

Arabe

Référentiel pour la langue arabe

Préambule

Ce référentiel est le fruit d'une expertise collective adossée à une expérience de terrain et à la recherche en matière de didactique des langues. Réalisé par une équipe de linguistes, de professeurs universitaires et de l'enseignement secondaire, d'inspecteurs et d'acteurs institutionnels, il conjugue les apprentissages linguistiques et les dimensions linguistiques, pragmatiques et culturelles des apprentissages. Les formes proposées correspondent à des emplois effectifs, des formulations conventionnelles ainsi qu'à une fréquence d'usage et à des besoins en milieu scolaire ou universitaire. Ses occurrences et ses exemples résultent du consensus de locuteurs et d'experts, de l'arabe littéral et d'un ou de plusieurs dialectes. Certaines occurrences n'ont pas été retenues car elles n'ont pas à être maîtrisées aux niveaux définis par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) concernées. Cette transversalité et son ancrage dans une pratique de terrain lui assurent fiabilité, représentativité et cohérence, sans que le référentiel soit toutefois modélisant, ni qu'il ait vocation à uniformiser les contenus des enseignements. Des entretiens avec Jean-Claude Beacco¹, qui a accompagné son élaboration, viennent étayer cette première partie sous la forme d'apports contributifs dans des encadrés. Ces éclairages permettent une mise en perspective du travail mené au regard des autres référentiels existants.

La méthodologie est en théorie la même quand il s'agit d'élaborer un référentiel. On doit réunir des didacticiens de la langue, des linguistes, des enseignants et des acquisitionnistes, s'il y a des travaux sur l'acquisition des langues. De fait, peu de langues ont fait l'objet de travaux sur l'acquisition. Par exemple, plus de 30 ans de recherche sur l'acquisition ont été menés pour le français à destination des allophones. Les éclairages des acquisitionnistes sur le milieu naturel d'acquisition permettent de répartir les acquis syntaxiques dans la durée. Une autre phase importante est celle de la validation qui est le propre de chaque projet.

À l'heure de constituer un référentiel, il y a trois sources à prendre en compte : les témoins, les spécialistes et les apprenants.

Le cadre induit des pratiques mais en aucun cas ne constitue une démarche méthodologique à appliquer. Ce que les référentiels induisent, c'est qu'il y a du lexique, de la grammaire et des fonctions. Le fait qu'il y ait de la grammaire sémantique dans les notions générales devrait attirer l'attention. **On entend par notion spécifique et notion générale, grammaire du sens et grammaire des formes. La notion générale c'est la grammaire du sens : la localisation, le temps, la quantité.** Le terme de fonction renvoie aux interactions et moins bien aux fonctions cognitives : citer, décrire, définir, énumérer, comparer qui ne sont pas des actes de langage.

Extrait d'entretien avec Jean-Claude Beacco.

¹ Jean-Claude Beacco est agrégé de grammaire et docteur en linguistique et enseignement du français. Il occupe la chaire de didactique générale des langues et des cultures à l'Université de la Sorbonne nouvelle (Paris III). Il est aussi Conseiller de programme de la Division des Politiques linguistiques (Conseil de l'Europe) depuis 1998. Il est l'auteur d'environ 120 publications dans le domaine de la didactique du français enseigné comme langue étrangère, dont *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* et les *Niveaux de référence pour le français (B2, A1.1 et A1)*.

Les choix qui ont été effectués, notamment pour les fonctions, sont liés à des intentions ou des situations de communication expérimentées en classe, plausibles, ou extraites de productions culturelles (cinéma, théâtre, roman, conte, chanson, proverbe, etc.). Elles prennent en compte l'implicite, l'environnement et les codes socioculturels. Cela participe à la formation de l'élève, à une expression et à une réflexion fine, nuancée qui tient compte du locuteur et du contexte.

L'orientation adoptée, résolument tournée vers les évolutions récentes du monde arabe et qui permet aux nouveaux outils et modes de communication d'y faire leur entrée, participe à l'amélioration globale de l'enseignement de la langue arabe. Ce référentiel contribue à mettre en œuvre une progression plus fluide dans le parcours de l'élève, puis de l'étudiant de façon à l'inscrire dans une cohérence indispensable aux apprentissages. Le référentiel ne distingue pas, dans sa présentation, les éléments destinés à être utilisés en compétences actives de ceux destinés à la compréhension, la frontière entre les deux restant poreuse. Il conviendra donc aux utilisateurs d'opérer les choix appropriés et pertinents.

Les descripteurs doivent être interprétés par les utilisateurs du référentiel. **Les descripteurs ne sont clarifiés que dans une communauté de pratiques.** Il faudrait pouvoir commenter les descripteurs et les exemples. Quant aux mots-phrases à plusieurs valeurs, il faudrait pouvoir en expliquer la valeur, notamment celle des mots phrases et des locutions qui contribuent à construire l'authenticité chez les apprenants.

La mise en ligne du référentiel de langue arabe permettra une actualisation grâce à des mises à jour et s'adaptera ainsi aux évolutions de la société, de la langue, de la recherche et des nouvelles technologies. Des ajustements pourront également être réalisés lorsque l'ensemble des niveaux du CECRL auront été traités.

Spécifications générales

Un référentiel pour la langue arabe adossé au Cadre européen commun de référence pour les langues

Un référentiel pour la langue arabe

Le référentiel et le CECRL : ce qui est en jeu, c'est de donner au CECRL, une présence qu'il ne peut avoir à lui seul pour que tous les collègues et les décideurs y trouvent des explications plus adaptées. Cette réflexion commune est nécessaire parce que le Cadre, qui se situe à un niveau d'abstraction, a été conçu pour toutes les langues du Conseil de l'Europe. Ce processus s'est mis en place assez spontanément avec les collègues allemands qui ont, les premiers, conçu un projet de référentiel. Cette initiative a été encouragée par le Conseil de l'Europe et j'ai été chargé d'aider à la réalisation de ces enfants du Cadre par langues et amené avec le Conseil de l'Europe à accompagner la réalisation d'un certain nombre de ces travaux.

Le référentiel pour la langue arabe permet de déterminer les contenus linguistiques nécessaires en fonction des niveaux de compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) visés. Il s'agit d'un travail inédit, mais qui s'inscrit dans la réflexion menée depuis de nombreuses années en didactique de l'enseignement de la langue arabe en lien avec la conception des programmes et des ressources d'accompagnement de l'Éducation nationale. Le regard porté sur les éléments linguistiques du niveau ciblé est à la fois analytique et critique. Il a permis de considérer les spécificités linguistiques, culturelles et didactiques de la langue arabe, au regard du CECRL. **Le référentiel est un outil qui doit favoriser la progressivité des apprentissages.** Le CECRL aide à

construire ces niveaux de progressivité. Outil à la fois d'élaboration et de progression, il facilite la conception d'évaluations fondées sur des critères explicites en lien avec les enseignements.

Le référentiel doit ouvrir des voies d'accès complémentaires permettant de concevoir plus aisément des activités d'enseignement, d'opérer des choix de langue pour penser les différents types d'évaluations, d'accompagner l'élaboration de programmes et la conception de manuels.

À qui le référentiel pour la langue arabe s'adresse-t-il ?

Ce référentiel s'adresse de fait aux professionnels de l'enseignement des langues et aux publics intéressés par l'enseignement de la langue arabe : enseignants, concepteurs de programmes d'enseignement, de manuels, de ressources, d'évaluations. Dans cette perspective d'apprentissage de la langue arabe en tant que langue vivante, la prise en compte de l'apprenant est centrale. Celui-ci aura besoin de communiquer et de s'exprimer, d'avoir accès aux médias et d'écouter une émission de radio ou de télévision, ainsi qu'à un ensemble de productions contemporaines. Si la connaissance du monde arabe actuel et de ses productions culturelles est essentielle, l'apprentissage de la langue arabe s'appuie également sur les dimensions patrimoniales et le répertoire classique.

