

LE POIDS DE LA TRADITION GRAMMATICALE ARABE DANS LES MANUELS SCOLAIRES

□ □ □ □ □

Thèse de Doctorat de l'Université Lumière-Lyon2

présenté par

Abdelhamid TAGHOUTI

□ □ □ □ □

Sous la direction de Monsieur le professeur
Hassan HAMZE

Jury :

Bassam BARAKE

Fayza EL QASEM

Abdelkadir MEHIRI

Brahim BEN MRAD

Hassan HAMZE

Septembre 2004

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION (pp : 4 - 17)

1. Choix du sujet.....	7
2. Problématiques et hypothèses.....	7
3. Corpus et terrains.....	8
4. Plan de travail.....	11
5. Progression de la recherche.....	12

CHAPITRE I (pp : 18 - 55)

PRESENTATION ET COMMENTAIRE DES OUVRAGES ET DES AUTEURS

1. LA TRADITION GRAMMATICALE ARABE.....	19
1.1. Az-Zaggâgî, auteur du Ġumal.....	19
1.1.1. Le Ġumal et son apport pédagogique.....	22
1.2. Ibn Ġinnî.....	26
1.2.1. Le Luma ^c , l'œuvre d'Ibn Ġinnî.....	28
1.2.2. Valeur pédagogique du Lumac.....	29
1.3. Al-Ġuzûlî.....	32
1.3.1. Al-Muqaddima al-Ġuzûliyya fî n-nahw.....	35
1.4. Abû Hayyân al-Andalusî.....	44
1.4.1. Taqrîb al-Muqarrab.....	47
2. LES MANUELS SCOLAIRES.....	50
2.1. Kitâb al-Luga (le livre [des règles] de la langue).....	50
2.2. Al-Qawâcid (les règles [de grammaire]).....	51
2.3. An-nahw al-Wâdih (la grammaire explicite) et At-tadribât al-Lugawiyya (les entraînements linguistiques).....	52
2.4. An-Nahw an-Namûdaġî (la grammaire modèle).....	53
2.5. Al-Luga al-ʿArabiyya: Qawâcid wa nusûs (la langue arabe, règles et textes).....	53

3. AUTRES LIVRES.....54

CHAPITRE II (pp : 56 - 168)

COMPARAISON DES STRUCTURES DES OUVRAGES DE LA TRADITION AVEC CELLES DES MANUELS SCOLAIRES

1. UNITE ET DIVERSITE DANS LA TRADITION GRAMMATICALE ARABE.....	57
1.1. Unité dans la diversité.....	57
1.2. Les 'écoles' de grammaire arabe.....	58
1.3. La tradition grammaticale arabe: Présentation de quelques exemples qui auraient pu constituer une rupture.....	59
1.3.1. Un premier exemple: Les voyelles casuelles.....	59
1.3.2. Un deuxième exemple: Les parties du discours.....	60
1.3.3. Un troisième et dernier exemple: La théorie des régissants.....	60
2. LES MANUELS SCOLAIRES: PRESENTATION DE QUELQUES CARACTERISTIQUES ET TRAITS COMMUNS.....	61
2.1. Le cadre contextuel.....	61
2.2. Les objectifs généraux.....	64
2.2.1. Une dimension culturelle.....	64
2.2.2. Une dimension politique.....	67
2.2.3. Une dimension sociale.....	70
2.3. Les objectifs spécifiques.....	70
2.4. La pédagogie.....	73
2.4.1. Première étape ou situation de départ.....	74
2.4.2. Deuxième étape ou analyse et découverte.....	76
2.4.3. Troisième étape ou présentation des règles.....	81
2.4.4. Quatrième étape ou exercices d'application.....	83
3. SIMILITUDES ET RAPPROCHEMENTS.....	85
3.1. La matière ou le contenu.....	85

3.2.La didactique.....	85
3.2.1. La compétence linguistique.....	85
3.2.2.Les étapes et le déroulement.....	86
4.UNE LECTURE COMPARATIVE DES TITRES DE LIVRES DE LA TRADITION ET DES MANUELS SCOLAIRES.....	87
4.1.Titres simples.....	88
4.2.Titres doubles.....	89
4.3.Titres multiples.....	89
4.3.1.Titres présentant une ellipse.....	90
4.3.2.Titres dont les deux constituants du noyau de la phrase sont cités.....	90
4.3.3.Titres: énoncés simples.....	91
4.3.4.Titres: énoncés recherchés.....	92
4.3.4.1.Choix des termes.....	92
4.3.4.2.Métaphores.....	93
4.3.4.3.Allitérations.....	95
4.3.4.4.Assonances.....	95
5.ETUDE COMPARATIVE DE L'ORGANISATION DES TABLES DES MATIERES.....	97
5.1.Quelles tables des matières, de quels ouvrages.....	97
5.1.1.Schéma classique de la table des matières dans la tradition.....	99
5.1.2.Organisation des tables des matières dans les manuels scolaires.....	102
6.ETUDE COMPARATIVE DES TERMINOLOGIES EMPLOYEES.....	106
6.1.A travers les tables des matières.....	107
6.1.1.L'exemple du sujet du verbe passif.....	107
6.1.2.La terminologie de Sibawayhi et les besoins de description, de transmission et de normalisation.....	112
6.1.3.L'exemple de /la:/ qui nie l'espèce.....	122
6.1.4.Autres exemples.....	127
6.1.4.1.Les abrogatifs (verbaux et nominaux).....	127

6.1.4.2.Prépondérance du terme /kafd/ chez certains grammairiens de la tradition: l'exemple de Zağğāğī.....	129
6.1.4.3.Fréquence du terme /wasf/ dans la tradition l'exemple d'Ibn Ğinnī.....	132
6.2.Au niveau du contenu.....	137
6.2.1.Comparaison de quelques termes du lexique employé lors de la rédaction.....	138
6.2.2.Emploi de termes différents pour signifier un même concept.....	141
6.2.2.1.L'exemple de la condition: le terme /muğāzāt/.....	141
6.2.3.Emploi d'un même terme pour signifier des concepts différents.....	150
6.2.3.1.L'exemple du terme /waqf/.....	150
6.2.3.2.L'exemple du /ha:l/ chez Zağğāğī.....	152
6.2.3.3.Les exemples de /'ism al-fa:ʕil/ et /'ism al-maf'u:l/ chez Sibawayhi.....	153
6.2.4.Termes fréquents dans la tradition mais abandonnés par les manuels scolaires.....	156
6.2.4.1.L'exemple du terme /ğuttat/.....	156
6.2.5.Termes de mêmes racines employés différemment.....	158
6.2.5.1.Termes qui diffèrent par leurs schèmes.....	159
6.2.5.2.Termes qui diffèrent par leurs affixes.....	162

CHAPITRE III (pp : 169 - 245)

DE L'AFFAIBLISSEMENT ...

1.L'EXEMPLE DE LA RECTION.....	170
1.1.Impact des notions de phrase et de rection sur l'organisation de la matière.....	170
1.1.1.Dans les tables des matières.....	170
1.1.2.Au niveau du contenu: l'exemple du verbe présenté dans le cadre de la phrase.....	173
1.1.3.Absence des terminologies de phrase verbale et phrase nominale dans les premiers ouvrages de la tradition.....	176

1.1.4.Omniprésence des terminologies de phrase verbale et phrase nominale dans les manuels scolaires.....	182
1.2.La déclinaison et l'indéclinaison ou le /'i'rab/ et le /binâ'/.....	183
1.2.1.Définitions.....	183
1.2.2.Indifférence des manuels scolaires quant à la primauté d'al-'i'rab.....	185
1.3.L'amenuisement de la terminologie de la rection dans les manuels scolaires.....	191
1.3.1.Différence d'expression de la rection entre la tradition et les manuels scolaires.....	196
1.3.2. De l'affaiblissement de la rection vers un glissement de sens.....	202
2.L'EXEMPLE DE LA COORDINATION.....	219
2.1.Définition de la coordination.....	220
2.2.Absence de /'atf al-bayân/ (dit coordination par apposition) dans les manuels scolaires.....	221
2.3.Place de /'atf al-bayân/ dans la tradition.....	227
3.L'EXEMPLE DU GENITIF.....	234
3.1.Amenuisement de quelques particules de génitif dans les manuels scolaires.....	234
3.2.Les particules de génitif dans les manuels scolaires.....	237
3.2.1./ha:ša:/, /xala:/, /'ada:/, /mud/ et /mundu/.....	237
3.2.2.Statut de /'an/, /'ala:/ et /hatta:/ entre la tradition et les manuels scolaires.....	240
3.3.Les particules de génitif et l'annexion.....	243

CHAPITRE IV (pp : 246 - 304)

A LA DISPARITION

1.L'EXEMPLE D'/al-'istigna:/' OU L'EXCEPTION.....	247
1.1.Exception et excepté ou excepté et exception.....	247

