

# ARABE

## L'ARABE EN CLASSE DE SECONDE LA LVI ET LA LV2

L'enseignement de l'arabe au lycée constitue un tout cohérent à l'intérieur duquel, pour chaque niveau, le professeur organise autour de thèmes variés, notamment autour de contenus culturels différents, propres à chaque classe, la poursuite d'objectifs communs.

Ainsi, en classe de seconde, comme pour l'ensemble du lycée, l'enseignement de l'arabe se donne trois objectifs spécifiques et indissociables :

**1° La communication** : Comprendre, parler, lire et écrire en arabe contemporain authentique, c'est-à-dire dans une langue conforme à la réalité linguistique du Monde arabe d'aujourd'hui.

**2° La connaissance de la culture** : Acquérir, à travers la pratique de la langue, un ensemble organisé et structuré de connaissances et de repères culturels, à partir de concepts et de thèmes spécifiques à chaque classe.

**3° La réflexion sur les faits de langue** : Les apprentissages nécessaires à cette réflexion, entrepris dès la sixième ou dès la quatrième, sont consolidés, approfondis et élargis tout au long du second cycle.

### I Développement de la capacité de communication

Le développement de la capacité de communication en arabe contemporain authentique doit prendre en compte deux phénomènes propres à cette langue : les rapports entre l'arabe littéral et les dialectes, et la nécessité de maîtriser la lecture de textes non vocalisés. D'autre part, si comme dans toutes les langues, l'acquisition du lexique est nécessaire pour enrichir la communication, cette acquisition revêt en arabe un caractère particulier, vu qu'il n'existe pas de rupture marquée entre les différents états historiques du corpus lexical.

#### 1.1 Les rapports entre l'arabe littéral et les dialectes

Les horaires ne permettent pas d'envisager à parts égales l'enseignement de l'arabe littéral, classique et moderne, et des dialectes. Privilégier l'étude de l'arabe littéral moderne est la seule démarche qui permette aux élèves de s'approprier la langue commune à l'ensemble des pays arabes, sans laquelle ils seraient privés de l'accès à la presse, à la littérature vivante, aux informations, à nombre de débats transmis par les médias, aux outils informatiques, aux sites web en langue arabe et plus généralement à l'expression de la pensée abstraite.

Cette démarche inclut la découverte, de manière ponctuelle et limitée, de l'arabe littéral dans son état classique (qui a déjà fait l'objet d'une première sensibilisation au collège). Elle prend également en compte la dimension dialectale dans son mode d'utilisation habituel : la communication orale. C'est dire qu'il s'agit de tenir compte de la relation organique qu'entretiennent ces différents aspects de la langue arabe et non d'induire des usages artificiels des dialectes (tels que la transcription écrite en caractères latins) ou des usages par trop académiques de l'arabe littéral classique.

Le dialecte offre des repères pour poursuivre la construction de la compétence en arabe littéral des élèves locuteurs d'un parler arabe (désignés dans la suite de ce document par : dialectophones), pour lesquels il continue à jouer simultanément un rôle de relais entre la culture familiale et l'école. La partie du programme consacrée à l'enrichissement culturel permettra de mesurer l'intérêt de cet aspect. Toutefois, le professeur évitera que les usages d'un dialecte en classe ne se transforment en handicap pour les élèves qui ne le connaissent pas. La prise en compte de la diversité des parlers arabes doit faire l'objet d'une approche réfléchie, ciblée et séquentielle, s'inscrivant dans le cadre de la progression générale de la classe.

Cette approche détermine le choix des supports en dialecte qui doivent aller au-delà des échanges de base. Les documents sonores et audiovisuels (chansons, publicités, courts extraits de feuilletons, de films et d'émissions télévisées variées, etc.) sont à privilégier. L'utilisation écrite des dialectes se limite strictement aux usages ponctuels qui en sont faits, dans la presse (caricatures, etc.) ou la littérature (dialogues en dialecte

dans un texte en littéral). L'assistant étranger peut être particulièrement sollicité dans ce domaine.

**Pour autant, il ne saurait être question de s'en tenir à un dialecte particulier.** Il s'agit de favoriser chez les élèves dialectophones une réflexion sur leur dialecte et, chez tous, l'écoute, le repérage et l'apprentissage de chansons, proverbes, etc., dans différents dialectes.

Cette nécessaire découverte active d'une réalité linguistique complexe permet aux élèves de prendre conscience de la diversité des registres et des variétés, vivantes ou historiques, de la langue arabe. Cette diversité des registres et des variétés s'accompagne d'une diversité des normes. La norme classique, transmise par les ouvrages de grammaire, coexiste avec des normes en arabe contemporain, qui évoluent au cours du temps et diffèrent parfois légèrement d'un pays à l'autre. Le professeur rendra intelligible aux élèves ces variations diachroniques et synchroniques de la norme, et privilégiera, dans son enseignement, l'usage communément admis.

## 1.2. Lire en arabe littéral moderne

Par sa complexité, l'acte de lecture est un point de convergence entre les différentes compétences nécessaires à la connaissance d'une langue. Il est indispensable de valoriser pleinement cet acte de lecture, pour que les élèves parviennent à maîtriser les compétences mises en œuvre par un vrai lecteur, c'est à dire un lecteur autonome, à même d'accéder au sens par l'acte de lecture silencieuse et de transmettre le sens par une lecture oralisée.

Lire une consigne, un sujet de devoir, une table des matières, les items d'un QCM, un programme de télévision, la page d'accueil d'un site Internet, etc., c'est "faire de la lecture". Cette forme de lecture, utilitaire, est à l'évidence nécessaire. Toutefois, elle ne doit pas être détournée de son usage naturel ni ne saurait résumer à elle seule tous les exercices de lecture.

### 1.2.1 Tâches préparant à la maîtrise de la lecture en arabe littéral moderne :

Compte tenu des caractéristiques de la langue arabe littérale moderne, il est impossible de considérer qu'une véritable maîtrise de la lecture a été atteinte dans le premier cycle, quels que soient les acquis des élèves dans ce domaine.

Le professeur distingue les activités préparant à la maîtrise de la lecture proprement dite. Dans les deux cas, il donne au travail des élèves (en classe ou hors classe) un aspect dynamique et varié, évite les activités longues ou monotones et n'oublie pas que lire est aussi un plaisir.

Conformément à la réalité linguistique, les textes proposés ne sont pas vocalisés. Aussi le professeur fait-il acquérir aux élèves les outils et les moyens nécessaires à la lecture d'un texte non vocalisé. Il garde à l'esprit que le système de prédictibilité des voyelles brèves ne relève ni de l'intuition ni de la devinette, mais de l'assimilation maîtrisée d'un système complexe d'informations (lexicales, morphologiques, syntaxiques, culturelles, référentielles, etc.) que le lecteur mobilise (consciemment puis, peu à peu, inconsciemment) pour lire. Lorsque ce système n'a pas été assimilé au fil des ans, il incombe au professeur de prévoir un ensemble de tâches permettant aux élèves de l'acquérir. Cette acquisition est intégrée à d'autres activités. Le professeur met à la disposition des élèves, aussi régulièrement que possible, un enregistrement, éventuellement réalisé par l'assistant, des textes proposés à la lecture. Cet enregistrement doit évidemment respecter les consignes données aux élèves en ce qui concerne leur propre lecture oralisée. Il est souhaitable que chaque élève en dispose pour son travail personnel.

### 1.2.2 Les voyelles morphologiques (la vocalisation interne) :

"Prédire" des voyelles brèves présuppose une bonne connaissance de la morphologie. Le travail de la grammaire, du lexique, la recherche dans le dictionnaire, la découverte de textes nouveaux, sont autant d'occasions de consolider les connaissances que les élèves ont de ce système. Mais assimiler des schèmes et les identifier nécessite aussi des exercices spécifiques.

Certains schèmes sont facilement prédictibles (par exemple *maf'āl* مَفْعُول et *istif'āl* اسْتَفْعَال). Rapidement repérés, ces schèmes, maîtrisés depuis le premier cycle, sécurisent les élèves.

Cependant, la plupart des schèmes ne sont prédictibles que contextuellement, même si la notion de fréquence intervient elle aussi. Ainsi, par exemple, *فَعِيل* est bien plus souvent produit *فَعِيل* que *فَعِيل* ; mais seul le contexte détermine la reconnaissance et la réalisation de la séquence *فاعل* en *فَاعِل* ou *فَاعِل* ou *فَاعِل*. La prédictibilité contextuelle requiert un entraînement régulier.

