



**HAL**  
open science

# Les compétences lexicales en arabe langue étrangère/seconde : analyse d'un corpus télévisuel syrien

Abidrabbo Al-Nassan

## ► To cite this version:

Abidrabbo Al-Nassan. Les compétences lexicales en arabe langue étrangère/seconde : analyse d'un corpus télévisuel syrien. Linguistique. Université de Lyon, 2016. Français. NNT : 2016LYSE2070 . tel-01411426

**HAL Id: tel-01411426**

**<https://theses.hal.science/tel-01411426v1>**

Submitted on 7 Dec 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ  
LUMIÈRE  
LYON 2

N°d'ordre NNT : 2016LYSE2070

## THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

**École Doctorale : ED 484**

**Lettres, Langues, Linguistique et Arts**

Discipline : Sciences du langage

Soutenue publiquement le 2 juillet 2016, par :

**Abidrabbo AL-NASSAN**

---

# **Les compétences lexicales en arabe langue étrangère/seconde :**

*Analyse de corpus télévisuel syrien*

---

Devant le jury composé de :

Salam DIAB-DURANTON, Maître de conférences HDR, Université Paris 8, Présidente

Frédéric LAGRANGE, Professeur des universités, Université Paris 4, Rapporteur

Mohamed HASSOUN, Professeur des universités, École Nationale Sup. Scies de L'information & Bibliothèque,  
Examineur

Joseph DICHY, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

UNIVERSITE LUMIÈRE LYON II

**ÉCOLE DOCTORALE 3LA**

Faculté des lettres, sciences du langage et arts (LESLA)

**Département Sciences du Langage**

*UMR 5191 ICAR/ InSitu - SILAT*

**LES COMPÉTENCES LEXICALES EN ARABE  
LANGUE ETRANGÈRE/SECONDE :  
ANALYSE DE CORPUS TÉLÉVISUEL SYRIEN**

Par

Abidrabbo ALNASSAN

Thèse de doctorat de sciences du langage

Dirigée par

M. Joseph DICHY

Présentée et soutenue le 02 juillet 2016

Devant un jury composé de :

M. Frédéric LAGRANGE, professeur des universités, Université de Paris-Sorbonne

Mme Salam DIAB-DURANTON, MCF – HDR, Université de Paris 8

M. Joseph DICHY, professeur des universités, Université Lumière Lyon 2

M. Mohamed HASSOUN, professeur des universités, École nationale supérieure  
des sciences de l'information et des bibliothèques (ENSSIB)



### **Remerciements**

*Je tiens à exprimer toute ma gratitude au professeur Joseph DICHY pour ses multiples conseils qui m'ont été très précieux pour enrichir ce travail et pour améliorer la qualité des différentes sections ;*  
*à mes amis fidèles qui ont eu la gentillesse de relire attentivement certaines parties de cette thèse, notamment Guirec LE MEUR et Mathieu LUPUO ;*  
*ainsi qu'à ma famille : mon père, ma mère, mes sœurs et frères, ainsi que mon épouse et mes enfants, pour leur patience et leur soutien toujours réitérés.*



## SOMMAIRE

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>11</b>
<b>STRUCTURE DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>13</b>
<b>TRANSLITTÉRATION DE L'ALPHABET ARABE</b> .....	<b>15</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : ÉTUDES PRÉLIMINAIRES ET ANALYTIQUES</b> .....	<b>17</b>
<b>CHAPITRE 1. LA COMPÉTENCE LEXICALE EN LANGUE ÉTRANGÈRE</b>	<b>19</b>
Conception du lexique et de la compétence lexicale .....	21
Éléments de la compétence lexicale selon le CECRL .....	22
Acquisition et maîtrise du lexique .....	23
Sélection du lexique.....	27
Principe de sélection .....	27
Méthodes de sélection.....	28
Exemples de réalisations de l'approche par <i>Fonctions</i> et <i>Notions</i> pour la langue arabe .....	31
Les <i>fonctions langagières</i> .....	31
Les <i>notions générales</i> .....	33
Les <i>Notions spécifiques</i> .....	35
Polyglossie de l'arabe et problématique de sélection lexicale .....	37
<b>CHAPITRE 2. ANALYSE DU CONTENU LEXICAL DES NIVEAUX DE L'ISLUD</b> .....	<b>41</b>
Description des manuels d'arabe de l'ISLUD .....	43
Supports du lexique dans les manuels .....	50
Nature et distribution du lexique des manuels de l'ISLUD .....	54
Présence et absence de vocalisation .....	56
Rôle fonctionnel des <i>verbes de consigne</i> .....	59
Réalizations des éléments fonctionnels et notionnels de l'approche communicative, dans les manuels de l'ISLUD.....	63
Méthodologie d'analyse.....	63
Remarques sur le remplissage des tableaux de test .....	64
Résultats de l'analyse.....	65
<b>CHAPITRE 3. ANALYSE DU CONTENU LEXICAL DU CORPUS DE MARĀYĀ 2013</b> .....	<b>79</b>
Choix du corpus.....	81
Supports audio et vidéo proposant l'arabe littéraire .....	81
Supports audio et vidéo proposant l'arabe dialectal .....	82
Constitution du corpus.....	82
Supports et nature du lexique dans les épisodes .....	83
Méthodologie .....	83
Réalizations des éléments fonctionnels et notionnels de l'approche communicative dans <i>Marāyā 2013</i> .....	84
Le remplissage des tableaux de test.....	85
Résultats de l'analyse.....	86
Approche comparative des résultats de l'analyse de <i>Marāyā 2013</i> et des manuels de l'ISLUD .....	89

Aspect pragmatique du contenu lexical du <i>Marāyā 2013 et des manuels de l'ISLUD</i>	95
<b>CHAPITRE 4. POINTS DE CROISEMENT OU DE RAPPROCHEMENT</b>	
<b>ENTRE L'ARABE LITTÉRAIRE MOYEN ET LE DIALECTE SYRIEN DANS</b>	
<b>MARĀYĀ 2013 .....101</b>	
Catégories du lexique du corpus de <i>Marāyā 2013</i> .....	103
Lexique littéraire .....	106
Lexique quasi-littéraire .....	106
Lexique proche du littéraire .....	106
Lexique dialectal .....	107
Symboles .....	107
Analyse statistique des catégories du lexique du corpus .....	113
Classification des différentes composantes des catégories du corpus .....	116
Regard statistique sur la distribution du lexique des différents groupes et catégories	
dans l'échantillon de 2100 mots les plus fréquents dans <i>Marāyā 2013</i> .....	118
Lecture horizontale des données .....	118
Observations et récapitulatif des résultats de la lecture horizontale .....	120
Lecture verticale des données .....	121
Observations et récapitulatif des résultats de la lecture verticale .....	123
Lecture globale des données .....	124
Analyse morphologique et sémantique des éléments lexicaux du corpus de <i>Marāyā</i>	
2013 .....	126
Les mots-outils .....	128
Les noms .....	133
Les verbes .....	138
Les adjectifs .....	142
Les expressions de politesse : formule introductif vis-à-vis formule réactif .....	144
<b>DEUXIÈME PARTIE : PERSPECTIVES DIDACTIQUES.....151</b>	
<b>CHAPITRE 5. PROPOSITION D'UN EXEMPLE DE RÉFÉRENTIEL POUR</b>	
<b>LES FONCTIONS LANGAGIÈRES EN LANGUE ARABE .....153</b>	
Convention de présentation .....	155
La typologie générale .....	155
Les réalisations (colonne de gauche) .....	156
Les exemples (colonne de droite) .....	156
Les principales abréviations de descripteurs grammaticaux .....	156
Le sens de lecture .....	157
Proposition de réalisation des fonctions langagières pour la langue arabe .....	158
<b>CHAPITRE 6. ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE .....213</b>	
Méthodes d'enseignement du lexique .....	215
La méthode directe .....	216
La méthode active .....	216
La méthode audio-orale .....	216
La méthode audiovisuelle .....	217
Techniques de classe .....	217
L'organisation du lexique .....	217
Le travail de groupe .....	217



Les techniques d'aide à la mémorisation .....	218
La stratégie de détournement de la difficulté .....	219
Le travail sur les mots.....	220
La définition .....	220
Les familles de mots .....	220
Les intrus .....	220
Les équivalents .....	221
Les récits loufoques .....	221
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>225</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>227</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>239</b>



## RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objet la problématique de l'établissement du contenu lexical des manuels d'enseignement de l'arabe langue étrangère à l'*Institut supérieur des langues* de l'Université de Damas (ISLUD). Bien que ce contenu ne s'éloigne pas des normes habituelles de création des manuels d'enseignement (centrés sur l'adaptation d'un lexique arabe littéraire classique ou moderne), il se rapproche autant que possible de la pratique quotidienne du langage qui est très riche en lexique dialectal. Cette question est celle de la polyglossie de l'arabe.

Le contenu actuel représente l'approche classique du lexique qui se focalise sur la sémantique des mots et des expressions alors que les fonctionnalités communicatives de ces éléments langagiers sont peu traitées.

Par l'analyse didactique et linguistique du corpus choisi pour cette recherche (série télévisée *Marāyā 2013*), nous essayons de mettre en application un lexique plus adapté au besoin des apprenants, dans le sens où il ne permettrait pas seulement de comprendre les ressources textuelles de l'arabe. Ce lexique renforcerait aussi la capacité à comprendre et à échanger dans des situations de communication quotidiennes.

Cette analyse est basée sur les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), et des Niveaux de référence pour le français.

Le traitement et la description des différentes facettes de l'unité lexicale se focalisent sur la recherche des points de croisement ou de rapprochement entre l'arabe littéraire et l'arabe dialectal ou le parler en usage en Syrie. Cette approche favorisera donc la construction d'une démarche qui permette à l'apprenant un passage facile de l'arabe en classe de langue vers l'arabe véritablement pratiqué au quotidien.

### Mots clés

Analyse de corpus, analyse de manuels, apprentissage, arabe dialectal syrien, arabe littéraire classique, arabe littéraire moderne, arabe moyen, arabe parlé, CECRL, compétence lexicale, corpus télévisuel, dialecte de Damas, didactique, enseignement, langue étrangère, lexique, polyglossie.

## ABSTRACT

Standard Arabic is actually the language of writing. The speeches made in the media and in some TV series are, in most cases, a literal restatement of visual coding of the language (text written in standard Arabic) in auditory coding (reading aloud the written text). Similarly, everyday Arabic does not have the same coding as Arabic that exists in the media, in books and in Arabic language courses. This gives the impression that the current teaching content is not suitable for a usage outside the language classroom.

This thesis deals with the problem of the composition of the lexical content of textbooks of teaching Arabic L2 of Higher Language Institute of Damascus (Syria). A content that does not withdraw from standard norms (focus on the adaptation of a classic or moderne standard Arabic), but seeks to be as close as possible to the daily practice of language that is very rich in dialect. The current content represents the traditional approach of the lexicon, which focuses on the semantics of words and phrases while the communicative features of these language elements are little treated. The proposed analysis shows the weak points in the structure of textbooks now in use. It is based on the criteria of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the skill references of *Niveaux pour le français* that offer an approach better adapted to the preparation of the lexicon in recent textbooks of teaching moderne languages. This analysis focuses on finding the crossing points in standard and spoken Arabic in Syria to build a route map that allows the learner an easy passage from what he learns in the Arabic language classroom to Arabic that is really practiced in everyday communications. It provides some solutions to reduce the gap between these two usages of Arabic.

### Keywords :

Arabic, CEFR, corpus analysis, foreign language, language teaching, learning, lexical competence, Literary Arabic, Modern Standard Arabic, Standard Arabic, Syrian dialect, textbook analysis.



## INTRODUCTION

La présentation du lexique arabe dans les manuels d'enseignement de l'arabe langue étrangère à l'ISLUD n'est pas suffisamment développée à l'heure actuelle pour fournir à l'apprenant une bonne connaissance lexicale. Les auteurs des manuels appliquent le plus souvent l'approche classique du lexique selon laquelle le choix de vocabulaire est réalisé par le dépouillement complet du contenu des manuels d'enseignement. Cette approche n'est désormais plus valable pour deux raisons. Premièrement, l'apparition dans les nouvelles approches des critères liés aux fonctions langagières et aux notions générales et spécifiques de du contenu lexical. Ces critères sont nécessaires pour développer la compétence communicationnelle de la langue. Deuxièmement, la notion de fréquence qui s'est imposée dans les choix des contenus lexicaux à enseigner. En ce sens, une analyse circonstanciée de type linguistique et didactique est nécessaire pour construire une vision d'ensemble et permettre de développer dans l'enseignement les stratégies qui conviennent le mieux au développement de tel ou tel aspect de la compétence lexicale chez l'apprenant.

Par l'analyse fine du corpus choisi pour cette thèse (série télévisée *Marāyā 2013*), nous essayons de donner un élément de réponse à deux questions fondamentales : quoi enseigner ? Et comment l'enseigner ?

La compétence lexicale se définit non seulement par le réseau de relations que le vocabulaire entretient avec les autres aspects de la langue, mais aussi par son interaction avec la culture, le discours, la communication et la réalité extralinguistique.

La variété des dialectes dans les pays du monde arabe et leur utilisation étendue dans le langage du quotidien est une autre question qui sera traitée au sein de ce travail. L'arabe littéraire est le plus souvent la langue de l'écrit. Les discours pratiqués dans les médias et dans certaines séries télévisées ne sont, le plus souvent, qu'un écrit oralisé : reformulation littérale du codage visuel (texte écrit en arabe littéraire) en codage auditif (lecture à voix haute du texte écrit). De la même façon, les communications quotidiennes n'ont pas le même codage que celui qui existe dans les médias, les livres et dans les manuels d'enseignement de la langue. Cela donne l'impression que le contenu de l'enseignement ne convient pas à une utilisation en dehors de la salle de classe. Le traitement et l'analyse du corpus choisi permettent

également de donner des solutions pour réduire le fossé qui existe entre ces deux variétés d'arabe.

Cette thèse est une continuation d'un travail précédent sur le sujet<sup>1</sup>, où des réflexions ont été développées concernant la problématique de l'apprentissage/enseignement du lexique arabe des niveaux élémentaires proposés aux apprenants de l'ISLUD. Le travail en cours vise à approfondir ces réflexions et à contribuer au processus de développement de l'enseignement de l'arabe dans cet établissement. Cette étude, en plus des travaux effectués et ceux en cours de réalisation par d'autres chercheurs dans le domaine, pourra contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement de la langue arabe partout dans le monde.

---

<sup>1</sup> ALNASSAN, A. (2012).

## STRUCTURE DE L'ÉTUDE

Ce travail de recherche s'organise selon la structure suivante :

### PREMIÈRE PARTIE : ETUDES PRELIMINAIRES ET ANALYTIQUES

- Une mise au point théorique sur la définition de la compétence lexicale et les éléments construisant cette compétence permettra de définir le cadre conceptuel général de l'étude.
- Un panorama des principes et des méthodes de sélection du lexique pour les manuels de l'enseignement d'une langue étrangère permettra de déterminer le cadre dans lequel nous examinons le contenu des manuels de l'enseignement de l'arabe langue étrangère actuellement adoptés à l'ISLUD, et de choisir les méthodes qui conviennent le mieux pour développer ces manuels.
- La description et l'analyse des manuels d'enseignement de l'arabe de l'ISLUD seront réalisées selon les critères du CECRL et les inventaires des *fonctions* et *notions* langagières adoptées dans les référentiels des *Niveaux pour le français*. Ce travail aura pour but d'examiner et de décrire le lexique de ces manuels et de sa répartition dans les différents niveaux de l'apprentissage à l'ISLUD. Cela permettra de connaître les manques dans les manuels actuellement adoptés et de consacrer l'effort sur les points qui nécessitent une amélioration.
- L'analyse du corpus de *Marāyā 2013* est basée comme celle des manuels de l'arabe sur les critères du CECRL et des *Niveaux pour le français*. Cependant, le lexique de ce corpus est celui du dialecte syrien pratiqué dans les épisodes de *Marāyā*. Cette analyse conduira à une comparaison entre le contenu lexical des deux supports.
- L'approche comparative des résultats obtenus par l'analyse de *Marāyā 2013* et des manuels de l'ISLUD permettra d'affiner les défauts de la construction actuelle de la compétence lexicale de l'arabe pratiquée dans cette institution et justifiera la nécessité de réaliser une analyse approfondie du lexique dialectal de *Marāyā*.
- Les résultats ainsi obtenus permettront d'une part de déterminer les points de croisement ou de rapprochement entre l'arabe littéraire et le parler syrien de

Damas en particulier, et d'autre part de tracer les canaux de passage de l'arabe littéraire au dialectal et vice versa.

- Sur la base de ces analyses, nous essayerons de construire une démarche qui permette à l'apprenant de l'arabe une meilleure utilisation de son lexique appris en classe de langue pendant ses communications avec l'arabe du quotidien, riche en lexique dialectal.

## DEUXIÈME PARTIE : PERSPECTIVES DIDACTIQUES

- Une deuxième partie sera consacrée aux pistes didactiques qu'une telle analyse comparative peut susciter.
- Nous proposerons alors un exemple de réalisation d'un référentiel de fonctions langagières pour la langue arabe. Le contenu de celui-ci est inspiré des référentiels de la langue française. Cependant, il est enrichi par un lexique et des exemples plus proches de l'usage réel de la langue, issues des résultats obtenus par cette étude.
- Des activités et des outils pédagogiques seront enfin proposés pour soutenir notre méthodologie et permettre de passer de la théorie à la pratique.

## ANNEXES

- Une première annexe sera consacrée aux textes de transcription des épisodes de la série télévisée étudiée (*Marāyā 2013*).
- Dans une deuxième annexe, seront référencés les tableaux détaillés de tests de réalisations des fonctions langagières, notions générales et notions spécifiques des six niveaux de l'ISLUD et de *Marāyā 2013*.



## TRANSLITTÉRATION DE L'ALPHABET ARABE<sup>2</sup>

Lettre arabe	Symbole	Lettre arabe	symbole
ء	'	ض	ḍ
ب	b	ط	ṭ
ت	t	ظ	ẓ
ث	ṯ	ع	‘
ج	j	غ	ġ
ح	ḥ	ف	f
خ	ḫ	ق	q
د	d	ك	k
ذ	ḏ	ل	l
ر	r	م	m
ز	z	ن	n
س	s	ه	h
ش	š	و	w
ص	ṣ	ي	y

Voyelles brèves		Voyelles longues	
اَ	a	ا	ā
اُ	u	و	ū
اِ	i	ي	ī

<sup>2</sup> Nous suivons pour la translittération le système de la revue Arabica.



**PREMIÈRE PARTIE : ÉTUDES  
PRÉLIMINAIRES ET ANALYTIQUES**



**CHAPITRE 1. LA COMPÉTENCE LEXICALE EN  
LANGUE ÉTRANGÈRE**



## Conception du lexique et de la compétence lexicale

Depuis plus d'une trentaine d'années, les linguistes se rendent compte que le lexique et la grammaire se complètent au point que leur séparation devient parfois difficile. Certains linguistes font la différence entre les deux termes en opposant visiblement ce qui est régulier au domaine des irrégularités, mais la plupart se fondent sur l'opposition ensemble ouvert/ensemble fermé (Granger et Monfort : 1994). Ainsi, par exemple, *كَانَ وَأَخَوَاتِهَا* « *kāna wa 'aḥawātihā* : *kāna et ces consœurs* », qui constituent un ensemble de verbes fermé, sont classées dans le domaine grammatical, puisqu'ils sont des verbes qui ont tout simplement un comportement spécifique à la grammaire. La compétence lexicale selon Richards (1976) comprend de manière large une connaissance de type logico-sémantique (le ou les sens et les associations de sens), et de nombreux autres facteurs tels que, par exemple, collocabilité, registre et comportement syntaxique. Færch *et al.* (1984 : 109-110) estiment dans leurs travaux que les catégories « prédicat, phrase nominale, phrase adverbiale » sont classifiées entre l'usage grammatical et l'usage idiomatique et que certaines catégories des mots outils comme les prépositions et les conjonctions ne sont plus traitées dans la catégorie grammaticale. Carter (1987 : 67) souligne que pour connaître un mot il faut tenir compte autant que possible des aspects syntaxiques, sémantiques, stylistiques et collocationnels de ce mot. Cet élargissement du lexique a pour conséquence que de nombreux éléments qui sont traditionnellement classés comme grammaticaux sont ici considérés comme lexicaux. Lennon (1991a : 40) classe les prépositions dans la catégorie grammaticale, mais il reconnaît que, si l'on adopte une conception plus large du lexique, on peut les considérer comme des éléments lexicaux. Rey (1991 : 190) mentionne la notion de sémantique lexicale qui « ne concerne pas seulement (...) la "sémantique" *stricto sensu*, mais aussi des éléments syntactiques ». Gross (1991) lui aussi met en évidence l'interrelation entre grammaire et lexique : une démarche qui est également à la base des manuels d'apprentissage du vocabulaire les plus récents. Cette complémentarité entre grammaire et lexique se voit également dans la définition de la compétence lexicale inscrite dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* (2005 : 87-88) : « il s'agit de connaître et de pouvoir utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose :

1. « d'éléments lexicaux » qui comprennent :
  - a) « Des expressions toutes faites et des locutions figées composées de plusieurs mots, appris et utilisés comme des ensembles ».
  - b) « Des mots isolés [...] de classe ouverte (nom, adjectif, verbe, etc.) », ou bien « des ensembles lexicaux fermés (les jours de la semaine, ...) ».
2. d'éléments grammaticaux appartenant « à des classes fermées de mots » (articles, pronoms personnels, prépositions, etc.). HORNER (2010 : 57) ajoute dans sa définition « toute connaissance du réseau sémantique de la langue à apprendre » y compris les synonymes, les antonymes, la polysémie, l'hyponymie, etc., et la capacité de prononcer tout ce lexique de manière correcte.<sup>3</sup>

A la lumière de ces citations, l'image du lexique qui s'impose aujourd'hui est très loin de celle d'un inventaire de mots isolés qui peuvent être introduits dans un manuel d'enseignement de la langue ou dans un dictionnaire. D'ailleurs, les dictionnaires d'apprentissage ne manquent pas d'ajouter, dans le corps définitoire des entrées lexicales, des renseignements est des exemples d'usage sur le genre et le comportement grammatical des mots. C'est ainsi que la présente recherche sur la compétence lexicale en arabe ne néglige pas le traitement et l'analyse de certains énoncés liés à la grammaire, ce qui renforce et enrichit le côté pratique de cette étude.

### **Éléments de la compétence lexicale selon le CECRL**

Le CECRL spécifie la compétence lexicale de la sorte qu'un apprenant acquiert au début de son apprentissage un vocabulaire basique suffisant pour satisfaire les situations du quotidien. Il enrichit son lexique étape par étape en progressant jusqu'à ce qu'il soit en possession d'une bonne maîtrise d'un vaste répertoire d'expressions toutes faites et des locutions figées (proverbes, collocations, métaphores, expressions figées, etc.), et de mots isolés dans toute leur polysémie. Il est supposé également maîtriser la relation du mot et du contexte, les relations inter-lexicales (synonymes, hyponymes, métonymies, etc.). Pour le cas de la langue arabe, il sera utile également de maîtriser les relations entre lexique littéraire et lexique dialectal (polyglossie de la langue).

---

<sup>3</sup> Voir aussi : SAUTERMEISTER, C. (1989).



	ÉTENDUE DU VOCABULAIRE
C2	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
C1	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
A2	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.

**Tableau 1.** Étendue du vocabulaire, (Cadre, 2005 : 88)

	MAÎTRISE DU VOCABULAIRE
C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1	Pas de descripteur disponible.

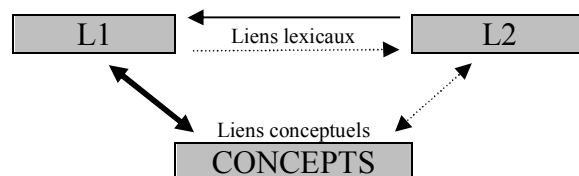
**Tableau 2.** Maîtrise du vocabulaire, (Cadre, 2005 : 89)

## Acquisition et maîtrise du lexique

Les processus d'acquisition du lexique d'une langue étrangère peuvent se concevoir en termes du modèle de la mémoire chez l'apprenant. « Selon cette description, chaque emploi significatif d'un item lexical active une trace mentale déjà en place ou crée une nouvelle trace [...] cet emploi entraîne une certaine acquisition, soit par la création de nouvelles traces ou de nouveaux liens entre des traces, soit par le renforcement de traces ou de liens déjà existants » (BOGAARDS, 1994 : 144). Les concepts quotidiens développés dans et avec la langue maternelle sont dans un rapport immédiat avec les objets qu'ils représentent, dans un rapport pratique avec le monde.

Ce développement conceptuel s’effectue grâce à la formation d’un système spécial de concepts pour une communauté d’utilisateurs alors que l’attention qu’implique l’utilisation de la langue étrangère est dirigée vers ce système médiatisé par la langue maternelle. (BANGE *et al.*, 2005 : 62)

Les concepts et les objets de la réalité extralinguistique ont toujours un lien fort avec les signes linguistiques de la langue maternelle. Cela explique pourquoi les apprenants préfèrent traduire ce qu’ils apprennent du lexique de la langue seconde vers leur propre langue, ce qui donne le lien entre le concept et le signe linguistique de la langue seconde un classement secondaire comparé par celui entre le concept et le signe linguistique de la langue source. Dans ce cas, la mobilisation du signe linguistique de la langue seconde vers le concept passe d’abord par le système conceptuel de la langue maternelle – ou par celui de la langue déjà connue si elle n’est pas la langue maternelle de l’apprenant. Les liens produits donc entre les signes linguistiques des deux langues servent à approcher et faciliter l’apprentissage du nouveau lexique de la langue cible, mais l’intensité de ces liens reste, malheureusement, moins forte que celle qui existe entre les signes linguistiques de la langue source et les concepts correspondants. Ces relations entre les signes des deux langues et les concepts correspondants ont été présentées dans le modèle suivant de J.F. KROLL & A.SHOLL (1992 : 196) :



**Figure 1.** Modèle de la mémoire bilingue, d’après KROLL & SHOLL, 1992.

Dans ce modèle, le lien le plus fort est spontanément celui entre le lexique de la langue maternelle (L1) et le concept. Le lien entre le lexique de la langue maternelle et celui de la langue étrangère (L2) arrive en second, et renforcé dans le sens de la langue cible vers la langue source – laissant finalement le lien entre le lexique de la L2 et le concept le moins priorisé (BOGAARDS, 1994 : 145).

Un autre modèle plus ancien, Potter *et al* (1984), utilise une image comme source supplémentaire des liens conceptuels. Celle-ci joue un rôle important dans le processus d’apprentissage du lexique en aidant l’apprenant à renforcer les liens entre

les concepts et le lexique de la langue cible. L'application de ce modèle est basé sur leur propre expérimentation proposant deux modèles du lexique mental des bilingues :

- a) le « *modèle d'association des mots* » (BANGE, 2005 : 76) où la L2 est en contact avec la L1 au niveau lexical, l'image étant une précision liée uniquement au concept.

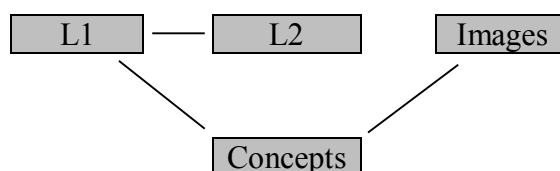


Figure 2. Modèle d'association des mots de Potter *et al.*, 1984.

- b) le « *modèle de médiation par les concepts* » où chaque langue a indépendamment accès à une représentation conceptuelle commune selon le schéma suivant :

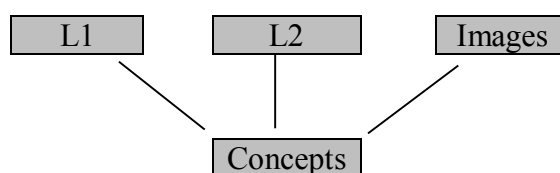


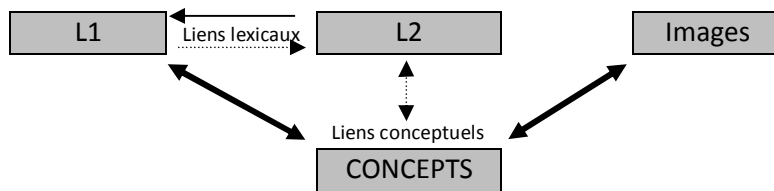
Figure 3. Modèle de médiation par les concepts de Potter *et al.*, 1984.

L'expérimentation de Potter *et al.*, a porté sur le temps de réponse de deux groupes d'apprenants, débutants et avancés, dans deux tâches de mémoire sémantique :

- a) traduction de mots de L1 vers L2
- b) dénomination d'images en L2 par le biais du concept.

Cette expérimentation montre de façon indirecte les deux outils les plus fréquents de l'apprenant : la traduction et l'utilisation de l'image. Les résultats montrent aussi la nécessité d'une mobilisation importante pour passer du « *modèle d'association des mots* » vers le « *modèle de médiation par les concepts* ». L'apprenant, au début de son apprentissage, lie mot à mot son lexique à travers la traduction pour arriver au concept, alors que dans des niveaux supérieurs il passera directement de la langue cible vers le concept (second modèle).

KROLL & STEWART (1994) ont conçu un modèle représentatif unique, regroupant les trois modèles précédents en un seul comme montré ci-dessous :



**Figure 4.** Modèle de médiation développé par KROLL & STEWART, 1994.

En examinant les résultats des recherches faites au stade de l'acquisition lexicale des apprenants, nous constatons un développement sémantique du lexique que l'apprenant d'une langue étrangère ou seconde acquiert tout au long de son apprentissage. Ce développement passe par deux phases principales ; la phase de **compréhension** initiale du sens des nouveaux mots, et la phase du **développement** sémantique (JIANG, 2004 : 103-106). La tâche principale de l'étape de compréhension est de lier le nouveau mot à sa représentation lexicale existante dans la mémoire de l'apprenant. Au stade du développement, en revanche, l'apprenant s'applique à vérifier le contenu sémantique original du mot parmi ses autres sens dans différents contextes.

Dans le domaine lexical, on sait par exemple que « les locuteurs passent d'un système essentiellement nominal où les noms sont posés les uns à côté des autres dans un ordre défini pragmatiquement, à un système où les noms sont liés entre eux par des marques explicites et jouent un rôle par rapport à un noyau de nature verbale. Les premiers adjectifs que l'on trouve sont des adjectifs dont la qualification est absolue comme les adjectifs de nationalité ou de couleur et des adjectifs graduables comme ceux relatifs à la taille » (C. Carlo *et al.*, 2007 :62). Les discours d'apprenants s'organisent surtout autour des animés humains, les locuteurs eux-mêmes et leur environnement familial et professionnel immédiat.

Hawkins et Chan (1997) ainsi que Hawkins et Franceschina (2004) soutiennent que les adultes apprenant une L2 sont incapables d'en acquérir les traits non-interprétables qui ne sont pas présents dans leur L1.

Dans leur étude sur des étudiants de français arabophones de niveau avancé (500 heures pour les jeunes enfants et 10 ans d'immersion en France pour les adultes), H. Guella, V. Déprez et A. Reboul (2008) confirment que c'est l'accord du genre dans les constructions adjectivales qui leur pose le plus de problèmes, alors même qu'ils devraient être en mesure de procéder à un transfert de L1 puisque ce type d'accord existe également en arabe. A la suite de White *et al.* (2004), elles affirment donc que la présence ou l'absence du genre en L1 n'a pas de rôle dans l'acquisition du genre en

L2 et que tous les apprenants sont compétents quand il s'agit d'assigner un genre à des mots isolés. Par contre, leur compétence diffère lorsqu'il s'agit de donner un jugement grammatical sur un genre inséré dans une phrase (L. Sabourin & M. Haverkort, 2003). L'apprenant de l'arabe se trouve face à ce problème quand il commence la conjugaison des verbes à la voix passive. C'est lorsque le verbe étudié est intransitif que l'idée devient, pour certains, incompréhensible. Dans l'exemple « ذَهَبَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ : *dahaba 'ila l-madrasati* : il est allé à l'école », il était difficile d'imaginer le fait à la voix passive « ذُهِبَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ : *duhiba 'ila l-madrasati* ». La plupart des apprenants de différentes cultures disent que cette notion n'existe pas dans leur langue.

Selon les recherches et les expérimentations, toute explication des processus d'apprentissage d'une langue étrangère passe par la traduction comme outil nécessaire, surtout au début de l'apprentissage, afin de véhiculer le sens aux apprenants. Le rôle de l'image dans ce processus est presque secondaire. À l'ISLUD, la traduction ne peut être l'outil principal d'apprentissage car les apprenants, de différentes nationalités, ne parlent pas forcément la même langue source. C'est dans cet environnement que l'approche par d'autres méthodes – renforçant l'image et son concept – devient indispensable.

## **Sélection du lexique**

### **Principe de sélection**

Devant la masse des contenus lexicaux à maîtriser, une sélection des éléments est à inclure dans les manuels d'enseignement de la langue. Pour que cette sélection soit pratique, elle se doit de suivre l'évolution des recherches récentes en linguistique appliquée et en pédagogie. En outre, il est nécessaire de prendre en considération la connaissance du milieu où l'apprentissage et l'utilisation de la langue cible auront lieu. « C'est à cause de la maîtrise des mécanismes morphologiques que l'étendue du vocabulaire que possède un individu ne se laisse pas facilement chiffrer. À côté des mots et des expressions qu'il comprend ou qu'il utilise lui-même, il existe tout un vocabulaire potentiel qui lui permet, dans une certaine mesure, de comprendre les mots qu'il rencontre pour la première fois ou de forger les mots dont il a besoin » (Bogaard, 1994 : 57).

M.C. Tréville (2000 : 88) estime que la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue répondent à « quatre composantes basées sur des connaissances d'ordre linguistique, discursif, référentiel et socioculturel ». M.J. Hamel et J. Milićević précisent (2006 : 27) que « ces connaissances dynamiques portent sur le sens et la forme des mots, ainsi que sur leur fonction et leur positionnement linéaire dans l'énoncé, sur les mots en relation avec d'autres mots, sur leur valeur dans le discours, et sur leur portée culturelle ».

Cette présentation permet de mettre en rapport le lexique et les besoins langagiers du locuteur en établissant un rapport entre des fonctions linguistiques et des notions qui apparaissent normalement dans des situations bien définies.

Il est évident que la langue enseignée en classe n'est pas exactement la langue du quotidien ; par conséquent il est nécessaire de faire la distinction entre la sélection linguistique naturelle qu'effectue l'individu parlant une langue donnée, et la sélection didactique qu'effectuent les auteurs de méthodes d'enseignement des langues vivantes (LAFORGE, 1972 : 70-151). Aucun individu ne connaît tous les mots de sa langue maternelle. Chacun construit son lexique à partir de sa culture, son environnement et son éducation, tout au long de sa vie. Chacun effectue sa propre sélection selon ses besoins ; plus il a besoin d'un élément de ce lexique plus il l'utilise. En revanche, lors d'une **sélection didactique**, il est important de choisir un vocabulaire de base, appelé « **liste de fréquence** », qui mènera vers l'acquisition d'un vocabulaire plus étendu ou plus spécialisé. La préparation d'une telle liste se fonde sur quatre critères principaux : la fréquence, la répartition, la disponibilité, et la valence lexicale.

### **Méthodes de sélection**

La sélection du lexique selon DE GRÈVE & VAN PASSEL (1973 : 95-119) peut être **a)** subjective et empirique, **b)** strictement objective, et **c)** basée sur une objectivité corrigée.

#### **La sélection subjective et empirique**

Cette méthode se base sur le hasard et prend beaucoup de temps. Selon les chercheurs, « plus de la moitié du vocabulaire choisi de façon empirique est sans utilité pratique immédiate, puisqu'il ne permet pas de comprendre une grande partie d'un texte donné ». De plus, « les mots superflus [sélectionnés de cette manière] occupent la place d'autres mots plus importants oubliés ou négligés ». En outre, le temps

nécessaire pour apprendre/enseigner ce vocabulaire pourrait être consacré à l'utilisation des termes réellement indispensables, de manière à les employer efficacement.

### **La sélection strictement objective**

Puisque c'est impossible d'enseigner le fond lexical d'une langue en totalité, le vocabulaire et les structures devront être choisis avec le plus grand soin. Il s'agit de sélectionner précisément les mots les plus utiles qui pourront être employés dans différentes circonstances.

### **La sélection basée sur l'objectivité corrigée**

Ce qui rend les listes de fréquence utilisables dans les programmes d'enseignement, c'est l'**efficacité** des éléments choisis. Pour ceux qui apprennent une langue étrangère, un mot qui se prête à de nombreuses compositions et dérivations constitue une acquisition plus précieuse qu'un mot ayant la même fréquence absolue mais qui ne figure dans aucune composition ou qui ne se prête à aucune dérivation. Si l'on prend l'exemple de (دُكَّانٌ، مَتَجَرٌ) « *dukkān, matjar : magasin* » dans un corpus de littérature moderne sur *arabiCorpus*<sup>4</sup>, on trouve une occurrence plus distincte du mot (دُكَّانٌ) « *dukkān* » que celui du mot (مَتَجَرٌ) « *matjar* ». Cependant, l'efficacité de l'apprentissage du deuxième est plus important pour enrichir le lexique de l'apprenant, si l'on prend en considération le schéma lexical de ce mot.

« دُكَّانٌ *dukkān (magasin) : 85* ».

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

S'il arrive qu'un mot comme « الحَمِيسُ 'l-ḥamīs : jeudi » n'est pas souvent répété dans le corpus, cela ne signifie pas qu'on ne doit pas l'ajouter dans la liste de fréquences (WILKINS, 1972 : 116). En outre, il ne faut pas négliger un mot comme « أَيَّاهُ 'iyyāhu : un des pronoms accusatifs en arabe » alors qu'il est très fréquent dans l'usage quotidien de la langue<sup>5</sup>. Il est également important, après avoir choisi la liste,

---

4 *arabiCorpus* (arabic corpus search tool) : c'est un programme de recherche qui permet à l'utilisateur de trouver plusieurs types d'information sur le lexique arabe à partir d'un vaste corpus de mots arabes extraits de différentes sources textuelles. Sur Internet : <http://arabicorpus.byu.edu/search.php>.

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

de tenir compte des difficultés de prononciation de certains phonèmes par les apprenants, surtout pour le lexique à inclure dans les méthodes des premiers niveaux.

### **Regroupement situationnel et thématique**

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

- **Rubrique « individu » :**
  - Sa description (corps, âge, taille, vêtement et accessoires).
  - Ses repères (temps, espace, couleurs).
  - Sa perception et ses activités intellectuelles.
  - Son appréciation et ses réactions affectives.
  
- **Rubrique « son environnement » :**
  - Environnement animé (personne, famille, occupation, animaux).
  - Environnement inanimé (climat, pays/villes, environnement urbain et rural, habitat, mobilier et accessoires).
  
- **Rubrique « ses activités » :**
  - Vie quotidienne (maison, école, loisirs et jeux, sport).
  - Fêtes, déplacements et voyages.

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

### **Approche par *Fonctions et Notions***

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

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



**Inventaire par fonctions langagières (ou actes de parole)** par lequel « on entend la réalisation d’une intention de communication [...] au moyen de mots d’une langue », ce qui « interprète le langage non comme un moyen de décrire mais comme un moyen d’agir sur l’interlocuteur ». Cet inventaire de fonctions « permet de passer des spécifications en termes généraux de communication, domaines, situations et genres de discours aux spécifications par des formes [présentées comme énoncés] » (Niveau A1 pour le français, 2007 : 49). Ces énoncés sont ceux qui doivent être acquis au niveau donné pour réaliser les fonctions discursives à travers la communication verbale.

**Inventaire par notions générales** qui décrit la langue par le niveau d’apprentissage. Ces notions recouvrent des catégories sémantiques relatives à l’existence, à l’espace, au temps, à la quantité, etc., pour répertorier et classer les unités lexicales correspondantes.

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

Cette approche est la plus adoptée pour la préparation du lexique dans les manuels récents d’enseignement des langues vivantes, également utilisée pour examiner les réalisations de ses inventaires dans les manuels d’enseignement de l’arabe à l’ISLUD et ensuite, dans le corpus de *Marāyā 2013*.

## **Exemples de réalisations de l’approche par *Fonctions* et *Notions* pour la langue arabe <sup>6</sup>**

### ***Les fonctions langagières***

#### **1. Interagir à propos d’informations**

##### 1.1. Identifier

أريدُ هذا/ذاك القميصَ، هذه/تلك القبعة

*'uridu hādā/dāka l-qamiṣu, hādīhi/ tilka l-qubba 'ata.*

---

<sup>6</sup> Nous reprenons ici, avec des modifications, notre travail de Master 2 (ALNASSAN, 2012)

Je veux cette chemise, ce chapeau.

رَأَيْتُهُ عَلَى الْكُرْسِيِّ الَّذِي هُنَاكَ

*Ra 'ytuhu 'ala l-kursyyi l-laḍī hunāka.*

Je l'ai vu sur la chaise là-bas.

سَأَخَذُ الْقَمِيصَ الْأَوَّلَ / الْأَزْرَقَ / الطَّوِيلَ

*Sa 'āḥuḍu l-qamiṣa l-'awwala/ 'l-'azraqa/ 't-ṭawīla.*

Je prends la (chemise) première/ bleue/langue.

أَفْضَلُ بَنْطَالِ الْجِينزِ / الْقِمَاشِ

*'ufaḍilu binṭāla l-ljīnzi/ 'l-qimaqši.*

Je préfère le jean/ le pantalon en tissu.

## 2. Interagir à propos d'opinions ou de positions

### 2.1. Exprimer son point de vue

أظن أنه سيتأخر

*'aẓunnu 'annahu sayata 'aḥḥaru.*

Je pense qu'il va être en retard.

أرى أن نذهب

*'arā 'an naḍhaba.*

Je vois qu'on doit partir.

أرى أن كلامه صحيح

*'arā 'anna kalāmahu ṣaḥīḥun.*

Je vois que c'est vrai ce qu'il dit.

أعتقد أن الكتاب جيد

*'a'taqidu 'anna l-kitāba jayyidun.*

Je pense qu'il est bon ce livre.

### 2.2. Exprimer son accord

أ – "دمشق" مدينة جميلة. ب – نعم، هذا صحيح.

*A : Dimašqu madīnatun jamīlatun. B : Na 'am, hāḍā ṣaḥīḥun.*

A : Damas est une belle ville. B : Oui, c'est vrai.

أ – أمس كنت غائبا. ب – صحيح، كنت مريضاً.

*A : 'amsi kunta ḡā'iban. B : Ṣaḥīḥ, kuntu marīḍan.*

A : Tu étais absent hier. B : C'est vrai, j'étais malade.

أ - خَمْسُونَ لِيْرَةَ سُوْرِيَّةٍ. ب - حَسَنًا، تَفْضَلُ.

A : *Ḥamsūn layratan sūriyyatan.* B : *Ḥasanan, tafaddal.*

A : Cinquante livres syriennes. B : Bon, tenez !

أ - نَلْتَقِيْ غَدًا؟ ب - حَسَنًا، نَلْتَقِيْ غَدًا.

A : *Naltaqī ḡadan ?* B : *Ḥasanan, naltaqī ḡadan.*

A : On se voit demain ? B : Ok ! À demain !

## 2.18. Exprimer une norme morale ou sociale

يَجِبُ أَنْ تَحْتَرِمَ كِبَارَ السِّنِّ

*Yajibu 'an taḥtarima kibāra s-sinni.*

Il faut respecter les personnes âgées.

يَجِبُ أَلَّا تَرْمِي الْأَوْسَاحَ فِي الشَّارِعِ

*Yajibu 'allā tarmiya l-'awsāḥa fi š-šāri 'i.*

Il ne faut pas que tu jettes les détritrus sur la rue.

يُمْنَعُ التَّنَجِّينُ فِي الْأَمَاكِنِ الْعَامَّةِ

*Yumna 'u t-tadhīnu fi l-'amākini l-'āmmati.*

C'est interdit de fumer dans les lieux publics.

عَيْبٌ أَنْ تَصْرُخَ فِي وَجْهِ أَبِيكَ

*'aybun 'an taṣruḥa fī wajhi 'abīka.*

Ce n'est pas bien d'hurler contre ton père.

لَيْسَ جَيِّدًا أَنْ تَكْذِبَ

*Laysa jayyidan 'an takḏiba.*

Ce n'est pas bien de mentir.

## Les notions générales

### 1. Existence

#### 1.1. Présence, absence

يُوجَدُ / لَا يُوجَدُ

*Yūjadu/ lā yūjadu*

*Il y a/ il n y a pas.*

حَقِيْقَةٌ، وَاقِعٌ وَهَمٌّ، خَيَالٌ

*Ḥaqīqatun, wāqi'un/ wahmun, ḥayālun*

*Réalité/ imagination*

مَوْجُودٌ، حَاضِرٌ، وَاقِعِيٌّ/غَائِبٌ، خَيَالِيٌّ

*Mawjūdun, ḥāḍirun, wāqi'iyun/ gā'ibun, ḥayāliyyun*

*Présent/ absent/ réel/ imaginaire*

هُنَا، هُنَاكَ

*Hunā, hunāka*

*Ici/ là*

## 2. Quantité

### 2.1. Nombres

رَقْمٌ، عَدَدٌ

*Raqamun, 'adadun*

*Chiffre/ Nombre*

وَاحِدٌ، اِثْنَانٌ، ثَلَاثَةٌ، ... ، عِشْرُونَ، ثَلَاثُونَ، ... ، مِئَةٌ، أَلْفٌ ...

*Wāḥidun, iṭnāni, ṭalātātun..., 'iṣrūna, ṭalātūna, ..., mi'atun, 'alfun...*

*Un, deux, trois, ..., vingt, trente, ..., cent, mille...*

### 2.2. Quantité relative

غَرَامٌ، لَيْتْرٌ، مَيْتْرٌ، كَيْلُو (غَرَامٌ/مَيْتْرٌ)

*Ġrām, lītr, mītr, kīlū (ġrām/mītr)*

*Gramme, litre, mètre, kilo(gramme/mètre)*

كَثِيرٌ، قَلِيلٌ، أَكْثَرُ (مِنْ)، أَقَلُّ (مِنْ)

*Kaṭīrun, qalīlun, 'akṭaru (min), 'aqallu (min)*

*Beaucoup, un peu, plus que..., moins que...*

## 3. Espace

### 3.5. Mouvement

ذَهَابٌ، إِيَابٌ

*Dahābun, 'iyābun*

*Aller, retour*

وُصُولٌ، مُعَادَرَةٌ

*Wuṣūlun, muġādaratun*

*Arrivée, départ*

مَدْخَلٌ، دُخُولٌ/ مَخْرَجٌ، خُرُوجٌ

*Madḥalun, duḥūlun/ maḥrajun, ḥurūjun*

*Entrée, sortie*

إِسْتِرَاحَةٌ، اِنْتِظَارٌ

*Istirāḥatun, intiḥārūn*

*Attente, pause*

دَهَبٌ، جَاءٌ/ وَصَلَ، غَادَرَ

*Dahaba, jā'a/ waṣala, gādara*

*Aller, venir/ arriver, partir*

دَخَلَ، خَرَجَ/ صَعَدَ، نَزَلَ

*Daḥala, ḥaraja, ṣa'ada, nazala*

*Entrer, sortir/ monter, descendre*

إِسْتِرَاحٌ، اِنْتِظَرٌ

*Istarāḥa, intaḥara*

*Faire une pause, attendre*

## Les Notions spécifiques

### 1. L'être humain

#### 1.1. L'humain et les humains

شَخْصٌ، نَاسٌ/أَنَاسٌ

*Saḥṣun, nāsun/ 'unāsun*

*Personne(s)*

رَجُلٌ، اِمْرَأَةٌ/ رِجَالٌ، نِسَاءٌ

*Rajulun, imra'atun/ rijālun, nisā'un*

*Homme(s), femme(s)*

وُلْدٌ، عَائِشٌ، مَاتَ

*Wulida, 'āša, māta*

*Naître, vivre, mourir*

#### 1.4. Caractéristiques physiques

طَوْلٌ، عَرْضٌ، حَجْمٌ، وَزْنٌ، لَوْنٌ

*Ṭūlun, 'arḍun, ḥajmun, waznun, lawnun*

*Longueur, largeur, volume, taille, poids, couleur*

طَوِيلٌ، قَصِيرٌ

*Tāwīlun, qaṣīrun*

*long, court*

نَحِيلٌ / نَحِيفٌ، سَمِينٌ

*Naḥīlun/ naḥīfun, samīnun*

*Maigre, gros*

كَبِيرٌ، صَغِيرٌ

*Kabīrun, ṣaḡīrun*

*Grand, petit*

أَبْيَضٌ، أَسْمَرٌ، أَشْقَرٌ، ...

*'abyaḍu, 'asmaru, 'ašqaru...*

*Blanc, brun, blond,...*

### 3. Identité et état-civil

#### 3.1. Nom

إِسْمٌ، نِسْبَةٌ، لَقَبٌ، كُنْيَةٌ

*Ismun, nisbatun, laqabun, kunyatun*

*Prénom, nom de famille*

#### 3.3. Adresse

عَنْوَانٌ

*'unwānun*

*adresse*

رَقْمٌ، مَبْنَى/بِنَاءٌ، طَابِقٌ

*Raqmun, mabnan/ binā'un, ṭābīqun*

*Numéro, bâtiment, étage*

شَارِعٌ، حَارَةٌ/ جَادَةٌ

*Šāri'un, ḥāratun/ jādatun*

*Rue, ruelle, avenue, boulevard*

يُعِينُ / يُعِينُ / يُسْكِنُ (فِي) ...

*Ya 'tšu/ Yuqīmu/ yaskunu (fī)...*

*Vivre/ Habiter à...*

#### 3.5. Situation de famille

حَالَة عَائِلِيَّة/مَدَنِيَّة

*Hālatun 'a'iliyyatun/madaniyyatn*

*Situation de famille/ état-civil*

زَوْجٌ/زَوْجَةٌ، طِفْلٌ، ابْنٌ، ابْنَةٌ، أُخٌ، أُخْتٌ، أَبٌ، أُمٌّ

*Zawjun/zawjatun, ṭiflun, ibnun, ibnatun, 'aḥun, 'uḥtun, 'abun, 'ummun*

*Époux/épouse, enfant, fils, fille, frère, sœur, père, mère*

عَازِبٌ/عَازِبَةٌ، مُتَزَوِّجٌ/مُتَزَوِّجَةٌ، مُطَلَّقةٌ، أَرْمَلٌ/أَرْمَلَةٌ

*'āzibun/'āzibatun, mutazawwijun/mutazawwijatun, muṭallaqatun,*

*'armalu/'armalatun*

*Célibataire, marié(e), divorcé, veuf(ve)*

### **Polyglossie de l'arabe et problématique de sélection lexicale**

Des entretiens avec des apprenants de l'arabe ont été effectués à l'ISLUD en 2009 dans le but de recenser les facteurs freinant le développement de la compréhension orale. Le rapprochement entre l'arabe dialectal communément parlé et l'arabe littéraire étudié s'est révélé être la principale cause de défaillance, créant la confusion entre la théorie et la pratique quotidienne des apprenants, et ce à des niveaux même avancés.

Parmi les réponses recueillies, les suivantes peuvent être retenues :

Ecouter et comprendre est un grand problème pour nous surtout dans la rue, on parle et les gens ne nous comprennent pas. [en plus de leur difficulté de compréhension]

Le dialecte est un obstacle qui empêche la compréhension de la langue. Etudier la grammaire seulement n'est pas suffisant.

Dans une société où l'arabe littéraire n'est pas parlé, l'apprentissage du dialecte devient indispensable.

Les étudiants de l'arabe langue étrangère se comprennent entre eux parce qu'ils traduisent l'idée et après, ils parlent.

Chez nous, nous apprenons l'arabe avec un enseignant non arabophone, apprendre l'arabe avec une voix arabe est très important.

Les méthodes abordées de sélection du lexique utile ne proposent pas une solution claire pour le cas de la langue arabe à cause de l'utilisation fréquente du dialecte dans

la langue courante. Le langage fourni et utilisé dans la classe de la langue arabe est notamment différent de celui utilisé en pratique par les gens en dehors de la salle de classe. La langue parlée n'est pas la même dans ces deux environnements : en classe, on ne trouve, normalement, que l'arabe littéraire (classique ou moderne) tandis qu'on trouve en dehors de cet environnement plus de dix « glosses constitutives » du système linguistique de cette langue (DICHY, 1994 : 28-30). Cette présence simultanée de plusieurs variétés d'arabe, désignée par le terme de *polyglossie*, qui remplace celui de *pluriglossie* (Dichy, 2010, note 1), diminue, chez l'apprenant, l'occasion de rester en contact avec le lexique littéraire formel et risque, en conséquence, de le perdre. Le locuteur natif ne prononce également pas, lors d'une communication orale, les lettres arabes de manière correcte, ce qui peut rendre difficile, pour l'apprenant, la distinction du mot qu'il entend :

أ → ق	ظ → ض
قَلَم (Stylo) → أَلَم (Peine, douleur)	ضَنَّ (se montrer avare en qqch) → ظَنَّ (v. croire)
« <i>qalam</i> → ' <i>alam</i> »	« <i>ḍanna</i> → <i>ẓanna</i> »

Dans l'exemple, la différence de prononciation d'une lettre mobilise d'une part l'écriture propre du mot et de l'autre son sens en arabe littéraire. Dans certains cas, comme montré dans l'exemple suivant, le nouveau mot entendu est même inexistant en arabe littéraire : le seul et unique qu'on se doit d'enseigner en salle de classe.

أ → ق	ز → د
قَرَار (décision) → أَرَار (Ø)	إِذَا (si : <i>conjonction</i> ) → إِزَا (Ø)
« <i>qarār</i> → ' <i>arār</i> »	« ' <i>idā</i> → ' <i>izā</i> »

Les arabophones issus de cultures différentes ne parlent que très rarement l'arabe littéraire entre eux, préférant communiquer avec leur dialecte dans lequel se trouvent inclus des éléments lexicaux empruntés à l'arabe littéraire mondene (DICHY, 2007, 2010). Ce type d'arabe relève davantage d'une spécificité régionale et locale, et diffère parfois très distinctement d'un pays à un autre. Un locuteur syrien et un locuteur libanais ou jordanien peuvent se comprendre si tous les deux s'expriment dans leur arabe dialectal propre, parce qu'ils sont de cultures linguistiques voisines. Cependant, un syrien et un marocain ne peuvent pas communiquer facilement par le biais de leur dialecte. Ici, l'arabe littéraire se montre indispensable.



Le choix entre l'arabe littéraire ou l'un des autres « glosses » de l'arabe va surtout dépendre des raisons pour lesquelles l'apprenant veut apprendre la langue. S'il s'agit de s'installer dans un pays précis ou de vouloir communiquer avec des gens d'une même culture, l'apprentissage d'un arabe dialectal est peut-être plus approprié car il facilite la communication orale et quotidienne. Dans un deuxième temps, l'apprentissage de l'arabe moderne, qui correspond à la culture scolaire, est très souvent demandé. Or, si l'on arrive à fournir à l'apprenant un arabe littéraire plus proche, par son lexique, de l'arabe d'usage quotidien, cela va donner plus de flexibilité pour s'intégrer dans différentes situations de communication. L'analyse du lexique du corpus de *Marāyā 2013*, issu du dialecte syrien de Damas, comparé à celui de l'arabe littéraire qui peut être utilisé dans des situations de communication au quotidien, a pour but de trouver ce lexique intermédiaire dont l'apprenant pourra se servir pour comprendre l'arabe parlé.



**CHAPITRE 2. ANALYSE DU CONTENU LEXICAL  
DES NIVEAUX DE L'ISLUD**



L'analyse des manuels d'enseignement de l'arabe de l'ISLUD se réalise en trois étapes :

- analyse descriptive générale de l'organisation des différentes unités des imprimés utilisés pour l'enseignement de l'arabe et des parties constituant chacune de ces unités : l'objectif de cette analyse est de décrire la structure générale de ces documents et de déterminer les différents types de supports lexicaux introduits, ainsi que les méthodes de sélection appliquées pour choisir ce lexique ;
- analyse statistique du contenu lexical et de sa distribution selon les niveaux d'apprentissage : cela vise à donner une vue d'ensemble sur la masse lexicale construisant ces manuels et permet d'étudier la nature de ce lexique et le degré d'équilibre de sa répartition dans les niveaux de l'arabe de l'ISLUD ;
- analyse statistique et descriptive des éléments de la compétence lexicale dans les six premiers niveaux d'apprentissage : cette analyse est basée sur les critères du CECRL et des référentiels des *Niveaux pour le français*. Son objectif est d'examiner à quel point les éléments fonctionnels et notionnels des inventaires des *Niveaux pour le français* sont réalisés dans les manuels de l'ISLUD. Les résultats obtenus formeront ensuite un élément d'étude comparée avec le lexique du discours dialectal de *Marāyā 2013* dont nous parlerons ci-après.

## **Description des manuels d'arabe de l'ISLUD**

Les cours d'arabe de l'ISLUD se font dans trois sections décomposées en huit niveaux ; trois pour les apprenants débutants, trois pour les apprenants au niveau intermédiaire, et deux pour les apprenants au niveau avancé. La durée d'enseignement est de 80 heures pour chacun des six premiers niveaux, et de 90 heures pour les deux derniers. Les cours sont intensifs : 20 jours par mois, 4 à 5 heures par jour.

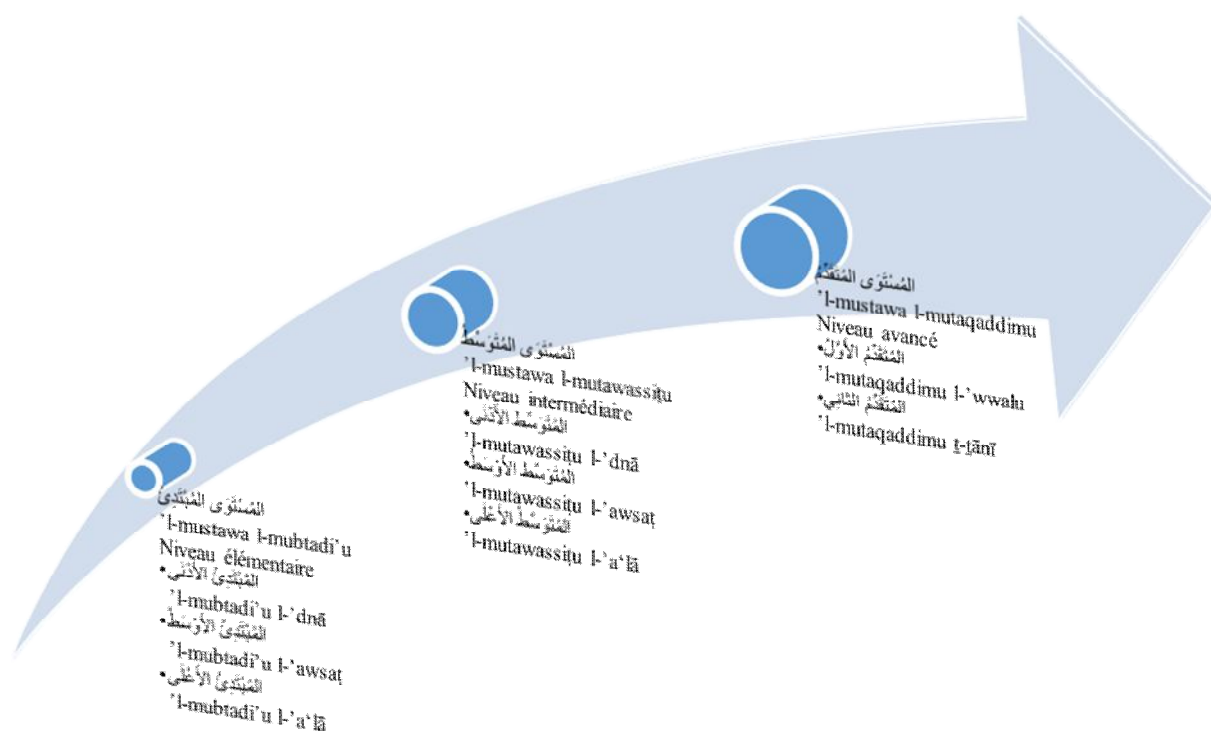


Figure 5. Niveaux pour l'arabe à l'ISLUD.

L'enseignement dans les deux premières sections (niveau élémentaire et niveau intermédiaire) se fonde sur des documents « livres » déjà préparés et imprimés dans cet objectif, contrairement au niveau avancé où l'enseignant est plus libre d'adapter le contenu de ses documents pédagogiques en fonction de ses apprenants.

Les différentes unités de chacun des manuels des six premiers niveaux (les manuels imprimés) sont conçues par base thématique : chaque niveau contient sept unités à l'exception du niveau 1 qui contient huit unités et le niveau six qui contient six unités.

Le tableau suivant montre les thèmes abordés dans chaque niveau :

	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4	Unité 5	Unité 6	Unité 7	Unité 8
Niv 1	حروف العربية hurūfu l-'arabiyyah Les lettres arabes	التحيات والتعارف attaḥiyyāt wat-ta'āruf Saluer et se présenter	العائلة al-'ā'ilah La famille	في البيت fil-bayt À la maison	الطعام والشراب aṭ-ṭa'ām waš-šarāb La nourriture et la boisson	فصول السنة Fuṣūlu s-sanah Les saisons de l'année	الوصف alwaṣf La description	اختبر معلوماتك iḥtabir ma'lūmatik Tester ses connaissances
Niv 2	حياتي في الماضي ḥayātī fi-lmāḍī Ma vie dans le passé	الطلب والشراء aṭ-ṭalab waš-širā' La demande et l'achat	في الطريق fiṭ-ṭarīq Dans la rue	الأعمال والأماكن al-'māl wal-'mākin Les métiers et les lieux	المناسبات almunāsabāt Les événements	الاعتذار ali-'tiḍār L'excuse	مراجعة murāja'ah Révision	
Niv 3	قصتي في سورية qisṣatī fi	الهوايات alhiwāyāt Les loisirs	الأمثال العربية al'amṭālu l-'arabiyyah	الشخصيات aš-šaḥṣiyyāt Les	العادات والتقاليد al-'ādāt wat-taqālid	الجريدة aljarīdah Le journal	العادات السلبية (مراجعة) al-'adātu s-	

	sūryah Mon hisoire en Syrie		Les proverbes arabes	personnages	Les coutumes et traditions		salbiyyah Les mauvaises habitudes (Révision)	
Niv 4	أنا من هنا.. من أين أنت؟ anā min hunā.. min 'ayna 'nta ? Je suis d'ici, d'où es-tu ?	هل تعلم؟ hal ta'lam ? Connais- tu ?	في المقهى fil-maqhā Au café	كوكبنا kawkabunā Notre planète	يا عين يا ليل yā 'ayn yā layl .....	طريق الألف میل ṭarīqu l-'alf mīl Le chemin de mille miles	استطلاع رأي (مراجعة) istitlā' ra'y (murāja'ah) Questionnaire (Révision)	
Niv 5	حكايتي مع أوغاريت ḥikāyatī fī 'ūgarīt Mon histoire avec Ougarit	فن الرقص fannu r-raqṣ L'art de la danse	الصالونات الأدبية aṣ-ṣālūnātu l-'dabiyyah Les salons littéraires	تطور فن الشعر taṭawwuru fanni š-šī'r L'évolution de l'art de la poésie	هجرة العقول higratu l-'uqūl La fuite des cerveaux	السمنة قدر أم خطينة؟ as-sumnatu qadarun 'm ḥaṭī'ah ? L'obésité, est-il un destin ou un péché ?	مراجعة murāja'ah Révision	
Niv 6	الوحدة الثقافية alwaḥda t- ṭaqāfiyyah L'unité culturelle	الوحدة السياسية alwaḥda s- siyāsiyyah L'unité politique	الوحدة الأدبية alwaḥda l- 'dabiyyah L'unité littéraire	الوحدة الاجتماعية alwaḥda li- jtimā'iyyah L'unité sociale	الاستثمارات العربية في الخارج alistiṭmārātu l- 'arabiyyah fil- ḥārij Les investissements arabes à l'étranger	مراجعة murāja'ah Révision		

**Tableau 3.** Contenu thématique des manuels de l'arabe de l'ISLUD

La construction de chaque unité est consacrée en principe au développement des quatre compétences de base : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale. Il existe également une grande partie consacrée à l'enseignement de la grammaire.