1.1.1.Primauté de l'exception dans la tradition grammaticale arabe.....	248
1.1.2.Primauté de l'excepté dans les manuels scolaires.....	251
1.1.3.Prépondérance du terme /tarki:b/ (construction) dans les manuels scolaires.....	252
1.2.Disparition de l'excepté antéposé.....	254
1.2.1.L'excepté antéposé dans la tradition.....	254
1.2.2.Perte de l'emploi de l'excepté antéposé dans les manuels scolaires.....	257
1.2.3.L'exception antéposé et la structure de la restriction.....	260
1.3.Disparition de quelques mots-outils de l'exception.....	265
1.3.1.Comparaison des mots-outils de l'exception entre la tradition et les manuels scolaires.....	265
1.3.2.Disparition de /laysa/, /la: yaku:nu/ et /'illa: 'an yaku:na/.....	266
2.L'EXEMPLE DE LA CORROBORATION.....	273
2.1.Disparition de quelques corroboratifs.....	273
3.L'EXEMPLE DE LA COORDINATION.....	282
3.1.Disparition de /'imma:/ et /la: bal/.....	282
3.1.1.Disparition de /la: bal/.....	284
3.1.2.Disparition de /'imma:/.....	286
4.L'EXEMPLE DU GENITIF.....	291
4.1.Disparition de /lawla:/, /la'alla/, /mata:/.....	291
4.1.1.Statut de /la'alla/.....	293
4.1.2.Statut de /lawla:/.....	295
5.DISPARITIONS DIVERSES.....	300
5.1.Le serment.....	300
5.2./'ism al-fi'il/ou le nom du verbe.....	300
5.3./at-tasgi:r/ ou le diminutif.....	302

EVOLUTION ET CHANGEMENT

1. PLACE DU PATIENT DANS LA PHRASE.....	306
1.1. Définitions de la phrase dans les dictionnaires.....	306
1.1.1. Une première approche: le dictionnaire Larousse.....	306
1.1.2. Une deuxième approche: le dictionnaire de grammaire Le Bon Usage.....	307
1.1.3. Une troisième approche: le dictionnaire de sémiotique Dictionnaire raisonné de la théorie du langage.....	308
1.1.4. Une quatrième et dernière approche: Dictionnaire de la linguistique de George Mounin.....	310
1.2. Les constituants de la phrase.....	312
1.2.1. André Roman: une analyse linguistique.....	312
1.2.2. Hasan Hamzé: concilier la tradition et la linguistique.....	313
1.3. Définition de la phrase dans la tradition grammaticale arabe.....	314
1.3.1. Al-Qawl ou le Dire.....	314
1.3.2. Al-Kalâm ou le Discours.....	315
1.3.2.1. Kalâm, Kalim et Kalîma.....	316
1.3.3. Al-Ġumla ou la Phrase.....	318
1.3.4. Qawl, Kalâm et Ġumla.....	318
1.4. Place du patient dans la phrase arabe dont le verbe et transitif.....	324
1.4.1. Dans les manuels scolaires: l'exemple de Kitâb al- Luga.....	325
1.4.2. Statut particulier du patient dans les manuels scolaires.....	329
1.4.3. Influence des langues étrangères sur les manuels scolaires.....	336
1.5. La phrase dans la conception des 'ultra' modernes.....	339
1.6. La phrase dans la conception de Zağğâğî et de Sibawayhi.....	347

2. EMERGENCE DE NOUVEAUX TERMES.....	351
2.1. L'exemple de la corroboration: évolution autour de quelques termes corroboratifs.....	352
2.1.1. Définition de la corroboration.....	352
2.1.2. Les termes corroboratifs dans la tradition.....	354
2.1.3. Emergence de / ^c a:mmat/ en tant que terme corroboratif dans les manuels scolaires.....	355
2.1.4. Statut de / ^c a:mmat/ dans la tradition tardive.....	358
2.1.4.1. / ^c a:mmat/ lorsqu'il n'est pas un terme corroboratif.....	359
2.1.4.2. / ^c a:mmat/ est terme corroboratif.....	360
2.1.4.3. / ^c a:mmat/ dans la tradition.....	361
2.1.5. Autres statuts de / ^c a:mmat/.....	363
2.1.6. Quelques divergences concernant les termes corroboratifs.....	365
2.1.7. Négligence de quelques termes corroboratifs par les manuels scolaires.....	370
3. EVOLUTION DES EMPLOIS ET CHANGEMENT DES STRUCTURES.....	373
3.1. Un premier exemple : le permutatif /al-badal/.....	373
3.1.1. Catégorisation et critères.....	373
3.1.2. Disparition de /badal al-galat/ (permutatif de méprise) dans les manuels scolaires.....	378
3.1.3. Remplacement de la structure du permutatif par celle de l'annexion.....	380
3.2. Un deuxième exemple : le verbe passif et son sujet.....	385
3.2.1. Expression de l'agent dans la phrase passive.....	386
3.2.2. Influence des langues étrangères sur l'expression de l'agent dans la phrase passive.....	387
4. LA PONCTUATION DANS LA LANGUE ARABE.....	392
4.1. La ponctuation fait nouveau dans la langue arabe.....	392
4.2. Intégration de chapitre(s) sur la ponctuation dans les manuels scolaires.....	393
4.3. Entre la tradition et les manuels scolaires, emploi du terme /waqf/ pour désigner deux concepts différents.....	395

4.4. La ponctuation entre l'arabe et le français.....	397
4.5. Difficultés d'adapter la ponctuation par l'arabe.....	401
4.6. Disparition de thèmes et de chapitres.....	407

CHAPITRE VI (pp : 409 - 463)

A LA STABILISATION

1. CATEGORISATION ET CLASSIFICATION.....	410
1.1. L'exemple de /la:/ qui nie l'espèce.....	410
1.1.1. /la:/ question autonome dans la tradition.....	411
1.1.2. points de différences entre /La:/ et /'inna/.....	411
1.1.3. points de ressemblances entre /la:/ et /'inna/.....	413
1.1.4. /la:/ consoeurs de /'inna/ dans les manuels scolaires.....	414
1.1.5. Difficultés de classer /la:/ avec les consoeurs de /'ina/.....	417
1.1.6. Pourquoi les manuels scolaires classent-ils /la:/ avec les consoeurs de /'inna/? Y a-t-il un sens à ce changement?.....	420
1.2. L'exemple de la déclinaison et l'indéclinaison.....	422
1.2.1. La déclinaison, les désinences, le déclinable et l'indéclinable : 3 questions différentes d'un même thème.....	423
1.2.2. La déclinaison dans les manuels scolaires : une seule question, un seul chapitre.....	424
2. QUESTIONS ET QUESTION OU VARIATION ET UNICITE.....	424
2.1. La tradition grammaticale arabe: présence de plus d'une question dans le même chapitre.....	424
2.1.1. Un premier exemple : réunion de /ka:na/ de /'inna/ dans un chapitre du Ġumal d'az-Zagġāġi.....	426
2.1.2. Un deuxième exemple : réunion de l'épithète et de l'appel dans un chapitre du Luma ^c d'Ibn Ġinnī.....	427
2.1.3. Un troisième et dernier exemple : réunion de /'inna/ et de la cordination.....	428

2.2. Influence du choix des manuels scolaires sur les apprenants.....	430
2.2.1. Linéarité et unicité.....	431
2.2.2. Un exemple concret de l'influence des manuels scolaires sur les apprenants.....	431
2.3. Rapprochement et équivalences entre la tradition et les manuels scolaires.....	434
2.3.1. Fréquence dans la tradition de cas de rapprochement.....	435
2.3.2. Absence dans les manuels scolaires de cas de rapprochement.....	437

3 STABILISATION DU NOMBRE DES ENTITES SYNTAXIQUES..... 438

3.1. La tradition grammaticale arabe : les cinq ? les six noms ?.....	438
3.2. Les cinq noms : stabilisation de leur nombre dans les manuels scolaires.....	442

4 LES EXEMPLES TEMOINS..... 444

4.1. les exemples témoins dans la tradition.....	445
4.1.1. Le Coran.....	445
4.1.2. Le Hadī (la tradition).....	448
4.1.3. Le dire des Arabes et critère spatio-temporel.....	452
4.1.3.1. L'informateur natif.....	452
4.1.3.2. La Fasāha (exactitude et pureté de la langue).....	453
4.1.3.3. Critère temporel et corpus de référence.....	456
4.2. Les exemples témoins dans les manuels scolaires.....	459
4.2.1. Négligence du critère spatio-temporel.....	459
4.2.2. Choix des exemples témoins dans les manuels scolaires.....	461
4.2.2.1. Diminution, dans les manuels scolaires, des exemples témoins faisant autorité dans la tradition.....	461
4.2.2.2. Correspondance à la norme.....	463

