

L'ARABE, LANGUE ÉTRANGÈRE Y A-T-IL UN ORDRE DANS L'APPRENTISSAGE?(1)

par Helle Lykke NIELSEN

1. Introduction

Dans l'enseignement de l'arabe, langue étrangère, on s'attend souvent à ce que les étudiants apprennent ce qu'on leur présente à travers le manuel (2): si, par exemple, le manuel utilisé en classe introduit la structure d'*idhâfa*, puis prévoit des exercices pour l'usage, il est normal que l'enseignant compte sur le fait que les étudiants savent, à la fin des exercices, comment utiliser cette structure dans une situation de communication réelle avec un arabophone (3).

De même, la langue maternelle des étudiants joue un rôle important dans l'enseignement de l'arabe : très souvent, les enseignants s'attendent à ce que l'étudiant apprenne la langue arabe à travers sa langue maternelle; c'est-à-dire que, pour apprendre une structure grammaticale en

-
1. Je voudrais remercier cordialement Dr Palle Spore et Dr Poul Soren Kjærgård pour leurs commentaires concernant la forme et le contenu de cet article. Cette étude a été présentée à la réunion conjointe de l'AFEMAM (Association Française pour l'Étude du Monde Arabe et Musulman) et EURASMES (European Association for Middle East Studies) à l'université d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence, du 4 au 7 juillet 1996.
 2. Les points de vue exprimés dans cette introduction se basent sur les expériences qu'a faites l'auteur en tant qu'étudiante et auditrice dans les institutions suivantes qui enseignent l'arabe comme langue étrangère: l'Institut Bourguiba à Tunis (1985 et 1993), L'Université américaine du Caire (1989-1990), Berlitz au Caire (1990-1991), International Language School au Caire (1992), L'université hébraïque à Jérusalem (1990) et Middlebury College, Vermont, USA (1991 et 1992).
 3. Lightbown and Spada (1993: 116) et Pienemann (1995: 5), parmi d'autres, font la même observation concernant l'apprentissage des langues étrangères en général.

arabe, on pense que l'étudiant la compare à sa langue maternelle, puis agit selon la différence entre les deux langues (4). C'est sans doute la raison pour laquelle la traduction occupe une place si importante dans l'enseignement de l'arabe, même au niveau des débutants.

Une approche assez répandue parmi ceux qui enseignent l'arabe d'une manière communicative préconise que l'on recoure avant tout à la pratique (5): Si l'étudiant utilise un certain nombre de fois une structure grammaticale particulière, il finira par l'apprendre. Et si, malgré tous ses efforts, il continue à faire des erreurs, on pense que c'est un devoir professionnel que de les corriger pour éviter que celles-ci se fossilisent dans son interlangue (6). Autrement dit, on "pousse" l'étudiant vers une performance correcte, sans doute parce que l'on a tendance à penser que c'est justement la performance correcte qui est le meilleur critère pour mesurer sa réussite.

Le fait de considérer le manuel, la langue maternelle et la pratique comme les facteurs principaux dans l'apprentissage de l'arabe ne correspond pas à ce que l'on sait de la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères en général. Aujourd'hui, il semble y avoir un consentement assez répandu parmi les chercheurs travaillant dans ce domaine: ils disent que l'apprentissage d'une langue étrangère repose plutôt sur le résultat de l'effort mental que fait l'étudiant pour (re)construire et exprimer le sens et la signification des mots et structures dans cette langue (Pienemann, 1995:10). En plus, un certain nombre de chercheurs travaillant dans le domaine de la psycholinguistique supposent qu'il y a des restrictions cognitives qui délimitent ce qu'un étudiant peut apprendre à un moment donné. Ces contraintes cognitives conduisent à supposer que l'étudiant dispose d'un système

-
4. Voir Pienemann (1995: 5) et Lightbown and Spada (1993: 113) pour une observation semblable; compléter avec Burési (1974) et Kechaou (1993).
 5. Pour le rôle de la pratique dans l'apprentissage des langues étrangères en général, voir par exemple (Ellis, 1985; Ellis, 1994; McLaughlin, 1987) sur les théories de l'automatisation et de la restructuration. En ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement de l'arabe, voir (Nielsen, 1994: 30-33).
 6. Voir Lightbown and Spada (1993: 114-115) pour une observation pareille.

intérieurisé d'apprentissage (7) qui définit en quelque sorte la manière dont se déroule l'apprentissage de la langue étrangère.