L'enseignement du lexique n'est pas encore à la hauteur des attentes de l'apprenant pour lui fournir une bonne connaissance du vocabulaire. Les outils pour développer ce travail n'ont pas évolué dans les méthodes utilisées. Les nouveaux éléments lexicaux sont souvent introduits dans le cadre des textes écrits ou parlés. Or, cette introduction ne semble pas être organisée, dans les manuels de l'ISLUD, selon des règles bien motivées. Dans ces derniers, la présentation du lexique se fait par des listes de mots placées fréquemment au début du chapitre de la lecture et parfois au début du chapitre de l'écoute. Des planches de dessin illustrent, de temps en temps, de manière directe, le vocabulaire de tel ou tel aspect concret de l'univers de l'apprenant. On trouve également des exposés exhaustifs des champs sémantiques et des types de phrases, créant un contexte pour illustrer les significations des mots nouveaux. Il propose également un recours à des répétitions multiples par des séries d'exercices convergents.

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

- La plupart des unités commence par une image suivie d'une liste d'éléments lexicaux, accompagnés ou non, de synonymes, antonymes, pluriels, phrases ou liste de mots explicatifs, mais pas de traduction.
- la partie suivante, la lecture, commence par une autre liste proche de la précédente agrémentée d'un texte et d'exercices de compréhension et d'utilisation du vocabulaire.
- la même suite d'éléments se retrouve dans la partie de la compréhension orale (l'écoute) commençant par une autre liste de vocabulaire, un enregistrement à écouter et enfin des exercices de compréhension.

Cette structure se répète pour chacune des unités jusqu'au troisième niveau « المُبتدئ الأعلى 'al-mubtadi'u l-'a'lā » à partir duquel l'image de début est supprimée.

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

**Tableau 4.** Organisation des parties des unités du niveau 1 de l'ISLUD

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

**Tableau 5.** Organisation des parties des unités du niveau 2 de l'ISLUD

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

**Tableau 6.** Organisation des parties des unités du niveau 3 de l'ISLUD

La présentation du lexique dans les unités des documents conçus pour la deuxième section (les niveaux 4, 5 et 6) ressemble pratiquement à celle explorée dans les documents de la section précédente. Cependant, la liste de vocabulaire dans chaque unité est ici unique. L'organisation générale dans les documents de niveau intermédiaire n'est pas identique à ceux du niveau élémentaire. Dans le manuel du



niveau 4, un dialogue écrit, accompagné de son enregistrement, est introduit entre la liste de vocabulaire de début du chapitre de lecture et le texte de lecture lui même. La liste de vocabulaire est suivie des exercices habituels. On notera d'une part l'absence de la deuxième liste qui précède le texte de lecture, et de l'autre la présence d'une multitude des textes de lecture qui le distingue des autres niveaux, tout comme la succession de ses parties qui ne semble plus respecter une logique similaire.

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

**Tableau 7.** Organisation des parties des unités du niveau 4 de l'ISLUD

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

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

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

**Tableau 8.** Organisation des parties des unités du niveau 5 de l'ISLUD

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

**Tableau 9.** Organisation des parties des unités du niveau 6 de l'ISLUD

## الوحدة الخامسة

### المناسبات

أسماء الإشارة  
الجملة الاسمية  
حالات المبتدأ والخبر

- ١٠٢ -



- ١٠٤ -

#### المفردات والتعابير

مناسبة / ح: مناسبات: {عيد أو حفلة أو فرح أو حزن}.....  
مناسبات سعيدة: {حفلة زواج، عيد ميلاد، حفلة تخرج، نجاح}.....  
مناسبات حزينة: {معرض، موت}.....  
مناسبات خاصة: {عيد ميلاد، تخرج، زواج}.....  
مناسبات دينية: {عيد الميلاد، عيد الفصح، عيد الفطر، عيد الأضحى}.....  
مناسبات عائلية: {عيد الأم، عيد الطفل، عيد الحب}.....  
عيد / ح: أعياد  
حفلة / ح: حفلات  
احتفال / ح: احتفالات  
نقدم:  
هدية / ح: هدايا  
باقة وزد  
نرسل:  
بطاقة / ح: بطاقات  
بطاقة معاينة = بطاقة تهنئة  
هنا: قال: {تبارك، عيد سعيد، كل عام وأنت بخير}  
استقبال # وداع  
عيد الفداء أو الاستقبال نقول: {معرضاً / أهلاً وسهلاً}  
عيد الفراق أو الوداع نقول: {مع السلامة / إلى اللقاء}

- ١٠٦ -

#### التدريب الأول

ضع الكلمة الصحيحة في الفراغ المناسب، كما في المثال:  
{عيد الأم، هدية، زواجهم، تحتفل، أتما، مع السلامة، تهنئة، الأعياد}

المثال: سأكتب لصدقي بطاقة تهنئة بمناسبة العيد.

- ١- أين سأُعيد ميلادك؟
- ٢- في (٢١) من آذار تحتفل العالم بي.
- ٣- سأقدم لابني الصغيرة بمناسبة نجاحها في المدرسة.
- ٤- تحتفل المتزوجون كل عام بعيد.
- ٥- ودعت أبي أمس، وقلت له:
- ٦- كل عام و..... بخير.
- ٧- هل قرأت عن..... في العالم العربي؟

#### التدريب الثاني

أكمل ما يلي:

- ١- تريد أن تذهب لزيارة مريض، ماذا تأخذ معه؟ وماذا تقول له؟  
أخذ معي.....، وأسأل المريض عن.....
- ٢- تريد أن تحتفل بعيد الأم، ماذا تفعل؟  
أقدم.....، وأقول لها:
- ٣- تريد أن تحتفل بمناسبة عيد زواجك، ماذا تفعلين؟  
أدعو.....، وأقول له:

- ١٠٧ -

Figure 6. Extrait du livre du niveau 2 de l'ISLUD

<p style="text-align: center;"><b>القرّاءة</b></p> <p style="text-align: center;"><b>المُفْرَدَات:</b></p> <p>كَلِمَةٌ / ج: كَلِمَات</p> <p>قَرِيبٌ / ج: أَقْرَاب</p> <p>شِهَادَةٌ / ج: شَهَادَات</p> <p>مُشْرِفٌ الحفْل = شخصٌ يُنظِّمُ الحفْل</p> <p>صُوْرَةٌ تَذْكَارِيَةٌ</p> <p>وخاصةً: أَحِبُّ الفاكهةَ وخاصةً البرتقال.</p> <p>تَرْجِيْبٌ</p> <p>عَمِيْدٌ: مُدَبِّرُ الجامعةِ</p> <p>جُهوْدٌ</p> <p>مُنْفَرِقٌ = مُنْجِهَةٌ</p> <p>وَرْدٌ: جُمْلَةٌ: وَرْدُ الأستاذ أوزاقُ الامتحان.</p> <p>جُمْلَةٌ: وَرْدُ الأستاذ أوزاقُ الامتحانِ عَلَى الطُّلابِ.</p> <p>عَادَرٌ = ذَهَبٌ = تَرَكَ = عَادَ = رَجِعَ</p> <p>قِيلَ</p> <p>عَالِقٌ: عَالِقُ الطُّفْلِ أُمَّةٌ.</p> <p>سَلَّمَ عَلَى</p> <p>مَشْغُولٌ = لا يُوجَدُ عِنْدَهُ وَقْتُ.</p> <p style="text-align: center;">- ١٠٩ -</p>	<p style="text-align: center;"><b>حَفْلَةٌ تَخْرُجُ</b></p> <p>■ اِقْرَأِ النَّصَّ دُونَ تَوْقُفٍ ثُمَّ أَجِبْ:</p> <p>اليومَ صباحاً حضرتُ حفلةً في الجامعة بمناسبة تخرج صديقي زياد في كلية الفنون بدرجة ممتاز. الحضور كان كبيراً، وخاصةً أقرباء الطلاب المتخرجين. بدأ مشرف الحفل الاحتفال بكلمة ترحيب ثم تحدث أحد الطلاب المتفوقين أمام الحضور وشكر العميد والأساتذة والإدارة على جهودهم. كما شكر الحضور على وجودهم في هذا الحفل. وبعد ذلك ورّع عميد الكلية شهادات التخرج والهدايا على المتفوقين.</p> <p>هئأت صديقي زياداً، وأخذت معه صورة تذكارية بملابس التخرج، وقيل أن أعادِرَ دعاني مع أصدقائه للاحتفال في منزله مساءً.</p> <p>في المساء اشترت هدية لصديقي، ثم ذهبت إلى منزله وعند الباب استقبلني زياد مبتهماً، فقيلته وعافقه وقدمت له باقة من الورود الملونة. دخلت وسلمت على الحضور وهناك شاهدت صديقي محمداً.</p> <p>سامر: مرحباً محمداً.</p> <p>محمداً: أهلاً سامر، كيف حالك؟</p> <p>سامر: أنا بخير، ما رأيتك في الحفلة صباحاً.</p> <p>محمداً: كنت مشغولاً ولم أتمكن من الحضور. قال لي زياد إن الحفلة جميلة؟</p> <p>سامر: نعم، ما رأيتك بالحفلة هنا؟</p> <p>محمداً: الحفلة رائعة والزينة جميلة.</p> <p style="text-align: center;">- ١١١ -</p>
<p style="text-align: center;"><b>الاستماع</b></p> <p style="text-align: center;"><b>المُفْرَدَات:</b></p> <p>عَادَةٌ / ج: عَادَات</p> <p>عِبَارَةٌ / ج: عِبَارَات = جُمْلَةٌ / ج: جُمَلٌ</p> <p>مُخْتَلِفَةٌ # مُتَنَبِّهَةٌ</p> <p>قَرِيبٌ / ج: أَقْرَاب {عَمٌّ، خَالَ، ابْنُ خَالَةٍ، عَمَّةٌ.....}</p> <p>الصُّحْفَةُ # المَرْصُ</p> <p>الحَزِيْرُ # المَشْرُ</p> <p>مَوْقِفٌ</p> <p>نَفْرُوحٌ # نَحْوَنٌ</p> <p>تَمَنَّى</p> <p>شَخْصٌ غَرِيْبٌ: شَخْصٌ لِحْجُهُ كَثِيْرًا.</p> <p>يَنْجُحُ # يَرْسُبُ نَجَاحٌ # رُسُوْبٌ</p> <p>شَفَاكَ اللهُ: أَمَنَى أَنْ تُصْبِحَ صَحْلَكَ جِيْدَةً.</p> <p>رَحِمَهُ اللهُ</p> <p>أَسْئَلُهُ مَا قِيلَ الاستماع:</p> <p>١ - اذكر بعض المناسبات الخاصة في بلدك؟</p> <p>٢ - إذا ذهبت إلى حفلة عيد ميلاد، ماذا تقول؟</p> <p>٣ - ماذا تفعل إذا مات شخصٌ لحجته؟</p> <p>٤ - متى يأتي عيد الفطر؟</p> <p>٥ - ماذا تفعل في الأعياد؟</p> <p style="text-align: center;">- ١١٢ -</p>	<p style="text-align: center;"><b>التدريب الأول</b></p> <p>📌 استمع إلى النص كاملاً وحاول أن تعرف إجابة الأسئلة الآتية:</p> <p>١ - ماذا تأخذ معنا عندما نرور مريضاً؟</p> <p>٢ - اذكر بعض المناسبات السعيدة؟</p> <p>٣ - ماذا نقول للشخص الذي يعود من السفر؟</p> <p>٤ - نجح صديقك، ماذا نقول له؟</p> <p style="text-align: center;"><b>التدريب الثاني</b></p> <p>📌 استمع إلى النص مرة ثانية ثم أجب عن الأسئلة الآتية:</p> <p>أولاً: صنع إشارة (✓) أو (✗) أمام العبارات الآتية:</p> <p>١ - عندما يموت شخص عزيز نحزن كثيراً. <input type="checkbox"/></p> <p>٢ - لكل مناسبة عبارات مختلفة. <input type="checkbox"/></p> <p>٣ - نقول في عيد ميلاد صديق: مباركة. <input type="checkbox"/></p> <p>٤ - عندما يسافر شخص لا نحبه نتمنى عودته. <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;">- ١١٣ -</p>

Figure 2 (suite). Extrait du livre du niveau 2 de l'ISLUD

## Supports du lexique dans les manuels

### a) Les matières textuelles

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

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

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

Les textes dans les manuels se présentent sous différentes formes :

- texte simple : qui varie, en termes de longueur, de quelques phrases (se présenter : Niveau 2, unité 2) à plus de deux pages (les textes du niveau 5 par exemple). Ces textes sont présents dans les parties de lecture (dont le but est de lire et de comprendre), et dans certains exercices de lecture, de grammaire et d'écoute (dont le but est de lire et comprendre, lire et remplir les mots manquants, lire et transformer le temps des phrases, ..., etc.). À l'exception des extraits des poésies et des chansons (niveau 6, unité 3 par exemple), la plupart des textes sont créés pour l'apprentissage. Ils ne sont pas naturels. C'est possible qu'ils soient inspirés des textes préexistants dans des sources textuelles (livres, journaux), audio ou audio-visuelles mais ils ne sont pas originaux ;
- mini-dialogues : qui se répètent dans certains niveaux dans les exercices. Chaque mini-dialogue ne dépasse pas, normalement, quatre lignes ;
- dialogues : qui sont présents, comme les textes simples, dans les parties de lecture (dont le but est de lire et de comprendre), et dans certains exercices de

lecture, de grammaire et d'écoute (dont le but est lire et comprendre, lire et remplir les mots manquants, ..., etc.) ;

- texte mixte : qui commence, normalement, par un texte simple, introduisant le thème abordé, suivi par un dialogue entre deux ou plusieurs personnages. Ce type de texte est présent, le plus souvent, sous forme d'interview où l'animateur introduit son sujet par quelques phrases avant de commencer sa conversation avec son invité (niveau 4, unité 5 par exemple).

TEXTE	Liste de vocabulaire	Texte de lecture	Texte d'exercice	Texte mixte de lecture	Mini dialogue d'exercice	Dialogue de lecture	Dialogue d'exercice
Niv 1	18	6	1	/	8	3	2
Niv 2	18	3	10	1	/	3	3
Niv 3	18	7	8	/	/	/	/
Niv 4	6	13	11	1	12	7	/
Niv 5	6	6	13	/	/	/	/
Niv 6	6	6	7	/	/	/	/

**Tableau 10.** Distribution des différents supports textuels du lexique dans les niveaux de l'ISLUD

### Les matières auditives

Le lexique arabe est fourni également en matières sonores sous forme d'enregistrements audio disponible sur CDs. Ces enregistrements sont répartis aussi, comme pour les matières textuelles, dans les différentes parties des manuels de l'enseignement (lecture, grammaire et écoute). Ils accompagnent parfois certaines listes de vocabulaire et de textes de lecture, présents sous forme écrite. Le but de cette double existence de ces derniers est d'associer la forme écrite et la forme sonore du lexique de ces listes de vocabulaire ou de ces textes de sorte que l'apprenant puisse s'entraîner à entendre et à prononcer les mots écrits de manière correcte (aux niveaux débutants) ou à écouter et lire simultanément un texte donné (les dialogues de début des chapitres de lecture au niveau 4 par exemple). Certains enregistrements sont obligatoirement accompagnés de leur transcription en format écrit : ceux des exercices de remplissage par exemple.

Le lexique présent dans les enregistrements suit les formes suivantes :

- liste de vocabulaire comprenant des noms (masculin/ féminin, singulier/ pluriel), des verbes (conjugaison) ou des collocations et expressions. Entendre et répéter est un but essentiel dans ce type d'enregistrements. Cette forme est absente dans le programme d'enseignement à partir du niveau 4. Il est remarquable également que le nombre de ces listes devient moins important en avançant du niveau 1 au niveau 3 (voir dans le tableau ci-après) ;

- texte simple enregistré : ce type de texte est présent dans les parties de l'écoute (pour la compréhension orale), et dans certains exercices de remplissage dans les parties grammaire et lecture également. À l'exception des chansons, la plupart de ces textes sont créés pour l'apprentissage. Ils ne sont pas naturels tout comme les textes de lecture ;
- dialogue : qui est présent, comme les textes simples enregistrés, dans les parties de l'écoute (pour la compréhension orale), et dans certains exercices de remplissage dans les parties grammaire et lecture ;
- texte enregistré mixte : qui commence, normalement, par un texte enregistré simple, introduisant le thème abordé, suivi par un dialogue entre deux ou plusieurs personnages. Ce type de texte se présente soit sous forme de dialogue où la voix du narrateur est présent pour annoncer la conversation (niveau 1, unité 5 : enregistrement 24), soit sous forme d'interview où l'animateur introduit son sujet par quelques phrases avant de commencer à interroger son invité (niveau 5, unité 2).

AUDIO	Liste de vocabulaire	Texte d'écoute	Texte d'exercice	Texte mixte d'écoute	Mini dialogue d'exercice	Dialogue d'écoute	Dialogue d'exercice
Niv 1	15	4	6	1	/	/	/
Niv 2	6	2	3	/	/	4	/
Niv 3	7	9	1	/	/	2	/
Niv 4	/	3	/	/	/	14	/
Niv 5	/	4	/	2	/	/	/
Niv 6	/	6	/	/	/	/	/

**Tableau 11.** Distribution des différents supports auditifs du lexique dans les niveaux de l'ISLUD

Un regard sur les deux tableaux précédents montre les observations suivantes :

- 1- les listes de vocabulaire :
  - elles sont présentes en matières textuelles et en matières sonores ;
  - les listes textuelles sont présentes dans tous les niveaux alors que les listes enregistrées sont présentes seulement aux trois premiers ;
  - les listes textuelles dans chacun des trois premiers niveaux sont trois fois plus nombreuses que celles introduites dans chacun des trois derniers niveaux ;
  - les listes enregistrées dans le niveau 1 sont presque deux fois plus nombreuses que celles introduites dans les niveaux 2 et 3 ;
- 2- les textes écrits et enregistrés :

- ils sont présents dans tous les niveaux ;
- les textes de lectures du niveau 4 sont presque deux fois plus nombreux que ceux existants dans chacun des autres niveaux, et quatre fois plus nombreux comparés par ceux du niveau 2 ;
- la petite quantité de textes de lecture dans le niveau 2 est compensée par l'augmentation des nombres de dialogues de lecture et également par la présence d'un dialogue mixte ;
- les textes enregistrés sont variés en termes de quantité. Le niveau 3 est le plus riche de ces types d'enregistrement alors que le niveau 2 est le moins riche ;
- les textes écrits dans les parties des exercices sont présent dans tous les niveaux, cependant, ils sont presque absents au niveau 1 où il n'en existe qu'un seul ;
- les textes enregistrés dans les parties des exercices sont absents à partir du niveau 4 et presque absents dans le niveau 3 où il n'en existe qu'un seul ;
- les textes mixtes sont rares dans les niveaux quel qu'en soit la forme (écrit ou enregistré) ;

### 3- les mini-dialogues écrits et enregistrés :

- ils sont absents dans tous les niveaux d'apprentissage alors qu'ils sont essentiels dans les manuels fondés sur l'approche communicative de l'enseignement des langues. Il est supposé que ce genre de dialogue soit présent au moins dans les niveaux pour débutants ce qui permet d'impliquer les apprenants dans des situations de communication. Les composants des mini-dialogues sont présents dans les manuel sous forme de liste de collocations ou d'expressions (مرحباً أهلاً وسهلاً) *ṣabāḥu l-ḥayr/ ṣabāḥu l-nūr/ marḥaban/ ahlan wa sahlān*), mais, dans les parties de lecture et de l'écoute, le mini-dialogue lui-même n'existe pas ;
- ces mini-dialogues sont présents dans certains exercices dans les manuels des niveaux 1 et 4.

4- les dialogues écrits et enregistrés :

- ils ne sont pas suffisamment présents dans les manuels, comparés par la quantité des textes simples ;
- comme les mini-dialogues, les dialogues écrits et enregistrés sont totalement absents dans les manuels des niveaux 5 et 6 ;
- comme les mini-dialogues, les dialogues enregistrés sont totalement absents dans le niveau 1 où il est indispensable d'introduire ce genre d'enregistrements pour mettre les apprenants dans des situations ou simulations de situations d'échange avec la langue d'apprentissage ;
- les dialogues écrits sont également absents dans le manuel du niveau 3 ;
- les dialogues enregistrés sont remarquablement nombreux dans le manuel du niveau 4 (14 dialogues) ;
- les dialogues écrits introduits dans les parties d'exercices ne sont présents que dans les manuels des niveaux 1 et 2.

Les supports textuels et auditifs analysés précédemment ne sont pas les seuls qui construisent la compétence lexicale dans les niveaux de l'ISLUD. En plus de ces derniers, il existe les productions orales et écrites de l'enseignant dans la salle de classe, ainsi que quelques documents textuels supplémentaires distribués de temps en temps pendant les séances d'activités. Ces supports complémentaires ne font pas partie de l'étude actuelle parce qu'ils ne sont pas mesurable à cause du manque d'archivage de ces suppléments.

### **Nature et distribution du lexique des manuels de l'ISLUD**

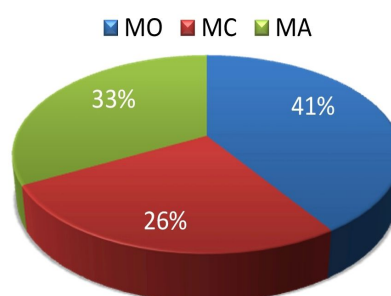
Comme toute écriture en arabe littéraire, les éléments lexicaux introduits dans les manuels de l'enseignement de l'arabe de l'ISLUD comprennent des noms, verbes, adjectifs, etc., et des phrases et expressions représentées hors contexte (dans les listes de mots et d'expressions) ou dans un contexte court ou long (les textes et les enregistrements). En créant la liste de fréquence du contenu global des manuels, nous constatons que les éléments les plus répandus sont de nature grammaticale : prépositions, conjonctions, mots-outils, etc. (لا، عن، أو، و، ما، على، إلى، من، في، fi, min,



'ilā, 'alā, mā, wa, 'aw, 'an, lā). Ce genre de lexique est appelé en arabe : lettres et outils (حُرُوفٌ وَأَدْوَاتٌ : *hurūf wa 'adawāt*). Le premier mot apparaissant dans la liste est de nature adjectivale (الآتِيَّة : 'al-'ātiyah : la suivante). Le mot suivant est de nature nominale (التَّدْرِيب : 'at-tadrīb : l'exercice). Ces deux derniers mots appartiennent, comme remarqué, au lexique utilisé pour la constitution des phrases de consigne au début des exercices et/ou au cours de l'explication des règles grammaticales. Le retour sur ce lexique est indispensable pour l'aide à la lecture et à la compréhension si l'on veut clarifier la représentation de la tâche demandée par telle ou telle consigne. Cependant, il occupe dans les manuels de l'ISLUD une place assez importante, ce qui signifie que la grammaire et les exercices en construisent la majorité des chapitres. Ceci peut être approuvé par une simple consultation de ces derniers. Pour examiner de près la totalité du lexique des manuels, nous en avons sélectionné les mille premiers éléments dans notre liste de fréquence, puis répartis en trois groupes :

1- mots-outils (MO) ; 2- mots de consigne (MC) ; et 3- mots autre (MA).

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

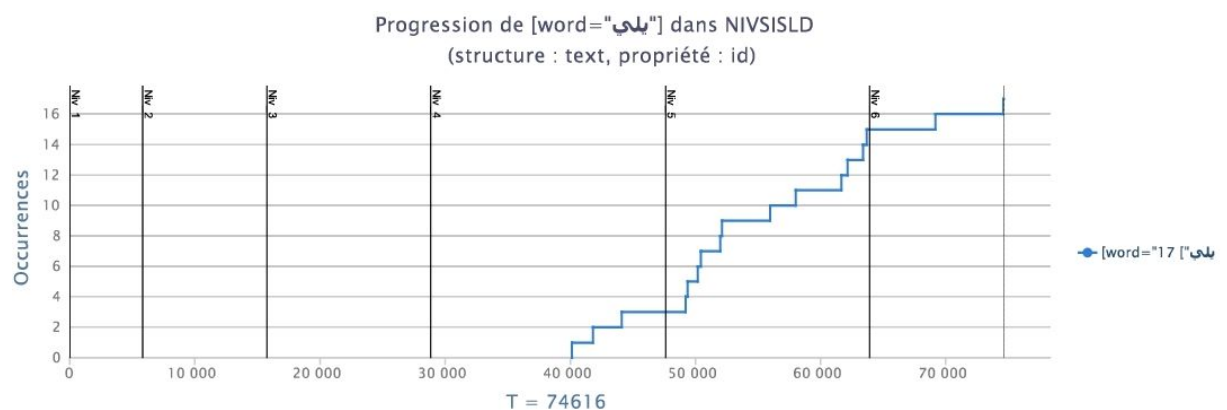
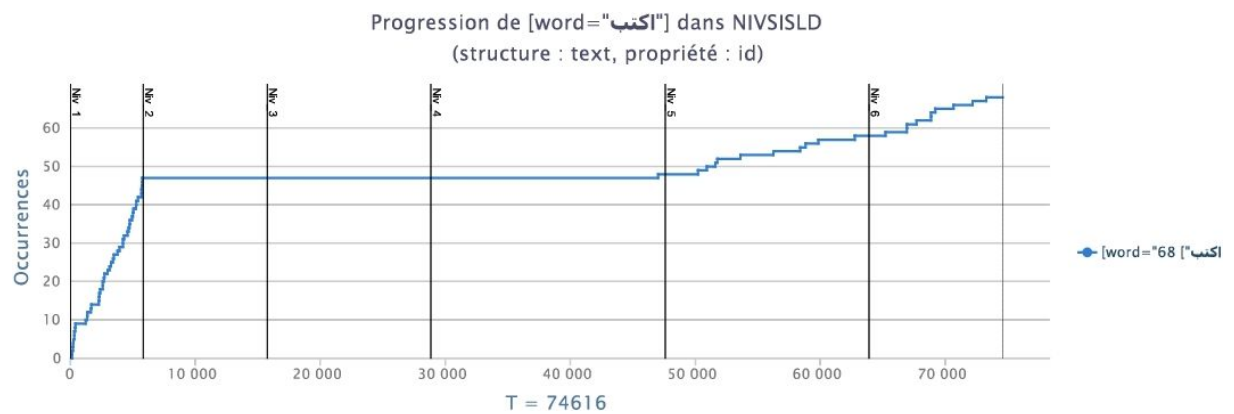
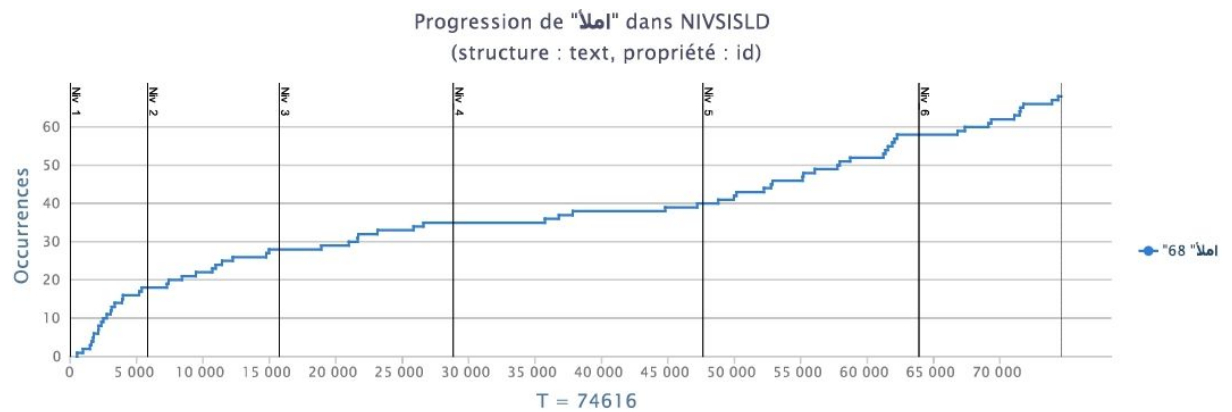


**Figure 7.** Distribution du lexique de l'ISLD dans un échantillon de 1000 mots les plus fréquents

Les *verbes de consigne*<sup>7</sup> viennent toujours au début de la phrase, conjugués à l'impératif comme dans les exemples (أجب، اقرأ، اكتب، ضع، املأ) : 'ajib, iqra', uktub, ḍa', imla' : réponds, lis, écris, mets, remplis). Une seule exception se trouve dans notre échantillon (يلى : yalī : il suit) où le verbe apparaît à la fin de la phrase de consigne, conjugué au présent. Ces verbes sont employés à des fréquences irrégulières selon le niveau d'apprentissage. Ainsi, le verbe (املأ : imla' : remplis) est répandu dans les six

<sup>7</sup> Nous suivons pour l'usage de ce terme LÉON (2008).

niveaux de l'ISLUD. Le verbe (اكتب : *uktub* : écris) est fréquemment présent dans les niveaux 1, 5 et 6. Alors que le verbe (يلّي : *yali* : il suit) n'apparaît pratiquement qu'à partir de la deuxième moitié du niveau 4. Les graphiques suivants montrent la progression d'apparition de ces trois exemples dans les manuels d'enseignement :



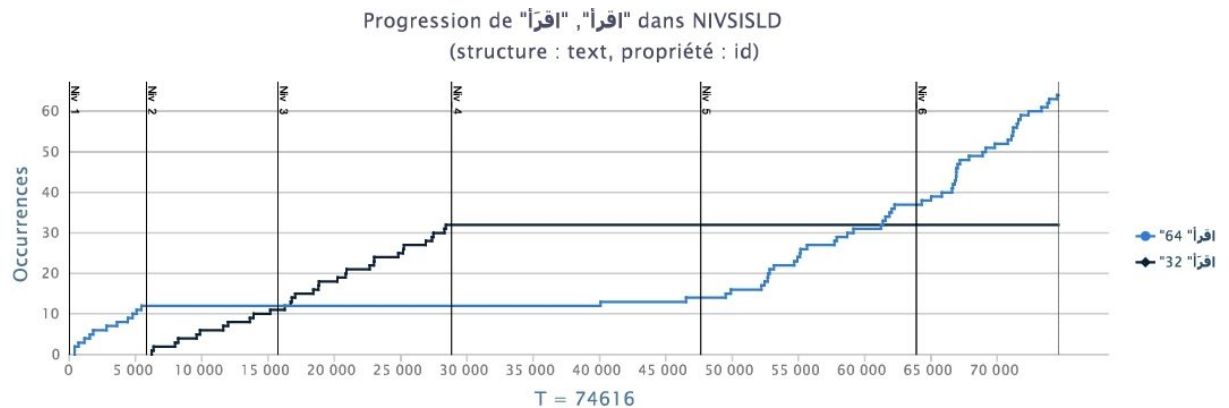
### Présence et absence de vocalisation

Le plus grand problème chez les apprenants de la langue arabe, qui les accompagnera tout au long de leur chemin d'apprentissage, est l'absence de vocalisation des mots écrits. Ce phénomène gêne la réception visuelle du lexique arabe et par conséquent la capacité de le comprendre et l'apprendre. Cette absence de vocalisation provoque une grande confusion et ambiguïté en ce qui concerne la forme et la fonction du vocable

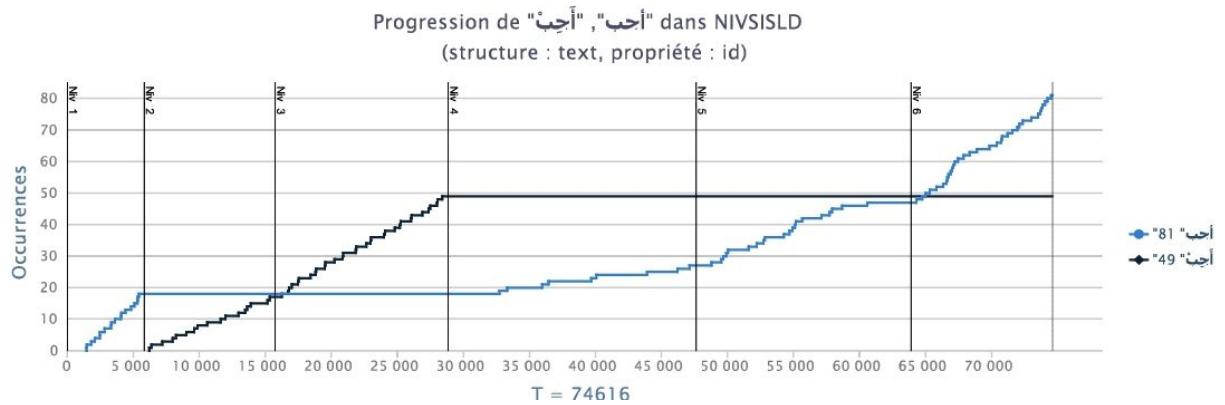
dans la phrase. La confusion de forme apparaît au niveau morphologique du mot. L'absence de vocalisation conduit l'apprenant dans ce cas à confondre par exemple :

- un nom avec un autre nom (مُسْتَحْدِم : *mustahdim* : l'utilisateur de quelque chose), (مُسْتَحْدَم : *mustahdam* : ce qu'on utilise : comme dans la phrase : هَذَا : *Hāda t-t'biru mustahdamun bi-kaṭratin fi-l'āmmiyati* : cette expression est fréquemment utilisée en dialecte, ou qui a déjà été utilisé : comme dans la phrase : هَذَا الْجِهَازُ مُسْتَحْدَمٌ : *Hāda l-ḥihazu mustahdamun* : cet appareil est d'occasion) ;
- un nom avec un verbe (كُتِبَ : *Kutubun* : livres) et (كَتَبَ : *Kataba* : il a écrit) ;
- un verbe avec un autre verbe (حَسِبَ : *Hasaba* : il a calculé ...) et (حَسِبَ : *Hasiba* : il a cru ...).

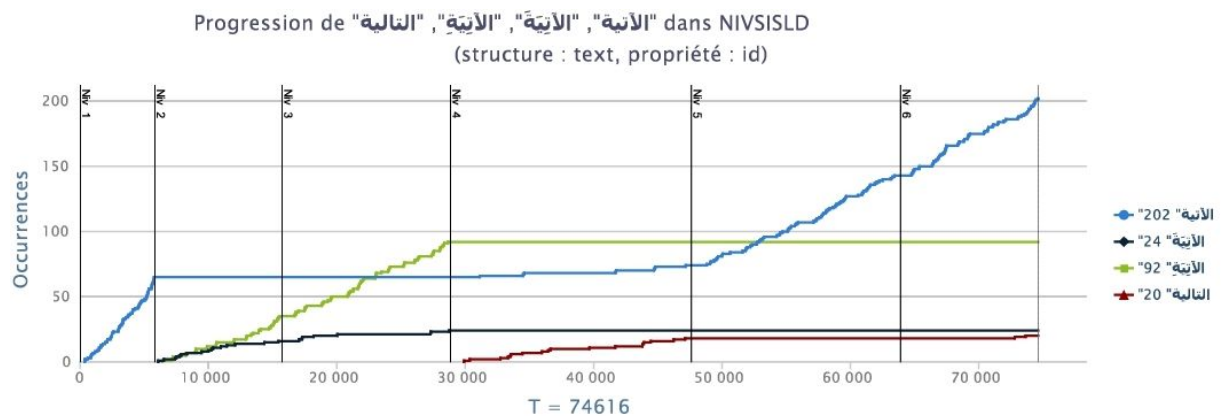
Par l'analyse de notre liste des *verbes de consigne* nous avons constaté que seuls les manuels des niveaux 2 et 3 ont gardé les voyelles brèves. Par exemple, le verbe (اقْرَأْ / اقْرَأ : *iqra' : lis*) est deux fois plus fréquent dans sa forme non vocalisée (niveaux 1, 4, 5 et 6) que dans sa forme vocalisée (niveaux 2 et 3) :



Les auteurs de ces deux niveaux ajoutent même, parfois, le *sukūn* « ْ » qui ne s'emploie en réalité que pour insister sur l'absence de voyelle courte. C'est le cas du verbe (أَجِبْ : *'ajib* : répons) qui est présent dans sa forme non vocalisée dans les niveaux 1, 4, 5 et 6, alors qu'il est entièrement vocalisé dans les niveaux 2 et 3 avec le *sukūn* sur la dernière lettre (جِبْ), comme le montre le graphique suivant :



Nous constatons également dans la liste des mots de consigne que certains se retrouvent dans un niveau d'apprentissage alors que leurs synonymes s'emploieront dans un autre niveau. Cela n'empêche pas la possibilité d'une existence simultanée des deux synonymes dans un même manuel. Les deux adjectifs (الآتية، التالية) : *'l'ātiyah*, *at-tāliyah* : la suivante) confirment bien cette remarque :



Dans cet exemple, le mot (الآتية) : *'l'ātiyah* : la suivante), non vocalisé, apparaît de manière progressive dans le niveau 1. Il est absent dans les niveaux 2 et 3, réapparaît à de petites fréquences dans le niveau 4, et retrouve notablement sa progression dans les niveaux 5 et 6. Le même mot, mais vocalisé cette fois, apparaît seulement dans les niveaux 2 et 3 dans lesquels la vocalisation des mots est bien prise en considération. Les deux augmentations dans la zone (10000 - 30000) du graphique représentent la progression des deux cas de vocalisation de ce mot tel qu'ils sont dans les textes (الآتية، الآتية) : *'l'ātiyata*, *'l'ātiyati* : la suivante). Le mot (التالية) : *at-tāliyah*, n'apparaît, par contre, que dans le niveau 4 malgré une progression de fréquence voisine d'emploi de son synonyme non vocalisé dans ce niveau. Il apparaît également légèrement à la fin du manuel du niveau 6 où l'utilisation la plus répétée est son synonyme.

## Rôle fonctionnel des *verbes de consigne*

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

le verbe (نَسْتَنْتِج : nastantij : nous concluons), consacré à l'explication des règles grammaticales. Il est du type « 6.16. Résumer » ou « 6.21. Conclure son propos » ;

le verbe (يَلِي : yalī : il/qui/... suit) comme cité auparavant, s'emploie fréquemment à la fin de la phrase de consigne dans les exercices, souvent suivi par deux-points pour annoncer :

un exemple explicatif ;

une liste de mots ;

une série de phrases d'exercice.

Ce verbe est présent également au cours des explications de certaines règles grammaticales. Il est, dans la liste étudiée, toujours accompagné par un mot-outil simple, ou composé avec une proposition, comme dans les exemples : ( مَا يَلِي : mā yalī : ce qui suit ) ; ( مِمَّا يَلِي : mim-mā yalī : de ce qui suit ) ; ( فِيمَا يَلِي : fī mā yalī : dans ce qui suit ) ; ( كَمَا يَلِي : ka-mā yalī : comme ce qui suit ) ; etc.

Selon LÉON (2008 : 133), certains *verbes de consigne* s'emploient pour assurer une « action concrète » induisant une opération intellectuelle implicite (اقْرَأ : iqra' : lis, اسْمِع : 'stami' : écoute), alors que d'autres déclenchent explicitement une « opération intellectuelle » en laissant plus libre l'action concrète. Les verbes de notre sélection sont plutôt du premier cas :

ضَع	اَكْتُب	املاً	اقْرَأ	اسْمِع	اخْتَر	صِلْ	كُرِّر	حَدِّدْ
ḍa'	uktub	imla'	iqra'	istami'	ihtar	ṣil	karrir	ḥaddid
Mets	Écris	Remplis	Lis	Écoute	Choisis	Relis	Répète	Définis

Tableau 12. *Verbes de consigne* impliquant une action concrète

Les verbes du deuxième cas sont les suivants :

أَجِب	اسْتَحْدِم	أَكْمِلْ	اسْتَخْرِجْ	اجْعَلْ	صَحِّحْ
'ajib	istahdim	'kmil	istahrij	ij'al	ṣahhiḥ
Réponds	Utilise	Complète	Extrais	Transforme	Corrige

Tableau 13. *Verbes de consigne* déclenchant une opération intellectuelle

Dans les manuels utilisés, les *verbes de consigne* sont conjugués à l'impératif de la deuxième personne du singulier. Uniquement dans le niveau 4, une conjugaison à la deuxième personne du pluriel peut être observée.

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

**Tableau 14.** *Verbes de consigne* conjugués à l'impératif de la deuxième personne du pluriel

**Tableau 15.** Liste des mots de consigne les plus fréquents dans les manuels de l'ISLUD  
(Le chiffre correspond à la fréquence décroissante du mot, en lisant de droite à gauche).

الصحيح	13	الفاعل	15	بالمطلوب	18	العِبَارَاتِ	21	الأول	27	الفراغات	37	النَّصَّ	48	الآتية	202
الصَّحِيحَةَ	13	جمع	15	ضَع	18	القواعد	21	الثاني	27	المِثَالُ	36	إشارة	46	التدريب	152
بالكلمات	13	جواب	15	السطر	17	الآتي	20	الكتابة	27	ضَع	36	اختر	45	الجملة	103
ثالثاً	13	مناسبة	15	الصَّفْحَةَ	17	التالية	20	معنى	27	القراءة	35	استمِعْ	45	اسم	102
ثانياً	13	إسناد	14	بالكلمة	17	المُتَنَّى	20	أسئلة	26	مثل	35	الجدول	45	الآتية	92
جَمَعُ	13	الأسماء	14	يلي	17	جمل	20	الماضي	26	الضمير	34	الشَّرْطُ	45	الفعل	85
مضارع	13	التراكيب	14	اكتبوا	16	فِعْلٌ	20	اسمٌ	25	الكَلِمَاتِ	34	كلمة	44	أجب	81
مفعول	13	الثالث	14	الرابع	16	أَسْئَلُهُ	19	اسمٌ	25	الإجابة	33	الكلمات	43	مثلاً	77
نوعه	13	الخاطئة	14	المحادثة	16	الأعداد	19	أُحِبُّ	24	العبارات	33	فعل	43	ضع	75
نوعُ	13	الكلمة	14	المصدر	16	الحال	19	الآتية	24	اقرأ	32	أمام	42	الكلمة	74
وَكُرِّرْ	13	المعدود	14	المُفْرَدُ	16	الخامس	19	الأفعال	24	الجملة	32	الآتي	42	اكتب	68
أكمل	12	بالفعل	14	ثانياً	16	العبارة	19	الصحيحة	24	الفراغ	32	المِثَالِ	42	املاً	68
استخرج	12	علامة	14	صل	16	الفَرَائِغِ	19	المناقشة	24	عدد	32	الثاني	41	المناسبة	67
اسم	12	قوسين	14	ضمير	16	المُنَاسِبَةِ	19	املؤوا	24	أَمَامَ	30	المفردات	41	اقرأ	64
الفَرَاعِ	12	أولاً	13	للمجهول	16	بشكل	19	العدد	23	اكتُبْ	30	الماضي	40	الأسئلة	64
القِرَاءَةِ	12	استخدم	13	الأولى	15	وزن	19	النَّصِّ	23	الاستماع	30	النَّصِّ	40	الأول	56
المُذَكَّرِ	12	الأمر	13	التوكيد	15	الجمع	18	نستنتج	23	الفِعْلُ	29	الأسئَلَةُ	39	المثال	53
المُفْرَدَاتُ	12	الثاني	13	الخبر	15	السابقة	18	النص	22	المضارع	28	المفعول	39	التدريب	50
المُنَاسِبِ	12	الجدول	13	الصَّحِيحَةَ	15	المفرد	18	أولاً	21	حرف	28	المناسب	38	أجب	49
النص	12	الخمسة	13	الضمانر	15	الهمزة	18	الثالث	21	اكتُبْ	27	جملة	38	استمع	49

بَشَكَلٍ	7	الحوار	7	منصوب	8	استمعوا	8	الخامسة	9	السابق	10	الفِعْلِ	11	النَّصُّ	12
ثَالِثًا	7	السَّالِمِ	7	مَاضٍ	8	الحروف	8	الخَبَرِ	9	الفكرة	10	المُؤَنَّثُ	11	الوزن	12
جَمَلٍ	7	الصفحة	7	مُضَارِعٌ	8	السابق	8	الرقم	9	الفَرَاعُ	10	المُدَكَّرُ	11	ثلاث	12
جوابه	7	الضَّمَائِرِ	7	مُعْتَلٌّ	8	الخَبَرِ	8	السنة	9	المختص	10	جُمَلٍ	11	ثلاثة	12
جُمْلَةٌ	7	الغَائِبِ	7	نائب	8	المذكَّر	8	العلَّة	9	المذكر	10	جُمْلَةٌ	11	عشر	12
حدِّد	7	القائمة	7	وكرر	8	المقطع	8	الكَلِمَةُ	9	المُنَاسِبَةُ	10	حركة	11	عشر	12
حروف	7	الكسرة	7	أجيبوا	7	المَجْرُورُ	8	المبتدأ	9	المُنَاسِبِ	10	حسب	11	كلا	12
حواراً	7	المؤكِّد	7	أدوات	7	المَرْفُوعُ	8	المعنى	9	كلتا	10	صحيحة	11	أداة	11
صحَّح	7	المؤنث	7	ألفاظ	7	المُنصُوبُ	8	الواو	9	لأجله	10	صَحِيحٌ	11	اجعل	11
صَحِيحَةٌ	7	المؤنث	7	اختر	7	المُضَارِعُ	8	مفيدة	9	مؤنث	10	فَاعِلٌ	11	الأجوف	11
ظروف	7	المطلق	7	اقرؤوا	7	المُنَاسِبَةُ	8	مفيدة	9	ماضي	10	مجرور	11	الاستماع	11
فاعل	7	المُصنَدُ	7	الأوَّلِ	7	حَرْفٌ	8	نكرة	9	مرفوع	10	مفرد	11	الاسم	11
		المؤنث	7	الإجابة	7	خبر	8	والتأنيث	9	أسلوب	9	مَرْفُوعٌ	11	الثانية	11
		المُتَكَلِّمُ	7	الإشارة	7	ظاهر	8	أَكْمِلِ	8	التالي	9	مَنصُوبٌ	11	الرابع	11
		الوَحْدَةُ	7	الجمليتين	7	ظرف	8	اختر	8	التنكير	9	الاسمُ	10	المُفْرَدَاتُ	11
		بِالْكَلِمَةِ	7	الجُمَلِ	7	عشرة	8	استخدام	8	الجازمة	9	الحرف	10	الفِعْلُ	11



## **Réalisations des éléments fonctionnels et notionnels de l'approche communicative, dans les manuels de l'ISLUD.**

Pour vérifier l'efficacité de la totalité du lexique inscrit dans les manuels d'enseignement de l'arabe de l'ISLUD, nous nous appuyerons sur les critères du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) inscrits dans les référentiels des *Niveaux pour le français*.

### **Méthodologie d'analyse**

Les tableaux de référence sont extraits directement des *Niveaux pour le français*, et représentent :

**l'inventaire par fonctions langagières (ou actes de parole)** : qui contient les éléments de référence concernant les principales fonctions nécessaires à l'apprenant pour communiquer (s'informer, décrire, raconter, demander, poser une question, proposer, répondre, etc.) ;

**l'inventaire par notions générales** : qui recouvre des catégories sémantiques relatives à l'existence, à l'espace, au temps, à la quantité, etc., pour répertorier et classer les unités lexicales correspondantes ;

**l'inventaire par notions spécifiques (ou inventaire lexical)** : où le lexique retenu en 2- est présenté sur une base thématique, distributionnelle, actionnelle, etc.

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

Notions générales	Niv 4	Exemples	Page/ligne
6.4. Comparaison			
6.4.1. Similitude, différence			
6.4.2. Égalité, infériorité, supériorité	X	كما إزدهرت...	20/12
6.5. Inclusion, exclusion	X	في تلك الفترة	20/11
6.6. Cause, exclusion	X	لأن العرب اختلطوا...	20/18
6.7. Finalité			
6.8. Condition	X	مادام	27/4
<b>Nombre total des notions générales réalisées/67</b>		50	

**Tableau 16.** Exemple de test de réalisation des notions générales dans le niveau 4 de l'ISLUD

### Remarques sur le remplissage des tableaux de test

- quand il existe plusieurs éléments dans une même ligne de la première colonne, il suffit de prouver la réalisation de l'un de ces éléments dans le niveau analysé pour passer à la ligne suivante (ex : tableau 15 : 6.4.2) ;
- les exemples sont transcrits en lettres arabe ;
- quand il existe un ou plusieurs exemples dans différentes lignes d'une page dans le manuel analysé, nous indiquons dans la quatrième colonne le numéro de la page seulement (ex : tableau 16 : 4.2) :

Fonctions langagières	Niv 2	Exemples	Page/ligne
<b>4. Interagir à propos d'activités ou d'actions</b>			
4.1. Demander à quelqu'un qu'il fasse quelque chose	X	بين مياصرةً يمحاذوا...	60/18
4.2. Répondre à une demande	X	الدياح: هل يُمكن أن أراه؟ - السيدة: تفضل.	137
4.3. Proposer à quelqu'un qu'il fasse quelque chose	X	الدياح: ما رأيك أن (تأخذ) البرتقال فهو طازج وجيد اليوم؟	51/10

**Tableau 17.** Exemple d'utilisation du numéro de ligne, du tiret (-) et des parenthèses ( ) dans les tableaux de test

- les points de suspension (...) indiquent qu'une partie de la phrase originale (dans le manuel) est abandonnée dans l'exemple (ex : tableau 15 : 6.6) ;
- le tiret (-) signifie un changement de locuteur. Il est introduit au début de la deuxième partie d'un mini-dialogue (ex : tableau 16 : 4.2) ;
- les parenthèses ( ) s'emploient pour isoler une partie complétant la phrase d'exemple mais qui n'existe pas dans la phrase originale du manuel (ex : tableau 16 : 4.3) ;
- quand il existe plusieurs subdivisions d'un élément référentiel dans la première colonne, nous ne cherchons l'exemple de réalisation que pour les subdivisions les plus petites (ex : tableau 17 : 5, 5.1, 5.1.1) :

Notions générales	Niv 2	Exemples	Page/ligne
4.3.10. Fréquence			
4.3.11. Permanence et changement	X	دَائِماً	35/6
<b>5. Qualité des êtres et des choses</b>			
5.1. Qualités physiques			
5.1.1. Formes et figures	X	مَنْزُوم	35/9
5.1.2. Dimensions	X	حَدِّيقي	137/07

**Tableau 18.** Exemple de remplissage du tableau de test quand il existe plusieurs subdivisions dans le référentiel

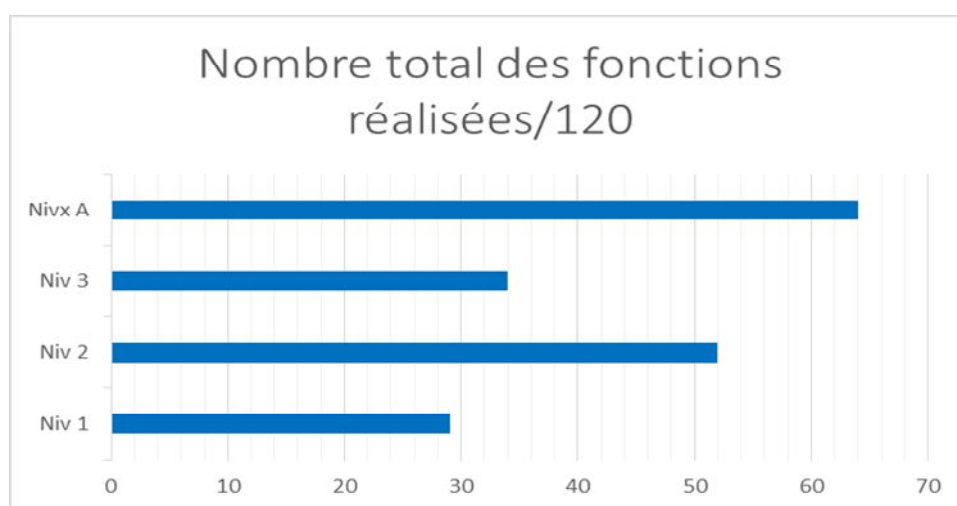
## Résultats de l'analyse

### a) Réalisations des *fonctions et notions* dans le niveau élémentaire (A)

Le niveau A de l'ISLUD comprend, comme indiqué précédemment, les trois premiers niveaux : 1, 2 et 3.

#### *Réalisation des fonctions langagières*

L'analyse du lexique total de ces niveaux montre que 64 éléments fonctionnels seulement sont réalisés sur 120 éléments existants dans l'inventaire des fonctions langagières examiné. Les éléments réalisés dans le niveau 1 sont à hauteur de 29/120. Les éléments réalisés dans le niveau 2 sont de 25/120. Les éléments réalisés dans le niveau 3 sont de 34/120.



**Figure 8.** Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux 1, 2 et 3 de l'ISLUD

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

précédente illustration (figure 8) que la quantité des éléments fonctionnels réalisés est différente en nombre d'un niveau à l'autre, alors que le nombre total des éléments réalisés dans l'ensemble des trois niveaux est plus grand.

En allant plus loin dans nos observations des tableaux de réalisations fonctionnelles des trois premiers niveaux (annexe 1), nous trouvons que les fonctions abordées dans le niveau 1 sont liées en principe à l'interaction à propos d'information (identifier, affirmer, décrire, raconter, s'informer, confirmer, répondre à une demande d'information). Les fonctions liées à l'interaction à propos d'opinions ou de positions, d'émotions ou de sentiments, d'activités ou d'actions, ainsi que dans les rituels sociaux sont peu à moyennement abordées, alors que les rubriques « structurer son propos » et « structurer l'interaction verbale » sont totalement abandonnées.

Dans le manuel du niveau 2, les fonctions liées aux rubriques : interagir à propos d'informations, d'opinions ou de positions, d'émotions ou de sentiments, et interagir dans les rituels sociaux sont suffisamment traitées. Les fonctions liées à la rubrique « interagir à propos d'activités ou d'actions » sont moyennement abordées, alors que les fonctions liées aux rubriques « structurer son propos » et « structurer l'interaction verbale » sont abandonnées comme dans le niveau 1.

Dans le manuel du niveau 3, les fonctions suffisamment traitées sont celles liées aux rubriques : interagir à propos d'informations, et à propos d'opinions ou de positions. Les fonctions liées aux rubriques : interagir à propos d'émotions ou de sentiments, d'activités ou d'actions, et interagir dans les rituels sociaux sont peu traitées. Les fonctions liées à la rubrique « structurer son propos » sont moyennement traitées, alors que celles liées à la rubrique « structurer l'interaction verbale » sont abandonnées comme dans les niveaux 1 et 2.

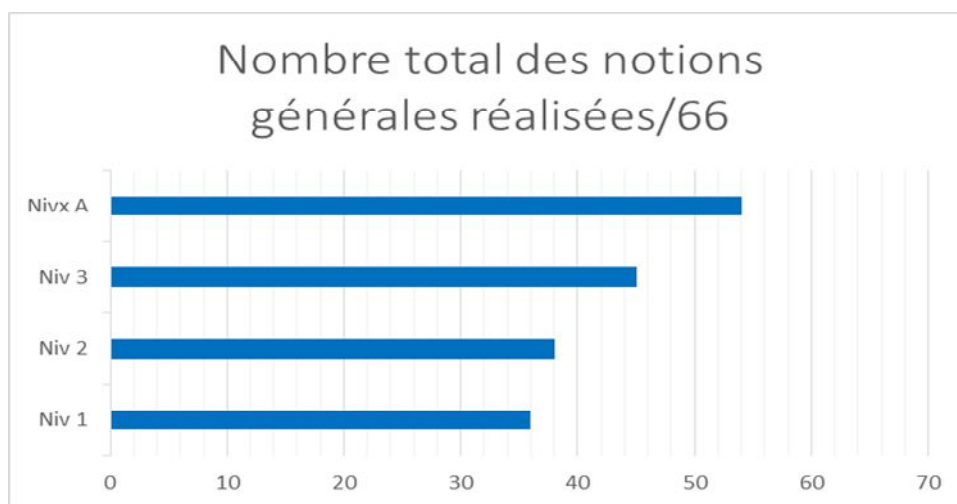
Enfin, les fonctions manquantes dans l'ensemble des trois premiers niveaux (1, 2 et 3), et qui sont supposées être développées dans les niveaux supérieurs (4, 5, et 6), sont celle liées aux rubriques :

- « interagir à propos d'activités ou d'actions » : proposer à quelqu'un de faire quelque chose ensemble, de faire quelque chose à sa place ou pour lui, de l'aider, de lui donner, offrir, prêter quelque chose, encourager, demander une autorisation, un accord, etc. ;

- « structurer son propos » : souligner, mettre en évidence, proposer un nouveau thème, un nouveau sujet, conclure son propos, etc. ;
- « structurer l'interaction verbale » : prendre la parole au cours d'une conversation, demander la parole, s'assurer que son interlocuteur a bien compris, etc.

### ***Réalisation des notions générales***

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



**Figure 9.** Réalisation des notions générales dans les niveaux 1, 2 et 3 de l'ISLUD

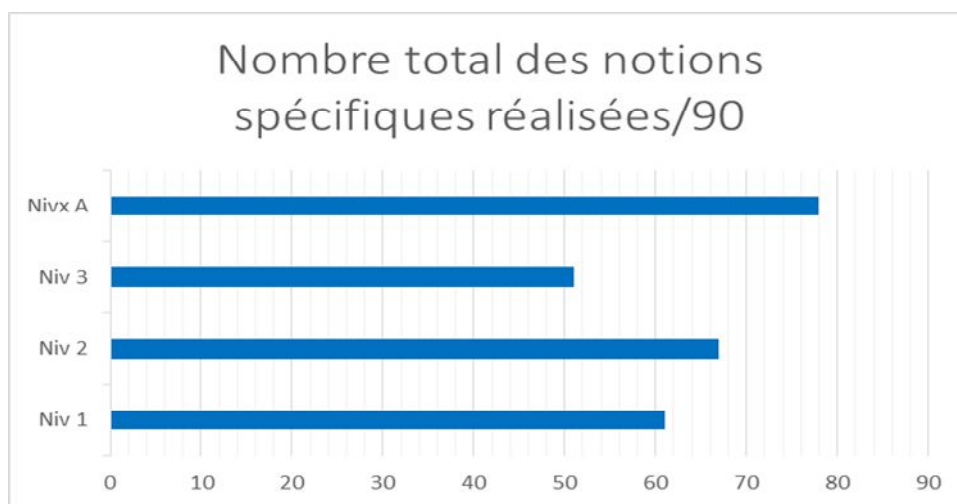
En consultant les tableaux de réalisations de ces notions (annexe 1), nous constatons que :

- dans le niveau 1, les notions liées à l'existence (disponibilité, occurrence, certitude, probabilité) ne sont pas traitées. Les notions liées aux aspects du déroulement dans le temps (simultanéité, antériorité, commencement, durée, fréquence, etc.) ne sont pas traitées. Les notions liées aux relations logiques (conjonction, disjonction, opposition, etc.) sont peu traitées ;
- dans le niveau 2, les notions liées à l'appréciation qualitative des êtres et des choses ainsi que celles liées aux relations logiques sont peu traitées ;

- dans le niveau 3, presque toutes les notions sont suffisamment traitées ;
- dans l'ensemble des trois niveaux, les notions générales sont abordées de manière assez suffisante pour satisfaire les besoins des apprenants à ce niveau d'apprentissage.

### ***Réalisation des notions spécifiques***

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



**Figure 10.** Réalisation des notions spécifiques dans les niveaux 1, 2 et 3 de l'ISLUD

Un regard sur les tableaux des réalisations montre que :

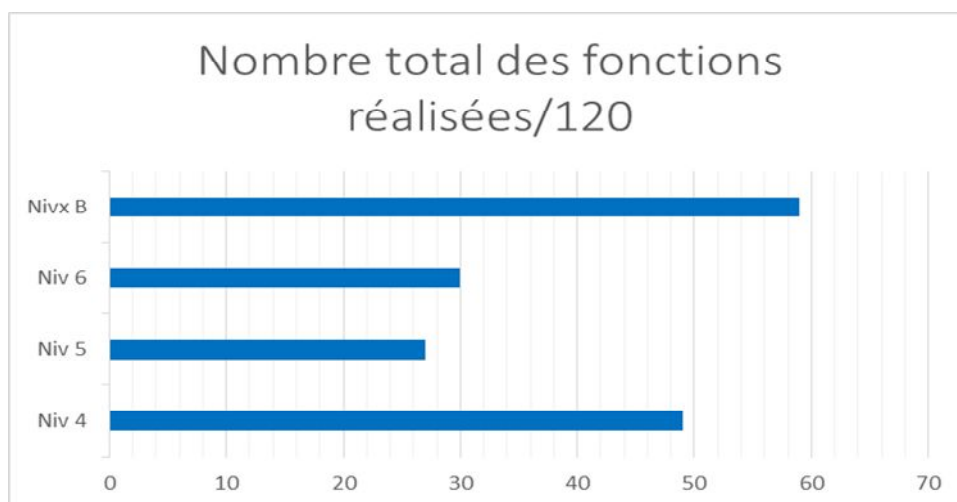
- dans le niveau 1, les notions spécifiques liées à la rubrique « profession et métier » ne sont pas suffisamment traitées. Les notions liées aux rubriques « commerces et courses » et « services publics et privés » sont moyennement abordées, alors que le reste des notions est abordé de manière assez suffisante ;
- dans le niveau 2, les notions spécifiques liées à la rubrique « profession et métier » ne sont également pas suffisamment traitées. Les notions liées à la rubrique « services publics et privés » sont moyennement abordées, alors que le reste des notions est abordé de manière assez suffisante ;

- dans le niveau 3, les notions spécifiques liées aux rubriques « profession et métier » et « hôtel, restaurant » ne sont pas suffisamment traitées. Les notions liées aux rubriques « identité et état civil », « nourriture et boissons », « commerces et courses », « services publics et privés » et « santé » sont moyennement abordées. Le reste des notions est abordé de manière assez suffisante ;
- dans l'ensemble des trois niveaux, ce sont les notions liées à la rubrique « profession et métier » qui devront être, en priorité, développées dans les manuels des niveaux supérieurs d'apprentissage de l'ISLUD.

### **b) Réalisations des *fonctions* et *notions* dans le niveau intermédiaire (B)**

#### ***Réalisation des fonctions langagières***

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



**Figure 11.** Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux 4, 5 et 6 de l'ISLUD

L'observation des tableaux des réalisations fonctionnelles des trois niveaux, montre que les fonctions non abordées dans le niveau 4 sont liées en principe à l'interaction dans les rituels sociaux (s'excuser, saluer, répondre à une salutation, etc.), et à la rubrique « structurer l'interaction verbale » (prendre la parole au cours d'une

conversation, demander la parole, etc.). Les fonctions liées à la rubrique « interagir à propos d'activités ou d'actions » sont moyennement abordées. Le reste des fonctions est suffisamment traité.

Dans le manuel du niveau 5, les fonctions liées aux rubriques : « interagir à propos d'informations » et « structurer son propos » sont moyennement abordées. Les fonctions liées aux rubriques : « interagir à propos d'opinions ou de positions », « interagir à propos d'émotions ou de sentiments » et « interagir à propos d'activités ou d'actions » sont très peu traitées, alors que les fonctions liées aux rubriques : « interagir dans les rituels sociaux » et « structurer l'interaction verbale » sont totalement abandonnées.

