A) , M'HIRI (A) ,
Etude linguistique des deux premiers livres de lecture en u-
sage en Tunisie , Tunis , 1966 .
- GENOUVRIER (E) ,
Expression libre et apprentissage des mécanismes . L'exerci-
cice structural à l'école élémentaire , in: Langue Française ,
n° 6 , Mai 1970 .
- GRANDGUILLAUME (G) ,
Arabisation et politique linguistique au Maghreb , Maisonneu-
ve-Larose , Paris , 1980 .
- GREVE (M) , VAN PASSEL (F) ,
Linguistique et enseignement des langues étrangères , Fer-
nand Nathan , Ed. Labor , Paris-Bruxelles , 1973 .

HADJ-SALAH (A) ,

Linguistique arabe et linguistique générale , Tomes 1 et 2 ,
Thèse d'Etat , Paris-Sorbonne , 1979

HEDDESHMER (C) , LAGARDE (J. P) ,

L'apprentissage linguistique et communication , CLE Interna-
tional , Paris , 1978 .

HOUDEBINE (A) ,

Apprentissage de la lecture et de l'écriture au C . P , in ;
Recherches pédagogiques , n° 57 , INRDP , 1973 .

HOUDIARD (C) ,

Le vocabulaire à l'école primaire , Armand Colin , Paris,
1968 .

HUOT (H) ,

Les exercices structuraux , in: Etudes de Linguistique Appli-
quée , n° 20 , Oct-Déc 1975 .

L'établissement d'une progression est-il possible ? , in: Re-
cherches pédagogiques , n° 63 , INRDP , 1974 .

Enseignement du français et linguistique , Armand Colin ,
Paris , 1981 .

LEGOFFIC (P),

Qu'appelle-t-on simple et complexe, in: Le Français dans le
Monde , n° 129 , Mai-Juin , 1977 .

KEFALA (M) , NAYDIHOR (D), VAULONT(H) ,

La grammaire au service de l'apprenant , in:La Français dans le Monde , n° 129 , Mai-Juin 1977 .

MACKEY (W) ,

Principes de didactique analytique , Trad. Laforge , Nouvelle Edition , Librairie Marcel Didier , France , 1972 ..

MARCHANT (F) ,

Manuel de linguistique appliquée , n° 3 , De Lagrave , France , 1975.

Le français tel qu'on l'enseigne , Librairie Larousse, Paris, 1971 .

MERESSE -POLAERT (J) ,

Etude sur le langage des enfants de six ans , Delachaux et Niestlé , Neuchâtel , 1969 .

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE ,

La réforme scolaire : objectifs de l'enseignement : identification des contenus et des méthodes pédagogiques, Alger , Avril , 1974. .

L'arabe Fonctionnel , Premier cycle de l'enseignement primaire , 1ère édition , Sept 1975.

MOIRAND (S) ,

Enseigner à communiquer en langue étrangère , Hachette,
Paris , 1982 .

MOIRAND (S) , PORQUIER (R) ,

Apprentissage et enseignement de la grammaire d'une langue
non maternelle , in: Etudes de Linguistique Appliquée , n° 25,
Janv-Mars 1977.

PETIT-JEAN ,

Pédagogie de l'école élémentaire , De Lagrave , France, 1975.

PRINTIAUX (J. C) ,

Analyse d'une méthode de lecture " Daniel et Valérie" , in:
Le Français Aujourd'hui , n° 38 , 1977.

RENARD (R) ,

La méthodologie SGAV d'enseignement des langues , M. Didier,
Paris , 1976 .

RICHTERICH (R) ,

Les motivations à l'écriture et à la langue , in: Le Français
dans le Monde , n° 109 , 1974 .

ROMIAN (H) , HOUDEBINE (A. M),

L'oral à l'école élémentaire , in Pratique , n°17 , Oct 1977.

ROULET (E) ,

Un niveau-seuil , présentation et guide d'emploi , Strasbourg,
1977.

L'apport des sciences du langage à la diversification des publi-
cs visés , in;Etudes de Linguistique Appliquée , n° 21 , 1976.

Langues maternelles et langues secondes : vers une pédagogie^{intégrée}

Hatier , CREDIF , 1980.

SAUSSURE (F De) ,

Cours de linguistique générale , Edition Payot , Paris, 1982.

TORDOIR (M),

Grammaire pour l'école primaire , Série formation continue,
Edition Duculot , Paris , 1978.

VANDELHAM (M) ,

Le renouvellement des concepts en didactique et la formation
des enseignants de français langue étrangère , in;Etudes de
Linguistique Appliquée , n° 55 , Sept. 1982.

L'exercice à trous , in;Etudes de Linguistique Appliquée ,
n° 48 , 1982.

VRIENT (M. J et S. De) ,

Pour une conception réaliste de la progression en didactique
des langues, in;Etudes de Linguistique Appliquée, n°16, Oct-Déc
1974.

WEIL (D) ,

Langage parlé à l'école et dans la famille , in;Langue Française,
n° 13 , Février 1972.

WIDDOWSON (H. G),

Une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier,
Paris , 1978 .