2. La hiérarchie du traitement de la langue (8)

Une théorie importante dans le domaine cognitif de l'apprentissage des langues secondes aussi bien qu'étrangères est celle de la hiérarchie du traitement de la langue établie par Manfred Pienemann (Pienemann, 1985; Pienemann, 1987a; Pienemann, 1987b; Pienemann, 1989; Pienemann, 1992; Pienemann, 1995; Pienemann and Johnston, 1986; Pienemann, Johnston, and Brindley, 1988; Pienemann, Johnston, and Meisel, 1993). Cette hiérarchie se compose de 5 niveaux (8); aucun ne peut être omis dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'idée de la hiérarchie du traitement de la langue est, grosso modo, la suivante (9):

Au premier niveau, l'étudiant ne peut pas réaliser d'opérations grammaticales: il met tout simplement les mots les uns à côté des autres selon l'ordre canonique de sujet-verbe-objet (10).

Au deuxième niveau, l'étudiant sait ajouter des locutions adverbiales au début et à la fin de la phrase, et échanger les mots entre ces deux positions. Selon la théorie cognitive sur laquelle se base la hiérarchie, cela s'explique par le fait que le début et la fin d'une phrase sont perçus comme les points saillants du point de vue perceptuel (Pienemann, 1992: 6). Ces positions sont donc accessibles à l'étudiant de ce niveau, puisque il n'a pas besoin d'un savoir linguistique ou de mécanismes de traitement linguistique pour réaliser ces opérations.

7. Ce terme est la traduction de l'expression anglaise *an inbuilt syllabus*.

8. 4 seulement des 5 niveaux seront présentés ici. Le cinquième qui concerne l'apprentissage de l'ordre des mots dans les propositions subordonnées, sera exclu puisqu'il ne joue pas de rôle dans l'étude qui sera présentée dans la suite.

9. Une présentation plus détaillée de la hiérarchie du traitement de la langue se trouve chez Larsen-Freeman and Long (1991); Nielsen (1996); Pienemann (1987a; 1987b; 1989); Pienemann and Johnston (1986); Pienemann, Johnston, and Brindley (1988).

10. Pienemann utilise le terme "l'ordre canonique" (*canonical word order*) pour désigner cet ordre de base (Pienemann, 1987a: 90). Il faut noter, cependant, que la hiérarchie du traitement de la langue s'applique seulement aux étudiants dont la langue maternelle est du même ordre (Larsen-Freeman and Long, 1991: 274).

Au troisième niveau, l'étudiant peut transférer un élément de l'intérieur de la phrase au début ou à la fin de celle-ci. Pour ce faire, il a besoin d'un certain savoir linguistique, sinon il ne sait pas trouver l'élément à transférer. La position cible de l'élément transféré, cependant, est toujours saillante, ce qui veut dire que l'étudiant peut la trouver sans avoir recours à un savoir linguistique.

A ce niveau-là, l'étudiant a donc accès à une partie de la phrase grâce à un certain savoir linguistique. Par conséquent, il sait manipuler ce que Pienemann appelle la morphologie locale, c'est-à-dire que l'étudiant sait traiter, d'un point de vue cognitif, des éléments morphologiques qui ne demandent aucun transfert formel d'information grammaticale d'un point de la phrase à un autre (11). C'est le cas, par exemple, quand l'étudiant utilise un nom déterminé au lieu d'un nom non-déterminé (par exemple *al-kitâb* au lieu de *kitâb*): selon la théorie, l'article *al-* est stocké avec le nom dans la mémoire de l'étudiant et "apparaît" pour ainsi dire, quand l'étudiant en a besoin pour exprimer que l'élément dont il parle est déterminé.

Au quatrième niveau de la hiérarchie, l'étudiant sait transférer n'importe quel élément d'un point intérieur de la phrase à un autre se trouvant également à l'intérieur de la phrase. Pour ce faire, l'étudiant doit avoir accès, au niveau cognitif, à la structure de la phrase entière, sinon il ne sait ni trouver l'élément qui doit être transféré, ni la position cible de l'élément. C'est donc à ce niveau que l'étudiant sait faire l'inversion et la manipulation des traits morphologiques non-locaux, c'est-à-dire les éléments demandant un transfert formel d'information grammaticale d'un point de la phrase à un autre. C'est le cas, par exemple, quand l'étudiant produit une phrase comme *le garçon boit une bière*, où *le garçon* demande que le verbe prenne la forme de *boit*, et non pas, par exemple, *boire* ou *boivent* (Pienemann, 1987a: 91). De même, la hiérarchie prévoit que la morphologie non-locale est apprise en deux temps: le transfert de l'information grammaticale se fait à l'intérieur d'un constituant avant qu'il ne se fasse à travers les constituants (Pienemann, 1992: 6).