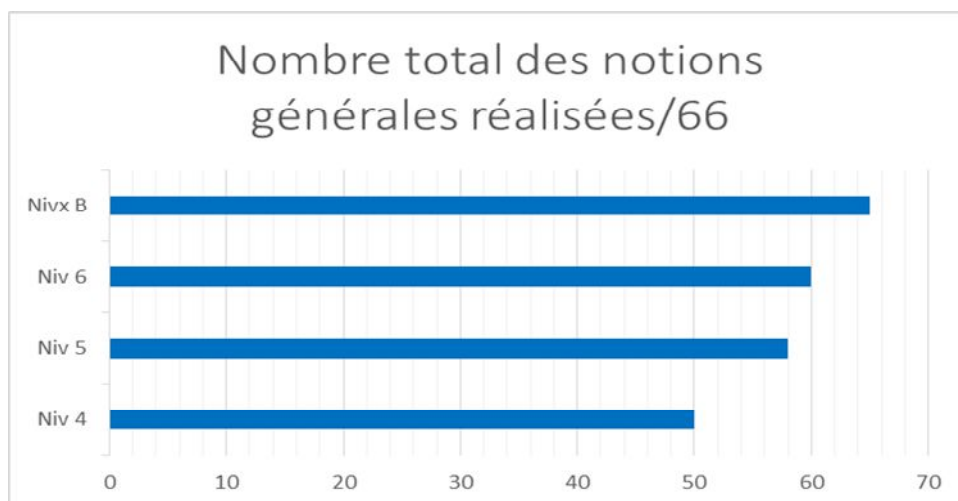
Dans le manuel du niveau 6, les fonctions liées aux rubriques : « interagir à propos d'opinions ou de positions », « interagir à propos d'émotions ou de sentiments » et « structurer son propos » sont moyennement traitées. Les fonctions liées aux rubriques : « interagir à propos d'activités ou d'actions » et « interagir dans les rituels sociaux » sont très peu abordées, alors que celles liées à la rubrique « structurer l'interaction verbale » sont abandonnées.

Enfin, dans l'ensemble des trois niveaux (4, 5 et 6), ce sont les fonctions liées aux rubriques : « interagir dans les rituels sociaux » et « structurer l'interaction verbale » qui ont encore besoin d'être soigneusement travaillées pour satisfaire les besoins des apprenants.

### ***Réalisation des notions générales***

Nous constatons que la réalisation des éléments des notions générales dans le niveau B est progressive, comme c'était le cas dans le niveau A. Le niveau 4 réalise 50 éléments sur 66 éléments testés. Le niveau 5 réalise 58 éléments, et le niveau 6 réalise 60 éléments. Le total des notions générales réalisées dans les trois niveaux est de 65/66. La seule notion manquante dans ce niveau est celle de la *normalité*. Les exemples pour cette notions sont nombreux dans l'usage quotidien de la langue (عادي، غريب طبيعى، 'ādī, ṭabī'ī, ġarīb : normal, naturel, bizarre) mais ils ne sont pas employés dans les manuels analysés.



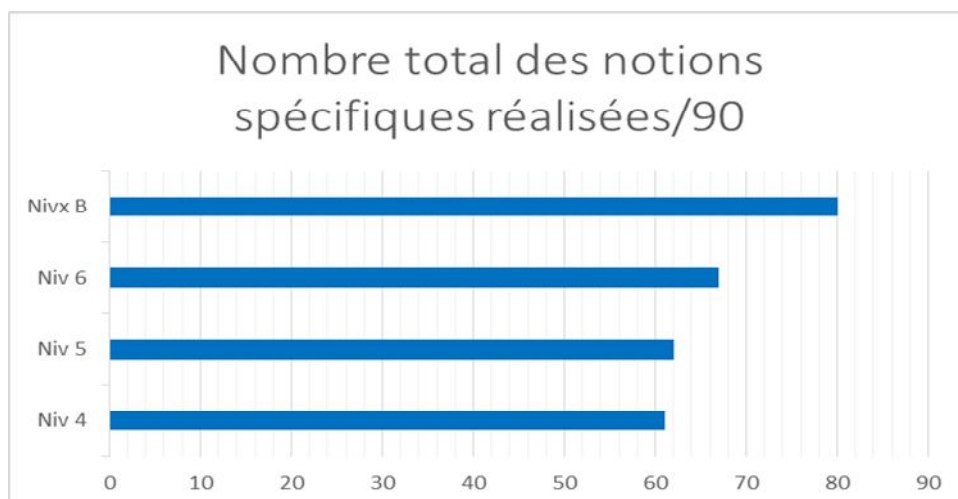


**Figure 12.** Réalisation des notions générales dans les niveaux 4, 5 et 6 de l'ISLUD

En consultant les tableaux des réalisations de ces notions, nous constatons que toutes les notions générales sont suffisamment traitées dans chacun des trois niveaux : 4, 5 et 6. Dans l'ensemble de ces niveaux, la seule notion générale abandonnée est celle de la *normalité*, comme c'était le cas dans les manuels du niveau A.

### ***Réalisation des notions spécifiques***

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



**Figure 13.** Réalisation des notions spécifiques dans les niveaux 4, 5 et 6 de l'ISLUD

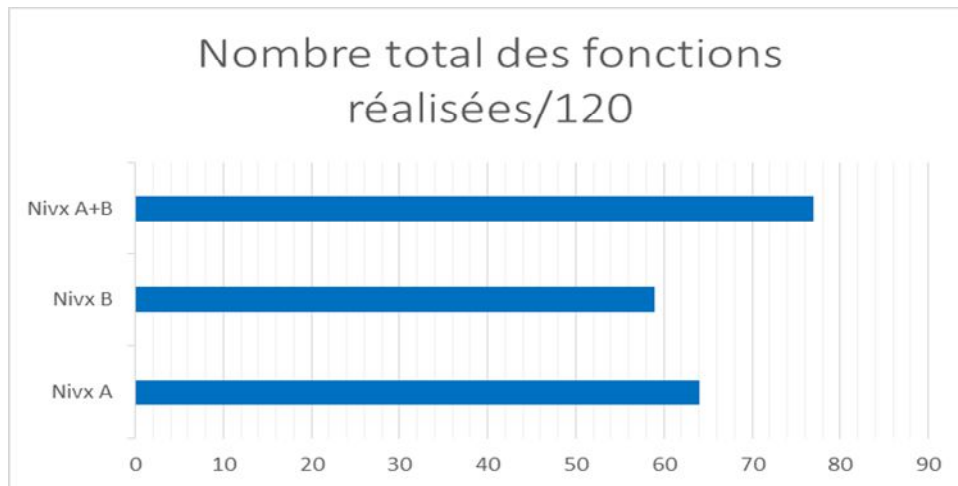
Un regard sur les tableaux des réalisations montre que :

- dans le niveau 4, les notions spécifiques liées à la rubrique « services publics et privés », « santé » et « relations familiales sociales et associatives » ne sont pas suffisamment traitées. Les notions liées aux rubriques « éducation », « profession et métiers » et « nourriture et boissons » sont moyennement abordées, alors que le reste des notions est abordé de manière assez suffisante ;
- dans le niveau 5, les notions spécifiques liées à la rubrique « hôtel et restaurant » ne sont pas suffisamment traitées. Les notions liées aux rubriques « éducation », « nourriture et boissons » et « langage » sont moyennement abordées, alors que le reste des notions est abordé de manière assez suffisante ;
- dans le niveau 6, les notions spécifiques liées aux rubriques « transports et voyages » et « hôtel et restaurant » ne sont pas suffisamment traitées. Les notions liées à la rubrique « nourriture et boissons » sont moyennement abordées, alors que le reste des notions est abordé de manière assez suffisante ;
- dans l'ensemble des trois niveaux, les notions spécifiques sont suffisamment développées, et complètent le manque qui a été constaté par l'analyse des manuels du niveau A.

### **c) Regard global sur les six niveaux de l'ISLUD**

#### ***Réalisation des fonctions langagières***

En comparant les résultats obtenus par l'analyse fonctionnelle et notionnelle du lexique des manuels des niveaux A et B, nous constatons que la réalisation des fonctions langagières dans les manuels du niveau A est plus importante que celle dans les manuels du niveau B (64/120 dans le niveau A et 59/120 dans le niveau B). Ces réalisations restent insuffisantes dans l'ensemble des manuels analysés. Les fonctions réalisées dans les niveaux A et B ne dépassent pas 77 éléments testés sur 120 éléments supposés être couverts par la totalité du lexique des six niveaux.



**Figure 14.** Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux A et B de l'ISLUD

Les fonctions à retravailler et à développer dans ces manuels sont résumées ainsi :

*2. Interagir à propos d'opinions ou de positions*

- 2.4. Exprimer son approbation
- 2.5. Exprimer sa désapprobation
- 2.6. Protester
- 2.9. Exprimer le fait de se souvenir

*3. Interagir à propos d'émotions ou de sentiments*

- 3.3. Interroger sur la joie ou la tristesse
- 3.4. Consoler, encourager, reconforter
- 3.7. Exprimer sa déception
- 3.8. Exprimer sa peur, son inquiétude, son angoisse
- 3.9. Rassurer
- 3.10. Exprimer son soulagement
- 3.17. Interroger sur la satisfaction ou l'insatisfaction
- 3.19. Réagir à la colère ou à la mauvaise humeur d'autrui
- 3.20. Insulter
- 3.21. Proférer des jurons
- 3.22. Exprimer son intérêt pour quelque chose
- 3.23. Exprimer son intérêt pour ce que dit quelqu'un
- 3.26. Exprimer son indifférence

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

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

- 4.10. Encourager
- 4.11. Demander une autorisation, un accord
- 4.12. Donner une autorisation
- 4.15. Contester une interdiction
- 4.16. Menacer

*5. Interagir dans les rituels sociaux*

- 5.9. Porter un toast, trinquer
- 5.13. Prendre congé
- 5.15. Interagir par courrier

*6. Structurer son propos*

- 6.8. Proposer un nouveau thème, un nouveau sujet
- 6.9. Rejeter un thème, un sujet
- 6.10. Ouvrir une digression
- 6.11. Fermer une digression
- 6.12. Revenir sur un thème, un sujet déjà abordé
- 6.18. Chercher un mot ou une phrase
- 6.19. Remplacer un mot oublié ou inconnu
- 6.20. Demander de l'aide à propos d'un mot, d'une expression
- 6.22. Commencer un courrier
- 6.23. Conclure un courrier

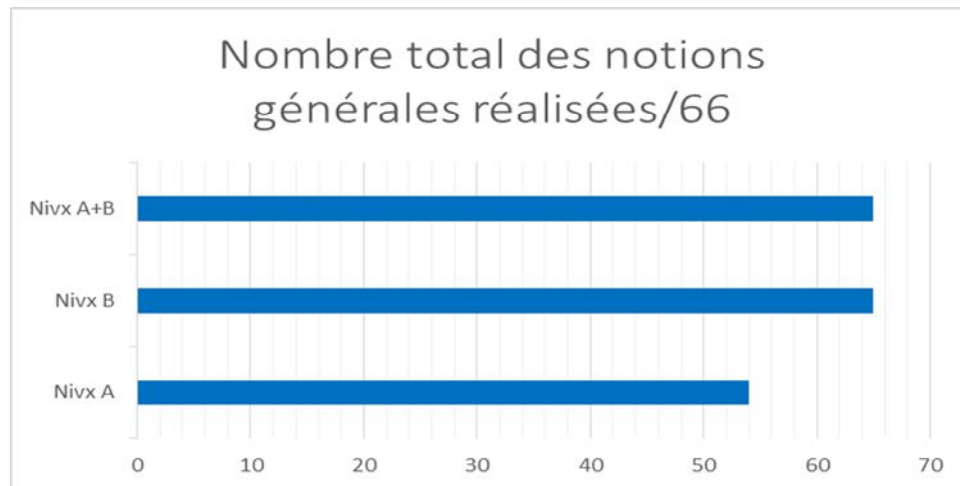
*7. Structurer l'interaction verbale*

- 7.2. Prendre la parole au cours d'une conversation
- 7.3. Demander la parole
- 7.4. Reprendre la parole après avoir été interrompu
- 7.5. Empêcher quelqu'un de parler
- 7.6. S'assurer que son interlocuteur a bien compris
- 7.7. S'assurer de bien comprendre son interlocuteur

***Réalisation des notions générales***

Dans l'ensemble des manuels des niveaux A et B, les réalisations des notions générales semblent plus satisfaisantes que pour les fonctions langagières. 54 éléments de notions générales sur 66 sont réalisés dans les manuels du niveau A. 65 éléments sont réalisés dans les manuels du niveau B. Et 65 éléments en totalité sont réalisés dans l'ensemble des manuels analysés. Cela signifie que toutes les notions générales

traitées dans les niveaux élémentaires sont également traitées dans les niveaux intermédiaires. De ce fait, le nombre total des notions traitées dans l'ensemble des manuels est exactement égal à celui des notions traitées dans les manuels du niveau B comme montré dans le graphique :



**Figure 15.** Réalisation des notions générales dans les niveaux A et B de l'ISLUD

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

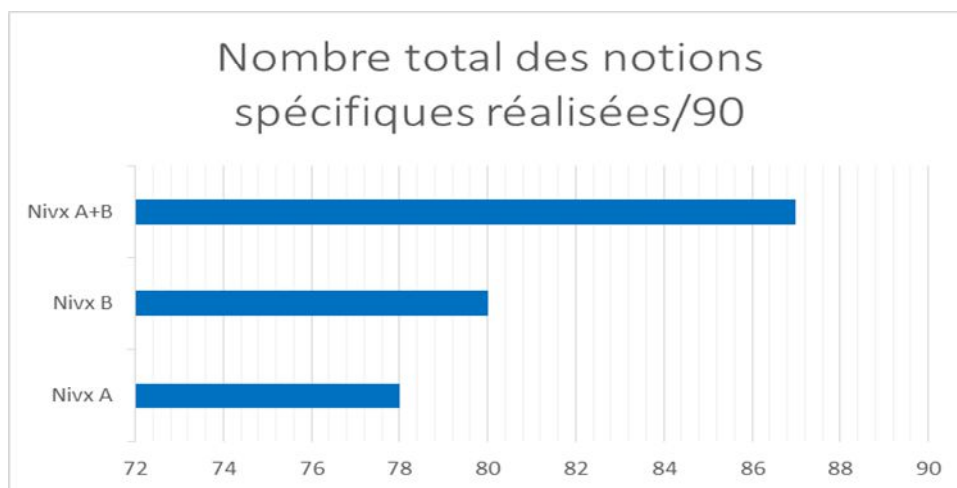
## 5. *Qualité des êtres et des choses*

### 5.2. Appréciation qualitative

#### 5.2.8. Normalité

#### ***Réalisation des notions spécifiques***

La complémentarité de l'ensemble des manuels de l'ISLUD apparaît, comme pour les fonctions langagières, dans les réalisations des notions spécifiques. Le nombre d'éléments référentiels réalisés dans les manuels du niveau A est de 78/90, et de 80/90 dans le niveau B. Cependant, le nombre total d'éléments réalisés dans les six manuels est plus important, à hauteur de 87/90.



**Figure 16.** Réalisation des notions spécifiques dans les niveaux A et B de l'ISLUD

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

*3. Identité et état civil*

3.7. Documents

*10. Gîte et couvert : hôtel, restaurant*

10.2. Camping

*13. Services publics et privés*

13.4. Urgences, secours

**d) Conclusion**

L'analyse multidimensionnelle appliquée montre clairement l'aspect traditionnel du recueil et de la présentation du lexique arabe littéraire dans les manuels de l'enseignement de l'arabe de l'ISLUD. L'organisation thématique des différentes parties des livres, les listes de mots au début de chaque chapitre, le large espace consacré à la grammaire, ainsi que la focalisation essentiellement sur les quatre compétences de base (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale) représentent les caractéristiques les plus distinctes de cette approche didactique.

Cette analyse montre également que ces manuels contiennent suffisamment d'éléments lexicaux pour répondre aux besoins des apprenants. L'examen des réalisations des notions générales et spécifiques le dévoile nettement. Néanmoins, la plupart de ces éléments est perdu dans les phrases des consignes, des exercices et des textes d'explication des règles grammaticales. Seuls les mots et les expressions inclus

dans les listes de vocabulaire sont soulignés dans le but d'enrichir le lexique que possède l'apprenant. Le contenu lexical nécessaire pour appliquer les approches récentes de l'enseignement des langues est donc existant mais l'emploi fonctionnel de celui-ci est toujours insuffisant comme le montre l'analyse des réalisations des fonctions langagières dans les manuels.

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





**CHAPITRE 3. ANALYSE DU CONTENU LEXICAL  
DU CORPUS DE *MARĀYĀ* 2013**



## **Choix du corpus**

La révision et le développement du contenu des manuels d'arabe de l'ISLUD nécessitent la recherche de ressources riches, naturelles ou proches des ressources naturelles du lexique arabe. L'analyse linguistique de celles-ci est indispensable pour déterminer l'efficacité du lexique proposé. Les manuels d'enseignement sont d'habitude basés sur des supports textuels. Or, l'enrichissement de leurs contenus nécessite également l'analyse de productions orales qui sont difficiles à choisir dans le cas de l'enseignement de la langue arabe. Le point de départ était donc de se doter d'un corpus oral homogène afin d'observer, de décrire et d'interpréter des configurations linguistiques et discursives propres à celui-ci, proches du langage quotidien, et destinées à devenir des modèles et des objets d'enseignement/apprentissage.

### **Supports audio et vidéo proposant l'arabe littéraire**

Une consultation rapide de ce type de supports montre un manque d'efficacité de ces derniers pour l'enseignement de la langue arabe.

Les journaux télévisés ou radiophoniques, les documentaires et les chansons enrichissent le lexique spécialisé (politique, économique, scientifique, historique, sportif, sentimental, etc.). Cependant, à cause de leur nature souvent monologique, ils ne satisfont pas les besoins communicatifs et interactifs de l'apprenant.

Une partie des séries télévisées ainsi que des films (habituellement historiques, contes..., etc.) emploient encore un lexique appartenant à l'arabe littéraire classique, ce qui n'est plus mis en usage dans les situations de communication du quotidien.

En revanche, les films et les séries télévisées d'animation, les films en langue étrangère doublés en arabe littéraire et les films en langue étrangère sous-titrés en arabe littéraire peuvent alimenter une bonne base lexicale destinée à l'usage communicatif, sauf que la culture qu'ils proposent n'est pas forcément celle du monde arabe. Ce genre de lexique peut servir dans des situations basiques de communication dans un environnement non arabophone, où la connaissance de la culture arabe n'est pas exigée. Or, pour pouvoir s'immerger dans cette culture, il est nécessaire de chercher des solutions linguistiques dans des ressources basées sur l'arabe dialectal.

## **Supports audio et vidéo proposant l'arabe dialectal**

Ce type de support est le plus répandu dans les médias audio et audio-visuels du monde arabe : émissions télévisées ou radiophoniques, chansons, séries télévisées, films, films et séries télévisées d'animation (doublé(e)s en arabe dialectal), films en langue étrangère doublés aussi en arabe dialectal, etc.

Les supports d'origine étrangère doublés en langue arabe (films, séries télévisées) ont été exclus de notre sélection car le lexique qu'ils proposent n'a pratiquement pas de charge culturelle.

Les chansons ont été également écartées à cause de leur nature souvent monologique qui ne satisfait pas les besoins communicatifs de l'apprenant.

Les émissions télévisées ou radiophoniques ont aussi été éliminées parce qu'elles fournissent habituellement un lexique spécialisé selon le thème de l'émission.

La meilleure solution était donc de choisir une série télévisée, syrienne (pour obtenir le lexique du dialecte à étudier) et proche par ses thèmes de la vie du quotidien. Pour sélectionner cette série parmi d'autres, nous nous sommes appuyés sur les critères suivants :

- a) la popularité ;
- b) la contemporanéité et proximité de la vie actuelle ;
- c) la richesse des dialogues et des situations de communication ;
- d) les nombre d'épisodes (30 en moyen) ;
- e) la durée de l'épisode (entre 10 et 45 minutes).

## **Constitution du corpus**

Le choix, selon les critères cités ci-dessus, est tombé sur la série de *Marāyā 2013*, la dernière saison, jusqu'aujourd'hui, d'une série télévisée très populaire en Syrie, et dans beaucoup de pays du monde arabe depuis les années quatre-vingt. Il s'agit d'une série syrienne de plusieurs saisons dont la première a été diffusée en 1982. Elle traite de manière ironique, et parfois satirique, des thèmes relevant de la vie quotidienne, sociale, économique et politique appartenant en principe à la société syrienne.

La sélection de la saison 2013 vient en premier lieu du fait qu'elle est la plus récente. En deuxième lieu, la durée moyenne de chaque épisode dans la série de cette saison est de 18 minutes, alors qu'elle était de 40 minutes environ dans les saisons précédentes, ce qui permet d'économiser le temps réservé au travail de transcription.

Le corpus de *Marāyā 2013* est donc constitué des trente fichiers vidéo représentant la totalité des épisodes de la série, diffusés en 2013 sur le canal algérien *Aš-šurūq TV*.

## **Supports et nature du lexique dans les épisodes**

Le lexique arabe dans les épisodes de *Marāyā 2013* est réparti dans des dialogues entre les personnages et parfois dans des paroles de type narratif. Les dialogues fournissent la majorité du langage de la série. La voix narrative apparaît de temps en temps au début de certains épisodes (épisodes : 6, 23, 25 et 30), parfois à la fin (épisode 22), et en totalité dans un seul (épisode 25). Des monologues et des monologues intérieurs sont également présents (ex : le début de l'épisode 1).

La langue des épisodes est principalement constituée du dialecte de Damas. Cependant, des dialectes d'autres régions peuvent apparaître selon les personnages. L'arabe littéraire a de temps en temps sa présence dans les paroles, et représente exceptionnellement la totalité de l'épisode 25 où le texte est de nature narrative.

## **Méthodologie**

Les paroles des personnages ont été transcrites en format de texte et annotées en utilisant l'outil ELAN (EUDICO Linguistic Annotator)<sup>8</sup>.

L'analyse du corpus de *Marāyā 2013* se réalise en deux étapes :

- analyse statistique et descriptive : l'objectif de cette analyse est de déterminer les différents types de discours dans le dialecte syrien présents dans les épisodes de *Marāyā* et d'examiner à quel degré les éléments fonctionnels et notionnels sont réalisés dans ce corpus. Les résultats ainsi obtenus seront ensuite comparés avec ceux obtenus par l'analyse des manuels de l'enseignement de l'arabe de l'ISDL ;

---

<sup>8</sup> Il s'agit d'un outil d'annotation qui permet de créer, éditer, visualiser et chercher des annotations complexes pour des données audio ou vidéo. Téléchargeable sur Internet : <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

- analyse approfondie : vise à distribuer en groupes les éléments lexicaux existants dans le corpus analysé. Ces groupes seront classés selon les niveaux d'appartenance de leurs composants à l'arabe littéraire. Une étude sémantique et morphologique sera ensuite appliquée à chacun de ces groupes isolément.

### **Réalisations des éléments fonctionnels et notionnels de l'approche communicative dans *Marāyā 2013***

Pour tester l'efficacité de la totalité du lexique des épisodes, nous avons suivi la même méthode appliquée pour analyser le lexique des manuels de l'ISLUD, en s'appuyant sur les critères du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et les référentiels des *Niveaux pour le français*.

En prenant les tableaux de référence des *Niveaux pour le français*, nous avons créé les tableaux de test similaires à ceux créés pour l'analyse des manuels de l'ISLUD, avec une seule modification dans la dernière colonne. Dans cette dernière, nous remplaçons le numéro de page et de ligne par le numéro d'épisode et le moment précis où la phrase exemple a été prononcée dans la vidéo.

La première colonne de gauche représente donc les éléments du référentiel testés (fonctions, notions générales, notions spécifiques). La deuxième colonne montre par un (x) la réalisation de la fonction ou la notion correspondante dans la même ligne du tableau. La troisième colonne est réservée aux exemples de réalisation des fonctions et notions référentielles. La dernière ligne de chaque tableau montre le nombre total des éléments référentiels réalisés dans la série télévisée.

Fonctions langagières	Marāyā	Exemples	Épisode/temps
6.12. Revenir sur un thème, un sujet déjà abordé			
6.13. Donner un exemple	X	مَسْأَلَةٌ هَادٍ رَأَى إِثْرَ الْإِسْتِرَاكِيَّةِ وَالنَّظْمِ الْبِسَارِيَّةِ هِيَ الْحُلُّ الْأَمْسَلُ لِلْعَيْشِ الْهَيْبِيِّ	7
6.14. Rappporter des propos	X	نَاسٌ يَبْزُولُونَ أَنْسَاراً نَاسٌ يَبْزُولُونَ فَتَحَ الْأَقْمَسَ وَطَارَ	12
6.15. Citer	X	وَعَلَى أَرِيَّةٍ جَدِيٍّ لَا يَمُوتُ النَّيْبُ وَلَا يَفْنَى الْعَنَمُ	11
6.16. Résumer	X	أَجْمَلُ إِيَامِ الْعَمَلِ هِيَ الْأَعْيَادُ وَالْأَعْيَادُ تَعْنِي...	30
6.17. Se corriger, se reprendre	X	يَعْنِي هُوَ بِنِي... أَصْدِي، يَعْنِي أَحَدَ الْأَطْرَافِ مِمَّنْ يَكُونُ أَنَا...	7
6.18. Chercher un mot ou une phrase			
6.19. Remplacer un mot oublier ou inconnu			
6.20. Demander de l'aide à propos d'un mot, d'une expression			
6.21. Conclure son propos	X	بِأَيِّ وَارِيَةٍ تَتَّبِعِي هَذَا الْفِكْرَ الْمِسَالِيَّةَ مِنْ رَأْسِكَ وَتَشْبِيلِ...	9
6.22. Commencer un courrier			
6.23. Conclure un courrier			
<b>7. Structurer l'interaction verbale</b>			
7.1. Commencer une conversation	X	أَهْلًا وَسَهْلًا بِكُمْ مَبْدَأَتِي سَانَدِي فِي حَلْفَةٍ جَدِيدَةٍ مِنْ بَرْنَامِجِ...	9
7.2. Prendre la parole au cours d'une conversation	X	لَا تَسْغَرِبْ إِسْتَاذَ لَا تَسْغَرِبْ	9
7.3. Demander la parole			
7.4. Reprendre la parole après avoir été interrompu			
7.5. Empêcher quelqu'un de parler	X	اسْكُوتْ لَكَ اخْرَاسَ	28
7.6. S'assurer que son interlocuteur a bien compris	X	لَا بِأَيِّ تَشْفَلُ الشُّرَفَاجَاتِ لَا تَتَشَكَّلُونَ فَهَيْتُمْ وَلاَ جَيْدٌ وَالْفَتَى؟؟	2
7.7. S'assurer de bien comprendre son interlocuteur	X	إِي فَهَيْتُمْ طَلِيكُ، أَصْدُكَ مَشَانِ الْحَسَابِ	19
<b>Nombre total des fonctions réalisées/120</b>		<b>107</b>	

**Tableau 19.** Exemple de test de réalisation des fonctions langagières dans *Marāyā 2013*

### Le remplissage des tableaux de test

Comme pour le remplissage des tableaux de test lors de l'analyse des manuels de l'ISLUD, nous rappelons ici les remarques suivantes :

- quand il existe plusieurs éléments dans une même ligne de la première colonne, il suffit de prouver la réalisation de l'un de ces éléments pour passer à la ligne suivante (ex : tableau 18 : 6.17.) ;
- les exemples sont transcrits en lettres arabes ;
- quand il existe un ou plusieurs exemples éloignés temporellement dans un seul épisode, nous indiquons dans la quatrième colonne le numéro de ce dernier seulement (ex : tableau 19 : 1.4., 1.5. et 2.1.) :

Notions générales	Marāyā	Exemples	Épisode/temps
1.1. Présence, absence	X	فَاضِيَةٌ... مَا فِيهَا غَيْرٌ...	1
1.2. Disponibilité	X	مَالِي فَاضِي	28
1.3. Qualité générale	X	كَثِيرٌ طَيِّبَةٌ	10
1.4. Occurrence, non-occurrence	X	كَمْ مَرَّةً، أَوَّلَ مَرَّةً	11
1.5. Certitude, probabilité	X	مَتَأَكَّدُ، وَابْتِقُ	16
<b>2. Quantité</b>			
2.1. Nombres	X	عَشْرِينَ، مِئَةٌ	18

**Tableau 20.** Exemple d'utilisation du numéro d'épisode et du temps dans les tableaux de test

- les points de suspension (...) indiquent qu'une partie de la phrase originale est abandonnée dans l'exemple (ex : tableau 19 : 1.1.) ;
- le tiret (-) signifie un changement de locuteur. Il est introduit au début de la deuxième partie d'un dialogue (ex : tableau 20 : 1.7. et 1.8.) :

Fonctions langagières	Marrak	Exemples	Episode/temps
<b>1. Interagir à propos d'informations</b>			
1.1. Identifier	X	والمودايل اللي بيديك معكم	1
1.2. Affirmer	X	نحنا محترفين	1
1.3. Décrire	X	مناام بيبيطير العنيل	4
1.4. Raconter	X	آل شو، آل إنت رجيت عالبلد ومثك مصاري كثير...	4
1.5. S'informer	X	ليش لوين رايح؟	5
1.6. Confirmer, démentir	X	فعلأ يا ناريمان	6
1.7. Rectifier	X	-صديق حمري الإسكاز وجيه...- الدكتور وجيه لو سحخت، تفصل كلل.	16
1.8. Répondre à une demande d'information	X	إي وشو بئو الدكتور؟ - ما يعرف عامل إجماع...	16

**Tableau 21.** Exemple d'utilisation du tiret (-) dans les tableaux de test

- les parenthèses ( ) s'emploient pour isoler une partie complétant la phrase d'exemple mais qui n'existe pas dans la phrase originale (ex : tableau 21 : notions générales : 2.3.2. et 2.3.3.) :

2.3. Mesures			
2.3.1. Mesures générales	X	وزنات	19
2.3.2. Taille	X	عالي (تخلك)	12
2.3.3. Dimension	X	كبير (خجر)	1

**Tableau 22.** Exemple d'utilisation des parenthèses ( ) dans les tableaux de test

- quand il existe plusieurs subdivisions d'un élément référentiel dans la première colonne, nous ne cherchons l'exemple de réalisation que pour les subdivisions les plus petites (ex : tableau 22 : notions générales : 5., 5.1., 5.1.1.) :

<b>5. Qualité des êtres et des choses</b>			
5.1. Qualités physiques			
5.1.1. Formes et figures	X	مربيع، مستطيل	24
5.1.2. Dimensions	X	عرض، طول	24
5.1.3. Consistance, résistance	X	ماكينة، أويّة	13

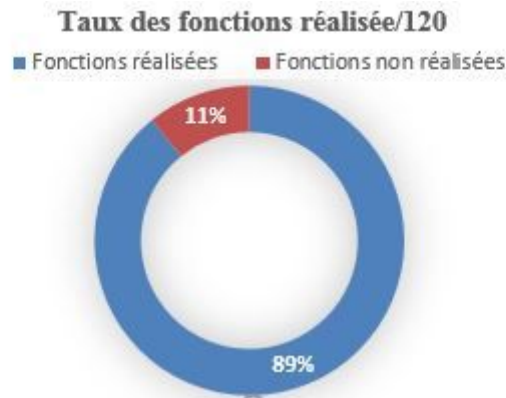
**Tableau 23.** Exemple de remplissage du tableau de test quand il existe plusieurs subdivisions dans le référentiel

## Résultats de l'analyse

### a) Réalisation des fonctions langagières

L'analyse du lexique total des épisodes montre que 107 éléments fonctionnels sont réalisés sur 120 éléments existants dans l'inventaire des fonctions langagières des *Niveaux pour le français*. La majorité des fonctions est donc réalisée par ce lexique :





**Figure 17.** Réalisation des fonctions langagières dans *Marāyā 2013*

Les fonctions manquantes dans l'ensemble des épisodes sont celles liées aux rubriques :

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

4.13. Refuser

*5. Interagir dans les rituels sociaux*

5.9. Porter un toast, trinquer

5.15. Interagir par courrier

*6. Structurer son propos*

6.10. Ouvrir une digression

6.11. Fermer une digression

6.12. Revenir sur un thème, un sujet déjà abordé

6.18. Chercher un mot ou une phrase

6.19. Remplacer un mot oublié ou inconnu

6.20. Demander de l'aide à propos d'un mot, d'une expression

6.22. Commencer un courrier

6.23. Conclure un courrier

*7. Structurer l'interaction verbale*

7.3. Demander la parole

7.4. Reprendre la parole après avoir été interrompu

**b) Réalisation des notions générales**

Les réalisations des notions générales sont également très remarquables. 66 éléments de référence sur 66 sont réalisés dans les épisodes de *Marāyā 2013* :

### Taux des notions générales réalisées/66

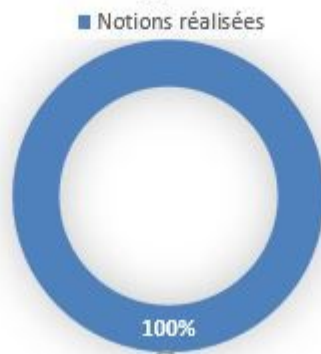


Figure 18. Réalisation des notions générales dans *Marāyā* 2013

### c) Réalisation des notions spécifiques

Les réalisations des notions spécifiques sont également remarquables, comme pour les fonctions et les notions générales. Le nombre d'éléments référentiels réalisés est de 86/90. La majorité des notions spécifiques est donc réalisée par le lexique de *Marāyā* 2013 :

### Taux des notions spécifiques réalisées/90

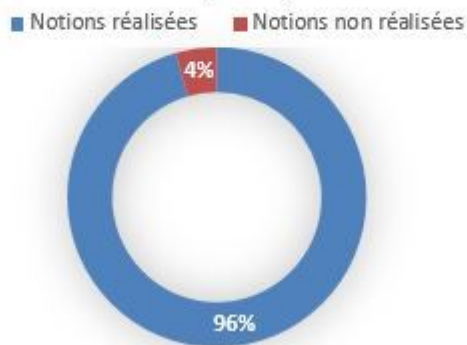


Figure 19. Réalisation des notions spécifiques dans *Marāyā* 2013

Les quatre notions spécifiques qui ne sont pas couvertes appartiennent aux rubriques :

10. *Gîte et couvert* : *hôtel, restaurant*

10.2. *Camping*

12. *Commerces et courses*

12.5. *Hygiène et entretien*

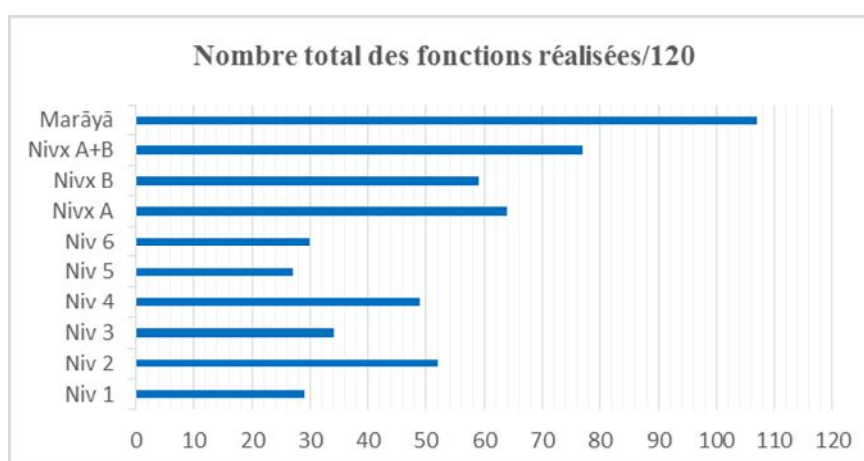
14. *Santé*

14.1. *Hygiène, soins du corps*

14.3. *Protection sociale*

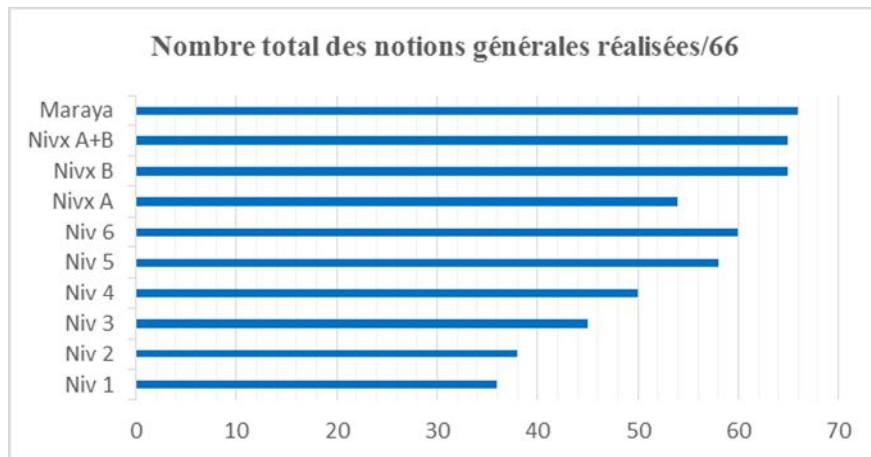
## Approche comparative des résultats de l'analyse de *Marāyā 2013* et des manuels de l'ISLUD

En comparant les résultats de réalisations des *fonctions* et *notions* dans les manuels de l'ISLUD et dans *Marāyā 2013*, nous constatons que la défaillance dans le système actuel d'enseignement de l'arabe concerne principalement l'aspect fonctionnel du lexique employé. Cette fonctionnalité est réalisée à un taux de 24% pour le niveau 1, 43% pour le niveau 2, 28% pour le niveau 3, 41% pour le niveau 4, 22% pour le niveau 5 et 25% pour le niveau 6. Les réalisations de ces fonctions langagières s'élèvent à 53% dans l'ensemble des trois niveaux : 1, 2 et 3 (le niveau élémentaire : A), et à 49% dans l'ensemble des trois niveaux : 4, 5 et 6 (niveau intermédiaire : B). Elles atteignent enfin le taux de 64% dans l'ensemble des manuels imprimés de l'ISLUD (niveaux 1 à 6 = niveau A+B), tandis qu'elles sont réalisées, comme montré auparavant, à un taux de 89% dans les épisodes de *Marāyā 2013*.



**Figure 20.** Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux de l'ISLUD et dans *Marāyā 2013*

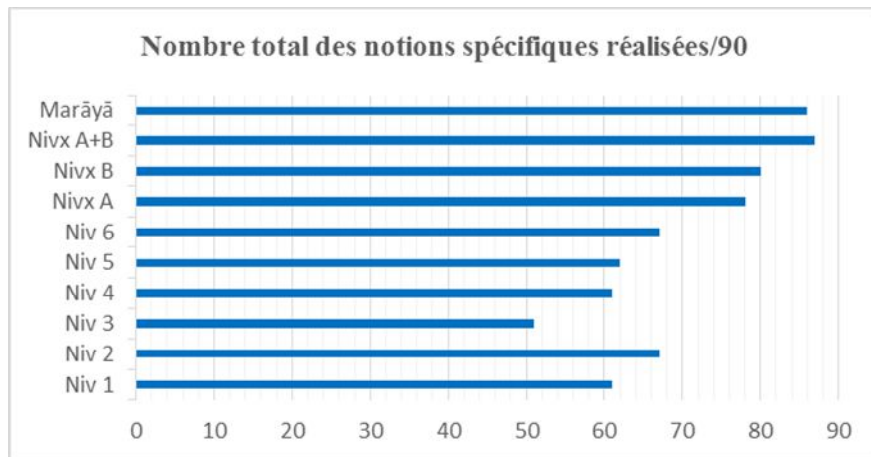
Les manuels de l'ISLUD ne sont presque pas différenciés, si l'on regarde les réalisations des notions générales et spécifiques, de *Marāyā 2013*. Les notions générales sont réalisées à un taux de 100% dans *Marāyā 2013* et à un taux de 98% dans l'ensemble des manuels de l'ISLUD. Ce pourcentage de réalisation est réparti selon les différents niveaux de la façon suivante : 55% pour le niveau 1, 58% pour le niveau 2, 68% pour le niveau 3, 76% pour le niveau 4, 88% pour le niveau 5 et 91% pour le niveau 6. L'ensemble des manuels du niveau A réalise 82% de ces notions générales alors qu'elles sont réalisées à un taux de 98% dans les manuels du niveau B.



**Figure 21.** Réalisation des notions générales dans les niveaux de l'ISLUD et dans *Marāyā 2013*

Les réalisations des éléments des notions générales dans les niveaux de l'ISLUD sont progressives du niveau 1 jusqu'au niveau 6. Cependant, les manuels du niveau B n'ajoutent aucune notion générale supplémentaire à celles traitées dans les manuels du niveau A, ce qui explique le taux identique de réalisation de ces notions dans les manuels du niveau B et dans l'ensemble des manuels de l'ISLUD (les niveaux A+B). Une seule notion a été abandonnée dans tous les manuels. C'est celle de la *normalité* (غريب، طبيعي، عادي : 'ādī, ṭabī'ī, ġarīb : normal, naturel, bizarre), pour laquelle les exemples sont nombreux dans l'usage quotidien de la langue. Aucun de ceux-ci n'est inclus dans les manuels analysés.

Les notions spécifiques sont, comme pour les notions générales, aussi bien couvertes dans les manuels de l'ISLUD que dans *Marāyā 2013*. Le taux de réalisation de ces notions est plus élevé dans les manuels que dans les épisodes de la série télévisée. Il s'élève à 97% dans les manuels alors qu'il est de 96% dans *Marāyā 2013*. Les taux de réalisations de ces notions spécifiques, selon les niveaux de l'ISLUD, se présentent ainsi : 68% pour le niveau 1, 74% pour le niveau 2, 57% pour le niveau 3, 68% pour le niveau 4, 69% pour le niveau 5 et 74% pour le niveau 6. L'ensemble des manuels du niveau A assure la réalisation de 87% des notions spécifiques alors que les manuels du niveau B atteignent un taux plus élevé, de 89%.



**Figure 22.** Réalisation des notions spécifiques dans les niveaux de l'ISLUD et dans *Marāyā 2013*

Un regard global sur les résultats des analyses montre clairement que le contenu lexical de *Marāyā 2013* complète assez suffisamment le manque existant dans les manuels de l'ISLUD. Néanmoins, certaines fonctions et une seule notion spécifique sont notablement absentes dans tous les manuels d'arabe et également dans les épisodes de *Marāyā 2013*. Les éléments manquants de l'inventaire de fonctions langagières appartiennent aux rubriques :

*5. Interagir dans les rituels sociaux*

5.9. Porter un toast, trinquer

5.15. Interagir par courrier

*6. Structurer son propos*

6.10. Ouvrir une digression

6.11. Fermer une digression

6.12. Revenir sur un thème, un sujet déjà abordé

6.18. Chercher un mot ou une phrase

6.19. Remplacer un mot oublié ou inconnu

6.20. Demander de l'aide à propos d'un mot, d'une expression

6.22. Commencer un courrier

6.23. Conclure un courrier

*7. Structurer l'interaction verbale*

7.3. Demander la parole

7.4. Reprendre la parole après avoir été interrompu

Pour ce qui est des notions spécifiques, la seule qui n'est pas couverte appartient à la rubrique :

## 10. Gîte et couvert : hôtel, restaurant

### 10.2. Camping

L'absence de cette notion est dûe, en principe, à une rareté incontestable d'un tel genre d'activités dans la culture syrienne. Cette réalité met en évidence la nécessité d'évaluer la conformité des éléments de référence examinés à la langue et à la culture arabes, et d'ajouter ce qui n'est pas couvert par les référentiels utilisés. Il n'est pas possible d'appliquer en sa totalité ce qui est fait pour le français à l'enseignement de la langue arabe à cause, d'une part, de la différence du codage linguistique entre les deux langues, et, de l'autre, la différence culturelle et sociologique qui les englobent. Les moyens de transports en commun en France sont trop différents des moyens de transports syriens pour pouvoir les évoquer de la même manière. Le vocabulaire des couleurs est également un exemple de la prépondérance de la culture sur la pratique lexicale. Le mot « *sand* » en anglais, « *sable* » en français, est une couleur qui ne réfère qu'à un seul type de sable : jaune brunâtre pour l'anglais et plutôt beige clair en français (Wilkins, 1972 : 120). Alors qu'en arabe, la couleur *sable* ne peut être une référence suffisante : (رَمْلٌ أبيضٌ / أصفرٌ / أحمرٌ) « *ramlun 'abyaḍ* : *sable blanc*, '*aṣfar* : *jaune*, '*ḥmar* : *rouge* ». Le *miel* (عَسَلِيّ : '*asaly*) est une nuance de *marron* pour décrire les yeux en arabe. Le *bleu ciel* français devient uniquement *céleste* en arabe (سماوي : *samāwy*) tandis que le *bleu azur* n'est pas distingué.

Les tableaux comparatifs de l'annexe 2, montrent en détail, par rapport aux fonctions et notions réalisées ou non réalisées, les points forts et les points faibles dans les manuels ainsi que dans la série de *Marāyā* 2013. Nous présentons ci-dessous un extrait de ces tableaux.

**Tableau 24.** Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux de l'ISLUD et dans *Marāyā 2013*

Fonctions langagières	Niv 1	Niv 2	Niv 3	Niv 4	Niv 5	Niv 6	Nivx A	Nivx B	Nivx A+B	Marāyā
<b>1. Interagir à propos d'informations</b>										
1.1. Identifier	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1.2. Affirmer	X	X	X	X	X		X	X	X	X
1.3. Décrire	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1.4. Raconter	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1.5. S'informer	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1.6. Confirmer, démentir	X	X	X	X			X	X	X	X
1.7. Rectifier		X		X			X	X	X	X
1.8. Répondre à une demande d'information	X	X		X		X	X	X	X	X
<b>2. Interagir à propos d'opinions ou de positions</b>										
2.1. Exprimer son point de vue	X	X	X	X			X	X	X	X
2.2. Exprimer son accord	X	X		X			X	X	X	X
2.3. Exprimer un désaccord		X		X			X	X	X	X
2.4. Exprimer son approbation										X
2.5. Exprimer sa désapprobation										X
2.6. Protester										X
2.7. Dire que l'on sait			X				X		X	X
2.8. Exprimer son ignorance		X	X	X			X	X	X	X
2.9. Exprimer le fait de se souvenir										X
2.10. Exprimer le fait d'avoir oublié		X		X			X	X	X	X
2.11. Rappeler quelque chose à quelqu'un		X		X			X	X	X	X
2.12. Exprimer des degrés de certitude			X	X	X	X	X	X	X	X
2.13. Exprimer sa capacité de faire quelque chose		X	X	X		X	X	X	X	X
2.14. Exprimer son désir (de faire) quelque chose			X	X	X		X	X	X	X
2.15. Exprimer son intention de faire quelque chose	X	X	X	X			X	X	X	X
2.16. Exprimer l'obligation, l'interdit		X	X	X	X	X	X	X	X	X
2.17. Exprimer une norme morale ou sociale		X	X	X		X	X	X	X	X

<b>Fonctions langagières</b>	<b>Niv 1</b>	<b>Niv 2</b>	<b>Niv 3</b>	<b>Niv 4</b>	<b>Niv 5</b>	<b>Niv 6</b>	<b>Nivx A</b>	<b>Nivx B</b>	<b>Nivx A+B</b>	<b>Marāyā</b>
2.18. Accuser, s'accuser, avouer		X					X		X	X
2.19. Rejeter une accusation		X				X	X	X	X	X
2.20. S'excuser		X	X			X	X	X	X	X
<b>3. Interagir à propos d'émotions ou de sentiments</b>										
3.1. Exprimer le plaisir, la joie, le bonheur	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3.2. Exprimer la tristesse, l'abattement	X	X		X	X	X	X	X	X	X
3.3. Interroger sur la joie ou la tristesse										X
3.4. Consoler, encourager, réconforter										X
3.5. Exprimer sa sympathie	X	X		X			X	X	X	X
3.6. Exprimer son espoir				X		X		X	X	X
3.7. Exprimer sa déception										X
3.8. Exprimer sa peur, son inquiétude, son angoisse										X
3.9. Rassurer										X
3.10. Exprimer son soulagement										X
3.11. Exprimer la souffrance physique		X		X	X	X	X	X	X	X
3.12. Exprimer le fait d'aimer, d'apprécier quelque chose ou quelqu'un	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3.13. Exprimer le fait de ne pas aimer	X	X	X	X	X		X	X	X	X
3.14. Exprimer la préférence	X	X	X	X			X	X	X	X
3.15. Exprimer sa satisfaction		X					X		X	X
3.16. Exprimer l'insatisfaction, se plaindre		X		X			X	X	X	X
3.17. Interroger sur la satisfaction ou l'insatisfaction										X
3.18. Exprimer sa colère, sa mauvaise humeur		X	X				X		X	X
3.19. Réagir à la colère ou à la mauvaise humeur d'autrui										X
3.20. Insulter										X
3.21. Proférer des jurons										X
3.22. Exprimer son intérêt pour quelque chose										X
3.23. Exprimer son intérêt pour ce que dit quelqu'un										X
3.24. Exprimer sa surprise				X				X	X	X



## Aspect pragmatique du contenu lexical du *Marāyā 2013* et des manuels de l'ISLUD

L'enjeu pragmatique du lexique des manuels de l'ISLUD, et du corpus de *Marāyā 2013*, s'appuie sur les actes de parole émis selon les exigences fonctionnelles et communicationnelles de la langue. Le lexique littéraire, fourni à l'apprenant par les manuels, aide, dans la plupart du temps, à réaliser une communication réussie avec un locuteur natif. Or, les situations créées ne se réfèrent pas toujours à la réalité culturelle de la société arabe. Prenant par exemple le dialogue suivant, tiré du manuel du niveau 1 (*al-mustawa l-mubtadi 'u l-'adnā* : p. 35) :

'ulā : masā 'u l-ḥayri.	Bonsoir !	عُلا: مساءً الخَيْرِ.
'aḥmad : masā 'u n-nūri.	Bonsoir !	أحمد: مساءً النُّورِ.
'ulā : 'anā 'ulā. mā ismuka ?	Je suis Aula. quel est ton nom ?	عُلا: أنا عُلا. ما اسمُكَ؟
'aḥmad : ismī 'aḥmad.	Mon nom est Ahmad.	أحمد: اسمي أحمد.
'ulā : 'aḥlan 'aḥmad. 'anā min dimašqa, min 'ayna 'anta ?	Enchanté Ahmad. Je suis de Damas, d'où es-tu ?	عُلا: أهلاً أحمد. أنا من دِمَشقَ، مِنْ أَيْنَ أَنْتَ؟
'aḥmad : 'anā min ḥalaba.	Je suis d'Alep.	أحمد: أنا مِنْ حَلَبَ.
'ulā : kam 'umruka ?	Quel âge as-tu ?	عُلا: كَمْ عُمْرُكَ؟
'aḥmad : 'umrī 'arba 'ūna sanatan.	J'ai quarante ans.	أحمد: عُمْرِي أَرْبَعُونَ سَنَةً.
'ulā : 'ayna taskunu ?	Où habites-tu ?	عُلا: أَيْنَ تَسْكُنُ؟
'aḥmad : 'askunu l-āna fil-mazzati. wa 'anti?	J'habite actuellement à Mazzah. Et toi ?	أحمد: أسْكُنُ الآنَ فِي المَزَّةِ. وَأَنْتِ؟
'ulā : 'askunu fil-muhājirīna.	J'habite à Muhajirine	عُلا: أسْكُنُ فِي المُهَاجِرِينَ.
'aḥmad : hal 'anti mutazawwijatun ?	Es-tu mariée ?	أحمد: هَلْ أَنْتِ مُتَزَوِّجَةٌ؟
'ulā : lā. 'anā 'azbā 'u. wa 'anta mutazawwijun ?	Non. Je suis célibataire. Et toi, marié ?	عُلا: لا. أنا عَزْبَاءُ. وَأَنْتَ مُتَزَوِّجٌ؟
'aḥmad : 'anā mutazawwijun.	Je suis marié.	أحمد: أنا مُتَزَوِّجٌ.
'ulā : hal 'indaka 'atfālun ?	As-tu des enfants ?	عُلا: هَلْ عِنْدَكَ أَطْفَالٌ؟
'aḥmad : na 'am. 'indī waladun wa bintun.	Oui. J'ai un garçon et une fille.	أحمد: نَعَمْ. عِنْدِي وُلْدٌ وَبِنْتٌ.
'ulā : furšatun sa 'īdatun.	Enchanté !	عُلا: فُرْصَةٌ سَعِيدَةٌ.
'aḥmad : furšatun sa 'īdatun.	Enchanté !	أحمد: فُرْصَةٌ سَعِيدَةٌ.
'ulā : 'ila l-liqā 'i.	Au revoir !	عُلا: إِلَى اللِّقَاءِ.
'aḥmad : 'ila l-liqā 'i.	Au revoir !	أحمد: إِلَى اللِّقَاءِ.

Tableau 25. Se présenter/ faire connaissance : dialogue tiré du manuel de niveau 1 de l'ISLUD

Dans ce dialogue, une femme syrienne de Damas, célibataire, fait connaissance, pendant une soirée, avec un homme syrien aussi, d'Alep mais qui habite actuellement à Damas. L'homme a quarante ans, est marié et a deux enfants. Dans la conversation, la femme fait le premier pas. Elle salue l'homme, et tout de suite après s'être présentée à lui, elle lui demande son nom. Or, dans une situation ordinaire, selon la culture arabe, c'est l'homme qui agit d'abord. Les questions que pose la fille ensuite sont également loin d'être posées dans le tout début d'une situation réelle de première rencontre entre homme et femme (âge, lieu de résidence, situation familiale). La clôture de la conversation est étrange aussi. La fille mettra fin au dialogue juste après avoir eu les réponses à ses questions comme si elle faisait un enquête sur cette personne.

Il est clair que le but de ce dialogue est de rendre familier pour l'apprenant les phrases ou expressions de base pour une telle situation. Mais, l'image montrée par celui-ci reste loin de la réalité culturelle de la société ciblée.

Dans *Marāyā 2013* les situations de communication, plus populaires, sont presque identiques à la réalité. Si l'on prend l'extrait suivant d'un dialogue de la série télévisée (épisode 7, 08:28) :

<i>A : marḥaba 'stāz.</i>	Bonjour monsieur !	أ: مرحبا إستانز .
<i>B : 'ahlyn.</i>	Bonjour !	ب: أهلين .
<i>A : btismaḥli 'a'ud ?</i>	Puis-je m'asseoir ?	أ: بتسمّحلي أأعد؟
<i>B : 'ahlan wa sahlān.</i>	Je vous en pris !	ب: أهلاً وسهلاً .
<i>A : il-ḥa'ī'ah, niḥna mā iltā'ynā 'abil halla' bas 'anā sa'alt 'annak ktīr 'ālūlī 'innak min ruwwād hād l-makān.</i>	Au fait, nous ne nous sommes pas rencontrés auparavant, mais je me suis beaucoup renseigné sur vous, on m'a dit que vous fréquentez ce lieu.	أ: الحئيثة، نحن ما التّينا أبّل هلاً بس أنا سألت عنك كتير أولي إنك من رواد هاد المكان .
<i>B : ḥyr, mīn bitkūn ḥaḍirtak ?</i>	Ah bon ! Qui êtes-vous ?	ب: خير، مين بتكون حَضرتك؟
<i>A : 'anā 'aṣṣūm faṣalnī min il-fir' tis'ah tis'ah tis'ah.</i>	Je suis Assoum FASSALNI, agent de service de renseignement du bureau 999.	أ: أنا عَصُوم فَصَلني من الفرع تسعة تسعة تسعة .
<i>B : 'ahlyn 'istāz faṣalnī, 'ahlā w-sahlā w-marḥabā.</i>	Enchanté monsieur FASSALNI, enchanté, vous êtes le bienvenu !	ب: أهلين إستانز فَصَلني، أهلاً وسهلاً ومرحباً .
<i>A : 'ahlā w-sahlā ftk.</i>	Merci !	أ: أهلاً وسهلاً فيك .

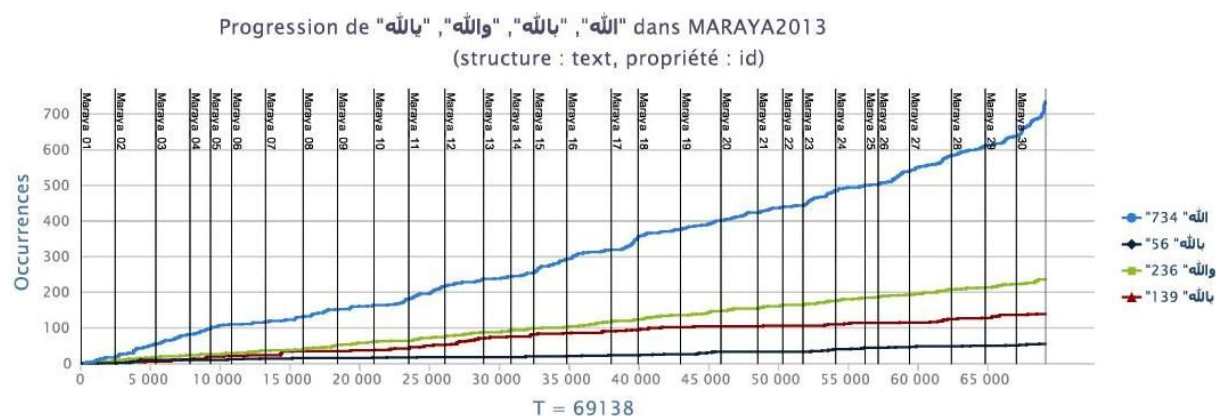
Tableau 26. Se présenter : dialogue tiré de l'épisode 7 de *Marāyā 2013*

Cette conversation se déroule entre deux hommes : un agent de service de renseignement et une autre personne en train de prendre son thé sur la terrasse d'un café. La personne A arrive au niveau de la table où est assis la personne B. A salue B qui, quant à lui, vu qu'il ne le connaît pas, lui répond brièvement par un seul mot « أهلين : 'ahlyn : bonjour ». A s'assied sur la table en face de B et lui demande la permission de s'asseoir après l'avoir déjà fait. Ce comportement est normal pour un agent de renseignement selon la culture syrienne, alors que B, ignorant encore à qui il s'adresse, n'a plus qu'à répondre favorablement à sa demande de permission pour s'asseoir. Il y a encore deux phrases avant que A se présente à B par lesquelles, A informe B qu'ils ne se sont pas déjà rencontrés, et qu'il demandait des renseignements sur lui. Dès lors, B se montre étonné et demande à A qui il est. A se présente ensuite à B. B, choqué, se met debout et présente à nouveau son respect à B en le resaluant et en lui souhaitant la bienvenue. B répond à son tour aux salutations de A.

L'aspect de la réalité est clair dans ce dialogue. Les indices culturels se voient dans le contexte, par la progression de la conversation et par la manière de production de certains actes de parole. Le mot (إستاز) : 'istāz : monsieur) dans la salutation du début s'emploie lorsqu'il n'y a pas de précédente connaissance entre les deux personnes. Les salutations de réponses sont différentes dans la culture arabe de la première salutation : (مرحبا) : marḥabā : première salutation, أهلين : 'ahlyn : salutation de réponse). Elles varient également, en termes de longueur, selon la progression de la connaissance au cours de la conversation. La personne B répond à la salutation de A par un seul mot (أهلين) : 'ahlyn) au début de la conversation précédente, par deux mots (أهلاً وسهلاً) : 'ahlan wa sahlān), pour exprimer la bienvenue de la personne A, au milieu, et par quatre mots (أهلين...، أهلاً وسهلاً ومرحباً) : 'ahlyn..., 'ahlā w-sahlā w-marḥabā), pour insister sur le fait de souhaiter la bienvenue, après avoir une meilleure connaissance de l'autre personne, à la fin de cette partie de la conversation.

Les mots liés à la culture islamique représentent également une partie de l'aspect pragmatique du lexique étudié. Le manque de lexique islamique est remarquable dans les manuels de l'ISLUD. Le nom de Dieu par exemple (الله) : 'allāh) est présent treize fois dans l'ensemble des manuels. Quelques occurrences seulement apparaissent dans des contextes de communication non religieux : (إن شاء الله) : 'in šā'a Allāh : si Dieu le veut : niveau 2 : 11/10), (يا الله) : yā Allāh : Oh Dieu ! Niveau 4 : 40/7), (رَحْمَةُ اللهِ) : raḥimatu Allāhu : que Dieu bénisse son âme ! Niveau 2 : 122/15).

Dans *Marāyā 2013*, le mot (الله : 'allāh : Dieu) se trouve employé à une fréquence beaucoup plus élevée, et dans des contextes beaucoup plus variés, comme le montre le graphique suivant :



**Figure 23.** Fréquences de quatre contextes du mot (الله : 'allāh : Dieu) dans *Marāyā 2013*

Le lexique de *Marāyā 2013* se montre donc plus proche de la réalité linguistique et culturelle de la société syrienne que celui des manuels de l'ISLUD. Le seul problème est sa nature dialectale qui ne favorise pas des communications réussies dans d'autres sociétés arabes, ou même dans une autre région syrienne où un autre dialecte peut être employé. Pour résoudre cette complexité, il est peut-être indispensable d'essayer de cumuler, dans les nouveaux manuels d'enseignement, les deux registres de cette langue : le dialecte et l'arabe littéraire.

Or, puisque l'arabe est une langue polyglossique, et que ses dialectes sont très variés, nous proposons une autre approche par laquelle une analyse de la morphologie des éléments lexicaux d'un certain dialecte, isolés de leurs contextes, peut aider à trouver des mots correspondants en arabe littéraire. Ceux-ci peuvent être employés dans des contextes proches du réel dans les manuels d'enseignement. Ils ne devront pas être éloignés sémantiquement et morphologiquement du lexique dialectal de départ.

Des activités de reconnaissance morphologique peuvent ensuite être développées pour entraîner les apprenants à faire le lien entre les deux lexiques.

Si l'on prend, à titre d'exemple, la phrase suivante, retirée d'une conversation téléphonique dans *Marāyā 2013* (épisode 1, 14:03) :

1) 'a 'īnī jozī, biddī 'ahkī ma 'ū.	Passes-moi mon mari, je veux lui parler !	1) أعطيني جُوزي، بدي أحكي معو.
-------------------------------------	---	--------------------------------

En arabe littéraire, plusieurs scénarios peuvent donner le même sens. Parmi lesquels, les deux suivants peuvent être cités :

2) 'a'tinī zawjī, 'urīdu 'an 'ukalimahu/ 'atakallama ma'ahu.		(2) أعطني زوجي، أريد أن أكلّمه/ أتكلّم معه.
3) 'a'tinī zawjī, 'urīdu 'an 'ataḥaddaṭa 'ilayhi/ ma'ahu.		(3) أعطني زوجي، أريد أن أتحدّث إليه/ معه.

Entre la phrase 1 et les phrases 2 et 3 il existe un lexique semblable :

'a'tinī : أعطني ⇔ 'a'tīnī : أعطيني

zawjī : زوجي ⇔ jozī : جوزي

ma'ahu : معه ⇔ ma'ū : معو

Ces trois mots en dialecte de Damas ont le même sens que les trois mots correspondants en arabe littéraire. Le premier ('a'tīnī : أعطيني), composé du verbe ('a'tā : أعطى) conjugué à l'impératif, et du complément d'objet (nī : ني), est une forme glissée morphologiquement du mot ('a'tinī : أعطني) par le prolongement de la voyelle (i : ī) sur la troisième lettre du verbe, ou en gardant, en dialecte, la lettre (y : ī) de la racine du verbe alors qu'il doit être supprimé, conjugué à l'impératif de la deuxième personne masculin du singulier, pour le cas de l'arabe littéraire.

Le deuxième mot (jozī : جوزي), composé du nom (joz : جوز : mari) et du pronom (y : ī : équivalent aux adjectifs possessifs « mon, ma et mes » en français), est une reformulation du (zawjī : زوجي) par renversement des trois premières lettres du mot (qui est un phénomène très rare en dialecte syrien). La voyelle de début du mot littéraire (a : ā) est remplacée également par la voyelle (u : ū) dans le mot en dialecte.