### 1.2.3 Les voyelles systématiques (vocalisation externe) :

En arabe littéral moderne, les voyelles casuelles ne sont pas systématiquement produites. S'abstenir de les produire ne signifie pas les ignorer. En effet, l'arabe littéral moderne oscille entre deux systèmes, celui d'une syntaxe casuelle et celui d'une syntaxe positionnelle. À l'écrit, seules sont notées les déclinaisons faisant intervenir des voyelles longues (comme le *تنوين الفتحة* avec une hésitation pour les noms propres) ; ou celles faisant intervenir aussi des consonnes (comme par exemple les pluriels masculins externes).

Une lecture oralisée fluide suppose la production de la voyelle finale :

- du premier de deux termes, si le second porte l'article ou commence par la *hamza* (همزة الوصل),
- du premier de deux termes en relation d'annexion,
- de tout terme auquel un pronom est suffixé.

Dans ces trois cas, le phrasé impose la production d'une voyelle, qu'il s'agisse d'une voyelle casuelle ou d'une voyelle épenthétique (la *kasra* remplaçant le *sukūn* en cas d'*iltiqā' al-sākinayn* par exemple), permettant de relier les éléments. Les élèves doivent produire de préférence la voyelle casuelle *ad hoc*.

### 1.2.4 Lecture, compréhension et dictionnaire

Maîtriser la lecture, c'est apprendre à ne pas être dépendant du dictionnaire, quelle que soit son utilité. C'est pour la compréhension fine que le dictionnaire joue pleinement son rôle et structure les connaissances des élèves.

## 1.3 Les contenus lexicaux

Pour chaque classe, les contenus lexicaux sont en partie orientés vers la consolidation des acquis ; dont, pour la classe de seconde, ceux du collège.

Le choix des documents se faisant notamment en relation avec les contenus culturels, ils détermineront de ce fait une partie importante des nouveaux contenus lexicaux.

Parmi ces derniers, on privilégiera, en compétence active, ceux qui peuvent être réinvestis pour favoriser chez les élèves l'expression (orale et écrite) concernant les lieux, les activités et les acteurs de la vie sociale.

Le travail sur le système de dérivation ainsi que l'étude des expressions lexicalisées et des variantes locales permettent d'aborder le lexique dans sa profondeur culturelle.

Il est fondamental que les élèves apprennent par cœur le lexique, toujours en contexte : aussi bien sous la forme de dialogues (rejoués en classe), de textes à réciter (poèmes, chansons, monologues, discours, extraits littéraires ou de presse, etc.), que de listes liées à un thème ou au support étudié. On pourra songer à enrichir l'exercice par des consignes de reformulation ou de transformation du texte original.

## 1.4 La traduction

Il s'agit d'un exercice nécessaire auquel les élèves doivent être préparés dans l'optique du baccalauréat. La traduction (thème d'imitation et version) les amène à réfléchir sur la langue française, à réutiliser les connaissances (lexicales et syntaxiques) acquises en arabe et, dans un second temps, à développer ses compétences de communication écrite. La version permet à la fois la vérification de l'acquisition lexicale et,

par l'introduction d'un vocabulaire inconnu, l'usage du dictionnaire. C'est accessoirement l'occasion pour les élèves d'améliorer leur connaissance du français (orthographe, syntaxe, ponctuation, accentuation, concordance des temps, etc.). A l'oral, on pourra demander la traduction d'énoncés simples pour favoriser la compréhension et familiariser les élèves avec les mécanismes qui permettent de passer rapidement d'une langue à l'autre.

Il convient de ne pas confondre la traduction en tant qu'exercice et la traduction comme aide à la compréhension (écrite ou orale) dans le cadre du cours, à laquelle on ne s'interdit pas de recourir mais dont l'usage doit être limité.

## 2. La connaissance du cadre culturel

Définir une programmation culturelle vise à fournir aux élèves les instruments culturels nécessaires pour comprendre, au terme de leur apprentissage, un texte moderne ou contemporain non spécialisé, littéraire ou de presse, dans toutes ses dimensions. Les élèves doivent être en fin de cursus à même d'en décoder les références implicites, que nous supposons faire partie du bagage minimal du lectorat arabophone, dans les principaux champs du savoir : histoire, géographie, politique, faits de société, éléments de la culture savante (littérature moderne et classique, musique, etc.) et culture populaire (rites, coutumes, chansons, cinéma, etc.). On pourra proposer de courts extraits de textes religieux (Coran, Bible, *hadîq*, *sîra*, etc.) afin d'éclairer d'autres supports dans une approche nécessairement laïque.

La programmation culturelle doit être comprise comme un principe de sélection, d'organisation et de mise en cohérence des documents et thèmes étudiés, déterminant ainsi un lexique à acquérir. Cette programmation est le moteur de l'apprentissage de la langue. Ces supports seront prioritairement et principalement empruntés à la littérature moderne et à la presse écrite et audiovisuelle, mais aussi, de manière complémentaire ou illustrative, à la littérature classique, à la poésie, aux textes fondateurs, à la chanson, au cinéma et au théâtre, et à la documentation iconographique. Ces supports doivent provenir d'aires géographiques variées, et dans une moindre mesure de périodes de production différentes, et feront sa place à l'arabe dialectal (à travers films, publicités, chansons, caricatures, etc.).

En classe de seconde LV1 et LV2, la connaissance du cadre culturel s'appréhendera, de manière privilégiée, à travers l'étude des liens qui unissent les individus les uns aux autres dans les sociétés arabes, et qui structurent leur "vivre-ensemble" (mais aussi les tensions qu'il génère) dans le domaine de la famille, du quartier, de la ville, de la communauté, du pays, ainsi que dans les rapports intergénérationnels, intercommunautaires, internationaux, etc. De nombreux romans et nouvelles traitent de ces liens, particulièrement à travers leur évocation de la ville.

Cet angle d'approche permet, dans le cadre de notre discipline, d'aborder ce qui dans l'histoire politique, religieuse, linguistique des peuples arabes unit les individus du temps présent, tout en privilégiant la contemporanéité. Il doit permettre une première acquisition des savoirs communs qui font que les liens sociaux "horizontaux" unissant les individus déterminent aussi pour eux un "comprendre-ensemble" et un "savoir-ensemble" propre aux sociétés arabes. Les élèves doivent découvrir avec la langue les conceptions du monde qu'elle véhicule et exprime. On pourra ponctuellement étendre cette thématique aux communautés arabophones vivant en dehors du monde arabe, et par là aux expressions culturelles de l'immigration, notamment maghrébine, dans le cadre français.

Quatre notions structurantes permettront d'organiser cette découverte : **mémoire**, **échanges**, **lien social** et **création**, (comprise ici dans le sens de création culturelle, qu'elle soit savante ou populaire). A chaque axe correspond un certain nombre de thèmes, pouvant être illustrés par des supports empruntés aux genres précédemment cités. L'étude des thèmes culturels faite par le professeur ne prétendra ni à l'exhaustivité ni à la spécialisation. Chacune des quatre notions doit être abordée, sans toutefois donner lieu à l'étude de tous les thèmes proposés ni à des cours de civilisation ou de littérature. Les concepts proposés ci-dessous, et les thèmes présentés pour les illustrer, ne constituent en aucun cas un plan de travail. Le professeur sélectionnera un nombre restreint d'entrées, selon les objectifs et la progression qu'il aura définis.

## 2.1 Mémoire

### 2.1.1 La vie quotidienne en différents lieux et moments de l'histoire :

- La Péninsule arabique à l'époque antéislamique et aux premiers temps de l'Islam.
- Les cours califales et régionales aux époques omeyyade et abbasside.
- Le Maghreb et le Machreq pendant la colonisation européenne.
- Les luttes nationales et les indépendances.
- Mémoire des émigrations et des immigrations.

### 2.1.2 Les villes arabes, témoins du passé :

- Cités antiques ; villes fondées lors de la conquête musulmane.
- Récits et témoignages des anciens sur la ville.
- Les métiers traditionnels (calligraphes, apothicaires et médecine populaire, corporations et corps de métiers, etc.).
- Urbanisme et patrimoine.

## 2.2 Echanges

### 2.2.1 Les échanges économiques :

- Economies modernes (pétrolières, industrielles) et économies traditionnelles (artisanat, agriculture).
- Le rôle de l'émigration dans les économies nationales.
- Services et petits métiers (porteurs d'eau, cireurs de chaussures, écrivains publics, guides, portefaix, etc.).
- Activités artisanales et industrielles, mutations technologiques.
- Calicots, enseignes, graffitis, signalisations et publicités dans l'espace urbain et rural.