11. Une explication plus détaillée de la différence entre la morphologie dite locale vs. non-locale peut être trouvée chez Pienemann (1987a:91), Pienemann, Johnston and Brindley (1988: 225) ou Nielsen (forthcoming a).


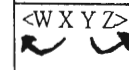
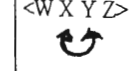
La hiérarchie du traitement de la langue est illustrée dans la table 2.1. A la base de la hiérarchie, on peut émettre deux hypothèses :

1. L'étudiant est censé apprendre l'ordre des mots dans la langue étrangère dans l'ordre suivant :

1. S V O
2. ADV S V O
3. ADV V S
4. ADV V S O

2. L'étudiant est censé apprendre la morphologie de la langue étrangère dans l'ordre de

1. morphologie locale
2. morphologie non-locale : transfert d'information à l'intérieur d'un constituant
3. morphologie non-locale: transfert d'information entre les constituants.

Transfert d'information	Catégories grammaticales	Morphologie	L'ordre des mots	Niveau
W X Y X	Éléments lexicaux de la langue étrangère non-indexés. La structure de la phrase non-accessible	aucune	S V O ordre canonique	1
		aucune	opérations de transfert du début à la fin de la phrase et vice versa	2
	Une partie des éléments lexicaux de la langue étrangère indexés	locale	opérations de transfert de l'intérieur vers le début ou la fin de la phrase	3
	Accès à la structure entière de la phrase	non-locale	opérations de transfert à l'intérieur de la phrase	4

2.1. La hiérarchie du traitement de la langue: les niveaux d'apprentissage (Larsen-Freeman and Long, 1991 :272-275; Pienemann, 1987a: 90; Pienemann, 1987b: 158-159; Pienemann, Johnston, and Brindley, 1988: 224).

3. La question de la recherche et la méthode

La théorie de la hiérarchie du traitement de la langue est fondée sur les données orales spontanées des enfants scolarisés et des adultes qui ont appris l'allemand ou l'anglais comme langues secondes ou étrangères, ou bien dans le cadre d'un cours, ou bien dans les circonstances dites "naturelles" (12), c'est-à-dire sans avoir suivi de cours formels. Cependant, selon la théorie, la hiérarchie est de nature universelle puisqu'elle s'applique à l'apprentissage de langues secondes et étrangères en général (Pienemann, 1984; Pienemann, 1985; Pienemann, 1987a; Pienemann, 1987b; Pienemann, 1989; Pienemann, 1992). Par conséquent, la question qui se pose dans notre contexte est la suivante: les étudiants de l'arabe, langue étrangère, suivent-ils l'ordre prévu par la hiérarchie du traitement de la langue? Si c'est le cas, nous aurons à notre disposition un outil très performant pour examiner l'ordre dans lequel les étudiants apprennent la langue arabe comme langue étrangère. Si, au contraire, ce n'est pas le cas, la conclusion qui s'impose sera que la hiérarchie n'est pas aussi universelle que Pienemann et ses co-auteurs ne le pensent.

Pour examiner ces hypothèses, on a enregistré en vidéo deux Danois, étudiants de la langue arabe faisant des interviews, des jeux et des présentations de différents sujets en arabe. Ces étudiants, qui font leurs études à l'Université d'Odense au Danemark, ont été enregistrés 9 fois sur une période de 15 mois, à partir de la 24^{ème} semaine de leurs études jusqu'à la 58^{ème}. Ils ont commencé leurs études universitaires à l'âge de 20 ans; ils n'avaient aucune connaissance de la langue arabe au début, leur langue maternelle étant le danois et ils parlent deux autres langues étrangères, l'anglais et l'allemand. On les a choisis pour cette étude parce qu'ils étaient parmi les meilleurs étudiants par rapport aux résultats des épreuves orales et écrites tenues en classe.

Ces étudiants ont appris l'arabe standard par le manuel de Badawi et Yûnis *al-kitâb al-asâsî* vol. 1 & 2 (Badawi and Yûnis, 1988) à la moyenne de 7 heures par semaine. Ils avaient trois enseignants pendant la période d'enregistrement, deux arabophones d'Égypte et un Danois.

12. Pour une critique assez sévère du terme "naturel" dans l'apprentissage des langues étrangères, voir Bourne (1988: 84-86).

En plus, ils ont passé entre 6 et 8 semaines, soit en Tunisie, soit en Égypte, pour suivre des cours d'été de langue arabe.