Le troisième mot (ma'ū : معو) composé de la préposition (ma' : مع) et du pronom (ū : و : de la troisième personne, masculin, du singulier) est une reformulation du mot (ma'ahu : معه) par remplacement du pronom (hu : هـ) de l'arabe littéraire et après avoir glissé sa voyelle courte (u : u) sur la lettre précédente du mot :

ma'ahu : معه ⇔ ma'uh : معه ⇔ ma'ū : معو

L'analyse de ces trois mots montre qu'un apprenant pourra comprendre la moitié de la phrase 1 s'il apprend l'une des deux phrases 2 et 3. Pour apercevoir le sens de la deuxième moitié, il est nécessaire de chercher, dans l'arabe littéraire, un autre équivalent de la construction (biddī 'ahkī : بدي أحكي). Le deuxième composant de cette

construction (أَحْكِي : 'ahkī) est déjà existant en arabe littéraire. C'est un verbe plus ou moins équivalent des verbes (أَتَكَلَّمَ : 'atakallam, أَتَحَدَّثُ : 'ataḥaddat). Or, le verbe (أَحْكِي : 'ahkī) a plus d'usage au sens de « parler » en dialectale, alors qu'il a, le plus souvent, le sens de « raconter » en arabe littéraire.

Quant au mot (بِدِّي : biddī : je veux), il vient en effet de l'origine littéraire (بِوَدِّي : bi-widdī) composée de la préposition (بِ : bi) attachée au nom (وَدٌّ : widd : désir) attaché quant à lui au pronom possessif de la première personne du singulier (ي : ī). La première lettre du nom est toujours supprimée dans ce contexte de dialecte syrien. Dans d'autres dialectes arabes (en Arabie Saoudite par exemple) les gens disent (وَدِّي : widdī : je veux) en supprimant la préposition et en gardant la première lettre du nom.

Le mot (بِدِّي : biddī) du dialecte donne donc un sens verbal « je veux » alors que le sens en arabe littéraire est nominal « mon désir ». Le verbe qui correspond au sens dialectal est existant en arabe littéraire (أَوَدُّ : 'awaddu : je veux/ je désir). La compréhension de la phrase 1 en dialecte syrien par le biais de l'arabe littéraire est donc possible si l'on fournit, dans les manuels d'enseignement, des phrases tel que :

4) 'a'tinī zawjī, 'waddu 'an 'uḥākīhi/ 'ahkī ma'ahu.		4) أعطني زوجي، أودُّ أن أحكيه/ أحكي معه.
5) 'a'tinī zawjī, biwiddī 'an 'uḥākīhi/ 'ahkī ma'ahu.		5) أعطني زوجي، بودِّي أن أحكيه/ أحكي معه.

Par une telle pratique, le lexique acquis pourra mieux aider l'apprenant à communiquer avec les locuteurs natifs et à les comprendre en dehors de la salle de classe. Il est nécessaire également de souligner quelques différences grammaticales entre l'arabe littéraire et le dialecte ciblé : comme le fait de supprimer, en arabe dialectal, l'outil grammatical (أَنَّ : 'an : que) qui sépare, en arabe littéraire, deux verbes dont le premier est, le plus souvent, un verbe de désir ou d'obligation (يَجِبُ أَنْ : yajibu 'an : il faut que, أُرِيدُ أَنْ : 'urīdu 'an : je veux que).

Dans le chapitre suivant, nous essayons d'étudier plus profondément ces liens morphologiques et sémantiques entre les éléments lexicaux du dialecte syrien et leurs équivalents en arabe littéraire.

**CHAPITRE 4. POINTS DE CROISEMENT OU DE  
RAPPROCHEMENT ENTRE L'ARABE  
LITTÉRAIRE MOYEN ET LE DIALECTE SYRIEN  
DANS *MARĀYĀ* 2013**





Dans ce chapitre nous procédons à l'analyse approfondie du corpus de *Marāyā 2013*. Pour ce faire, nous avons introduit les textes de transcription des trente épisodes de la série *Marāyā* dans le logiciel TXM<sup>9</sup>. En analysant le lexique complet du corpus qui est de 69138 éléments au total, nous avons obtenu une liste de fréquence composée de 16006 éléments qui construisent la base lexicale employée dans cette série télévisée.

### **Catégories du lexique du corpus de *Marāyā 2013***

Le parler de Damas, représenté par la plupart des épisodes de *Marāyā 2013*, est un parler régional (PR) selon la classification glossique proposée par Dichy (1994). Cette glosse est composée en majorité d'éléments lexicaux qui viennent directement du dictionnaire de l'arabe littéraire, classique (ALC) ou moderne (ALM), ou qui sont issus de ceux-ci. Plusieurs glosses de la langue arabe peuvent être distinguées dans les épisodes de notre série télévisée. Ce phénomène est reconnu dans la plupart des discours arabes médiatisés<sup>10</sup>. Le passage d'une glosse à une autre dans les paroles d'un même locuteur au cours d'un même discours est due aux *pressions lexicale et socio-pragmatique* qui influencent la compétence de communication du locuteur. Cette compétence polyglossique « constitue un système de connaissances qui permet au locuteur de faire usage en interaction de la glosse appropriée en fonction de paramètres socio-pragmatiques, mais également, en raison de l'organisation du lexique associée à la présence simultanée de plusieurs glosses (et donc, souvent, de plusieurs manières d'exprimer à peu près la même chose) » (Dichy, 2010). « Pour un locuteur de l'arabe, la langue dans son ensemble constitue un même système de connaissances, quelle que soit la glosse dont il fait ponctuellement usage » (Dichy, 2008). Dans une phrase comme « أهلين و كول هواء، شو جايب معك؟ » 'ahliyn w-kuwl hawā, šū jāyib ma'ak ?<sup>11</sup> », nous sommes face à une glosse typique du parler régional damascien. La deuxième partie de cette phrase est une forme commune entre le parler de la capitale Damas et certains parlers locaux de Syrie. Dans d'autres parlers locaux, le mot damascien « كُول : kuwl : mange ! » se prononce différemment « أَكُل : kul / أَكِل : ukil » ce qui exclue cette première partie de la phrase des autres parlers. Or, un simple

---

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

10 Un exemple d'analyse de ce mélange glossique dans une sélection de programmes télévisés tunisiens a été effectué par MEDFAI (1998).

11 Exemple tiré de *Marāyā 2013* (épisode 1, 00:53).

regard sur chacune des composantes de cette construction est suffisant pour rappeler l'origine, appartenant à arabe littéraire (classique ou moderne), de la plupart de celles-ci.

Pour aller plus loin dans cette observation, nous avons choisi les premiers 1000 éléments les plus répétés dans le corpus de *Marāyā 2013*. Ces éléments ont été répartis, selon leur appartenance ou distance de l'arabe littéraire, dans quatre catégories lexicales : lexique littéraire, quasi-littéraire, proche du littéraire et dialectal. Une cinquième catégorie a été réservée pour les symboles, mais a été exclue de l'analyse qui suit. Le tri des différents éléments des deux catégories « lexique quasi-littéraire » et « lexique proche du littéraire », est basé surtout sur le degré de changement morphologique apporté à la forme originale de l'arabe littéraire. Ce changement est observé à deux niveaux :

- **au niveau des voyelles courtes :**

- remplacer une voyelle par une autre : « أَنْتَ : 'anta : toi » ⇨ « إِنْتَ : 'inta : toi » ;
- prolonger une voyelle : « اِحْك : ihki : parle ! » ⇨ « اِحْكِي : ihki : parle ! », (verbe conjugué dans les deux cas à l'impératif de la deuxième personne, masculin, singulier) ;
- supprimer une voyelle : « يَصِيرُ : yašīru : devient » ⇨ « يُصِير : yšīr : devient » ;

- **au niveau des lettres et voyelles longues :**

- remplacer une lettre par une autre : « أَعْرِف : 'a'rif : je sais » ⇨ « بَعْرِف : ba'rif : je sais » ;
- ajouter une lettre : « نَكْتُب : naktub : nous écrivons » ⇨ « مَنكُتُب : mnuktub : nous écrivons », (ici, il existe également un changement de voyelle courte après la lettre ajoutée : na ⇨ nu ;
- ajouter une voyelle longue : « اِطْلَعْ : iṭla' : monte ! » ⇨ « اِطْلَاع : iṭlā' : monte ! », (verbe conjugué dans les deux cas à l'impératif de la deuxième personne, masculin, singulier) ;
- supprimer une lettre : « هَوَاء : hawā' : air » ⇨ « هَوَا : hawā : air » ;

- modifier l'ordre des lettres : « زَوْجِي : *zawjī* : mon mari » ⇨ « جُوزِي : *juwzī* : mon mari » ;
- modifier la prononciation d'une lettre : « قَرِيب : *qarīb* : proche » ⇨ « أَرِيب : *'arīb* : proche ».

À propos de cette dernière remarque (modifier la prononciation), nous avons relevé sept lettres de l'arabe littéraire qui peuvent être prononcées de manière différente dans le parler régional de Damas. Le tableau suivant montre, avec des exemples, comment prononcer ces lettres dans différents contextes.

### Abréviations :

AL : arabe littéraire

L : lettre en caractère arabe

PRD : parler régional de Damas

T : translittération de la lettre arabe

Tra : traduction de l'exemple en langue française

Lettre de l'AL		Prononciation en PRD		Exemple	Mot original
L	T	L	T	Mot : T : Tra	Mot : T
ث	t̤	ث	t̤	مُتَلَّث : <i>Muṭallaṭ</i> : triangle	مُتَلَّث : <i>Muṭallaṭ</i>
		ت	t	مِثْل : <i>mitil</i> : comme	مِثْل : <i>miṭil</i>
		س	s	مَسَالًا : <i>masalan</i> : par exemple	مَسَالًا : <i>maṭalan</i>
ذ	d̤	ذ	d̤	ذَنْب : <i>di'b</i> : loup	ذَنْب : <i>di'b</i>
		ز	z	إِزْن : <i>'izin</i> : permission	إِذْن : <i>'idn</i>
		د	d	إِدْن : <i>'idin</i> : oreille	أُدْن : <i>'udun</i>
ص	ṣ	ص	ṣ	صَحِيح : <i>ṣaḥīḥ</i> : vrai	صَحِيح : <i>ṣaḥīḥ</i>
		س	s	سَدِّتْنِي : <i>saddi'nī</i> : crois-moi !	سَدِّقْنِي : <i>ṣaddiqnī</i>
ظ	ẓ	ظ	ẓ	مُظَاهَرَة : <i>muṣāharah</i> : manifestation	مُظَاهَرَة : <i>muṣāharah</i>
		ض	ḏ	ضَهْر : <i>ḏahr</i> : dos	ظَهْر : <i>ẓahr</i>
		ز	z	غَلِيْز : <i>galīz</i> : lourd/ ennuyeux	غَلِيْظ : <i>galīẓ</i>
ق	q	ق	q	حَدِيْقَة : <i>ḥadiqah</i> : jardin/ parc	حَدِيْقَة : <i>ḥadiqah</i>
		أ	'	أَدِيْم : <i>'adīm</i> : ancien	قَدِيْم : <i>qadīm</i>
		/	g	أَبُو قَاسِم : <i>'abū gāsīm</i> : le père de Gāsīm	أَبُو قَاسِم : <i>'abū gāsīm</i>

Tableau 27. Lettres arabes prononcées différemment en PRD

Dans cette perspective, nous décrivons les catégories lexicales du corpus de *Marāyā 2013* comme suit :

### **Lexique littéraire**

Le lexique de cette catégorie représente des mots simples et des mots-outils ou des compositions de mots-outils qui ont une utilisation répétée dans le dialecte syrien alors qu'ils appartiennent également à l'arabe littéraire (exemples : *يَعْنِي* : *ya'nī* « verbe » : c'est à dire ; *أَبُو* : *abū* « nom » : père ; *جَمِيل* : *jamīl* « adjectif » : beau). Ici, nous ne tiendrons pas compte de la sémantique pour distinguer ces éléments. La construction de cette catégorie est basée sur la morphologie des éléments choisis. Nous allons traiter le glissement sémantique de quelques exemples de ce lexique plus tard dans notre étude.

### **Lexique quasi-littéraire**

Ce lexique représente des mots simples et des mots-outils ou des compositions de mots-outils qui sont quasiment de l'arabe littéraire mais qui ont subi un petit changement au niveau de l'orthographe et/ou de la vocalisation. Le changement ne dépasse pas, pour l'orthographe, une seule modification apportée sur les lettres composant le mot original de l'arabe littéraire. Or, la limite est augmentée à deux modifications pour la vocalisation, et à trois : une lettre et deux signes de vocalisation pour les mots qui regroupent les deux types de changement. Ainsi, nous distinguons dans cette catégorie des exemples comme : *بَعْرِف* : *ba'rif* « verbe » : je sais, transformé du verbe de l'arabe littéraire *أَعْرِف* : *a'rif* qui a le même sens ; *إِنْتِ* : *'inti* « pronom personnel » : tu, qui est transformé de *أَنْتَ* : *'anta* de l'arabe littéraire ; *زَكِي* : *zakī* « adjectif » : intelligent, transformé de *ذَكِي* : *dakiyy* de l'arabe littéraire.

### **Lexique proche du littéraire**

Ce lexique représente des mots simples et des mots-outils ou des compositions de mots-outils qui gardent morphologiquement et sémantiquement un lien avec l'arabe littéraire mais qui sont plus éloignés morphologiquement, comparés aux éléments de la catégorie précédente, du lexique littéraire d'où ils viennent. La différence entre le lexique de cette catégorie et le lexique littéraire est que le premier touche normalement, orthographiquement, deux lettres ou plus (comme montré dans les exemples : *أَوْم* : *'ūm* « verbe » : lève-toi !, où les modifications sont apportées sur deux

lettres du verbe de l'arabe littéraire formulé à l'impératif قُمْ : *qum* : la lettre « q » est transformée en « ' ». De plus, le verbe de la dialectale conserve toujours la lettre « w » de la racine du verbe d'origine « *qwm* » tandis qu'elle est supprimée dans son format littéraire conjugué à l'impératif, suivant les règles de la grammaire arabe classique. حَيْبَةُ : *ha'ī'ah* « nom » : vérité est un deuxième exemple d'élément appartenant à cette catégorie. Il constitue un mot transformé du nom حَقِيقَةٌ : *haqīqah* : de l'arabe littéraire. Il est possible de trouver, dans ce groupe du lexique dialectal, des mots où il n'existe qu'une seule différence entre le mot dialectal et le mot littéraire correspondant. La classification d'un tel mot dans la catégorie « proche du littéraire » et non « quasi-littéraire » vient du fait que la nature de transformation de la lettre est différente. Dans la catégorie « quasi-littéraire » la lettre d'origine se transforme en une autre lettre proche d'elle dans sa prononciation (ذ ⇒ ز : *d* ⇒ *z* : comme dans l'exemple : ذكي : *dakiyy* : intelligent ⇒ زكي : *zakī* : intelligent). Dans la catégorie « proche du littéraire », la lettre d'origine littéraire se transforme en une autre lettre plus éloignée dans sa prononciation (ق ⇒ أ : *q* ⇒ ' : comme dans l'exemple : قديم : *qadīm* : ancien ⇒ أديم : *'dīme* : ancien).

### Lexique dialectal

Le lexique de cette catégorie représente des mots simples et des mots-outils ou des compositions de mots-outils où le lien avec l'arabe littéraire est soit plus éloigné que celui présent dans les deux catégories précédentes, soit il est presque absent (exemples : اِلْتَاك : *'iltillak* « verbe » : je t'avais dit, qui est une transformation éloignée de قُلْتُ لَكَ : *qultu laka* de l'arabe littéraire. مصاري : *maṣārī* « nom » : argent, qui n'a pas aucun lien avec le mot نقود : *nuqūd*, qui donne le même sens en arabe littéraire. Cette catégorie est créée pour la statistique. L'analyse approfondie des éléments qui composent ce groupe ne fait pas partie de la présente étude. Nous donnerons uniquement quelques exemples explicatifs de quelques phénomènes que nous pourrions constater dans cette catégorie.

### Symboles

Dans cette catégorie nous regroupons les signes et les symboles (les signes de ponctuation, les chiffres, etc.) qui existent dans la transcription textuelle du corpus de *Marāyā 2013* (qui est à l'origine un corpus audio-visuel). Dans l'analyse statistique,

nous excluons cette catégorie pour garder uniquement les composants lexicaux du corpus.

Nous présentons par la suite un exemple de classification des éléments de l'échantillon analysé du corpus de *Marāyā 2013* dans les quatre premières catégories lexicales. Ces éléments sont dévisés, dans chaque catégorie, en cinq groupes (noms, verbes, adjectifs, mots-outils et lexique devers), duquels nous parlerons plus en détails ci-après. Ils ont été présontés en tableaux comme suit :

en lisant de droite à gauche, une première colonne contient, en caractère arabe, les mots tirés de la liste de fréquence du corpus analysé ;

les chiffres dans la deuxième colonne correspondent à la fréquence décroissante des mots dans la totalité du lexique du corpus ;

dans la troisième colonne, nous indiquons, de la façon : catégorie\_groupe, la catégorie et le groupe auxquels appartient chacun de ces éléments.

**Abréviations :**

litt : catégorie « Lexique littéraire »

quasi-litt : catégorie « Lexique quasi-littéraire »

proch-litt : catégorie « Lexique proche du littéraire »

dial : catégorie « Lexique dialectal »

nom : groupe « Noms »

verb : groupe « Verbes »

adj : groupe « Adjectifs »

out : groupe « Mots-outils »

div : groupe « Lexique divers »

**Tableau 28.** Classification des éléments du corpus de *Marāyā 2013* dans la catégorie « lexique littéraire »

الله	734	Litt_nom	يعني	451	Litt_verb	ماشي	67	Litt_adj	يا	1237	Litt_out	إيه	28	Litt_div
أنا	504	Litt_nom	شاء	121	Litt_verb	طَيَّب	43	Litt_adj	ما	1230	Litt_out	نَعَم	20	Litt_div
أبو	307	Litt_nom	كان	91	Litt_verb	طَيَّب	32	Litt_adj	من	593	Litt_out	أوف	11	Litt_div
والله	236	Litt_nom	صار	89	Litt_verb	أكيد	30	Litt_adj	لا	462	Litt_out	فوراً	11	Litt_div
شي	213	Litt_nom	تفضّل	58	Litt_verb	حلو	28	Litt_adj	على	407	Litt_out	أه	10	Litt_div
ياالله	139	Litt_nom	كنت	45	Litt_verb	جميل	27	Litt_adj	في	277	Litt_out	تماماً	9	Litt_div
كل	129	Litt_nom	لازم	45	Litt_verb	حلوة	27	Litt_adj	ولا	237	Litt_out	نعم	8	Litt_div
سيدي	115	Litt_nom	شوف	42	Litt_verb	جديدة	25	Litt_adj	لك	225	Litt_out	إمم	6	Litt_div
وأنا	89	Litt_nom	يصير	42	Litt_verb	صافي	23	Litt_adj	مع	137	Litt_out	طالما	6	Litt_div
روح	88	Litt_nom	يرضى	40	Litt_verb	لطيف	22	Litt_adj	لك	125	Litt_out	خلال	5	Litt_div
أخي	85	Litt_nom	يهمك	40	Litt_verb	أحلى	20	Litt_adj	معك	123	Litt_out	سبحان	5	Litt_div
أل	82	Litt_nom	يعطيك	32	Litt_verb	أكبر	19	Litt_adj	عليك	117	Litt_out	سبحانك	5	Litt_div
الله	77	Litt_nom	يكون	31	Litt_verb	سمرة	17	Litt_adj	إن	116	Litt_out	أاه	4	Litt_div
حبيبي	73	Litt_nom	شوفي	28	Litt_verb	آخر	16	Litt_adj	وما	107	Litt_out	جداً	4	Litt_div
الحمد	71	Litt_nom	كانت	25	Litt_verb	بسيطة	16	Litt_adj	عندي	88	Litt_out	حسب	4	Litt_div
السلامة	69	Litt_nom	هات	24	Litt_verb	كبيرة	16	Litt_adj	فيها	80	Litt_out	شكراً	4	Litt_div
طبعاً	66	Litt_nom	بتعرفي	23	Litt_verb	أحسن	15	Litt_adj	عن	67	Litt_out	وأحياناً	4	Litt_div
أهلاً	64	Litt_nom	شرف	23	Litt_verb	المهم	15	Litt_adj	لو	61	Litt_out	جميعاً	3	Litt_div
خير	64	Litt_nom	يطول	23	Litt_verb	أول	14	Litt_adj	إلا	59	Litt_out			
واحد	61	Litt_nom	تحكي	22	Litt_verb	جديد	14	Litt_adj	معي	54	Litt_out			
السلام	59	Litt_nom	خلص	22	Litt_verb	شايف	13	Litt_adj	فيك	52	Litt_out			
وسهلاً	59	Litt_nom	عاد	21	Litt_verb	مبروك	13	Litt_adj	حتى	49	Litt_out			
الناس	56	Litt_nom	قولي	20	Litt_verb	مثل	13	Litt_adj	عليه	49	Litt_out			
بالله	56	Litt_nom	يرضع	20	Litt_verb	مفهوم	13	Litt_adj	أو	48	Litt_out			
شكراً	52	Litt_nom	يسلمو	19	Litt_verb	ممكّن	13	Litt_adj	بعد	47	Litt_out			
العافية	47	Litt_nom	فهمت	18	Litt_verb	أمين	12	Litt_adj	فيه	47	Litt_out			
صحيح	47	Litt_nom	فوت	18	Litt_verb	صغيرة	12	Litt_adj	ولك	45	Litt_out			

Tableau 29. Classification des éléments du corpus de *Marāyā 2013* dans la catégorie « lexique quasi-littéraire »

كثير	189	Quasi-litt_nom	بعرف	42	Quasi-litt_verb	مزبوط	49	Quasi-litt_adj	إي	508	Quasi-litt_out	بدي	168	Quasi-litt_div
إستاز	150	Quasi-litt_nom	بيصير	40	Quasi-litt_verb	أكثر	36	Quasi-litt_adj	هاد	206	Quasi-litt_out	بدك	90	Quasi-litt_div
أهلين	141	Quasi-litt_nom	يخرب	33	Quasi-litt_verb	منيح	26	Quasi-litt_adj	إزا	108	Quasi-litt_out	بدو	65	Quasi-litt_div
إنت	129	Quasi-litt_nom	بتعرف	32	Quasi-litt_verb	زكي	6	Quasi-litt_adj	إنو	100	Quasi-litt_out	بدنا	46	Quasi-litt_div
إنت	113	Quasi-litt_nom	لنشوف	27	Quasi-litt_verb	رضيانة	5	Quasi-litt_adj	هون	89	Quasi-litt_out	بدي	36	Quasi-litt_div
نحننا	93	Quasi-litt_nom	بعرف	26	Quasi-litt_verb	غيرو	5	Quasi-litt_adj	إنو	83	Quasi-litt_out	بدو	19	Quasi-litt_div
مثل	87	Quasi-litt_nom	تكرم	22	Quasi-litt_verb	كتار	5	Quasi-litt_adj	لأ	79	Quasi-litt_out	بدكون	17	Quasi-litt_div
مين	83	Quasi-litt_nom	تعا	19	Quasi-litt_verb	كثيرة	4	Quasi-litt_adj	وين	67	Quasi-litt_out	مالو	12	Quasi-litt_div
حدا	71	Quasi-litt_nom	تعي	19	Quasi-litt_verb	أزكى	3	Quasi-litt_adj	لإنو	44	Quasi-litt_out	بدها	7	Quasi-litt_div
بابا	63	Quasi-litt_nom	بيكون	17	Quasi-litt_verb	أكثر	3	Quasi-litt_adj	معو	38	Quasi-litt_out	بدي	7	Quasi-litt_div
دكتور	61	Quasi-litt_nom	ساوي	17	Quasi-litt_verb	السخن	3	Quasi-litt_adj	كيف	32	Quasi-litt_out	إياني	6	Quasi-litt_div
هوه	51	Quasi-litt_nom	بجب	15	Quasi-litt_verb	خطرة	3	Quasi-litt_adj	لإنو	32	Quasi-litt_out	بدك	6	Quasi-litt_div
بو	45	Quasi-litt_nom	اخراس	13	Quasi-litt_verb	جاية	3	Quasi-litt_adj	عندو	28	Quasi-litt_out	بدون	6	Quasi-litt_div
إم	41	Quasi-litt_nom	اطلاع	13	Quasi-litt_verb				بدون	23	Quasi-litt_out	إياهون	5	Quasi-litt_div
هالحكي	30	Quasi-litt_nom	بنكون	12	Quasi-litt_verb				عليكي	23	Quasi-litt_out	بدال	5	Quasi-litt_div
إمي	28	Quasi-litt_nom	لشوف	12	Quasi-litt_verb				أنو	22	Quasi-litt_out	بدك	5	Quasi-litt_div
إننو	25	Quasi-litt_nom	بتروح	11	Quasi-litt_verb				بك	22	Quasi-litt_out	بدي	5	Quasi-litt_div
كلو	21	Quasi-litt_nom	بيعرفني	11	Quasi-litt_verb				منو	18	Quasi-litt_out	مبلي	5	Quasi-litt_div
ميه	21	Quasi-litt_nom	إحكي	10	Quasi-litt_verb				لأنو	17	Quasi-litt_out	ياني	5	Quasi-litt_div
ماما	20	Quasi-litt_nom	بتصير	10	Quasi-litt_verb				لعند	16	Quasi-litt_out	بدي	4	Quasi-litt_div
ياي	20	Quasi-litt_nom	بتعرفو	10	Quasi-litt_verb				عليي	14	Quasi-litt_out	بدياك	4	Quasi-litt_div
آغا	19	Quasi-litt_nom	بعرف	10	Quasi-litt_verb				هاظ	12	Quasi-litt_out	وبدي	4	Quasi-litt_div
عالبيت	19	Quasi-litt_nom	بيجوز	10	Quasi-litt_verb				لأ	9	Quasi-litt_out			
عمو	19	Quasi-litt_nom	يعطيكون	10	Quasi-litt_verb				عليكون	7	Quasi-litt_out			
ونحننا	19	Quasi-litt_nom	أخد	9	Quasi-litt_verb				معكون	7	Quasi-litt_out			
الدكتور	18	Quasi-litt_nom	انمور	9	Quasi-litt_verb				عنو	6	Quasi-litt_out			
بيتو	18	Quasi-litt_nom	بيوس	9	Quasi-litt_verb				كانو	6	Quasi-litt_out			

151

527



**Tableau 30.** Classification des éléments du corpus de *Marāyā 2013* dans la catégorie « lexique proche du littéraire »

أني	29	Proch-litt_nom	أوم	52	Proch-litt_verb	معوول	23	Proch-litt_adj	اللي	195	Proch-litt_out	مشان	88	Proch-litt_div
الإصّة	24	Proch-litt_nom	أرب	26	Proch-litt_verb	أد	22	Proch-litt_adj	ياللي	127	Proch-litt_out	آخ	24	Proch-litt_div
حأ	23	Proch-litt_nom	إلك	21	Proch-litt_verb	جاي	15	Proch-litt_adj	بعدين	48	Proch-litt_out	بدا	24	Proch-litt_div
ألبي	21	Proch-litt_nom	إلك	19	Proch-litt_verb	معوولة	12	Proch-litt_adj	أبل	35	Proch-litt_out	سوا	7	Proch-litt_div
هوّه	21	Proch-litt_nom	إجا	17	Proch-litt_verb	وانف	10	Proch-litt_adj	هادا	27	Proch-litt_out	آاخ	6	Proch-litt_div
الحأ	18	Proch-litt_nom	خود	17	Proch-litt_verb	موقأ	7	Proch-litt_adj	فوء	21	Proch-litt_out	ومشان	5	Proch-litt_div
مبارح	18	Proch-litt_nom	إلت	14	Proch-litt_verb	نائصني	7	Proch-litt_adj	وإزا	21	Proch-litt_out	آآآآآ	3	Proch-litt_div
كلا	16	Proch-litt_nom	توول	13	Proch-litt_verb	آعد	6	Proch-litt_adj	لويين	20	Proch-litt_out	بدا	3	Proch-litt_div
إصّة	15	Proch-litt_nom	أم	12	Proch-litt_verb	معوولة	6	Proch-litt_adj	إيمتى	16	Proch-litt_out			
الحنيبة	15	Proch-litt_nom	أومي	11	Proch-litt_verb	أديم	5	Proch-litt_adj	وينك	15	Proch-litt_out			
معناتا	15	Proch-litt_nom	لإلك	11	Proch-litt_verb	أديمة	5	Proch-litt_adj	لهون	14	Proch-litt_out			
المي	12	Proch-litt_nom	آعد	10	Proch-litt_verb	متلو	5	Proch-litt_adj	إبو	12	Proch-litt_out			
وأت	12	Proch-litt_nom	إلت	10	Proch-litt_verb	بكتير	4	Proch-litt_adj	إلي	12	Proch-litt_out			
ألك	11	Proch-litt_nom	أول	9	Proch-litt_verb	جاية	4	Proch-litt_adj	عندون	10	Proch-litt_out			
إطعة	10	Proch-litt_nom	أووم	9	Proch-litt_verb	عران	4	Proch-litt_adj	إدام	9	Proch-litt_out			
عالسوء	10	Proch-litt_nom	آعدين	8	Proch-litt_verb	مشنآ	4	Proch-litt_adj	فيكون	8	Proch-litt_out			
أصدي	9	Proch-litt_nom	بيوولو	8	Proch-litt_verb	موقأ	4	Proch-litt_adj	هيه	8	Proch-litt_out			
الموآور	9	Proch-litt_nom	تآخزني	8	Proch-litt_verb	نائص	4	Proch-litt_adj	بيباتنا	7	Proch-litt_out			
فيهون	9	Proch-litt_nom	إجيت	7	Proch-litt_verb	آدر	3	Proch-litt_adj	لمين	6	Proch-litt_out			
ورآة	9	Proch-litt_nom	بندر	7	Proch-litt_verb	أريب	3	Proch-litt_adj	معون	6	Proch-litt_out			
آمتي	8	Proch-litt_nom	بيندر	7	Proch-litt_verb	أليل	3	Proch-litt_adj	وإيمتى	6	Proch-litt_out			
إيدو	8	Proch-litt_nom	سآآني	7	Proch-litt_verb	حاطط	3	Proch-litt_adj	وووين	6	Proch-litt_out			
جوزك	8	Proch-litt_nom	لآني	7	Proch-litt_verb				عندا	5	Proch-litt_out			
كآسة	8	Proch-litt_nom	آعي	6	Proch-litt_verb				كزا	5	Proch-litt_out			
مرآء	8	Proch-litt_nom	إجاني	5	Proch-litt_verb				منهون	5	Proch-litt_out			
أركيلة	7	Proch-litt_nom	بندر	5	Proch-litt_verb				مآون	5	Proch-litt_out			
إسما	7	Proch-litt_nom	بندر	5	Proch-litt_verb				واللي	5	Proch-litt_out			

**Tableau 31.** Classification des éléments du corpus de *Marāyā 2013* dans la catégorie « lexique dialectal »

بيك	31	Dial_nom	أُو	13	Dial_verb	شو	859	Dial_out	كمان	75	Dial_div
المصري	30	Dial_nom	إلْك	11	Dial_verb	شويّة	453	Dial_out	هاه	72	Dial_div
هرمز لو	28	Dial_nom	ألّي	11	Dial_verb	شوي	364	Dial_out	بنوب	51	Dial_div
مصري	22	Dial_nom	إلّي	11	Dial_verb	دغري	225	Dial_out	لكان	48	Dial_div
هيّة	15	Dial_nom	جيب	8	Dial_verb	شويّة	211	Dial_out	ألو	36	Dial_div
مدام	14	Dial_nom	إلت	7	Dial_verb	أدا	200	Dial_out	بسّ	33	Dial_div
مستر	14	Dial_nom	إلتلْك	7	Dial_verb	تشتوش	173	Dial_out	مش	22	Dial_div
ببّي	9	Dial_nom	أبقدرش	6	Dial_verb	جايب	145	Dial_out	أوكي	16	Dial_div
ستّي	9	Dial_nom	إلتلّي	6	Dial_verb	حُطّي	108	Dial_out	إديش	14	Dial_div
هنن	9	Dial_nom	ألو	6	Dial_verb	شويّ	91	Dial_out	باي	14	Dial_div
حأ	8	Dial_nom	دير	6	Dial_verb	فريش	78	Dial_out	إيوا	13	Dial_div
فلايت	8	Dial_nom	إجت	5	Dial_verb	تئيل	47	Dial_out	يوه	12	Dial_div
أفندي	7	Dial_nom	إلتلْك	5	Dial_verb	جايب	46	Dial_out	إيوه	11	Dial_div
تمو	7	Dial_nom	إلتلو	5	Dial_verb	هدول	44	Dial_out	بلكي	11	Dial_div
زلمة	7	Dial_nom	إلتلّي	5	Dial_verb	وشو	41	Dial_out	هالا	11	Dial_div
مّي	7	Dial_nom	بتجيب	5	Dial_verb	هالا	33	Dial_out	أيوه	10	Dial_div
وأنا	7	Dial_nom	عدي	5	Dial_verb	هّي	30	Dial_out	لستى	10	Dial_div
الزلمة	6	Dial_nom	وأل	5	Dial_verb	فيني	27	Dial_out	هالا	9	Dial_div
المي	6	Dial_nom	يجيب	5	Dial_verb	ماني	27	Dial_out	بأا	8	Dial_div
سبّي	6	Dial_nom	إلتلْك	4	Dial_verb	وليش	26	Dial_out	ليك	8	Dial_div
موبايل	6	Dial_nom	ألو	4	Dial_verb	رَح	25	Dial_out	ليكي	8	Dial_div
الخرّ	5	Dial_nom	أولي	4	Dial_verb	هّي	23	Dial_out	معليش	8	Dial_div
الماتور	5	Dial_nom	أول	4	Dial_verb	وبعدين	21	Dial_out	له	7	Dial_div
المدام	5	Dial_nom	أولي	4	Dial_verb	وعم	21	Dial_out	ليكني	7	Dial_div
بالبنك	5	Dial_nom	بتجيبون	4	Dial_verb	منين	18	Dial_out	إسى	6	Dial_div
بالكراكيب	5	Dial_nom	بيجي	4	Dial_verb	هنيك	16	Dial_out	شّه	6	Dial_div
بالمول	5	Dial_nom	جاب	4	Dial_verb	وباللي	14	Dial_out	نو	6	Dial_div

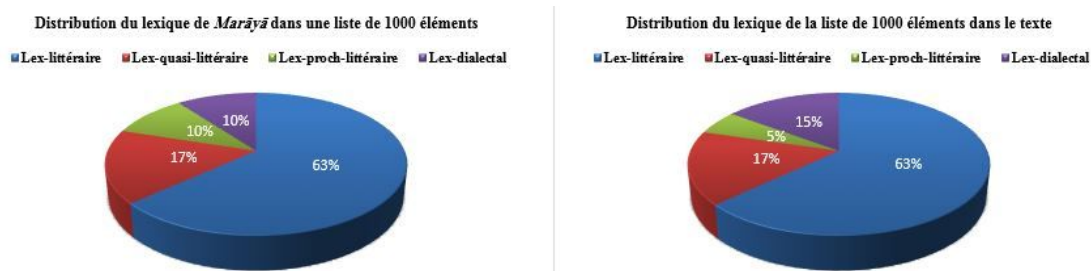
## Analyse statistique des catégories du lexique du corpus

Le calcul de répartition des éléments appartenant aux quatre premières catégories de la liste de 1000 éléments montre que la majorité des composants de cette liste appartient à la catégorie « lexique littéraire ». La catégorie « lexique quasi-littéraire » occupe la deuxième place dans cette liste. Le nombre d'éléments appartenant à la troisième catégorie est presque équivalent au nombre d'éléments appartenant à la quatrième catégorie. Ces deux catégories sont également chacune moins importantes comparées au nombre d'éléments de la deuxième catégorie. Les éléments appartenant à la catégorie « symboles » n'occupent qu'une petite place dans cette liste comme le montre le tableau suivant :

Catégorie	Nombre des éléments dans la liste de 1000 éléments	Répétition des éléments dans les textes de <i>Marāyā 2013</i>
Lexique littéraire	612	18272
Lexique quasi-littéraire	161	4828
Lexique proche du littéraire	95	1622
Lexique dialectal	99	4300
Symboles	33	19061
Total	1000	48083

**Tableau 32.** Distribution des 1000 premiers mots de la liste de fréquence selon les catégories de classification

En interprétant ce tableau dans un format graphique, et après exclusion de la catégorie « symbole » nous obtenons les résultats suivants :



**Figure 24.** Distribution des 1000 premiers mots de la liste de fréquence selon les catégories de classification

Un regard croisé sur les deux graphismes montre que :

- la proportion du lexique littéraire de la liste de 1000 éléments est égale à la proportion de ce même lexique dans le texte complet transcrit de *Marāyā 2013* (63%). Le texte complet du corpus contient bien évidemment des éléments lexicaux supplémentaires qui ne sont pas pris en compte dans cette analyse ;
- la proportion du lexique quasi-littéraire est la même dans la liste de 1000 éléments que dans le texte transcrit de *Marāyā 2013* (17%) ;
- le lexique proche du littéraire forme (10%) de la totale des éléments lexicaux composant les quatre catégories dans la liste de 1000 éléments, alors qu'il forme seulement (5%) dans la liste des répétitions de ces éléments dans le texte de *Marāyā 2013* ;
- le lexique dialectal forme également, comme celui de la catégorie précédente, (10%) de la totale des éléments lexicaux composant les quatre catégories dans la liste de 1000 éléments, alors qu'il forme (15%) dans le texte de *Marāyā 2013*.

Étant donné que le pourcentage obtenu pour la catégorie « lexique littéraire » nous a paru grand et un peu irréal, nous avons augmenté la liste d'analyse pour qu'elle contienne les premiers 2100 éléments les plus répétés dans le corpus. Nous avons réparti ces éléments dans les cinq catégories mentionnées et refait le calcul. Les données obtenues par la nouvelle statistique des éléments appartenant aux quatre premières catégories dans la nouvelle liste ne s'éloignent pas de celles obtenues par l'analyse des éléments de la liste de 1000 éléments. Ces données montrent que la majorité des composants de cette liste appartiennent à la catégorie « lexique littéraire ». La catégorie « lexique quasi-littéraire » occupe la deuxième place dans cette liste. Le nombre d'éléments lexicaux appartenant à la troisième catégorie est presque équivalent au nombre d'éléments lexicaux appartenant à la quatrième catégorie. Celui-ci est également moins important que le nombre d'éléments de la deuxième catégorie. Les éléments appartenant à la catégorie « symboles » n'occupent qu'une petite place dans cette liste comme le montre le tableau suivant :

Catégorie	Nombre des éléments dans la liste de 2100 éléments	Répétition des éléments dans les textes de <i>Marāyā 2013</i>
Lexique littéraire	1243	20677
Lexique quasi-littéraire	334	5517
Lexique proche du littéraire	221	2134
Lexique dialectal	252	5001
Symboles	50	19126
Total	2100	52455

**Tableau 33.** Distribution des 2100 premiers mots de la liste de fréquence selon les catégories de classification

En interprétant ce tableau dans un format graphique, et après exclusion de la catégorie « symbole » nous obtenons les résultats suivants :



**Figure 25.** Distribution des 2100 premiers mots de la liste de fréquence selon les catégories de classification

Un regard sur les deux nouveaux graphismes montre que :

- la proportion du lexique littéraire de la liste de 2100 éléments est presque égale à la proportion de ce lexique dans le texte transcrit de *Marāyā 2013* (61% dans la liste et 62% dans le texte). Ce pourcentage est très proche de celui calculé pour les éléments de cette catégorie dans la liste de 1000 éléments (63%) ;
- la proportion du lexique quasi-littéraire de la liste de 2100 éléments est presque égale à la proportion de ce lexique dans le texte transcrit de *Marāyā 2013* (16% dans la liste et 17% dans le texte). Un pourcentage très proche également de celui calculé pour les éléments de cette catégorie dans la liste de 1000 éléments (17%) ;
- le lexique proche du littéraire forme (11%) de la totale des éléments lexicaux composant les quatre catégories dans la liste de 2100 éléments, alors qu'il forme seulement (6%) dans le texte de *Marāyā 2013*. Ce pourcentage est aussi semblable à celui obtenu pour les éléments de cette même catégorie dans la liste de 1000 élément (10% dans la liste et 5% dans le texte) ;

- de la même façon, le lexique dialectal forme (12%) de la totale des éléments lexicaux composant les quatre catégories dans la liste de 2100 éléments, et (15%) dans le texte de *Marāyā 2013*, alors qu'il forme (10%) dans la liste de 1000 éléments et (15%) dans le texte.

Cette observation donne une vision plus ou moins fiable sur la distribution de la totalité des éléments de la liste complète de fréquence dans le corpus étudié. Nous supposons donc que la distribution des éléments lexicaux est stable dans les quatre catégories créées, et nous procédons par la suite à l'analyse de leurs composantes.

### **Classification des différentes composantes des catégories du corpus**

Dans une troisième étape de l'analyse, nous avons subdivisé le contenu lexical de chacune des quatre catégories lexicales créées précédemment en cinq groupes :

- 1- noms : le groupe nominal comprend les pronoms indicatifs<sup>12</sup> (أنا : 'nā : je), les pronoms accusatifs (إِيَّاكَ : 'iyyāka : à toi), les noms propres (الله : 'allāh : Dieu), les noms (العافية : 'l'āfiyah : la santé), etc. ;
- 2- verbes : ce groupe contient les verbes comme (قال : qāla : il a dit) et les verbes modaux comme (كَانَ : kāna : il a été). Ces verbes sont pris dans leurs formats conjugués. Il est possible donc de trouver le même verbe répété dans plusieurs endroits de la liste mais avec une modification de son orthographe ;
- 3- adjectifs : dans ce groupe, nous classifions les adjectifs (طَيِّبٌ : ṭayyib : délicieux, أَحْسَنُ : 'ahsan : mieux), les participes actifs (اسم الفاعل : ismu l-fā'il) comme (شَائِفٌ : šāyif : voyant) et les participes passifs (اسم المفعول : ismu l-maf'ūl) comme (مُسْتَعَجَلٌ : musta'jal : urgent) ;
- 4- mots-outils : ce groupe contient les mots-outils ou les compositions de mots-outils comme les articles définis ou indéfinis, les propositions (مِنْ : min : de, مَعَكَ : ma'aka : avec/sur toi), les démonstratifs (هَذَا : hādā : ceci), etc. ;

---

<sup>12</sup> Nous nous appuyons, pour la traduction des termes grammaticaux de l'arabe, sur le dictionnaire d'Antoine EL-DAHDAH (1996).

- 5- lexique divers : dans ce groupe nous classons le lexique qui n'appartient à aucun des quatre groupes précédents comme (نَعْم : *na'am* : oui/quoi?, فَوْرًا : *fawran* : soudain, طَالَمَا : *ṭālamā* : puisque).

Il est à noter que les mots-outils sont présents dans tous les groupes car, dans la création de notre liste de fréquence, nous avons gardé la forme du lexique tel qu'il est inscrit dans le corpus analysé. Cela veut dire que l'unité lexicale mixte comme (وَصَارَ : *wa ṣār* : et il est devenu) est présenté dans la liste comme un seul mot. Nous choisissons donc de distinguer le lexique des groupes selon la force du composant de l'unité mixte. L'ordre des modules lexicaux du plus fort au moins fort est déterminé comme suit :

**divers → verbe → nom → adjectif → mot-outil**

Selon cette règle, le lexique des groupes est classé ainsi :

- chaque construction qui contient un composant appartenant au groupe « lexique divers » est classée dans ce même groupe (بِدِّي : *biddi* : je veux) ;
- chaque construction ne contenant que des composants appartenant au groupe « mots-outils » est classé dans ce même groupe (لِأَنَّهُ : *la'innuw* : parce que) ;
- une construction composée d'un nom et d'un mot-outil est classée dans le groupe « noms » (المَوْضُوع : *al-mawḍū'* : le sujet) ;
- une construction composée d'un verbe et d'un mot-outil est classée dans le groupe « verbes » (صَارَ لِي : *ṣārī* : ça fait ... que je...) ;
- une construction composée d'un adjectif et d'un mot-outil est classée dans le groupe « adjectifs » (السَّخْن : *as-siḥin* : ce qui est chaud) ;
- il n'existe pas, dans le lexique des groupes étudiés, des constructions composées de verbe et de composant appartenant au groupe nominal ou au groupe adjectival ;
- il n'existe pas, dans le lexique des groupes étudiés, des constructions composées de lexique du groupe nominal et de lexique du groupe adjectival.

## **Regard statistique sur la distribution du lexique des différents groupes et catégories dans l'échantillon de 2100 mots les plus fréquents dans *Marāyā 2013***

La statistique ici est basée sur la somme produite par l'addition des nombres de fréquences de chaque unité lexicale, simple ou composée, dans une même catégorie ou un même groupe de classification. Nous nous appuyons donc sur le tableau récapitulatif suivant :

Catégories/Groupes	Noms	Verbes	Adjectifs	Mots-outils	Divers	TOTAL
Lex-littéraire	9375	2621	1184	7359	147	20686
Lex-quasi-littéraire	2278	900	151	1661	527	5517
Lex-proch-littéraire	626	472	163	713	160	2134
Lex-dialectal	458	229	94	3591	626	4998
<b>TOTAL</b>	<b>12737</b>	<b>4222</b>	<b>1592</b>	<b>13324</b>	<b>1460</b>	<b>33335</b>

**Tableau 34.** Distribution des 2100 premiers mots de la liste de fréquence, classés en catégories et en groupes

Les lectures de ce tableau vont être réalisées dans deux sens : horizontal et vertical. La première lecture montrera le volume des groupes lexicaux (noms, verbes, adjectifs, mots-outils et lexique divers) composant chacune des catégories étudiées. La deuxième lecture montrera en revanche les taux d'appartenance des composants lexicaux de chaque groupe aux différentes catégories (lexique littéraire, quasi-littéraire, proche du littéraire et dialectal). Une troisième lecture (globale) de l'ensemble des données de chaque ligne et chaque colonne dans ce tableau va enfin montrer la constitution générale de l'ensemble de notre échantillon.

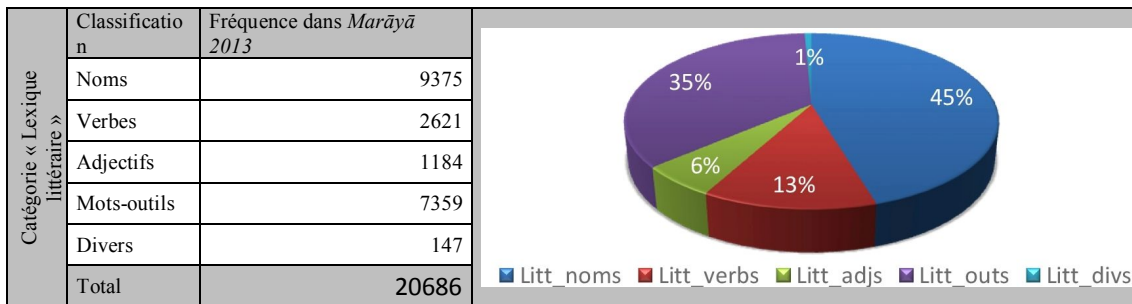
### **Lecture horizontale des données**

Les taux de distribution des groupes diffèrent d'une catégorie à l'autre comme montré ci-dessous :

- 1- lexique littéraire :** Le calcul montre que la majorité des éléments appartenant à cette catégorie sont du groupe nominal (45%). Les mots-outils occupent la deuxième place et représentent (35%) de cette catégorie. Le lexique verbal est présent avec un taux de (13%), alors que les adjectifs ne constituent que (6%). Enfin, les éléments appartenant au groupe « lexique divers » ne représentent

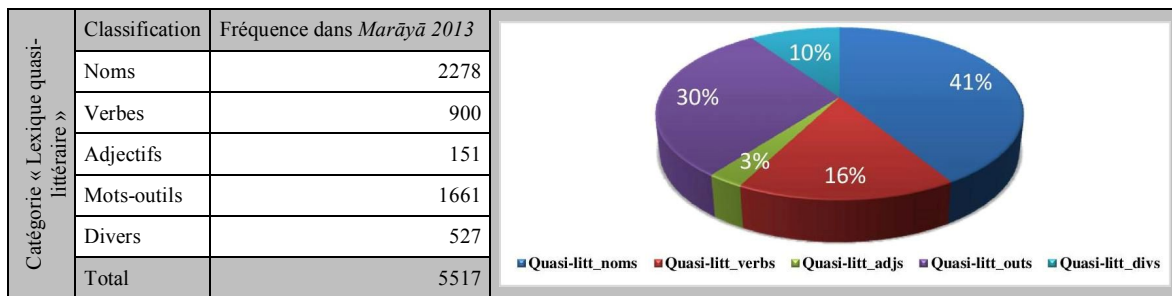


qu'une toute petite partie du total calculé (1%) comme le montre le tableau suivant :



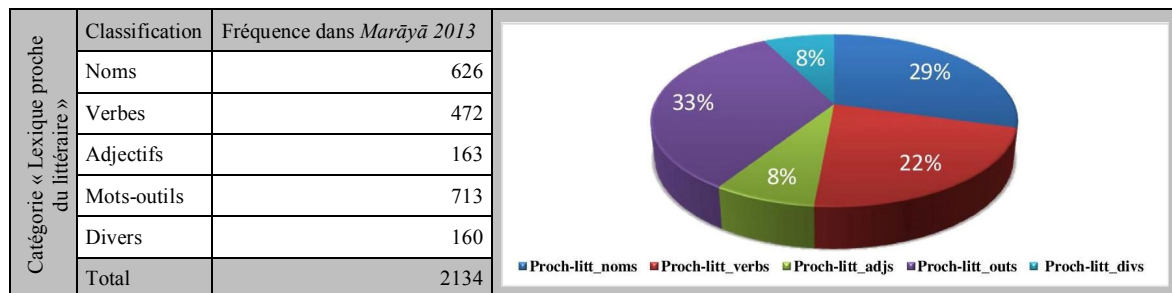
**Tableau 35.** Distribution du lexique littéraire dans les groupes de classification

**2- lexique quasi-littéraire :** dans cette catégorie, la majorité des composants appartient aussi au groupe nominal (41%). Les mots-outils occupent la deuxième place et constituent (30%) de cette catégorie. Le lexique verbal est présent avec un taux de (16%). Les adjectifs ne représentent que (3%), alors que les éléments appartenant au groupe « lexique divers » constituent (10%) de cette catégorie comme le montre ce tableau :



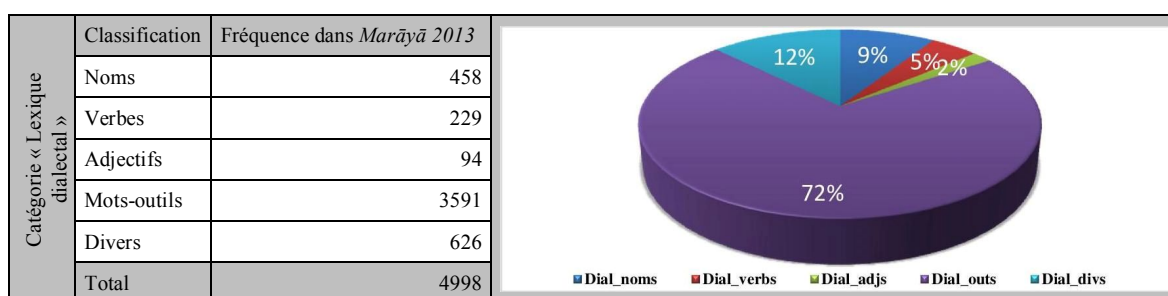
**Tableau 36.** Distribution du lexique quasi-littéraire dans les groupes de classification

**3- lexique proche du littéraire :** dans cette catégorie, la majorité des composants sont des mots-outils (33%), alors que les noms constituent (29%) des composants. Les verbes occupent la troisième place et représentent (22%) de cette catégorie. Les adjectifs occupent (8%) de la catégorie, autant que les éléments appartenant au groupe « lexique divers » (8%).



**Tableau 37.** Distribution du lexique proche du littéraire dans les groupes de classification

**4- lexique dialectal** : les résultats de la statistique dans cette catégorie sont particulièrement significatifs. Le calcul, en effet, montre que la majorité des composants de la catégorie sont des mots-outils, tout comme dans la catégorie du lexique proche du littéraire. Or, le taux de ce groupe est beaucoup plus grand (72%). Les éléments appartenant au groupe « lexique divers » représentent (12%). Les noms occupent la troisième place et constituent seulement (9%) de cette catégorie. Les verbes ne représentent que (5%) des composants et les adjectifs viennent en derniers avec un taux de (2%).



**Tableau 38.** Distribution du lexique dialectal dans les groupes de classification

### Observations et récapitulatif des résultats de la lecture horizontale

Un regard croisé sur les résultats de la classification des éléments lexicaux dans les quatre catégories montre que :

- pour les trois premiers groupes de classification (noms, verbes et adjectifs), on constate un classement identique pour chacune des quatre catégories lexicales du corpus : le groupe nominal est toujours le plus conséquent, suivi du groupe verbal puis du groupe adjectif ;
- le ratio du groupe adjectival reste faible dans toutes les catégories ;
- pour les trois premières catégories lexicales (littéraire, quasi-littéraire et proche du littéraire), en s'éloignant de l'arabe littéraire, la proportion des composants nominaux diminue nettement en faveur des composants verbaux. Cela montre que les noms liés à l'arabe littéraire deviennent moins nombreux contrairement aux verbes qui deviennent plus nombreux. Autrement dit, les verbes d'origine littéraire acceptent continuellement les modifications orthographiques dans chacune des trois catégories, à l'inverse des noms d'origine littéraire qui permettent des modifications limitées ;

- les mots-outils occupent constamment une place importante dans chacune des trois catégories, jusqu'à devenir nettement majoritaire dans le lexique dialectal ;
- les éléments appartenant au groupe « divers » constituent une moyenne de 10% des composants des trois dernières catégories, et sont pratiquement inexistant dans le lexique littéraire de cet échantillonnage.

Le tableau suivant résume nos observations :

Lecture horizontale	Noms	Verbes	Adjectifs	Mots-outils	Divers	TOTAL
Lex-littéraire	45%	13%	6%	35%	1%	100%
Lex-quasi-littéraire	41%	16%	3%	30%	10%	100%
Lex-proch-littéraire	29%	22%	8%	33%	8%	100%
Lex-dialectal	9%	5%	2%	72%	12%	100%

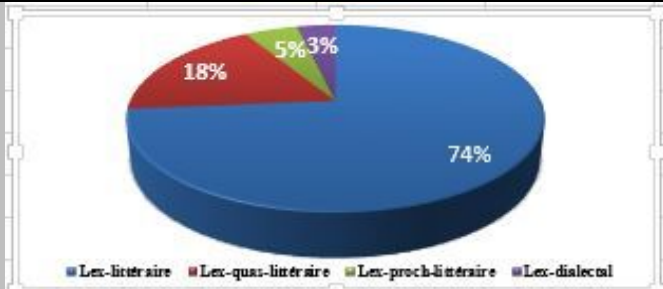
**Tableau 39.** Proportions des composants des quatre catégories lexicales selon les groupes

### Lecture verticale des données

Le but de cette lecture verticale est de montrer la catégorisation du lexique des groupes selon son degré d'appartenance à l'arabe littéraire. Les taux de distribution de ce lexique en catégories diffèrent d'un groupe à l'autre comme montré ci-dessous :

- 1- noms :** Le calcul montre que la majorité des éléments appartenant à ce groupe appartient à la catégorie « lexique littéraire » (74%). Les noms appartenant à la catégorie « lexique quasi-littéraire » occupent la deuxième place et représentent (18%) du groupe. Les noms appartenant à la catégorie « lexique proche du littéraire » sont présents avec un taux de (5%), alors que ceux qui appartiennent à la catégorie « lexique dialectal » ne constituent que (3%) du groupe.

Groupe « noms »	Catégorie	Fréquence dans <i>Marāyā 2013</i>
	Lex_litt	9375
	Lex_quasi_litt	2278
	Lex_proche_litt	626
	Lex_dial	458
	Total	12737



**Tableau 40.** Distribution du lexique nominal dans les catégories lexicales

**2- verbes** : dans ce groupe, la majorité des composants appartient également à la catégorie « lexique littéraire » avec un taux de (62%). Les verbes appartenant à la catégorie « lexique quasi-littéraire » occupent la deuxième place et constituent (21%) de ce groupe. Le lexique verbal appartenant à la catégorie « lexique proche du littéraire » est présent avec un taux de (11%). Et enfin, les verbes de la catégorie « lexique dialectal » ne représentent que (6%) du groupe.

Groupe « verbes »	Appartenance	Fréquence dans <i>Marāyā</i> 2013
	Lex_litt	2621
	Lex_quasi_litt	900
	Lex_proche_litt	472
	Lex_dial	229
	Total	4222

**Tableau 41.** Distribution du lexique verbal dans les catégories lexicales

**3- adjectifs** : dans ce groupe, la majorité des composants appartient à la catégorie « lexique littéraire » avec un taux de (74%). Les adjectifs de la catégorie « lexique quasi-littéraire » constituent (10%) des composants. Les adjectifs appartenant à la catégorie « lexique proche du littéraire » occupent la troisième place et représentent (10%) du groupe. Enfin, les adjectifs de la catégorie « lexique dialectal » occupent (6%) de ce groupe.

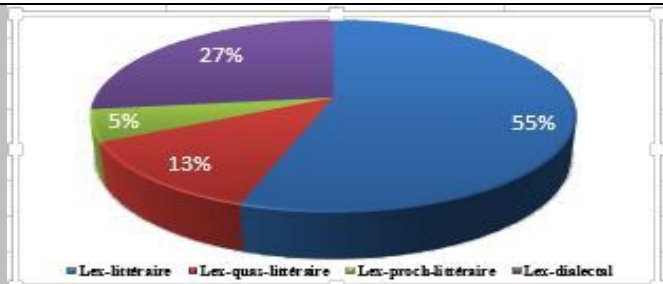
Groupe « adjectifs »	Appartenance	Fréquence dans <i>Marāyā</i> 2013
	Lex_litt	1184
	Lex_quasi_litt	151
	Lex_proche_litt	163
	Lex_dial	94
	Total	1592

**Tableau 42.** Distribution du lexique adjectival dans les catégories lexicales

**4- mots-outils** : dans ce groupe, la part du lexique appartenant à l'arabe littéraire diminue alors que la part appartenant à l'arabe dialectal est remarquablement augmentée. Comme pour les groupes précédents, la majorité des mots-outils sont issus de l'arabe littéraire, mais avec un taux moindre de (55%). Les mots-outils appartenant à la catégorie « lexique quasi-littéraire » sont présents à hauteur de (13%). Le taux des mots-outils de la catégorie « lexique proche du

littéraire » est de (5%). Enfin, les éléments appartenant à la catégorie « lexique dialectal » représentent (27%) de ce groupe.

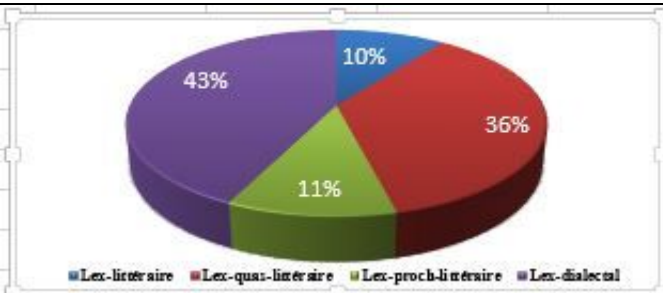
Groupe « mots-outils »	Appartenance	Fréquence dans <i>Marāyā</i> 2013
	Lex_litt	7359
	Lex_quasi_litt	1661
	Lex_proche_litt	713
	Lex_dial	3591
	Total	13324



**Tableau 43.** Distribution des mots-outils dans les catégories lexicales

**5- lexique divers :** les résultats sont particulièrement significatifs pour le lexique de ce groupe. Le calcul montre que la majorité des éléments de celui-ci appartient à la catégorie « lexique dialectal », avec un taux de (43%). Le lexique divers appartenant à la catégorie « lexique quasi-littéraire » occupe la deuxième place, avec un taux de (36%). Les éléments qui appartiennent à la catégorie « lexique proche du littéraire » occupent la troisième place dans ce groupe, avec un taux de (11%). Or, la part appartenant à la catégorie « lexique littéraire » vient en dernière position, avec un taux de (10%).

Groupe « divers »	Appartenance	Fréquence dans <i>Marāyā</i> 2013
	Lex_litt	147
	Lex_quasi_litt	527
	Lex_proche_litt	160
	Lex_dial	626
Total	1460	



**Tableau 44.** Distribution du lexique divers dans les catégories lexicales

### Observations et récapitulatif des résultats de la lecture verticale

Les résultats de la catégorisation des éléments lexicaux des cinq groupes étudiés montrent que :

pour les quatre premiers groupes : « noms », « verbes », « adjectifs » et « mots-outils », le lexique appartenant à la catégorie « lexique littéraire » occupe la plus grande place, comparé au lexique des autres catégories. Le ratio de ce lexique est plus grand dans les groupes « noms » et « adjectifs », de (74%) pour les deux. Il devient de moins en moins important dans les groupes « verbes » : (62%), et « mots-outils » :

(55%). Ce lexique est, en revanche, le lexique le plus faible dans le groupe « lexique divers » où il n'apparaît qu'à un taux de (10%) ;

le « lexique quasi-littéraire » apparaît en deuxième position dans les groupes : « noms », « verbes », « adjectifs » et « lexique divers », et en troisième position dans le groupe « mots-outils » ;

le « lexique proche du littéraire » occupe la deuxième place dans le groupe des « adjectifs », à un taux équivalent à celui du « lexique quasi-littéraire » dans ce même groupe, à hauteur de (10%) pour les deux. Il occupe la troisième position dans les groupes : « noms », « verbes », « divers » et « mots-outils », et la dernière position dans le groupe des « mots-outils » ;

enfin, le « lexique dialectal » apparaît en dernière position dans les groupes : « noms », « verbes » et « adjectifs ». Il occupe la deuxième place dans le groupe des « mots-outils », et revient en première position dans le groupe du « lexique divers ».

<b>Lecture verticale</b>	Noms	Verbes	Adjectifs	Mots-outils	Divers
Lex-littéraire	74%	62%	74%	55%	10%
Lex-quasi-littéraire	18%	21%	10%	13%	36%
Lex-proch-littéraire	5%	11%	10%	5%	11%
Lex-dialectal	3%	6%	6%	27%	43%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**Tableau 45.** Proportions des composants des cinq groupes lexicaux selon les catégories

Ces résultats mettent en avant l'hypothèse qu'une maîtrise des « noms », « verbes », « adjectifs » et « mots-outils », appartenant à la fois à l'arabe littéraire et au dialecte syrien (de Damas), pourra aider à comprendre la majorité des paroles dialectales de Damas. De plus, pour ces quatre groupes, savoir lier le « lexique quasi-littéraire » et le « lexique proche du littéraire » à leurs origines littéraires pourra augmenter cette capacité de compréhension à un niveau encore plus élevé.