### 2.2.2 Voyageurs d'antan, tourisme moderne

- *L'adab al-rihla*, le monde vu par les voyageurs musulmans médiévaux.
- La redécouverte de l'Occident au XIXe siècle, chroniqueurs et voyageurs en mission.
- Tourisme intérieur et international, conséquences sur la population locale, rôle économique, activité hôtelière.

### 2.2.3 Les moyens de communication modernes

- Les médias, le téléphone portable, l'internet.
- Problèmes de censure liés aux médias modernes.
- Petites annonces et demandes de correspondance.

## 2.3 Lien social

### 2.3.1 Les inscriptions du lien social dans l'espace géographique :

- Organisation de l'espace : quartiers d'habitation et quartiers d'activité, souks, ville ancienne et ville moderne, centre et périphérie, habitat précaire ou spontané, etc.
- Répartition démographique des populations, expansion démographique, mouvements de population (exode rural, mouvement vers et hors des villes, immigration et émigration, réfugiés, etc.).
- Régions et quartiers liés à une communauté, à une minorité ethnique, religieuse ou linguistique, dans l'histoire et au présent.

### 2.3.2 Les modalités d'expression du lien social :

- Sentiment d'appartenance, identité et altérité (classes d'âge, origines socioculturelles, sexes etc.), intégration, exclusion, citoyenneté, faits de continuité et de rupture, formes de civilité et de violence, relations (harmonieuses ou conflictuelles) entre communautés.
- Relations de voisinage, de convivialité. Codes de politesse, expression du vivre-ensemble dans la langue.
- Rituel des repas, cuisine, plats liés à des événements.
- Fêtes profanes et religieuses, Ramadan, célébrations et rituels (*tuhūr, subū'*, mariages, etc.), calendriers.
- Le territoire comme lieu d'attache ou d'affrontement, les déplacements, lieux de rencontre et d'échange : places, gares, lieux de culte, cafés, hammams, école et université.

## 2.4 Création

### 2.4.1 L'environnement visuel :

- Architecture classique et paysages modernes.
- La calligraphie arabe et ses différentes utilisations (rue, médias, lieux de culte, monuments, etc.).

### 2.4.2 L'environnement sonore :

- Spectacles de rue, conteurs.
- Bruits de la ville, de la rue.
- Musique et chanson comme expérience collective : musiques rituelles et musiques de transe (*insād, hāl, gnāwa*, etc.)
- Musique et chanson comme lien identitaire : voix de la nation et vedettes panarabes (Umm Kulthūm, Fayrūz, etc.), vedettes de l'immigration (chaabi [Daḥmān al-Ḥarrāšī], ra ī [Cheikha Rimitti, Cheb Mami], etc.)
- Musique et chanson comme expression d'une contestation : chants politiques, satiriques, *raī*, etc.

## 3. La réflexion sur les faits de langue

Les faits de langue fondamentaux ont été étudiés au collège. Dans le second cycle, il s'agit de reprendre, d'approfondir et de compléter ces notions qui constituent le bagage linguistique minimum pour qui prétend communiquer en arabe.

Dans cette perspective de continuité, le professeur aborde les notions grammaticales en contexte et en fonction des besoins de communication. C'est pourquoi la présentation des contenus linguistiques donnée plus loin ne saurait en aucun cas constituer une progression préétablie et contraignante. C'est le professeur qui détermine l'ordre dans lequel il aborde les différentes notions et construit sa propre progression. Il s'appuie particulièrement sur l'évaluation effectuée en début d'année du niveau de la classe et sur le critère de fréquence des structures linguistiques.

Cela ne signifie nullement une progression établie au hasard des documents travaillés en classe. Au contraire, cette méthodologie n'épargne pas au professeur une réflexion sur la logique et la cohérence de sa progression. Celle-ci tient compte du principe de l'apprentissage "en spirale", mis au point au collège, qui consiste en un rebrassage et un approfondissement permanents des notions grammaticales. Les choix du professeur doivent par conséquent intégrer la nécessité d'un balayage général des faits de langue.

Ce sont donc les contenus et les thèmes qui constituent l'élément structurant de l'apprentissage. La grammaire se doit d'être au service de la compréhension et de l'expression, et non l'inverse. Cependant, davantage qu'au collège, le professeur a pour mission d'amener les élèves à réfléchir sur les mécanismes fondamentaux de l'arabe, et à analyser ses structures. Cette démarche s'inscrit dans une perspective contrastive, tant avec le français ou les autres langues vivantes étudiées dans la classe, qu'avec les dialectes.

La terminologie grammaticale est prioritairement la terminologie arabe, dont la connaissance est nécessaire dans le second cycle. Cette terminologie (déjà familière à certains) se substitue aux différents termes en langue française (grammaires orientalistes, grammaire du français, linguistique dans ses diverses écoles, etc.) que les élèves ont pu utiliser au collège. Le professeur s'en tient à une réflexion ciblée sur un fait de langue, fût-elle contrastive, réinvestie dans l'expression ou la compréhension des divers documents, et s'abstient de tout discours théorique sur la langue. En effet, le cours de langue, même quand il comporte une réflexion linguistique, et à cause même de la grande régularité du système linguistique de l'arabe, ne saurait en aucun cas devenir un cours sur la langue.

La liste des contenus grammaticaux donnée ci-dessous correspond à l'ensemble des faits linguistiques qui doivent être maîtrisés en fin de cycle. Elle répartit les faits linguistiques, dans un souci de clarté, entre "morphologie" et "syntaxe". Il est bien évident que la distinction entre les deux peut apparaître formelle, tant les limites entre ces deux grandes catégories grammaticales peuvent parfois s'avérer floues. On notera que de nombreux faits de langue peuvent s'appréhender comme "morpho-syntaxiques", dans la mesure où ils

peuvent faire l'objet d'une analyse sous un angle à la fois morphologique et syntaxique. Le professeur aura donc tout intérêt à "croiser" les différents niveaux, et à lire les contenus dans différents sens, c'est-à-dire à établir les passerelles nécessaires entre les niveaux morphologique et syntaxique d'une part, et les différentes parties de la syntaxe d'autre part, pour passer de la phrase au texte.

Dans le tableau consacré à la grammaire, les notions indiquées **en gras** n'ont pas été étudiées au collège, ou bien l'ont été uniquement en compétence passive. Il convient donc de ne les aborder qu'après s'être assuré de l'assimilation effective du programme du premier cycle.

### 3.1 Morphologie

#### 3.1.1 Le verbe

Mécanismes de formation et conjugaison des verbes simples et augmentés, à racines "saines" et "malades", trilittères et quadrilittères, à l'actif et au passif, au singulier, au pluriel et au duel :

- \* A l'accompli
- \* A l'inaccompli *marfū'*, *maṣṣūb* et *majzūm*.
- \* A l'impératif.

#### 3.1.2. Le nom et le groupe nominal :

Le nom et ses substituts

- \* Les principaux schèmes nominaux (notamment les noms de lieu, d'instrument, de métier, les intensifs, etc.).
  - Les noms dérivés d'autres noms : noms de relation, diminutifs.
  - Les noms de nombre. **Les fractions.**
  - Les noms de couleur et de particularités physiques et morales.
  - L'élatif
- \* Le genre des noms.
- \* Le nombre :
  - Singulier, duel et pluriel.
  - Les pluriels brisés (y compris quadrisyllabiques).
  - Les pluriels externes, masculin et féminin.
  - Collectifs et noms d'unité.
- \* Les mécanismes de formation des participes et noms verbaux (مصدر) des formes simples et augmentées, tirés de racines saines, sourdes, concaves, assimilées et défectueuses.
- \* Les adjectifs, les intensifs.
- \* Les pronoms personnels, affixes et isolés.
- \* Les démonstratifs.
- \* Les relatifs (y compris ما، من).
- \* Les modificateurs du nom (كل، بعض...).