Avant de présenter une analyse détaillée des structures examinées dans cette étude, il faut préciser ce que nous comprenons par le mot apprentissage. Selon Pienemann, l'apprentissage est un processus, dont l'aspect le plus important est celui du "premier usage systématique":

"The main purpose is not to describe the point in time during the process of language development when a structure is *mastered* (in terms of correct use of target norms), because this is only to pinpoint the *end* of the acquisition of a certain structure. Rather, the above criterion is intended to define *the first systematic use* of a structure, so that the point in time when the learner has *-in principle-* grasped the learning task can be located" (Pienemann, 1987b: 147)

Si l'on essaie d'appliquer le critère du "premier usage systématique" sur les données recueillies, on verra tout de suite que cela ne se fera pas sans problèmes. D'abord, la définition n'est pas assez précise: Faut-il voir ce "premier usage" au niveau de la forme ou de la fonction? Puis, quel est le critère pour dire qu'un élément est utilisé systématiquement: l'usage universel, suffit-il? Ou faut-il toujours comparer l'élément en question avec une forme concurrente - le féminin vs. le masculin, le pluriel vs. le singulier, etc.? Et dans ce cas-là, que fait-on s'il n'y a pas de forme concurrente à laquelle on peut comparer l'élément en question?

Pour compliquer davantage les choses, il semble que l'ordre des mots et la morphologie locale vs. non-locale, qui font tous deux partie du modèle de Pienemann, ne s'adaptent pas forcément au critère du "premier usage systématique" de la même manière. Prenons par exemple l'ordre des mots dans la phrase ADV V S: Ou bien l'étudiant produit cet ordre des mots, ou bien il ne le produit pas. Alors, si l'on veut examiner l'ordre dans lequel un étudiant apprend cette structure, on peut tout simplement prendre, comme point de départ, la première fois qu'il la produit, puis suivre le développement de son interlangue jusqu'à ce qu'il sache la produire sans erreurs. Cette interprétation de l'apprentissage se base donc, dès le départ, sur la définition du "premier usage", et non pas sur celle du "premier usage systématique", et cela

pour la simple raison qu'il n'est pas possible de mesurer l'usage systématique de cette structure sans avoir une autre avec laquelle on peut la comparer.

Il en va autrement quand il s'agit de l'apprentissage de certains éléments morphologiques. Prenons par exemple le cas de la déclinaison des adjectifs au féminin dans la phrase nominale de <(al)-nom (al)-adjectif>: la règle principale est celle d'ajouter un -a (la *ta' marbûta*) à la fin de l'adjectif. Cependant, il se peut fort bien (et les données de l'étude le montrent effectivement) que l'étudiant produise la forme féminine pour la première fois, avec un nom masculin, comme par exemple dans l'expression de *bilâd khâssa*. Le -a final est donc présent, mais non pas dans le bon contexte. Ce premier usage, doit-il compter comme le point de départ de l'apprentissage? Mais alors, comment sait-on, à ce point-là, que l'étudiant produit le -a final pour des raisons de déclinaison et non pas parce qu'il pense qu'il fait partie intégrante du mot *khâssa*? Il me semble que la seule manière de résoudre ce dilemme, c'est d'attendre le moment où l'étudiant démontre un usage systématique du -a final au féminin par contraste à la forme masculine, comme cela a été prévu dans la définition du premier usage systématique.

La conclusion à en tirer par rapport à la définition du terme de l'apprentissage est donc qu'il y a un choix à faire entre deux interprétations du terme, tel que Manfred Pienemann l'a défini;

1. L'apprentissage est un processus qui commence au moment du premier usage d'une structure;
2. L'apprentissage commence à partir du moment où l'étudiant montre, pour la première fois, qu'il sait faire la distinction systématique entre les contextes où un élément ou une règle doit être utilisé, et les contextes où ce n'est pas le cas.

La première interprétation est sans doute la plus facile à utiliser, mais, comme on l'a vu, elle ne s'applique pas toujours d'une manière adéquate, quand il s'agit de l'apprentissage de la morphologie. La deuxième interprétation, par contre, est souvent adéquate quand il s'agit de la morphologie, mais elle ne fonctionne pas bien quand il s'agit de l'apprentissage de l'ordre des mots. Aussi, dans cette étude, vais-je

proposer d'utiliser la première interprétation aussi souvent que possible et de n'avoir recours à la deuxième interprétation que dans les cas où la première n'est pas adéquate. Cela sera typiquement le cas dans les contextes où il y a plusieurs paramètres en jeu, comme on l'a vu pour la déclinaison des adjectifs.

4. Les résultats

4.1 L'apprentissage de l'ordre des mots

La hiérarchie du traitement de la langue prévoit que l'étudiant parvient à produire la structure <ADV V S O> par l'intermédiaire de trois étapes, à savoir <S V O>, <ADV SVO> et <ADV VS>. La question de la recherche concernant cette étude est donc celle de savoir si c'est valable pour les étudiants danois qui apprennent l'arabe.