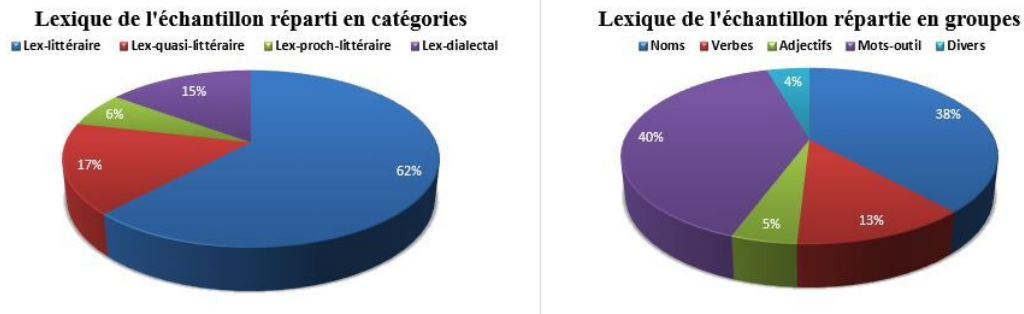
### **Lecture globale des données**

Cette lecture se réalise également, comme pour la lecture détaillée des données, dans deux sens : verticale (pour l'ensemble du lexique analysé, classé selon les catégories), et horizontale (pour l'ensemble de ce lexique, mais classé cette fois selon les groupes). La lecture globale verticale des données conduit aux mêmes résultats montrés au début de ce chapitre (figure 21), résumés comme suit :

- le « lexique littéraire » constitue (62%) de l'échantillon analysé ;
- le « lexique quasi-littéraire » est présent à un pourcentage beaucoup plus bas, de (17%) ;
- le « lexique proche du littéraire » est encore plus faible et représente (6%) seulement de la totalité des éléments lexicaux de l'échantillon ;
- et enfin, le « lexique dialectal » apparaît proche, par sa quantité, du « lexique quasi-littéraire », et constitue (15%) de la totalité du lexique analysé.
- Or, la lecture globale horizontale de l'ensemble des données montre plus clairement la nature des éléments lexicaux les plus fréquents dans *Marāyā 2013* et leur distribution dans notre échantillon. Cette lecture montre que :
  - les « mots-outils » sont les éléments lexicaux les plus répandus dans l'ensemble du lexique étudié. Ils sont présents à un taux de (40%) ;
  - le lexique de nature nominal occupe la deuxième place, à un taux de (38%) ;
  - le lexique verbal vient en troisième position, à un taux de (13%) seulement ;
  - les « adjectifs » sont encore moins nombreux que les « verbes » et représentent (5%) de l'ensemble du lexique de l'échantillon ;
  - et enfin, le lexique appartenant au groupe « divers » n'est présent qu'à un taux de (4%) et occupe, de ce fait, la dernière place parmi l'ensemble du lexique de notre échantillon.

Lexique total en catégories	
Lex-littéraire	20686
Lex-quasi-littéraire	5517
Lex-proch-littéraire	2134
Lex-dialectal	4998
TOTAL	33335

Lexique total en groupes	Noms	Verbes	Adjectifs	Mots-outils	Divers	TOTAL
	12737	4222	1592	13324	1460	33335



**Figure 26.** Lexique total de l'échantillon de 2100 mots réparti en catégories et en groupes

Par cette lecture globale, nous constatons clairement que le rapprochement entre l'arabe littéraire et le dialecte syrien de Damas peut être réalisé plus facilement si l'on se focalise en premier lieu, dans le programme d'enseignement, sur le lexique des groupes « mots-outils », « noms » et « verbes », appartenant à la fois à ces deux registres de la langue arabe. L'analyse du « lexique quasi-littéraire » pourra renforcer également cette voie méthodologique, et favoriser ensuite une meilleure efficacité des nouveaux manuels constitués à base de cette approche.

### **Analyse morphologique et sémantique des éléments lexicaux du corpus de *Marāyā 2013***

Par cette analyse, nous procédons à l'examen des degrés de glissement morphologique et sémantique des unités lexicales d'origine arabe littéraire qui sont introduites dans un usage fréquent du dialecte syrien, représenté par le corpus de *Marāyā 2013*. Le lexique étudié est celui présent dans les groupes de classification présentés ci-dessus. L'analyse morphologique est consacrée aux modifications possibles d'une unité lexicale dans son format simple et/ou composé hors de son contexte. À l'inverse, l'analyse sémantique considère le contexte dans lequel l'élément lexical est employé. Cette analyse couvre également les collocations et les expressions figées qui sont liées à l'arabe littéraire.

Ainsi, nous distinguons :

- 1- des éléments lexicaux qui ont le même sens et la même forme en dialecte qu'en arabe littéraire (أخي : 'hī : mon frère) ;



- 2- des éléments lexicaux qui ont subi de légères modifications entre l'arabe littéraire et le dialectal (lettres ou/et des voyelles), en conservant le même sens (كثير / كَثِير : *kaṭīr/ ktīr* : beaucoup) ;
- 3- des éléments lexicaux qui ont la même forme en arabe littéraire et en dialectal mais dont le sens est différent entre les deux registres (بكرة : *bukrah* : le temps juste avant le lever du soleil « en arabe littéraire » / demain « en dialecte syrien »).

Nous distinguons également, au niveau des collocations et des expressions figées :

- 1- des constructions qui ont les mêmes composants en arabe littéraire et en dialectal, et qui donnent le même sens (إن شاء الله : *'in šā'a'a Allāh* : si Dieu le veut) ;
- 2- des constructions d'éléments lexicaux appartenant à l'arabe littéraire, mais qui s'emploient uniquement dans un usage dialectal (أمر عيونك : *'amr 'yūnak* : selon tes désirs ! « dans un sens amical ou amoureux ») ;
- 3- des constructions dialectales contenant des éléments lexicaux liés à l'arabe littéraire, conservant le même sens que la construction littéraire d'origine (تعدّ للمئة قبل ما : *t'idd lal-miyyih 'bil mā...* : compter jusqu'à cent avant de « faire quelque chose »), l'expression littéraire équivalente est (تعدّ للمئة قبل أن... : *ta'uddu lil-mi'ah qabla 'an...*) ;
- 4- des constructions contenant des éléments lexicaux liés à l'arabe littéraire, mais qui n'existent et n'ont un sens qu'en usage dialectal (تستوطي حيطي : *tistawī hiyī*<sup>13</sup> : tu le vois bas, mon mur/toit « au sens de contester le regard méprisant de quelqu'un à ton égard »).

---

13 Cette expression est typiquement métaphorique. Elle représente deux situations bien distinctes selon les sens du mot « حيطي : *hiyī* : mon mur/mon toit » en dialecte syrien. Par le premier sens « حيط : *hiy* : mur », nous imaginons deux voisins pour lesquels il existe un mur séparant leurs maisons. Si l'un des deux est intrusif et que le mur est grand, il ne peut rien faire pour gêner son voisin. Par contre, si ce mur est petit, il peut facilement le dépasser et s'immiscer dans les affaires de l'autre. Ici, ce dernier, fâché, peut utiliser l'expression (تستوطي حيطي : *tistawī hiyī*) pendant qu'ils se disputent. Dans le deuxième cas où le sens est « حيط : *hiy* : toit », l'expression renvoie à une situation où le toit de la maison de quelqu'un est trop bas de sorte que n'importe qui peut l'escalader et accéder ensuite à la cour intérieure. La métaphore de l'expression renvoie le plus souvent à la première image.

Cette approche comparative permet d'identifier des critères morphologiques, transformationnels, catégoriels et interprétatifs du lexique arabe. Elle favorise également l'acquisition de savoirs formels et structurels, ainsi que des savoir-faire combinatoires qui remontent le niveau des compétences lexicales et communicationnelles de l'apprenant.

### **Les mots-outils**

Le groupe des mots-outils contient les éléments lexicaux dont le rôle syntaxique dans les productions langagières est plus important que le rôle sémantique. La liste des mots-outils est bien évidemment une liste fermée qui contient un nombre limité d'éléments grammaticaux. Les éléments qui sont communs, morphologiquement, entre l'arabe littéraire et les paroles de *Marāya 2013* ont le plus souvent le même sens dans les deux usages, littéraire et dialectal, de la langue. La composition de ces mots avec d'autres mots-outils respecte également les règles de la grammaire classique de la langue arabe (ex : بما : *bimā* = *bi* + *mā*, كَأَنِّي : *ka'annī* = *ka'anna* + *ī*, مِنْهَا : *minhā* = *min* + *hā*, etc.). Cependant, quelques exemples ont été relevés, pour lesquels le mot a une forme qui correspond à l'arabe littéraire, alors que le sens, et même l'interprétation de cette forme, sont différents en dialecte. Les exemples concernés sont le plus souvent, dans la liste analysée, de nature composée. La forme (عَمَّا : '*ammā*) est interprétée en arabe littéraire de cette façon : « عَنَّ : '*an* : de » + « ما : *mā* » = de quoi (comme traduction du sens de l'ensemble). Cette même forme est composée, pour le sens dialectal, de : « عَمَّ : '*amm* : oncle » + « ا : *ā* » = (en arabe littéraire) « عَمَّ : '*ammu* : oncle » + « ها : *hā* : pronom personnel de la troisième personne, féminin, du singulier » = son oncle (comme traduction du sens de l'ensemble). Dans le tableau suivant, sont regroupés tous les mots-outils, simples et composés, appartenants morphologiquement à l'arabe littéraire et existants également dans la liste de fréquence analysée de *Marāyā 2013* :

### **Abréviations**

S : mot simple

C : mot composé

Litt\_out : mot de la catégorie « lexique littéraire » et du groupe « mots-outils »

AL : arabe littéraire

ALM : arabe littéraire moderne

PRD : parler régional de Damas

: existence d'un sens différent en PRD

( ) : le mot analysé entre parenthèses correspond à l'équivalent du sens dialectal en arabe littéraire.

Mot	Translittération	Composition	Catégorie_groupe	Sens différent en PRD	Remarques
إذا	'iḍā	S	Litt_out		
إلا	'llā	S	Litt_out		
إلى	'ilā	S	Litt_out		
أما	'ammā	S	Litt_out		
إن	'in	S	Litt_out		
أن	'an	S	Litt_out		
إِنَّكَ	'innaka	C	Litt_out		
إِنِّي	'innī	C	Litt_out		
أو	'aw	S	Litt_out		
أي	'ay	S	Litt_out		
بِذُنْ	bi-dūn	C	Litt_out		
بعد	ba'd	S	Litt_out		
بِكُمْ	bi-kum	C	Litt_out		
بما	bi-mā	C	Litt_out		
بها	bi-hā	C	Litt_out		
بين	bayn	S	Litt_out		
بيني	baynī	C	Litt_out		
تحت	taḥt	S	Litt_out		
تحتي	taḥtī	C	Litt_out		
حتى	ḥattā	S	Litt_out		
دون	dūn	S	Litt_out		
ذلك	ḍālik	S	Litt_out		
على	'alā	S	Litt_out		
عليّ	'alayy	C	Litt_out		
عليك	'alayk	C	Litt_out		
عليكم	'alaykum	C	Litt_out		
علينا	'alaynā	C	Litt_out		
عليه	'alayh	C	Litt_out		
عليها	'alayhā	C	Litt_out		
عما	'ammā	C	Litt_out		AL : 'an + mā = de quoi PRD : 'amm + ā = ('ammu + hā) = son oncle

عن	'an	S	Litt_out		
عِنَّا	'annā	C	Litt_out		AL : 'an + nā = de nous PRD : 'an + nā = ('inda + nā) = chez nous
عند	'ind	S	Litt_out		
عندك	'indak	C	Litt_out		
عندنا	'indanā	C	Litt_out		
عِنْدِي	'indī	C	Litt_out		
عِنِّي	'annī	C	Litt_out		
في	fī	S	Litt_out		
فيك	fīk	C	Litt_out		AL : fī + k = en toi PRD : fī + k = (fī + 'istiṭā 'ati + k) = tu peux
فيِنا	fīnā	C	Litt_out		AL : fī + nā = en nous PRD : fī + nā = (fī + 'istiṭā 'ati + nā) = nous pouvons
فيه	fīh	C	Litt_out		AL : fī + h = en/dans lui PRD : fī + h = (fī + 'istiṭā 'ati + hi) = il peut
فيها	fīhā	C	Litt_out		AL : fī + hā = en/dans elle PRD : fī + hā = (fī + 'istiṭā 'ati + hā) = elle peut
قد	qad	S	Litt_out		
كأني	ka'annī	C	Litt_out		
كم	kam	S	Litt_out		
لا	lā	S	Litt_out		
لَكَ	lak	C	Litt_out		AL : la + k = à toi PRD : lak : un mot simple qui s'emploie toujours au début de la phrase, pendant une conversation, pour introduire une question, une exclamation, une confirmation, une nouvelle information, etc.
لَمَّا	lammā	S	Litt_out		AL : lamma = quand PRD : lamm + ā = (lamma + hā) = il l'a ramassé
لِمَن	liman	C	Litt_out		
لِنا	lanā	C	Litt_out		
له	lahū	C	Litt_out		
لِها	lahā	C	Litt_out		
لو	law	S	Litt_out		
لي	lī	C	Litt_out		
ما	mā	S	Litt_out		
مع	ma'	S	Litt_out		
مَعَكَ	ma'ak	C	Litt_out		
مَعَنَا	ma'anā	C	Litt_out		
مَعَهَا	ma'ahā	C	Litt_out		
مَعِي	ma'ī	C	Litt_out		
مِن	min	S	Litt_out		

مَنَا	<i>minnā</i>	C	Litt_out		AL : <i>min + nā</i> = de nous PRD : <i>min + ā</i> = ( <i>min + hā</i> ) = d'elle
مِنْهَا	<i>minhā</i>	C	Litt_out		
مَنِّي	<i>minnī</i>	C	Litt_out		
هَلْ	<i>hal</i>	S	Litt_out		
وَ	<i>wa</i>	S	Litt_out		
وَإِنْ	<i>wa-'in</i>	C	Litt_out		
وَعَلَى	<i>wa-'alā</i>	C	Litt_out		
وَعَلَيْكُمْ	<i>wa-'alaykum</i>	C	Litt_out		
وَفِي	<i>wa-fī</i>	C	Litt_out		
وَلَا	<i>wa-lā</i>	C	Litt_out		
وَلَكْ	<i>wa-lak</i>	C	Litt_out		AL : <i>wa + la + k</i> = et pour toi PRD : <i>walak</i> : un mot simple qui s'emploie au début de la phrase, pendant une conversation, pour introduire une confirmation, un démenti ou une rectification d'une information, ou pour exprimer son désagrément, sa déception, sa colère, etc.
وَلِي	<i>wa-lī</i>	C	Litt_out		
وَمَا	<i>wa-mā</i>	C	Litt_out		
وَمِنْ	<i>wa-mīn</i>	C	Litt_out		
وَهُنَا	<i>wa-hunā</i>	C	Litt_out		
وَيَا	<i>wa-yā</i>	C	Litt_out		
يَا	<i>yā</i>	S	Litt_out		

Les mots-outils classés dans la catégorie « quasi-littéraire » ont, en revanche, une forme légèrement modifiée par rapport à leur origine littéraire. Le sens de ces mots et leur emploi dans les différents contextes sont également quasi identiques à ceux de leur équivalent en arabe littéraire.

### Abréviation

Quasi-litt\_out : mot de la catégorie « lexique quasi-littéraire » et du groupe « mots-outils »

Mot	Translittération	Composition	Catégorie_groupe	Équivalent en AL	Translittération	Remarques
أَنُو	<i>'innū</i>	C	Quasi-litt_out	إِنَّهُ	<i>'innahu</i>	
أَنُو	<i>'annū</i>	C	Quasi-litt_out	أَنَّه	<i>'annhu</i>	
إِي	<i>'iy</i>	S	Quasi-litt_out	أَي / إِيه	<i>'ay/ 'īhi</i>	
بِأَنُو	<i>bi-'innū</i>	C	Quasi-litt_out	بِأَنَّه	<i>bi-'annhu</i>	
بِكَ	<i>bak</i>	C	Quasi-litt_out	بِكَ	<i>bika</i>	

بَنَا	<i>banā</i>	C	Quasi-litt_out	بِنَا	<i>binā</i>	
بَهَا	<i>bahā</i>	C	Quasi-litt_out	بِيهَا	<i>bihā</i>	
عَلَيْكِي	<i>'alykī</i>	C	Quasi-litt_out	عَلَيْكَ	<i>'alayki</i>	
عَلَيِّي	<i>'alayīi</i>	C	Quasi-litt_out	عَلَيَّ	<i>'alayya</i>	
عِنْدُو	<i>'indū</i>	C	Quasi-litt_out	عِنْدَهُ	<i>'indahū</i>	
عَنُو	<i>'annū</i>	C	Quasi-litt_out	عَنَّهُ	<i>'anhu</i>	
كَأَنُو	<i>ka'annū</i>	C	Quasi-litt_out	كَأَنَّهُ	<i>ka'annahū</i>	
كَيْفَكَ	<i>kīfak</i>	C	Quasi-litt_out	كَيْفَكَ (كَيْفَ) (حَالِكَ)	<i>kayfak (kayfa ḥāluka)</i>	
لَا	<i>la'</i>	S	Quasi-litt_out	لَا	<i>lā</i>	
لِإِنُو	<i>la'innū</i>	C	Quasi-litt_out	لِإِنَّهُ	<i>li'annahū</i>	
مَعُو	<i>ma'ū</i>	C	Quasi-litt_out	مَعَهُ	<i>ma'ahu</i>	
مِنْكَ	<i>minnak</i>	C	Quasi-litt_out	مِنْكَ	<i>minka</i>	
مِنُو	<i>minnū</i>	C	Quasi-litt_out	مِنُّهُ	<i>minhu</i>	
وَرَا	<i>warā</i>	S	Quasi-litt_out	وَرَاءَ	<i>Warā'a</i>	

Le degré de changement dans la morphologie des éléments de la catégorie « proche du littéraire » est encore plus distinct, comme le montre le tableau suivant :

### Abréviation

Proch-litt\_out : mot de la catégorie « lexique proche du littéraire » et du groupe « mots-outils »

Mot	Translittération	Composition	Catégorie_groupe	Équivalent en AL	Translittération	Remarques
أَبْل	<i>'abil</i>	S	Proch-litt_out	قَبْل	<i>qabla</i>	
إِدَام	<i>'iddām</i>	S	Proch-litt_out	قَدَام/ أَمَام	<i>quddām/ 'amāma</i>	
إِزَا	<i>'izā</i>	S	Proch-litt_out	إِذَا	<i>'idā</i>	
إِلَكَ	<i>'ilak</i>	C	Proch-litt_out	لَكَ	<i>laka</i>	
إِلَهَا	<i>'ilhā</i>	C	Proch-litt_out	لَهَا	<i>lahā</i>	
إِلُو	<i>'ilū</i>	C	Proch-litt_out	لَهُ	<i>lahu</i>	
إِلِي	<i>'ilī</i>	C	Proch-litt_out	لِي	<i>lī</i>	
إِيْمَتِي	<i>'iymtā</i>	S	Proch-litt_out	مَتِي	<i>matā</i>	
بَاكَ	<i>bāk</i>	C	Proch-litt_out	بِكَ	<i>bika</i>	
بَعْدِين	<i>ba'diyn</i>	S	Proch-litt_out	بَعْدَ ذَلِكَ	<i>ba'da dālīka</i>	
بَيْنَاتِنَا	<i>biynātnā</i>	C	Proch-litt_out	بَيْنَنَا	<i>baynanā</i>	
عَلَيْهِونَ	<i>'aliyhuwn</i>	C	Proch-litt_out	عَلَيْهِنَّ	<i>'alayhunna</i>	
عِنْدَا	<i>'andā</i>	C	Proch-litt_out	عِنْدَهَا	<i>'indahā</i>	
عِنْدَكُون	<i>'andkuwn</i>	C	Proch-litt_out	عِنْدَكُمْ	<i>'indakum</i>	
عِنْدُون	<i>'anduwn</i>	C	Proch-litt_out	عِنْدَهُمْ	<i>'indahum</i>	
فَوْء	<i>Fuw'</i>	S	Proch-litt_out	فَوْقَ	<i>fawqa</i>	

فيكون	<i>fīkun</i>	C	Proch-litt_out	فِيكُمْ	<i>fīkum</i>	Au sens de pouvoir faire quelque chose
كزا	<i>kazā</i>	S	Proch-litt_out	كَذَا	<i>kaḏā</i>	
لעندكون	<i>la'indkuwn</i>	C	Proch-litt_out	لِعِنْدِكُمْ	<i>li'indikum</i>	
لمين	<i>lamīn</i>	C	Proch-litt_out	لِمَنْ	<i>liman</i>	
لهون	<i>lahuwn</i>	C	Proch-litt_out	إِلَى هُنَا	<i>'ilā hunā</i>	
لوين	<i>lawiyn</i>	C	Proch-litt_out	إِلَى أَيْنَ	<i>'ilā 'ayna</i>	
اللي	<i>illī</i>	S	Proch-litt_out	الَّذِي	<i>allaḏī</i>	
معا	<i>ma'ā</i>	C	Proch-litt_out	مَعَهَا	<i>ma'ahā</i>	
معون	<i>ma'uwn</i>	C	Proch-litt_out	مَعَهُمْ	<i>ma'ahum</i>	
منكون	<i>minkuwn</i>	C	Proch-litt_out	مِنْكُمْ	<i>minkum</i>	
منهون	<i>minhuwn</i>	C	Proch-litt_out	مِنْهُنَّ	<i>minhunna</i>	
منون	<i>minnuwn</i>	C	Proch-litt_out	مِنْهُمْ	<i>minhunna</i>	
هاد	<i>hād</i>	S	Proch-litt_out	هَذَا	<i>hāḏā</i>	
هادا	<i>hādā</i>	S	Proch-litt_out	هَذَا	<i>hāḏā</i>	
هاظ	<i>hāz</i>	S	Proch-litt_out	هَذَا	<i>hāḏā</i>	
هاي	<i>hāy</i>	S	Proch-litt_out	هَذِهِ	<i>hāḏihi</i>	
هيّه	<i>hayyih</i>	S	Proch-litt_out	هَذِهِ	<i>hāḏihi</i>	
واللي	<i>w-illī</i>	C	Proch-litt_out	وَالَّذِي	<i>wa-llaḏī</i>	
وايمتى	<i>w-'iyntā</i>	C	Proch-litt_out	وَمَتَى	<i>wa-matā</i>	
ومين	<i>w-mīn</i>	C	Proch-litt_out	وَمَنْ	<i>wa-man</i>	
وهاد	<i>w-hād</i>	C	Proch-litt_out	وَهَذَا	<i>wa-hāḏā</i>	
وهون	<i>w-huwn</i>	C	Proch-litt_out	وَهُنَا	<i>wa-hunā</i>	
وهي	<i>w-hay</i>	C	Proch-litt_out	وَهِيَ	<i>wa-hiya</i>	
وين	<i>wiyn</i>	S	Proch-litt_out	أَيْنَ	<i>'ayna</i>	
ووين	<i>w-wiyn</i>	C	Proch-litt_out	وَأَيْنَ	<i>wa-'ayna</i>	
وينك	<i>wiynak</i>	C	Proch-litt_out	أَيْنَ أَنْتَ	<i>'ayna 'anta</i>	
باللي	<i>yalliy</i>	C	Proch-litt_out	الَّذِي	<i>allaḏī</i>	

### Les noms

La majorité du lexique commun morphologiquement de ce groupe a le même sens en arabe littéraire et en dialecte syrien.

### Abréviation

Litt\_nom : mot de la catégorie « lexique littéraire » et du groupe « nom »

Mot	Translittération	Composition	Catégorie_groupe	Sens différent en PRD	Remarques
إبني	<i>'ibnī</i>	C	Litt_nom		
أبو	<i>'abū</i>	S	Litt_nom		
أبي	<i>'abī</i>	C	Litt_nom		

أخي	'ahī	C	Litt_nom		
آل	'āl	S	Litt_nom		AL : <i>qāla</i> (verbe) = il a dit PRD : 'āl (nom) = la famille de : comme si l'on dit « آل قَبَانِي » : 'āl <i>qabbanī</i> : la famille Qabbānī»
أنا	'anā	S	Litt_nom		
أهلا	'āhlā	S	Litt_nom		
إياه	'iyyāh	C	Litt_nom		
بالله	bi-llāh	C	Litt_nom		
بكرة	bukrah	S	Litt_nom		AL : le temps juste avant le lever du soleil. PRD : au sens de « demain »
حبيبي	ḥabībī	C	Litt_nom		Ce mot s'emploie dans des situations assez variées en dialecte de Damas, comme l'amour : « حَبِيبِي : <i>ḥabībī</i> : mon amour » ; exclamation : « يَا حَبِيبِي : <i>yā ḥabībī</i> : ah mon Dieu ! » ; donner un conseil : « حَبِيبِي، لَازِم تَعْمَل... : <i>ḥabībī, lāzim ti'mal...</i> : mon ami/ mon fils, il faut que tu ... » ; se moquer de quelqu'un : « نَعَم حَبِيبِي : <i>na'am ḥabībī !</i> qu'est-ce que c'est que ça ! » ; etc.
الحمد	alḥamd	C	Litt_nom		
خير	ḥayr	S	Litt_nom		
ربّ	rabb	S	Litt_nom		
روح	rūḥ	S	Litt_nom		AL : <i>rūḥ</i> (nom) : âme. PRD : <i>rūḥ</i> (verbe) : va-t'en ! ou « aller » conjugué à la première personne de l'indicatif du future comme dans la phrase : رُوحُ رُوح : <i>rah rūḥ</i> : je vais aller. L'équivalent en AL et donc : اِذْهَب : <i>iḏḥab</i> (pour le premier usage), et : اُذْهَب : <i>'aḏḥab</i> (pour le deuxième usage).
السلام	assalām	C	Litt_nom		
السلامة	assalāmah	C	Litt_nom		
سيدنا	sayyidunā	C	Litt_nom		
سيدي	sayyidī	C	Litt_nom		
شغلة	šaḡlah	S	Litt_nom	شَيْء	AL : <i>šaḡlah</i> = occupation/ passe- temps PRD : <i>šaḡlah</i> = (occupation/ passe- temps) ou (chose/ truc)
شُكْر	šukr	S	Litt_nom		
صالح	šāliḥ	S	Litt_nom		
العافية	al'āfiyah	C	Litt_nom		
العمى	al'amā	C	Litt_nom		AL : <i>al'amā</i> = la cécité. Ce mot s'emploie aussi en PRD pour montrer l'exclamation ou l'étonnement. Il peut être employé



					également pour indiquer le mécontentement.
عمّي	'ammī	C	Litt_nom		AL : 'ammī = mon oncle (le frère de mon père). En PRD, le mot peut être employé dans des situations de communications sans référer à cette relation familiale, comme pour les mots : « ابني : <i>ibnī</i> : mon fils » ; « بنتي : <i>bintī</i> : ma fille » ; « بابا : <i>bābā</i> : papa » et « ماما : <i>māmā</i> : maman ».
عيني	'aynī	C	Litt_nom		AL : 'aynī = mon œil. PRD : 'aynī = mon œil. Il est aussi très fréquent de l'employer pour exprimer son étonnement (يا عيني : <i>ya 'aynī</i> ), ou dans des conversations entre amis comme pour le mot (حبيبي : <i>ḥabībī</i> ).
كل	<i>kull</i>	S	Litt_nom		
الله	'allāh	S	Litt_nom		
محمود	<i>maḥmūd</i>	S	Litt_nom		
مرّة	<i>marrah</i>	S	Litt_nom		
الناس	<i>annās</i>	C	Litt_nom		
واحد	<i>wāḥid</i>	S	Litt_nom		
والله	<i>wa-llāh</i>	C	Litt_nom		
وأنا	<i>wa-'anā</i>	C	Litt_nom		
وسهلا	<i>wa-sahlan</i>	C	Litt_nom		
يوم	<i>yawm</i>	S	Litt_nom		

Pour les noms classés dans la catégorie « quasi-littéraire », il est possible de trouver des mots d'origine étrangères comme « آغا : 'āgā », « بابا : *bābā* », « دولار : *dūlār* », « دكتوراه : *duktuwrāh* », etc. Ces mots sont classés dans cette catégorie parce qu'ils font partie, depuis assez longtemps, du lexique de l'arabe moderne ou de l'arabe moyen. Le tableau suivant montre des exemples appartenants à cette catégorie.

### Abréviation

Quasi-litt\_nom : mot de la catégorie « lexique quasi-littéraire » et du groupe « nom »

Mot	Translittération	Composition	Catégorie_groupe	Équivalent en AL	Translittération	Remarques
اثنين	<i>itniyn</i>	S	Quasi-litt_nom	إثنين	<i>'itnayn</i>	
إستاذ	<i>'istāz</i>	S	Quasi-litt_nom	أستاذ	<i>'ustād</i>	
إسمو	<i>'ismū</i>	C	Quasi-litt_nom	إسمه	<i>ismuhu</i>	
آغا	<i>'āgā</i>	S	Quasi-litt_nom	/	/	

إم	'imm	S	Quasi-litt_nom	أُم	'umm	
إمك	'immak	C	Quasi-litt_nom	أُمُّكَ	'ummuka	
إمُو	'immū	C	Quasi-litt_nom	أُمُّهُ	'ummuhu	
إمِي	'immī	C	Quasi-litt_nom	أُمِّي	'ummī	
إنت	'inta	S	Quasi-litt_nom	أَنْتِ	'anta	
إنتِ	'inti	S	Quasi-litt_nom	أَنْتِ	'anti	
إنتُو	'intū	S	Quasi-litt_nom	أَنْتُمْ	'antum	
أهلين	'ahliyn	S	Quasi-litt_nom	أَهْلًا	'ahlan	
إيدك	'īdak	C	Quasi-litt_nom	يَدُكَ	yaduka	
بابا	baba	S	Quasi-litt_nom	أَبِي	'abī	
بو	bū	S	Quasi-litt_nom	أَبُو	'abū	
بيتو	biytū	C	Quasi-litt_nom	بَيْتُهُ	baytuhu	
تانية	tānyih	S	Quasi-litt_nom	ثَانِيَّة	tāniyah	
تلات	tlāt	S	Quasi-litt_nom	ثَلَاث	ṭalāt	
حدا	ḥadā	S	Quasi-litt_nom	أَحَدٌ / وَاحِد	'aḥad / wāḥid	
حَضِرْتَكْ	ḥaḍirtak	C	Quasi-litt_nom	حَضِرْتُكَ	ḥaḍratuka	
خانم	ḥānum	S	Quasi-litt_nom	/	/	
دكتور	duktuwr	S	Quasi-litt_nom	طَبِيبُ / أَسْتَاذُ جَامِعِي	ṭabīb / 'ustād jāmi'ī	Le mot est d'origine étrangère mais il est employé en ALM
دكتوراه	duktuwrāh	S	Quasi-litt_nom	/	/	Ce mot est employé en ALM tel qu'il est dans le langage courant « بحثُ دُكتوراه : une thèse de doctorat »
دولار	dūlār	S	Quasi-litt_nom	/	/	
صحة	ṣaḥḥah	S	Quasi-litt_nom	صِحَّة	ṣiḥḥah	
عمُو	'ammū	S	Quasi-litt_nom	عَمِّي	'ammī	
كتير	ktīr	S	Quasi-litt_nom	كَثِير	kaṭīr	
كِلْ	kill	S	Quasi-litt_nom	كُلٌّ	kull	
كَلُو	killū	C	Quasi-litt_nom	كُلُّهُ	kulluhu	
ماما	māmā	S	Quasi-litt_nom	أُمِّي	'ummī	
مِثْل	mitil	S	Quasi-litt_nom	مِثْل	miṭla	
مِيَّة	miyyih	S	Quasi-litt_nom	مِئَةٌ	mi'ah	
مين	mīn	S	Quasi-litt_nom	مَنْ	man	
نحنا	niḥnā	S	Quasi-litt_nom	نَحْنُ	naḥnu	
نصّ	niṣṣ	S	Quasi-litt_nom	نِصْف	niṣf	
هوّه	huwwih	S	Quasi-litt_nom	هُوَ	huwa	
وحده	waḥdih	S	Quasi-litt_nom	وَاحِدَةٌ	wāḥidah	
ونحنا	w-niḥnā	C	Quasi-litt_nom	وَنَحْنُ	wa-naḥnu	
ياي	yā-bī	C	Quasi-litt_nom	يَا أَبِي	yā 'abī	

Les exemples de changement possible dans le groupe nominal de la catégorie « proche du littéraire » sont également consultables dans le tableau suivant :

## Abréviation

Proch-litt\_nom : mot de la catégorie « lexique proche du littéraire » et du groupe « nom »

Mot	Translittération	Composition	Catégorie_groupe	Équivalent en AL	Translittération	Remarques
أركيلة	'arkīlih	S	Proch-litt_nom	نَرْجِيلَة	narjīlah	
إزناك	'iznak	C	Proch-litt_nom	إِذْنُكَ	'idnuka	
إسما	'ismā	C	Proch-litt_nom	إِسْمُهَا	ismuhā	
إصّة	'iṣṣah	S	Proch-litt_nom	قِصَّة	qiṣṣah	
إصتو	'iṣṣtū	C	Proch-litt_nom	قِصَّتُهُ	qiṣṣatuhu	
أصدك	'aṣḍak	C	Proch-litt_nom	قِصْدُكَ	qaṣḍuka	
أصدي	'aṣḍī	C	Proch-litt_nom	قِصْدِي	qaṣḍī	
إطعة	'iṭ'ah	S	Proch-litt_nom	قِطْعَة	qiṭ'ah	
ألبك	'albak	C	Proch-litt_nom	قَلْبُكَ	qalbaka	
ألبي	'albī	C	Proch-litt_nom	قَلْبِي	qalbī	
أمّتي	'āmtī	C	Proch-litt_nom	قَامَتِي	qāmatī	
أني	'anī	S	Proch-litt_nom	أَنَا	'anā	
أهوة	'ahwih	S	Proch-litt_nom	قَهْوَة	qahwah	
إيدو	'īdū	C	Proch-litt_nom	يَدُهُ	yaduhu	
تِيّام	tiyyām	S	Proch-litt_nom	أَيّام	'ayyām	Le « ti » au début de la forme « tiyyām » est une liaison entre le mot et un nombre qui le précède, comme dans (أربع تِيّام) : 'arba ' tiyyām : quatre jours », alors que le hamzah (ّ) de son équivalent en AL est supprimé.
جوزك	juwzik	C	Proch-litt_nom	زَوْجُكَ	zawjuki	
جوزي	juwzī	C	Proch-litt_nom	زَوْجِي	zawjī	
حأ	ḥ''	S	Proch-litt_nom	حَقّ	ḥaqq	
الحنينة	il-ḥa 'ī'ah	S	Proch-litt_nom	الْحَقِيقَة	al-ḥaqqīqah	
الدّخنة	id-dahnih	S	Proch-litt_nom	الدّخَان	ad-duḥān	
دياب	dyāb	S	Proch-litt_nom	دِيَاب / دِنَاب	diyāb / di'āb	Ici, nom propre
دئينة	ḍa 'ī'ah	S	Proch-litt_nom	دَقِيقَة	daqīqah	
الرّجال	ir-rijjāl	S	Proch-litt_nom	الرّجُل	ar-rajul	
رزني	riz'ī	C	Proch-litt_nom	رِزْقِي	rizqī	
ريحة	rīḥah	S	Proch-litt_nom	رَائِحَة	rā'ihah	

السوء	<i>is-sū'</i>	C	Proch-litt_nom	السُّوق	<i>as-sūq</i>	
العقل	<i>il-'a'il</i>	C	Proch-litt_nom	العَقْل	<i>al-'aql</i>	
كأسه	<i>kāsih</i>	S	Proch-litt_nom	كَأْس	<i>ka's</i>	
كَلَا	<i>killā</i>	C	Proch-litt_nom	كُلَّهَا	<i>kulluhā</i>	
كُلُون	<i>killuwn</i>	C	Proch-litt_nom	كُلُّهُنَّ / كُلُّهُم	<i>kulluhunna / kulluhum</i>	
لحدا	<i>la-ḥadā</i>	C	Proch-litt_nom	لِأَحَد	<i>li-'aḥad</i>	
مبارح	<i>mbāriḥ</i>	S	Proch-litt_nom	الْبَارِحَةَ	<i>al-bāriḥah</i>	
مَرَه	<i>marah</i>	S	Proch-litt_nom	امْرَأَةً / مَرْأَةً	<i>imra'ah / al- mar'ah</i>	
مسأل	<i>masalan</i>	S	Proch-litt_nom	مَثَلًا	<i>maṭalan</i>	
معناتا	<i>ma'nātā</i>	C	Proch-litt_nom	مَعْنَاهَا	<i>ma'nāhā</i>	
المِي	<i>il-mayy</i>	C	Proch-litt_nom	الماء	<i>al-mā'</i>	
هُوَه	<i>huwwih</i>	S	Proch-litt_nom	هُوَ	<i>huwa</i>	
وَأْت	<i>wa't</i>	S	Proch-litt_nom	وَقْت	<i>waqt</i>	
وَرَأَة	<i>war'ah</i>	S	Proch-litt_nom	وَرَقَة	<i>waraqah</i>	
ونصّ	<i>w-nuṣṣ</i>	C	Proch-litt_nom	وَيُصَفّ	<i>wa-niṣf</i>	En PRD, le mot se prononce « نُصّ : <i>nuṣṣ</i> » après le « و » : <i>wa</i> » et « نصّ : <i>niṣṣ</i> » dans tout autre cas.
وهوَه	<i>w-huwwih</i>	C	Proch-litt_nom	وَهُوَ	<i>wa-huwa</i>	

De la même façon, nous présentons par la suite d'autres exemples du lexique verbal et adjectival, tirés de notre corpus, comparé à son équivalent morphologique en arabe littéraire. Les exemples seront également accompagnés par des commentaires explicatifs en cas de nécessité.

## Les verbes

### Abréviations

Litt\_verb : mot de la catégorie « lexique littéraire » et du groupe « verbe »

Quasi-litt\_verb : mot de la catégorie « lexique quasi-littéraire » et du groupe « verbe »

Proch-litt\_verb : mot de la catégorie « lexique proche du littéraire » et du groupe « verbe »

Mot	Translittération	Composition	Catégorie_groupe	Sens différent en PRD	Remarques
أعمل	<i>'a'mal</i>	S	Litt_verb		
ترى	<i>tarā</i>	S	Litt_verb		
تعال	<i>ta'āl</i>	S	Litt_verb		

خَصَّ	<i>ḥallaṣ</i>	S	Litt_verb		AL : <i>ḥallaṣ</i> = sauver qqun de qqch qui l'ennuie. PRD : <i>ḥallaṣ</i> = finir/ terminer qqch
خَلَّصَنِي	<i>ḥalliṣnī</i>	C	Litt_verb		AL : <i>ḥalliṣnī</i> = sauve-moi ! PRD : <i>ḥalliṣnī</i> = insister pour finir vite un travail que qqun est en train de faire pour toi.
راح	<i>rāḥ</i>	S	Litt_verb		
شاء	<i>šā'</i>	S	Litt_verb		
شَرَّف	<i>šarrif</i>	S	Litt_verb		AL : <i>šarrif</i> = honorer PRD : <i>šarrif</i> = demander à qqun d'entrer/ de s'asseoir, ou lui demander de tenir dans sa main qqch qu'il a demandé.
شُفَّت	<i>šuft</i>	C	Litt_verb		Verbe à usage très fréquent en PRD, mais très rare en ALM.
صار	<i>šār</i>	S	Litt_verb		Traduction en AL : devenir. Traduction en PRD : devenir/ atteindre le degré d'être cuit à point (cuisine)
صِرَّت	<i>širt</i>	C	Litt_verb		
ما عاد	<i>mā 'ād</i>	C	Litt_verb		
قولي	<i>qūlī</i>	C	Litt_verb		
كان	<i>kān</i>	S	Litt_verb		
كانت	<i>kānat</i>	C	Litt_verb		
كنت	<i>kunt</i>	C	Litt_verb		
نام	<i>nām</i>	S	Litt_verb		
هات	<i>hāt</i>	S	Litt_verb		
يعني	<i>ya 'nī</i>	S	Litt_verb		<i>ya 'nī</i> : signifier que. Il s'emploie également en PRD comme une particule de discours.
يمكن	<i>yimkin</i>	S	Litt_verb		AL : <i>yumkinu</i> : donner à qqun le pouvoir de faire qqch. PRD : <i>yimkin</i> : il est possible que... (traduction)

Les verbes de la catégorie « quasi-littéraire » :

Mot	Translittération	Composition	Catégorie_groupe	Équivalent en AL	Translittération	Remarques
إجي	<i>'ijī</i>	S	Quasi-litt_verb	أجيء	<i>'ajī'u</i>	
إحكي	<i>'ihkī</i>	S	Quasi-litt_verb	أحكي	<i>'ahkī</i>	
أخذ	<i>'āḥud</i>	S	Quasi-litt_verb	أخذ	<i>aḥuḍu</i>	
اخراس	<i>iḥrās</i>	S	Quasi-litt_verb	إخرس	<i>iḥras</i>	
اسماع	<i>isma'</i>	S	Quasi-litt_verb	إسمع	<i>isma'</i>	
اطلاع	<i>iṭlā'</i>	S	Quasi-litt_verb	إطلع	<i>iṭla'</i>	

أعوز	'a'ūzu	S	Quasi-litt_verb	أَعُوذُ	'a'ūdu	
أثمور	i'muwr	S	Quasi-litt_verb	أُؤْمِرُ	u'mur	
بيوس	bibūs	C	Quasi-litt_verb	يَبُوسُ	yabūs	Ce verbe est rarement utilisé en ALM
بِتْحِبُّ	bithibb	C	Quasi-litt_verb	تُحِبُّ	tuhibbu	
بِتْحَبُّو	bithibbū	C	Quasi-litt_verb	تُحِبُّونَ / تُحِبُّونَ / تُحِبُّونَ / تُحِبُّونَ (أَنْتَ) (هِيَ)	tuhibbūna / tuhibbina / tuhibbūhu ('anta / hiya)	Ici, c'est seulement par le contexte que l'on peut déterminer le sens exact.
بِتْرُوحُ	bitrūḥ	C	Quasi-litt_verb	تَرُوحُ	tarūḥu	
بِتَصِيرُ	bitšir	C	Quasi-litt_verb	تَصِيرُ	taširu	
بِتَطْلَعُ	bitiḥla'	C	Quasi-litt_verb	تَطْلَعُ	taḥla'u	
بِتَعْرِفُ	biti'rif	C	Quasi-litt_verb	تَعْرِفُ	ta'rifu	
بِتَعْرِفُو	biti'rifū	C	Quasi-litt_verb	تَعْرِفُونَ	ta'rifūna	
بِتَكُونُ	bitkūn	C	Quasi-litt_verb	تَكُونُ	takūnu	
بِتَأْمُرُو	btu'umrū	C	Quasi-litt_verb	تَأْمُرُونَ	ta'murūna	
بِجُوزُ	bijūz	C	Quasi-litt_verb	يَجُوزُ	yajūzu	
بِحِبُّ	bhibb	C	Quasi-litt_verb	أَحِبُّ	'uhibbu	
بِحِبُّ	bihibb	C	Quasi-litt_verb	يُحِبُّ	yuhibbu	
بِحِكِي	bihkī	C	Quasi-litt_verb	أَحْكِي / يَحْكِي	'ahkī / yahkī	
بِشُوفُ	bšūf	C	Quasi-litt_verb	أَشُوفُ	'ašūfu	Ce verbe est rarement utilisé en ALM contrairement à son usage en PRD qui est très fréquent.
بِعْرِفُ	ba'rif	C	Quasi-litt_verb	أَعْرِفُ	'a'rifu	
بِجُوزُ	bijūz	C	Quasi-litt_verb	يَجُوزُ	yajūzu	
بِیَسْتَقِيلُ	byistaqīl	C	Quasi-litt_verb	يَسْتَقِيلُ	yastaqīlu	
بِیَصِيرُ	bīšir	C	Quasi-litt_verb	يَصِيرُ	yaširu	
بِیَطْلَعُ	byiḥla'	C	Quasi-litt_verb	يَطْلَعُ	yaḥla'u	
بِیَعْرِفُ	byi'rif	C	Quasi-litt_verb	يَعْرِفُ	ya'rifu	
بِیَكُونُ	bīkūn	C	Quasi-litt_verb	يَكُونُ	yakūnu	
تَجِي	tijī	S	Quasi-litt_verb	تَجِيءُ	tajī'u	
تَعَا	ta'ā	S	Quasi-litt_verb	تَعَالُ	ta'āla	
تَعِي	ta'ī	C	Quasi-litt_verb	تَعَالِي	ta'āli	
ساوي	sāwī	S	Quasi-litt_verb	أَسَاوِي	'usāwī	AL : 'usāwī = j'égale/ j'équilibre. PRD : 'usāwī = je fais qqch
لَشُوفُ	lašūf	C	Quasi-litt_verb	لَأَشُوفُ / حَتَّى أَشُوفُ	li-'ašūfa / ḥattā 'ašūfa	Il n'y a aucun usage de l'équivalent en ALM
لَأَشُوفُ	lanšūf	C	Quasi-litt_verb	لَأَشُوفُ	linašūfa / ḥattā	Il n'y a aucun

				حَتَّى نشوف	<i>našūfa</i>	usage de l'équivalent en ALM
يأخذ	<i>yāḥud</i>	S	Quasi-litt_verb	يأخذُ	<i>ya 'ḥudu</i>	
يخرب	<i>yihrib</i>	S	Quasi-litt_verb	يَخْرِبُ/ يُخْرِبُ	<i>yaḥribu / yuḥarribu</i>	
يُخْلِينا	<i>yhallīnā</i>	C	Quasi-litt_verb	يُخْلِينا	<i>yaḥallī lanā</i>	Le mot de l'AL ne s'emploie pas dans le même contexte qu'en PRD.
يرحمو	<i>yirḥamū</i>	C	Quasi-litt_verb	يَرْحَمُهُ	<i>yarḥamuhu</i>	
يعطيكو ن	<i>ya 'īkū</i>	C	Quasi-litt_verb	يُعْطِيكُمْ	<i>ya 'īkum</i>	
يوقاك	<i>ywaff'ak</i>	C	Quasi-litt_verb	يُوقِّفُكَ	<i>yuwaffīqakā</i>	

Les verbes de la catégorie « proche du littéraire » :

Mot	Translittération	Composition	Catégorie_groupe	Équivalent en AL	Translittération	Remarques
إجا	<i>'ijā</i>	S	Proch-litt_verb	جاءَ	<i>jā 'a</i>	
إجاني	<i>'ijānī</i>	C	Proch-litt_verb	جاءني	<i>jā 'anī</i>	
إجيت	<i>'ijīt</i>	C	Proch-litt_verb	جئتُ	<i>ji 'tu</i>	
أرَب	<i>'arrib</i>	S	Proch-litt_verb	قَرَّبَ/ اقترب	<i>qarrib / iqtarib</i>	
أعد	<i>'ā 'id</i>	S	Proch-litt_verb	قاعِد	<i>qā 'id</i>	
أعدين	<i>'ā 'dīn</i>	C	Proch-litt_verb	قاعدين/ قاعدون	<i>'ā 'dīn</i>	
إعملون	<i>'i 'maluwn</i>	C	Proch-litt_verb	أعملها	<i>'a 'maluhā</i>	
ألت	<i>'ilt</i>	C	Proch-litt_verb	أقلتُ	<i>qultu</i>	
إلك	<i>'illak</i>	C	Proch-litt_verb	أقولُ لكُ	<i>'aqūlu laka</i>	
أم	<i>'ām</i>	S	Proch-litt_verb	قامَ	<i>qāma</i>	
أول	<i>'ūl</i>	S	Proch-litt_verb	قالَ	<i>qul</i>	
أوم	<i>'ūm</i>	S	Proch-litt_verb	قامَ	<i>qum</i>	
أومي	<i>'ūmī</i>	C	Proch-litt_verb	قومي	<i>qūmī</i>	
إنمور	<i>'i 'muwr</i>	S	Proch-litt_verb	أومرُ	<i>u 'mur</i>	
بتلاني	<i>bitlā 'ī</i>	C	Proch-litt_verb	تُلاقِي	<i>tulāqī</i>	
بتنلي	<i>bit 'illī</i>	C	Proch-litt_verb	تقولُ لي	<i>taqūlu lī</i>	
بعنزر	<i>bi 'tizir</i>	C	Proch-litt_verb	أعزِرُ	<i>'a 'taḍīru</i>	
بُلاني	<i>blā 'ī</i>	C	Proch-litt_verb	أُلاقِي	<i>'ulāqī</i>	
بندر	<i>bi 'dir</i>	C	Proch-litt_verb	أقْدِرُ	<i>'aqḍīru</i>	
بيؤولو	<i>bī 'ulū</i>	C	Proch-litt_verb	يَقُولونَ/ يَقُلنَ	<i>yaqūluna / yaqulnā</i>	
بيندر	<i>byi 'dir</i>	C	Proch-litt_verb	يَقْدِرُ	<i>yaqḍīru</i>	
بيلاك	<i>bī 'illak</i>	C	Proch-litt_verb	يَقولُ لكُ	<i>yaqūlu laka</i>	
تأخزني	<i>t 'āḥiznī</i>	C	Proch-litt_verb	تأخِذني	<i>tu 'āḥīḍnī</i>	
تزكرت	<i>tzakkart</i>	C	Proch-litt_verb	تَذَكَّرْتُ	<i>taḍakkartu</i>	

تَعِي	<i>ta'ī</i>	C	Proch-litt_verb	تَعَالِي	<i>ta'ālī</i>	
تَوُول	<i>t'ūl</i>	S	Proch-litt_verb	تَقُولُ	<i>taqūlu</i>	
خود	<i>ḥuwd</i>	S	Proch-litt_verb	خُدْ	<i>ḥud</i>	
سَدَنِّي	<i>saddi'nī</i>	C	Proch-litt_verb	صَدَّقَنِي	<i>ṣaddiqnī</i>	
سَدَنِيْنِي	<i>sad'inī</i>	C	Proch-litt_verb	صَدَّقِيْنِي	<i>ṣaddiqīnī</i>	
طَّلَاع	<i>ṭlā'</i>	S	Proch-litt_verb	إِطَّلَعْ	<i>iṭlā'</i>	
لَائِي	<i>lā'ī</i>	S	Proch-litt_verb	أَلَائِي	<i>'ulāqī</i>	
مَدْرِي	<i>madrī</i>	C	Proch-litt_verb	مَا أَدْرِي	<i>mā 'adrī</i>	
مُنْدِير	<i>mni'dir</i>	C	Proch-litt_verb	نَقْدِرْ	<i>naqdiru</i>	
يِرْزَاكْ	<i>yiriz'ak</i>	C	Proch-litt_verb	يِرْزُقَاكْ	<i>yarzuquka</i>	

## Les adjectifs

### Abréviations

Litt\_adj : mot de la catégorie « lexique littéraire » et du groupe « adjectif »

Quasi-litt\_adj : mot de la catégorie « lexique quasi-littéraire » et du groupe « adjectif »

Proch-litt\_adj : mot de la catégorie « lexique proche du littéraire » et du groupe « adjectif »

Mot	Translittération	Composition	Catégorie_groupe	Sens différent en PRD	Remarques
أَحْسَن	<i>'ahsan</i>	S	Litt_adj		
أَحْلَى	<i>'ahlā</i>	S	Litt_adj		
أَخْر	<i>'āḥir</i>	S	Litt_adj		
أَكْبَر	<i>'akbar</i>	S	Litt_adj		
أَكْثَر	<i>'aktar</i>	S	Litt_adj		
أَكِيد	<i>'akīd</i>	S	Litt_adj		
أَوَّل	<i>'awwal</i>	S	Litt_adj		
بَسِيْطَة	<i>basīṭah</i>	S	Litt_adj		
جَدِيد	<i>jadīd</i>	S	Litt_adj		
جَدِيْدَة	<i>jadīdah</i>	S	Litt_adj		
جَمِيْل	<i>jamīl</i>	S	Litt_adj		
حَاضِر	<i>hāḍir</i>	S	Litt_adj		AL : <i>hāḍir</i> = présent. PRD : <i>hāḍir</i> = présent. Or, il donne dans certains contextes le sens de « Ok ! » ou « À vos ordres ! »
حَبَاب	<i>hābib</i>	S	Litt_adj		En PRD : aimable / gentil
خَاصَّة	<i>ḥāṣṣah</i>	S	Litt_adj		
شَايِف	<i>šāyif</i>	S	Litt_adj		
صَافِي	<i>ṣāfi</i>	S	Litt_adj		



صغير	<i>ṣaġīr</i>	S	Litt_adj		
صغيرة	<i>ṣaġīrah</i>	S	Litt_adj		
ضروري	<i>ḍarūriyy</i>	S	Litt_adj		
طيب	<i>ṭayyib</i>	S	Litt_adj		
عظيم	<i>'aẓīm</i>	S	Litt_adj		
غالي	<i>gālī</i>	S	Litt_adj		
كبير	<i>kabīr</i>	S	Litt_adj		
كبيرة	<i>kabīrah</i>	S	Litt_adj		
كثير	<i>kaṭīr</i>	S	Litt_adj		
كريم	<i>karīm</i>	S	Litt_adj		
لطيف	<i>laṭīf</i>	S	Litt_adj		
ماشى	<i>māšī</i>	S	Litt_adj		AL : marchand (participe présent) PRD : le même sens en AL. Le mot s'emploie également au sens de « ça marche ! »
الماضية	<i>al-māḍiya</i>	C	Litt_adj		
مبروك	<i>mābrūk</i>	S	Litt_adj		AL : <i>mābrūk</i> ('alayhi) : assis sur lui. PRD : <i>mābrūk</i> : félicitations !
مثل	<i>miṭl</i>	S	Litt_adj		
مستحيل	<i>mustaḥīl</i>	S	Litt_adj		
مفهوم	<i>mafḥūm</i>	S	Litt_adj		
ممکن	<i>mumkin</i>	S	Litt_adj		
المهم	<i>al-muhimm</i>	C	Litt_adj		
موجود	<i>mawjūd</i>	S	Litt_adj		

Les adjectifs de la catégorie « quasi-littéraire » :

Mot	Translittération	Composition	Catégorie_groupe	Équivalent en AL	Translittération	Remarques
أزكى	<i>'azkā</i>	S	Quasi-litt_adj	أذكى	<i>'aḍkā</i>	
أكثر	<i>'aktar</i>	S	Quasi-litt_adj	أكثر	<i>'akṭar</i>	
جاية	<i>jāyyih</i>	S	Quasi-litt_adj	جائبة	<i>jā'iyah</i>	
خطرَة	<i>ḥiṭrah</i>	S	Quasi-litt_adj	خَطْرَة	<i>ḥaṭīrah</i>	
رضيانية	<i>raḍyānih</i>	S	Quasi-litt_adj	راضية	<i>rāḍiyah</i>	
زكي	<i>zakī</i>	S	Quasi-litt_adj	ذكي	<i>ḍakiyy</i>	
السخن	<i>is-siḥin</i>	C	Quasi-litt_adj	الساخن	<i>as-sāḥin</i>	
كتار	<i>ktār</i>	S	Quasi-litt_adj	كثار	<i>kiṭār</i>	
كثيرة	<i>kṭīrih</i>	S	Quasi-litt_adj	كثيرة	<i>kaṭīrah</i>	

Les adjectifs de la catégorie « proche du littéraire » :

Mot	Translittération	Composition	Catégorie_groupe	Équivalent en AL	Translittération	Remarques
آد	'add	S	Proch-litt_adj	قَدَّ	<i>Qadd</i>	
آير	'ādir	S	Proch-litt_adj	قَادِر	<i>Qādir</i>	
أديم	'adīm	S	Proch-litt_adj	قَدِيم	<i>Qadīm</i>	
أديمة	'adīmih	S	Proch-litt_adj	قَدِيمَة	<i>Qadīmah</i>	
أريب	'arīb	S	Proch-litt_adj	قَرِيب	<i>Qarīb</i>	
آعد	'ā'id	S	Proch-litt_adj	قَاعِد	<i>Qā'id</i>	
أليل	'ālīl	S	Proch-litt_adj	قَالِيل	<i>Qalīl</i>	
جاي	<i>jāy</i>	S	Proch-litt_adj	جَاءَ / جَانِي	<i>Jā'in / jā'iyun</i>	
جاية	<i>jāyyih</i>	S	Proch-litt_adj	جَائِيَة	<i>Jā'iyatun</i>	
مأطوع	<i>ma'tū'</i>	S	Proch-litt_adj	مَقْطُوع	<i>Maqṭū'</i>	
متلو	<i>mitlū</i>	C	Proch-litt_adj	مِثْلُهُ	<i>Miṭlahu</i>	
مشتاء	<i>mištā'</i>	S	Proch-litt_adj	مُشْتَأَق	<i>Muštāq</i>	
معزول	<i>ma'ūl</i>	S	Proch-litt_adj	مَعْقُول	<i>Ma'qūl</i>	
معزولة	<i>ma'ūlih</i>	S	Proch-litt_adj	مَعْقُولَة	<i>Ma'qūlah</i>	
موقفاً	<i>mwaffa'</i>	S	Proch-litt_adj	مَوْقِف	<i>Muwaffaq</i>	
ناقص	<i>nā'iṣ</i>	S	Proch-litt_adj	نَاقِص	<i>Nāqiṣ</i>	
وانف	<i>wā'if</i>	S	Proch-litt_adj	وَاقِف	<i>wāqif</i>	

### Les expressions de politesse : formule introductif vis-à-vis formule réactif

Certaines situations dans la culture arabe engagent une interaction verbale en arabe littéraire comme en dialectale. La plupart sont figées et créent une combinaison positive – propre à la situation.

Celles qui ne sont pas figées sont positives par usage. En réalité, elles dépendent de l'humeur de la deuxième personne (le récepteur) et de sa satisfaction de l'énoncé provoqué par la première personne (l'émetteur). Aussi, le tableau suivant présente des exemples de réponses variables à partir de ces sollicitations de la vie courante.

Situation	Dire	Répondre positivement	Répondre négativement
Saluer qqun le matin	صباح الخير ṣabāḥu l-ḥayr	صباح النور ṣabāḥu n-nūr	صباح الزفت ṣabāḥu z-zift
Saluer qqun le soir	مساء الخير masā'u l-ḥayr	مساء النور masā'u n-nūr	مساء الزفت masā'u z-zift
Informar qqun de la mort de qqun d'autre	فلان مات fulānun māṭ	الله يرحمهُ / رَحِمَهُ اللهُ Allah yirḥamuh/ raḥimahu Allāh/ raḥmatu Allāh 'alyh	لِجَهَنَّمَ (إِنْ شَاءَ اللهُ) وَبِئْسَ المصير li-jhannam ('n šā'a Allāh/ wa bi'sa l- maṣīr)

Informen qqun de la maladie de qqun d'autre	فُلَانٌ مَرِيضٌ fulānun marīḏ	سَلَامَتُهُ/ عَلَيْهِ الْعَافِيَةُ salāmatuh/ 'alyhi l- 'āfyah	اللَّهُمَّ لَا شِمَاتَةَ allāhumma lā šamātah
Informen qqun que qqun a été arrêté par la police	فُلَانٌ اِعْتَقَلُوهُ fulānun i'taḡalūh	اللَّهُ يَفُكُّ أَسْرَهُ Allah yfukk 'sruh	اللَّهُ لَا يَرُدُّهُ Allah lā yarudduh
Informen qqun que qqun lui passe le salut	يُسَلِّمُ عَلَيْكَ فُلَانٌ yusallim 'alyk fulān	اللَّهُ يَسَلِّمُهُ Allah yusallmuh	اللَّهُ لَا يَسَلِّمُهُ Allah lā yusallmuh
Encourager qqun	مَوْفَقٌ muwaffaq	تَسْلِمٌ tislam	/
Saluer qqun (en général)	السَّلَامُ عَلَيْكُمْ asslāmu 'alykum	وَعَلَيْكُمْ السَّلَامُ wa 'alykumu s- salām	لَا سَلَامَ وَلَا بَطِّيخَ lā salām wa la baṭṭīḡ
Saluer qqun en partant	سَلَامٌ salām	سَلَامٌ/ اللَّهُ مَعَكَ salām/ Allah ma'ak	دَرْبُ تُوَدِّي darb tuwaddy
Dire à qqun que l'on s'en va	أَنَا رَايِحٌ/ طَالِعٌ 'na rāyih/ ṭāli'	اللَّهُ مَعَكَ Allah ma'ak	دَرْبُ تُوَدِّي darb twaddy
Ce qu'on dit à qqun quand il sort des toilettes	شُوفِيْتُمْ šūfītum	عُوفِيْتُمْ 'ūfītum	/
Ce qu'on dit à qqun quand il a pris sa douche, rasé sa barbe ou ses cheveux	نَعِيمًا na'īman	اللَّهُ يُنْعِمُ عَلَيْنَا وَعَلَيْكَ Allah yun'im 'alyna w-'alyk	/
Ce qu'on dit à qqun qui tousse	صَحَّةٌ ṣahḡah	عَلَى قَلْبِكَ 'ala qalbak	/
Ce qu'on dit à qqun qui éternue	يَرْحَمُكَ اللَّهُ yarḡamukumu Allah	يَهْدِيكُمْ اللَّهُ وَيُصَلِّحُ بِالْكَفِّ/ يَهْدِينَا وَيَهْدِيكُمْ اللَّهُ/ أَثَابِنَا وَأَثَابِكُمْ اللَّهُ/ يَرْحَمُنَا وَيَرْحَمُكُمْ اللَّهُ yahdīkum Allah wa yuṣliḡ bālakum/ yahdīnā wa yahdīkumu Allah/ 'ṭābanā wa 'ṭābakum Allah/ yarḡamunā wa yarḡamukumu Allah	/
Adresser un souhait un qqun en train de faire un travail ou qui vient de l'accomplir	يُعْطِيكَ الْعَافِيَةَ yu'tīk l-'āfyih	اللَّهُ يُعَافِيكَ Allah yu'āfik	/
Ce qu'on dit à qqun quand il fait un faux pas	اللَّهُ (عِنْدَ تَعَثُّرِ أَحَدِهِمْ) Allah	يَحْفَظُكَ/ يَكْفَأُكَ yaḡfazuk/ yakfaluk	/

Adresser un souhait à qqun pour l'Aïd	كُلَّ عام وأنتم بخير kul 'ām w-'ntum biḥayr	وَأَنْتُمْ بِخَيْرٍ / يَنْعَادُ عَلَيْنَا وَعَلَيْكُمْ (بِالصَّحَّةِ وَالْعَافِيَةِ) w-'ntum biḥayr/yan'ād 'alya w-'alykum (bi-ṣṣiḥa wa l-'āfyih)	/
Ce qu'on dit à qqun qui finit sa prière	تَقَبَّلَ اللهُ taqabbal Allah	مِنَّا وَمِنْكُمْ (صَالِحِ الْأَعْمَالِ وَالنَّيَّاتِ) minnā wa minkum (ṣāliḥa l-'māli wa n-niyyāt)	/
Présenter ses condoléances	عَظَّمَ اللهُ أَجْرَكُمْ 'azama Allahu 'jrakum	شَكَرَ اللهُ سَعْيَكُمْ / أَجْرَكُمْ عِنْدَ اللهُ عَظِيمٌ šakara Allahu sa'yakum/ 'jirkum 'inda Allah 'azīm	/
	أَحْسَنَ اللهُ عِزَاءَكُمْ 'ḥsana Allahu 'azā'kum	شَكَرَ اللهُ سَعْيَكُمْ šakara Allahu sa'yakum	/
	اللهُ يَرْحَمُهُ Allah yirḥamuh	تَعِيشُ ta'īš	/
	الْبَقِيَّةُ بِحَيَاتِكَ albaqiyyah b-ḥayātak	حَيَاتُكَ الْبَاقِيَّةُ ḥyātuk al-bāqyah	/
Souhaiter un joyeux anniversaire	كل عام وأنتم بخير kul 'ām wa antum bi-ḥayr	وَأَنْتُمْ بِخَيْرٍ wa 'antum bi-ḥayr	/
	كل سنة وأنت سالم kul sanah wa 'anta sālim	يَنْعَادُ عَلَيْنَا وَعَلَيْكُمْ yan'ād 'alaynā w-'alaykum	/
Ce qu'on dit à qqun qui se réveille	صح النوم ṣaḥḥ in-nawm	صح بدنك ṣaḥḥ badanak	/

Tableau 46. Expressions de politesse en AL, ALM ou MoS

Dans les exemples, il est remarquable que la phrase de l'émetteur est normalement fixe et unique. Or, la réponse du récepteur peut varier, qu'elle soit positive ou négative, selon la culture et l'éducation de la personne qui parle. Ainsi pour la première phrase « صباح الخير : ṣabāḥu l-ḥayr », il est possible d'entendre les réponses positives suivantes : « صباح النور : ṣabāḥu n-nūr, صباح الخيرات : ṣbāḥu l-ḥayrāt (Marāyā 5), صباح : ṣbāḥ, صباح الفلّ / الزنبق / العسل / الحبق : ṣbāḥu l-full/ az-zanbaq/ al-'asal/ al-ḥabaq (Marāyā 6) ». Pareillement, pour la même phrase, il est possible d'entendre les réponses négatives suivantes : « صباح الزفت : ṣabaḥu z-zift, صباح النكد : ṣabāḥ an-nakad, صباح الفرف : ṣabāḥ al-qaraf ». Ici, la phrase de réponse est composée de deux mots ; le premier est une

reprise du premier mot composant la phrase de l'émetteur. Le deuxième est celui qui définit par son sens la nature de réponse, positive ou négative.