Un référentiel s'apprivoise. Il ne se lit pas mais se consulte. C'est un outil de référence et un outil de travail. Il faut apprendre à l'utiliser, savoir où sont les éléments que l'on cherche, ce qu'il peut offrir ou ne pas offrir. Il peut être utilisé pour des besoins très concrets, lorsque le professeur est en train de construire une séquence à partir d'un document ; s'il a besoin d'utiliser un temps verbal donné, il peut consulter le référentiel pour savoir s'il y est présent. S'il n'est pas prévu par le référentiel, il peut considérer qu'il en a néanmoins besoin. C'est un outil qui laisse le choix à chacun, il n'est pas contraignant, mais offre un cadre et des repères. Il y a des utilisations stratégiques et il y a des utilisations locales.

La question de la mobilité professionnelle se pose aujourd'hui de façon plus accrue qu'elle ne se posait auparavant, plus encore avec le développement économique de certaines régions du monde arabe. Les apprenants peuvent avoir des motivations professionnelles : travailler dans un pays arabe, au sein d'institutions internationales ou d'entreprises. La dimension culturelle constitue également une motivation importante.

Ce référentiel pour la langue arabe accompagne donc les différents publics apprenant la langue. Il propose des contenus susceptibles d'intéresser les apprenants et de s'adapter aux différents niveaux, allant de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur.

Ce référentiel est également un outil qui a vocation à structurer et à fournir des pistes de réflexion à tous ceux qui auront envie ou besoin de s'intéresser à la didactique de l'arabe langue vivante. Il s'agit d'un travail de recherche qui prend appui sur la réflexion menée autour de la didactique des langues étrangères, tout en prenant en compte les caractéristiques propres à la langue arabe contribuant en cela à la consolidation de sa didactique.

La réalité de la langue arabe aujourd'hui

Une situation linguistique complexe

Il est souvent admis que l'arabe connaît une situation de « diglossie » ; il vit en fait une réalité de *polyglossie*². Aux côtés d'une langue dite « standard », moderne, langue de la communication officielle, langue d'expression de la littérature et des communications scientifiques, nous avons des variétés de langue, que l'on nomme dialectes (ou parlers), qui sont propres à l'expression spontanée et à la vie quotidienne. Cela ne signifie pas que les dialectes ne comportent pas de niveaux littéraires : il existe en effet toute une poésie et une littérature d'expression dialectale. Ces variétés correspondent à des *glosses* qui ont toujours coexisté et qui s'inscrivent dans une continuité d'usage. Il y a un grand nombre de recouvrements entre ces *glosses*. On observe en outre l'usage des *arabes moyens* que nous retrouvons très fortement représentés dans les médias et les réseaux sociaux, et dans lesquels se trouvent « mêlés » l'arabe littéral (ou littéraire) moderne et le parler arabe du locuteur. Entre les dialectes et l'arabe littéral moderne, s'ouvre à la communication un espace dans lequel les locuteurs ont recours dans leurs énoncés aux moyens qui leur sont offerts par les structures – notamment lexicales – de leur parler, comme de l'arabe littéral moderne. Dans une littérature moderne affranchie de beaucoup de codes et de tabous, nous pouvons observer l'usage d'arabes moyens de langue, tout particulièrement au théâtre ou dans les romans. Cette *polyglossie* est le fait de la langue arabe depuis toujours. On en trouve la trace au VII^e siècle, dès le premier dictionnaire, dû au grand savant basrien al-Khalīl Ibn Ahmad al-Farāhīdī. Il s'agit d'une réalité constante de la langue arabe, depuis les époques les plus anciennes, y compris dans la poésie arabe médiévale et même parfois dans la poésie préislamique. En résumé : entre la langue qui est « née » à la maison, lieu d'apprentissage premier et celle qui s'est construite à l'école, plusieurs codes de communication coexistent et se complètent, mobilisant du lexique et des structures issus du vernaculaire ou issus de la langue apprise à l'école. Le lexique est un élément puissamment intégrateur de la polyglossie de l'arabe (voir note 1 ci-dessous et bibliographie).

Grâce aux nouveaux médias qui ont beaucoup influé sur la communication en langue arabe, notamment à travers les chaînes satellitaires, un espace inter-arabe s'est fortement développé, Internet et les réseaux sociaux y jouent aujourd'hui un rôle prédominant. Des programmes et de l'information en langue arabe sont également diffusés par des chaînes internationales non arabes, le déploiement des nouvelles technologies et la facilité avec laquelle les apprenants et les enseignants ont accès à des ressources numériques en langue arabe réduisent la distance symbolique linguistique et culturelle avec le monde arabe. Nous pouvons également imaginer que les élèves seront amenés à travailler dans cet espace élargi, à être en contact avec des locuteurs de langue arabe en Europe et dans le monde. Ils doivent par conséquent y être formés et préparés.

² Le terme de polyglossie pose la langue arabe comme un tout articulé qui inclut un ensemble de *glosses* (ou variétés), qui sont intégrées dans la compétence de communication des locuteurs arabes scolarisés. Cette compétence de communication inclut, pour un locuteur donné, les glosses suivantes : l'arabe littéral (ou littéraire) classique (ALC), l'arabe littéral moderne (ALM), le parler arabe de la « région » (au sens large) du monde arabe, du locuteur (APR-AI, APR-Jo..., pour « parler arabe algérien, jordanien... »), le parler arabe local de ce locuteur (APL), auxquels viennent s'adjoindre les arabes moyens (au pluriel). Ceux-ci sont très utilisés, et correspondent à des « mixtes » d'arabe littéral moderne et du parler du locuteur. Ils varient donc en fonction de la « région » de ce dernier (AM-Ma, AM-Ir, AM-Ko..., pour « arabe moyen marocain, iraquien, koweïtien... »). L'ensemble forme un tout intégré dans la compétence du locuteur comme dans son identité linguistique, ce qui explique que le terme de « diglossie », avec ses hiérarchies implicites est aujourd'hui dépassé. (Voir pour plus de détails et un historique de ces termes, avec un renvoi à plusieurs auteurs, les travaux de J. Dichey en bibliographie.)

La langue arabe et ses représentations

La langue arabe connaît des réalités symboliques et des représentations qui influent sur son apprentissage. Prédominant une survalorisation de l'écrit dans une langue savante et une minorisation de l'oral, notamment dans ses variétés dialectales. Dans l'imaginaire collectif, la « langue arabe », signifie le plus souvent la langue de l'écrit classique. Cela conduit à proposer à l'oral des situations d'apprentissage qui devraient être le reflet d'une réalité et qui se trouvent en fait improbables dans la situation de communication initialement visée. Mais il est quasiment impossible d'enseigner une langue sans recourir à l'oral, tant au niveau phonétique que dans l'interaction. Pour faire face à cette difficulté on peut donner aux apprenants des informations sur la polyglossie et les usages prédominants en arabe pour chaque *glosse*.

Lorsque l'on se réfère aux niveaux du CECRL et que nous analysons le premier niveau, nous constatons que celui-ci pose la question fondamentale suivante : *qu'est-ce qu'une langue de communication en arabe ? C'est la langue des besoins immédiats, c'est la langue du quotidien immédiat*. Ce quotidien immédiat fait appel automatiquement à la question des dialectes. Il s'agit donc de s'interroger sur la façon dont cette problématique peut être prise en compte au sein de l'enseignement scolaire.

Le référentiel privilégie l'exigence de faire émerger tout ce qui est commun entre les *glosses* afin d'envisager la langue arabe sous tous ses aspects et favoriser ainsi un enseignement de langue vivante plus cohérent.