La déclinaison :

- \* Le *tanwin* (تنوين).
- \* La déclinaison des triptotes.
- \* La déclinaison des diptotes.
- \* La déclinaison des pluriels externes.
- \* La déclinaison du duel.
- \* **La déclinaison des noms de racines défectueuses.**

#### 3.1.3 Les prépositions, les adverbes

#### 3.1.4. Problèmes d'orthographe (orthographe de la *hamza*, etc.)

## 3.2 Syntaxe

### 3.2.1 Le nom et le groupe nominal :

- \* Les notions de "définition" (المعرفة) et d'"indéfinition" (النكرة) :
  - L'indéfinition.
  - La définition : par l'article, par le pronom suffixe, par les annexions de dépendance (الإضافة المعنوية) et de qualification définies (الإضافة اللفظية).
- \* La qualification :
  - La qualification par l'adjectif : l'adjectif épithète (النعته) et les accords nom-épithète ; le cas des participes passifs des verbes transitifs indirects.
  - La qualification par la phrase : la relative avec relatif (الصلة) ou sans relatif (الجملة النعتية), le pronom de rappel, le *na't sababi* (النعته السببي).
  - Les autres procédés de qualification : l'apposition (البدل), la corroboration (التوكيد)
- \* Le spécificatif (التمييز).
- \* Le comparatif et le superlatif.
- \* Le nombre et la syntaxe de l'objet compté.
- \* Le vocatif.
- \* La négation absolue (لا النافية للجنس).

### 3.2.2 La phrase :

#### 3.2.2.1 La phrase nominale :

- \* Les notions de *mubtada'* (مبتدأ) de *habar* (خبر).
- \* L'ordre des mots et les accords.
- \* Les modifications de la phrase nominale : *inna* (إن) et les particules analogues (أن، كأن، لأن، ليت، لعل، لكن...).
- \* La phrase nominale commençant par un groupe prépositionnel : la phrase de localisation, l'expression de la possession, les équivalents du verbe "avoir" et de "il y a".
- \* L'expression du temps dans la phrase nominale : *kāna* (كان) et les accords dans la phrase.
- \* La négation de la phrase nominale, l'emploi de *laysa* (ليس).
- \* Les autres modalisateurs de la phrase nominale, au moyen des verbes de changement d'état ou de continuité (أصبح، ظل، ما زال...).

#### 3.2.2.2. La phrase verbale :

- \* Le système verbal de l'arabe :
  - Les notions d'aspect et de temps.
  - Valeurs de l'accompli.
  - Valeurs de l'inaccompli.
  - Emplois de *kāna* (كان) avec un verbe à l'accompli ou à l'inaccompli.
  - L'ordre et la défense.
  - La négation de la phrase verbale.
  - La modalisation de la phrase verbale : les verbes inchoatifs, les verbes de proximité, la modalisation avec *qad* (قد).
- \* Les fonctions dans la phrase verbale
  - L'ensemble verbe-sujet :
    - L'ordre des mots dans la phrase verbale
    - La notion de sujet en français et celle de *fā'il* ou de *mubtada'* en arabe.
    - Le "substitut du sujet" dans la phrase au passif, notion de *majhūl* (مجهول).
    - Les règles d'accord verbe-sujet.
  - Les verbes impersonnels (وجب، أمكن، أتبعي، لزم...).
  - Les équivalents de l'indéfini "on" du français.

\* Les compléments

- Les compléments directs (= du cas direct) :

Le complément d'objet (المفعول به).

Les doubles compléments d'objet et l'utilisation de la particule *iyā* (إيّا).

Les compléments de temps et de lieu.

Le complément d'état (الحال).

**Le complément du nom d'action et du participe actif.**

**Le complément absolu (المفعول المطلق).**

**Les compléments de but et de cause.**

- Les compléments indirects (= du cas indirect).

- Le régime des verbes et des déverbaux (*maṣḍar*, *ism al-fā'il*, *ism al-maf'ūl*, *ṣifa muṣabbaha*, etc.), en particulier au passif.

3.2.2.3 Les tournures négatives (les équivalents en arabe de ne... pas, ne ... rien, ne... personne, ne... plus, ne... pas encore, ne ... jamais, etc.) et l'**exception**

3.2.2.4 Les tournures exclamatives et interrogatives

3.2.2.5 La coordination (dont l'**expression de l'alternative** : ...إمّا، وإلا، أم، أو )

3.2.2.6. Les subordonnées complétives :

\* La subordonnée complétive introduite par '*an* (أَنَّ)

- En relation avec l'expression de la crainte, de la volonté, du désir, de la nécessité.

- Remplacement de la complétive par un nom verbal (مصدر) et inversement.

\* La subordonnée complétive introduite par '*anna* (أَنَّ) en relation avec l'expression d'une constatation, d'un avis, d'une opinion, d'une certitude.

\* Le discours rapporté :

- Le discours indirect

- L'interrogation indirecte

- Le *ḍamir al-ša'n* (ضمير الشأن)

3.2.2.7 Les subordonnées circonstancielles :

De temps, de but, de conséquence (introduites notamment par *فَاء السببية* ... حتى، كي، et par les composés de '*an*, '*anna* et *mā*)

3.2.2.8 La phrase double :

L'expression de la condition, de l'hypothèse. La conditionnelle-temporelle (إذا)

### 3.3 De la phrase au texte

\* Les articulations logiques et temporelles du discours.

\* La construction de l'argumentation.

\* **Sensibilisation à la stylistique.**

## L'ARABE EN CLASSE DE SECONDE LA LV3

Les objectifs de l'arabe LV3 nécessitent une initiation simultanée à l'oral, à la graphie et à l'écrit, étant entendu que l'acquisition des bases de la langue se fera d'abord à l'oral avant d'être consolidée à l'écrit. En conséquence, le professeur ne subordonnera pas les contenus linguistiques abordés aux capacités des élèves à l'écrit, forcément plus lentes à se mettre en place.

Les programmes de langue arabe LV3 présentés ici comportent deux parties. La première reprend pour l'essentiel les programmes de sixième LV1 et de quatrième et troisième LV2. Elle porte sur l'ensemble du programme de langue arabe LV3 pour tout le second cycle.

Une deuxième partie est consacrée en propre à la classe de seconde LV3 : il s'agit des orientations fonctionnelles et du programme grammatical. Ce programme s'applique également - en effectuant les ajustements nécessaires - dans le cas d'une LV3 commencée en première.

### 1. ORIENTATIONS POUR LA LV3 AU LYCÉE

#### 1.1. Nature et objectifs

##### 1.1.1. La langue enseignée.

Le monde arabe, dans sa diversité, dispose d'une langue officielle : l'arabe littéral. Cette langue, vivante dans son secteur d'utilisation, évolue constamment. Dans les autres secteurs, en particulier dans le dialogue courant, les Arabes utilisent des dialectes répandus sur des aires géographiques plus ou moins vastes. Intimement liés, l'arabe littéral et les différents dialectes coexistent en exerçant mutuellement, à des degrés divers, de fécondes interférences.

Dans les classes de LV3, comme en LV1 et LV2, les horaires ne permettent pas d'envisager à part égale l'enseignement du littéral et des dialectes. Privilégier l'étude de l'arabe littéral moderne, grande langue de culture, de civilisation et de communication dans le monde d'aujourd'hui, est, dans le cadre scolaire, la démarche la plus réaliste. Mais la prise en compte de la dimension dialectale présente l'avantage de ne pas masquer la complexité du problème. Elle permet au professeur de faire prendre conscience aux élèves de la diversité des registres de la communication, et des variétés de la langue arabe, ainsi que des limites des choix opérés.

Pour les élèves déjà peu ou prou locuteurs d'un dialecte, cette démarche consolide et développe une compétence diffuse. Elle offre des repères pour construire la compétence, nouvelle pour eux, du littéral. De plus, la mise en valeur, dans le cadre scolaire, d'une culture orale, parfois dégradée dans la conscience qu'ils en ont, est pour les élèves un bénéfice psychologique certain.

La sensibilisation au dialectal prépare les élèves pour lesquels la langue arabe est entièrement étrangère à l'appropriation ultérieure plus complète de cette langue, dans sa globalité.

Le professeur tire parti de ses connaissances dialectales et de celles des élèves (au niveau lexical comme morpho-syntaxique) pour faciliter l'acquisition de l'arabe littéral mais aussi pour dynamiser la classe et donner une dimension naturelle à la communication. Il compare s'il y a lieu l'arabe littéral et les dialectes (on songera non seulement au lexique, tout en signalant les "faux-amis" comme par exemple les valeurs sémantiques différentes de خدم en littéral et dans les dialectes maghrébins, mais aussi aux similitudes syntaxiques). Les élèves sont sensibilisés à la variété des dialectes les plus largement répandus au travers des supports disponibles (chansons, films, production radiophonique, etc.). La compétence de l'assistant étranger est particulièrement précieuse à cet égard.