Avant de présenter les données qui nous mèneront à une réponse à cette question, il serait intéressant de l'associer au sujet que j'ai présenté dans l'introduction, à savoir le rôle de la langue maternelle pour l'apprentissage de l'arabe. Dans ce but, il convient de faire une comparaison entre certaines propriétés syntaxiques du danois (L1) et de l'arabe (L2).

Dans la langue danoise, tout à fait comme en allemand d'ailleurs, le verbe se trouve normalement à la deuxième place de la phrase, au moins dans les propositions principales. Dans une phrase affirmative sans compléments adverbiaux, par exemple, l'ordre des mots est normalement celui de SVO, c'est-à-dire sujet - verbe - objet. Si un complément adverbial vient s'ajouter au début de la phrase, cela nécessite l'inversion du sujet et du verbe, ce qui crée l'ordre de <ADV V S O>. Les exemples suivants donnent une idée de l'ordre des mots en danois:

	S V O :	Drengen	drikker	en ol	
		le garçon	boit	une bière	
ADV	V S O :	I gâr	drak	drengen	en ol
		hier	a bu	le garçon	une bière
	Hver lordag	drikker	drengen	en ol	
	tous les samedis	boit	le garçon	une bière	
	Hvornâr drikker	drengen	en ol?		
	Quand	boit	le garçon	une bière?	

Bien que l'on décrive normalement l'ordre des mots en arabe standard comme étant celui de V S O (Cantarino, 1974; Cantarino, 1975; Wright, 1979 (third edition)), il faut noter que cet ordre a été discuté ces dernières années, surtout quand il s'agit de l'arabe standard parlé (Cantarino, 1974; Cantarino, 1975; Parkinson, 1981). Par contre, si un complément adverbial s'ajoute au début de la phrase, l'ordre des mots semble assez stable dans la mesure que l'on trouve pratiquement toujours <ADV V S O>.

Une comparaison entre le danois et l'arabe montre donc que l'ordre des mots est le même, à savoir <ADV V S O>, si la phrase commence par un complément adverbial. La hiérarchie du traitement de langue prévoit néanmoins que les étudiants passent par les phases de <ADV S V O> (qui n'a de parallèle ni en danois, ni en arabe) et <ADV V S> avant d'arriver à produire la structure de <ADV V S O>:

danois (L1)	arabe (L2)	
S V O	V S O / S V O	La hiérarchie du traitement de la langue ↓ S V O ADV S V O ADV V S ADV V S O
ADV V S O	ADV V S O	

Les données du tableau 4.1.1 montrent, d'une façon assez claire, que l'apprentissage de l'ordre des mots des deux étudiants se fait comme prévu par la hiérarchie du traitement de langue: Les étudiants utilisent, dès le début de l'enregistrement, des phrases de <S V O>, puis ils passent à la structure de <ADV S V O> et de <ADV V S> pour arriver finalement à quelques exemples de <ADV V S O> à la fin de la période d'enregistrement.

	L'étudiant A		L'étudiant B	
	total	utilisées dans la semaine	total	utilisées dans la semaine
Phrases	605	-	663	-
SVO	88	24 →	149	24 →
ADV S V O	23	35 →	76	24 →
ADV V S	2	35 & 50	11	32, 47, 54, 58
ADV V S O	1	58	3	58

4.1.1 L'apprentissage de l'ordre des mots en arabe par deux étudiants danois.

4.2 La morphologie

La hiérarchie du traitement de la langue prévoit qu'un étudiant apprend la morphologie locale (ç-à-d. la morphologie qui ne demande aucun transfert d'information grammaticale d'un point de la phrase à un autre) avant qu'il apprenne la morphologie non-locale (ç-à-d. la morphologie qui nécessite un tel transfert).

Cette hypothèse est correcte pour les deux étudiants examinés dans mon étude: Le tableau 4.2.1 montre en effet que les étudiants A et B ont appris le *al-* qui introduit le syntagme nominal de <*al-nom al-adj*> dans la semaine 35 et 29 respectivement, et que l'étudiant A a appris la déclinaison des adjectifs au singulier dans la semaine 37 et le *al-* à l'intérieur du syntagme nominal dans la semaine 40. L'étudiant B, par contre, n'a pas appris ces structures. Basé sur les données de l'étudiant A, l'apprentissage du syntagme nominal de <*al-nom al-adj*> peut alors être décrit de la façon suivante:

syntagme masculin	syntagme féminin
rajul kabîr	bint kabîr
al-rajul kabîr	al-bint kabîr
	al-bint kabîra
al-rajul al-kabîr	al-bint al-kabîra

	l'étudiant A	l'étudiant B
1. <i>La morphologie locale</i> al- initial d'un syntagme nominal	35	29
2. <i>La morphologie non-locale</i>		
2.1 transfert à l'intérieur d'un constituant		
(al-)nom (al-)adj :		
adj singulier	37	-
adj pluriel	-	-
al- au milieu	40	-
syntagme démonstratif	-	-
<i>idhâfa</i>	-	-
2.2 transfert à travers des constituants		
sujet (SN) ⁽¹³⁾ - verbe		
SN masculin	37	35
SN féminin	37	-
SN pluriel	37	35

4.2.1 L'apprentissage par deux étudiants danois de la morphologie locale vs. non-locale en arabe.

Par contre, aucun des étudiants n'a appris les structures d'idhâfa et du syntagme nominal démonstratif. Ils utilisent plutôt un double *al-* (par exemple *al-sayâra al-bint*) pour l'idhâfa, tandis que le syntagme démonstratif est typiquement composé de *hâdhâ*, toujours au masculin, suivi du nom sans *al-* (par exemple *hâdhâ bayt*).

Pour la morphologie non-locale, la hiérarchie du traitement de la langue prévoit également qu'un étudiant doit savoir faire le transfert d'information grammaticale à l'intérieur d'un constituant avant de savoir le faire entre les constituants. Le tableau 4.2.1 montre cependant

13 Syntagme nominal. Le sujet doit obligatoirement être un nom ou un syntagme nominal, sinon il n'est pas possible d'avoir un véritable transfert d'informations grammaticales (Pienemann, 1992: 13).

que cette hypothèse n'est pas correcte: Les étudiants commencent à faire le transfert entre les constituants, à savoir entre un nom ou un syntagme nominal et un verbe, dans la semaine 37 et 35 respectivement, ce qui se fait avant le transfert à l'intérieur de certains syntagmes nominaux (in casu l'idhâfa et le syntagme démonstratif).

4.3 L'influence du manuel sur l'apprentissage

Afin d'éviter des conclusions fallacieuses, il faut poser la question suivante: L'ordre de l'apprentissage établi dans cette étude, correspond-il à celui que l'on trouve dans le manuel utilisé en classe? Autrement dit, est-ce l'influence du manuel qui provoque l'ordre de l'apprentissage établi en 4.1.1 et 4.2.1?

Le tableau 4.3.1 nous fournit la réponse à cette question: il montre qu'il n'y a pas de relation nette entre les objectifs pédagogiques du manuel et l'ordre dans lequel les étudiants apprennent les structures en question. Si l'on compare, par exemple, les objectifs du manuel et l'apprentissage actuel des étudiants dans le domaine de l'idhâfa et le syntagme nominal de <al-nom al-adj>, on voit que l'idhâfa est introduit plus tôt que le <al-nom al-adj> et qu'il y a beaucoup plus d'exercices de cette structure, mais que, malgré cela, les étudiants apprennent le <al-nom al-adj> plus tôt que l'idhâfa.

Pour la plupart des enseignants d'arabe, il est sans doute assez surprenant qu'il puisse y avoir un décalage dans le temps entre l'introduction d'une structure enseignée en classe et la production par un étudiant de cette structure pour la première fois. De même, il est surprenant qu'aucun des étudiants n'ait appris ni la déclinaison des adjectifs au pluriel, ni les syntagmes démonstratifs et l'idhâfa.

semaines	leçons	al-	Nom-adj indét-dét	NS dém	idhâfa	N(s _n)-V N=sg N=pl _i			
1-3	unité 1-11	x					x		
4-10	1-6	x	(x)	(x)		x	x	x	
11-15	7-11	(x)	(x)	(x)		x	x	x	
16-24	12-21	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	x	x	
<u>Enregistr. A1 & B1</u>									
25-29	22-25	(x)	(x)	(x)	(x)	x	x	x	
<u>Enregistr. A2 & B2</u>									
30-32	1-2	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	
<u>Enregistr. B3</u>									
33-35	3-5	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	
<u>Enregistr. A3 & B4</u>									
35-37	6	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	
<u>Enregistr. A4</u>									
37-40	7-8	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	
<u>Enregistr. A5 & B5</u>									
40-44	9-10	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	
<u>Enregistr. A6 & B6</u>									
45-47	11-12	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	
<u>Enregistr. B7</u>									
48-50	12-13	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	
<u>Enregistr. A7</u>									
51-54	14-15	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	
<u>Enregistr. A8 & B8</u>									
55-58	16-18	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	
<u>Enregistr. A9 & B9</u>									

X indique que, dans la section des exercices de la leçon, il y a des exercices de cette structure, c'est-à-dire, qu'il y a un effort conscient pour l'enseigner.