La langue arabe au sein de l'enseignement scolaire et universitaire en France

L'enseignement de l'arabe en France s'inscrit dans une longue histoire. Sous François 1^{er}, le Collège des Lecteurs royaux, qui deviendra au XI^e siècle le Collège de France, disposait d'une chaire de langue arabe, à laquelle s'adjoindra en 1833 une « chaire d'arabe vulgaire » (c'est-à-dire, « populaire », ce qui correspond à « dialectal » aujourd'hui). L'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO) – héritier de l'École des jeunes de langues créée par Colbert en 1669 – propose également des cursus en arabe littéraire comme dans des dialectes arabes maghrébins et orientaux. Aujourd'hui, des cursus d'arabe langue et culture étrangère (LCE) et langue étrangère appliquée (LEA) sont proposés par 24 universités en France. À cela s'ajoutent un grand nombre de grandes écoles et d'Instituts d'études politiques où l'on enseigne l'arabe. Depuis quelques décennies enfin, l'Institut du monde arabe contribue au rayonnement de la langue et des cultures du monde arabe en France et au-delà.

Les élèves suivant un enseignement de l'arabe langue étrangère présentent des profils linguistiques différents. Dans la réalité de la classe, un groupe peut accueillir des élèves n'ayant aucune connaissance de l'arabe ainsi que des élèves ayant, à des degrés divers, une familiarité avec un ou des dialectes. Dans une même classe, plusieurs dialectes peuvent être représentés, mais aucun ne peut être privilégié par rapport à un autre. L'objectif est de privilégier une langue commune à tous qui réponde aux besoins de communication et dont les descripteurs sont définis dans le CECRL.

Des innovations modifient les formes de contact avec les langues. En effet, des activités en autonomie, en différé, en présentiel, à distance, privilégiant des interactions entre les professeurs et les élèves à des dimensions multiples ou mettant en œuvre un travail collaboratif contribuent à modifier les situations d'apprentissage des langues.

Le contexte du système éducatif français, où la langue arabe est une des langues vivantes enseignées à tous les niveaux d'enseignement, a favorisé le développement, depuis le début des années 80, d'une réflexion pédagogique et didactique originale et novatrice. Cette réflexion porte, en grande partie, sur l'articulation de l'oral et de l'écrit, de la lecture d'écrits non vocalisés qui correspondent à la réalité de la langue arabe, de façon à rendre l'apprenant plus à même de pouvoir accéder à différents types d'écrits de façon autonome.

La prise en compte des spécificités de la langue arabe dans le référentiel

Le travail d'un référentiel dans une langue, c'est de faire une place non normative à cette diversité, donc de l'accueillir et de la prendre en considération dans les limites qui sont les siennes. Il y a des variétés géographiques dans le cas de l'arabe et des variétés diastratiques dans d'autres langues. Je ne parle pas des variétés régionales. Il y a des variétés entre la langue écrite et la langue orale, il n'y a pas a priori de différence à partir du moment où le document trouve le moyen de faire une place à cette variété en lui donnant une norme de référence. C'est ce qui a été fait par exemple : quelle forme de la négation dans tel endroit, et puis ça peut être ouvert, il y en a d'autres dans d'autres lieux, chacun choisit la forme qui lui correspond. Il n'y a pas de différence radicale entre le traitement de ces variétés dans les référentiels existants.

L'équipe de conception du référentiel pour la langue arabe a fait face à une contradiction. Celle de devoir enseigner un arabe commun, alors que pour remercier, pour dire au revoir, pour interroger, pour les monologues intérieurs, les locuteurs utilisent un arabe marqué au plan territorial et à teneur plus dialectale.

Les champs d'actions des *glosses* ne sont pas indépendants. Il est fréquent d'entendre parler de « registres » ou de « niveaux », alors qu'au sein de chaque *glosse*, il y a des registres de langue. Un travail fin qui nécessite l'examen de chaque mot et de chaque expression a été effectué lors de l'élaboration de ce référentiel.

Pour dire *hier* nous rencontrons des termes tels que « 'ams » (أمس) et « al bâriha » (البارحة). Si les deux sont synonymes, le premier étant systématiquement privilégié à l'école et à l'écrit, le second se trouve être commun à la plupart des dialectes. Le référentiel offre le choix entre les deux possibilités. Dans le référentiel, l'utilisateur trouvera *merci, bonjour, au revoir*, dans une *glosse* donnée parce qu'il faut bien que les élèves l'apprennent afin qu'ils fassent leur intégration phonétique et qu'ils puissent s'exprimer à l'écrit. On adopte une *convention* de communication courante en arabe littéral, notamment pour ce qui concerne les aléthiques et les déontiques : *je peux, je dois, je veux*. Ces verbes ont des réalisations vraiment différentes selon les dialectes. Nous pourrions presque dessiner une carte du monde arabe pour ces trois verbes et les verbes associés. L'apprentissage de ces aléthiques et déontiques en arabe littéral qui sont différents de ceux en usage dans la vie quotidienne sont toutefois reconnaissables par la grande majorité des locuteurs scolarisés. Néanmoins, il ne s'agit pas d'une communication spontanée.

Dans le référentiel, par convention, ces expressions sont entre crochets, laissant aux enseignants la possibilité d'opérer des choix.

Il faut être prudent sur l'étagement des formes au regard du processus acquisitionnel et aussi au travers de ce que les enseignants ont comme représentation de celles-ci. S'il y a trop de différences entre une progression fondée scientifiquement et la progression traditionnelle cela peut poser des problèmes. Il faut donc prendre en compte la diversité dans ce cadre-là. Les démarches sont les mêmes, elles fonctionnent à l'intuition, par consensus, grâce à l'expertise et à l'expérience. Dans la plupart des cas, on ne peut disposer de processus de validation statistiquement représentatifs. **Tous les choix d'un référentiel sont aléatoires individuellement et cohérents globalement.**

Il est préconisé de procéder très tôt à une sensibilisation à la *polyglossie* de la langue arabe et d'expliquer à un apprenant que quand il va apprendre « 'urîdu » (أریدی) pour dire *je veux*, il y a peu de chances que cela corresponde à un usage courant. L'apprenant doit savoir qu'il sera confronté à d'autres occurrences qu'il lui faudra apprendre et qui varieront quand il sera, en Algérie, au Maroc, en Tunisie, en Égypte, etc. Il faut qu'il soit averti et préparé à cette réalité du monde arabe. **Ce travail de sensibilisation peut être ludique, et prendra sans doute un peu plus de temps que si on se limitait à la forme de l'arabe littéral moderne, mais il est impératif d'y consacrer le temps nécessaire, car il s'agit de la réalité de la langue.**

La communication humaine c'est le fait que plusieurs personnes se comprennent en tant que personnes, cela se fait avec les langues, ou sans les langues, avec beaucoup de langage ou très peu de langage. La communication verbale est une condition importante pour la communication entre les personnes mais elle ne suffit pas. Edgar Morin le met en évidence de façon simple dans **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. À partir du moment où l'on sait que la communication verbale est une condition particulière de la communication humaine et qui n'il y a pas de contact humain en place que fait-on ? On s'arrange pour faire en sorte que la communication verbale ne soit pas un obstacle à la communication humaine.