Quant à l'arabe littéral dans son état classique, il donne accès à l'énorme patrimoine culturel, littéraire, scientifique, etc., de la civilisation arabe médiévale. Il ne peut faire l'objet à ce niveau que d'une sensibilisation en compréhension.

La prise en compte minimale de l'arabe dialectal, essentielle dans les établissements de France, doit être plus largement étendue dans les établissements français en pays arabe. Il en va de même pour la sensibilisation en compréhension au littéral classique.

#### 1.1.2. Les publics d'élèves et la prise en compte des acquis antérieurs.

Jeunes gens originaires ou non d'un pays arabe se côtoient dans le cours d'arabe LV3. Pour les premiers, le niveau de connaissances linguistiques et de pratique de l'arabe est très variable. Certains parlent un dialecte plus ou moins mêlé de français, d'autres parlent le français mais ont l'habitude d'entendre leurs parents parler en arabe, d'autres ne pratiquent que le français et ont une connaissance résiduelle de l'arabe, d'autres sont berbérophones. D'autres enfin, qui ont suivi en France quelques cours d'arabe ou sont arrivés récemment d'un pays arabe, possèdent des notions – voire des connaissances solides – en arabe littéral.

Les seconds ont fait un choix d'ouverture et sont dans la situation normale d'apprendre une langue vivante étrangère. Leurs attentes, leur motivation, sont généralement fortes. Il importe d'y apporter une réponse attentive et adéquate, faute de quoi ils risqueraient de perdre pied rapidement, pour peu que des camarades, déjà familiarisés avec l'arabe, impulsent au cours un mode de fonctionnement qui ne serait plus celui d'une vraie LV3.

### 1.2. Compétence de communication et capacités langagières en arabe

#### 1.2.1. Compréhension orale :

Les élèves sont entraînés à comprendre des enregistrements de bonne qualité sonore, formant une unité de sens, et dont la durée est soigneusement dosée.

Ils doivent notamment acquérir la capacité de distinguer les différents types de discours : dialogue, discours à dominante descriptive, argumentative, injonctive, narrative, etc.

Ils s'entraînent à reconnaître globalement la variété d'arabe (littéral moderne, dialecte, arabe moyen) dont relève le document sonore présenté.

Les capacités de compréhension orale acquises en LV3 incluent également une participation à la vie de classe en arabe ("consignes" accompagnant les activités de classe).

#### 1.2.2. Expression orale

L'usage de dialogues programmés est particulièrement efficace avec les débutants. Ce cadre peut servir de point de départ à une exploitation plus ou moins ouverte ou guidée.

Il convient de ne pas imposer aux élèves un académisme qui serait différent des usages, comme produire toutes les voyelles casuelles brèves. Cependant, là où la voyelle doit être produite, avant un pronom affixe, il conviendra d'en élucider le choix. La production de la voyelle casuelle devant un pronom affixe est fonction du contexte et de la performance attendue des élèves : si l'on exige une juste élucidation en lecture oralisée, il n'en va pas de même en expression orale. Cette question devra nécessairement être prise en compte par l'enseignant dans sa libre détermination d'une progression grammaticale.

Les exercices oraux sont aussi variés que possible (jeux, activités communicatives, sketches, travail phonétique, tests de compréhension, mémorisation de textes brefs, exposés, comptes rendus, etc.).

Le professeur privilégie les dispositifs de prise de parole, de communication et de correction, qui lui permettent d'intervenir le moins possible, et qui, corrélativement, permettent le mieux aux élèves de s'exprimer. C'est pourquoi il veille à installer rapidement chez les élèves une capacité à participer à une vie de classe se déroulant essentiellement en arabe.

### 1.2.3. Compréhension écrite

Les documents sont dépourvus des signes diacritiques dits de vocalisation. Le lexique vocalisé les accompagnant permet de dégager les mécanismes de prédictibilité. Par contre, le recours systématique à ces signes dans les supports d'exploitation linguistique, qui pourrait sembler à certains être une aide pédagogique légitime pour des débutants, n'a pour effet que d'occulter la réalité de l'enjeu. Or, l'effort particulier demandé aux élèves n'est rien de plus que la découverte, puis la mise en œuvre permanente de la connaissance du système de la langue. Cet effort supplémentaire consenti par les élèves en début d'apprentissage est une condition essentielle de son développement ultérieur. On n'obtiendra ce consentement des élèves que si on leur a bien montré l'intérêt et l'enjeu de procéder ainsi, notamment à partir de l'observation d'un échantillonnage de documents écrits authentiques. Par contre, les textes habituellement vocalisés (notamment la poésie) garderont leur aspect usuel.

L'acte de lecture est tout entier inscrit dans cette capacité, qui ne se confond pas avec la connaissance de la signification lexicale des mots.

### 1.2.4. Expression écrite

L'expression écrite doit intervenir dès le début de l'apprentissage. Elle est le prolongement de l'enseignement du système graphique et n'est pas forcément liée à l'exploitation d'un texte. Elle peut se greffer avec profit sur le traitement de l'oral (qu'il ait été réalisé en arabe littéral ou dans un dialecte) ou de toute autre activité de classe. La production écrite n'a pas lieu cependant d'être le corollaire ou l'aboutissement systématique de toute activité.

Elle gagne à être présentée comme une activité ludique. L'enseignant puise dans la gamme des exercices guidés ou semi-guidés et sélectionne les aides qu'il fournit en fonction des objectifs qu'il s'est fixés : compléter un énoncé, le remettre en ordre, le modifier ; créer la légende d'une image, d'une bande dessinée ; modifier un dialogue, un récit ; inventer la fin d'une histoire, son début ; créer des personnages, des situations, etc.

### 1.2.5. Capacités en reproduction

Ces capacités relèvent plus de l'entraînement à l'usage de la langue que de l'activité de communication proprement dite. Les élèves sont entraînés aux tâches suivantes :

- oralement : répéter correctement une phrase entendue. Les difficultés rencontrées relèvent le plus souvent de la *perception auditive* qui doit être améliorée par des exercices systématiques ;
- par écrit : graphier correctement un texte (*copie, calligraphie*). Il faut en effet apprendre à former correctement les lettres et se familiariser avec un système graphique différent ;
- conversion de l'oral en écrit : orthographier correctement un texte dicté. Le recours régulier à cette activité est utile et permet de mieux structurer la perception auditive et la graphie ;
- conversion de l'écrit en oral : procéder à la *lecture oralisée* d'un texte écrit. Cette activité, qui doit être dissociée de la lecture silencieuse, est de première importance pour l'apprentissage, l'écriture courante étant dépourvue des signes dits de vocalisation. La lecture oralisée d'un texte est effectuée avec une réalisation "allégée" des voyelles finales.

### 1.2.6. Capacités en reformulation

Les élèves doivent avoir appris à reformuler un texte bref :

- oralement, à partir d'un document sonore ou audiovisuel ; ou à partir d'un document écrit ;
- par écrit, à partir d'un document entendu ou lu.

Au terme du second cycle, Ils doivent être en mesure de :

- transformer un dialogue en un discours rapporté, puis en un récit au passé ;
- résumer un texte lu ou entendu, adapté à son niveau général de connaissances ;
- exprimer, oralement ou par écrit, sous forme de commentaire, une partie des contenus implicites d'un texte ou d'un dialogue (*expansion de texte*) ;

donner son opinion sur le contenu de ces textes ou dialogues.

Ces activités mettent en jeu les différents types de discours et supposent l'acquisition des structures grammaticales et du lexique appropriés. Les élèves doivent s'être exercés à :

- reformuler de mémoire un texte (*mémorisation de contenu*) ;
- reformuler (ou résumer) en français un texte arabe et vice versa (*traduction-reformulation*).

### 1.2.7. Capacités socio-culturelles

Les élèves devraient être en mesure de mettre en œuvre quelques aspects de ces capacités, comme :

- les codes de politesse et de convenances sociales dont on sait l'importance et la nécessité de bien en saisir le sens et les utilisations. Les jeunes débutants et les élèves qui ont quelques connaissances en arabe ont besoin de bien connaître ce domaine ;
- les conventions régissant l'usage en situation de la variété de langue appropriée. Ayant fait l'objet, dès le début, d'une sensibilisation, elles seront régulièrement rappelées et précisées.