CHAPITRE VII (pp : 464 - 496)

PROBLEMATIQUES ET INTERROGATIONS

1.DIMENSION SEMANTIQUE ET DIMENSION SYNTAXIQUE.....	465
1.1.Impact du sémantique sur la notion de phrase dans les manuels scolaires.....	466
1.2.Impact du sémantique sur le choix terminologique.....	469
1.2.1.L'exemple de la corroboration.....	469
1.2.2.L'exemple du 'Tamyfz' (le Spécificatif).....	470
1.3.Approche sémantique et approche syntaxique : l'exemple de l'exception et de l'excepté.....	474

2.L'ORDRE DES UNITES DANS LA PHRASE ARABE ET LES DEUX LOGIQUES SYNTAXIQUES : ORDINALE ET RECTIONNELLE.....	479
2.1.Phrase nominale et phrase verbale.....	480
2.2.L'ordre des unités et la rection.....	481
2.2.1.changement de voyelle casuelle et différence d'énoncés.....	483
2.2.2.Difficultés de lecture.....	486
2.3.Problématique de la phrase nominale introduite par un abrogatif verbal.....	491
2.3.1.La phrase introduite par un abrogatif verbal dans la tradition.....	492
2.3.2.La phrase introduite par un abrogatif verbal dans les manuels scolaires.....	495

CONCLUSION (pp : 497 - 511)

LES INDEXS (pp : 512 - 551)

BIBLIOGRAPHIE (pp : 552 - 571)

TABLE DES MATIERES (pp : 572 - 582)

CHAPITRE II

COMPARAISONS DES STRUCTURES DES OUVRAGES DE LA TRADITION AVEC CELLES DES MANUELS SCOLAIRES

COMPARAISONS DES STRUCTURES DES OUVRAGES DE LA TRADITION AVEC CELLES DES MANUELS SCOLAIRES

Entreprendre la comparaison de l'ensemble de la tradition grammaticale arabe à un groupe de manuels scolaires de grammaire arabe, suppose l'existence d'une certaine homogénéité à l'intérieur de la tradition et des manuels, en même temps qu'il constitue une apriorique prise de position en faveur de cette homogénéité.

1. UNITE ET DIVERSITE DANS LA TRADITION GRAMMATICALE ARABE:

1.1. Unité dans la diversité

Traiter la tradition grammaticale arabe, dans sa totalité, comme un tout figé dont le parcours est déjà tracé dans ses plus petits détails, est la chose dont il faut surtout se garder. A l'opposé, lire dans les diverses analyses et différentes explications de faits grammaticaux une divergence théorique dans les principes de base de la grammaire arabe, serait encore plus dangereux.

Certes, les divergences entre les grammairiens arabes sont nombreuses, non seulement entre les premiers grammairiens et les grammairiens tardifs, mais aussi entre les

grammairiens d'une même génération et même entre l'élève et son maître. Cependant, les changements qui se sont produits au sein de la grammaire arabe, restent en deçà de ce qui peut être qualifier de rupture théorique avec SIBAWAYHI (180/796) dont le *Kitāb*, qui reflète une activité grammaticale intense de son époque, reste le premier ouvrage de grammaire arabe qui nous soit parvenu. En effet, notre évocation d'une unité dans la diversité émane du fait que les grammairiens de cette tradition, en dépit des divergences possibles de leurs points de vue, ne se sont jamais écarté des principes de base bien établis, de la grammaire arabe.

1.2. Les 'écoles' de grammaire arabe

La plupart des Modernes s'inscrivent dans le schéma classique de répartition des grammairiens arabes en deux écoles: celle de 'Basra' et celle de 'Kūfa'. Parmi eux, il y en a qui vont même jusqu'à l'évocation d'une troisième école, à savoir celle de Bagdad. Une autre minorité parle d'écoles d'Egypte et d'Andalousie.

La tradition grammaticale arabe est marquée par une grande stabilité. Les changements survenus par petits pas, ne sont pas souvent ressentis. Ils présentent, si l'on peut dire, une diversité dans l'unité et un changement dans la continuité.

C'est l'importance de cette homogénéité qui a laissé quelqu'un comme Hāḡī KALĪFA prétendre qu' IBN ĠINNĪ (392/1002) aurait puisé la matière de son *Luma'* dans le *Idāh* de son maître Al-FĀRĪSĪ (337/949). La matière étant la même, « concevoir les choses à la manière de Hāḡī KALĪFA

nous amènera à confirmer que tous les grammairiens arabes ont consigné les propos de SIBAWAYHI (180/796) dans leurs livres. (H. KECHRIDA, p 32)

H. HAMZE va jusqu'à nier l'existence d'écoles de grammaire arabe: « Il n'est point besoin de parler des Kūfiens rangés à tort dans une 'école' qui serait différente de celle de l' 'école' de Basra »¹

Les fondements théoriques qui aurait pu rompre cette unité et cette continuité sont repérables, peu nombreux, mal connus, voire mal reçus. H. HAMZE évoque trois exemples¹ que nous exposons brièvement, à notre tour, dans le chapitre suivant.

1.3. La tradition grammaticale arabe: Présentation de quelques exemples qui auraient pu constituer une rupture

1.3.1. Un premier exemple: Les voyelles casuelles

En effet tous les grammairiens arabes, à l'exception de Abū 'Alī Muhammad b. al-Mustanfir connu sous le nom de: QUTRUB (206/822), élève de SĪBĀWAYHI, pensent que les voyelles casuelles sont des indicateurs de fonction. Le point de vue de QUTRUB aurait pu constituer une rupture avec le système s'il avait été développé. Or celui-ci, tel qu'en témoigne ZAĠĠĠĪ (337/949), était isolé. Il n'a pas été transmis, à notre connaissance, en dehors du '*Idāh*' (PP. 70-71), dans aucun autre ouvrage de grammaire arabe.

¹H.Hamzé, Les théories grammaticales d'az-Zaḡḡāḡī, p 11

1.3.2. Un deuxième exemple: Les parties du discours

Toutes tendances confondues, les grammairiens arabes s'accordent sur la division tripartite du discours. Dans un ouvrage attribué à az-ZAGĠĠĠ (311/923-24) et qui serait de 'Alî b. al-Husayn al-BĀQŪLĠ (mort après 535/1141) (Cf. Mûhammad ĠĀBR: 'asmâ' al-'af'âl wa 'asmâ' al-'aswât, 43), on rapporte qu'un grammairien anonyme avait ajouté une quatrième partie. Il s'agirait, d'après H. HAMZE d'un certain 'Ahmad b. SĀBIR qui reste, pratiquement, inconnu. Quant à la classification de 'Adud ad-Dîn al-fĠfĠ (756/1355) des parties du discours en neuf classes, elle ne rompt pas avec le cadre de la division tripartite. En effet al-fĠfĠ reprend le verbe et la particule. Les sept classes restantes ne sont d'autres que des sous-classes du nom.

1.3.3. Un troisième et dernier exemple: La théorie des régissants

Le grammairien IBN MADĀ' (529/1196), conteste le consensus des grammairiens sur le principe de la rection, semble-t-il, sous l'influence de ses convictions religieuses. En effet il aurait évité, probablement, le principe de la rection parce qu'il croit que seul Dieu crée les actes qui sont attribués à l'homme:

« أَمَا الْقَوْلُ بِأَنَّ الْأَلْفَاظَ يُحَدِّثُ بَعْضُهَا بَعْضًا فَيُطْلَقُ عَقْلًا وَ شَرْعًا »
(الرد على النجاة، ص 77)

« Quant au dire [des grammairiens] que les expressions phoniques produisent les unes les [voyelles casuelles des] autres, il est fausseté, eu égard à la raison et à la loi islamique »

En conclusion nous disons que la tradition grammaticale arabe est marquée par une grande stabilité et que les changements qui se sont produits le long de son histoire, s'inscrivent dans la continuité. Elle présente une diversité dans l'unité.

Quoi que nous pensions des prétendues écoles de grammaire, l'unité de la tradition grammaticale constitue une évidence qui ne peut pas être remise en question. Ainsi et en ce qui nous concerne, considérer la tradition dans sa totalité, nous permet une lecture comparative avec les manuels scolaires.

2. LES MANUELS SCOLAIRES : PRESENTATION DE QUELQUES CARACTERISTIQUES ET TRAITS COMMUNS

Quant aux manuels scolaires, leur homogénéité est encore plus facile à démontrer. En effet et sans tenir compte de la matière qui est la même, les manuels présentent plusieurs caractéristiques et traits communs. Nous allons, dans ce qui suit, tenter d'en aborder quelques-uns.