(X) indique qu'il n'y a pas d'exercices de cette structure dans la section des exercices, mais que la structure est utilisée soit dans le texte, soit dans les sections des exercices ou de la grammaire.

4.3.1 Les objectifs pédagogiques du manuel pour les structures étudiées (Badawi and Yûnis, 1988)(14)

Cette différence montre justement que les étudiants n'apprennent pas toujours ce que prévoit le manuel, tout au moins quand il s'agit de l'utilisation orale des structures grammaticales. Une telle différence étaye - ou pour être scientifiquement correct: elle ne falsifie pas - l'idée d'un système intériorisé d'apprentissage sur lequel se fonde la hiérarchie du traitement de la langue.

5. Conclusions

Avant de présenter les conclusions de cette étude, mentionnons ici de nouveau la question de la recherche à laquelle cette étude vise à répondre: les étudiants danois, suivent-ils l'ordre prévu par la hiérarchie du traitement de la langue dans leur apprentissage de l'arabe, langue étrangère?

Oui, ils le suivent, au moins pour la plupart des structures étudiées ici. Les résultats montrent que l'apprentissage de l'ordre des mots est pareil à ce que prévoit la hiérarchie du traitement de la langue, et ceci malgré le fait que ni la langue maternelle des étudiants, ni la langue cible, n'incluent le <ADV S V O> prévu par la hiérarchie.

De même, les étudiants apprennent la morphologie locale avant la morphologie non-locale comme prévu par la hiérarchie. Par contre, l'hypothèse de l'apprentissage de la morphologie non-locale, à savoir que le transfert d'information grammaticale se fait à l'intérieur d'un constituant avant qu'il ne se fasse entre les constituants, est contredite: les étudiants ne réalisant pas nécessairement le transfert à l'intérieur d'un constituant avant de le faire entre les constituants.

En conclusion, il semble que la hiérarchie du traitement de langue soit un outil assez intéressant à utiliser, si l'on veut étudier l'apprentissage de l'arabe, langue étrangère. Il faut tenir compte, bien sûr, que cet outil n'est pas sans défaut - la distinction non-productrice entre le transfert grammatical à l'intérieur vs. entre les constituants nous le prouve. Il ne faut pas oublier, cependant, que l'apprentissage de l'arabe, langue étrangère, est un domaine de recherche tout à fait nouveau, et c'est pourquoi nous avons besoin d'outils pour aborder le terrain et, notons-le bien, d'outils qui visent l'analyse de l'apprentissage des langues étrangères en général, et non pas des éléments supposés spécifiques pour la langue arabe.

14. Pour une explication plus détaillée de ce tableau, voir Nielsen (1996: 64-66)

Il y a au moins trois points importants sur lesquels cette étude fournit des résultats: d'abord, nous avons vu qu'il n'y a pas nécessairement une relation nette entre le moment où une structure est enseignée en classe et le moment où l'étudiant la produit oralement pour la première fois. Il faut bien en tenir compte, parce que cela nous rappelle que ce n'est pas certain que nos étudiants apprennent ce que le manuel vise à leur enseigner.

Deuxièmement, il ne faut pas non plus s'attendre à ce que ce soit uniquement la pratique qui compte dans l'apprentissage de l'arabe: malgré le fait que les étudiants dans cette étude ont mis beaucoup de temps à apprendre la structure de l'idhâfa (nombre d'exercices, fréquence dans les présentations orales, etc.), il n'en est pas moins vrai qu'ils ne savent pas la produire, même à la fin de la période d'enregistrement. Je ne veux pas dire par là, bien sûr, que la pratique ne serve à rien. Mais il me semble, à la base des résultats, qu'il existe certaines structures grammaticales qui ne s'apprennent que selon un certain ordre, et, par conséquent, nous devrions en tenir compte, quand nous les enseignons à nos étudiants.

Finalement, si nous acceptons que les étudiants connaissent des contraintes cognitives, dans leur apprentissage de l'arabe - c'est ce qu'indiquent les résultats de cette étude - il faut accepter que les étudiants fassent certaines erreurs grammaticales sur leur chemin vers l'apprentissage de l'arabe. Plutôt que de se mettre à les corriger d'une façon insistante, je pense qu'il faut voir ces erreurs comme des phases intermédiaires pour arriver à une compétence communicative en arabe.