Il convient de se fonder sur les usages réels des arabophones, et non sur un idéal construit par l'enseignant. Les thèmes culturels seront abordés plus loin (voir *contenus culturels*).

### 1.3. L'apprentissage de l'écrit

L'apprentissage de l'écrit est une priorité essentielle du cours d'arabe :

- Il est la clef d'accès au domaine spécifique de l'arabe littéral.
- Il est la pierre de touche de l'autonomie des élèves dans son apprentissage.
- Il constitue une motivation majeure pour les locuteurs d'un dialecte arabe, voulant avoir accès à la production écrite.

Le geste d'écrire n'est pas exclusivement subordonné au contenu des activités orales du cours. Le rythme de la progression à l'oral ne doit pas se retrouver prisonnier de l'acquisition du système graphique. La relation à établir entre le domaine de l'écrit et celui de l'oral n'est pas celle d'une dépendance ou d'une hiérarchie qui assujettirait l'un à l'autre, mais celle de rencontres, organisées par l'enseignant, permettant ponctuellement aux élèves de repérer des éléments auxquels ils ont été familiarisés.

L'ensemble des activités liées à l'écriture est un domaine distinct, qui constitue un outillage pédagogique d'une extrême richesse et d'une grande diversité, qui pallie les limites dans lesquelles se déploie le traitement de l'oral dans les premiers temps de l'apprentissage.

Dès les premières séances, l'écrit doit intervenir comme l'une des séquences du cours. L'apprentissage de l'écriture, qui se déroule parallèlement aux activités orales, doit prendre en compte deux aspects : *l'éducation du regard* et *l'éducation du geste*.

Il importe que l'enseignant attache, dès le premier cours et aussi longtemps que les élèves ne se seront pas appropriés le système d'écriture, un soin particulier à cet enseignement. Cela ne signifie en aucun cas qu'il doive y consacrer la plus grande partie du cours.

Dans l'apprentissage du système graphique, la présentation de l'ensemble des lettres de l'alphabet et de leurs différentes formes et valeurs phonétiques dans un tableau synoptique est un aboutissement. Dans une première étape, l'initiation à l'alphabet commence par un repérage des lettres au sein des mots, au cours duquel les élèves dégagent la forme de base de la lettre. Les variantes (début et fin de mot, forme isolée), quand il en existe, sont abordées non comme des figures autonomes, mais comme des réalisations d'une même forme de base. En nombre très réduit, ces variantes sont obtenues, pour l'essentiel, par l'ajout d'appendices indicateurs de la position initiale ou finale de chacune des formes de base. Une fois le mécanisme assimilé, on peut procéder à une présentation systématique, ensemble de lettres par ensemble de lettres. Plutôt que l'ordre alphabétique, on suivra une démarche justifiée par une stratégie pédagogique (par exemple les lettres permettant la notation des conjugaisons vues à l'oral, ou bien les prénoms de la classe, ou encore les premières acquisitions lexicales, etc.). Le tableau synoptique, dans l'ordre alphabétique traditionnel (en prévision de l'usage du dictionnaire dès la seconde LV3), sera alors remis aux élèves comme document de référence.

Il ne sera fait recours à la translittération, cohérente et rigoureuse (en se référant aux systèmes en vigueur de type *Arabica* ou *Encyclopédie de l'Islam*) que dans le but de préciser la valeur phonétique de chaque lettre. On se gardera de baser des exercices sur cette translittération et on veillera à éviter la transcription "sauvage" chez les élèves.

### 1.3.1. L'éducation du regard :

Il s'agit de l'*identification de lettres, de mots ou d'énoncés*. Les tâches privilégiées sont les *repérages* (lettres, mots, phénomènes récurrents, modes de présentation, etc.) dans des documents authentiques (coupures de presse, publicités, notices de dictionnaires, cartes, plans etc.). Ces repérages permettent de percevoir dans leur diversité les différents caractères, les variantes typographiques, les principales calligraphies, etc. Leur exploitation permet la mise en place du raisonnement hypothético-déductif qui est la clef de l'investissement personnel des élèves dans l'apprentissage de la langue. L'ensemble des lettres de l'alphabet doit être présenté en reconnaissance en contexte, très rapidement. Les lettres sont désignées par leur nom en arabe.

### 1.3.2. L'éducation du geste :

L'autre domaine de l'apprentissage de l'écrit, l'éducation du geste, relève du dessin. Il s'agit, en particulier, du mouvement de droite à gauche, et du tracé du ductus consonantique qui s'opère d'un seul trait (sans lever la main), le mot étant complété ensuite par les points diacritiques, et, le cas échéant, les traits verticaux de certaines lettres emphatiques, la *hamza*, etc.

Le professeur choisit l'une ou l'autre des deux graphies majeures occidentale ou orientale. L'usage de la plus grande variété de documents authentiques est indispensable pour familiariser les élèves avec la lecture des diverses graphies. Le professeur présente les lettres en contexte, donc dans un ordre différent de celui de l'alphabet arabe. La découverte de ce système doit se faire en liaison étroite avec l'apprentissage des régularités morphologiques. C'est pourquoi l'on exclut, dès ce niveau, le recours à la notation systématique des voyelles brèves, dont la présence occulte la perception d'ensemble de l'unité graphique concernée.

On note la *sadda* non prédictible à ce niveau, à l'exclusion de celle des lettres solaires précédées de l'article. Le professeur est très attentif aux valeurs et réalisations phonétiques de la *tā' marbūta* (on exige une réalisation en *-at* quand le nom la portant est premier terme d'une annexion, et on l'interdit dans les autres cas). Il élucide progressivement les signes orthographiques (*madda*, *waṣla*, *alif* suscrit), et distingue la *hamza* de son support d'écriture.

Le professeur veille à la qualité de la graphie des élèves et peut les initier à l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte arabisé, qui joue un rôle complémentaire et très stimulant. Il est souhaitable que les élèves puissent s'exercer peu ou prou à l'art de la calligraphie arabe (dans le cadre du cours d'arabe, ou d'activités plastiques ou d'arts graphiques).

On pense enfin à enseigner et à utiliser en classe les chiffres indiens - les chiffres arabes étant déjà connus de tous, et à sensibiliser aux différents calendriers en usage dans le monde arabe.

### 1.3.3. L'éducation phonétique :

L'enseignant devra signaler les différentes réalisations de certains phonèmes (ج, ض, ظ, niveau d'emphatisation ou d'*imāla* du *alif*, etc.) et les variations d'accentuation tonique à travers le monde arabe. Il distinguera ce qui est en arabe moderne ressenti comme une variation *locale*, tolérable dans l'oralisation de l'arabe littéral moderne, comme l'indistinction du ظ et du ض en Tunisie ou en Irak, ou la réalisation dure du ج en Egypte, etc., de ce qui est ressenti comme une réalisation dialectale, comme la réduction des interdentes ث et ذ au dentales /t/ et /d/, la réalisation en /g/ du ق ou l'*imāla* du *tā' marbūta* en /é/, et par conséquent illégitime en arabe littéral. Il justifiera ainsi sa propre réalisation des phonèmes de l'arabe littéral sans disqualifier les réalisations éventuellement divergentes des élèves, tant qu'elles demeurent dans le cadre reconnu des tolérances modernes (que l'on observe dans la lecture des informations dans les différents pays arabes). L'enseignant exigera dans tous les cas une restitution phonétique conforme aux usages et permettant

la compréhension, sanctionnant les confusions entre phonèmes distincts.

#### 1.4. Orientations lexicales

##### 1.4.1. Le programme ne propose pas une liste de vocabulaire.

Le professeur fondera ses choix lexicaux sur les besoins de communication des élèves, en liaison avec les thèmes travaillés à partir de documents et supports de toutes natures.

##### 1.4.2. Des stratégies d'enrichissement du vocabulaire.

Une progression lexicale peut se mettre en place autour d'un thème, notamment au moyen d'exercices de réemploi, d'exploration de champs sémantiques, de jeux sur les antonymies ou les synonymies. Elle ne peut être linéaire : le vocabulaire est une organisation dynamique, dont on emploie et réemploie les unités. Les stratégies d'apprentissage et les exercices portant sur le vocabulaire prennent appui sur les deux grands types de relations qui structurent le lexique de l'arabe : les relations sémantiques et les relations morphologiques.