2.1. Le cadre contextuel

Avec l'accès à l'indépendance, s'est manifesté le besoin des pays arabes ou de langue arabe, de prendre en charge leurs institutions éducatives, et de leur assurer les moyens nécessaires à leur fonctionnement. Ainsi, avec la création des écoles et l'expansion de l'enseignement, les responsables de l'éducation ont été amenés à accélérer le mouvement déjà entamé sous l'influence accrue du monde occidental à travers des institutions éducatives telles que les écoles des missionnaires. C'est dans ce contexte bien particulier, que ces responsables ont été amenés à établir, entre autre, les premiers manuels scolaires de grammaires de l'après indépendance. Depuis, les manuels n'ont cessé d'évoluer grâce à l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques et à la prise en compte des études linguistiques qui, à leur tour, ne cessent de se développer. L'évolution des méthodes pédagogiques et les améliorations apportées aux divers systèmes éducatifs, entraînent, périodiquement, voire régulièrement, la parution de nouveaux manuels scolaires.

Ainsi nous constatons que la presque totalité de nos manuels scolaires ont été conçus et rédigés sous l'égide des ministères de l'éducation nationale des pays concernés. Même quand il s'agit d'initiatives individuelles, pour qu'un manuel soit adopté au sein de l'institution éducative, il faut qu'il requière l'agrément du ministère de l'éducation nationale.

Ces manuels se présentent généralement sous formes de séries regroupant chacune un certain nombre de fascicules répartis selon les classes et les niveaux. Les auteurs de ces manuels sont souvent des enseignants: instituteurs,

professeurs, inspecteurs et universitaires. La rédaction est souvent collective. Elle se fait par des petits groupes (2,3 ... 5 personnes) sous forme de commissions coordonnées ou chapeautées par l'un des membres du groupe. Les commissions de rédaction sont tenues de respecter les directives et l'esprit des programmes officiels.

En effet, ce sont les programmes officiels qui fixent le programme d'enseignement et les objectifs visés. C'est ce que confirment les auteurs du manuel scolaire tunisien *Kitâb al-luġa*, dans leur introduction du livre I:

« أ أعد هذا الكتاب لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي الطويل هو مطابق في محتواه للبرنامج الجديد ... فقد جاء في سفر البرامج أن المرحلة الأولى من التعليم الثانوي تهدف إلى: " تنمية الملكة اللغوية لدى التلميذ بإثراء زاده اللغوي و تمكينه من حلق أساليب العربية و تراكيها و صيغها" ² »

(كتاب اللغة 1, ص 3)

« Ce livre a été conçu pour les élèves de la première année de l'enseignement secondaire long. Il est conforme, dans son contenu, au nouveau programme ...

Il a été mentionné, dans le fascicule des programmes [officiels], que le premier cycle de l'enseignement secondaire vise le développement de la faculté linguistique chez l'élève; par l'enrichissement de son acquis linguistique et en lui donnant les moyens d'une [meilleure]

². Fascicule ط 1984, p 5 et ط 1988, p 5.

maîtrise de l'arabe, ses styles, ses constructions et ses structures. »

Où encore les auteurs du manuel scolaire marocain 'an-Nahw an-Namûdağî:

« و اجتمعت اللجان و خرجت بوضع مناهج جديدة وفقا للتصميم
الخماسي ، و هذه المناهج الرسمية هي التي ألفنا فيها الكتاب
(النحو النموذجي ، س2 ، ص 4-5)

« Les commissions se sont réunies. Ils ont abouti
à l'établissement de nouveaux programmes
conformément au cinquième plan. C'est [en
conformité] avec ces programmes officiels que
nous avons composés le [présent] livre »

2.2. Les objectifs généraux

Certes l'enseignement et l'apprentissage des règles de grammaire, en vue d'une meilleure maîtrise de la langue, constituent la première vocation des manuels scolaires. Cependant, cet objectif direct véhicule d'autres, sous-jacents, indirects et d'ordre général qui nous semblent couvrir trois orientations différentes: culturelle, politique et sociale.

2.2.1. Une dimension culturelle

Se manifeste surtout à travers le choix de textes littéraires, souvent en conformité avec les programmes des

cours de littératures, non seulement en tant qu'exemples témoins mais aussi pour leur valeur littéraire et leur contenu culturel:

« و قد أردنا أن نحقق تلك الغاية ، بأن نقدم للتلميذ القواعد في ظل
الأدب... و بذلك يمتزج درس القواعد بدرس الأدب
(النحو النموذجي ، س2 ، ص 3-4)

(4)

« Nous avons voulu réaliser cet objectif en
présentant à l'élève les règles [de grammaire]
dans un contexte littéraire... Ainsi l'étude
des règles [de grammaire] se mêle à celle de la
littérature. »

« و قد حاولنا أن تكون النصوص التي قدّمت في ظلها القواعد و
التمرينات ... مصطفاة من الأدب القديم و الحديث تطيع الطالب بالثيم
العربية العليا ... و تفتح ذوقه الأدبي، و تحبب إليه لغة الضاد ، و أدب
أجداده العرب »

(القواعد ، س3 ، ص 3 - سوريا)

« Nous avons cherché, à ce que les textes qui
véhiculent les règles et les exercices, soient
sélectionnés dans les littératures ancienne et
moderne; afin qu'ils marquent l'étudiant par
les qualités arabes supérieures, qu'ils
épanouissent sa passion pour la littérature et
qu'ils lui fassent aimer la langue du /dâd/
(arabe) et la littérature de ses ancêtres
arabes »

Ainsi, nombre de manuels accompagnent les textes ou les poèmes qu'ils présentent au départ, par des questions sur leur contenu littéraire qui n'a rien à envier à la grammaire. Les exemples ne manquent pas dans ce domaine et il suffit de feuilleter quelques manuels pour s'en rendre compte:

- Dans le chapitre /'al-'istitnâ'/ l'exception, le manuel scolaire égyptien At-tadribât al-Luġawiyya II présente un texte sur Ibn KALDÛN puis il pose la question suivante:

« بـم اتـمـت الـكـتـابـة فـي عـصـر ابن خـلدون ؟ و بـم تـمـيز هـو عـن الـكـتـاب ؟ »

(التـدريـبات اللـغويـة 2 ، ص 24)

« Par quoi s'est caractérisée l'écriture à l'époque d'Ibn KALDÛN et par quoi il s'est distingué des [autres] écrivains ? »

- Dans sa première partie consacrée à la révision, le manuel scolaire An-Nahw an-Namûdaġf donne un vers de poésie et demande aux élèves de l'expliquer puis d'analyser les mots soulignés:

« لا يـسـلم الشـرف الـرفيع من الـأذى : حـتى يـراق عـلى جـوانبه الـدم »

(1) اشرح البيت السابق

(2) أعرب ما تحته خط »

(النـحو الـنـمـوذجي ، س 2 ، ص 28)

- Le dernier exemple concerne le manuel scolaire Al-Qawâ'id III qui présente à la page 12 un poème intitulé: le muguet et les roses (الربيع و الورد), puis il pose les questions suivantes:

« (1) Le poète a dirigé un dialogue entre le muguet et la rose. De quel côté se place t-il?

(2) A t-il évoqué les qualités qu'il a appréciées dans le muguet et celles qu'il a constatées dans la rose?

(3) Si on te laissait le choix, lequel ou laquelle préfères-tu? Pourquoi? »

2.2.2. Une dimension politique

Elle s'exprime aussi très franchement à travers le choix des textes, des poèmes et des exemples. Dans l'introduction du manuel an-Nahw an-Namûdaġf on lit ceci:

« ... و تتناول طائفة من الموضوعات الوطنية و التاريخية و الاجتماعية »

(النـحو الـنـمـوذجي ، س 2 ، ص 4)

« Ils [les textes et les exemples] traitent d'une multitude de sujets patriotiques, historiques et sociaux. »

Ou encore, dans l'introduction du manuel scolaire syrien al-Qawâ'id:

« توخينا أن تكون النصوص ذات محتوى قومي تعرّف الطالب قضايا أمته و مشكلاتها، واجتماعي يغذي فيه الإيمان بالاشتراكية والعمل، و بقدرة الطبقة الكادحة الخلاقة »

(القواعد ، س 11 ، ص 3)

« Nous avons cherché, à ce que les textes aient une dimension nationaliste qui éclaire l'étudiant sur les causes de sa nation et ses problèmes; ainsi qu'à une dimension sociale qui nourrit en lui son dévouement au socialisme, à l'action et au pouvoir du prolétariat créatif. »

Le manuel le plus engagé sur cette voie est incontestablement le manuel syrien: al-Qawā'id. Cela se comprend, bien entendu; vu l'occupation israélienne des territoires arabes (dont le Golan syrien) et la poursuite de leur colonisation. Les poèmes et les textes choisis vantent le patriotisme, le courage, le socialisme, la liberté, le nationalisme, etc. Voici quelques extraits du texte choisi en tant que support à l'étude de /'inna/ et ses consœurs:

« بين أم و ابنها الفدائي »

الأم: أما زلت مصرّاً على الالتحاق بخط النار يا حسان؟

حسان: نعم يا أمي فإن الوطن في خطر و الصهبانة المحرمون قد وسعوا رقعة الأرض المحتلة ، لقد غدروا بنا ، و ها هم الآن يدمرون بيوتنا ، و يقتلون أطفالنا و نساءنا .