Les malentendus humains entre les personnes qui appartiennent à deux communautés de communications différentes tiennent aux comportements verbaux, c'est-à-dire à la dimension liée à la communication, le seuil de compétences de communication est un concept anthropologique. C'est ce que Hymes dit clairement, car l'apprentissage de la langue prend en considération l'acquisition de la compétence de communication. À partir du moment où nous considérons que la compétence de communication est située dans la communauté, acquérir une autre langue c'est entrer dans une nouvelle communauté, c'est-à-dire reconnaître les règles de comportement verbal qui ont cours dans celle-ci. En étant conscient des règles du comportement verbal, vous mettez de votre côté les chances qu'il n'y ait pas d'accrocs, d'offenses personnelles, de malentendus. L'enseignement des langues doit intégrer cette dimension communicative de convention de comportement verbal pour éviter les malentendus. Les faits de société, l'altérité sociale interrogent les apprenants sur la manière dont la société est organisée et là aussi, il y a une méthodologie spécifique à prévoir qui n'est pas la démarche en langue et qui suppose un minimum d'informations. Le prérequis c'est la constitution d'un socle de base qui doit être posé : activer des pratiques, mettre en œuvre des situations de classe qui exposent à des faits de société en vue de les interpréter et d'y réagir de façon appropriée. C'est dans cette réaction verbale que va se faire le travail sur l'altérité. Il ne se passe rien sans verbalisation. C'est au professeur de saisir l'opportunité qu'il a créée délibérément de gérer l'interaction entre les apprenants pour négocier, pour déconstruire, pour relativiser, pour mettre à distance les représentations, pour agir sur les attitudes profondes. Le référentiel ne peut pas répondre uniquement avec le lexique, il existe des listes de références, si vous voulez donner une idée de ce qu'est une société lambda, voilà ce qu'il faut regarder : la lecture du corps, la gestion du temps, l'organisation des sociétés, le rapport à la mémoire, les pratiques alimentaires, etc. Ce sont les « lieux » où vous allez voir surgir la différence.

Rappelons que le principe de base de l'enseignement des langues vivantes est que l'oral est prédominant sur l'écrit, notamment aux niveaux élémentaires A1 et A2. Ce principe a été le fil directeur du travail sur le référentiel. Il a pour cela été nécessaire de s'interroger sur ce qu'il convenait à mettre en place à l'oral comme primat pour construire des compétences de lecture et d'écriture après la phase indispensable de compréhension de l'oral et de production. Le lien étroit entre l'oral et l'écrit participe à la structuration cognitive essentielle à l'apprentissage de la langue arabe. Le référentiel prévoit également une approche de la langue par ses écrits fonctionnels tels que l'iconographie urbaine (panneaux, noms de rues, enseignes, etc.) fortement représentée ici, ce passage constituant une étape importante à franchir aux niveaux A1 et A2.

Communication et culture dans le référentiel

Les incontournables peuvent être abordés d'un point de vue anthropologique, par exemple, comment *Les Mille et Une Nuits* sont présentes dans la réalité quotidienne à travers le cinéma. On pourra ainsi approcher le texte au moment où, linguistiquement, il est possible de le faire. De même est-il nécessaire de prendre en compte le corpus des œuvres scientifiques, l'histoire de la logique, les mathématiques, la géographie, les grands voyageurs arabes, la culture anthropologique, l'astronomie, la philosophie. Certaines œuvres sont intéressantes à étudier en regard avec la création contemporaine.

D'une manière générale, ce référentiel prend en compte la culture populaire qui passe souvent par l'oral et qui s'exprime dans les dialectes, dans les chansons (même si l'écrit n'en est pas absent) et une culture plus savante. Entre les deux, la frontière est beaucoup plus ténue qu'on a tendance à le penser. Ces deux aspects de la culture doivent être pris en compte dans leur globalité, ils rendent l'apprentissage motivant et contribuent à forger chez l'apprenant une représentation ouverte et dynamique de la langue et de la culture. On observe toujours ce va-et-vient entre culture dite classique et culture dite populaire, comme on peut le constater dans des genres musicaux comme le *chaâbi* qui prend ses sources dans les clichés poétiques classiques et qui réinterprète des poèmes du XVI^e ou du XVII^e. Pour donner à voir et à entendre une culture à la fois moderne et classique, on ne peut s'affranchir de toute cette production en dialecte qui est riche et qui n'est pas séparée de la culture dite classique – qu'il convient naturellement de ne pas oublier, en substituant toutefois à l'idée de « classicisme » celle d'une culture scolaire adaptée naturellement au niveau des apprenants. Au niveau A1, le référentiel s'efforce d'introduire les éléments linguistiques incontournables inscrits dans des situations de communication courantes.

Le lexique fait le lien entre les différentes *glosses* de l'arabe. Il est porteur de culture et permet de retrouver dans la poésie populaire ou dans les chansons populaires algériennes, marocaines, tunisiennes ou du Proche-Orient, tout comme dans la poésie en arabe littéral moderne, un patrimoine beaucoup plus ancien qui est toujours présent et s'exprime au travers d'un vocabulaire spécifique. La manière dont le lexique fonctionne avec d'un côté des réalisations qui sont dialectales et de l'autre côté des réalisations en arabe littéral (avec de petites différences phonétiques d'accentuation ou de structures syllabiques tout en étant le même mot) constitue un aspect essentiel. De ce fait, quand les personnes écrivent en arabe sur les réseaux sociaux en caractères arabes, une masse considérable de mots peut être prononcée soit en dialectal, soit en littéral et peut donc être lisible sans difficulté par un locuteur d'un autre dialecte.

L'un des aspects les plus intéressants et l'un des enjeux de l'enseignement de la langue arabe est l'ouverture culturelle. La découverte culturelle et la curiosité sont les moteurs principaux de nombre d'apprenants. L'écriture, les chansons, l'art en général, sont autant de vecteurs de motivation. La culture doit irriguer tout l'enseignement très tôt, dès le niveau A1, par la langue, au travers de situations de communication où certains éléments vont être à apprendre parce qu'ils sont différents du français ou d'autres langues : répondre à des besoins basiques, des formalités. Les salutations parce qu'elles sont très importantes, relèvent du code de la bienséance dans le monde arabe. À titre d'exemple, aucune salutation en arabe n'est sans une réponse réactive qui soit légèrement différente

et qui surenchérisse sur la première. Il s'agit d'une pratique ancienne, que l'on rencontre aussi dans d'autres langues sémitiques. C'est une structure anthropologique de la même façon que la relation à la nourriture.

La distinction de traits identifiables tels que sédentaire-bédouin, qui est une catégorie topologique et économique, ne peut se faire qu'au niveau structurel. Ce qui est important c'est que les apprenants soient conscients de la diversité interne à chacun des pays et de la diversité propre à l'ensemble des pays arabophones et de savoir que cette diversité va se manifester dans un certain nombre de lieux qui sont plus ou moins urbains, qui présentent certaines caractéristiques géographiques. C'est ce qu'on a essayé de faire sur le référentiel de français dans le chapitre neuf du référentiel pour le français. Les pays francophones présentent des différences : de pratiques alimentaires, de formes d'habitat. On ne peut comprendre la France des toits sans voir : les lauzes, l'ardoise, le zinc parisien et la tuile plate, etc. C'est la confrontation de l'espace social qui permet de provoquer les échanges avec les apprenants. **On fait parler les apprenants pour écouter ce qu'ils ont à dire : « Ce que je vis, ce que je ressens, ce que je vois, ce que je perçois... ».**

Dans le monde arabe, bon nombre de chansons sont des chansons d'amour, en général d'amour malheureux. Il y a là un ensemble de contenus exploitables au plan pédagogique et très motivants à destination du public cible.

L'accès aux textes, à la lecture, à la capacité de découvrir la culture arabe dans toute sa richesse et sa profondeur s'inscrit dans un processus au cours duquel les apprenants sont sensibilisés à travers des activités de réception et de production. Cette manipulation progressive et graduellement enrichie de la langue va permettre d'accéder à la lecture et se mène parallèlement à l'acquisition du système graphique. Les apprentissages sont conduits de façon à ce que les apprenants aient accès à des écrits. Compte tenu de la stabilité relative de la langue arabe, des contenus culturels plus denses tels que des textes médiévaux sont accessibles. Par exemple, certaines anecdotes 'akhbar (أخبار) peuvent être lues aux niveaux A2 ou B1.