S O M M A I R E

<u>INTRODUCTION</u>	P.	6
I - <u>LA REFORME SCOLAIRE EN ALGERIE</u>	P.	9
I.1. L'Ecole Fondamentale	P.	10
I.1.1. Définition	P.	10
I.1.2. Organisation	P.	11
II - <u>SITUATION LINGUISTIQUE DE L'ENFANT ALGERIEN</u>	P.	14
<u>PREMIERE PARTIE : PRESENTATION GENERALE DE LA METHODE</u>	P.	16
<u>Chapitre 1 : PRESENTATION DE LA METHODE</u>	P.	17
I.1.1. La méthode telle que ses auteurs la définissent	P.	17
I.1.2. Objectifs de la méthode	P.	18
I.1.3. Présentation des manuels	P.	20
I.1.4. Le matériel didactique	P.	21
<u>Chapitre 2 : CONCEPTION GENERALE DE LA METHODE</u>	P.	22
I.2.1. C'est une méthode globale	P.	22
I.2.2. Enseignement implicite du système grammatical	P.	23
I.2.3. Priorité à l'expression orale	P.	23
I.2.4. Les trois temps de la méthodologie employée au premier cycle de l'Ecole fondamentale	P.	25
I.2.5. La méthodologie S.G.A.V.	P.	26

<u>Chapitre 3 : LA LECTURE ET L'ECRITURE DANS LA METHODE</u>	P.	29
I.3.1. L'apprentissage de la lecture	P.	30
I.3.2. L'apprentissage de l'écriture	P.	33
I.3.3. Remarques	P.	34
 <u>DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DU CONTENU LEXICAL</u>	P/	36
 <u>Chapitre 1 : LES ILLUSTRATIONS ET L'ANALYSE DES THEMES</u>	P.	37
 <u>Chapitre 2 : LA PRESENTATION DU CONTENU DIDACTIQUE</u>	P.	45
II.2.1. La transmission du sens	P.	46
II.2.1.1. Procédés ostensibles	P.	46
II.2.1.1.1. Objets	P.	46
II.2.1.1.2. Les actions	P.	47
II.2.1.1.3. Les situations	P.	48
II.2.2. Les procédés figuratifs	P.	49
II.2.2.1. Images thématiques	P.	49
II.2.2.2. Les images dans les manuels	P.	50
II.2.3. Les procédés contextuels	P.	52
II.2.3.1. La définition	P.	52
II.2.3.2. L'opposition	P.	53
II.2.3.3. L'énumération	P.	54
 <u>Chapitre 3 : PRESENTATION DE LA LECON D'EXPRESSION ORALE</u> <u> EN SITUATION SCOLAIRE</u>	P.	55
 <u>Chapitre 4 : SELECTION LEXICALE DES CONTENUS DIDACTIQUES</u>	P.	62
II.4.1. L'arabe Fonctionnel	P.	64
II.4.2. L'analyse lexicale	P.	67
Liste lexicale du premier manuel	P.	68
Liste lexicale du deuxième manuel	P.	81
Conclusion	P.	99

II.4.2.2.	Deuxième étape de l'analyse lexicale	P/ 100
II.4.2.2.1.	Les verbes	P. 102
II.4.2.2.2.	Les noms concrets et les noms abstraits	P. 109
II.4.2.2.3.	Les adjectifs qualificatifs	P. 116
II.4.2.2.4.	Les mots-outils	P. 119
	Conclusion	P. 120

TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DU CONTENU GRAMMATICAL P. 122

Chapitre 1 : LA PROGRESSION GRAMMATICALE P. 123

III.1.1.	Définition	P. 123
III.1.2.	La progression dans les méthodes d'inspiration structurale	P. 124
III.1.3.	La progression dans les contenus notionnels-fonctionnels	P. 127
III.1.4.	La progression grammaticale dans les manuels scolaires	P. 135
III.1.4.1.	Présentation des mots-outils	P. 136
III.1.4.2.	Présentation du système verbal dans les manuels scolaires	P. 141
III.1.4.3.	Présentation des valeurs aspectuelles et temporelles du verbe dans les manuels scolaires	P. 144
III.1.4.4.	Progression des structures syntaxiques	P. 146
	Critiques et suggestions	P. 146

Chapitre 2 : LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT P. 162

III.2.1.	Relevés des différents exercices	P. 163
III.2.1.1.	Questions/réponses	P. 163
III.2.1.2.	Répétition	P. 164
III.2.1.3.	Combinaison	P. 165
III.2.1.4.	Substitution	P. 167
III.2.1.5.	Exercices lexicaux	P. 168

III.2.1.6.	Transformation	P. 169
III.2.1.7.	L'exercice à trous	P. 170
III.2.2.	Evaluation des exercices prévus	P. 171

Chapitre 3 : L'APPROPRIATION DU CONTENU LINGUISTIQUE PAR
L'ELEVE

III.3.1.	Le lieu de l'enquête	P. 177
III.3.2.	L'échantillon	P. 178
III.3.3.	Les tests	P. 178
III.3.4.	Dépouillement des tests de deuxième année	P. 180
III.3.5.	Dépouillement des tests de la troi- sième année	P. 185
	Conclusion	P. 189

CONCLUSION

P. 191

ANNEXES

P. 194

BIBLIOGRAPHIE

P. 212

SOMMAIRE

P. 224