On ne saurait trop insister sur l'importance des relations sémantiques, seules garantes de la mise en place chez les élèves d'un rapport vivant au lexique. En deçà d'un certain seuil de connaissances lexicales, il est totalement illusoire de travailler sur les relations morphologiques évoquées : si une familiarité minimale (mais minimale seulement) avec ces dernières est souhaitable dès le début de l'apprentissage, il faut toutefois en différer l'étude systématique.

##### 1.4.3. Les connaissances lexicales dans un dialecte.

Certains champs sémantiques (par exemple, la vie domestique, la vie de la rue, etc.) font, dans l'expérience d'un locuteur arabe, spontanément appel à un vocabulaire dialectal ; d'autres (notamment, les champs sémantiques liés à la vie politique, aux institutions administratives ou juridiques, etc.) sont associés au vocabulaire de l'arabe littéral.

Le professeur tient compte de la proximité entre le vocabulaire du dialecte et celui du littéral (quand il s'agit, par exemple, de réalisations différentes d'un même mot). Les élèves locuteurs d'un dialecte jouissent, comme on le sait, d'un avantage réel dans l'apprentissage du lexique. Faire appel à leurs connaissances est une démarche dynamisante.

##### 1.4.4. Le vocabulaire de classe

Le vocabulaire de base inclut nécessairement le vocabulaire de classe (magnétophone, tableau, cahiers, etc.), celui qui permet le dialogue entre élèves et avec l'enseignant, et celui de l'accomplissement des tâches de la vie de classe (poser une question, s'enquérir du sens d'un mot, billets d'absence, ouverture et fermeture de la fenêtre...). Ces moyens lexicaux, qui doivent être mis en place dès le départ, peuvent être réalisés dans un dialecte ou en littéral, ou pour partie en littéral et pour partie dans un dialecte.

##### 1.4.5. Le vocabulaire du commentaire et de la reformulation

Dans le vocabulaire de base sont également inclus des verbes qui permettent la reformulation – notamment, aux premiers niveaux, la reformulation des dialogues. Il s'agit, a minima, des quatre suivants : “dire (à quelqu'un) que...” (قال له إن...); “demander (à quelqu'un) si...” (سأله هل...); “demander (à quelqu'un) de...” (طلب منه أن...); “répondre (à quelqu'un) que...” (أجاب أن...), etc.

Dans un deuxième temps s'ajoutent des verbes qui décrivent des actes de langage, tels que : “promettre”, “souhaiter la bienvenue”, “refuser”, “accepter”, “croire que”, “se demander si”, “soupçonner que”, “décrire”, “observer que”... Ces verbes permettent la reformulation, ou le commentaire de dialogues et aussi de textes, de documents iconographiques, etc.

Les deux vocabulaires, de la classe et de la reformulation, ont un aspect “démultiplicateur” : ils donnent aux élèves les moyens de prendre la parole et de s'exprimer par écrit dans de multiples circonstances.

##### 1.4.6. Du dictionnaire comme outil d'apprentissage

Les relations entre morphologie et lexique font que les mots doivent être appris avec toutes les informations qui en permettent le réemploi : singulier et pluriel pour les noms ; pour les verbes de la forme simple : accompli, inaccompli, nom verbal (*maṣḍar*), mais aussi – pour tous les verbes –, “régime” des compléments.

Ces mêmes relations font des dictionnaires traditionnellement organisés par racines, un bon support pour l'apprentissage des structures lexicales. La capacité de recherche du sens d'un mot inconnu, et sa mise en relation avec les autres mots de la racine, dans un dictionnaire de ce type, doit avoir été acquise à la fin de la classe de seconde.

Les élèves sont habitués le plus tôt possible à dégager les racines et les formes. Ils apprennent à identifier les schèmes nominaux dérivés aussi bien pour la forme simple que pour chacune des formes augmentées. On se gardera de systématiser à l'excès. C'est seulement à la fin de la classe de seconde que l'on peut songer à dégager la physionomie entière des formes dérivées. La prise de conscience progressive de cette importante partie de la morphologie, loin de retarder l'apprentissage de la langue, le rend plus facile et plus solide.

### 1.5. Orientations grammaticales

La structuration de l'apprentissage linguistique n'implique nullement qu'une progression d'apprentissage soit déterminée par la seule logique de la présentation grammaticale. Dans un apprentissage où entre nécessairement une part de simulation et d'artifice, on veille en permanence à rechercher des situations et des contenus qui suscitent des échanges naturels dans lesquels les élèves puissent se sentir acteurs de ce qu'ils disent ou écrivent. Un équilibre est donc sans cesse à trouver entre le souci de structuration et la nécessité de communication, à défaut de quoi la motivation des élèves ne saurait être maintenue.

Il faut distinguer entre, d'une part, ce qui est vu ou utilisé ponctuellement, et d'autre part, ce qui fait l'objet d'un travail systématique et progressif d'acquisition selon un programme établi par le professeur. Cette partie du travail grammatical se fait – toujours en contexte – selon les phases successives de sensibilisation et assimilation implicites, puis d'explicitation et de réutilisation. Il ne peut être question de présenter les faits *ex abrupto* : il faut amener les élèves à en prendre conscience et à les dégager eux-mêmes par induction. La logique de la progression ne peut être celle qui va du plus simple au plus complexe. Elle doit tenir compte de deux critères indissociables : les besoins de la communication et le degré d'occurrence.

Une structure devient utilisable quand elle a été dégagée de textes (travail de compréhension) ou appréhendée en fonction de besoins de communication (travail d'expression).

Il ne faut pas négliger de susciter une réflexion, éventuellement comparative, sur la langue, son organisation interne et ses régularités. Cette réflexion linguistique joue en effet un rôle essentiel. On utilise la terminologie arabe en usage, la mettant en rapport, chaque fois que possible, avec la terminologie utilisée dans la grammaire française.

### 1.6. Les contenus culturels

Les besoins élémentaires de la communication spontanée sont un objectif immédiat et important de l'enseignement. Cependant, même avec les débutants, l'activité langagière ne saurait sans appauvrissement se limiter au maniement de structures déconnectées de contenus motivants. La découverte et la compréhension progressives des sociétés concernées constituent l'un des objectifs les plus attrayants de l'enseignement des langues étrangères.

Les sociétés arabes se développent dans un espace historique et sur une aire géographique particulièrement étendus. Les caractères communs à l'ensemble de cet espace ne doivent masquer ni la grande diversité de ces sociétés ni la disparité de leurs composantes ni les particularismes parfois fortement marqués. Les élèves doivent avoir découvert et les constantes et la puissance des enracinements particuliers, qui s'expriment aussi dans les dialectes.

Le professeur choisit dans la liste indicative proposée ci-après quelques thèmes. Ceux-ci peuvent être

abordés par l'intermédiaire de recherches effectuées par les élèves à partir de documents authentiques (dossiers, visites, ateliers, voyages, exposés, expositions, etc.). L'assistant étranger et le CDI peuvent jouer là un rôle essentiel. La collaboration avec les professeurs d'autres disciplines (lettres, histoire et géographie, sciences économiques et sociales, espagnol, arts plastiques, éducation musicale, etc.) est à rechercher pour l'enrichissement qu'elle apporte à la discipline, et pour sa contribution à la cohésion de l'équipe éducative dans l'établissement.

Un recours limité et ciblé au français n'est pas forcément à proscrire ici ; il peut répondre à l'attente des élèves et servir à l'enrichissement linguistique. **Il faut néanmoins résister à la tentation, forte en LV3, de transformer le cours de langue en cours de civilisation.** La disproportion évidente entre les domaines à traiter et le temps imparti à l'enseignement de l'arabe est une gageure réelle. La solution consiste à privilégier le qualitatif par rapport au quantitatif et à opérer dans les thèmes possibles une **sélection cohérente** organisée sur l'ensemble de l'année, et, si possible, sur les trois années du cycle.

#### LISTE INDICATIVE DES CONTENUS CULTURELS POUVANT ÊTRE ABORDÉS EN LV3 AU LYCÉE

*On tiendra compte de la diversité des communautés et de leurs richesses respectives*

L'espace géopolitique du monde arabe. Les États arabes. Les mouvements migratoires. Les grandes cités du monde arabe. Vivre dans une ville arabe. Le monde rural. Les formes de l'habitat traditionnel. Vivre dans le désert. Les problèmes de l'eau. Principaux aspects de l'Islam. Groupes ethniques, linguistiques et religieux. Colonisation, décolonisation, indépendances. Evolutions sociopolitiques récentes dans le Monde arabe. Maghreb/Machreq. Aspects du statut personnel, constantes et variables (à travers un ou plusieurs exemples : mariage, propriété, succession, divorce, etc.). Les fêtes, célébrations et cérémonies. Les modes de vie au quotidien. L'éducation, la scolarisation et ses conditions. Le monde du travail. Le sport et les loisirs. Quelques grandes figures historiques et mythiques. Découverte de la littérature (nouvelles, récits, théâtre, poésie, contes, etc.). Musiques et musiciens, chansons et chanteurs, danses. Le cinéma arabe. Les médias arabes. Aspects de l'art et de l'artisanat. Sites et monuments, témoins de l'histoire. Les arts plastiques.