الأم: ولكن الجيش متربص بهم ... أنت في السنة الأخيرة من دراستك الجامعية ، فيجب أن لا تفرط بنفسك ...

حسان: كأنك نسيت وصية أبي و هو يحضر أم إنك ما زلت تذكرينها ؟
الأم: آه. لا بل إني أذكرها يا حسان ، لقد قال رحمه الله " ستقتلني هذه الرصاصة يا فاطمة... أعطني بولدينا فلعله يثار لي عندما يصبح شابا »

(القواعد ، س 11 ، ص 148-149)

« Entre une mère et son fils le 'Fida'i':

La mère: tu es [toujours] déterminé à rejoindre le front, Hassân?

Hassân: oui maman, la patrie est en danger; et les sionistes criminels [ne cessent] d'étendre leur occupation. Ils nous ont trahis. Les voici, maintenant, en train de faire sauter nos maisons et de massacrer nos enfants et nos femmes...

La mère: mais les armées les guettent... Tu es en dernière année de tes études universitaires; il ne faut pas que tu abandonnes [ton devenir]...

Hassân: c'est comme si tu oublie la dernière volonté que mon père nous a léguée en mourant, tu t'en souviens [n'est-ce pas]?

La mère: Ah! Non [je ne l'ai pas oublié], je me rappelle plutôt [bien] Hassân. Il a dit, que Dieu lui accorde sa miséricorde, [ceci]: 'cette balle va mettre fin à ma vie, Fâtima; occupe-toi de notre fils. Il me vengerait quant il sera grand. »

2.2.3. Une dimension sociale

Elle est fortement présente. On ne laisse pas passer une occasion sans donner une leçon de morale ou vanter les vertus des musulmans, de l'entraide, de la solidarité, du respect d'autrui, le respect du maître, etc.:

قم للمعلم وفه التبجيلا : كاد المعلم أن يكون رسولا
أعلمت أشرف أو أجل من الذي : بيني وبين نفسي وعقولا...
وإذا النساء نشأن في أمة : رضع الرجال جهالة وخمولا
* أحمد شوقي *

(القواعد ، س 1 ، ص

44

« - lève-toi, pour le maître et traite le, avec déférence.

Le maître est comme prophète.

- As-tu connu de plus honorable et de plus vénérant que celui qui forme et qui instruit les individus et les esprits!

- Si des femmes grandissent dans l'analphabétisme; des hommes s'allaiteront d'ignorance et d'apathie. »

2.3. Les objectifs spécifiques

Pour les manuels scolaires, l'enseignement de la grammaire ne constitue pas un objectif en soi. C'est plutôt un moyen pour permettre à l'apprenant de s'exprimer, de lire et d'écrire correctement. Il faut reconnaître qu'à un certain moment, en particulier pendant la période qui a précédé

l'indépendance et l'élaboration des manuels scolaires, l'apprentissage de la grammaire est devenu une fin en soi. On apprenait la grammaire par cœur et on la récitait comme une poésie. Les règles de grammaire présentées sous forme de poèmes, telle que la *Alfiyya*, constituaient une des meilleures recettes. Avec les manuels scolaires, il n'est plus question d'inculquer des connaissances théoriques abstraites. Cette approche basée uniquement sur la mémorisation est, non seulement abandonnée, mais rejetée et combattue:

« القواعد ليست غاية تقصد لذاتها ، إنما هي وسيلة تعين الدارس على
تقويم لسانه حين ينطق ، وتصحيح أسلوبه حين يكتب ، وجعله يستوعب
ما يقرأ وما يسمع »

(القواعد ، س 3 ، ص 3 ، المقدمة)

« Les règles de grammaires ne constituent pas une fin visée en soi. C'est plutôt un moyen qui aide l'étudiant à redresser sa langue quand il parle, à rectifier son style quand il écrit et à assimiler ce qu'il lit et ce qu'il entend. »

« و الهدف من دراسة هذه القواعد : أن تكون وسيلة لتقويم لسان
التلميذ ، و صون أسلوبه من النحس و الخطأ ، فيقرأ قراءة صحيحة ، و
يعبر عن خواطره تعبيرا صادقا ، لأن دراسة القواعد النحوية ليست
مقصودة لذاتها »

(النحو النموذجي ، س 2 ، ص 3 ، المقدمة)

« L'objectif visé par l'étude de ces règles [de grammaire] est:

Qu'elles soient un moyen de redresser le langage de l'élève et de sauvegarder son style des erreurs et des fautes. Ainsi il lira correctement et exprimera ses pensées avec sincérité, car l'étude des règles de grammaire n'est pas visée en elle-même. »

Le manuel scolaire Kitâb al-Luġa va encore plus loin. Il cherche à fusionner la théorie et la pratique en impliquant l'élève et en le faisant participer à la découverte des règles de grammaire par lui-même, tout en pratiquant la langue:

« التحلي عن الفصل المعهود في "تعليم اللغة" بين ما هو نظري و ما هو تطبيقي . وهو فصل يتجسم عادة على الصعيد الإجرائي في مرحلتين منفصلتين أو متتاليتين : مرحلة "عرض الدرس و إفهامه" و مرحلة "التطبيق عليه". »

(كتاب اللغة 1 ، س 1 ث ، ص 3 ، المقدمة)

« Cette orientation est basée sur:

L'abandon de la séparation habituelle, dans l'enseignement de la langue, entre ce qui est théorique et ce qui est pratique. C'est une séparation qui se manifeste en général, au niveau opératoire, à travers deux étapes séparées ou successives:

Etape de la présentation de la leçon et son explication; et étape de son application. »

L'association du théorique et de la pratique répond aux objectifs spécifiques visés par l'apprentissage de la langue. Ces objectifs, Kitâb al-Luġa nous les décrit ainsi:

أ - استعمال اللغة العربية بصفة تلقائية و دون تعثر

ب - إدراك ما للتركيب و الصيغ من أثر في تبليغ المراد شفويا و كتابيا

ج - تبيين الطواهر الفنية و دواعيها و التمييز بين مستويات الأساليب التعبيرية

د - استغلال المكتسبات النحوية و الصرفية للتصرف في التعبير الكتابي و الشفوي و الارتقاء بهما مستوى و نوعية

« a- Employer la langue arabe d'une façon spontanée et sans trébucher.

b- concevoir l'impact des constructions et des structures de la langue sur la communication orale et écrite du [message] voulu.

c- Reconnaître les aspects stylistiques et reconnaître leurs emplois, et distinguer les divers styles expressifs.

d- Exploitation des acquis syntaxiques et morphologiques en vue d'une meilleure maîtrise de l'expression orale et écrite ainsi que la progression et l'amélioration du niveau et de la qualité de cette expression. »

Pour atteindre ces objectifs spécifiques les manuels scolaires doivent se doter des outils nécessaires; autrement dit d'une pédagogie d'apprentissage.

2.4. La pédagogie

Les pédagogies suivies par les manuels scolaires présentent beaucoup de similitudes entre elles. Elles se déroulent, généralement, en quatre phases:

2.4.1 Première étape ou situation de départ:

Il s'agit en fait, lors de cette étape de choisir une situation (texte, poème, verset coranique, Hadit, exemple fabriqué...) qui répond aux objectifs spécifiques visés par la leçon. Autrement dit, une situation de départ qui renferme des exemples 'témoins' permettant l'aboutissement aux règles voulues.

Exception faite du manuel libyen *al-Luġa al-ʿArabiyya, Qawāʿid wa Nusūs* qui n'inclut pas cette étape, tous les autres manuels que nous avons consultés, choisissent une situation de départ. Ce choix diffère d'un manuel à l'autre.

A titre d'exemple le manuel syrien *al-Qawāʿid* réunit un ensemble de textes³ et de poèmes. Le nombre de poèmes est relativement élevé. Dans le livre I nous avons recensé 19 textes et 15 poèmes.

D'autres manuels ont plutôt tendances à privilégier une situation de départ par rapport à d'autres. Autrement dit, ils favorisent soit la prose, soit la poésie, soit le Coran, soit les exemples fabriqués, etc.

³. Nous entendons par le mot texte(s) les textes prosaïques, autres que coraniques.

an-Nahw al-Wāḍih ne présente que des phrases qui sont, pour la plupart, des exemples fabriqués.