Le référentiel s'attache à rendre des spécificités culturelles, en sensibilisant à la diversité de leurs manifestations au sein du monde arabe, depuis des contenus très pragmatiques tels que ceux liés à l'environnement immédiat : l'alimentation, la façon de se vêtir, jusqu'à des références culturelles communes à l'ensemble des pays arabes ou propres à un pays ou à une région.

L'aspect éducatif. L'aspect fondamental est l'aspect éducatif et non l'aspect communicatif. Le rôle de l'apprentissage de toutes les langues est de préparer les apprenants à gérer l'altérité de manière culturelle et profitable. Par culturelle, on entend ne pas voir ce qui est différent comme une menace. Il s'agit d'éveiller pour ne pas sombrer dans l'acculturation, c'est une façon d'être au monde pour pouvoir interagir de façon profitable avec ce qui est différent de nous sans nécessairement l'adopter. Cette souplesse dans l'identification des comportements permet d'éviter les a priori, les exclusions, l'individualisme et le racisme. Le travail de tout enseignant de langue est de faire en sorte que les apprenants incorporent une langue en toute sérénité. Pour que cette incorporation physique se fasse bien et que cette relation avec les différences avec des sociétés autres se fasse aussi bien que possible, il faut préparer les apprenants à une bonne communication humaine et éviter toute situation artificielle.

Ce qui fonde à la fois l'intérêt et la complexité de l'apprentissage de la langue arabe, c'est le territoire géographique immense concerné et la variété de ce territoire. C'est un atout mais c'est aussi l'une des difficultés. Nous sommes face à un terrain d'apprentissage très vaste qui révèle une très grande cohérence, à la fois chronologique et horizontale, même si les histoires et les pays sont différents. Malgré les variations dialectales, l'ensemble possède une cohérence, un apprenant n'est jamais complètement étranger quand il a acquis des éléments culturels et linguistiques d'une de ces régions.

Le rôle et la place de la grammaire dans le référentiel

Le monde arabe s'est doté d'une grammaire institutionnalisée. La norme de la langue arabe est décidée par les pays arabes et leurs institutions nationales. Le référentiel ne peut pas retenir par exemple des structures dont on sait qu'elles ne seraient pas partagées d'un bout à l'autre du monde arabe, de la Mauritanie à l'Irak en passant par le Soudan.

La grammaire doit être enseignée en situation comme c'est le cas pour les autres langues. C'est ce qui permet de structurer les apprentissages linguistiques autour d'un univers sémantique et qui donne du sens à l'enseignement de la langue. En effet, la langue arabe s'inscrit dans une tradition très forte d'érudition grammaticale qu'il convient de repenser à la lumière des évolutions et de la recherche en linguistique et en didactique des langues en général et de l'arabe en particulier. Si la grammaire est importante et structure les apprentissages, elle ne constitue pas un préalable, mais se construit au fur et à mesure de l'apprentissage de l'oral, de la lecture et du système graphique.

La grammaire vient répondre à des besoins et aux questionnements des élèves et des étudiants : comment écrire tel mot, construire ou comprendre une phrase, distinguer ou produire des nuances et des intentions de communication en fonction de la place des mots dans la phrase, etc. ?

La formalisation est une aide importante, qui ne peut se mettre en place qu'avec une pratique de la langue et suffisamment d'occurrences pour à la fois, observer les règles implicites et les formaliser. Il faut aider l'apprenant à construire sa propre règle, à côté de la règle usuelle plus formelle et plus générale.

Pour la grammaire, il y a une tradition métalinguistique qui est là pour la rendre utile aux acquisitions. Il convient de lui donner une allure réflexive, familiariser les apprenants sur son fonctionnement et favoriser leur autonomie. À partir d'un corpus d'observation produit par les apprenants ou soumis par les professeurs, on leur demande de décrire la régularité. Il s'agit là du processus de conceptualisation. On ne leur demande pas de reproduire la régularité déjà inscrite dans la grammaire, mais on les aide à faire formuler avec leurs mots pour en donner la description et le ressenti, pour qu'ils élaborent une grammaire mentale et reconstituent la règle déjà existante. En fonction de la langue première des apprenants, il y a des difficultés qui ne sont ni contextuelles ni individuelles et qui perdurent tout au long des apprentissages, elles peuvent durer très longtemps pour des gens qui ont des niveaux très avancés. Ces interférences sont connues, elles sont listées, la question est de savoir comment elles peuvent être traitées. Le travail mené et disponible sur [GRAC](#) est un début de réponse.

Dès lors que l'on met en place une véritable structuration de la grammaire précédée d'une structuration cognitive, on doit pouvoir mener l'apprenant au niveau supérieur. Si l'intégration de la grammaire aux niveaux A1 et A2 a bien été effectuée, le passage au niveau B1 doit se faire un peu plus facilement.

Il est important de voir comment la grammaire a été organisée au sein du référentiel, pour répondre aux besoins de communication. Certaines structures ne sont pas prises en considération, au niveau A1, parce qu'elles ne sont pas liées directement aux fonctions de communication. Elles n'apparaîtront dans le référentiel que lorsque ces éléments seront mobilisés dans les niveaux suivants.

La morphologie constitue un point d'ancrage grâce au système de la dérivation, qui peut permettre de générer des mots ou d'inférer le sens à partir du croisement de la racine et des patrons morphosyllabiques (aussi appelés schèmes). Des travaux en psychologie expérimentale ont montré que la connaissance de la racine favorisait en arabe la reconnaissance des mots dans l'opération de lecture.

La matière phonique et graphique

La langue arabe comporte 29 phonèmes consonantiques et 6 phonèmes vocaliques. La majorité de ces phonèmes consonantiques sont présents en français et dans bien d'autres langues, y compris des langues de proximité. Seul un petit nombre de phonèmes (les consonnes d'arrière et les emphatiques) demandent que l'on procède à un travail phonétique de reconnaissance et de discrimination auditive, de même que certaines successions de phonèmes ou certains phonèmes en contextes spécifiques.

Une deuxième question importante concerne les règles d'accentuation en arabe qui sont liées à la structure syllabique et à l'intonation, par exemple les consonnes redoublées (signe diacritique *chadda*).

La question qui se pose tout au long de l'apprentissage de la langue arabe est celle du repérage et de la segmentation par les apprenants face à un flux sonore en continu. Il en est de même pour l'apprentissage de la graphie où les apprenants devront repérer les frontières de mots, segmenter les phrases, et discriminer à la fois les unités syntaxiques et les morphèmes. Où commence le mot et où se termine-t-il ? Dans tout ce travail de compréhension, en arabe en particulier, il y a d'abord et avant tout, un phénomène de discrimination visuelle et auditive. Cette discrimination doit faire l'objet d'un entraînement régulier. Pour un débutant francophone qui ne connaît pas du tout l'arabe, les 80 ou 100 premières heures (correspondant au niveau A1) sont absolument cruciales pour l'intégration phonétique.

La question du lexique au sein du référentiel

Quels choix lexicaux pour répondre au souci de représentativité, sans viser l'exhaustivité

La pédagogie de l'arabe prend en compte la question de l'apprentissage du lexique. Cet apprentissage passe par la reconnaissance et la mémorisation à travers diverses activités et par la remobilisation du lexique dans des situations similaires ou différentes.

Ce lexique mobilisé dans les notions et les fonctions est en prise directe avec la culture, dans la mesure où de nombreux éléments lexicaux présents dans le référentiel sont fortement ancrés dans une culture : les prénoms, les noms de villes, noms de plats, de fruits et légumes, les institutions, etc. Certains de ces termes, dont on peut dérouler le fil et le cheminement géographique et linguistique, s'inscrivent dans l'histoire d'un pays ou d'une région. Des points d'appui existent et peuvent être mobilisés tels que les mots transparents nombreux dans la littérature et les médias (toponymes, noms propres, emprunts aux autres langues) ou des phonèmes communs aux langues de proximité.