Ces formules ont été présentées jusqu'ici selon leur forme en arabe littéraire classique (ALC) ou moderne (ALM), ou en arabe moyen syrien (MoS). Interpréter ces mêmes formes en arabe régional de Damas (PRD) va donner les résultats suivants :

Situation	Dire	Répondre positivement	Répondre négativement
Saluer qqun le matin	صباح الخير ṣabāḥ l-ḥayr	صباح النور ṣabāḥ n-nūr	صباح الزفت ṣabāḥ z-zift
Saluer qqun le soir	مساء الخير masa l-ḥayr	مساء النور masa n-nūr	مساء الزفت masa z-zift
Informé qqun de la mort de qqun d'autre	فلان مات flān māṭ	الله يرحمهُ / رَحْمَةُ اللهِ عَلَيْهِ Allah yirḥamuh/ raḥmatu Allāh 'alyh	لَجْهَتُمْ (إِنْ شَاءَ اللهُ) وَبِنَسِ الْمَصِيرِ la-jhannam ('n šā Allāh/ wa bi'sa l- mašīr)
Informé qqun de la maladie de qqun d'autre	فلان مريض flān marīḍ	سلامتو / علي العافية salāmtu/ 'aly l-'āfyih	اللَّهُمَّ لَا شِمَاتَهُ allāhumma lā šamātah
Informé qqun que qqun a été arrêté par la police	فلان اعتقلو flān i'taqalū	الله يَفُكُّ أَسْرُو Allah yfukk 'sruh	الله لَا يَرُدُّهُ Allah lā yrudduh
Informé qqun que qqun lui passe le salut	بيسّلم عليك فلان biysallim 'alyk fulān	الله يسّلمو Allah ysallmuh	الله لَا يسّلمو Allah lā ysallmuh
Encourager qqun	مَوْفًا Mwaffā'	تيسّلم tislam	/
Saluer qqun (en général)	السلام عليكم asslāmu 'alykum	وَعَلَيْكُمْ السَّلَام wa 'alykumu s- salām	لَا سَلَامَ وَلَا بَطِّيْح lā salām wa la battīḥ
Saluer qqun en partant	سلام salām	سلام / الله معك salām/ Allah ma'ak	دَرْبُ تَوَدِّي (وما تجيب) darb twaddy (w-mā tjīb)
Dire à qqun que l'on s'en va	أنا رايح / طالع 'na rāyih/ ṭāli'	الله معك Allah ma'ak	دَرْبُ تَوَدِّي (وما تجيب) darb twaddy (w-mā tjīb)
Ce qu'on dit à qqun quand il sort des toilettes	شوفيتم šūfītum	عوفيتم 'ūfītum	/
Ce qu'on dit à qqun quand il a pris sa douche, rasé sa barbe ou ses cheveux	نعيمًا na'īman	الله ينعم علينا و عليك Allah yin'im 'alyna w-'alyk	/
Ce qu'on dit à	صحة ṣaḥa	على ألبك 'aly albak	/

qqun qui tousse	ṣaḥḥah	‘ala qalbak	
Ce qu’on dit à qqun qui éternue	يَرْحَمُكَ اللهُ yarḥamukumu Allah	يَهْدِيكُمْ اللهُ وَيُصْلِحُ بِالْكُمُ/ يَهْدِينَا وَيَهْدِيكُمْ اللهُ/ أَثَابِنَا وَأَثَابِكُمْ اللهُ/ يَرْحَمُنَا وَيَرْحَمُكَ اللهُ yahdīkum Allah wa yuṣliḥ bālakum/ yahdīnā wa yahdīkumu Allah/ ‘tābanā wa ‘tābakum Allah/ yarḥamunā wa yarḥamukumu Allah	/
Adresser un souhait un qqun en train de faire un travail ou qui vient de l’accomplir	يَعْطِيكَ الْعَافِيَةَ ya‘ṭik l-‘āfyih	الله يعافيك Allah y‘āfik	/
Ce qu’on dit à qqun quand il fait un faux pas	الله (عِنْدَ تَعَثُّرِ أَحَدِهِمْ) Allah	يَحْفَظُكَ/ يَكْفَأُكَ yihfazak/ yikfalak	/
Adresser un souhait à qqun pour l’Aïd	كُلُّ عَامٍ وَأَنْتُمْ بِخَيْرٍ kul ‘ām w-’ntū biḥayr	وَأَنْتُمْ بِخَيْرٍ/ يَنْعَادُ عَلَيْنَا وَعَلَيْكُمْ (بِالصَّحَّةِ وَالْعَافِيَةِ) w-’ntū biḥayr/ yin‘ād ‘alya w- ‘alykum (bi-ṣṣiḥa wa l-‘āfyih)	/
Ce qu’on dit à qqun qui finit sa prière	تَقَبَّلَ اللهُ taqabbal Allah	مِنَّا وَمِنْكُمْ (صَالِحِ الْأَعْمَالِ وَالنِّيَّاتِ) minnā wa minkum (ṣāliḥa l-’māli wa n- niyyāt)	/
Présenter ses condoléances	عَظَّمَ اللهُ أَجْرَكُمْ ‘azama Allahu ’jrakum	شَكَرَ اللهُ سَعْيَكُمْ/ أَجْرَكُمْ عِنْدَ الله عَظِيمٍ šakara Allahu sa‘yakum/ ’jirkum ‘inda Allah ‘azīm	/
	أَحْسَنَ اللهُ عِزَاءَكُمْ ’hsana Allahu ‘azā’kum	شَكَرَ اللهُ سَعْيَكُمْ šakara Allahu sa‘yakum	/
	الله يَرْحَمُو Allah yirḥamū	تَعِيشُ t‘īš	/
	الْبِنْيَةِ بِحَيَاتِكَ Alba’iyyih b- ḥayātak	حَيَاتِكَ الْبِئَاءِيَّةِ ḥyātak il-bā’yih	/
Souhaiter un joyeux anniversaire	كُلُّ عَامٍ وَأَنْتَ بِخَيْرٍ kul ‘ām wa anta bi- ḥayr	وَأَنْتَ بِخَيْرٍ wa ’anta bi-ḥayr	/
	كُلُّ سَنَةٍ وَأَنْتَ سَالِمٌ kul سنة وأنت سالم	يَنْعَادُ عَلَيْنَا وَعَلَيْكُمْ yina‘adu ‘alaynā wa ‘alaykum	/

	kul sanah wa 'anti sālim	Yin'ād 'alaynā w- 'alaykum	
Ce qu'on dit à qqun qui se réveille	صح النوم ṣaḥḥ in-nawm	صَحَّ بدنك ṣaḥḥ badanak	/

**Tableau 47.** Expressions de politesse en PRD

Nous constatons par une simple observation comparative des deux tableaux que les expressions idiomatiques, ou issues d'une culture islamique, ne changent pas dans les différentes glosses de l'arabe. Le mot « اعْتَقَلُوهُ : *i'taqalūhu* : on l'a arrêté » reste fidèle à sa forme et à sa prononciation en PRD. De la même façon, l'expression « تَقَبَّلَ اللهُ : *taqabbala Allāh* » dans cette présentation conforme à l'AL, garde la prononciation du verbe « تَقَبَّلَ : *taqabbala* » tel qu'il est en AL. Or, si l'on renverse l'ordre des mots, comme en PRD, la phrase devient « اللهُ يَتَأَبَّلُ : *Allah yit'abbal* » où la lettre « ق : q » de l'AL se transforme en « أ : ' » dans ce même verbe (la forme originale est « يَتَقَبَّلُ : *yataqqabbalu* »). Les *pressions lexicales et socio-pragmatiques* désignées par Dichy (2010) sont clairement en évidence dans ce type de situations.





**DEUXIÈME PARTIE : PERSPECTIVES  
DIDACTIQUES**



**CHAPITRE 5. PROPOSITION D'UN EXEMPLE DE  
RÉFÉRENTIEL POUR LES FONCTIONS  
LANGAGIÈRES EN LANGUE ARABE**



Dans les pages suivantes, nous proposons un exemple de référentiel de réalisations des fonctions langagières pour la langue arabe. Celui-ci est basé en principe sur les *Niveaux de référence pour le français*. Nous le proposons pour l'ensemble des niveaux d'enseignement de l'arabe de l'ISLUD. L'amélioration et la distribution par niveaux du contenu de ce référentiel, nécessitent la collaboration avec des spécialistes dans le domaine de création des manuels d'enseignement des langues vivantes.

## **Convention de présentation**

### **La typologie générale**

Les grandes lignes des *fonctions* langagières dans *Niveaux de référence pour le français* est la suivante : (*Niveau A1.1 pour le français*, 2005 : 64-65)

« 1. *Interagir à propos d'informations*. Le propos du locuteur concerne un fait, un contenu de connaissance, posé comme objectif.

*Interagir à propos d'opinions ou de positions*. Le propos du locuteur concerne un fait, un contenu de connaissance, au regard desquels il assume une position subjective.

*Interagir à propos d'émotions ou de sentiments*. Le propos du locuteur est, non pas une opinion ou une position, mais une posture subjective constituant le contenu principal de la communication verbale.

*Interagir à propos d'activités ou d'actions*. Le propos de la communication verbale ne concerne ni un fait ou une connaissance, ni une position subjective, mais une visée pratique d'activité ou d'action.

*Interagir dans des rituels sociaux*. Le propos de la communication verbale relève d'une norme de comportement social qui peut aussi être codée culturellement.

*Structurer son propos*. Cette fonction générale consiste à organiser l'expression linguistique des fonctions précédentes.

*Structurer l'interaction verbale*. Cette fonction générale consiste à organiser l'échange verbal dans lequel se produit l'expression linguistique des fonctions précédentes ».

Cette typologie générale se subdivise, dans ce chapitre, à un niveau spécifique, celui des fonctions proprement dites (repérées par le deuxième nombre de la numérotation : par ex. 5.3. *Saluer*. Il peut lui-même être sous-catégorisé : ex. 4.7. *Répondre à une proposition* ; 4.7.3. *Répondre à une proposition en hésitant ou en éludant*).

### Les réalisations (colonne de gauche)

« La colonne de gauche correspond aux réalisations linguistiques d'une fonction. Ces réalisations peuvent prendre deux formes, éventuellement mixtes » :

- « Énoncés ou fragments d'énoncés » (écrites en arabe).
- « Descripteurs grammaticaux (en caractère italiques) ».

### Les exemples (colonne de droite)

« Un ou plusieurs exemples [écrits en caractères arabes] peuvent illustrer la réalisation de la fonction et les structures dont la représentation syntaxique est considérée comme trop abstraite. Ces exemples figurent aussi dans la colonne de gauche quand il a paru éclairant de mettre en situation les réalisations de la colonne de droite ». Ces exemples seront accompagnés d'une deuxième ligne de transcription en caractères arabes spéciaux et d'une troisième pour leur traduction en français.

### Les principales abréviations de descripteurs grammaticaux

/ : deux possibilités coexistantes

# : indication d'usage dialectal

*Adj* : adjectif

*Adv* : adverbe

*CA* : complément d'annexion

*CPrép* : construction

prépositionnelle

*GAdj* : groupe adjectival

*GAdv* : groupe adverbial

*GN* : groupe nominal

*GPrép* : groupe prépositionnel

*GV* : groupe verbal

*Imp* : impératif

*Int* : interrogation

*N* : nom

*Nég* : négation

*Nf* : nom de famille

*P* : proposition

*PCon* : proposition conditionnelle

*PImp* : proposition à l'impératif

*PInt* : proposition interrogative

*PNég* : proposition négative

*PN* : proposition nominale

*Prém* : prénom

*Prép* : préposition

*Pro* : pronom

*PV* : proposition verbale

*V* : verbe

*VFut* : verbe au futur

*VImp* : verbe à l'impératif

*VInf* : verbe à l'infinitif

*VInt* : verbe intransitif

*VP* : verbe au présent

*VPs* : verbe au passé

*VT* : verbe transitif

*VVs* : verbe à la voix passive

## Le sens de lecture

Le sens de lecture est normalement de gauche à droite, sauf pour les mots et la suite de mots écrits en caractères arabes où le sens de lecture devient de droite à gauche.



Dans cet inventaire de *fonctions* nous intégrons quelques exemples de structure syntaxique de l'arabe littéraire, mais dont l'usage et/ou le sens sont différents dans la langue parlée. Cela sert à rapprocher la langue de la classe de celle du peuple. En effet, et comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, ce travail n'est qu'un effort personnel qui devrait en principe être collectif. Pour cela, il est nécessaire de reprendre ces propositions dans le cadre d'un travail de groupe, où collaborent des spécialistes qualifiés dans ce domaine.

## Proposition de réalisation des fonctions langagières pour la langue arabe

### 1. Interagir à propos d'informations

#### 1.1. Identifier

<p>... هَذَا/هَذِهِ/ذَلِكَ/تِلْكَ ...          ... hādā/ hādīhi/ dāka/ tilka ...          Ce, cette, cela...</p>	<p>أُرِيدُ هَذَا/ذَلِكَ الْقَمِيصَ، هَذِهِ تِلْكَ الْقَبْعَةُ          'uridu hādā/dāka l-qamīṣu, hādīhi/ tilka l-qubba 'ata.          Je veux cette chemise, ce chapeau.</p>
<p>الَّذِي/الَّتِي (هُنَاكَ)          'l-laḏī/ 'l-laṭī (hunāka)          Qui (est là-bas)</p>	<p>رَأَيْتُهُ عَلَى الْكُرْسِيِّ الَّذِي هُنَاكَ          Ra 'ytuhu 'ala l-kursyyi l-laḏī hunāka.          Je l'ai vu sur la chaise là-bas.</p>
<p>الَّذِي + GV          'l-laḏī + GV          Que</p>	<p>أَعْجَبْتَنِي الْكِتَابُ الَّذِي اشْتَرَيْتُهُ أَمْسَ          'a 'jabani l-kitābu l-laḏī štarytuhu 'msi.          Le livre que j'ai acheté hier m'a plu.</p>
<p>الَّذِي + GPrép / GAdv          'l-laḏī + GPrép / GAdv          Qui</p>	<p>أَعْطِنِي الْكِتَابَ الَّذِي فِي الْحَقِيبَةِ/ فَوْقَ الطَّابِعَةِ          'a 'ṭini l-kitāba l-laḏī fil-ḥaqībati/ fawqa ṭ-ṭābi 'ati.          Donne-moi le livre qui est dans le cartable/ sur l'imprimante.</p>
<p>GN + Adj</p>	<p>سَأَخُذُ الْقَمِيصَ الْأَوَّلَ/ الْأَزْرَقَ/ الطَّوِيلَ          Sa 'āḥuḏu l-qamīṣa l-'awwala/ 'l-'azraqa/ 'ṭ-ṭawīla.          Je prends la (chemise) première/ bleue/langue.</p>
<p>GN + CA</p>	<p>أَفْضَلُ بَنْطَالِ الْجِينَزِ/ الْقِمَاشِ          'ufaḏilu binṭāla l-ljīnzi/ 'l-qimaqši.          Je préfère le jean/ le pantalon en tissu.</p>

#### 1.2. Affirmer

<p>P</p>	<p>السَّمَاءُ تُمْطِرُ          'assamā 'u tumṭiru.          Il pleut.</p>
<p>هُوَ/ هِيَ + GV / GN          huwa/ hiya + GV / GN          Il / elle/ c'est</p>	<p>هُوَ يَلْعَبُ/ هِيَ أَخْتِي          Huwa yal 'abu/ hiya 'uḥṭī.          Il joue/ elle est ma sœur.</p>
<p>إِنَّ + P</p>	<p>إِنَّهُ صَدِيقِي</p>



'inna + P (pour renforcer l'affirmation)	'innahu ṣadīqī. Il est mon ami.
---	------------------------------------

### 1.3. Décrire

P	الْجَوُّ بَارِدٌ 'l-jawwu bāridun. Il fait froid.
هُنَاكَ... Hunāka... Il y a...	هُنَاكَ كَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ Hunāka kaṭīrun mina n-nāsi. Il y a beaucoup de monde.
يُوجَدُ... Yūjadu... Il y a...	يُوجَدُ مُطْرِبُونَ وَ رَقَّصٌ وَ غِنَاءٌ Yūjadu muṭribūna wa raqṣun wa ginā'un. Il y a des chanteurs, de la danse et du chant.

### 1.4. Raconter

P	إِسْمُهَا "جُولِي"، هِيَ مِنْ "فَرَنْسَا" Ismuhā Jūlī, hiya min Faransā. Elle s'appelle Julie. Elle est de France.
---	--

### 1.5. S'informer

#### 1.5.1. ... sur un objet

مَا (هَذَا/هَذِهِ) (الَّذِي/الَّتِي) ...? Mā (hādā/hādihī) ('l-laḏī/ 'l-latī)... ? C'est quoi... ? Qu'est-ce que c'est... ?	مَا هَذَا (الَّذِي تَأْكُلُهُ/الَّذِي فِي يَدِكَ)؟ Mā hādā l-laḏī ta 'kuluhu/ 'l-laḏī fī yadika. C'est quoi (ce que tu manges/ce qui est dans ta main) ? مَا (هَذَا) (الَّذِي فِي الْحَقِيبَةِ)؟ Mā (hādā) l-laḏī fil-ḥaqībati. Qu'est-ce que c'est dans le cartable ?
مَاذَا... ? Māḏā... ? Qu'est-ce que... ?	مَاذَا اشْتَرَيْتَ؟ Māḏā štarayta ? Qu'est-ce que tu as acheté ?

#### 1.5.2. ... sur une personne quelconque

مَنْ ... ؟ Man... ? Qui... ?	مَنْ الرَّجُلُ؟ / مَنْ رَأَيْتَ؟ Mani r-rajulu ?/ Man ra'ayta ? C'est qui cet homme ?/ qui est-ce que tu as vu ?
------------------------------------	--

### 1.5.3. ... sur une opinion, une connaissance, une information

(هُوَ/هِيَ) مَا + GN ? Ma (huwa/ hiya) + GN ? Qu'est-ce que... ? Quel est... ?	مَا (هُوَ) رَأَيْتَ؟ Ma (huwa) ra'yuka ? Qu'est-ce que tu en penses ? مَا (هُوَ) أَوَّلَ أَيَّامِ الْأَسْبُوعِ؟ Ma (huwa) 'awwalu 'ayyami l-'usbū'i ? Quel est le premier jour de la semaine ? مَا مَعْنَى (...)? Ma ma'nā (...)? Que veut dire (...)?
مَاذَا + GV ? Mādā + GV ? Qu'est-ce que... ?	مَاذَا تَعْرِفُ عَنِ التَّدخينِ؟ Mādā ta'rifu 'ani t-tadhīni ? Qu'est-ce que tu sais au sujet du tabagisme ?
هَلْ + GV /GN ? Hal + GV /GN ? Est-ce que... ?	هَلْ تُحِبُّ السَّفَرَ؟ Hal tuhibbu s-safara ? Est-ce que tu aimes voyager ? هَلْ الْكَلِمَاتُ صَعْبَةٌ؟ Hali l-kalimātu ṣa'batun ? Est-ce que les mots sont difficiles ?

### 1.5.4. ... sur un état personnel, une manière d'agir

كَيْفَ + GN /GV Kayfa + GN /GV Comment... ?	كَيْفَ حَالُكَ؟ Kayfa ḥāluka ? Comment vas-tu ? كَيْفَ جِئْتُمْ؟ Kayfa ji'tum ? Comment êtes-vous venus ?
---	--

### 1.5.5. ... sur le temps

مَتَى... ؟ Matā... ? Quand... ?	مَتَى الْإِسْتِرَاحَةَ؟ Mata listirāḥatu ? Quand est-ce qu'on prend une pause ?
---------------------------------------	---

1.5.6. ... sur le lieu

أَيْنَ... ؟ 'īna... ? Où... ?	أَيْنَ مَكْتَبُ التَّسْجِيلِ؟ 'īna maktabu t-tasjīli ? Où est-ce que se trouve le bureau d'inscription ?
-------------------------------------	--

1.5.7. ... sur la manière de faire quelque chose

كَيْفَ... ؟ Kayfa... ? Comment... ?	كَيْفَ نَعْمَلُ هَذَا؟ Kayfa na 'malu hādā ? Comment on fait ça ?
---	---

1.5.8. ... sur le degré ou la quantité

مَا... ؟ Ma... ? Combien... ?	مَا سِعْرُهُ؟ Ma si 'ruhu ? Combien ça coûte ?
كَمْ... ؟ Kam... ? Combien... ?	كَمْ وَزْنُهُ؟ Kam waznuhu ? Combien ça pèse ?

1.5.9. ... sur le nombre

مَا عَدَدُ... ؟ Ma 'adadu... ? Combien... ?	مَا عَدَدُ أَيَّامِ السَّنَةِ؟ Ma 'adadu 'ayyami s-sanati ? Combien sont-ils les jours de l'année ?
كَمْ... ؟ Kam... ? Combien... ?	كَمْ طَالِبًا فِي الصَّفِّ؟ Kam tāliban fiṣ-ṣaffi ? Combien d'étudiants y a-t-il dans la classe ?

1.5.10. ... sur la cause

لِمَاذَا... ؟ Limādā... ?	لِمَاذَا تَضْحَكُ؟ Limādā taḍḥaku ?
------------------------------	--

Pourquoi... ?	Pourquoi ris-tu ?
---------------	-------------------

### 1.5.11. ... en demandant d'identifier, déterminer, choisir

أَيُّ... ؟ 'yy... ? quel/ quelle/...	أَيُّ كِتَابٍ تُرِيدُ؟ 'yya kitābin turīdu ? Quel livre veux-tu ?
هَلْ ... أَوْ ... ؟ Hal... 'aw... ? Est-ce que... ou... ?	هَلْ هُوَ فِي الْبَيْتِ أَوْ فِي الْجَامِعَةِ؟ Hal huwa fil-bayti 'aw fil-jāmi'ati ? Est-il chez lui ou à l'université ?
أ... أَمْ ... ؟ 'a... 'am... ? Est-ce que... ou... ?	أَتُرِيدُ الْبُرْتُقَالَ أَمْ التُّفَّاحَ؟ 'a turīdu l-burtuqāla 'ami t-tuffāḥa ? Veux-tu d'oranges ou de pommes ?

### 1.5.12. ... en demandant une confirmation ou un démenti

صَحِّحْ / صَحِيحٌ؟ Ṣaḥ/ ṣaḥīḥ ? C'est ça ?	غَدًا تُسَافِرُ، صَحِّحْ؟ Ġadan tusāfiru, ṣaḥīḥ ? Tu pars demain, c'est ça ?
أَلَيْسَ كَذَلِكَ؟ 'alaysa kaḏālika ? N'est-ce pas ?	الدَّرْسُ سَهْلٌ، أَلَيْسَ كَذَلِكَ؟ 'ad-darsu sahlun, 'alaysa kaḏālika ? La leçon est facile, n'est-ce pas ?

## 1.6. Confirmer, démentir

نَعَمْ (صَحِيحٌ) Na 'am (ṣaḥīḥ) Oui, (c'est vrai)	هَذَا كُلُّ شَيْءٍ؟ - نَعَمْ. Hādā kullu šay'in ? – Na 'am. C'est tout ? – Oui.
لا (لَيْسَ صَحِيحًا) Lā (laysa ṣaḥīḥan) Non, (ce n'est pas vrai)	أَنْتَ قُلْتَ هَذَا. - لا، (لَيْسَ صَحِيحًا) 'anta qulta hādā. – Lā, (laysa ṣaḥīḥan). Tu as dit ça. – Non, ce n'est pas vrai.

## 1.7. Rectifier

### 1.7.1. ... un énoncé négatif

لا، (لَيْسَ هَذَا...) Lā, (laysa hādā...)	لا، لَيْسَ هَذَا مَا أُرِيدُ. Lā, laysa hādā mā 'urīdu.
--	--

<i>Non, (ce n'est pas ça que...)</i>	<i>Non, ce n'est pas ça que je veux.</i>
لَيْسَ + P <i>Laysa + P</i> <i>il n'est pas...</i>	لَيْسَ طَبِيبًا، هُوَ أَسْتَاذٌ <i>Laysa ṭabīban, huwa 'ustāḍun.</i> <i>Il n'est pas médecin, il est professeur.</i>
لَيْسَ ... بَلْ ... <i>Laysa ... bal...</i> <i>il n'est pas... mais...</i>	لَيْسَ طَبِيبًا، بَلْ مُهَنْدِسٌ <i>Laysa ṭabīban, bal muhandisun.</i> <i>Il n'est pas médecin, mais ingénieur.</i>

## 1.8. Répondre à une demande d'information

### 1.8.1. ... par une confirmation ou un démenti

نَعَمْ + (P) <i>Na'am + (P)</i> <i>Oui, ...</i>	هَلْ تُحِبُّ السَّفَرَ؟ - نَعَمْ (أَجِبُهُ) <i>Hal tuḥibbu s-safara? – Na'am ('uḥibbuhu).</i> <i>Tu aimes voyager? – Oui, je l'aime.</i>
لَا + (P) <i>Lā + (P)</i> <i>Non, ...</i>	هَلِ الْكَلِمَاتُ صَعْبَةٌ؟ - لَا (لَيْسَتْ صَعْبَةٌ) <i>Hali l-kalimātu ṣa'batun? – Lā, (laysat ṣa'batan).</i> <i>Est-ce que les mots sont difficiles? – Non, ils ne le sont pas.</i>

### 1.8.2. ... en donnant des informations

#### 1.8.2.1. ... sur un état personnel, une manière d'agir

<i>GAdj</i>	كَيْفَ حَالِكَ؟ - جَيِّدَةٌ/سَيِّئَةٌ/وَسَطٌ# <i>Kayfa ḥāluka? – Jayyidatun/ sayyi'atun/ wasaṭ#.</i> <i>Comment ça va? – Bien/ mal/ comme ci, comme ça.</i>
(أَنَا) بِخَيْرٍ <i>('nā) bi-ḥayr</i> <i>Je vais bien.</i>	كَيْفَ حَالِكَ؟ - بِخَيْرٍ. <i>Kayfa ḥāluka? – Bi-ḥayr.</i> <i>Comment vas-tu? – Je vais bien.</i>
لَا بَأْسَ <i>Lā ba's</i> <i>Pas mal.</i>	كَيْفَ حَالِكَ؟ - لَا بَأْسَ. <i>Kayfa ḥāluka? – Lā ba's.</i> <i>Comment ça vas? – Pas mal.</i>
<i>PV</i>	كَيْفَ جِئْتُمْ؟ - أَخَذْنَا سَيَّارَةَ أُجْرَةٍ <i>Kayfa ji'tum? – 'ḥaḍnā sayyārata 'ujratin.</i> <i>Comment êtes-vous venus? – On a pris un taxi.</i>

1.8.2.2. ... sur le temps

GAdv...	سَأَتَصِلُ بِكَ غَدًا/ بَعْدَ الظُّهْرِ/ حِينَ أَرْجِعُ Sa'attaşilu bika ġadan/ ba 'da z-zuhri/ hīna 'arji 'u. Je t'appellerai demain/ après midi/ à mon retour.
GPrép	سَأَتَصِلُ بِكَ فِي الْمَسَاءِ Sa'attaşilu bika fil-masā 'i. Je t'appellerai le soir.

1.8.2.3. ... sur le lieu

GAdv...	قَلَمُكَ هُنَا/ هُنَاكَ/ تَحْتَ الطَّائِلَةِ Qalamuka hunā/ hunāka/ tahta ṭ-ṭāwilati. Ton stylo est ici/ là/ au dessous de la table.
GPrép	أَخِي فِي الْجَامِعَةِ 'aḥī fil-jāmi 'ati. Mon frère est à l'université.

1.8.2.4. ... sur le degré ou la quantité, **le nombre**

GAdj	كَثِيرٌ/ قَلِيلٌ Kaṭīrun/ qalīlun Beaucoup/ peu
P	هُوَ رَخِيصٌ Huwa raḥīṣun. C'est bon marché.
Numéro + (GN)	خَمْسُونَ (غَرَامًا) Ḥamsūna (ġrāman) Cinquante (grammes)

1.8.2.5. ... sur la cause

لِأَنَّ Li'anna Parce que...	لِأَنِّي جَائِعٌ Li'annanī jā 'i'un. Parce que j'ai faim.
GN	بِسَبَبِ الْمَطَرِ

	<i>Bisababi l-maṭari.</i> <i>À cause de la pluie.</i>
<i>P</i>	نَسِيتُ <i>Nasītu.</i> <i>J'ai oublié.</i>

### 1.8.3. ... en exprimant son ignorance

<i>لَا + GV</i> <i>Lā + GV</i> <i>... ne... pas</i>	لَا أَعْرِفُ/ لَا أَعْلَمُ <i>Lā 'a 'rifu/ lā 'a 'lamu.</i> <i>Je ne sais pas/ je ne connais pas.</i>
---	---

## 2. Interagir à propos d'opinions ou de positions

### 2.1. Exprimer son point de vue

<i>أَظُنُّ أَنْ + PN</i> <i>'aẓunnu 'anna + PN</i> <i>Je pense que...</i>	أَظُنُّ أَنَّهُ سَيَتَأَخَّرُ <i>'aẓunnu 'annahu sayata 'aḥḥaru.</i> <i>Je pense qu'il va être en retard.</i>
<i>أَرَى أَنْ + PV</i> <i>'arā 'an + PV</i> <i>Je vois que...</i>	أَرَى أَنْ نَذْهَبَ <i>'arā 'an naḏhaba.</i> <i>Je vois qu'on doit partir.</i>
<i>أَرَى أَنْ + PN</i> <i>'arā 'anna + PN</i> <i>Je vois que...</i>	أَرَى أَنْ كَلَامَهُ صَحِيحٌ <i>'arā 'anna kalāmahu ṣaḥīḥun.</i> <i>Je vois que c'est vrai ce qu'il dit.</i>
<i>أَعْتَقِدُ أَنْ + PN</i> <i>'a'taqidu 'anna + PN</i> <i>Je pense que...</i>	أَعْتَقِدُ أَنَّ الْكِتَابَ جَيِّدٌ <i>'a'taqidu 'anna l-kitāba jayyidun.</i> <i>Je pense qu'il est bon ce livre.</i>
<i>بِالنِّسْبَةِ لِي + P</i> <i>Bin-nisbati liī + P</i> <i>Pour moi, ...</i>	بِالنِّسْبَةِ لِي الْجَوْ جَمِيلٌ <i>Bin-nisbati liī, al-jawwu jamīlun.</i> <i>Pour moi, il fait beau.</i>

### 2.2. Exprimer son accord

#### 2.2.1. ... suite à une formulation positive ou négative

<i>نَعَمْ (هَذَا صَحِيحٌ)</i> <i>Na 'am (hādā ṣaḥīḥun)</i>	"دِمَشَقٌ" مَدِينَةٌ جَمِيلَةٌ. – نَعَمْ، هَذَا صَحِيحٌ. <i>Dimašqu madīnatun jamīlatun. – Na 'am, hādā</i>
---	--

Oui, c'est vrai.	ṣaḥīḥun. Damas est une belle ville. – Oui, c'est vrai.
صَحِيحٌ + P ṣaḥīḥ + P c'est vrai, ...	أَمْسٍ كُنْتُ غَائِبًا. – صَحِيحٌ، كُنْتُ مَرِيضًا. 'amsi kunta ġā'iban. – Ṣaḥīḥ, kuntu marīḍan. Tu étais absent hier. – C'est vrai, j'étais malade.
حَسَنًا + P ḥasanan + P bon, ...	خَمْسُونَ لِيْرَةً سُوْرِيَّةً. – حَسَنًا، تَفَضَّلْ. Ḥamsūn layratan sūriyyatan. – Ḥasanan, tafadḍal. Cinquante livres syriennes. – Bon, tenez !
حَسَنًا [Avec reprise de l'énoncé] ḥasanan bon/ d'accord	نَلْتَقِيْ غَدًا؟ - حَسَنًا، نَلْتَقِيْ غَدًا. Naltaqī ġadan ? – Ḥasanan, naltaqī ġadan. À demain. – Bon, à demain.

### 2.2.2. ... avec des réserves

رُبَّمَا Rubbamā Peut-être	أَظَنُّهُ مَرِيضًا. – رُبَّمَا. 'zunnuhu marīḍan. – Rubbamā. Je pense qu'il est malade. – Peut-être.
(هَذَا/ كُلُّ شَيْءٍ) مُمَكِّنٌ (hādā/ kullu šay'in) mumkin C'est possible	لَنْ يَسْتَقْبِلَنَا، صَحِيحٌ؟ - (كُلُّ شَيْءٍ) مُمَكِّنٌ. Lan yastaqbilanā, ṣaḥīḥ ? – (kullu šay'in) mumkin. Il ne nous accueillera pas, non ? – Tout est possible.
(نَعَمْ) لَوْ سَمَحْتَ (na'am) law samaḥta Oui, s'il te plaît.	هَلْ تُجَرِّبُهُ؟ - لَوْ سَمَحْتَ. Hal tujarribuhu ? – Law samaḥta. Tu veux l'essayer ? – S'il te plaît.

### 2.3. Exprimer un désaccord

#### 2.3.1. ... suite à une information positive ou négative

لَا + P Lā + P Non, ...	نُسَافِرُ يَوْمَ الْخَمِيْسِ؟ - لَا، أَفْضَلُ يَوْمَ الْجُمُعَةِ. Nusāfiru yawma l-ḥamīsi ? – Lā, 'ufadḍilu yawma l-jum'ati. On part jeudi ? – Non, je préfère vendredi.
لَا أَظُنُّ (ذَلِكَ) Lā 'azunnu (dālīka) Je ne pense pas.	سَيَتَأَخَّرُ. - لَا أَظُنُّ ذَلِكَ. Sayata'aḥḥaru. – Lā 'azunnu (dālīka). Il va être en retard. – Non, je ne pense pas.



<p>لَا أُوَافِقُ/ لَسْتُ مُوَافِقًا Lā 'uwāfiq/ lastu muwāfiqan Je ne suis pas d'accord.</p>	<p>رَأْيُهُ هُوَ الْأَفْضَلُ. – لَا أُوَافِقُ. Ra'yuhu huwa l-'fđalu. – Lā 'uwāfiq. Son opinion est la meilleure. – Je ne suis pas d'accord.</p>
<p>عَاطُ/ (حَطًا) + P Ġalaṭ/ (ḥaṭa') + P C'est faux.</p>	<p>سَأْخِرُ أُمِّي. – غَلَطَ، لَا تُخْبِرِيهَا. Sa'uḥbiru 'ummī. – Ġalaṭ, la tuḥbirihā. Je mis ma mère au courant. – C'est faux, ne fais pas ça.</p>
<p>أَيْسَنَ صَحِيحًا + P Laysa ṣaḥīḥan + P Ce n'est pas vrai, ...</p>	<p>هُوَ أَفْضَلُ الطَّلَابِ. – لَيْسَ صَحِيحًا، "كَأَثَرَيْنِ" أَفْضَلُ مِنْهُ. Huwa 'afđalu ṭ-tullabi. – Laysa ṣaḥīḥan, Katrīne 'afđalu minhu. Il est le meilleur étudiant. – Ce n'est pas vrai, Katrine est meilleure que lui.</p>

### 2.3.2. ... suite à une formulation négative

<p>بَلَى + P Balā + P Si.</p>	<p>لَنْ يَذْهَبَ "مُحَمَّدٌ" مَعَنَا الْيَوْمَ. بَلَى، سَيَذْهَبُ. Lan yaḏhaba Muḥammadu ma'ana l-yawma. Balā, sayadhabu. Mohammad ne nous accompagnera pas aujourd'hui. – Mais si, il le fera.</p>
---------------------------------------	---

### 2.3.3. ... atténué

<p>لَا أَظُنُّ (ذَلِكَ) Lā 'azunnu (ḏālika) Je ne pense pas.</p>	<p>سَوْفَ تُمْطِرُ. – لَا أَظُنُّ (ذَلِكَ). Sawfa tumṭiru. – Lā 'azunnu (ḏālika). Il va pleuvoir. – Je ne pense pas.</p>
--	--

### 2.3.4. ... total

<p>(لَا) أَبَدًا + P (lā) 'abadan + P C'est totalement faux.</p>	<p>هُوَ لَا يُحِبُّ السَّبَاحَةَ. – لَا، أَبَدًا، هُوَ يُحِبُّهَا كَثِيرًا. Huwa lā yuḥibbu s-sibāḥata. – La, 'abadan, huwa yuḥibbuhā kaṭīran. Il n'aime pas la natation. – C'est totalement faux. Il l'aime beaucoup.</p>
--	--

## 2.4. Exprimer son approbation

<p>نَعَم (+ P) Na 'am (+ P) Oui, ...</p>	<p>"سَيِّفَانٌ" طَالِبٌ ذَكِيٌّ. - نَعَمْ، هُوَ الْأَفْضَلُ فِي الصَّفِّ. Stiphane ṭālibun ḍakiyyun. Na 'am, huwa l- 'fdalu fiṣ-ṣaffi. Stiphane est un étudiant intelligent. – Oui, il est le meilleur dans la classe.</p>
<p>صَحِيحٌ Ṣaḥīḥ C'est vrai.</p>	<p>هُوَ قَالَ ذَلِكَ. - صَحِيحٌ. Huwa qāla ḍālika. – Ṣaḥīḥ. Il a dit ça. – C'est vrai.</p>
<p>أَتَّفَقُ مَعَ ... 'attafiqu ma 'a ... Je suis d'accord avec ...</p>	<p>يَجِبُ أَنْ نَنْتَظِرَ. - أَتَّفَقُ مَعَكَ Yajibu 'an nantazira. – 'attafiqu ma 'aka. Il faut qu'on attende. – Je suis d'accord avec toi.</p>
<p>أَنَا مَعَ ... 'anā ma 'a ... Je suis d'accord avec ...</p>	<p>أَنَا مَعَ "أَحْمَدَ" فِيمَا يَقُولُ. 'anā ma 'a 'aḥmada fīmā yaqūlu. Je suis d'accord avec Ahmad en ce qu'il dit.</p>
<p>إِي وَاللَّهِ 'ī wa llāhi. Oui, tout à fait.</p>	<p>هُوَ رَجُلٌ جَيِّدٌ. - إِي وَاللَّهِ. Huwa rajulun jayyidun. – 'ī wa llāhi. Il est quelqu'un de bien. – Oui, tout à fait.</p>

## 2.5. Exprimer sa désapprobation

<p>لَا + P Lā + P Non, ...</p>	
<p>لَيْسَ صَحِيحًا Laysa ṣaḥīḥan Ce n'est pas vrai.</p>	
<p>لَا أَتَّفَقُ مَعَ ... Lā 'attafiqu ma 'a ... Je ne suis pas d'accord avec ...</p>	<p>لَا أَتَّفَقُ مَعَكَ فِيمَا تَقُولُ Lā 'attafiqu ma 'aka fīmā taqūlu. Je ne suis pas d'accord avec toi en ce que tu dis.</p>
<p>لَسْتُ مُوَافِقًا ... Lastu muwāfiqan ... Je ne suis pas pour ...</p>	<p>أَنَا لَسْتُ مُوَافِقًا عَلَى مَشْرُوعِهِ 'anā Lastu muwāfiqan 'alā mašrū 'ihi. Je ne suis pas pour son projet.</p>
<p>أَنَا لَسْتُ مَعَهُ ...</p>	<p>أَنَا لَسْتُ مَعَكَ</p>

'anā lastu ma'a... Je ne suis pas d'accord avec...	'anā lastu ma'aka. Je ne suis pas d'accord avec toi.
... لا وَاللهِ ... Lā wa llāhi... Pas de tout, ...	هو لا يُحِبُّنِي. – لا وَاللهِ، هو يُحِبُّكَ كَثِيرًا. Huwa lā yuḥibbunī. – Lā wa llāhi, huwa yuḥibbuki kaṭīran. Il ne m'aime pas. – Pas de tout/(si), il t'aime beaucoup.
أَعْتَرِضُ (+ P) 'a'tariḍu (+ P) Je proteste, ...	نَذْهَبُ مَشْيًا. – أَعْتَرِضُ، الطَّرِيقُ طَوِيلٌ جِدًّا. Naḍhabu mašyan. – 'a'tariḍu, aṭṭarīqu ṭawīlun jiddan. On va à pieds. – Je proteste, le chemin est très long.

## 2.6. Protester

لا (لَيْسَ هَذَا/ لَا تَقُلْهَا) Lā (laysa hādā/ lā taqulhā) Non, pas ça/ ne dis pas ça !	سَنَذْهَبُ مَشْيًا. – لا، لَا تَقُلْهَا. Sakaḍhabu mašyan. – Lā, lā taqulhā. On va à pieds. – Non, ne dis pas ça !
---	--

## 2.7. Dire que l'on sait

أَعْرِفُ/ أَعْلَمُ 'a'rifu/ 'a'lamu Je sais/ je connais	سَيَأْتِي مَعَ زَوْجَتِهِ. – أَعْرِفُ. Saya'tī ma'a zawjatīhi. – 'a'rifu. Il viendra avec sa femme. – Je le sais.
---	---

## 2.8. Exprimer son ignorance

لا أَعْرِفُ Lā 'a'rifu Je ne (sais/connais) pas	لا أَعْرِفُ هَذَا الْمَكَانَ Lā 'a'rifu hādā l-makāna. Je ne connais pas cet endroit.
لا أَعْرِفُ/ لَا أَدْرِي Lā 'a'rifu/ lā 'adrī Je ne sais pas.	أَيْنَ الطَّرِيقُ إِلَى الْجَامِعَةِ؟ – لا أَعْرِفُ/ لَا أَدْرِي. 'ayna ṭ-ṭarīqu 'ila l-jāmi'ati ? – Lā 'a'rifu/ lā 'adrī. Où est le chemin qui mène à l'université ? – Je ne sais pas.

## 2.9. Exprimer le fait de se souvenir de quelque chose du passé

<p>أَتَذَكَّرُ (VP)</p> <p>'ataḍakkaru (VP)</p> <p>Je me souviens...</p>	<p>أَتَذَكَّرُ أَيَّامَ الطُّفُولَةِ، كَانَتْ أَيَّامًا جَمِيلَةً.</p> <p>'ataḍakkaru 'ayyāma ṭ-ṭufūlati, kānat 'ayyāman jamīlatan.</p> <p>Je me souviens des jours de mon enfance, c'étaient des beaux jours.</p>
--	--

## 2.10. Exprimer le fait de se souvenir de quelque chose après l'avoir oubliée

<p>تَذَكَّرْتُ (نَعَمْ) (VPs)</p> <p>(na'am) taḍakkartu (VPs)</p> <p>Je me rappelle...</p>	<p>كَانَ اسْمُهُ ... نَعَمْ تَذَكَّرْتُ، كَانَ اسْمُهُ "تُومَاس".</p> <p>Kāna smuhu... na'am taḍakkartu, Kāna smuhu Tomās.</p> <p>Il s'appelait... ça y est, je me rappelle, il s'appelait Thomas.</p>
--	--

## 2.11. Exprimer des degrés de certitude

### 2.11.1. Exprimer sa certitude

<p>أَنَا مُتَأَكِّدٌ مِنْ + GN/(+ أَنْ + PN)</p> <p>'anā muta'akkidun min + GN/(+ 'anna + PN)</p> <p>Je suis sûr que...</p>	<p>أَنَا مُتَأَكِّدٌ مِنْ (مَجِيئِهِ/أَنَّهُ سَيَحْضُرُ)</p> <p>'anā muta'akkidun min (majī'ihi/ 'annahu sayahḍuru).</p> <p>Je suis sûr qu'il viendra.</p>
<p>(نَعَمْ) أَكِيدُ</p> <p>(na'am) 'akīd</p> <p>Bien sûr.</p>	<p>هَلْ سَتَأْتِي؟ - أَكِيدُ.</p> <p>Hal sata'tī? - 'akīd.</p> <p>Tu viendras? – Bien sûr.</p>

### 2.11.2. Exprimer son incertitude ou sa perplexité

<p>أَنَا لَسْتُ مُتَأَكِّدًا مِنْ + GN/(+ أَنْ + PN)</p> <p>Lastu muta'akkidan min + GN/(+ 'anna + PN)</p> <p>Je ne suis pas sûr que...</p>	<p>لَسْتُ مُتَأَكِّدًا مِنْ (مَجِيئِهِ/أَنَّهُ سَيَحْضُرُ)</p> <p>Lastu muta'akkidan min (majī'ihi/ 'annahu sayahḍuru).</p> <p>Je ne suis pas sûr qu'il vienne.</p>
<p>رُبَّمَا، لَسْتُ مُتَأَكِّدًا.</p> <p>Rubbamā, Lastu muta'akkidan.</p> <p>Peut-être, je ne suis pas sûr.</p>	<p>هَلْ سَتَحْضُرُ غَدًا؟ - رُبَّمَا، لَسْتُ مُتَأَكِّدًا.</p> <p>Hal sataḥḍuru ḡadan? - Rubbamā, Lastu muta'akkidan.</p> <p>Tu seras là demain? – Peut-être, je n'en suis pas sûr.</p>

### 2.11.3. Exprimer son incrédulité

لا أَظُنُّ (أَنْ...)	لا أَظُنُّ أَنَّهُ يَقُولُ الْحَقِّيقَةَ.
Lā 'aẓunnu ('anna...)	Lā 'aẓunnu 'annahu yaqūlu l-ḥaḳīqata.
Je ne crois pas que...	Je ne crois pas qu'il dise la vérité.

### 2.11.4. Exprimer la probabilité ou la possibilité

رُبَّمَا + V	رُبَّمَا تُمَطِّرُ غَدًا
Rubbamā + V	Rubbamā tumṭiru ġadan.
Peut-être	Il pleuvra demain, peut-être.
قَدْ + VP	قَدْ يَكُونُ الْإِمْتِحَانُ صَعْبًا
Qad + VP	Qad yakūnu limtiḥānu ṣa'ban.
Il se peut que...	Il se peut qu'il soit difficile, l'examen.
يُمْكِنُ/ مُمْكِنٌ/ مِنْ الْمُمْكِنِ	هَلْ يُمْكِنُ/ مِنْ الْمُمْكِنِ أَنْ تَأْتِيَ غَدًا؟ - نَعَمْ، مُمْكِنٌ.
Yamkinu/ mumkin/ mina l-mumkini	Hal yumkinu/ min l-mumkini 'an ta'tiya ġadan ? – na'am, mumkin.
C'est possible.	Est-il possible que tu veignes demain ? – Oui, c'est possible.

### 2.12. Exprimer sa capacité de faire quelque chose

أَسْتَطِيعُ + GN	أَسْتَطِيعُ كِتَابَةَ الْعُنْوَانِ
'astaṭī'u + GN	'astaṭī'u kitābata l-'unwāni.
Je peux...	Je peux écrire l'adresse.
أَسْتَطِيعُ أَنْ + VP	أَسْتَطِيعُ أَنْ أَذْهَبَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ وَخَدِي
'astaṭī'u 'an + VP	'astaṭī'u 'an 'aḏhaba 'ila l-madrasati waḥdī.
Je peux...	Je peux aller à l'école tout seul.
أَعْرِفُ + GN	أَعْرِفُ الْقِرَاءَةَ وَالْكِتَابَةَ بِالْعَرَبِيَّةِ
'a'rifu + GN	'a'rifu l-qirā'ata wa l-kitābata bil-'arabiyyati.
Je sais...	Je sais lire et écrire en arabe.

### 2.13. Exprimer son désir (de faire) quelque chose

أُرِيدُ أَنْ + VP	أُرِيدُ أَنْ أَرْجِعَ إِلَى الْبَيْتِ
'urīdu 'an + VP	'urīdu 'an 'arji'a 'ila l-bayti.

<i>Je veux...</i>	<i>Je veux revenir chez moi.</i>
أَحِبُّ أَنْ + VP 'uhibbu 'an + VP <i>J'aime...</i>	
أَوْدُّ أَنْ + VP 'awaddu 'an + VP <i>J'aime/ je désirer</i>	
أَرْغَبُ أَنْ + VP 'argabu 'an + VP <i>Je désirer</i>	
أَرْغَبُ بِـ + GN 'argabu bi + GN <i>Je désirer/ je veux bien...</i>	أَرْغَبُ بِالسَّفَرِ إِلَى فَرَنْسَا 'argabu bi s-safari 'lā Faransā <i>Je veux bien voyager en France.</i>

#### 2.14. Exprimer son intention de faire quelque chose

أَنْوِي أَنْ + P 'nwī 'n + P <i>J'ai l'intention de...</i>	أَنْوِي أَنْ أَشْتَرِيَ سَيَّارَةً 'anwī an 'aštārī sayyaratān <i>J'ai l'intention d'acheter une voiture.</i>
--	---

#### 2.15. Exprimer l'obligation, l'interdit

يَجِبُ أَنْ + VP Yajibu 'an + VP <i>Il faut que...</i>	يَجِبُ أَنْ نَفَكِّرَ جَيِّدًا قَبْلَ أَنْ نَعْمَلَ شَيْئًا Yajibu 'an nufakkira jayyidan qabla 'an na'mala šay'an. <i>Il faut qu'on réfléchisse bien avant qu'on fasse quelque chose.</i>
يَنْبَغِي أَنْ + VP Yanbagī 'an + VP <i>Il faut que...</i>	
يَجِبُ أَلَّا + VP Yajibu 'allā + VP <i>Il ne faut pas...</i>	يَجِبُ أَلَّا تُدَخِّنَ فِي الصَّفِّ. Yajibu 'allā tudaxhina fī š-šaffi. <i>Il ne faut pas que tu fumes dans la classe.</i>
يَنْبَغِي أَلَّا + VP Yanbagī 'allā + VP	

*Il ne faut pas...*

## 2.16. Exprimer une norme morale ou sociale

<p>يَجِبُ أَنْ / أَلَّا + VP Yajibu 'an/'allā + VP Il faut/ ne faut pas...</p>	<p>يَجِبُ أَنْ تَحْتَرِمَ كِبَارَ السِّنِّ Yajibu 'an tahtarima kibāra s-sinni. Il faut respecter les personnes âgées. يَجِبُ أَلَّا تَرْمِي الْأَوْسَاخَ فِي الشَّارِعِ Yajibu 'allā tarmiya l-'awsāḥa fi š-šāri 'i. Il ne faut pas que tu jettes les détritrus sur la rue.</p>
<p>يَنْبَغِي أَنْ / أَلَّا + VP Yanbaḡī 'an/'allā + VP Il faut/ ne faut pas...</p>	
<p>لَا يَجُوزُ أَنْ + VP Lā yajūzu 'an + VP Ce n'est pas admis...</p>	<p>لَا يَجُوزُ أَنْ تُقْبَلَ النِّسَاءَ عِنْدَ السَّلَامِ Lā yajūzu 'an tuqabbila n-nisā'a 'inda s-salāmi. Ce n'est pas admis d'embraser les femmes quand on les salue.</p>
<p>يُمنَعُ / مَمْنُوعٌ + GN Yamna 'u/mamnū 'un + GN C'est interdit...</p>	<p>يُمنَعُ التَّدخينُ فِي الْأَمَاكِنِ الْعَامَّةِ Yumna 'u t-tadhīnu fi l-'amākini l-'āmmati. C'est interdit de fumer dans les lieux publics.</p>
<p>عَيْبٌ أَنْ + VP 'aybun 'an + VP Ce n'est pas bien...</p>	<p>عَيْبٌ أَنْ تُصْرُخَ فِي وَجْهِ أَبِيكَ 'aybun 'an taṣruḥa fī wajhi 'abīka. Ce n'est pas bien d'hurler contre ton père.</p>
<p>جَمِيلٌ أَنْ / جَيِّدٌ أَنْ + VP Jamīlun 'an/ jayyidun 'an + VP C'est bien...</p>	<p>جَمِيلٌ أَنْ تَكُونَ مُبَكِّرًا Jamīlun 'an takūna mubakkiran. C'est bien que tu arrives tôt.</p>
<p>لَيْسَ جَيِّدًا أَنْ + VP Laysa jayyidan 'an + VP Ce n'est pas bien...</p>	<p>لَيْسَ جَيِّدًا أَنْ تَكْذِبَ Laysa jayyidan 'an takḏiba. Ce n'est pas bien de mentir.</p>

## 2.17. Accuser, s'accuser, avouer

<p>بِسَبَبِ (هَذَا) + Pro/GN (hādā) bi-sababi + Pro/GN À cause de...</p>	<p>بِسَبَبِ الْأَزْدِحَامِ الْمُرُورِيِّ وَصَلْنَا مُتَأَخِّرِينَ Bi-sababi l-izdihāmi l-murūriyyi waṣalnā muta 'aḥḥirīna.</p>
--	--

	<i>À cause de l'embouteillage, on est arrivé en retard.</i>
الحَقُّ عَلَيَّ + Pro/GN <i>Al-ḥaqqu 'alā + Pro/GN</i> <i>C'est (de) la faute de...</i>	الحَقُّ عَلَيَّ، كَانَ يَجِبُ أَنْ أَعْرِفَ ذَلِكَ <i>Al-ḥaqqu 'alayya, kāna yajibu 'an 'a'rifa dālika.</i> <i>C'est de ma faute, j'aurais dû le savoir.</i>

## 2.18. Rejeter une accusation

لَيْسَ + Pro/GN <i>Laysa + Pro/GN</i> <i>Ce n'est pas...</i>	لَسْتُ أَنَا مَنْ فَعَلَ ذَلِكَ <i>Lastu 'anā man fa'ala dālika.</i> <i>Ce n'est pas moi qui le fais.</i>
لَيْسَ بِسَبَبٍ + Pro/GN <i>Laysa bi-sababi + Pro/GN</i> <i>Ce n'est pas à cause de...</i>	لَيْسَ بِسَبَبِهِ وَصَلْنَا مُتَأَخِّرِينَ <i>Laysa bi-sababihi waṣalnā muta'ahhirīna.</i> <i>Ce n'est pas à cause de lui qu'on est arrivé en retard.</i>
لَيْسَ الْحَقُّ عَلَيَّ + Pro/GN <i>Laysa l-ḥaqqu 'alā + Pro/GN</i> <i>Ce n'est pas (de) la faute de...</i>	لَيْسَ الْحَقُّ عَلَيَّ، كَانَتْ الظُّرُوفُ أَقْوَى مِنِّي <i>Laysa l-ḥaqqu 'allayya, kānati z-zurūfu 'aqwā minnī.</i> <i>Ce n'est pas de ma faute. C'était plus fort que moi.</i>

## 2.19. S'excuser

أَسْفُ (أنا) <i>('anā) 'āsifun</i> <i>Désolé.</i>	أَسْفُ، نَسِيتُ كِتَابِي فِي الْبَيْتِ <i>'āsifun, nasītu kitābiya fi l-bayti.</i> <i>Désolé, j'ai oublié mon livre à la maison.</i>
عَفْوًا <i>'afwan</i> <i>Pardon.</i>	عَفْوًا، لَمْ أَقْصِدْ ذَلِكَ <i>'afwan, lam 'aqṣid dālika.</i> <i>Pardon ! Je ne voulais pas faire ça.</i>
عُذْرًا/مَعْذِرَةً <i>'uḍran/ma'diratan</i> <i>Excuse-moi !</i>	مَعْذِرَةً، كُنْتُ مُسْرِعًا وَلَمْ أَشَاهِدْكَ <i>Ma'diratan, kuntu musri'an wa lam 'uṣāhidka.</i> <i>Excuse-moi ! j'étais pressé et je ne t'ai pas vu.</i>
أَعْتَذِرُ <i>'a'taḍiru...</i> <i>je suis désolé.</i>	أَعْتَذِرُ لِتَأَخَّرِي عَلَيَّكُمْ <i>'a'taḍiru li-ta'ahhurī 'alaykum.</i> <i>Je suis désolé pour ce retard.</i>

## 3. Interagir à propos d'émotions ou de sentiments



### 3.1. Exprimer le plaisir, la joie, le bonheur

<i>GAdj</i>	<p>أَنَا سَعِيدٌ/مَسْرُورٌ</p> <p>'anā sa 'īdun/masrūrūn</p> <p><i>Je suis ravi/content.</i></p>
-------------	--

### 3.2. Exprimer la tristesse, l'abattement

<i>GAdj</i>	<p>أَنَا حَزِينٌ</p> <p>'anā ḥazīnūn</p> <p><i>Je suis triste.</i></p>
-------------	--

### 3.3. Interroger sur la joie ou la tristesse

<p>لِمَ/لِمَاذَا + <i>Vint</i></p> <p><i>Lima /limādā + Vint</i></p> <p><i>Pourquoi... ?</i></p>	<p>لِمَ تَضْحَكُ؟</p> <p><i>Lima taḍḥaku ?</i></p> <p><i>Pourquoi ris-tu ?</i></p>
<p>مَا + <i>VT</i></p> <p><i>Mā + VT</i></p> <p><i>Qu'est-ce qui... ?</i></p>	<p>مَا يُبْكِيكَ؟</p> <p><i>Mā yubkīka ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce qui te fait pleurer ?</i></p>
<p>مَاذَا هُنَاكَ؟</p> <p><i>Mādā hunāka ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce qu'il y a ?</i></p>	<p>أَتَبْكِي؟ مَاذَا هُنَاكَ؟</p> <p>'atabkī ? māḍā hunāka ?</p> <p><i>Tu pleures ? Qu'est-ce qu'il y a ?</i></p>
<p>مَاذَا + <i>Vint</i> ?</p> <p><i>Mādā + Vint ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce qui... ?</i></p>	<p>مَاذَا يَحْدُثُ/ يَحْصُلُ/ يَجْرِي؟</p> <p><i>Mādā yaḥḍuṭu/ yaḥṣulu/ yajrī ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce qui se passe ?</i></p>

### 3.4. Consoler, encourager, reconforter

<i>PImp</i>	<p>لَا تَقْلَقْ/ إِهْدَأْ/ اِطْمَئِنِّ</p> <p><i>Lā taqlaq/ ihda' / iṭma'inn</i></p> <p><i>Ne t'inquiète pas/ cALM-toi !</i></p>
	<p>شَدِّ حَيْلَكَ</p> <p><i>Sudda ḥaylak.</i></p> <p><i>Sois fort !</i></p>
Expression figée	<p>حَيْرًا إِنَّ شَاءَ اللَّهُ</p> <p><i>Ḥayran 'in šā' a llāh.</i></p>

Que ça soit le bien pour toi.

### 3.5. Exprimer sa sympathie

PN	نَعَم، أَفْهَمَكَ Na 'am, 'afhamuka. Oui, je te comprends.
	مَعَكَ حَقٌّ / الْحَقُّ مَعَكَ Ma 'aka ḥaqqun/ al-ḥaqqu ma 'aka Tu as raison.
PV	أَقْدَرُ ذَلِكَ 'uqaddiru dālīka Je comprends ça.
Adj	صَحِيحٌ Ṣaḥīḥ Tout à fait.
	مِسْكِينٌ Miskīn Le pauvre !

### 3.6. Exprimer son espoir

أَرْجُو أَنْ + VP 'arjū 'an + VP J'espère que...	أَرْجُو أَنْ تَتَحَسَّنَ صِحَّتُهُ قَرِيبًا 'arjū 'an tataḥassana ṣiḥḥatuhu qarīban. J'espère qu'il va mieux.
أَتَمَنَّى أَنْ / لَوْ + VP 'atamannā 'an/ law + VP J'espère que...	أَتَمَنَّى أَنْ يَخْضُرَ / لَوْ يَسْتَطِيعُ الْخُضُورَ 'atamannā 'an yaḥḍura/ law yastaḥī'u l-ḥuḍūra. J'espère qu'il vient.
أَؤْمَلُ أَنْ + VP 'āmulu 'an + VP J'espère que...	أَؤْمَلُ أَنْ تَسْتَمْتِعَ مَعَنَا 'āmulu 'an tastamti 'a ma 'anā. J'espère que tu vas bien t'amuser avec nous.

### 3.7. Exprimer sa déception

N	(يَا) خَسَارَةٌ (yā) ḥasāra
---	--------------------------------

*Domage !*

3.8. Exprimer sa peur, son inquiétude, son angoisse

لا أرى أن + P lā 'arā 'anna + P Je ne vois pas que...	لا أرى أن الأمور بخير lā 'arā 'anna l-'umūra bi-ḥayr je ne vois pas que les chose vont bien.
---	--

3.9. Exprimer la souffrance physique

أه يا + GN 'āhi yā + GN Ah ! (exclamation de douleur)	أه يا رأسي 'āhi yā ra 'sī. Ah ! Ma tête.
GN + يُؤلمني / تؤلمني ... yu'limunī/ tu'limunī. J'ai mal à...	رأسي يؤلمني / قدمي تؤلمني Ra'sī yu'limunī/ qadamī tu'limunī. J'ai mal à la tête/ aux pieds.

3.10. Exprimer la souffrance psychique ou morale

أه من + GN 'āhi/ 'āhin min + GN Ah ! (exclamation)	أه من الدنيا وما فيها من ظلم 'āhin mina d-dunyā wa mā fihā min ḡulmin. Ah ! Quel monde, quelle injustice.
--	---

3.11. Exprimer le fait d'aimer, d'apprécier quelque chose ou quelqu'un

يا سلام# Yā salām# Ah ! quel plaisir.	الأب: سنزور جدتك غدا. الإبن: يا سلام. Al-abu : Sanazūru jaddataka ḡadan. Al-ibnu : Yā salām. Le père : On va rendre visite à ta grande-mère demain. L'enfant : Ah ! quel plaisir !
يا عيني (على)# Yā 'aynī ('alā...)# Bravo !	حصلت على المركز الأول. – يا عيني عليك. Ḥaṣaltu 'ala l-markazi l-'awwali. – Yā 'aynī 'alayk. J'ai eu la première place. – Bravo !
GAdj	جيد/ ممتاز/ حلو/ جميل/ رائع Jayyid/ mumtāz/ ḥulw/ jamīl/ rā'i'

	<i>Bien/ excellent/merveilleux...</i>
<i>GV</i>	أَحِبُّ / يُعْجِبُنِي 'uḥibbu/ yu 'jibunī <i>J'aime/ ça me plaît</i>
مَا أَجْمَلُ / مَا أَحْسَنُ / مَا أَرْوَعُ + GN <i>Mā 'ajmala/ mā 'aḥsana/ mā 'arwa'a + GN</i> <i>Quel (adjectif exclamatif)</i>	مَا أَجْمَلُ صَوْتِ الْعَصَافِيرِ فِي الصَّبَاحِ <i>Mā 'ajmala ṣawta l-'aṣāfirī fi ṣ-ṣabāḥi.</i> <i>Quel plaisir d'écouter les chants d'oiseaux au matin !</i>

### 3.12. Exprimer le fait de ne pas aimer

<i>GV</i>	أَكْرَهُ / يُزْجِنُنِي / لَا أَحِبُّ 'akrahu/ yuz 'ijunī/ lā 'uḥibbu <i>Je déteste/ça me gêne/ je n'aime pas</i>
	لَا أَحِبُّ فَصْلَ الشَّتَاءِ <i>Lā 'uḥibbu faṣla ṣ-ṣitā 'i.</i> <i>Je n'aime pas l'hiver.</i>
مَا أَسْوَأُ + GN <i>Mā 'aswa'a + GN</i> <i>Quel/ comme... (exclamation)</i>	مَا أَسْوَأَ سُلُوكِ هَذَا الرَّجُلِ <i>Mā 'aswa'a sulūka hāḍa r-rajuli.</i> <i>Comme il est mauvaise le comportement de cet homme !</i>

### 3.13. Exprimer la préférence

أَفْضَلُ + GN 'ufaddilu + GN <i>Je préfère...</i>	أَفْضَلُ الْفُهْوَةِ عَلَى الشَّايِ 'ufaddilu ṣurba l-qahwati 'ala ṣ-ṣāyi. <i>Je préfère le café au thé.</i>
أَفْضَلُ أَنْ + GV 'ufaddilu 'an + GV <i>Je préfère que...</i>	أَفْضَلُ أَنْ نَغَايِرَ بَاكِرًا 'ufaddilu 'an nuḡādira bākiran. <i>Je préfère qu'on parte tôt.</i>

### 3.14. Exprimer sa satisfaction

<i>GAdj</i>	هَذَا جَيِّدٌ / مُمْتَنَزٌ (hādā) jayyid/ mumtāz <i>C'est bien/ excellent</i>
-------------	---

GV	سُرِرْتُ بِ... / يَسُرُّنِي (أَنْ) ... / يُعْجِبُنِي (أَنْ) ... Surirtu bi.../ yasurrunī ('an).../ yu'jibunī ('an) ... Ça me fait plaisir/ ça me plaît
PN	أَنَا سَعِيدٌ بِهَذِهِ النَّتِيجَةِ 'anā sa'īdun bi-hādīhi n-natījati. Je suis content de ce résultat.