Paradoxalement, notre deuxième série de manuels égyptiens *at-Tadribāt*, renferme un nombre abondant de textes, en particulier les livres I et II. Dans le livre II on évoque une seule fois un poème en tant que situation de départ au chapitre l'épithète, page 259. Tout le reste est constitué par des textes. Cette remarque est aussi valable pour le manuel marocain *an-Nahw an-Namūdaġī*.

Le manuel qui se distingue le plus, dans ce domaine, est *Kitāb al-Luġa*. Outre la prose, la poésie, le Coran, et les exemples fabriqués, *Kitāb al-Luġa* recourt à d'autres moyens tels que l'image, les tableaux..

Dans le chapitre: le verbe, sa fonction et sa signification, le livre I présente, en situation de départ, à la page 60, trois images : deux joueurs de football, un enfant essayant d'attraper un oiseau et enfin des fleurs. Il demande aux élèves d'exprimer le contenu de ces images, en utilisant des phrases nominales puis de désigner par la suite le thème et le prédicat dans chaque phrase obtenue. A la page 162 dans le chapitre: le sujet du verbe, les auteurs du livre I dressent une colonne de verbes et une autre colonne de noms en demandant aux élèves de relier chaque verbe au nom qui lui correspond pour obtenir une phrase.

Un autre type de situation de départ qu'on trouve dans le chapitre 'l'énonciatif dans phrase nominale complexe' à la page 438 du livre I et qui consiste à rajouter des énonciatifs à des inchoatifs déjà donnés, pour obtenir des phrases. Ce genre d'exercice s'intègre bien avec la méthode

pédagogique de *Kitāb al-Luġa* qui cherche à marier le théorique et la pratique et à impliquer l'élève dès le départ.

A ce niveau, *Kitāb al-Luġa* que nous trouvons très varié, diffère de son précédent *an-Nahw al-ʿArabī* (le livre II par exemple) qui ne comporte, en situation de départ, que des textes. De même, on assiste dans la toute nouvelle série *an-nahw al-ʿArabī*, *Kitāb al-Luġa* à un retour massif aux textes. Nous pensons que le fait que le responsable de la rédaction de cette dernière série, en l'occurrence le professeur émirite Abdelkader MEHIRI, se trouve en même temps coauteur de la toute première, en est pour quelque chose.

2.4.2. Deuxième étape ou analyse et découverte

Cette étape varie de la simple exposition des faits grammaticaux à leur découverte par l'apprenant même. Elle porte plusieurs étiquettes dans les manuels scolaires. Souvent, elle est appelée /aš-šarh/ (l'explication). On trouve aussi d'autres termes tels que: /al-baht/ (la recherche), /at-tadri:ba:t/ (les entraînements), /maḍkal/ (entrée), /la:hiḍ/ (remarque), /'iqra'/ (lis), etc.

Il s'agit, lors de cette étape, selon les manuels, d'exposer la situation de départ, de l'analyser, de l'expliciter, de l'expliquer et même de faire découvrir les règles par les apprenants.

Lorsqu'il s'agit d'exposer et d'analyser la situation de départ, on voit les manuels se contenter de présenter les

séquences choisies dans le texte de départ et de les commenter.

A titre d'exemple, *an-Nahw al-ʿArabī* (livre II), dans le chapitre les particules du génitif et leurs significations, commente les phrases qu'il a relevées dans le texte de départ tel que dans l'exemple suivant:

« غمست ذنبها في الرمل
في : حرف احتاج إليه التركيب و ذكر بعده اسم مجرور (الرمل)
فيسمى هذا الحرف حرف جر ، والجار والمجرور يتعلقان بفعل (غمست)
الذي يرتبطان به ويتمان معناه .
(النحو العربي ، س 2 ، ص 91)

« /ġamasat danabaha: fi: ar-ramli/
(elle a enfoncé sa queue dans le sable)
/fi:/ (dans): Particule nécessitée par la construction et suivie par un nom au génitif /ar-ramli-i/. Cette particule se prénomme alors particule du génitif. La particule de génitif ainsi que le mot mis au génitif se rapportent tous les deux au verbe /ġamasat/ (elle a enfoncé) auquel ils sont liés et auquel ils apportent un complément de sens. »

Souvent, les auteurs des manuels ne se contentent pas d'un simple commentaire. Ils cherchent à expliciter les questions abordées et à fournir le maximum d'explications. Pour aboutir à cette fin on les voit utiliser des formules, telles que:

« مرّ بك من قبل أنّ ... / إذا لاحظت ... تجد أنّ ... / وإذا تأملت
العبارة ... أما العبارة ... / وإذا انتقلت إلى ... وجدت الأمر مختلفا /
فإذا استعملت ... / بقي عليك أن تعلم أنّ ... الخ. »

« Tu as étudié auparavant que.../ Si tu
remarques... tu trouveras que.../ Si tu
examines l'expression... Quant à
l'expression.../ Si tu passes à...tu trouveras
que la situation diffère/ Alors si tu emploies
.../ Reste que tu dois savoir que.../ Etc. »

Ou on les voit employer des verbes impératifs tels que:
/ta'ammal/ (examine), /'undar/ (regarde), /'intaqil/
(change), /la:hid/ (remarque), etc.

D'autres manuels, tel qu'en particulier Kitâb al-Luġa que
nous avons déjà mentionné, ne se contentent pas de
commenter et d'expliquer. Ils cherchent à impliquer
directement l'apprenant et à le guider afin qu'il arrive à
découvrir les règles par lui-même.

Voici un extrait de Kitâb al-Luġa (livre I, chapitre : kâna
et ses consœurs):

« 1- ج ! : البندا حيوان منتشر في الصين.

عبر عن الوضعيات التالية بعمل اسمية اعتمادا على الجملة السابقة :

الوضعيات : الجمل المعيرة عنها:

Obtenir:

- نعم هذا صحيح فيما مضى ← (كان البندا حيوانا منتشرا في
الصين)

- لا . هذا غير صحيح فيما مضى ← (لم يكن البندا حيوانا منتشرا في
الصين)

- يصير هذا صحيحا بعد عشرين سنة ← (يصير البندا حيوانا منتشرا
في الصين)

- هذا غير صحيح الآن ← (ليس البندا حيوانا منتشرا في
الصين)

- هذا متواصل منذ أحقاب طويلة ← (مازال البندا حيوانا منتشرا في
الصين)

2- قارن بين الجملة "أ" و الجمل الحاصلة من حيث المعنى و الزمن .

3- اقرأ ما يلي : " كان أبو ذرّ الغفاري أسمّر اللون ، طويلًا ، نحيف
الجسم ، معروفاً ."

(محمد عمارة . مسلمون ثوار ، ص 13)

" أصبح الزوج أقرب إلى الوجوم و الصمت .

(محسن بن ضياف . كلمات على جدار الصمت ، ص

12)

" ستصير الحاسباتُ الإلكترونية مستعملةً في جميع ميادين الحياة ."

(exemple fabriqué)

" كان السَّمَّاطُ ، سرقُ القيروان ، متصلاً من القبلة إلى الجوف ."

(ج.ح. عبد الوهاب ، ورقات ، ج 1 ،

ص 54)

" كان الصديقان الحميمان سائرَيْن في إحدى طرق البندقية ."

(كامل الكيلاني . تاجر البندقية ، ص 4)

*أ ضع سطرا تحت المسند إليه ، و سطرين تحت المسند الخ.

ب* استغن عن التواضع المصنعة للحمل السابقة و غير ما يجب تغييره.
الحج. »

(كتاب اللغة 1 ، س 1 ث ، ص ص 290-291)

« 1- Ph.N: Le panda est un animal répandu en Chine.

Exprime les situations suivantes par des phrases nominales en se basant sur la phrase précédente:

les situations Les phrases exprimées

- Oui cela était vrai dans le passé --->

- ... ---> ...

2- compare la phrase A aux phrases obtenues au niveau du sens.

3- Lis ce qui suit:...

a- Souligne le thème d'un trait et le prédicat inchoatif de deux traits.

b- Dispense-toi des abrogatifs en têtes des phrases précédentes et change ce qu'il faut changer... etc. »

Ainsi, comme on peut le constater, Kitāb al-Luġa part des acquis des apprenants pour les mettre, d'emblée, en contact direct avec la question étudiée.

Dans l'exemple précédent (n°1) les élèves, s'exprimant autour de la situation de départ, sentent le besoin de recourir à l'emploi de kâna et de ses conseurs.

L'exercice n°2 permet aux élèves de prendre acte des abrogatifs verbaux : /ka:na/ et ses conseurs, dans un emploi généralisé.

La première question de l'exercice n°3, a pour but d'habituer ces élèves à reconnaître les noms et les énonciatifs de Kâna et de ses conseurs. Et la deuxième question cherche à attirer leur attention sur les transformations casuelles dues à la présence ou à l'absence de ces abrogatifs verbaux.