## 2. ORIENTATIONS POUR LA CLASSE DE SECONDE LV3

### 2.1. Orientations fonctionnelles

La liste indicative des fonctions langagières proposées ici, établie pour la classe de seconde LV3, répond à un besoin essentiellement tourné vers la communication orale. Le professeur met en œuvre ces fonctions selon la progression qu'il aura choisie. De même, il utilise librement le programme grammatical proposé pour faire les choix les plus appropriés. Les niveaux postérieurs sont des extensions de ces fonctions minimales ; il y aura notamment à développer les modes d'expression de l'opinion, et, petit à petit, l'ensemble des outils nécessaires au commentaire des documents et à l'organisation des débats.

#### • Parler de soi et des autres

- Donner des informations simples sur soi-même : nom, âge, origine, lieu d'habitation (adresse, numéro de téléphone), études, etc.
- Parler de son environnement quotidien : famille, lycée, ville, habitat, amis, loisirs, activités, habitudes de vie, vacances, etc.
- Exprimer ses besoins, goûts, aversions, désirs, souhaits, espoirs, projets, etc.
- Dire ce qu'on connaît bien, ce qu'on sait faire, et le contraire.
- Exprimer la possession et son contraire.
- Exprimer des sensations, des sentiments, des convictions.

#### • Echanger "en situation"

- Utiliser à bon escient un éventail suffisant de formules de politesse.
- Interroger, accepter, refuser, inviter, ordonner, interdire.
- Demander de l'aide, demander son chemin, demander l'heure, demander le sens d'un énoncé, dire qu'on n'a pas compris ou pas entendu, faire répéter.
- Dialogue en situation d'achat, de prise de rendez-vous.
- Réagir à l'information, à la question, à la demande.

- Décrire un itinéraire, indiquer un horaire.

• Argumenter

A ce stade de l'apprentissage, on ne peut attendre des élèves qu'ils construisent véritablement une argumentation. Il est toutefois utile et possible de les habituer très tôt à :

- Utiliser des liens logiques entre les propositions (ولكن، فـ، مع ذلك، لذلك، في نفس الوقت...)
- Modaliser les affirmations (ربما، أظن أن، أنا متأكد، لست متأكد أن...)

Ces outils sont donnés en contexte, sans développer les règles syntaxiques qui en régissent l'emploi. Par exemple, on apprendra à dire correctement et à bon escient لست موافقاً sans voir toute la conjugaison de *laysa* (ليس) et sans s'attarder sur le cas direct du *ḥabar* (خبر).

De même, on doit utiliser أن dès les premières séances, pour exprimer un désir, un besoin etc., bien avant que les élèves soient en mesure de manipuler la conjugaison de l'inaccompli avec l'aisance qui permettrait de distinguer le *raf'* du *naṣb*.

## 2.2. Contenus grammaticaux

On distingue dans les orientations grammaticales figurant ci-après, indispensables pour les modalités de mise en œuvre de ce programme, les points qui visent l'obtention d'une compétence "active" (systématisation, capacités en production) de ceux qui visent l'obtention d'une compétence "passive" (sensibilisation, travail en reconnaissance ou selon des besoins ponctuels de communication) destinée à être approfondie en classe de première.

### COMPETENCE "ACTIVE"

#### I - Morphologie :

##### 1 - Le verbe :

- \* La conjugaison à la voix active, au singulier et au pluriel des verbes de racine saine :
  - à l'accompli (الماضي)
  - à l'inaccompli (المضارع) indicatif (مرفوع)
  - à l'impératif (الأمر) singulier (masc.+fem.) et masc. pluriel
  - Les marques du futur (منصوب)

\* sensibilisation aux formes augmentées et mécanismes de leur formation.

\* la conjugaison de *kāna* (كان) et de *laysa* (ليس) (au singulier et au pluriel masculins)

##### 2 - Les formes nominales dérivées du verbe :

- \* Les participes des verbes de 1ère forme.
- \* Notions de racine et de schème en contexte, concernant les formes simples ou augmentées ;
- \* Noms de lieu, d'instrument, de métier (مَفْعَل، مِفْعَل، فَعَال)

##### 3 - Le nom et le groupe nominal :

- \* Les deux genres au singulier et au pluriel
  - Les noms de couleur au masculin et au féminin singulier
  - L'élatif
  - Le nom-adjectif de relation (النسبة).
- \* Le pluriel des noms et adjectifs
  - Le pluriel externe (masculin et féminin)
  - Le pluriel interne (brisé)

\* La déclinaison à trois flexions casuelles : cas sujet, cas direct, cas indirect  
- La déclinaison de أبو et de أخو

\* Les démonstratifs  
\* Les nombres cardinaux en arabe dialectal (pratique orale de l'arabe moyen)  
- Les ordinaux de 1 à 10 en arabe littéral

##### 4 - Les pronoms

\* Les pronoms personnels isolés et affixes au singulier et au pluriel

5 - Initiation à l'utilisation des dictionnaires classés par racines.

##### 6 - Sensibilisation à l'orthographe

\* écriture du *tanwīn* au cas direct, de la *waṣṣla*, de la *madda*)

### COMPETENCE "PASSIVE"

#### I - Morphologie :

##### 1 - Le verbe :

- \* Utilisation en contexte des verbes au duel et au féminin pluriel
- impératif duel et féminin pluriel
  - à l'apocopé (مَجْزُوم) et au subjonctif

\* Utilisation en contexte des verbes sourds, assimilés, concaves, défectueux.

##### 2 - Les formes nominales dérivées du verbe :

\* Utilisation en contexte de noms et participes tirés de racines assimilées, sourdes, concaves et défectueuses.

##### 3 - Le nom et le groupe nominal :

\* Utilisation en contexte de noms et adjectifs au duel

- Le pluriel quadrisyllabique

- La déclinaison des pluriels externes

\* Les noms des nombres cardinaux en arabe littéral

##### 4 - Les pronoms

\* Les pronoms au duel  
\* Les relatifs, selon besoins de communication

##### 6 - Sensibilisation à l'orthographe

\* écriture de la *hamza*

**II - Syntaxe :**

*1- La phrase simple*

A - La phrase nominale

- L'ordre des mots et leur fonction dans la phrase :

*mubtada'* (مبتدأ) *ḥabar* (خبر)

ou *ḥabar mubtada'* (locative)

- L'expression de la possession : *li* (لـ), *'inda* (عند)

- La négation de la phrase nominale

(emploi de *laysa* ليس)

- L'interrogation portant sur la phrase nominale

- L'emploi et la syntaxe de *kāna* (كان).

B- La phrase verbale

- L'ordre de base des mots et les fonctions essentielles :  
verbe, sujet, complément direct et complément indirect

- L'accord verbe-sujet

- L'interrogation dans la phrase verbale

- La négation de la phrase verbale

- Du présent (*lā, ya*)

*2 - La phrase complexe :*

\* L'interrogation indirecte et le discours rapporté

*3 - Nom et groupe nominal*

- L'épithète

- La détermination

La détermination par l'article

La détermination par l'annexion

- Le démonstratif

- L'accord du pluriel des non-humains

- L'accord de l'adjectif et du pronom avec un nom  
au pluriel ou au duel

*4 - Le régime des verbes et les principales prépositions*

*5 - La coordination*

**II - Syntaxe :**

*1- La phrase simple*

A - La phrase nominale

B- La phrase verbale

- Du passé (emploi de *lam*, لم), du futur (*lan*, لن)  
selon besoins de communication

- La défense

*2 - La phrase complexe :*

\* La complétive : l'emploi de *'an* (أَنْ) et *'inna* (إِنَّ)

\* La relative avec ou sans pronom relatif

*3 - Nom et groupe nominal*

- La syntaxe du comparatif

- Le superlatif

- Les compléments de temps et de lieu

- La syntaxe des nombres, en dialectal  
(pratique orale de l'arabe moyen)