### 3.15. Exprimer l'insatisfaction, se plaindre

أَفٌّ مِنْ + GN 'uffin min + GN Fi !/ ouf !	أَفٌّ مِنْ هَذِهِ الْحَيَاةِ 'uffin min hādīhi l-ḥayāti. ouf de la vie !
أَفٌّ + P 'uffin + P Fi !/ ouf !	أَفٌّ، الْجَوُّ هُنَا حَارٌّ جِدًّا. 'uffin, al-jawwu hunā ḥārrun jiddan. Ouf ! Il fait très chaud ici.
GAdj	(هَذَا) سَيِّئٌ / مُمِلٌّ (hādā) sayyi' / mumill C'est mauvais/ ennuyeux
GV	يُزْ عَجِبُنِي ... / لَا أَحِبُّ ... / لَا يُعْجِبُنِي ... Yuz'ijunī.../ lā 'uḥibbu.../ lā yu'jibunī... Ça me gêne/ je n'aime pas/ ça ne me plaît pas...

### 3.16. Interroger sur la satisfaction ou l'insatisfaction

كَيْفَ + GN ? Kayfa + GN ? Comment ?	كَيْفَ عَمَلِكَ الْجَدِيدِ؟ Kayfa 'amaluka l-jadīdu ? Comment va-t-il, ton nouveau travail ? كَيْفَ الْمَوْضِعُ / الْجَوُّ عِنْدَكَ؟ Kayfa l-waḍ'u/al-jawwu 'indaka ? Comment ça se passe chez toi ?
كَيْفَ + GV ? Kayfa + GV ? Comment ?	كَيْفَ وَجَدْتَ الدَّرْسَ؟ Kayfa wajadta d-darsa ? Comment trouves-tu la leçon ?
أ/ هَلْ + P ? 'a / hal + P ?	أ/ هَلْ هَذَا جَيِّدٌ؟ 'a / hal hādā jayyidun ?

<i>Est-ce que... ?</i>	<i>Est-ce que c'est bien ?</i> أ/هَلْ يُعْجِبُكَ الْعَمَلُ مَعَنَا؟ 'a / hul yu 'jibuka l-'amalu ma 'anā ? <i>Ça te plaît de travailler avec nous ?</i> أ/هَلْ هُنَاكَ مُشْكَلَةٌ؟ 'a / hul hunāka muškilatun ? <i>Il y a un problème ?</i>
------------------------	---

### 3.17. Exprimer sa colère, sa mauvaise humeur

(هَذَا كَثِيرٌ) كَفَى + P <i>Kafā, (hādā kaṭīr) + P</i> <i>Ça suffit !</i>	كَفَى، لَنْ أَعْمَلَ مَعَكُمْ بَعْدَ الْآنِ. <i>Kafā, lan 'a 'mala ma 'akum bawda l-'ān.</i> <i>Ça suffit ! Je ne travaille plus avec vous.</i>
فَهَمْنَا <i>Fahimnā</i> <i>On a compris ! (au sens de</i> <i>« ça suffit »)</i>	كُلُّ يَوْمٍ تَقُولُ « نَسَيْتُ » ، فَهَمْنَا . <i>Kullu yawmin taqūlu « nasītu », fahimnā.</i> <i>Chaque jour, tu dis que tu as oublié. On a compris !</i>
طَفَحَ الْكَيْلُ <i>ṭafaḥa l-kaylu</i> <i>C'est assez !/ j'en ai ras le bol</i>	ضَرَّائِبٌ، ضَرَّائِبٌ، ضَرَّائِبٌ... طَفَحَ الْكَيْلُ. <i>Ḍarā 'b, ḍarā 'b, ḍarā 'b... ṭafaḥa l-kaylu.</i> <i>Impôts, impôts, impôts ! C'est assez !</i>

### 3.18. Réagir à la colère ou à la mauvaise humeur d'autrui

إِيَةٌ/ كَفَى (فَهَمْنَا) 'ih / kafā (fahimnā) <i>Arrête ! Ça suffit !</i>	
GV	كَفَّ عَن ذَلِكَ/ يَكْفِي/ إِهْدَا/ رَوِّقْنَا/ طَوَّلْ بِالْكَ <i>Kuffa 'an ḍālika/ yakfī/ ihda'/ rawwiqnā/ ṭawwil</i> <i>bālak</i> <i>Arrête !/ ça suffit/ c'ALM-toi</i>

### 3.19. Exprimer son intérêt pour quelque chose

GAdj	حُلُو/ جَمِيلٌ/ مُمْتَعٌ <i>Hulw/ jamīl/ mumti'</i> <i>Bien/ intéressant</i>
------	--

<i>GV</i>	أَجِبْ (أَنْ) /... / يُعْجِبُنِي (أَنْ) ... 'uḥibbu ('an)... / yu 'jibunī ('an)... J'aime... / ça me plaît...
-----------	---

### 3.20. Exprimer son intérêt pour ce que dit quelqu'un

<i>PInt</i>	صَحِيحٌ؟ Ṣaḥīḥ ? Ah, bon ! حَقًّا؟ Ḥaqqan ? Vraiment !/ C'est vrai ?
<i>GAdj</i>	حُلُو / جَمِيلٌ / رَائِعٌ / مُمْتَّازٌ Ḥulw/ jamīl/ rā'ī' / mumtāz Bien/ intéressant/ génial/ super

### 3.21. Exprimer sa surprise

<i>Nég</i>	لَا، (لَا تَقُلْهَا) Lā, (lā taqulhā) Non ! ne dis pas ça !
<i>PInt</i>	عَفْوًا؟ 'afwan Pardon ? مَاذَا؟ Mādā ? Quoi ? كَيْفَ؟ Kayfa ? Comment ? صَحِيحٌ؟ Ṣaḥīḥ ? C'est vrai ? حَقًّا؟ Ḥaqqan ?

	Vraiment !
GAdj	مُحَال / مُسْتَحِيلٌ # / غَيْرُ مَعْقُولٍ Muhāl/ mustahīl# / gayru ma'qūl Ce n'est pas possible !

### 3.22. Exprimer le fait de ne pas être surpris

GV	أَعْرِفُ / أَعْلَمُ 'a'rifu/ 'a'lamu Je sais.
----	---

### 3.23. Exprimer son indifférence

Adj	عَادِي 'ādī C'est normal.
Nég	(هَذَا) لَا يَهْمُنِي (hādā) lā yahummunī Ça ne m'intéresse pas/ ça m'est égal. (هَذَا) لَا يَعْنِينِي (hādā) lā ya'nīnī Ça ne m'intéresse pas/ ça m'est égal.

### 3.24. Exprimer sa gratitude ; sa reconnaissance, remercier

N (+ Adj)	شُكْرًا (جَزِيلًا) Šukran (jazīlan) Merci (beaucoup)
PN	هَذَا لَطْفٌ مِنْكَ Hādā lutfun minka C'est gentil de votre part.

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

### 4.1. Demander à quelqu'un qu'il fasse quelque chose

#### 4.1.1. ... en donnant un ordre ou une instruction

PImp	أَسْرِعْ / هَاكْ / هَاتِ
------	--------------------------



	'asri' / hāka/ hāti Dépêche-toi !/ Tiens ! Donne-moi... !
... يَجِبُ أَنْ ... Yajibu 'an... Il faut que...	يَجِبُ أَنْ تُرْجِعَ إِلَى الْبَيْتِ Yajibu 'an tarji 'a 'ila l-bayti. Il faut que tu reviennes à la maison.
... يَتَوَجَّبُ عَلَى ... أَنْ ... Yatawajjabu 'alā... 'an... Il faut.../ tu dois...	يَتَوَجَّبُ عَلَيْكَ أَنْ تَلْتَزِمَ بِالذَّوْرِ Yatawajjabu 'alayka 'an taltazima bi-d-dawri. Tu dois attendre ton tour.
... لَا تَنْسَ (أَنْ) ... Lā tansa ('an)... N'oublie pas...	لَا تَنْسَ أَنْ تُغْلِقَ الْبَابَ Lā tansa 'an tuqliqa l-bāba. N'oublie pas d fermer la porte.
هَلَّا + VPas ... ? Hallā + VPas ... ? Peux-tu... ?	هَلَّا <sup>14</sup> فَتَحْتَ الْنَافِذَةَ؟ Hallā fatahta n-nāfiḍata ? Peux-tu ouvrir la fenêtre ?
VInf	انصِرْفِ. Inṣirāf. Va-t-en !/ Allez-vous en !

#### 4.1.2. ... en sollicitant son aide

PImp	سَاعِدْنِي Sā'idnī Aide-moi !
Int	هَلْ يُمَكِّنُ أَنْ تُسَاعِدَنِي؟ Hal yumkinu 'an tusā'idanī ? Tu peux m'aider ? أَلَا تُسَاعِدَنِي <sup>15</sup> ؟ 'alā tusā'idunī ? Ça te dit pas de m'aider ? هَلَّا سَاعَدْتَنِي؟ Hallā sādantī ? Tu pourrais m'aider ?

14 (هَلَّا) est un mot composé de (هَلْ) et (لَا). « Hallā = Hal + Lā »

15 (أَلَا) est normalement suivi par un verbe au présent alors que (هَلَّا) est suivi par un verbe au passé.

#### 4.1.3. ... en passant une commande (au café, au restaurant)

<p>لَوْ سَمَحْتَ، GN</p> <p>GN, law samaḥta.</p> <p>... s'il te plaît.</p>	<p>قَهْوَةٌ، لَوْ سَمَحْتَ.</p> <p>Qahwatun law samaḥta.</p> <p>Café, s'il te plaît.</p>
<p>أُرِيدُ + GN</p> <p>'urīdu + GN</p> <p>Je veux/voudrais...</p>	<p>أُرِيدُ كَأْسًا مِنَ الْمَاءِ</p> <p>'urīdu ka 'san min l-mā 'i.</p> <p>Je voudrais un verre d'eau.</p>
<p>Int</p>	<p>(هَلْ) مُمَكِّنْ/يُمَكِّنْ أَنْ تُخَضِّرَ لَنَا عُلْبَةَ مِلْحٍ؟</p> <p>(hal) mumkinun/yumkinu 'an tuḥḍira lanā 'ulbata milḥin ?</p> <p>Peux-tu nous apporter du sel ?</p>

#### 4.2. Répondre à une demande

##### 4.2.1. ... en acceptant sans réserves

<p>نَعَمْ/ بَلَى/ طَبَعًا</p> <p>Na 'am/ balā/ ṭab 'an</p> <p>Oui/ si/ bien sûr.</p>	
<p>GAdj</p>	<p>حَسَنٌ/ حَسَنًا/ أَكِيدُ</p> <p>Ḥasanun/ ḥasanan/ 'akīd</p> <p>Oui/ Bien sûr/</p>
<p>CPrép</p>	<p>بِالتَّكْيِيدِ</p> <p>b-t-ta 'kīd</p> <p>bien sûr</p> <p>عَلَى عَيْنِي #</p> <p>'alā 'aynī #</p> <p>(avec plaisir)</p> <p>عَلَى رَأْسِي #</p> <p>'alā ra 'sī #</p> <p>(avec plaisir)</p>

##### 4.2.2. ... en acceptant avec des réserves

<p>لَمْ لَا؟</p>	
------------------	--

<p><i>Lima lā ?</i></p> <p><i>Pourquoi pas ?</i></p>	
<p>... نَعَمْ، لَكِنَّ + PV</p> <p><i>Na 'am, lākin + PV</i></p> <p><i>Oui, mais...</i></p>	
<p>... نَعَمْ، لَكِنَّ + PN</p> <p><i>Na 'am, lākinna + PN</i></p> <p><i>Oui, mais...</i></p>	

#### 4.2.3. ... en hésitant ou en éludant

<p>لا أدري</p> <p><i>Lā 'adrī</i></p> <p><i>Je ne sais pas.</i></p>	
<p>أودُّ ذلك، لَكِنَّ/ لَكِنَّ ...</p> <p><i>'awaddu dālika, lākin/lākinna...</i></p> <p><i>J'aimerais bien, mais...</i></p>	
<p>سأرى.</p> <p><i>Sa 'arā</i></p> <p><i>Je vais voir.</i></p>	

#### 4.2.4. ... en refusant

<p>لا، (أسف)</p> <p><i>Lā, ('āsif)</i></p> <p><i>Non, désolé.</i></p>	
<p>أسف (+ P)</p> <p><i>'āsif (+ P)</i></p> <p><i>Désolé...</i></p>	<p>أسف، سأكون مشغولاً غداً.</p> <p><i>'āsif, sa 'akūnu mašgūlan gadan.</i></p> <p><i>Désolé, je serai occupé demain.</i></p>
<p>GV</p>	<p>أعذري/ أعذري (عن ...)</p> <p><i>u 'durnī/ 'a 'taḍīru ('an...)</i></p> <p><i>Excuse-moi/ je regrette</i></p>
<p>Nég</p>	<p>لا أستطيع</p> <p><i>Lā 'astaṭī'u</i></p> <p><i>Je ne peux pas.</i></p>

	<p>مَا عِنْدِي (وَقْتُ)</p> <p>Mā 'indī (waqtun)</p> <p>Je n'ai pas de temps.</p>
<p>لَيْتَنِي + GV</p> <p>Laytanī + GV</p> <p>Si... (au sens de souhaiter)</p>	<p>لَيْتَنِي اسْتَطِيعَ</p> <p>Laytanī 'astaṭī'u.</p> <p>Si je pouvais !</p>

#### 4.3. Proposer à quelqu'un qu'il fasse quelque chose

<p>PImp + (إِنْ شِئْتَ)</p> <p>PImp + ('in šī'ta)</p> <p>Si tu veux.</p>	<p>إِذْهَبْ مَعَهُ إِنْ شِئْتَ</p> <p>idhab ma'ahu 'in šī'ta.</p> <p>Accompagne-lui si tu veux.</p>
<p>هَلَّا + VP ?</p> <p>Hallā + VP ?</p> <p>(ne pourrais-tu pas faire qqc ?)</p>	<p>هَلَّا أَجَلْتَ السَّفَرَ لِالْأُسْبُوعِ الْقَادِمِ؟</p> <p>Hallā 'ajjalta s-safara li-l'usbū 'i l-qādimi ?</p> <p>Ne pourrais-tu pas reporter ton départ à la semaine prochaine ?</p>

#### 4.4. Proposer à quelqu'un de faire quelque chose ensemble

<p>PInt</p>	<p>أَنْذْهَبُ؟</p> <p>'anadhabu ?</p> <p>On y va ?</p> <p>مَا رَأَيْكَ لَوْ ... (نَأْكُلُ فِي مَطْعَمٍ) ؟</p> <p>Mā ra'yuka law... (na'kula fi l-maṭa'ami) ?</p> <p>Qu'est-ce que tu dis de manger au restaurant ?</p> <p>(هَلْ تُحِبُّ أَنْ ... ؟)</p> <p>(hal) tuḥibbu 'an... ?</p> <p>Tu aimes... ?</p>
<p>إِنْ شِئْتَ/أَحْبَبْتَ + PV</p> <p>'in šī'ta/ 'aḥbabta + PV</p> <p>Si tu veux.../ si ça te dit</p>	<p>إِنْ شِئْتَ نَزُورُهُ غَدًا</p> <p>'in šī'ta nazūruhu ḡadan.</p> <p>Si tu veux, on lui rendra visite demain.</p>
<p>إِذَا تُرِيدُ/تُحِبُّ + PV</p> <p>'idā turīdu/ tuḥibbu + PV</p> <p>Si tu veux.../ si ça te dit</p>	<p>إِذَا تُحِبُّ نَزُورُهُ غَدًا</p> <p>'idā tuḥibbu nazūruhu ḡadan.</p> <p>Si ça te dit, on lui rendra visite demain.</p>

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

<p>(يُمْكِنُ أَنْ) + GV 'a/ hal (yumkinu 'an) + GV Est-ce que (je peux)...</p>	<p>أَتُرِيدُ مُسَاعَدَةً؟ 'a-turīdu musā'adatan ? Est-ce que tu as besoin d'un coup de main ? هَلْ يُمْكِنُ أَنْ أَقُودَ السَّيَّارَةَ (بَدَلًا عَنْكَ/مِنْكَ)؟ Hal yumkinu 'an 'aqūda s-sayyārata (badalan 'anka/minka) ? Est-ce que je peux conduire la voiture (au lieu de toi) ?</p>
--	--

4.6. Proposer à quelqu'un de lui donner, offrir, prêter quelque chose

<p>(أَهْلًا) + V (de volonté ou de désir) ? ( 'a/ hal) + V (de volonté ou de désir) ? Est-ce que... ?</p>	<p>تُحِبُّ أَنْ تَشْرَبَ الشَّايَ؟ Tuḥibbu 'an tašraba š-šāya ? Tu prends du thé ?</p>
<p>مَا رَأَيْتَ بِ/لَوْ + P ? Mā ra'yuka bi/law... ? Ça te dit de... ?</p>	<p>مَا رَأَيْتَ بِجَوْلَةٍ فِي الْمَدِينَةِ؟ Mā ra'yuka bi-jawlatin fi l-madīnati ? Ça te dit de faire un tour en ville ?</p>
<p>GN (avec le ton de l'interrogation) ?</p>	<p>قَهْوَةٌ؟ Qahwa ? Café ?</p>

4.7. Répondre à une proposition

4.7.1. ... en acceptant sans réserves

<p>نَعَمْ (لَوْ سَمَحْتَ) / بَلَى Na'am (law samaḥta) / balā Oui (s'il te plaît) / si.</p>	<p>قَهْوَةٌ؟ - نَعَمْ، لَوْ سَمَحْتَ. Qahwa ? – na'am, law samaḥta. Café ? – Oui, s'il te plaît. أَلَا نُغَادِرُ؟ - بَلَى. 'alā nuḡādiru ? – Balā. On ne part pas ? – Si.</p>
<p>GAdj</p>	<p>حَسَنًا / حَسْنًا ḥasanun/ ḥasanan</p>

	(Oui) d'accord !
	بِالتَّكْيِدِ Bi-t-t'kīd Bien sûr بِالطَّنَعِ Bi-t-ṭab' Bien sûr بِكُلِّ سُرُورٍ Bi-kulli surūrin Avec plaisir
CPrép (+ P)	
	مَا رَأَيْتَ بِجَوْلَةٍ فِي الْمَدِينَةِ؟ - (نَعَمْ)، فِكْرَةٌ جَيِّدَةٌ. Mā ra'yuki bi-jawlatin fi l-madīnati ? - (Na'am), fikratun jayyidatun. - Ça te dit de faire un tour en ville ? - Oui, c'est une bonne idée.
(نَعَمْ) + P (na'am) + P	

#### 4.7.2. ... en acceptant avec des réserves

لِمَ لَا؟ Lima lā ? Pourquoi pas ?	
... نَعَمْ، لَكِنَّ + PV Na'am, lākin + PV Oui, mais...	
... نَعَمْ، لَكِنَّ + PN Na'am, lākinna + PN Oui, mais...	

#### 4.7.3. ... en hésitant ou en éludant

لَا أَدْرِي (رُبَّمَا) Lā 'adrī (rubbamā) Je ne sais pas, (peut-être oui)	إِنْ سَبَّحْتَ نَزْرُوهَ عَدَا. - لَا أَدْرِي، رُبَّمَا. 'in šī'ta nazūruhu gadan. - Lā 'adrī, rubbamā.
---	--

	- Si tu veux, on lui rendre visite demain. - Je ne sais pas, (peut-être oui)
$P + لَكِنْ / لَكِنَّ + P$ $P + لَآكِن / لَآكِنِنَا + P$ ... mais...	- فِكْرَةٌ جَيِّدَةٌ، لَكِنَّ قَدْ لَا نَجِدُهُ فِي الْبَيْتِ. - Fikratun jayyidatun, lākin qad lā najiduhu fi l-bayti. - C'est une bonne idée, mais on ne le trouvera pas chez lui, peut-être.
سَأَرَى. Sa'arā. Je vais voir.	

#### 4.7.4. ... en refusant

لا، (شُكْرًا/أَسِيف) Lā, (šukran/ 'āsif) Non, (merci/ désolé).	
(+ P) أَسِيف 'āsif, (+ P) Désolé...	أَسِيف، سَأَكُونُ مَشْغُولًا غَدًا. 'āsif, sa'akūnu mašgūlan gadan. Désolé, je serais occupé demain.
GV	أَعْذِرُنِي/ أَعْذِرْ (عَنْ ...) u'durnī/ 'a'taḍiru ('an...) excuse-moi !/ je regrette.
Nég	لَا أَسْتَطِيعُ Lā 'astaṭī'u. Je ne peux pas. مَا عِنْدِي (وَقْتُ) Mā 'indī (waqtun) Je n'ai pas de temps.
لَيْتَانِي + GV Laytanī + GV Si... (au sens de souhaiter)	لَيْتَانِي أَسْتَطِيعُ Laytanī 'astaṭī'u. Si je pouvais !

#### 4.7.5. ... par une autre proposition

#### 4.8. Conseiller

<i>VImp</i>	<p>اقْرَأْ هَذَا، قَدْ يُفِيدُكَ.</p> <p><i>Iqra' hādā, qad yufīduka.</i></p> <p><i>Lis ce livre ! Ça peut t'aider.</i></p>
<p>لَوْ + <i>VP</i></p> <p><i>Law + VP</i></p> <p><i>Si...</i></p>	<p>لَوْ تَسْأَلُ اسْتَاذَكَ أَطْنَكَ سَتَجِدُ عِنْدَهُ الْجَوَابَ.</p> <p><i>Law tas'al 'ustādaka. 'azunnuka satajidu 'indahu l-jawāba.</i></p> <p><i>Si tu pose la question à ton professeur. Je pense que tu y trouveras la réponse.</i></p>
<p>أَرَى + <i>VP</i> / اقْتَرَحْ أَنْ</p> <p>'arā 'an/ 'aqtarihu 'an + <i>VP</i></p> <p><i>Je vois que.../ je suggère...</i></p>	<p>أَرَى أَنْ تُخْبِرَهَا الْحَقِيقَةَ.</p> <p>'arā 'an tuḥbiraha l-ḥaḳīqata.</p> <p><i>Je vois que tu lui dis la vérité.</i></p>
<p>تَسْتَطِيعُ أَنْ + <i>VP</i> / يُمَكِّنُكَ أَنْ</p> <p><i>Tastaṭī'u 'an/ yumkinuka 'an + VP</i></p> <p><i>Tu peux...</i></p>	<p>تَسْتَطِيعُ أَنْ تَفْعَلَ ذَلِكَ عَلَى الْإِنْتَرْنِتِ إِنْ أَرَدْتَ كَسْبَ الْوَقْتِ.</p> <p><i>Tastaṭī'u 'an taf'ala dālika 'ala l-'intarnit 'in 'aradta kasba l-waḳti.</i></p> <p><i>Si tu veux gagner le temps, tu peux le faire sur Internet.</i></p>
<i>PCon</i>	<p>مَنْ يَدْرُسُ يَنْجَحُ.</p> <p><i>Man yadrus yanjah.</i></p> <p><i>Celui qui travaillera bien passera ses examens.</i></p>

#### 4.9. Mettre en garde

<p>إِنْتَبِهْ (+ <i>P</i>)</p> <p><i>Intabih (+ P)</i></p> <p><i>Attention !</i></p>	<p>إِنْتَبِهْ، (وَرَاءَكَ سَيَّارَةٌ).</p> <p><i>Intabih, (warā'aka sayyāratun).</i></p> <p><i>Attention ! Une voiture est derrière toi.</i></p>
<p>إِنْتَبِهْ لـ + <i>GN</i></p> <p><i>Intabih li + GN</i></p> <p><i>Attention à...</i></p>	<p>إِنْتَبِهْ لِإِشَارَةِ الْمُرُورِ</p> <p><i>Intabih li-'išārati l-murūri.</i></p> <p><i>Attention au feu (de circulation) !</i></p>
<p>(مِنْ) إِخْذَرْ + <i>GN/Pro</i></p> <p><i>Iḥdar (min) + GN/Pro</i></p> <p><i>Attention !/ Méfie-toi de...</i></p>	<p>إِخْذَرْ النَّارَ</p> <p><i>Iḥdari n-nāra.</i></p> <p><i>Attention au feu (incendie) !</i></p> <p>إِخْذَرْهُمْ / إِخْذَرْ مِنْهُمْ</p> <p><i>Iḥdarhum/ iḥdar minhum.</i></p> <p><i>Méfie-toi d'eux !</i></p>



#### 4.10. Encourager

هَيَّا Hayyā Allez !	هَيَّا، اِنطَلِقْ Hayyā, intaliq. Allez !
# يَاالله (+ P) Yallah (+ P)# Allez/ vas-y	يَاالله، لَمْ يَبْقَ إِلَّا الْقَلِيلُ. Yallah, lam yabqa 'illa l-qalīlu. Vas-y, il ne reste que peu.
PImp	تَسَجَّعْ / شَدَّ حَيْتَكَ # / تَابِعْ Tašajja ' / šudda ḥaylak # / tābi ' Courage !/ continue !

#### 4.11. Demander une autorisation, un accord

Int	(هَلْ) أَسْتَطِيعُ اسْتِخْدَامَ الْمُعْجَمِ؟ (hal) 'astaṭī'u stiḥdāma l-mu'jami ? Je peux utiliser le dictionnaire ? تَسْمَحُ أَنْ أُخْرَجَ؟ Tasmaḥu 'an 'aḥruja ? Te me permets de sortir ? التَّدْخِينُ مَسْمُوحٌ؟ At-tadhīnu msmūḥun ? C'est autorisé de fumer ? سَأَسْتَعِيرُ مِنْكَ هَذَا الْكِتَابَ، مُمَكِّنْ؟ Sa 'asta'īru minka hāḍa l-kitāba, mumkin ? Est-ce que je peux emprunter ce livre de toi ?
P	أَرِيدُ أَنْ أَدْخُلَ الْحَمَّامَ (لَوْ سَمَحْتَ). 'urīdu 'an 'dḥula l-ḥammāma (law samaḥta). J'ai envie d'aller aux toilettes (s'il te plaît).
PImp	إِسْمَحْ لِي/لِأَنْدَنْ لِي، يَجِبُ أَنْ أَرْجِعَ إِلَى الْبَيْتِ Ismah lī/ i'dan lī, yajibu 'an 'arji'a 'ila l-bayti. Si tu me permets, il faut que je rentre chez moi.
GPrép	بِالْإِدْنِ. (pour montrer l'intention de vouloir partir) Bi-l'idni

	<p><i>Je pars !</i></p> <p>مِنْ بَعْدِ إِذْنِكَ، أُرِيدُ أَنْ أَسْتَحْدِمَ الْهَاتِفَ.</p> <p><i>Min ba'di 'idnika, 'urīdu 'an 'astahdima l-hātifa.</i></p> <p><i>Si tu me permets, je veux utiliser le téléphone.</i></p>
PCon	<p>لَوْ سَمَحْتَ، أُرِيدُ أَنْ أَسْتَحْدِمَ الْهَاتِفَ</p> <p><i>Law samahta, 'urīdu 'an 'astahdima l-hātifa.</i></p> <p><i>J'ai besoin d'utiliser le téléphone, s'il te plaît.</i></p>

#### 4.12. Donner une autorisation

##### 4.12.1. ... sans réserves

نَعَمْ / طَبَعًا Na'am/ ṭab'an Oui/ bien sûr.	
Adj	<p>أَكِيدُ</p> <p>'akīd</p> <p><i>Bien sûr.</i></p>
V	<p>تَفَضَّلْ</p> <p>Tafaddal</p> <p><i>Vas-y/ allez-y</i></p>
PN	<p>إِذْنًا مَعَكَ #</p> <p>'idnaka ma'aka #</p> <p><i>D'accord, allez-y.</i></p>

#### 4.13. Refuser de donner une autorisation

لَا (لِلْأَسْفِ) (Li-l-'asaf) lā. (Malheureusement), non. لَا (+ P) Lā (+ P) Non. لَا (+ Nég) Lā (+ Nég) Non, ...	<p>التَّدْحِينُ مَسْمُوحٌ؟</p> <p>- (لِلْأَسْفِ) لَا.</p> <p>- لَا، التَّدْحِينُ مَمْنُوعٌ.</p> <p>- لَا، لَا يُمَكِّنُكَ التَّدْحِينُ.</p> <p><i>At-tadhīnu masmūhun ?</i></p> <p>- (li-l-'asaf) lā.</p> <p>- Lā, At-tadhīnu mamnū'un.</p> <p>- Lā, lā yumkinuka t-tadhīnu</p> <p><i>C'est autorisé de fumer ?</i></p>
---	---

	<p>- malheureusement que non.</p> <p>- Non, c'est interdit.</p> <p>- Non, tu ne peux pas fumer.</p>
<p>أسف/ للأسف + Nég</p> <p>'āsif/ li-l-'asaf + Nég</p> <p>Désolé/ malheureusement...</p>	<p>سَأَسْتَعِيرُ مِنْكَ هَذَا الْكِتَابَ، مُمْكِنٌ؟</p> <p>- آسِفٌ، لَا أَسْتَطِيعُ ذَلِكَ.</p> <p>Sa-'asta 'īru minka hāda l-kitāba, mumkin ?</p> <p>- 'āsif, lā 'astaṭī'u ḍālika.</p> <p>- Est-ce que je peux emprunter ce livre de toi ?</p> <p>- désolé, je ne peux pas te le donner.</p>
<p>أسف/ للأسف + P</p> <p>'āsif/ li-l-'asaf + P</p> <p>Désolé/ malheureusement...</p>	<p>- لِأَسْفٍ، أَنَا أَسْتُخْدِمُهُ دَائِمًا.</p> <p>- Li-l-'asaf, 'anā 'astahdimuhu dā'iman.</p> <p>Malheureusement, je l'utilise toujours.</p>
<p>Adj</p>	<p>مَمْنُوعٌ / غَيْرُ مُمْكِنٍ</p> <p>Mamnū' / ḡayru mumkinin</p> <p>Interdit !/ ce n'est pas possible.</p>

#### 4.14. Interdire

<p>مَمْنُوعٌ + VInf</p> <p>Mamnū' + VInf</p> <p>Interdit...</p>	<p>مَنْطِقَةٌ عَسْكَرِيَّةٌ، مَمْنُوعٌ التَّصْوِيرُ.</p> <p>Manṭiqatun 'askaryyatun, mamnū'un it-taṣwīru.</p> <p>Zone militaire ! Interdit de photographier !</p>
<p>لَا + N</p> <p>Lā li + N</p> <p>Non à...</p>	<p>لَا لِلتَّدْحِينِ.</p> <p>Lā li-t-tadhīni.</p> <p>Non au tabac !</p>
<p>VVs + VInf</p>	<p>يُمنَعُ اسْتِخْدَامُ الزَّمُورِ مِنَ السَّاعَةِ التَّاسِعَةِ مَسَاءً حَتَّى السَّادِسَةِ صَبَاحًا.</p> <p>Yumna'u stiḥdāmu z-zammuūri mina s-sā'ati t-tāsi'ati masā'an ḥattā s-sādisati ṣabāḥan.</p> <p>Signaux sonores interdits de 21h à 6h du matin.</p> <p>يُحْظَرُ اسْتِخْدَامُ الْهَاتِفِ فِي قَاعَةِ الْإِمْتِحَانِ.</p> <p>Yuhḍaru stiḥdāmu l-hātifi fi qā'ati l-imtiḥāni.</p> <p>Interdit d'utiliser le téléphone portable dans la salle d'examen.</p>

#### 4.15. Menacer

<p><i>PImp</i> + <i>وإلا</i> + <i>P</i>  <i>PImp</i> + <i>wa 'illā</i> + <i>P</i>  ... <i>sinon/ ou...</i></p>	<p>أَخْرَجْ وَإِلَّا جَمَعْتُ عَلَيْكَ النَّاسَ.  <i>uḥruj wa 'illā jama'tu 'alayka n-nāsa.</i>  <i>Sors, ou je crie !</i></p>
<p>(أَنْ) + <i>VP</i> + <i>أو</i> + <i>VP/VFut</i>  <i>'immā ('an)</i> + <i>VP</i> + <i>'aw</i> +  <i>VP/VFut</i>  ... <i>ou ... !</i></p>	<p>إِمَّا (أَنْ) تَغَادِرْ أَوْ (سَ) أَتَّصِلْ بِالشُّرْطَةِ  <i>'immā ('an) tuḡādir 'aw (sa) 'attaṣil bi-š-šurṭati.</i>  <i>Tu pars ou j'appelle la police !</i></p>
<p><i>Int</i> : (<i>VP</i> + <i>أو</i> + <i>VP</i> ?)  <i>Int</i> : (<i>VP</i> + <i>'aw</i> + <i>VP</i> ?)  ... <i>ou... ?</i></p>	<p>تَغَادِرْ أَوْ أَتَّصِلْ بِالشُّرْطَةِ؟  <i>tuḡādir 'aw 'attaṣil bi-š-šurṭati ?</i>  <i>Tu pars ou j'appelle la police ?</i></p>

#### 4.16. Promettre

<p><i>أَنْ</i> + <i>VP</i>  <i>'a'idu 'an</i> + <i>VP</i>  <i>Je promets de...</i></p>	<p>أَعِدْكَ أَلَا<sup>16</sup> أَكْذِبُ بَعْدَ الْيَوْمِ  <i>'a'iduka 'allā 'akḏiba ba'da l-yawmi.</i>  <i>Je te promets de ne plus mentir.</i></p>
<p><i>P</i>, هَذَا وَعَدَ  <i>P</i>, <i>hāḏā wa'd.</i>  <i>C'est promis.</i></p>	<p>أَنَا سَأَشْتَرِيهَا لَكَ، هَذَا وَعَدَ.  <i>'anā sa'aštarīhā laka, hāḏā wa'd.</i>  <i>Je vais te l'acheter, c'est promis.</i></p>

#### 4.17. Reprocher

<p><i>أَنْ</i> + <i>VP</i>  <i>Laysa jayyidan 'an</i> + <i>VP</i>  <i>Ce n'est pas bien...</i></p>	<p>لَيْسَ جَيِّدًا أَنْ تَتَكَلَّمَ مَعَ وَالِدِكَ هَكَذَا.  <i>Laysa jayyidan 'an tatakallama ma'a wālidayka</i>  <i>hākaḏā.</i>  <i>Ce n'est pas bien de parler de cette manière avec</i>  <i>ton père.</i></p>
<p><i>أَنْ</i> + <i>VP</i>  <i>Mina l-mu'tibi 'an</i> + <i>VP</i>  <i>C'est honteux...</i></p>	<p>مِنَ الْمُعْيِبِ أَنْ تَقُولَ مِثْلَ هَذَا.  <i>Mina l-mu'tibi 'an taqūla miṭla hāḏā.</i>  <i>C'est honteux de dire ça.</i></p>

### 5. Interagir dans les rituels sociaux

#### 5.1. S'excuser

<sup>16</sup> « 'allā = 'an + lā ».

<p>عُذْرًا لِمَعْذِرَةٍ + VInf</p> <p>'uḍran li/ ma 'ḍiratan li + VInf</p> <p>Désolé...</p>	<p>عُذْرًا لِتَأْخِرِي.</p> <p>'uḍran li ta 'aḥḥurī.</p> <p>Désolé d'être en retard.</p>
<p>أَعْتَذِرُ + VInf (pour indiquer la cause de l'excuse)</p> <p>'a 'taḍiru li + VInf</p> <p>Je m'excuse...</p>	<p>أَعْتَذِرُ لِتَأْخِرِي.</p> <p>'a 'taḍiru li ta 'aḥḥurī.</p> <p>Je m'excuse d'être en retard.</p>
<p>أَعْتَذِرُ عَنْ + VInf (pour indiquer qu'il peut pas faire quelque chose)</p> <p>'a 'taḍiru 'an + VInf</p> <p>Je regrette, ...</p>	<p>أَعْتَذِرُ عَنْ (عَدَمِ) الذَّهَابِ مَعَكُمْ غَدًا.</p> <p>'a 'taḍiru 'ani ('adami) d-dahābi ma 'akum ḡadan.</p> <p>Je regrette de ne pas pouvoir aller avec vous demain.</p>
<p>أَسِفًا (أَنَا) / عَفْوًا + (P)</p> <p>('anā) 'āsif/ 'afwan + (P)</p> <p>Désolé, ...</p>	<p>أَسِفٌ لَمْ أَقْصِدْ مَا قُلْتَهُ قَبْلَ قَلِيلٍ.</p> <p>'āsif, lam 'aqṣid mā qultuhu qabla qalīlin.</p> <p>Désolé, je ne voulais pas dire ce que j'ai dit tout à l'heure.</p>

## 5.2. Attirer l'attention

<p>(يَا) + N/Prénom</p> <p>(yā) ...</p> <p>Hé ! (pour appeler quelqu'un qui est loin de nous)</p>	<p>أَحْمَدُ/ يَا وَالدَّ</p> <p>'aḥmad/ Yā walad.</p> <p>Ahmad/ Hé, petit !</p>
<p>لَوْ سَمَحْتَ + P</p> <p>Law samaḥta + P</p> <p>S'il te plaît, ...</p>	<p>لَوْ سَمَحْتَ، كَمْ السَّاعَةُ؟</p> <p>Law samaḥta, kami s-sā'atu ?</p> <p>S'il te plaît, quelle heure est-il ?</p>

## 5.3. Saluer

<p>مَرْحَبًا #</p> <p>Marḥban #</p> <p>Salut !</p>	
<p>صَبَاحُ الْخَيْرِ / مَسَاءُ الْخَيْرِ</p> <p>Ṣabāḥu l-ḥaīri/ Masā'u l-ḥaīri</p> <p>Bonjour/ bonsoir.</p>	

السَّلَامُ عَلَيْكُمْ <i>As-salāmu ‘alaykum</i> <i>Salut !</i>	
سَلَام <i>Salām</i> <i>Salut !</i>	

#### 5.4. Répondre à une salutation

أَهْلًا وَسَهْلًا <i>'ahlan wa sahlān</i> <i>Salut ! (de réponse)</i>	- مَرْحَبًا. - أَهْلًا وَسَهْلًا. - <i>marḥaban.</i> - <i>'ahlan wa sahlān.</i> - <i>Salut !</i> - <i>Salut !</i>
صَبَاحُ النُّورِ / مَسَاءُ النُّورِ <i>Ṣabāḥu n-nūri/ Masā'u n-nūri</i> <i>Bonjour/ bonsoir (de réponse)</i>	- صَبَاحُ الْخَيْرِ. - صَبَاحُ النُّورِ. - <i>Ṣabāḥu l-ḥaīri.</i> - <i>Ṣabāḥu n-nūri.</i> - <i>Bonjour !</i> - <i>Bonjour !</i>
وَ عَلَيْكُمْ السَّلَامُ <i>Wa 'alaykumu s-salāmu</i> <i>Salut ! (de réponse)</i>	- السَّلَامُ عَلَيْكُمْ. - وَ عَلَيْكُمْ السَّلَامُ. - <i>As-salāmu 'alaykum.</i> - <i>Wa 'alaykumu s-salāmu.</i> - <i>Salut !</i> - <i>Salut !</i>
أَهْلًا <i>'ahlan</i> <i>Salut ! (de réponse)</i>	- سَلَام. - أَهْلًا (وَسَهْلًا). - <i>Salām.</i> - <i>'ahlan (wa sahlān).</i> - <i>Salut !</i> - <i>Salut !</i>

### 5.5. Présenter quelqu'un

Prém (+ Nf + P)	"أحمد"، زَمِيلِي فِي الْجَامِعَةِ. 'aḥmadu, zamīlī fi l-jami'ati. Ahmad, mon collègue de l'université.
أبو/أمُّ + Prém (+ P) 'abū/ 'ummu + Prém (+ P) Le père de.../ la mère de...	أَبُو "مُحَمَّدٍ"، جَارُنَا. 'abū Muḥammadin, jārūnā. Le père de Mohammad, notre voisin.
السَيِّدُ/السَيِّدَةُ/الآنِسَةُ + Prém et Nf As-sayyidu/ as-sayyidatu/ al- 'ānisatu + Prém et Nf Monsieur/ madame/ mademoiselle, ...	السَيِّدَةُ "عَزِيزَةَ جَلَالٍ". As-sayyidatu 'azīza Jalāl. Madame Aziza JALAL.
... + Prém et Nf الشَّاعِرُ/الْأَسْتَاذُ/الْمُهَنْدِسُ... Nf Aš-šā'iru/ al-'ustādu/ al- muhandisu + Prém et Nf (Le) poète/professeur/ ingénieur, ...	الْأَسْتَاذُ "عَبْدُ رَبِّهِ النَّعْسَانُ" Al-'ustādu 'abdurabbihī N-na'sān. Professeur Abidrabbo AL-NASSAN.

### 5.6. Se présenter

(أَنَا/اسْمِي) + Prém (+ Nf + P) ( 'anā/ ismī) + Prém (+ Nf + P) C'est.../Je m'appelle...	أَنَا "أَحْمَدُ"، أَسْتَاذُ الْمُحَادَثَةِ وَ الْإِسْتِمَاعِ. 'anā 'aḥmad, 'ustādu l-muḥādātati wa l-istimā'i. Je m'appelle Ahmad, professeur de la production et de la compréhension orales.
أبو/أمُّ (أَنَا) + Prém (+ P) ( 'anš) 'abū/ 'ummu + Prém (+ P) (c'est) le père de/la mère de...	أَبُو "مُحَمَّدٍ"، جَارُكُمْ الْجَدِيدِ. 'abū Muḥammadin, jārukumū l-jadīdu. Le père de mohammad, votre nouveau voisin.
(أَنَا) السَيِّدُ/السَيِّدَةُ/الآنِسَةُ + Prém et Nf ( 'an) as-sayyidu/ as-sayyidatu/ al-'ānisatu + Prém et Nf (c'est) monsieur/ madame, mademoiselle, ...	السَيِّدَةُ "عَزِيزَةَ جَلَالٍ"، زَوْجَةُ الْمُدِيرِ. As-sayyidatu 'azīza Jalāl, zawjatu l-mudīri. Madame Aziza JALAL, l'épouse du directeur.
... + Prém (أَنَا) الشَّاعِرُ/الْأَسْتَاذُ/الْمُهَنْدِسُ...	الْأَسْتَاذُ "عَبْدُ رَبِّهِ النَّعْسَانُ"، سَادَرْتُكُمْ فَوَاعِدَ الْعَرَبِيَّةِ.

<p>et Nf (’ana) aš-šā’iru/ al-’ustaḍu/ al- muhandisu + Prém et Nf (Le) poète/professeur/ ingénieur, ...</p>	<p>Al-’ustāḍu ‘abdurabbīhi N-na’sān, sa- ’udarrisukum qawā’ida l-’arabīyyati. Professeur Abidrabbo AL-NASSAN, je vous enseignerai la grammaire de l’arabe.</p>
---	--

### 5.7. Répondre à une présentation

<p>أَهْلًا وَ سَهْلًا 'ahlan wa sahlān Enchanté/Bien venu.</p>	<p>- "أَحْمَدُ"، زَمِيلِي فِي الْجَامِعَةِ. - أَهْلًا وَ سَهْلًا. - 'aḥmadu, zamīlī fi l-jamī'ati. - 'ahlan wa sahlān. - Ahmad, mon collègue de l’université. - Bien venu.</p>
<p># تَشَرَّفْنَا # Tašarrafnā # Enchanté.</p>	<p>- الأَسْتَاذَ "عَبْدَ رَبِّهِ النَّعْسَانَ". - تَشَرَّفْنَا. - Al-’ustāḍu ‘abdurabbīhi N-na’sān. - Tašarrafnā. - Professeur Abidrabbo AL-NASSAN. - Enchanté.</p>

### 5.8. Accueillir quelqu’un

<p>أَهْلًا وَ سَهْلًا، نَفَضَلْ/نَفَضَلُوا 'ahlan wa sahlān, tafadḍal/ tafadḍalū. Bien venu, entrez !</p>	
<p>أَهْلًا وَ سَهْلًا، شَرَّفْتُمُونَا 'ahlan wa sahlān, šarraftumūnā. Quel honneur, bien venu !</p>	
<p>يَا مَرْحَبًا، يَا مَرْحَبًا Yā marḥaban, yā marḥabā. (pour montrer le plaisir de l’accueillir)</p>	

### 5.9. Porter un toast, trinquer

<p>بِصِحَّتِكَ/بِصِحَّتِكُمْ</p>	
----------------------------------	--



*Bi-ṣiḥḥatima/ bi-ṣiḥḥatikum.*

*À votre/ta santé !*

### 5.10. Féliciter

<i>V</i>	أَحْسَنْتَ 'aḥsanta Bravo !
<i>N</i>	تَهَانِينًا Tahānīnā Félicitation !
<i>Adj</i>	مُبَارَك Mubārak Félicitation !

### 5.11. Répondre à une félicitation

شُكْرًا Šukran Merci.	- تَهَانِينًا . - شُكْرًا . - Tahānīnā. - Šukran. - Félicitation ! - Merci
بَارَكَ اللهُ فِيكَ / اللهُ يُبَارِكُ فِيكَ # Bāraka llāhu fīka/ allāh yubāriku fīka #. (Merci). Que Dieu vous bénisse !	- مُبَارَك . - بَارَكَ اللهُ فِيكَ / اللهُ يُبَارِكُ فِيكَ - mubārak. - Bāraka llāhu fīka/ allāh yubāriku fīka. - Félicitation ! - Merci. Que Dieu vous bénisse !

### 5.12. Adresser un souhait à quelqu'un

كُلُّ عَامٍ وَأَنْتَ/أَنْتُمْ بِخَيْرٍ

*Kullu 'āmin wa 'anta/'antum bi-ḥayr.*

- Joyeux/joyeuse (année/anniversaire...)

- Tous mes vœux pour (cette année).

عِيدٌ سَعِيدٌ/مَجِيدٌ/مُبَارَكٌ 'īd sa 'īd/ majīd/ mubārḳ. Joyeux/joyeuse (Aïd, Noël, Pâques).	
صِحَّةٌ Ṣiḥḥa. (au sens de « à tes souhaits »)	

### 5.13. Réagir à l'adresses d'un souhait

وَ أَنْتَ/أَنْتُمْ بِـ (أَلْفِ) خَيْرٍ Wa 'anta/'antum bi-( 'alfi) ḥayr. - Joyeux/joyeuse (année/aniversaire...) (de réponse) - De même pour vous.	- كُلُّ عَامٍ وَ أَنْتَ/أَنْتُمْ بِخَيْرٍ. - وَ أَنْتَ/أَنْتُمْ بِـ (أَلْفِ) خَيْرٍ. - Kullu 'āmin wa 'anta/'antum bi-ḥayr. - Wa 'anta/'antum bi-( 'alfi) ḥayr. - Tous mes vœux pour cette année. - De même pour vous.
عَلَيْنَا وَ عَلَيْكُمْ 'alīnā wa 'alīkum. Pour nous et pour vous.	- عِيدٌ سَعِيدٌ/مَجِيدٌ/مُبَارَكٌ. - عَلَيْنَا وَ عَلَيْكُمْ. - 'īd sa 'īd/ majīd/ mubārḳ. - 'alīnā wa 'alīkum. - Joyeux/joyeuse (Aïd, Noël, Pâques). - Pour nous et pour vous.
عَلَى قَلْبِكَ 'alā qalbik. Sur ton cœur (au sens de « merci »)	- صِحَّةٌ. - عَلَى قَلْبِكَ. - Ṣiḥḥa. - 'alā qalbik. - À tes souhaits. - Merci.

### 5.14. Prendre congé

سَلَامٌ Salām Salut !	
السَّلَامُ عَلَيْكُمْ As-salāmu 'alīkum.	

Salut !	
إلى اللقاء	
'ila l-liqā'	
Au revoir !	

### 5.15. Répondre à celui qui prend congé

سلام	- سلام.
Salām.	- سلام.
Salut !	- Salām.
	- Salut !
	- Salut !
الله مَعَكَ #/ وَ عَلَيْكُمُ السَّلَامُ	- السَّلَامُ عَلَيْكُم.
Allah ma 'ak #/ wa 'alaykumu s-salām.	- الله مَعَكَ/ وَ عَلَيْكُمُ السَّلَامُ.
Salut !/ Que Dieu soit avec toi !	- As-salāmu 'alaykum.
	- Allah ma 'ak/ wa 'alaykumu s-salām.
	- Salut !
	- Salut ! Que Dieu soit avec toi !
إلى اللقاء	- إلى اللقاء.
'ila l-liqā'	- إلى اللقاء.
Au revoir !	- 'ila l-liqā'.
	- 'ila l-liqā'.
	- Au revoir.
	- Au revoir.

### 5.16. Interagir par téléphone

#### 5.16.1. ... en répondant

نَعَمْ (ou en dialecte : Allô)	
Na'am.	
Oui.	

#### 5.16.2. ... en demandant à parler à quelqu'un

( P d'entrée) + مُمَكِّنْ أَحْكِي مَعْ #	مَرْحَبًا، "أحمد" موجود؟ مُمَكِّنْ أَحْكِي مَعَهُ (لَوْ سَمَحْتَ)؟
--	--

<p><i>N/Pro (لَوْ سَمَحْتَ) ?</i>  <i>( P d'entrée) + mumkin 'ahkī</i>  <i>ma 'a # + N/Pro (law samaḥta) ?</i>  <i>Je peux parler à..., s'il te</i>  <i>plaît ?</i></p>	<p><i>Marḥaban, 'aḥmad mawjūd ? Mumkin 'ahkī</i>  <i>ma 'ahu (law samaḥta) ?</i>  <i>Salut, est-ce que Ahmad est là ? Je peux lui parler,</i>  <i>s'il te plaît ?</i></p>
---	---

### 5.16.3. ... en s'informant sur l'identité de l'interlocuteur

<p><i>Int</i></p>	<p><i>مَنْ مَعِي؟#</i>  <i>Man ma 'ī ? #</i>  <i>Qui est à l'appareil ?</i>  <i>مَنْ الْمَتَكَلِّمُ؟</i>  <i>Mani l-mutakallimu ?</i>  <i>Qui est à l'appareil ?</i>  <i>مَنْ يُرِيدُهُ؟</i>  <i>Man yurīduhu ?</i>  <i>C'est de la part de qui ?</i></p>
-------------------	---

### 5.16.4. ... en faisant patienter

<p><i>لَحْظَةً لَوْ سَمَحْتَ.</i>  <i>Lahẓatan law samaḥta.</i>  <i>Un instant, s'vous plaît.</i>  <i>إِبْقَ مَعِي.</i>  <i>Ibqa ma 'ī.</i>  <i>Ne quitte pas !</i></p>	
---	--

## 5.17. Interagir par courrier

### 5.17.1. ... en commençant une lettre ou un message

<p><i>Saluer</i></p>	<p><i>مَرْحَبًا "أَحْمَدَ"، كَيْفَ حَالُكَ؟</i>  <i>Marḥaban 'aḥmad, kayfa ḥāluka ?</i>  <i>Salut Ahmad, comment ça va ?</i></p>
<p><i>... + Adj + Prém</i>  <i>صَدِيقِي/أَخِي/خَالِي...</i>  <i>Ṣadīqī/ 'aḥī/ ḥālī + Adj + Prém</i>  <i>Mon ami/frère/ oncle, ...</i></p>	<p><i>صَدِيقِي الْعَزِيزُ "مُحَمَّدَ"، ...</i>  <i>Ṣadīqi l-'azīzu Muḥammad, ...</i>  <i>Mon cher frère, Mohammad, ...</i></p>

<p>...السَيِّدُ/الْأَسْتَاذُ...          Prém et Nf (ou profession)  <i>As-sayyidu/ al-'ustādu + Prém et Nf (ou profession)</i>  <i>Monsieur/Professeur...</i></p>	<p>السَيِّدُ رَيْنِسُ قِسْمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ...  <i>As-sayyidu ra 'īsu qismi l-luġati l-'arabiyyati...</i>  <i>Monsieur le directeur du département de la langue arabe, ...</i></p>
--	--

### 5.17.2. ... en terminant une lettre ou un message

<p>سَلَام  <i>Salām.</i>  <i>Salut !</i>          إِلَى اللِّقَاءِ/إِلَى لِقَاءِ قَرِيبٍ  <i>'ila l-liqā' / 'ilā liqā'in qarībin.</i>  <i>À bientôt !</i>          وَ شُكْرًا/ وَ لَكُمْ (جَزِيلٌ) الشُّكْرُ  <i>Wa šukran/ wa lakumu š-šukru.</i>  <i>Merci (beaucoup).</i></p>	
--	--

### 5.18. Remercier

<p>شُكْرًا (جَزِيلًا)  <i>Šukran (jazīlan).</i>  <i>Merci (beaucoup).</i></p>	
<p>سَلِمَتْ يَدَاكَ/ (اللَّهُ) يُسَلِّمُ يَدَيْكَ#  <i>Salimat yadāka/ (allah) yusallim yadayka#.</i>  <i>Que Dieu te maintienne les mains saines et sauves. (au sens de « <b>Merci</b> »)</i></p>	

### 5.19. Réagir à un remerciement

<p>عَفْوًا  <i>'afwan</i>  <i>De rien/ je vous en prie.</i>          لَا شُكْرَ عَلَيَّ وَاجِبٌ  <i>Lā šukra 'alā wājib.</i>  <i>Il n'y a pas de quoi.</i></p>	<p>- شُكْرًا.          -عَفْوًا/ لَا شُكْرَ عَلَيَّ وَاجِبٌ.          - Šukran.          - 'afwan/ Lā šukra 'alā wājib.          - merci.          - Il n'y a pas de quoi.</p>
--	--

<p>سَلَّمَكَ اللهُ/ اللهُ يُسَلِّمُكَ#  Sallamaka llahu/ Allah  yusallimuk#.  - Que Dieu te protège.</p>	<p>- سَلِّمَتْ يَدَاكَ/ (الله) يُسَلِّمُ يَدَاكَ.  - سَلَّمَكَ اللهُ/ اللهُ يُسَلِّمُكَ.  - Salimat yadāka/ (allah) yusallim yadayka.  - Sallamaka llahu/ Allah yusallimuk.  - Que Dieu te maintienne les mains saines et  sauves.  - Que Dieu te protège.</p>
--	--

## 6. Structurer son propos

### 6.1. Introduire une histoire, un récit, une anecdote

<p>(هَلْ) تَعْرِفُ أَنْ...؟  (hal) ta 'rifu 'anna... ?  Tu sais que... ?</p>	
<p>(هَلْ) عَرَفْتَ/سَمِعْتَ مَاذَا حَدَّثَ...؟  (hal) 'arafta/ sami 'ta māḍā ḥadaṭ... ?  Tu sais ce qui s'est passé... ?</p>	

### 6.2. Introduire une information

<p>هَلْ تَعْلَمُ؟ + P  Hal ta 'lam ? ...  Tu sais quoi ?...</p>	<p>هَلْ تَعْلَمُ؟ "سَعِيدٌ" سَيَتَزَوَّجُ فِي الْأُسْبُوعِ الْقَادِمِ.  Hal ta 'lam ? Sa 'īd sayatazawwaju fi l- 'usbū 'i l-  qādimi.  Tu sais quoi ? Saïd va se marier la semaine  prochaine.</p>
---	--

### 6.3. Introduire un thème, un sujet

<p>فِيمَا يَخْصُ...  Fīmā yaḥuṣṣu...  À propos de.../En ce qui  concerne...</p>	<p>فِيمَا يَخْصُ الْحَفْلَةَ، مَاذَا سَنُحَضِّرُ لَهَا؟  Fīmā yaḥuṣṣu l-ḥaflata, māḍā sa-nuḥaḍḍiru lahā ?  À propos de la fête, qu'est-ce qu'on va préparer  pour ?</p>
<p>مَاذَا عَنْ...؟  Māḍā 'an... ?  Et pour... ?</p>	<p>مَاذَا عَنِ الْعَشَاءِ؟ هَلْ سَيَكُونُ فِي مَطْعَمٍ؟  Māḍā 'ani l- 'ašā 'i ? Hal sayakūnu fi maṭ 'amin ?  Et pour le diner, on le prend au restaurant ?</p>
<p>بِالْمُنَاسِبَةِ، ...</p>	<p>بِالْمُنَاسِبَةِ، تَمَّ تَأْجِيلُ امْتِحَانِ اللُّغَةِ لِلْأُسْبُوعِ الْقَادِمِ.</p>

<p><i>Bi-lmunāsabati, ...</i>  <i>À propos, ...</i></p>	<p><i>Bi-lmunāsabati, tamma ta'jīlu mtiḥāni l-luġati li-l'usbū' i l-qādimi.</i>  <i>À propos, l'examen de la langue a été différé à la semaine prochaine.</i></p>
---	---

#### 6.4. Développer un thème, un sujet

##### 6.4.1. ... en comparant

<p>مِثْلًا/مِثْلًا...  <i>Miṭla/ miṭlamā...</i>  <i>Comme...</i></p>	
<p>كَمَا/كَمَا...  <i>Ka-/Kamā...</i>  <i>Comme...</i></p>	
<p>كَقَوْلِنَا...  <i>K-qawlinā...</i>  <i>Comme si l'on dit...</i></p>	

#### 6.5. Souligner, mettre en évidence

<p>اِنتَبِهْ/لَا حِظْ، ...  <i>Intabih/ lāḥiẓ, ...</i>  <i>Attention/ remarque !</i></p>	<p>لَا حِظْ، قَالَ إِنَّهُ لَمْ يَعْرِفْ لَكِنَّ الْكَلَامَ التَّالِيَّ يَنْفِي ذَلِكَ.  <i>Lāḥiẓ, qāla 'innahu lam ya'rif lākinna l-kalāma t-tālī yanfī dālīka.</i>  <i>Remarque ! Il a dit qu'il n'a pas su, mais son parole après dit le contraire.</i></p>
--	--

#### 6.6. Donner un exemple

<p>+ P مَثَلًا/ عَلَى سَبِيلِ الْمَثَالِ  <i>maṭalan/ 'alā sabīli l-miṭāli + P</i>  <i>Par exemple, ...</i></p>	<p>خَذَ "أَحْمَدَ" مَثَلًا، لَا يَدْرُسُ كَثِيرًا وَ يَحْصُلُ عَلَى دَرَجَاتٍ جَيِّدَةٍ فِي الْإِمْتِحَانِ.  <i>Ḥuḍ 'aḥmad maṭālan, lā yadrusu kaṭīran wa yaḥṣulu 'alā darajātin jayyidatin fi l-imiṭḥāni.</i>  <i>Ahmad par exemple, il ne travaille pas beaucoup et il obtient de bonnes notes aux examins.</i></p>
---	---

#### 6.7. Rapporter des propos

<p>قَالَ/ يَقُولُ + GN : « ... »</p> <p>Qāla/ yaqūlu + GN : « ... »</p> <p>Il a dit : « ... »</p>	<p>قَالَ "أَحْمَدُ" : "سَيَكُونُ الْجَوُّ مَاطِرًا غَدًا".</p> <p>Qāla 'aḥmadu : « sa-yakūnu l-jawwu māṭiran ḡadan ».</p> <p>Aḥmad a dit : « Il y aura de la pluie demain ».</p>
<p>قَالَ/ يَقُولُ إِنَّ + P</p> <p>Qāla/ yaqūlu 'inna + P</p> <p>Il (a) dit que...</p>	<p>يَقُولُ إِنَّهُ لَنْ يَأْتِيَ غَدًا.</p> <p>Qāla/ yaqūlu 'innahu lan ya'tiya ḡadan.</p> <p>Il dit qu'il ne viendra pas demain.</p>

## 6.8. Se corriger, se reprendre

<p>... بَلْ ...</p> <p>... bal ...</p> <p>... bien plutôt...</p> <p>... mais...</p>	<p>هُوَ لِأَحْمَدَ، بَلْ لِسَعِيدٍ. (الْقَلَمُ مَثَلًا)</p> <p>Huwa li-'aḥmada, bal li-Sa'īdin. (al-qalama maṭalan)</p> <p>C'est celui de Ahmad, bien plutôt de Saïd (le stylo par exemple).</p> <p>لَيْسَ لِأَحْمَدَ، بَلْ لِسَعِيدٍ.</p> <p>Laysa li-'aḥmada, bal li-Sa'īdin.</p> <p>Ce n'est celui de Ahmad, mais celui de Saïd.</p>
<p>... لَا لَا ...</p> <p>... lā lā...</p> <p>Non, non, ...</p>	<p>أُرِيدُ قَهْوَةً. لَا لَا، عَصِيرَ فَوَاكِهٍ.</p> <p>'urīdu qahwatan. Lā lā, 'aṣīra fawākih.</p> <p>Je prends du café. Non, non, du jus de fruits.</p>
<p>... عَفْوًا ...</p> <p>... 'afwan...</p> <p>Pardon, ...</p>	<p>أُرِيدُ فَوَاكِهٍ. عَفْوًا، عَصِيرَ فَوَاكِهٍ.</p> <p>'urīdu fawākih. 'afwan, 'aṣīra fawākih</p> <p>Je prends de fruits. Pardon, jus de fruits.</p>
<p>... أَوْ لِنَقْلِ ...</p> <p>... 'aw li-naqul...</p> <p>Ou bien...</p>	<p>نَذْهَبُ غَدًا. أَوْ لِنَقْلِ بَعْدَ غَدٍ.</p> <p>Nadhabu ḡadan. 'aw li-naqul ba'da ḡadin.</p> <p>On y va demain, ou bien après demain.</p>

## 6.9. Remplacer un mot oublié ou inconnu

### 6.9.1. ... par un nom ou un mot « passe-partout »

<p>شَيْءٌ</p> <p>Šay'</p> <p>Chose/truc.</p>	<p>أَبْحَثُ عَنْ شَيْءٍ لِأَقْطَعُ هَذَا السِّلْكَ.</p> <p>'abḥaṭu 'an šay'in li-aqṭa 'a hāda s-silka.</p> <p>Je cheche un truc pour couper ce fil.</p>
<p>الشَّخْصَ / الرَّجُلَ / الْمَرْأَةَ / السَّيِّدَ / السَّيِّدَةَ</p>	<p>أَقْصِدُ الرَّجُلَ الَّذِي رَأَيْتَهُ عَلَى الْمَوْقِفِ.</p>



<p>Aš-šaḥṣ/ ar-rajul/ al-mar'a/ as-sayyid/ as-sayyida</p> <p>La personne /l'homme/ la femme/ le monsieur/ la dame.</p>	<p>'aqṣidu r-rajula l-laḍī ra'aynāhu 'ala l-mawqifi.</p> <p>Je parle du monsieur qu'on a vu à l'arrêt de bus.</p>
--	---

### 6.9.2. ... par une paraphrase

<p>أَيُّ/ يَعْني/ تَقْصِدُ/ تُرِيدُ أَنْ تَقُولَ...</p> <p>'ay/ ya 'nī/ taqṣidu/ turīdu 'an taqūla...</p> <p>Ça veut dire/ tu veux dire...</p>	<p>"دَوَّنْتَ ذَلِكَ"، تُرِيدُ أَنْ تَقُولَ إِنَّكَ كَتَبْتَهُ؟</p> <p>« dawwanta dālika », turīdu 'an taqūla 'innaka katabtahu.</p> <p>« Je l'ai marqué », tu veux dire que tu l'as écrit ?</p>
--	--

### 6.10. Demander de l'aide à propos d'un mot, d'une expression

<p>كَيْفَ أَقُولُ/ تَقُولُونَ ... بِالْعَرَبِيَّةِ؟</p> <p>Kayfa 'aqūlu/ taqūlūna... bi-l'arabiyyati ?</p> <p>Comment en dit... en arabe ?</p>	
<p>مَا مَعْنَى (كَلِمَةٍ)...؟</p> <p>Mā ma 'nā (kalimati)... ?</p> <p>Ça veut dire quoi « ... » ?</p>	<p>مَا مَعْنَى كَلِمَةِ "مِدْحَنَةٌ"؟</p> <p>Mā ma 'nā kalimati « midḥana » ?</p> <p>Ça veut dire quoi « une cheminée » ?</p>
<p>...، مَاذَا يَعْني؟</p> <p>..., māḍā ya 'nī ?</p> <p>« ... », ça veut dire quoi ?</p>	<p>"قَلْبُهُ طَيِّبٌ"، مَاذَا يَعْني؟</p> <p>« Qalbuḥu ṭayyibun », māḍā ya 'nī ?</p> <p>« Il a bon cœur », ça veut dire quoi ?</p>

### 6.11. Conclure son propos

<p>أَخِيرًا</p> <p>'aḥīran</p> <p>Finalelement.</p> <p>فِي النِّهَائِيَّةِ/ فِي الخِتَامِ</p> <p>Fi n-nihāyati/ fi l-ḥitāmi</p> <p>À la fin de.../ en concluant.</p>	
--	--

## 7. Structurer l'interaction verbale

### 7.1. Prendre la parole au cours d'une conversation

أنا... 'anā... Moi,...	أنا أَعْتَرِضُ. 'anā 'a'tariḍu. (Moi,) je proteste.
بِالنَّسْبَةِ لِي... Bi-n-nisbati lī... Pour moi,...	بِالنَّسْبَةِ لِي، الْأَمْرُ لَيْسَ بِهَذِهِ الصَّعُوبَةِ. Bi-n-nisbati lī, al-'amru laysa bi-hāḍihi ṣ-ṣu'ūbati. Pour moi, ce n'est pas si difficile.
إِسْمَعُ، ... Isma', ... Ecoute, ...	إِسْمَعُ، سَأَدْرُسُ الْمَوْضُوعَ وَ أَعْطِيكَ الْجَوَابَ غَدًا. Isma', sa-'adrusu l-mawḍū'a wa 'u'tīqa l-jawāba ḡadan. Ecoute, je vais étudier le sujet et je te donne une réponse demain.