2.4.3. Troisième étape ou présentation des règles

Après l'analyse, l'explication et la découverte guidée, viennent la déduction et la formulation des règles (ou de la règle)

Elles sont mises en relief par rapport au reste. Elles sont écrites en caractère gras et/ou encadrées et/ou écrites sur un fond colorié.

Leur intitulé diffère d'un manuel à l'autre. Le terme /'al-qa:'idat/ (la règle) est le plus fréquent. Quatre manuels sur les huit consultés, utilisent ce terme. Les autres utilisent d'autres terminologies. A titre d'exemple, les trois manuels tunisiens utilisent des terminologies autres que /'al-qa:'idat/.

Le plus ancien an-Nahw al-'Arabî utilise le verbe impératif /'i'raf/ (connais ou prends connaissance de). Kitāb al-Luġa utilise le mot /'ad-dawa:bit/ (les normes ou les règles). Quant au dernier-né, an-Nahw al-'Arabî 'Kitāb al-Luġa', il utilise le mot /'al-kula:sat/ (le résumé).

Soulignons enfin que le manuel égyptien an-Nahw al-Wādiḥ use, au sein du même chapitre, des terminologies: Règle (au singulier) et règles (au pluriel). Nous nous sommes

interrogé sur le pourquoi de cet emploi et nous avons abouti à la constatation suivante:

an-Nahw al-Wāḍih parle d'une règle (au singulier) lorsqu'il évoque un seul point, tel que dans l'exemple suivant:

« كَفَّ إِنَّ وَأُخْوَاتَهَا عَنِ الْعَمَلِ.

القاعدة⁴:

67) تتصل "ما" الزائدة "إِنَّ" وأُخْوَاتَهَا فتكفها عن العمل ، و تزيل اختصاصها بالأسماء ، إلّا "أَيْت" فيجوز إعمالها وإلغاؤها ؟ و لا يزول اختصاصها بالأسماء . »

(النحو الواضح 1 ، ص 133)

« Cessation de la rection de /'inna/ et de ses consœurs:

La règle:

67) Le /ma:/ additif s'affixe à /'inna/ et ses consœurs. Il suspend alors leur rection et annule leur spécification aux noms, sauf /layta/. [En effet], il est permis de le faire régir ou de l'annuler. Sa spécification aux noms ne cesse pas. »

Lorsqu'il s'agit de traiter plusieurs points d'une même question et au sein d'un même chapitre, an-Nahw al-Wāḍih parle des règles au pluriel, tel que dans l'exemple suivant:

⁴. an-Nahw al-Wāḍih attribue un numéro d'ordre pour chaque règle.

« "لا" النافية للجنس .

القواعد :

68) تعمل "لا" النافية للجنس عمل إن فت نصب المبتدأ و يسمّى اسمها ، و ترفع الخبر و يسمّى خبرها.

69) ينصب اسمها إذا كان مضافاً أو شبيهاً بالمضاف ، ويبقى على ما ينصب به إذا كان مفرداً.

70) يشترط في عملها ألا يدخل عليها جازرٌ و أن يكون اسمها و خبرها نكرتين ، و ألا يفصل الاسم عنها بفواصل، فإن فقد الشرط الأول بطل عملها ، و إن فقد شرط من الشرطين الآخرين بطل عملها و لزم تكرارها «

(النحو الواضح 1 ، ص ص 138-139)

* /la:/ qui nie l'espèce

Les règles:

68) /la:/ qui nie l'espèce régit tel que régit /'inna/. Il [/la:/] régit l'inchoatif à l'accusatif et [l'inchoatif] sera prénommé son nom. Il [/la:/] régit l'énonciatif au nominatif et [l'énonciatif] sera prénommé son énonciatif.

69) Son nom est mis à l'accusatif s'il est annexion ou pseudo-annexion. Il est indécliné par ce dont il est à l'accusatif, s'il est singulier.

70) Son affection est conditionnée par le fait de la non-intervention d'un [mot] affectant au génitif et du [mot] affecté au génitif; que son nom et son énonciatif soient indéterminés et qu'il [/la:/] ne soit pas séparé du nom. En cas de perte de la première condition son affection s'annule. En cas de perte des deux dernières

conditions, son affection s'annule aussi et sa reprise s'impose. »

2.4.4. Quatrième étape ou exercices d'application

L'objectif visé par cette étape est double. Elle permet la fixation et la mémorisation des notions grammaticales étudiées en même temps qu'elle constitue un moyen d'évaluation des compétences acquises:

« و تساعد هذه التطبيقات على تثبيت من بلوغ الأهداف المرسومة
إضافة إلى بعدها التكويني المتمثل في ترسيخ الظواهر اللغوية المقررة »
(كتاب اللغة 1 ، المقدمة ، ص 5)

« Ces applications aident à s'assurer de l'aboutissement [ou non] aux objectifs tracés; en plus de leur dimension formatrice qui consiste à inculquer les faits linguistiques établis »

L'intitulé de cette dernière étape varie d'un manuel à l'autre. On trouve des termes tels que: /'at-tatbi:q/ (l'application), /'at-tatbi:qa:t/ (les applications), /tabbiq/ (applique), /tamri:n/ (exercice), /tamri:na:t/ (exercices), /tadri:ba:t/ (entraînements), etc.

Dans les deux manuels al-Qawā'id et an-Nahw an-Namūdağf, cette étape commence par la présentation de quelques exercices modèles accompagnés de leurs corrigés. Quelques manuels, tel que al-Qawā'id, mentionnent le caractère oral

ou écrit d'un exercice. D'autres le suggèrent sous forme de recommandations générales.

3. SIMILITUDES ET RAPPROCHEMENTS

3.1. La matière ou le contenu

La matière étant la même, les manuels scolaires se placent dans le prolongement et la continuité de la tradition. Tous les manuels scolaires que nous avons consultés revendiquent, explicitement ou implicitement, leur attachement à la tradition. Dans leur introduction, les auteurs du manuel scolaire de grammaire égyptien at-Tadribāt évoquent ce qu'ils appellent: / ثقافة تراثية / une « culture traditionniste ». Ainsi et à titre d'exemple, nous lisons dans l'introduction du manuel scolaire marocain an-Nahw an-namūdağf ceci:

« كما حاولنا أن نيسر التحوّل للتلميذ على مراحل ... و مع هذا لم
نخرج فيه عن آراء المتقّمين »
(التحوّل التّمودجي، ص 4)

« Nous avons cherché à simplifier la grammaire pour l'élève selon des étapes... Malgré cela, nous n'avons point quitté la ligne des anciens. »

3.2. La didactique

3.2.1. La compétence linguistique

Les manuels scolaires, au même titre que la tradition, cherchent à doter l'apprenant, par le biais de connaissances grammaticales, de compétences linguistiques qui lui faciliteraient l'expression et la communication. Tout usager du langage possède diverses compétences. « Une compétence étant un ensemble organisé de connaissances et de mécanismes psychologiques. Ainsi distingue-t-on :

- La compétence linguistique ;
- La compétence encyclopédique ;
- La compétence logique ;
- La compétence rhétorico-pragmatique »⁵

Ce qui nous intéresse le plus, dans cette histoire de compétences, c'est la compétence linguistique qui consiste en la maîtrise de la langue, de sa prononciation, de son lexique et surtout de sa syntaxe. La communication de la part de l'énonciateur d'un message et/ou sa réception par le destinataire dépendent, en partie, de leur maîtrise des règles de grammaire. A une intention sémantique correspondent nombre d'intentions syntaxiques. Les manuels scolaires ainsi que les ouvrages de la tradition constituent, pour l'apprenant, une source où il peut puiser un maximum d'occurrences syntaxiques. Les manuels scolaires se distinguent par leur souci de simplification de catégorisation et de normalisation alors que la tradition

⁵. Voir : C.Babylon et P.Fabre, Initiation à la linguistique, p 1 77-183

se distingue par son exhaustivité, son analyse et la multiplicité de ses variantes.

3.2.2. Les étapes et le déroulement

Ce que nous venons de dire précédemment lors de la deuxième partie de notre travail nous aura permis de faire le point sur quelques aspects des ouvrages de la tradition et des manuels scolaires. Mais surtout il aura mis en évidence les similitudes et les rapprochements possibles entre les deux.

En effet, les étapes 1 et 4, dans les manuels scolaires correspondent bien à la partie exemples témoins dans les ouvrages de la tradition. La situation de départ, les exercices d'application ou tout simplement les exemples témoins ont pour rôle l'illustration et la validation des notions grammaticales.

Quant aux étapes 2 et 3, dans les manuels scolaires, c'est à dire l'explication et la formulation des règles, elles se manifestent à travers les commentaires et les propos rapportés par les ouvrages de la tradition.