Parmi les principes ayant présidé au choix de ces éléments lexicaux, le référentiel a cherché à répondre au souci de la représentativité du monde arabe dans toute sa diversité. Les toponymes, noms communs culturellement marqués, les situations et exemples retenus ont été sélectionnés de façon à rendre compte de la façon la plus équilibrée possible des différentes facettes et réalités du monde arabe.

L'écrit constitue une aide à la structuration de l'oral et donc du lexique qu'il permet de fixer. Pour écrire, l'apprenant puisera dans son stock lexical mental pour qu'il y ait projection de l'oralité vers l'écrit.

Conventions de présentation

Listes des descripteurs grammaticaux et des codes utilisés

CODES TYPOGRAPHIQUES	LÉGENDE
/	Sépare deux variantes grammaticales d'un même mot-outil, d'un adjectif (masculin, féminin ou pluriel), d'un nom (singulier, pluriel brisé) ou d'un verbe (<i>māḍi</i> , <i>muḍāriʿ</i> , <i>mašdar</i> , masc. fém.), mais aussi de deux structures syntaxiques
[˙]	Variantes dialectales séparées par des ˙ sans précision de l'origine ou du pays : une occurrence Maghreb, une occurrence Proche-Orient, une occurrence Égypte (sans trop de rigidité)
[الخ]	Liste ouverte de formes en dialectal, précédée de formes mentionnées pour nous.
+	Sépare deux éléments syntaxiquement liés (en particulier les mots-outils suivis d'une catégorie grammaticale)
– (Touche Ctrl + ⏏ du clavier numérique)	Tiret demi-cadratin utilisé dans les dialogues. Exemple : <p style="text-align: right;">– من يعرف الجواب؟ – أنا.</p>
" "	Guillemets encadrant des éléments identifiés méta-linguistiquement. Exemple : <p style="text-align: right;">معرفة "ال"</p>
أو	Sépare deux synonymes ou deux variantes syntaxiques
RL (retour-ligne)	Deux exemples pour un même élément dans la colonne de droite
؟	Indique une question
!	Indique une exclamation

Glossaire

Activités langagières

Elles renvoient à la compétence communicative et recouvrent les champs de la réception (orale ou écrite), de la production (orale ou écrite) et de l'interaction où alternent, dans le cadre d'un échange oral ou écrit, les moments de réception et de production.

Pour l'expression orale en continu, les programmes utilisent les termes « S'exprimer oralement en continu » ou « Parler en continu ». Pour l'interaction orale, les termes utilisés sont « Prendre part à une conversation » ou « Réagir et dialoguer ».

Le Cadre européen commun de référence pour les langues compte aussi, parmi les activités langagières, la médiation (voir ci-dessous).

Cadre européen commun de référence pour les langues

C'est l'outil de référence du Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues vivantes. Il définit, entre autres, des niveaux de compétences qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Il décrit, pour chaque niveau, les savoirs et savoir-faire à acquérir pour communiquer dans une langue. Au niveau européen, il permet de parvenir à une plus grande unité dans les démarches d'apprentissage et d'évaluation. Depuis le plan de rénovation des langues en 2005, les programmes français de langues vivantes se réfèrent aux échelles de compétences du Cadre.

Compétences générales

Ensemble des connaissances, y compris la culture générale, des savoir-faire et savoir-être que possède un individu et qui lui permettent d'agir. La compétence à communiquer n'est qu'une partie des compétences générales.

Compétence communicative langagière (ou compétence de communication)

Elle présente plusieurs composantes, chacune faisant appel à des connaissances et des savoir-faire :

- la compétence linguistique : elle renvoie à la connaissance du code linguistique et à son utilisation ;
- la compétence sociolinguistique : elle renvoie aux codes sociolinguistiques et culturels du ou des pays dont on apprend la langue ;
- la compétence pragmatique : elle recouvre l'utilisation fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire l'adaptation du discours à la situation de communication.

Évaluation

Évaluation critériée

Il s'agit pour le professeur de définir des critères d'évaluation qui sont explicités aux élèves et rendent la notation transparente.

Évaluation diagnostique

Elle évalue, en début de parcours, les acquis des élèves de manière à orienter les choix pédagogiques du professeur.

Évaluation formative

Il s'agit « d'un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. » (Cadre européen commun de référence pour les langues, 9.3.5 p.141)

Évaluation sommative

Il s'agit de mesurer les acquis des élèves en fin de parcours (séquence, projet...). Cette évaluation peut donner lieu à une notation.

Fonctions

Le terme de fonction renvoie aux interactions et moins bien aux fonctions cognitives.

Formes du discours

On distingue traditionnellement quatre principales formes de discours : la narration, la description, l'explication et l'argumentation. Si l'on commence à entraîner les élèves aux deux premières aux niveaux A1 et A2, c'est surtout par la suite que l'on va faire acquérir les formes linguistiques spécifiques de l'explication (niveau B1) et de l'argumentation (surtout niveau B2).

La narration est une forme de discours qui permet de rapporter des événements.

Aux niveaux A1 et A2, l'élève apprend à rapporter des faits, des actions, dans une langue simple. Par la suite, il apprend à relater en détail des événements réels ou fictifs, en structurant davantage son discours et en exprimant des réactions.

La description consiste à rendre compte des composantes et des caractéristiques d'un objet quel qu'il soit (être, chose, ensemble complexe) ou d'une situation.

La description est pratiquée dès le début de l'apprentissage. Au fur et à mesure, à partir du niveau A2, l'élève apprend à hiérarchiser les éléments de l'objet décrit en fonction de l'enjeu du propos. Il situe aussi ces éléments les uns par rapport aux autres dans l'espace. Par la suite, l'effort de qualification doit aussi permettre de dépasser le niveau élémentaire de l'énumération. L'élève apprend à utiliser des moyens stylistiques (comparaison, personnification).

L'explication vise à analyser et faire comprendre un processus.

Très modestement abordée au niveau A2, elle est développée par la suite. Elle réutilise des éléments de la narration et de la description et prépare le traitement de l'argumentation. Cependant, plus que la narration et la description, le maniement de l'explication requiert des aptitudes à la reformulation ainsi qu'à l'expression de liens logiques (cause, conséquence, concession...).

L'argumentation est une forme de production construite et structurée qui vise à convaincre. Elle implique donc qu'il peut toujours y avoir plusieurs avis sur une question, même si un seul s'exprime.

Elle est surtout développée pour le passage du niveau B1 au niveau B2.

Ces formes de discours peuvent se combiner à des degrés variables ; c'est le cas, par exemple, dans le compte rendu et dans l'exposé ou même dans le débat.

Polyglossie

Ce concept a été présenté au paragraphe 2 et à la note 1. Il permet de décrire la langue arabe dans la diversité de ses usages, et reflète la compétence de communication d'un locuteur arabe scolarisé.