## 7.2. Demander la parole

عَفْوًا، ... 'afwan, ... Pardon, ...	عَفْوًا، عِنْدِي رَأْيٌ مُخْتَلِفٌ. 'afwan, 'indī ra 'iyun muḥtalifun. Pardon, j'ai une autre idée.
لَوْ سَمَحْتَ، ... Law samaḥta, ... S'il te plaît, ...	
مُمْكِنٌ (أَحْكِي / أَقُولُ رَأْيِي)؟ Mumkin ('aḥki/ 'aqūlu ra 'yiī) ? Je peux parler/dire quelque chose ?	

## 7.3. Donner la parole à quelqu'un après l'avoir demandée

تَفَضَّلْ. Tafaddal. Vas-y ! هَاتِ (أَسْمِعْنَا) 'asmi'nā Je vous en prie, (on t'écoute)	- عَفْوًا، عِنْدِي رَأْيٌ مُخْتَلِفٌ. - تَفَضَّلْ / هَاتِ (أَسْمِعْنَا). - 'afwan, 'indī ra 'yun muḥtalifun. - Hati, 'asmi'nā. - Pardon, j'ai une autre idée. - Je vous en prie, (on t'écoute).
---	--

## 7.4. S'assurer que son interlocuteur a bien compris

### 7.4.1. ... en lui demandant s'il comprend, s'il suit

<p>تَمَامٌ؟#</p> <p>Tamām ?#</p> <p>C'est bon ?/ ça va ?</p>	
<p>(هَلْ) تَفْهَمُنِي؟</p> <p>(hal) tafhamunī ?</p> <p>Te me comprends ?</p>	

#### 7.4.2. ... en définissant un mot, une expression

<p>أَيُّ</p> <p>'ay</p> <p>Ça veut dire...</p> <p>يَعْنِي + P</p> <p>Ya 'nī...</p> <p>Ça veut dire...</p>	
---	--

#### 7.4.3. ... en précisant, en expliquant

<p>... أَيُّ ...</p> <p>... 'ay...</p> <p>Ça veut dire...</p>	<p>سَافَرَ غَدْوَةً، أَيُّ قَبْلَ شُرُوقِ الشَّمْسِ.</p> <p>Sāfara gudwatan, 'ay qabla šurūqi š-šamsi.</p> <p>Il est parti de grand matin, ça veut dire au lever du jour.</p>
<p>... يَعْنِي ...</p> <p>... Ya 'nī...</p> <p>Ça veut dire...</p>	<p>الْأَسْعَارُ نَارٌ، يَعْنِي مُرْتَفَعَةٌ جِدًّا.</p> <p>Al-as'ār nār, ya 'nī murtafi'atun jiddan.</p> <p>Les prix sont très chauds, ça veut dire très élevés.</p>

#### 7.4.4. ... en épelant, en syllabant

[épeler]	<p>عَبْدُرَبِّيهِ : ع . ب . د . ر . ب . ه .</p> <p>'abdurabbihi : 'a.b.du.ra.bbi.hi.</p>
[syllaber]	<p>عَبْدُرَبِّيهِ : عَبْدُ - رَبِّيهِ</p> <p>'abdurabbihi : 'abdu - rabbihi</p>

#### 7.5. S'assurer de bien comprendre son interlocuteur

##### 7.5.1. ... en lui signalant qu'on n'a pas (bien) compris

عَفْوًا؟	عَفْوًا؟ لَمْ أَسْمَعْكَ جَيِّدًا.
----------	------------------------------------

'afwan ? Pardon ?	'afwan ? lam 'asma 'ka jayyidan. Pardon ? Je n'ai pas bien entendu.
لَمْ أَفْهَمْ / مَا فَهِمْتُ ... Lam 'afham/ mā fahimtu... Je n'ai pas compris...	مَا فَهِمْتُ الْجُمْلَةَ الْأَخِيرَةَ. mā fahimtu l-jumlata l-'aḥīrata. Je n'ai pas compris la dernière phrase.

#### 7.5.2. ... en lui demandant de répéter

مَاذَا (قُلْتَ)؟ Mādā (qulta) ? Qu'est-ce que tu as dit ?	
مُمْكِن (أَنْ) تُعِيدُ ... (لَوْ سَمَّحْتَ)؟ Mumkin ('an) tu 'īda ... (law samaḥta) ? Tu peux répéter..., s'il te plaît ?	مُمْكِن (أَنْ) تُعِيدُ السُّؤَالَ لَوْ سَمَّحْتَ؟ Mumkin 'an tu 'īda s-su'āla law samaḥta ? Tu peux répéter la question, s'il te plaît ?

#### 7.5.3. ... en lui demandant d'épeler

كَيْفَ يَكْتَبُ؟ Kadfa yuktabu ? Comment ça s'écrit ?	
---	--

#### 7.5.4. ... en lui demandant de parler plus lentement

لَحْظَةً لَوْ سَمَّحْتَ، تَمَهَّلْ. Lahẓa law samaḥt, tamahhal. Un instant, s'il te plaît. Doucement !	
عَلَى مَهْلِك (عَلَيْنَا). 'ala mahlik ('alaynā). Doucement !	
عَفْوًا، مُمْكِن (أَنْ) تَتَكَلَّمُ أبطأ؟ 'afwan, mumkin ('an) tatakallam 'abṭa' ? Pardon, tu peux parler moins vite ?	

#### 7.5.5. ... en lui demandant une définition, une paraphrase

مَاذَا يُعْنِي ...؟	- مَاذَا يُعْنِي "أَنْ تَجْتَهِدُوا"؟
---------------------	---------------------------------------

<p><i>Mādā ya 'nī... ?</i> <i>Que veut dire... ?</i></p>	<p>- <i>يَعْنِي أَنْ تَدْرُسُوا حَيًّا.</i> - <i>Mādā ya 'nī « 'an tajtahidū » ?</i> - <i>Ya 'nī 'an tadrusū jayyidan.</i> <i>Que veut dire « que vous vous appliquiez » ?</i> <i>Ça veut dire qu'il faut que vous travailliez bien.</i></p>
<p><i>مَاذَا تَقْصِدُ بِ... ?</i> <i>Mādā taqşidu bi-... ?</i> <i>Qu'est-ce que tu veux dire par... ?</i></p>	<p>- <i>مَاذَا تَقْصِدُ بِ "عُدْوَةَ"؟</i> - <i>"عُدْوَةَ" أَي قَبْلَ شُرُوقِ الشَّمْسِ.</i> - <i>Mādā taqşidu bi- « ğudwatan » ?</i> - <i>« Ğudwatan » 'ay qabla šurūqi š-šamsi.</i> - <i>Qu'est-ce que tu veux dire par « de grand matin » ?</i> - <i>« de grand matin », ça vous dire au lever du jour.</i></p>

#### 7.5.6. ... en lui demandant une confirmation

<p><i>قُلْتَ... ?</i> <i>Qulta... ?</i> <i>Tu as dit... ?</i></p>	<p><i>قُلْتَ: نَسَافِرُ غَدًا؟</i> <i>Qulta : nusāfiru ğadan ?</i> <i>Tu as dit : on part demain ?</i></p>
<p><i>Int</i></p>	<p><i>غَدًا صَبَاحًا؟</i> <i>Ĝadan şabāhan ?</i> <i>Demain matin ?</i></p>
<p><i>... أَوْ... ?</i> <i>... 'aw ... ?</i> <i>... ou... ?</i></p>	<p><i>غَدًا أَوْ بَعْدَ غَدٍ؟</i> <i>Ĝadan 'aw ba 'da ğadin ?</i> <i>Demain ou après demain ?</i></p>

#### 7.5.7. ... en vérifiant ce qu'on a compris

<p><i>يَعْنِي... ?</i> <i>Ya 'nī...</i> <i>C'est-à-dire...</i></p>	<p><i>يَعْنِي لَنْ تَحْضُرَ الْإِمْتِحَانَ.</i> <i>Ya 'nī lan taħdura l-imiṭiḥāna.</i> <i>C'est-à-dire que tu ne seras pas là pour l'examen.</i></p>
<p><i>إِنَّ... ?</i> <i>'iḍan...</i> <i>Donc...</i></p>	<p><i>إِنَّ قَرَّرْتَ وَانْتَهَى الْأَمْرُ.</i> <i>'iḍan qarrarta wa ntaha l-'amru.</i> <i>Donc c'est fini, tu as décidé.</i></p>



## **CHAPITRE 6. ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE**





## Méthodes d'enseignement du lexique

Selon *Un Niveau Seuil* (1976 : V), « l'enseignement est par définition une activité dirigée vers un but et si l'on veut rassembler dans un système global l'énorme variété d'expériences éducatives offerte aux apprenants, il est indispensable de caractériser clairement divers objectifs d'apprentissage. Ce n'est que lorsque ces spécifications auront été établies que l'on pourra déterminer les interrelations entre les objectifs et assigner à chacun d'entre eux une place au sein du système. Dans le système actuellement mis au point par le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe, trois principes fondamentaux sont à la base de la spécification des objectifs d'apprentissage, qui doivent être :

- axés sur les besoins ;
- centrés sur l'apprenant ;
- fonctionnels. »

Les apprenants ne sont pas confrontés au premier abord aux sens mais aux formes, qui ne sont encore que des suites dessinées de lettres ou de sons, qui ne suffiront pas pour comprendre. Ceux qui apprennent une langue sont souvent forcés de se servir de tous les moyens pour communiquer : gestes, paraphrases, dessins, petits guides touristiques ou dictionnaires bilingues. Lorsqu'ils finissent par trouver le mot approprié, ils risquent de le perdre (BOGAARDS, 1994 : 165-168). Le rôle de l'enseignant est de réactiver les connaissances dont disposent les apprenants en introduisant les éléments lexicaux propres à un contexte donné, dans le but d'en faciliter leur compréhension (McCarthy 1990 : 108-110). Si ces mots font partie d'un texte, écrit ou parlé, c'est ce texte qui fournira le contexte.

Les apprenants doivent se familiariser aussi avec la prononciation du mot. Vu l'importance de la forme, surtout au début, il est souhaitable d'y consacrer une attention particulière, en insistant sur l'orthographe, ou sur la prononciation du mot dans son contexte.

Le second moment de la présentation du vocabulaire, peut s'effectuer de trois façons différentes :

1. Utilisation de la langue maternelle
2. Utilisation de la langue étrangère
3. Utilisation de moyens non verbaux (Van Els *et al.*, 1984 : 251).

En premier lieu, et pour clarifier le sens d'une forme rencontrée dans un texte, il est possible de donner un équivalent dans la langue maternelle de l'apprenant. C'est dans beaucoup de cas

le moyen le plus sûr et le plus rapide pour lier la forme à un sens bien établi, mais cette méthode n'est pas toujours efficace vu la difficulté, pour un lexique donné, d'avoir une traduction appropriée. En outre, le recours fréquent à la traduction, ne favorisera pas la construction d'un réseau lexical en L2.

Il y a plusieurs méthodes pour enseigner le lexique d'une langue étrangère. Quatre ont été présentées par JULIÉ & PERROT (2008 : 18-24) comme suit.

### **La méthode directe**

Cette méthode d'enseignement se fonde sur l'inspiration des conditions naturelles d'apprentissage de la langue maternelle. Elle suppose qu'une langue étrangère puisse bien être enseignée sans traduction et sans référence à la langue maternelle. Il suffit de créer les conditions où les sens des mots seraient expliqués par des images, et par les actions et les gestes de l'enseignant dans la salle de classe. Le nouveau lexique servirait ensuite à expliquer les mots inconnus.

### **La méthode active**

Cette méthode se fonde sur l'exploitation des textes, même au début de l'apprentissage. Le cours selon cette méthode est organisé ainsi :

- Interrogation de contrôle
- Préparation du nouveau texte (par l'explication des mots inconnus)
- Lecture du texte par l'enseignant
- Traduction vers la langue maternelle de l'apprenant
- Remarques grammaticales
- Dictée des devoirs

L'explication du vocabulaire se fait de préférence dans la langue cible, mais la traduction n'est pas exclue.

### **La méthode audio-orale**

La répétition du lexique est nécessaire afin d'acquérir des automatismes et des réflexes. Les exercices de fixation ont toujours leur place dans le cours de façon que les apprenants utilisent les structures sans s'en apercevoir car elles deviennent un passage obligé pour atteindre l'objectif fixé. En utilisant cette méthode nous pouvons renforcer les liens entre les items lexicaux, fournis aux apprenants en classe, et les situations dans lesquelles ils sont employés.

## **La méthode audiovisuelle**

Cette méthode se fonde sur l'ajout de l'image au son de la méthode audio-orale. Les phases de travail en classe deviennent :

- présentation du dialogue enregistré
- explication par le professeur du lexique et des structures sans référence à la langue maternelle
- appropriation puis répétition du dialogue par les apprenants, suivi d'une éventuelle mise en scène devant la classe
- exploitation et réemploi des structures grâce aux questions du professeur.

Pendant ces phases de travail, les images se présentent souvent sur un écran et le texte reste caché jusqu'à la fin de la séquence. Nous pouvons aussi éliminer le texte et aider les apprenants à créer leurs propres phrases à partir de l'image. De cette façon, nous obtenons plusieurs phrases sur une seule image, ce qui donne une plus grande liberté pour la conception et l'exploitation.

## **Techniques de classe**

### **L'organisation du lexique**

L'objectif central de l'apprentissage est la compétence de communication dans toutes les situations – idéalement définies dans le cadre de la culture cible. Les fonctions linguistiques comprennent d'un côté des intentions verbales comme l'affirmation, la négation, la demande polie, le refus ..., de l'autre les situations dans lesquelles ces intentions peuvent être utilisées (DAUSENDSCHÖN-GAY, 1981 : 87-102). La connaissance de la grammaire aide l'apprenant à enrichir et maîtriser davantage son bagage lexical, et être capable de comprendre et reproduire certains des principes de construction les plus courants. Il est également nécessaire de donner une importance particulière aux méthodes de travail personnel permettant d'accéder aux connaissances (apprendre à apprendre, auto formation), et de les rendre accessibles à d'autres (formation en groupe) (DALGALIAN *et al.*, 1981 : 90).

### **Le travail de groupe**

Dans toute situation d'enseignement, le travail se passe dans un groupe fixe constitué d'un professeur et des apprenants. Ce travail de groupe met en jeu les apprenants dans différents

rôles, différentes activités ou différents thèmes. La valeur principale de ce travail provient du rapprochement établi entre le groupe de travail et l'environnement social de la langue apprise, incitant les apprenants à développer une grande interaction entre eux. Chacun y parle en son propre nom et assume son rôle, ce qui favorise la transmission directe des connaissances langagières entre les apprenants (DALGALIAN Gilbert *et al.*, 1981 : 58-59).

### Les techniques d'aide à la mémorisation

- a) Le travail sur une famille de mots à base lexicale unique et dont les différenciations sont liées à leur appartenance à des catégories grammaticales différentes (BAILLY, 1998 : 145)<sup>17</sup>. Exemple :

« كَتَبَ، كِتَابٌ، كَاتِبٌ، مَكْتُوبٌ، مَكْتَبٌ، مَكْتَبَةٌ »

« *kataba, kitābun, kātibun, maktūbun, maktabun, maktabatun* »

« *écrire, livre, auteur, écrit, bureau, bibliothèque* »

- b) La mnémotechnie (TAGLIANTE, 2006 : 151) : cette méthode vise à faciliter la mémorisation par l'utilisation d'associations mentales. Cette méthode est bien connue chez les enseignants de l'arabe langue maternelle. On la constate dans des exemples comme : اِبْنُ حَجَّكَ وَ خَفَّ عَقِيمُهُ : « *ibni ḥajjaka wa ḥaff 'aqīmahu* » où se regroupent les lettres arabes dites قَمَرِيَّةٌ « *qamariyyatun* » - il manque la lettre « ل » comme il est mentionné au premier chapitre.

Cette méthode est abandonnée dans l'enseignement de l'arabe langue étrangère. Son adaptation nécessiterait au moins la construction d'exemples types plus pertinents.

- c) La répétition : cette méthode est la plus courante aux niveaux élémentaires à l'ISLUD. Le but essentiel est de répéter les nouveaux mots ou constructions lexicales dans la classe, afin d'en améliorer la prononciation des lettres arabes puis les mots et leurs constructions lexicales dans différents contextes. La mémorisation par la répétition n'est qu'un but secondaire (CAVALLA *et al.*, 2009 : 37).

<sup>17</sup> Voir aussi HERRENBERGER *et al.* (1992 : 74-79).

## La stratégie de détournement de la difficulté

Lorsque l'apprenant ne connaît pas du tout le mot dont il a besoin pour exprimer quelque chose, il tend à modifier son énoncé en utilisant un mot qui décrit ce qu'il voulait dire. Par exemple :

- Utiliser la définition

- مِنْ أَيْنَ اشْتَرَيْتَ شَيْئًا لِأَضَعُ فِيهِ كُتُبِي وَ أَقْلَامِي؟

- تُرِيدُ أَنْ تَشْتَرِيَ حَقِيبَةً؟ إِذْهَبْ إِلَى « سُوقِ الْخَجَا » وَ سَتَجِدُ هُنَاكَ مَا تُرِيدُ.

- Min 'ayna 'aštari šay'an li-'aḍa'a fīhi kutubī wa 'aqlāmī ?

- Turīdu **ḥaqībatan** ? Idhab 'ilā Sūqi l-ḥajā wa satajidu hunāka mā turīdu.

- Où puis-je acheter un quelque chose pour porter mes livres et mes stylos ?

- Tu veux un **cartable** ? Va à « Sūq l-ḥajā ». Tu trouveras là-bas tout ce que tu veux.

- Utiliser la description

- أَرِيدُ شَيْئًا مِثْلَ هَذَا لَكِنِ أَكْبَرُ، لِلسَّفَرِ.

- حَقِيبَةُ سَفَرٍ. تَجِدُ ذَلِكَ فِي « سُوقِ الْخَجَا » أَيْضًا. هُنَاكَ يَبِيعُونَ كُلَّ أَنْوَاعِ الْحَقَائِبِ.

- 'urīdu šay'an miṭla hādā lākin 'akbaru, li-ssafari.

- **Ḥaqībatu safarin**. Tajidu dālīka fī Sūqi l-ḥajā 'ayḍan. Hunāka yabī'ūna kulla 'anwā,i l-ḥaqā'ibi.

- Je veux quelque chose comme cela, mais plus grande, pour le voyage.

- Une **valise**. Tu la trouve à « Sūq l-ḥajā » aussi. Ils vendent là-bas toutes sortes de valises.

- Utiliser des périphrases

لَا أَتَّفَقُ مَعَكَ فِي قَوْلِكَ أَنَّ ...

Lā 'attafiqu ma'aka fī qawlika 'anna...

Je ne suis pas d'accord avec toi du fait que...

- Utiliser la paraphrase

بِحَسَبِ مَا فَهَمْتُهُ مِنْكَ أَنْتَ تَقُولُ/ تُرِيدُ أَنْ تَقُولَ/ تَقْصِدُ ...

Biḥasbi mā fahimtuḥu minka 'anta taqūlu/ turīdu 'an taqūla/ taqṣidu...

*Si je comprends bien, ce que tu veux dire...*

## **Le travail sur les mots**

L'objectif de cette méthode est d'enrichir le vocabulaire par des séances de travail courtes et systématiques sur les mots du langage. Les mots sont alors présentés hors contexte, mais la situation elle-même correspond à des activités réelles de la vie quotidienne. L'idée de base dans ce genre d'activités est d'être attentif à ce que dit la langue et de l'utiliser telle qu'elle est sans la briser (TAGLIANTE, 2006 : 149-153).

### **La définition**

Lorsqu'un mot échappe à l'apprenant, il peut tenter de les définir autrement. On peut alors entendre ce type d'énoncé :

- أُرِيدُ ذَلِكَ الشَّيْءَ الَّذِي نَضَعُ عَلَيْهِ الْمَلَابِسَ.

- عِلَاقَةٌ مَلَابِسٍ؟

- نَعَمْ. أُرِيدُ عِلَاقَةً لَوْ سَمَحْتَ.

- 'urīdu dālīka š-šay'a l-laḡī naḡa'u 'alayhi l-malābisa.

- 'allāqatu malābisa ?

- Na'am. 'urīdu 'allāqatan law samaḡta.

- je veux ce truc sur lequel on suspend les vêtements.

- Un cintre ?

- Oui, c'est ça. Je veux un cintre, s'il te plaît.

### **Les familles de mots**

On peut organiser des activités autour de l'acquisition des familles de mots en prenant un corpus de notes dans le désordre, dans lequel l'apprenant entoure ceux qui appartiennent à un domaine précis (l'habillement, le sport, l'habitat...).

### **Les intrus**

Il s'agit de faire retrouver un ou plusieurs intrus à partir d'un groupe de mots ou de termes d'un même domaine ou d'une même famille, pas forcément mis en situation. Exemple :

« وَرَقَةٌ، كِتَابٌ، كُرَةٌ، قَلَمٌ، حَقِيبَةٌ »

« waraqatun, kitābun, kuratun, qalamun, ḡaqībatun »

« papier, livre, balle, stylo, cartable »

### Les équivalents

À partir d'un questionnaire à choix multiples (QCM) il est possible de mesurer et évaluer la maîtrise du vocabulaire.

في الجُمْلَةِ: "أَعْجَبَنِي حَدِيثُهُ"، مَعْنَى كَلِمَةِ "حَدِيثٌ" هُوَ:

Fi l-jumlati : « 'a 'jabanī ḥadīṭuhu », ma 'nā kalimati « **ḥadīṭ** » huwa :

Dans la phrase : « sa parole m'a plaît », le mot « parole » veut dire :

أ - كَلَام. - Kalām. - Parole.	ب - نِقَاش. - Niqāš. - Discussion.
ج - جَدِيد. - Jadīd. - Nouveau.	د - جِدَال. - Jidāl. - Controverse.

### Les récits loufoques

Il s'agit de changer certains mots dans un petit texte et demander aux apprenants de corriger.

Exemple :

« دَهَبْتُ إِلَى الدُّكَّانِ لِأُبَيْعَ عُبَّةَ زَيْتٍ. عَرَفَ الْبَائِعُ أَنَّنِي أُجْنَبِيٌّ وَ طَلَبَ تَمَنَّا غَالِيَا، كَيْلُو وَنِصْفَ بِنَلَاتِمَّةٍ لَيْرَةٍ.  
لَمْ أَخْذَهَا مِنْ عِنْدِهِ وَ أَخَذْتُهَا مِنَ السُّوقِ »

« Dahabtu 'ila d-dukkāni li 'bī'a 'ulbata zaytin. 'arafa l-bā'i 'u 'annanī  
'ajnabiyyun wa ṭalaba ṭamanān gāliyan, kīlū wa niṣf bi-ṭalāṭimi 'ati layratin. Lam  
'āḥuḍhā min 'indihi wa 'aḥaḍtuhā mina s-sūqi. »

« Je suis allé au magasin pour vendre une bouteille d'huile. Le vendeur a constaté que j'étais étranger. Il a demandé cher ; trois cent livres pour un kilo et demi.

Je ne l'ai pas pris de chez lui. Je l'ai pris au marché. »

Les manuels d'enseignement des langues vivantes sont riches en activités et exercices de ce genre mais il est difficile de tous les appliquer dans un seul ouvrage pédagogique. Pour cela, nous proposons un extrait du référentiel des « activités intellectuelles » (DALGALIAN *et al.*, 1981 : 68-74), mises en rapport avec les « comportements » d'apprentissage qui les accompagnent. À partir de ce référentiel, l'enseignant ou l'auteur de manuel d'enseignement

peut sélectionner les activités qui correspondent et conviennent aux niveaux de ses apprenants et des buts d'enseignement.

Activité intellectuelles	Comportements observable
<p>1- <b>Reproduction</b> : les circonstances d'exécution sont identiques aux circonstances d'apprentissage</p>	<p>Répéter ou écrire de mémoire : un mot, un groupe de mots indifférenciés, une chaîne parlée indifférenciée, une phrase isolée.</p>
<p>2- <b>Conceptualisation</b> :</p> <p><b>a)</b> capacité de reconnaître l'appartenance d'un élément à une classe sémantique, en identifiant des caractéristiques communes ou leur absence.</p> <p><b>b)</b> capacité de reconnaître une relation-type avec l'application ou non d'une règle ou d'un principe.</p> <p><b>c)</b> capacité de reconnaître la conformité d'une construction à une structure morphosyntaxique donnée, ou d'un discours à un schéma discursif donné.</p>	<p>Identifier, reconnaître un phonème isolé.</p> <p>Distinguer un phonème dans une chaîne parlée.</p> <p>Reconnaître, nommer les éléments d'un paradigme lexical ou grammatical.</p> <p>Attribuer un mot ou un syntagme dans/à un paradigme.</p> <p>Choisir parmi plusieurs mots ou syntagmes ceux qui correspondent à un paradigme donné.</p> <p>Identifier, reconnaître un registre de langage.</p> <p>Attribuer à un registre de langue, une structure, un écart de norme morphosyntaxique, un choix lexical, une composition de phrase ou un argument.</p> <p>Reconnaître, nommer, donner des exemples, choisir : un accord, une relation grammaticale, lexicale ou sémantique au sein d'un syntagme, les éléments d'un champ sémantique.</p> <p>Attribuer un mot ou un syntagme à un champ sémantique.</p> <p>Choisir plusieurs mots ou syntagmes qui entrent dans un champ sémantique donné.</p> <p>Reconnaître l'expression linguistique à partir de coupures de journaux, d'images</p>



	ou d'une grille sociolinguistique.
<p>3- <b>Application de principes – production convergente :</b></p> <p><b>a)</b> activité de production après un apprentissage spécifique sur une classe d'objets.</p> <p><b>b)</b> activité de production après un apprentissage spécifique de l'opération à effectuer et du type de situations qui permettent de l'effectuer.</p>	<p>Développer un paradigme, une table de substitution, un syntagme sans en changer la valeur formelle dans la phrase, ou une grille sémique.</p> <p>Utiliser, produire en situation similaire à une situation déjà rencontrée : un mot, un groupe de mots, un élément lexical ou grammatical.</p> <p>Reconstituer ou établir une relation situationnelle entre : registres de langue, rôle des interlocuteurs, cadres situationnels (énoncé, dialogue, variante situationnelle).</p>



## CONCLUSION

L'enseignement des langues, basé sur l'énonciation et la communication, développe aujourd'hui des théories et des outils pédagogiques très puissants pour faciliter la tâche d'apprentissage et motiver l'apprenant afin d'aller jusqu'au bout quand il souhaite apprendre une langue étrangère. Les habitudes langagières changent en continu. Les besoins des apprenants changent aussi. C'est pourquoi il est nécessaire de réexaminer et actualiser à tout moment les méthodes théoriques et pratiques adoptées dans le programme éducatif pour affiner la pédagogie et le contenu des manuels enseignés. Puisque l'apprentissage se fonde en grande partie sur des connaissances du lexique, quatre points essentiels doivent être toujours pris en considération lors de sa préparation avant d'être fourni à l'apprenant :

- le contenu lexical doit être basé sur les besoins des apprenants, et les compétences lexicales doivent être activement enseignées, apprises et, si possible, adaptées à leurs besoins ;
- toute présentation du lexique doit se produire dans de multiples contextes. Une combinaison d'activités parlées et écrites est également nécessaire ;
- il est important de maîtriser les fonctions langagières du lexique appris pour pouvoir l'employer de manière efficace ;
- enfin, il est essentiel de combiner, dans le programme d'enseignement, le lexique rédactionnel et le lexique communicatif, surtout lorsqu'ils sont éloignés comme pour le cas de la langue arabe.

L'approche comparative que nous proposons n'est pas seulement destinée à relier l'arabe littéraire et le parler régional de Damas. Le lexique obtenu par cette méthode pourra également être utile dans des situations de communication avec d'autres parlers arabes. Ceux-ci contiennent également, à différents degrés, assez d'éléments lexicaux de l'arabe littéraire ou issus de celui-ci. Un apprenant équipé par un lexique préparé soigneusement, et entraîné à se familiariser avec cette variété morphologique et sémantique de ce même lexique, pourra facilement comprendre et se faire comprendre quelque soit la glose d'arabe affrontée. Il est évident que certains éléments de l'arabe littéraire, dans sa forme originale ou modifiée, s'emploient dans certains parlers arabes mais pas dans d'autres. Cependant, le nombre de ces éléments est limité et ne fait pas obstacle à la compréhension de la majorité de la production langagière. Le vrai obstacle qui empêchera la fonctionnalité de cette méthode sera la quantité des éléments lexicaux qui ne viennent pas de l'arabe. Plus ils sont nombreux dans la langue,

moins il sera possible de se servir du lexique appris dans le cours de langue. Dans les pays du Maghreb, il sera plus utile peut-être d'entraîner les apprenants à rapprocher les langues courantes à la langue française ou à l'espagnol. Or, l'arabe littéraire (moderne), ou un arabe moyen, existant ou créé par le biais de cette approche, pourront également servir malgré tout.

Dans certaines institutions du monde arabe, le parler régional est enseigné à la demande des apprenants. C'est le cas également dans l'ISLUD ou des cours spécifiques au dialecte syrien sont proposés en cas de nécessité. Cependant, apprendre un parler arabe n'aura pas de grande utilité lorsque l'apprenant part dans un autre pays arabe où ce parler n'est pas compris. Acquérir le parler syrien, par exemple, pourra être utile pour communiquer avec les personnes dans d'autres pays arabes voisins. Or, si le parler appris n'était pas celui de la capitale, la chance de bien communiquer sera moindre.

Nous proposons donc cette démarche pour, en premier lieu, favoriser une meilleure utilisation du lexique appris en classe dans différentes situations de la pratique langagière syrienne. En deuxième lieu, il s'agit d'aider l'apprenant à se servir de ce lexique pour, au moins, comprendre la langue utilisée dans d'autres régions ou dans d'autres pays arabes.

L'application de cette approche ne signifie pas exclure l'arabe littéraire classique et moderne dans les programmes. L'enseignement de ces deux glosses est toujours justifié dans le domaine de la compréhension et de la production de l'écrit. La méthode proposée a pour but de favoriser les besoins communicatifs au quotidien, tout en respectant en même temps la politique pédagogique de l'institution concernée (l'ISLUD) qui insiste généralement à n'enseigner dans ses classes que l'arabe littéraire.

Cette approche n'est qu'une proposition de solution possible pour la problématique de la polyglossie de la langue arabe et son effet négatif lors de l'acquisition et de l'utilisation de la langue arabe. Les observations et les résultats obtenus par cette recherche justifient, de notre point de vue, ce choix méthodologique. Cependant, il reste encore beaucoup de travail à effectuer, surtout au niveau de l'analyse syntagmatique et paradigmatique de la langue du quotidien, ainsi qu'au niveau du développement d'outils pédagogiques d'entraînement et d'évaluation des compétences acquises.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999), *L'Education interculturelle*, Presses universitaires de France, Paris.
- ADAM, J.M. (1990), *Eléments de linguistique textuelle. - Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Liège.
- ADAM, J.M. (1999), *Linguistique textuelle*, Armand Colin, Paris.
- ALDERSON, J.C. (2000), *Assessing Reading*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ALDERSON, J.C. (2005), *Diagnosing Foreign Language Proficiency*, Continuum Ed, New York.
- ALNASSAN, A. (2012), *Les compétences lexicales en arabe langue étrangère selon les niveaux A1 et A2 du « CECRL »*, mémoire de recherche de M2 en langues étrangères appliquées (LEA), spécialité : Systèmes d'Informations Multilingues, Ingénierie Linguistique et Traduction (SIMIL-TRA), sous la direction de J. DICHY, Université Lumière Lyon 2.
- ALNASSAN, A. (2016), « Didactique de l'arabe et problématique de la polyglossie : Approche comparative entre l'arabe littéraire et le dialecte syrien en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement de l'arabe langue étrangère », in : *Analyse du discours et didactique des/en langues : Problématiques, méthodes, articulations*, colloque international, 12-13 mai 2016, Université Bordeaux Montaigne (en cours de publication).
- ALSHARKAWI, M. (2010), *The Ecology of Arabic : A Study of Arabicization*, Studies in Semitic Languages and Linguistics, vol 60, BRILL, Leiden.
- ANSCOMBRE, J.C., DUCROT, O. (1983), *L'argumentation dans la langue*, Mardaga, Bruxelles.
- AUGER, J., ROSE, Y. (1997), *Explorations du lexique*, CIRAL, Québec, p. 15-27.
- BAILLY, D. (1997), *Didactique de l'anglais (1). - Objectif et contenus de l'enseignement*, Collection « Perspectives didactiques » dirigée par LA BORDERIE, R., Nathan pédagogie, Paris.
- BAILLY, D. (1998), *Didactique de l'anglais (2). - La mise en œuvre pédagogique*, Collection « Perspectives didactiques » dirigée par LA BORDERIE, R., Nathan pédagogie, Paris.

- BAKHTINE, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris
- BANGE, P., CAROL, R., GRIGGS, P. (2005), *L'apprentissage d'une langue étrangère. - cognition et interaction*, L'Harmattan, Paris.
- BARBÉ, G., COURTILLON, J. (dir), (2005), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. - 4. Parcours et stratégies de formation*, De Boeck & Larcier, Bruxelles.
- BARTHES, R. (1978), *Leçon*, Le Seuil, Paris
- BARTNING, I. (1999), *Stratégies d'acquisition dans l'emploi du genre et de l'accord adjectival en français parlé*, in BORILLO, A., PLENAT, M. (1999), *l'Emprise du sens, structures linguistiques et interprétations*, Rodopi, Paris.
- BARTNING, I., KIRCHMEYER, N. (2003), *Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2*, in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, n° 19*, Disponible sur : <http://aile.revues.org/document1112.html>, (consulté le 04 avril 2016).
- BEACCO, J.C, BOUQUET, S, PORQUIER, R. (2004), *Niveau B2 pour le français, un référentiel*, Didier, Paris
- BEACCO, J.C. (1992), « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières », in : *Langages*, 26<sup>e</sup> année, n° 105, Ethnolinguistique de l'écrit, p. 8-27, sur Internet : [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1992\\_num\\_26\\_105\\_1621](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1992_num_26_105_1621), (consulté le 04/04/2016).
- BEACCO, J.C. (1993), « L'explication d'orientation encyclopédique : remarques sur un régime discursif », in : *Les Carnets du Cediscor*, n° 1, p. 33 -54, sur Internet : <http://cediscor.revues.org/602>, (consulté le 04/04/2016).
- BEACCO, J.C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. - Des mots aux discours*, Hachette Livre, Paris.
- BEACCO, J.C. (2004), *Niveau B2 pour le français. - Textes et références*, Didier, Paris.
- BEACCO, J.C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. - Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- BEACCO, J.C. (2008), *Niveau A1 et niveau A2 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire). - Textes et références*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Description des niveaux de référence du Cadre européen commun de référence pour les langues par langue (nationales ou régionales), Les Éditions Didier, Paris.

- BEACCO, J.C., BOUQUET, S., PORQUIER, R. (2004), *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)*. -Un référentiel, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Référentiels pour les langues nationales et régionales, Les Éditions Didier, Paris.
- BEACCO, J.C., BOUQUET, S., PORQUIER, R. (2004), *Niveau B2 pour le français*. - Un référentiel, Didier, Paris.
- BEACCO, J.C., DE FERRARI, M., LHOTE, G., TAGLIANTE, C. (2005), *Niveau A1.1 pour le français*. -Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français, Didier, Paris.
- BEACCO, J.C., LEPAGE, S., PORQUIER, R., RIBA, P. (2008), *Niveau A2 pour le français*. - Un référentiel, Didier, Paris.
- BEACCO, J.C., LEPAGE, S., PORQUIER, R., RIBA, P. (2008), *Niveau A2 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire), niveau intermédiaire*. -Un référentiel, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Référentiels pour les langues nationales et régionales, Les Éditions Didier, Paris.
- BEACCO, J.C., PETIT, G. (2004), « Lexique ordinaire des noms du dire et les genres discursifs », in : BEACCO, J.C. (dir), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, *Langages*, n° 154, p. 87-100, sur Internet : [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2004\\_num\\_38\\_154\\_949](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_949), (consulté le 04/04/2016).
- BEACCO, J.C., PORQUIER, R. (2007), *Niveau A1 pour le français*. - Un référentiel, Didier, Paris.
- BENAZZO, S., DIMROTH, C., PERDUE, C., WATOREK, M. (2004), « Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère », in : *Langages*, n° 155, p. 76-105, sur Internet : [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2004\\_num\\_38\\_155\\_957](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_155_957), (consulté le 04/04/2016).
- BESSE, H., GALISSON, R. (1980), *Polémique en Didactique*. - *Du nouveau en question*, Didactique des langues étrangères, Collection dirigée par GALISSON, R., CLE International, Paris.
- BOGAARDS, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, LAL, Langues et apprentissage des langues, Les Éditions Didier, Paris.

- BOURGUIGNON, C. (2010), *Pour enseigner les langues avec le CECRL. - Clés et conseils*, Pédagogie et formation, Delagrave, Paris.
- BOUTON, C.P. (1974), *L'acquisition d'une langue étrangère. - Aspects théoriques et pratiques. - Conséquences pédagogiques essentielles*, Initiation à la linguistique, sous la direction de P. GUIRAUD et A. REY, Série B: Problèmes et Méthodes, n° 4, Éditions Klincksieck, Paris.
- BOZON-PATARD, J., MÉDIONI, M.A., CORREIA, S., GALY, S., SAHLOUL, N., MAZET, F., SOULIÉ, J.M., Avec la participation de CHARMEUX, E. (2002), *(Se) construire un vocabulaire en langues*, Chronique Sociale, Lyon.
- BRONCKART, J.P. (1996), *Activité langagière, textes et discours, pour un interactionnisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris.
- BRUSTAD, K.E. (2000), *The syntax of spoken Arabic : a comparative study of Moroccan, Egyptian, Syrian, and Kuwaiti dialects*, Georgetown University Press, Washington, D.C.
- CARREL, P.L. (1990), « Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels », in : GAONAC'H, D., assisté de McNally, D., et BALLAIRE, M.F., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Hachette, Paris.
- CARTER, R., McCarthy, M. (1988), *Vocabulary and Language Teaching*, Applied Linguistics and Language Study, Longman, London and New York.
- CAVALLA, C., CROZIER, E., DUMAREST, D., RICHOU, C. (2009), *Le vocabulaire en classe de langue*, Techniques et pratiques de classe, CLE International, Paris.
- CHINI, D. (2005), « Entre savoirs déclaratifs et stratégies procédurales : le lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais », in : GROSSMANN, F., PAVEAU, M.A., PETIT, G., *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, ELLUG, Université Stendhal, Grenoble.
- CONRAD, R. (1972), « Speech and reading », in : *Language by Ear and by Eye. - The Relationships between Speech and Reading*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, p. 205-241.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Didier, Paris.



- CORBIN, D. (1987), *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*, Niemeyer, Tübingen
- CORMON, F. (1992), *L'enseignement des langues. - Théorie et exercices pratiques*, Collection "Synthèse", Chronique Sociale, Lyon.
- COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E. (1976), *Un niveau-seuil*, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Hatier/Didier, Strasbourg.
- CUQ, J.P., GRUCA, I. (2009), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- CYR, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Clé international, Paris.
- DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S., WEISS, F. (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Didactique des langues étrangères, Collection dirigée par GALISSON, R., CLE International, Paris.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, Ute et Ulrich, (1982), « psychologie de développement et de détermination de contenus dans l'enseignement d'une langue étrangère », in : *Didactique des langues étrangères. - Français, Allemand, Linguistique et sémiologie*, Actes du colloque tenu à l'Université Lyon II en mars 1981, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- DE GRÈVE, M., VAN PASSEL, F. (1973), *Linguistique et enseignement des langues étrangères*, Langues et Culture, Édition LABOR, Bruxelles, (2<sup>ème</sup> édition).
- DELESALLE, S., GARY-PRIEUR, M.N. (1976), « Le lexique, entre la lexicologie et l'hypothèse lexicaliste », in : *Langue française*, n° 30, Lexique et grammaire, p. 4-33, sur Internet : [http://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1976\\_num\\_30\\_1\\_6109](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1976_num_30_1_6109), (consulté le 06/04/2016).
- DICHY, J. (1987), « Qu'est-ce qu'un programme d'apprentissage de la compétence communicative d'un locuteur arabe scolarisé ? », in : *Actes du Colloque sur les «Langues et cultures populaires dans le domaine arabe»* (Paris, 16-18 oct. 1986), Association française des Arabisants (A.F.D.A.) et Institut du Monde arabe, Paris, p. 49-61.
- DICHY, J. (1994), « La pluriglossie de l'arabe », in : LACHER, P., éd., *Langue et littératures arabes*, numéro spécial du *Bulletin d'Études Orientales (B.E.O.)*, Institut français d'Études arabes de Damas (I.F.E.A.D.), vol XLVI, p. 19-42.

- DICHY, J. (2003), « Sens des schèmes et sens des racines en arabe : le *principe de figement lexical* (PFL) et ses effets sur le lexique d'une langue sémitique », in : RÉMI-GIRAUD, S., et PANIER, L. (dir.), *La polysémie ou l'empire des sens. - Lexique, discours, représentations*, Presses universitaires de Lyon (coll. « Linguistique et sémiologie »), Lyon, p. 189-211.
- DICHY, J. (2004), « 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 vivantes*, coll. « Les Actes de la DESCO » (Paris, 4-5 décembre 2003), Ministère de l'éducation nationale, Académie de Versailles : CRDP, p. 79-101, sur Internet : [http://eduscol.education.fr/D0126/contenus\\_culturels\\_dichy.htm](http://eduscol.education.fr/D0126/contenus_culturels_dichy.htm), (consulté le 7 septembre 2012).
- DICHY, J. (2005), « Spécificateurs engendrés par les traits [ $\pm$ animé], [ $\pm$ humain], [ $\pm$ concret] et structures d'arguments en arabe et en français », in : BÉJOINT, H., et MANIEZ, F. (éd.), *De la mesure dans les termes*, Actes du colloque organisé en hommage à Philippe Thoiron, université Lumière Lyon 2, 23-25 septembre 2004, Presses Universitaires de Lyon, p. 151-181.
- DICHY, J. (2007), « La pluriglossie de l'arabe en (inter)action : un exemple conversationnel syrien », in : B. DUPRET, Z. GHAZZAL, Y. COURBAGE et M. AL-DBIYAT (éd.), *La Syrie au présent*, Paris, éditions Actes-Sud/Sinbad, p. 495-505.
- DICHY, J. (2008), « Les arabes moyens, 'zone centrale' de la pluriglossie : le jeu des pressions lexicale et socio-pragmatique », (manuscrit non publié).
- DICHY, J. (2010), « 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 Nuits* », in : M. Bozdemir et L.-J. Clavet (éds.), *Les politiques linguistiques en Méditerranée*, Honoré Champion, Paris, p. 219-245.
- DICHY, J., HASSOUN, M.O. (1989), *Simulation de modèles linguistiques et enseignement assisté par ordinateur de l'arabe. -Travaux SAMIA I*, Conseil international de la langue française CILF, Paris.
- FÆRCH, C., Haastруп, K., & Phillipson, R. (1984). *Learner Language and Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- FARACO, M. (dir.), (2006), *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*, Langue et langage, Publication de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.

- FAYOL, M., PACTON, S., PERRUCHET, P. (1999), *L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités*, *Langue française*, n° 124, p. 23-39.
- FIALA, P., LAFON, P., PIGUET, M.F. (1997), *La locution : entre lexique, syntaxe, et pragmatique. - Identification en corpus, traitement, apprentissage*, Publication de l'INALF, collection « Saint-Cloud » KLINCKSIECK, Paris.
- GALISSON, R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Clé international, Paris.
- GAONAC'H, D. (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, LAL, Langues et apprentissage des langues, Les Éditions Didier, Paris.
- GAONAC'H, D., assisté de D. MacNally et M.F. Ballaire, (1990), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. - L'approche cognitive*, Le français dans le monde/ Recherches et Applications, Hachette, Ouest Impressions Oberthur, Rennes, (Collection 21, 2<sup>ème</sup> édition).
- GFEN, Groupe français d'éducation nouvelle (2010), *25 pratiques pour enseigner les langues*, Chronique sociale, Lyon.
- GOULLIER, F. (2006), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. - Cadre européen commun et portfolios*, Didier, Paris.
- GRANGER, S., Monfort, G. (1994), « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques », in : *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3 : p. 55-75, sur Internet : <http://aile.revues.org/4890>, (consulté le 24 juin 2015).
- GROSS, M. (1991), « Lexique et syntaxe », in : *Travaux de Linguistique*, 23 : p. 107-132.
- GUILBERT, L. (1972), « Peut-on définir un concept de norme lexicale ? », in : *Langue française*, n° 16, p. 29-48, sur Internet : [http://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1972\\_num\\_16\\_1\\_5702](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1972_num_16_1_5702), (consulté le 05/04/2016).
- GUIRAUD, P. (1954), *Les caractères statistiques du vocabulaire*, Presses universitaires de France, Paris.
- GUIRAUD, P. (1976), *Les jeux de mots*, Presses universitaires de France, Paris.
- HARRIS, V. (2002), *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- HERRENBERGER, A., ANGEL, C. (1992), *L'anglais en classe de Seconde : comment faire pour savoir faire ?*, Anglais deuxième cycle, vol 3, C.R.D.P. Strasbourg, Strasbourg.

- HILTON, H. (2002), *La compétence lexicale en production orale*, Laboratoire LLS, université de Haute Savoie.
- HILTON, H. (dir.), (2007), *Acquisition et didactique 1*, actes de l'atelier didactique, AFLS, 2005, Université de Savoie, Chambéry.
- HORNER, D. (2010), *Le CECRL et l'évaluation de l'oral. - Anglais*, Guide Belin de l'enseignement, A1/A2/B1/B2, Éditions Belin, France.
- ISABELLI, K. (2002), *Multicompetence and its Role in Second Language Acquisition Research*, University of Nevada, Reno.
- JIANG, N. (2004), « Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition », in : BOGAARDS, P., LAUFER, B., *Vocabulary in a Second Language. -Selection, acquisition, and testing*, Language Learning and Language Teaching, vol 10, Jon Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.
- JULIÉ, K. (1994), *Enseigner l'anglais*, Hachette Éducation, Paris.
- JULIÉ, K., PERROT, L. (2008), *Enseigner l'anglais. - Mise en œuvre du CECRL. -Pédagogie actionnelle. - Pratiques de classe. - Usages des TICE*, Profession enseignement, Hachette Éducation, Paris.
- KROLL, J.F., SHOLL, A. (1992), « Lexical and conceptual memory in fluent and nonfluent bilinguals », in : HARRIS, R.J., *Cognitive processing in bilinguals*, Advances in psychology (83), North-Holland, Amsterdam.
- L.CARREL, P. (1990), « Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels », in : GAONAC'H, D., assisté de McNally, D., BALLAIRE, M.F., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Hachette, Paris.
- LAUFER, B., NATION, P. (1995), « Vocabulary Size and Use : Lexical Richness in L2 Written Production », in : *Applied Linguistics*, vol 16, n° 3, Oxford University Press, p. 307-322.
- LEHMANN, A. (2014), « Lectures du dictionnaire : lecture naïve vs lecture avertie », in : *Les sémiotiques du dictionnaire*, acte des « Cinquième Journées allemandes des dictionnaires », édités par M. HEINZ (éd.), Frank & Timme GmbH, Berlin, p. 27-45.
- LELUBRE, X., DICHY, J. (2009), « Technical terminology », in : *Encyclopedia of Arabic Linguistics*, sous la direction de : M. EID, A. ELGIBALI, K. VERSTEEGH (editor-in-chief), M. WOJDICH et A. ZABORSKI. Leiden : E.J. Brill, vol IV, p. 458-466.

- LÉON, R. (2008), *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. - Pourquoi ? Comment ?*, Profession Enseignement, Hachette Education, Paris.
- LEWIS, M. (1993), *The lexical approach : The state of ELT and a Way Forward*, Language Teaching Publications, Hove.
- LUZZATI, D. (2004), « Matière graphique du niveau B2 pour le français », in : BEACCO, J.C, BOUQUET, S, PORQUIER, R. (2004), *Niveau B2 pour le français, un référentiel*, Didier, Paris, p. 289-326.
- MAHTOUT, M. (2013), « La dimension culturelle de l'exemple dans le dictionnaire bilingue : le cas du *Dictionnaire français-kabyle (1902-1903)* », in : *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2, n° 170, Klincksieck, p. 227-239.
- MARTIN, R. (1990), « La définition « naturelle » », in : *La définition*, Centre d'études du lexique, Langue et langage, Librairie Larousse, Canada, p. 86-95.
- McCarthy, M. (1990), *Vocabulary*, Oxford University Press, New York.
- MEARA, P. (2009), *Connected Words. -Word associations and second language vocabulary acquisition*, Language Learning & Language Teaching, 24, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.
- MEDFAI, A. (1998), *Réalisations tunisiennes de l'arabe moyen à partir d'un corpus télévisé*, thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de J. DICHY, Université Lumière Lyon 2.
- MEILLET, A. (1905), « Comment les mots changent de sens », in : *l'Année sociologique*, n° 9, p. 1-38.
- MEJRI, S. (2001), « Le figement lexical, nouvelles tendances », in : *Cahiers de lexicologie*, n° 80, p. 213-225.
- MELKA TEICHROEW, F. (1989), *Les notions de réception et de production dans le domaine lexical et sémantique, étude exploratoire*, Peter Lang, Berne.
- MESKILL, C., ANTHONY, N. (2010), *Teaching languages online*, MM Textbooks, Bristol, UK.
- MICHEA, R. (1964), *Basic vocabularies*, in *New Research and techniques for the benefit of moderne language teaching*, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg.
- MONDRIA, J.A., WIERSMA, B. (2004), « Receptive, productive, and receptive + productive L2 vocabulary learning : What difference does it make ? », in : BOGAARDS, P., LAUFER, B., *Vocabulary in a Second Language. -Selction, acquisition, and testing*,

Language Learning and Language Teaching, vol 10, Jon Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.

MULLER, C. (1977), *Principes et méthodes de statistique lexicale*, Larousse.

NATION, I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press, United Kingdom.

NIKLAS-SALMINEN, A. (1997), *La lexicologie*, Armand Colin, Paris.

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.

PENDANX, M. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris.

PETIOT, G. (2004), « Une proposition d'analyse des discours écrits », in : BEACCO, J.C., et al., *Niveau B2 pour le français. - Textes et références*, Didier, Paris.

PETIT, M. (1982), « Interaction du visuel et du verbal dans l'enseignement d'une langue étrangère (niveau perfectionnement) », in : *Didactique des langues étrangères.- Français, Allemand*, Linguistique et sémiologie, Actes du colloque tenu à l'Université Lyon II en mars 1981, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

PICOCHÉ, J. (1993), *Didactique du vocabulaire français*, Édition Nathan, Tours.

POLGUERE, A. (2000), « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique », in : *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues (LIDIL)*, n° 21, Ellug, Grenoble, p. 75-97.

QUÉVA, R., SACY, D. (2001), *Maîtrise de la langue. - Enrichir son vocabulaire*, activités pour la classe, Moyenne Section, Hachette Éducation, Paris.

REY, A. (1991), « A propos de la sémantique lexicale », in : *Travaux de Linguistique*, n° 23, p. 179-193.

REY-DEBOVE, J. (1997), *Le métalangage*, Le Robert, Paris.

RICHARDS, J. (1976), « The role of vocabulary teaching », in : *TESOL Quarterly*, 10 (1), p. 77-89.

ROSEN, E., REINHART, C. (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Clé international, Paris.

SAVARD, J.G., RICHARDS J. (1970), *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français*, Québec, presses de l'Université de Laval, Laval.

- SINCLAIR, J., COULTHARD, R.M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press, Oxford.
- SINGLETON, D. (1994), « Introduction : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2 », in : *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, p. 3-27, sur Internet : <http://aile.revues.org/4887>, (consulté le 04 décembre 2015).
- TAGLIANTE, C. (2006), *La classe de langue. - Techniques et pratiques de classe*, Nouvelle édition, CLE International, Paris.
- TREVILLE, M-C. (2000), *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*, Les Éditions Logiques, Montréal.
- VAN ELS, T., BONGAERTS, T., EXTRA, G., VAN OS, C., & JANSSEN-VAN DIETEN, A. (1984), *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*, Edward Arnold, London, (2<sup>ème</sup> édition).
- VIALON, V. (2002), *Images et apprentissages. - Le discours de l'image en didactique des langues*, L'Harmattan, Paris.
- VIGNERON, D., VANDEWOUDE, D., PINEIRA-TRESMONTANT, C. (2015), *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*, Artois Presses Université, Arras.
- VIVES, R. (2004), « Les verbes de parole », in : BEACCO, J.C., BOUQUET, S., PORQUIER, R. (2004), *Niveau B2 pour le français, un référentiel, textes et références*, Didier, Paris, p. 203-250.
- WILKINS, D.A. (1972), *Linguistics in language teaching*, Edward Arnold (Publishers) Ltd., London.
- WRIGHT, A. (1982), *Les aides visuelles en classe de langue*, Adaptation français : S. CHEVALIER, ARMAND COLIN, LONGMAN, Paris.
- YOSHII, M. (2006), « L1 and L2 glosses: their effects on incidental vocabulary learning », in : *language learning & technology*, vol 10, n° 3, sur Internet : <http://llt.msu.edu/vol10num3/pdf/yoshii.pdf>, (consulté le 23 mai 2012).





## TABLE DES ILLUSTRATIONS

### Figures

Figure 1. Modèle de la mémoire bilingue, d'après KROLL & SHOLL, 1992.....	24
Figure 2. Modèle d'association des mots de Potter <i>et al.</i> , 1984.....	25
Figure 3. Modèle de médiation par les concepts de Potter <i>et al.</i> , 1984.....	25
Figure 4. Modèle de médiation développé par KROLL & STEWART, 1994.....	26
Figure 5. Niveaux pour l'arabe à l'ISLUD.....	44
Figure 6. Extrait du livre du niveau 2 de l'ISLUD.....	48
Figure 7. Distribution du lexique de l'ISLUD dans un échantillon de 1000 mots les plus fréquents.....	55
Figure 8. Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux 1, 2 et 3 de l'ISLUD.....	65
Figure 9. Réalisation des notions générales dans les niveaux 1, 2 et 3 de l'ISLUD.....	67
Figure 10. Réalisation des notions spécifiques dans les niveaux 1, 2 et 3 de l'ISLUD.....	68
Figure 11. Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux 4, 5 et 6 de l'ISLUD.....	69
Figure 12. Réalisation des notions générales dans les niveaux 4, 5 et 6 de l'ISLUD.....	71
Figure 13. Réalisation des notions spécifiques dans les niveaux 4, 5 et 6 de l'ISLUD.....	71
Figure 14. Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux A et B de l'ISLUD.....	73
Figure 15. Réalisation des notions générales dans les niveaux A et B de l'ISLUD.....	75
Figure 16. Réalisation des notions spécifiques dans les niveaux A et B de l'ISLUD.....	76
Figure 17. Réalisation des fonctions langagières dans <i>Marāyā 2013</i> .....	87
Figure 18. Réalisation des notions générales dans <i>Marāyā 2013</i> .....	88
Figure 19. Réalisation des notions spécifiques dans <i>Marāyā 2013</i> .....	88
Figure 20. Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux de l'ISLUD et dans <i>Marāyā 2013</i> .....	89
Figure 21. Réalisation des notions générales dans les niveaux de l'ISLUD et dans <i>Marāyā 2013</i> .....	90
Figure 22. Réalisation des notions spécifiques dans les niveaux de l'ISLUD et dans <i>Marāyā 2013</i> .....	91
Figure 23. Fréquences de quatre contextes du mot (الله : 'allāh : Dieu) dans <i>Marāyā 2013</i> .....	98
Figure 24. Distribution des 1000 premiers mots de la liste de fréquence selon les catégories de classification.....	113
Figure 25. Distribution des 2100 premiers mots de la liste de fréquence selon les catégories de classification.....	115
Figure 26. Lexique total de l'échantillon de 2100 mots réparti en catégories et en groupes.....	126

### Tableaux

Tableau 1. Étendue du vocabulaire, (Cadre, 2005 : 88).....	23
Tableau 2. Maîtrise du vocabulaire, (Cadre, 2005 : 89).....	23
Tableau 3. Contenu thématique des manuels de l'arabe de l'ISLUD.....	45
Tableau 4. Organisation des parties des unités du niveau 1 de l'ISLUD.....	46
Tableau 5. Organisation des parties des unités du niveau 2 de l'ISLUD.....	46
Tableau 6. Organisation des parties des unités du niveau 3 de l'ISLUD.....	46
Tableau 7. Organisation des parties des unités du niveau 4 de l'ISLUD.....	47
Tableau 8. Organisation des parties des unités du niveau 5 de l'ISLUD.....	47
Tableau 9. Organisation des parties des unités du niveau 6 de l'ISLUD.....	47
Tableau 10. Distribution des différents supports textuels du lexique dans les niveaux de l'ISLUD.....	51
Tableau 11. Distribution des différents supports auditifs du lexique dans les niveaux de l'ISLUD.....	52
Tableau 12. <i>Verbes de consigne</i> impliquant une action concrète.....	59
Tableau 13. <i>Verbes de consigne</i> déclenchant une opération intellectuelle.....	59
Tableau 14. <i>Verbes de consigne</i> conjugués à l'impératif de la deuxième personne du pluriel.....	60
Tableau 15. Liste des mots de consigne les plus fréquents dans les manuels de l'ISLUD.....	61
Tableau 16. Exemple de test de réalisation des notions générales dans le niveau 4 de l'ISLUD.....	64
Tableau 17. Exemple d'utilisation du numéro de ligne, du tiret (-) et des parenthèses ( ) dans les tableaux de test.....	64
Tableau 18. Exemple de remplissage du tableau de test quand il existe plusieurs subdivisions dans le référentiel.....	65

Tableau 19. Exemple de test de réalisation des fonctions langagières dans <i>Marāyā 2013</i> .....	85
Tableau 20. Exemple d'utilisation du numéro d'épisode et du temps dans les tableaux de test .....	85
Tableau 21. Exemple d'utilisation du tiret (-) dans les tableaux de test.....	86
Tableau 22. Exemple d'utilisation des parenthèses ( ) dans les tableaux de test.....	86
Tableau 23. Exemple de remplissage du tableau de test quand il existe plusieurs subdivisions dans le référentiel.....	86
Tableau 24. Réalisation des fonctions langagières dans les niveaux de l'ISLUD et dans <i>Marāyā 2013</i> .....	93
Tableau 25. Se présenter/ faire connaissance : dialogue tiré du manuel de niveau 1 de l'ISLUD .....	95
Tableau 26. Se présenter : dialogue tiré de l'épisode 7 de <i>Marāyā 2013</i> .....	96
Tableau 27. Lettres arabes prononcées différemment en PRD.....	105
Tableau 28. Classification des éléments du corpus de <i>Marāyā 2013</i> dans la catégorie « lexique littéraire ».....	109
Tableau 29. Classification des éléments du corpus de <i>Marāyā 2013</i> dans la catégorie « lexique quasi-littéraire ».....	110
Tableau 30. Classification des éléments du corpus de <i>Marāyā 2013</i> dans la catégorie « lexique proche du littéraire » .....	111
Tableau 31. Classification des éléments du corpus de <i>Marāyā 2013</i> dans la catégorie « lexique dialectal » .....	112
Tableau 32. Distribution des 1000 premiers mots de la liste de fréquence selon les catégories de classification .....	113
Tableau 33. Distribution des 2100 premiers mots de la liste de fréquence selon les catégories de classification .....	115
Tableau 34. Distribution des 2100 premiers mots de la liste de fréquence, classés en catégories et en groupes.....	118
Tableau 35. Distribution du lexique littéraire dans les groupes de classification.....	119
Tableau 36. Distribution du lexique quasi-littéraire dans les groupes de classification .....	119
Tableau 37. Distribution du lexique proche du littéraire dans les groupes de classification.....	119
Tableau 38. Distribution du lexique dialectal dans les groupes de classification.....	120
Tableau 39. Proportions des composants des quatre catégories lexicales selon les groupes.....	121
Tableau 40. Distribution du lexique nominal dans les catégories lexicales .....	121
Tableau 41. Distribution du lexique verbal dans les catégories lexicales .....	122
Tableau 42. Distribution du lexique adjectival dans les catégories lexicales.....	122
Tableau 43. Distribution des mots-outils dans les catégories lexicales .....	123
Tableau 44. Distribution du lexique divers dans les catégories lexicales .....	123
Tableau 45. Proportions des composants des cinq groupes lexicaux selon les catégories .....	124
Tableau 46. Expressions de politesse en AL, ALM ou MoS .....	146
Tableau 47. Expressions de politesse en PRD.....	149