Par conséquent, il me semble que nous, les enseignants de l'arabe langue étrangère, devrions faire attention à ne pas considérer le manuel, la pratique ainsi que la langue maternelle comme les facteurs principaux de l'apprentissage de l'arabe. Si on agit ainsi, on risque de créer des obstacles pour les étudiants au lieu de leur faciliter le chemin vers l'apprentissage de la langue.

Références

- Badawi, al-Sa'îd and Fathi Ali Yûnis, 1988, *al-kitâb al-asâsi*, vol. 1 & 2, al-munazzama al-'arabiyya lil-tarbiya wal-thaqâla wal-'ulûm, Tunis.
- Bourne, Jill, 1988, "Naturel Acquisition" and a "Masked Pedagogy", *Applied Linguistics*, Vol. 9, No. 1 p. 83 - 99.
- Burési, Michel, 1974, "Graphie et prononciation du français chez les élèves tunisiens", *IBLA*, 139-162 et 279-314.
- Cantarino, Vincente, 1974, *Syntax of Modern Arabic Prose I*, Oriental Series 4, Indiana University Press, Bloomington.
- Cantarino, Vincente, 1975, *Syntax of Modern Arabic Prose II*, Oriental Series 4, Indiana University Press, Bloomington.
- Ellis, Rod, 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, Rod, 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Kechaou, Ridha, 1993, "Quelques difficultés dans l'apprentissage de l'arabe comme langue étrangère", *IBLA*, 101-110.
- Larsen-Freeman, Diane and Michael H. Long, 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, New York.
- Lightbown, Patsy and Nina Spada, 1993, *How languages are learned*, Oxford University Press, Oxford.
- McLaughlin, Barry, 1987, *Theories of Second Language Learning*, Edward Arnold, London.
- Nielsen, Helle Lykke, 1994, "How to Teach Arabic Communicatively: A Preliminary Evaluation of Aims, Achievements and Problems at the Odense TAFL Program", *Al-'Arabiyya*, Vol. 27, p. 27-50.
- Nielsen, Helle Lykke, 1996, *Acquisition Order in Arabic (L2) : The multidimensional approach*, Odense Working Paper in Language and Communication, Odense University.
- Nielsen, Helle Lykke, 1997, "Acquisition Order in Arabic as a Foreign Language - a Cognitive Approach" In K. Vikor and M. Sabour (ed.): *Ethnic Encounter and Culture Change*, Bergen, p. 250-270..
- Nielsen, Helle Lykke, forthcoming a, "On Acquisition Order of Agreement Procedures in Arabic Learner Language", *al-'Arabiyya*.
- Parkinson, Dilworth B., 1981, "VSO or SVO in Modern Standard Arabic: a Study in Diglossia Syntax", *al-'Arabiyya*, Vol. 14, p. 24-37.
- Pienemann, Manfred, 1984, "Psychological Constraints on the Teachability of Languages", *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 6, No. 2 p. 186-214.
- Pienemann, Manfred, 1985, "Learnability and Syllabus Construction" In K. Hyltens-tam and M. Pienemann (ed.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon, p. 23-75
- Pienemann, Manfred, 1987a, "Determining the Influence of Instruction on L2 Speech Processing", *Australian Review of Applied Linguistics*, Vol. 10, No. 2, p.83-113.

HELLE LYKKE NIELSEN

- Pienemann, Manfred, 1987b, "Psychological Constraints on the Teachability of Languages" In C. Pfaff (ed.): *First and Second Language Acquisition Processes*, Newbury House, Rowley, Mass., p. 143-167
- Pienemann, Manfred, 1989, "Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses", *Applied Linguistics*, Vol. 10, No. 1, p. 52-79.
- Pienemann, Manfred, 1992, "Teachability Theory", *MS*, p. 1-24.
- Pienemann, Manfred, 1995, *Second Language Acquisition: A first Introduction*, Australian Studies in language Acquisition, University of Western Sydney, Macarthur.
- Pienemann, Manfred and Malcolm Johnston, 1986, "An acquisition based procedure for second language assessment (ESL)", *Australian Review of Applied Linguistics*, Vol. 9, No. 1, p. 92-122.
- Pienemann, Manfred, Malcolm Johnston and Geoff Brindley, 1988, "Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment", *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 10, No. 2, p. 217-243.
- Pienemann, Manfred, Malcolm Johnston and Jürgen Meisel, 1993, "The Multidimensional Model, Linguistic Profiling and Related Issues : A Reply to Hudson", *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 15, No. 4, p. 495-503.
- Wright, William, 1979 (third edition), *A Grammar of the Arabic Language*, Cambridge University Press, Cambridge.