GLOSSE	DÉFINITION
Arabe littéral - classique (ALC) - moderne (ALM)	<p>Il ne s'agit que de la <i>glosse</i> des textes arabes médiévaux, dont les plus anciens, qui remontent au haut Moyen Âge, sont la poésie pré-islamique et les textes religieux. Il est exclusivement en usage en reconnaissance (ou en reproduction, avec ou sans mémorisation).</p> <p>Il correspond à l'état actuel de la glosse précédente. C'est la langue des médias, de l'administration, de la littérature contemporaine, des sciences et techniques, etc.</p>
Arabes moyens - du type 1 (AM1) - du type 2 (AM2)	<p>Les deux types d'arabe moyen sont en quelque sorte des « mixtes » de littéral moderne et de parler (ou dialecte) « régional ». Mais ces mixtes ne sont pas le fruit du hasard : les arabes moyens du type 1 sont le produit de l'insertion de syntagmes appartenant au parler régional du locuteur dans des phrases dont la syntaxe relève globalement de l'arabe littéral moderne.</p> <p>Les arabes moyens du type 2 sont caractérisés, à l'inverse des précédents, par l'insertion de syntagmes de l'arabe littéral moderne dans des phrases dont la syntaxe relève globalement du parler « régional » du locuteur.</p> <p>On notera que les deux types d'arabes moyens n'existent pas dans l'absolu, mais en en fonction du dialecte de référence du locuteur considéré (d'où le pluriel). Ils sont en outre constamment négociés et réajustés en fonction du contexte de communication. Il s'ensuit que les arabes moyens varient selon la situation, mais aussi qu'ils ne sont pas les mêmes d'une région du monde arabe à une autre.</p>
Parler ou dialecte arabe - « régional » - « local »	<p>C'est la <i>glosse</i> de référence d'un pays ou d'une région (en arabe 'iqlīm) donnée du monde arabe. Le choix de la <i>glosse</i> de référence est souvent lié au prestige associé, dans un pays donné, au parler de la capitale.</p> <p>Pour un locuteur donné, c'est la <i>glosse</i> de son quartier, village ou circonscription, etc.</p>
Dialectes ou parlers d'autres régions du monde arabe	<p>Il s'agit des dialectes en usage dans une autre région du monde arabe que celle où vit le locuteur. Ce dernier est en effet également susceptible d'avoir accès, en reconnaissance, à d'autres parlers arabes, voisins du sien ou encore devenus pour lui relativement familiers grâce, notamment, à Internet et aux médias.</p>

Médiation

La médiation linguistique est définie ainsi dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (p.71) : « Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire. »

Lorsque des questions culturelles risquent de susciter une incompréhension, la médiation (inter)culturelle consiste à expliciter l'arrière-plan culturel de façon à rendre la communication possible ou à éviter les malentendus.

Niveaux communs de référence

Le Cadre européen commun de référence pour les langues met en place une échelle de six niveaux permettant de segmenter le processus d'apprentissage pour donner des objectifs d'apprentissage et construire des évaluations. Ils se déclinent comme suit :

- A1 : découverte ;
- A2 : intermédiaire ;
- B1 : niveau seuil ;
- B2 : avancé ou indépendant ;
- C1 : autonome ;
- C2 : maîtrise.

Ce découpage est utile, pour des raisons pratiques, mais ne reflète qu'une dimension verticale qui est loin de rendre compte de la complexité du processus d'apprentissage d'une langue.

Par ailleurs, le temps nécessaire pour passer d'un niveau à l'autre est fonction des individus et va croissant en raison de l'élargissement de la gamme des activités, des aptitudes et des connaissances culturelles et lexicales notamment.

Notions

On entend par notion spécifique et notion générale grammaire du sens et grammaire des formes. La notion générale fait référence à la grammaire du sens : la localisation, le temps, la quantité.

Stratégies

Elles recouvrent les moyens utilisés par l'élève pour atteindre le plus efficacement possible son objectif. Pour ce faire, il puise dans ses ressources pour trouver celles qui sont le mieux adaptées à l'exécution de la tâche. La mise en place de ces stratégies passe par des entraînements réguliers.

Tâche

« Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. » In : Francis Goullier, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue* (Didier, 2005).

Bibliographie

Ouvrages de référence généraux

- *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2015.
- *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures*, Conseil de l'Europe, 2012.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, 2001.
- Beacco, J-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2007.
- Beacco, J-C., et Porquier, R., *Niveau A1 pour le français / un référentiel*, DIDIER, Collection Conseil de l'Europe, 2007.
- Beacco, J-C., et Porquier, R., *Niveau A2 pour le français / un référentiel*, DIDIER, Collection Conseil de l'Europe, 2008.
- Bussmann, Hadumond, *Routledge dictionary of language and linguistics*, London, Routledge, 1996.
- Byram, M., *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, Routledge.
- Castellotti, V., Coste, D., Moore, D., Tagliante, Ch., *Portfolio européen des langues Collège*, Didier, 2007.
- Clapham, C., Corson, D. (sous la direction de) *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht, Kluwer, 1998.
- Coste, D., (sous la direction), *Les langues au cœur de l'éducation*, Principes, pratiques, propositions, EME éditions, 2013.
- Coste, D., (sous la direction), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues. 1968-1988*, Didier, 1994.
- Crystal, D., (sous la direction de), *The Cambridge encyclopedia of language*, Cambridge, CUP, 1987.
- Dell, H., Hymes, *Vers la compétence de communication*, LAL Crédif Hatier, Paris, 1984.
- Galisson, R. et Coste D. (sous la direction de), *Dictionnaire de didactique des langages*, Paris, Hachette, 1976.
- Johnson, K., *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford, Blackwells, 1997.
- North, B., *The Development of a common reference scale of language proficiency*, New York, Peter Lang, 2000.
- North, B. & Schneider G., « Scaling descriptors for language proficiency scales » in *Language Testing 15/2* : p. 217-262, 1998.
- North, B., *Perspectives on language proficiency and aspects of competence : a reference paper discussing issues in defining categories and levels*, Strasbourg, Council of Europe, 1994.
- Richards, J.-C., Platt J. & Platt H., *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, London, Longman 1993.
- Spolsky, B. (sous la direction de), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Amsterdam, Elsevier, 1999.

Textes de référence pour la langue arabe

- Blanc, H., « Style Variations in Spoken Arabic : A Sample of Interdialectal Educaed Conversation », in Charles FERGUSON, ed., *Contribution to Arabic Linguistics*. Cambridge (Mass) : Harvard University Press, 1960.
- Blau, J., *The Emergence and Linguistic Background of Judaeo-Arabic. A Study of the Origins of Middle Arabic*. Oxford : Oxford University Press, 1965 ; 2^e éd. rev. et aug., Jérusalem : Ben-Zvi Institute for the Study of Jewish Communities in the East, 1981 ; 3^e éd. revue, Jérusalem, 1999.
- Bohas, G., *Le lexique de l'arabe et l'arbitraire du signe*, La clé des langues.
- Dichy, J. « Qu'est-ce qu'un programme d'apprentissage de la compétence communicative d'un locuteur arabe scolarisé ? », *Actes du Colloque sur Les Langues et cultures populaires dans le domaine arabe* Paris : Association française des Arabisants (A.F.D.A.) et Institut du Monde arabe, Paris, 16-18 octobre 1986, p. 49-61.
- Dichy, J. « La pluriglossie de l'arabe », in P. LARCHER, éd., *Langue et littératures arabes, n° spécial du Bulletin d'Études orientales*, Institut français d'Études arabes de Damas (IFEAD), tome XLVI, 1994, p. 19-42.
- Dichy, J., « La variation linguistique comme fait culturel : l'exemple de l'arabe et de son enseignement en France », in *Les contenus culturels dans l'enseignement des langues vivante, coll. « Les Actes de la DESCO »* (Paris, 4-5 décembre 2003), Ministère de l'éducation nationale, Académie de Versailles : CRDP, 2003, p. 79-101.
- Dichy, J., « La polyglossie de l'arabe, illustrée par deux corpus d'époques et de natures différentes : un échange radiophonique syrien et un conte des Mille et Une Nuit », M. BOZDEMIR et L.-J. CALVET (éds.), *Les politiques linguistiques en Méditerranée*, Paris : Honoré Champion, 2010, p. 219-245.
- Dichy, J., « Polyglossie de l'arabe et subsidiarité : au-delà des confusions entraînées par la notion de 'diglossie' ». In *Heba Medhat-Lecocq (dir.), Arabe standard et variations régionales. Quelle(s) politique(s) linguistique(s)? Quelle(s) didactique(s)*, Paris : Editions des Archives contemporaines, Coll. PLID (Pluralité des Langues et des Identités en Didactique), 2017, p. 4-27.
- *Encyclopédie de l'Islam*, 2^e édition, articles : "‘Arabiyya" (C. Rabin, M. Khalafallah, J. W. Fück, H. Wehr, H. Fleisch, Ph. Marçais), "kirâ‘ât" (R. Paret), "lugha" (A. Hadj-Salah), "laħn al-‘amma" (C. Pellat).
- Fück, J. (1950). trad. franç. (1955). 'ARABĪYA. Recherches sur l'histoire de la langue et du style arabe, traduction par Claude Denizeau. Paris : Marcel Didier.
- Grainger, J., Dichy, J., El-Halfaoui M., Bamhamed M., « Approche expérimentale de la reconnaissance du mot écrit en arabe ». In Jean-Pierre Jaffré, éd., *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, revue *Faits de langue* n° 22, Paris : Ophrys, 2003, p. 77-86.
- Halff, B., « Données sociolinguistiques et enseignement de l'arabe en France », in *Analyses-Théorie*, numéro spécial : Pédagogie de l'arabe, revue du Département d'arabe de l'Université de Paris VIII, 1980 n°2, p. 124-132 (repris in : Marie LORENZIN (éd.), *Didactique et pédagogie*, 1980.
- Kouloughli, D.E, *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*, Pocket Langues pour tous, 1994.
- Kouloughli, D.E, *Moyen arabes et questions connexes*, CNRS.
- Lentin, J., *Recherches sur l'histoire de la langue arabe au Proche-Orient à l'époque moderne*, Thèse de doctorat d'État, université Paris III. Lille : Atelier national de reproduction des thèses, 2 vol., 1997.
- Neyreneuf M. et Al-Hakkak G., *Grammaire active de l'arabe*, Le Livre de poche-Les Langues modernes, 1996.
- Tabouret-Keller, A. « A propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre "haute" et "basse" : ses sources et ses effets, » in *Langage et société*, 118(4), 2006, p. 109-128.
- Traverso, V. (2006). *Des échanges ordinaires à Damas : aspects de l'interaction en arabe*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon/Damas : Institut Français du Proche-Orient.

L'arabe et la pluriglossie

- Ayoub, G., "Le Tout de la langue ou le malheur de l'infini : une étude de la Durrat al-Ghawwâs de Harîrî", *Paroles, Signes, Mythes, Mélanges J.-E. Bencheikh*, éd. F. Sanagustin, 67-141. Institut Français d'Etudes Arabes à Damas, Damas, 2001.
- Ayoub, G., « Langue, mythe et histoire : L'arabe, langue du Paradis, des prophètes et des tribus de l'Arabie Antique », in Ayoub G. & Guetta A. (dir.), *La Langue et le Sacré*, Paris, Geuthner, 2017.
- Ayoub, G., « Violence, langue et Sacré : La faute de langage en arabe dans les débuts de l'Islam », in Ayoub G. & Guetta A. (dir.), *La Langue et le Sacré*, Paris, Geuthner, 2017.
- Blachere, R., Histoire de la littérature arabe des origines à la fin du XV^e siècle. T. I. Adrien-Maisonneuve, Paris, 1952-1966.
- Blau, J., "The beginnings of the Arabic diglossia, a study of the origins of Neoarabic", *Afroasiatic Linguistics*, n° 4, 1977.
- Cantarino, V., *Syntax of Modern Arabic Prose*, T. I à III, Indiana University Press, Bloomington, 1974.
- Carter, M., Badawi, S., GULLY, A. Modern Written Arabic : a comprehensive grammar. Routledge, 2004.
- Cohen, D. (sous la direction de), "langues chamito-sémitiques " (p. 1 à 40 et p. 105 - 124), *Les langues dans le monde ancien et moderne*, CNRS, Paris, 1988.
- Déroche, F., *Qur'ans of the Umayyads : A First Overview*. Brill, Leiden-Boston, 2013, 207 p.
- Gonzalez-Quijano, Y. et GUAAYBESS, T., *Les Arabes parlent aux Arabes. La révolution de l'information dans le monde arabe*, Paris : Sindbad, 2009.
- Lentin, J., et Grand'henry, J. (eds.) *Moyen arabe et variétés mixtes de l'arabe à travers l'histoire*, Louvain-La-Neuve : Université Catholique de Louvain, 2008.
- Rabin, Fück, Wehr, Fleisch, Marçais, "Arabiyya". EI2.
- Van Mol, M., *Variation in Modern Standard Arabic in Radio News Broadcast: A Synchronic Descriptive Investigation in the Use of Complementary Particles*, Louvain : Peeters, 2003.
- Versteegh, K., *Greek elements in arabic linguistic thinking*, Brill, Leiden, 1977.
- Versteegh, K., "Logique et Grammaire au X^e siècle". *Histoire, Epistémologie, Langage*, n° 2, Paris, 1980.
- Versteegh, K., "Grammar and Exegesis, The origins of the Kūfan grammar and the tafsīr Muqātil". *Der Islam*. vol. 67, n° 2. Berlin, New York, 1990.
- Versteegh, K., *Arabic Grammar and Qur'ānic exegesis in early Islam*, E.J. Brill, Leiden, 1993.
- Versteegh, K., *Landmarks in Linguistic Thought III*, Routledge, London/New York, 1997.
- Versteegh, K., *The Arabic Language*, Edinburgh University Press, 1997.
- Versteegh, K., *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Brill, Leiden – Boston EALL, 2009.
- Weiss, B., "An introductory account of a later muslim philological science", *Arabica*, XXXIV, 1987.

Méthodes d'arabe

Arabe algérien

- Krasa, D., *L'arabe algérien de poche, adapté et augmenté* par Michel Quitout M., Assimil, Chennevières-sur-Marne, 2003.
- Millet, B., Ya F., *Méthode d'arabe dialectal algérien*, Aulnay-sous-Bois, GRETA, 1984.
- Tapiéro, N., *Manuel d'arabe algérien moderne*. Supplément de 15 dialogues avec traduction, Paris, Klincksieck, 2002 (Coll. «Librairie Klincksieck-Linguistique»).

Arabe marocain

- Ben Alaya, W. et Quitout M., *L'Arabe marocain de poche*, Chennevières-sur-Marne, Assimil, 2000 (Coll.Évasion»).
- Colin G. S., *Arabe marocain*. Inédits, Aix-en-Provence, Édisud, 1999.

Arabe tunisien

- Ben Alaya W., *L'Arabe tunisien de poche*, Chennevières-sur-Marne, Assimil, 2001 (Coll. «Évasion»).
- Quitout M., *Parlons l'arabe tunisien. Langue et culture*, Paris, L'Harmattan, 2002 (Coll. «Parlons»).

Arabe égyptien

- Jomier J. et Khouzam J., *Manuel d'arabe égyptien. Parler du Caire*, Paris, Klincksieck, 1977 (Coll. «Librairie Klincksieck-Linguistique»).
- Mégally S. et Cowan D., *Langue arabe. Langage quotidien en Égypte*, Paris, Presses orientalistes de France, 1980.
- Rolland J-C, *L'Arabe parlé au Caire. Méthode d'apprentissage pour débutants*, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 1988 (Coll. «Les dossiers de Sèvres»).

Arabe palestinien

- Halloun M., *Cours d'arabe parlé palestinien*, 2 vol., Paris, L'Asiathèque, 1995.

Arabe syro-libanais

- Kassab J., *Manuel du parler arabe moderne au Moyen-Orient*, Paris, Geuthner, 1987.

Dictionnaires

- De Prémare A-L., *DICIONNAIRE ARABE-FRANÇAIS*
- Tome 12, *Langue et culture marocaines*, LANGUE DITIONNAIRE, LEXIQUE MAGHREB, MOYEN ORIENT
- Badawi E., Hinds M., *A dictionary of Egyptian Arabic*, 1986.