Les règles et les exemples témoins constituent l'essentiel des ouvrages de la tradition comme des manuels scolaires. Encore faut-il faire la lumière sur l'organisation de cette matière, son écriture et sa présentation; dans le cadre d'une première approche susceptible de nous révéler les premiers indices d'éventuels changements survenus dans les manuels scolaires par rapport à la tradition.

4. UNE LECTURE COMPAREE DES TITRES DE LIVRES DE LA TRADITION ET DE MANUELS SCLAIRES

Sauf rares exceptions, le premier contact entre une œuvre et son lecteur se fait à travers le titre. Sa vocation est, souvent, d'annoncer la couleur du contenu. Même lorsqu'il se veut passionnant et original, le titre ne peut exister en dehors du contenu. Ainsi « une approche de l'évolution des objectifs, des contenus et des méthodes d'enseignement, peut être réalisée par l'analyse des titres ... C'est un énoncé qui peut être analysé de différents points de vue (discursif, syntaxique, sémantique ...) »⁶. Pour ce faire nous allons tenter de classer quelques titres d'ouvrages de la tradition et de manuels scolaires en vue d'une lecture comparée de ces ouvrages.

4.1. Titres simples

Nous entendons par titres simples les titres composés par un seul vocable. Ce genre de titres existe du côté de la tradition comme de celui des manuels scolaires. Les mots qui les composent sont dans la plupart des cas des noms ; en particulier du côté de la tradition. Nous citons, à titre d'exemple /al-kasa:'is/ d'IBN ĠINNĠ (392/1002), /al-kita:b/ de SIBAWAYHI (180/796), /al-muqtaba/ d'al-MUBARRAD (285/898), /al-kašša:f/ d'az-ZAMAKŠARĠ (538/1144), /al-'ištīqā:q/ d'Ibn DURAYD (323/935) ..., le manuel scolaire marocain /al-fusha:/ ... Les titres présentés sous forme de

⁶ . Voir Alain CHOPPIN : Les manuels scolaires de langues vivantes de 1789 à nos jours in Les langues modernes, n° 1, Janvier Février Mars 2002

verbes sont rarissimes. Nous citons comme exemple de ce genre de titres le manuel scolaire marocain /'iqra'/. Quant à l'analyse syntaxique de ces titres, nous pensons qu'il s'agit de phrases dont l'un des deux constituants de son noyau est ellipsé (en cas de nom) ou sous-entendu (en cas de verbe). Plusieurs énoncés sont possibles. A titre d'exemple nous pouvons proposer un noyau composé d'un démonstratif et du nom démontré tels que /haḍa: al-kašša:fu/, /haḍa: al-kita:bu/, /haḍihi al-kasa:'isu/ etc.

4.2 Titres doubles

Nous entendons par titres doubles les titres composés par deux vocables. Nous avons recensé trois genres de titres de ce type :

- Les titres composés par un syntagme d'annexion. Ils sont très fréquents dans la tradition. Nous en citons quelques-uns tels que : /taqri:b al-muqarrab/ d'Abū Hayyān al-ANDALUSĠ (745/1344), /Huru:f al-ma'a:ni:/ d'az-ZAGĠĠĠĠĠ (337/949), /liḡa:n al-'arab/ d'Ibn MANDŪR (711/1312), etc.
- Les titres composés par un syntagme prépositionnel (pouvant constituer une pseudo-phrase) tels que /fi: an-nahw/ ou /fi: as-sarf/. Ce genre de titre est rare. Le mot précédé par la particule du génitif /fi:/ est souvent, enrichi d'une épithète ou d'une annexion.
- Enfin les titres composés d'un nom suivi d'une épithète. Cette deuxième catégorie est plutôt assez fréquente du côté des manuels scolaires. Nous en citons quelques-uns tel que les manuels scolaires égyptiens /an-nahw al-wa:diḥ/ et /at-tadri:ba:t al-luḡawīyya/ ou encore le manuel scolaire tunisien /an-nahw al-mubarmāḡ/.

4.3. Titres multiples

Dans cette troisième et dernière partie nous regroupons tous les titres composés de trois vocables et plus. L'ensemble de ces titres peut être réparti à son tour de deux façons différentes :

La première consiste à les répartir en deux groupes : les titres présentant une ellipse de l'un de ses deux constituants et les titres dont les deux constituants de la phrase sont cités.

La deuxième façon qui nous paraît d'une importance capitale consiste à les répartir en deux autres groupes : les titres qui cherchent à communiquer le contenu par le moyen d'un énoncé simple et les titres plus recherchés qui associent certaines occurrences (acoustiques) rhétoriques.

4.3.1. Titres présentant une ellipse

Un grand nombre de titres, en particulier d'ouvrages de la tradition, présente une ellipse de l'un des deux constituants de sa phrase. L'exemple le plus simple est celui composé d'un syntagme prépositionnel enrichi d'une épithète ou d'une annexion tels que : /fi: an-nahw al-'arabi:/ de MAKZŪMĪ ou /ff 'usu:l an-nahw/ de AFGĀNĪ (né en 1909, mort en 1997) . Bien entendu, on peut coordonner un ou plusieurs mots à la base de l'épithète ou de l'annexion, tel que dans l'exemple suivant : /fi: nahw al-luġa wa tara:ki:biha:/ (de Kalīl 'AMĀYRA , Ġadida 1984).

4.3.2. Titres dont les deux constituants du noyau de la phrase sont cités

Nous nous contentons dans cette partie de donner quelques exemples et d'analyser leurs constituants syntaxiques :

Ex1 : / al-ġumal fi: an-nahw /
 / al-luma^o fi: an-nahw /
 / al-'ama:li: fi: an-nahw /
 / al-'usu:l fi: an-nahw /
 1 2

1:thème, inchoatif 2:prédicat, énonciatif(pseudo-phrase)

Ex2 : / al-muġaddima al-ġuzu:liyya ff an-nahw /
 1 2

1: inchoatif + épithète 2: énonciatif (pseudo-phrase)

Ex3 : / al-'ašba:h wa n-nada:'ir fi: an-nahw /
 1 2

1: inchoatif + inchoatif 2: énonciatif (pseudo-phrase)

Ex3 : / al-ka:mil fi: l-luġa wa l-'adab /
 1 2

1: inchoatif 2: énonciatif (p-ph) + énonciatif (p-ph)

4.3.3. Titres présentés sous forme d'énoncés simples

Nous entendons par énoncés simples les titres simples, doubles ou multiples qui introduisent, présentent ou énoncent le contenu par le moyen de termes faciles, simples et usuels, dans des constructions normales, simples et non complexes. En effet ce contexte constitue le cadre idéal dans lequel s'inscrit la presque-totalité des manuels

scolaires. Commençons par les titres simples et prenons l'exemple du manuel scolaire syrien /'al-qawa:'id/. Le terme al-Qawā'id (les règles) pluriel de /qa:'ida/ (la règle) peut être attribué à n'importe quel manuel de grammaire pour peu qu'il contienne, explicitement ou même implicitement, quelques règles de grammaires ; ce qui est vraisemblablement le cas de tous les manuels de grammaire. Nous faisons la même remarque à propos des titres doubles et multiples. Il s'agit de termes enrichis par le rajout d'une annexion ou d'une épithète, parfois, coordonnés à d'autres termes de même nature. Les termes /nahw/, /luğa/, /'arabiyya/, /qawa:'id/... sont fréquemment sollicités par les grammairiens et en particulier par les auteurs des manuels scolaires. Ces termes et leurs combinaisons constitueraient une terminologie standard valable pour la plupart des manuels de grammaire. Ainsi et à titre d'exemple, on peut fabriquer des titres tels que : /an-nahw/, /al-qawa:'id/, /al-luğa/, /al-'arabiyya/, /an-nahw al-'arabi:/, /al-luğa al-'arabiyya/, /nahw al-luğa al-'arabiyya/, /qawa:'id al-luğa al-'arabiyya/, etc.

4.3.4. Titres : énoncés recherchés

Si les manuels scolaires titrent leurs contenus en usant de terminologies plutôt standards et de constructions simples et faciles, ce n'est pas le cas de nombre d'ouvrages de la tradition. La plupart de ces ouvrages présentent des intitulés plutôt recherchés, originaux, rhétoriques et parfois difficiles à comprendre pour un public non averti. Les termes sont choisis et construits dans des emplois rhétoriques.

4.3.4.1. Choix des termes

Les titres d'un nombre d'ouvrages de la tradition renferment quelques termes difficiles, probablement minutieusement choisis par leurs auteurs. Ces termes expriment directement ou indirectement le contenu des ouvrages. Directement tels que les exemples /al-kasa:'is/ d'IBN ĠINNĪ (392/1002) (littéralement les particularités), /al-muqtadab/ d'al-MUBARRAD (285/898) (littéralement le concis) ou encore /al-mufasssal/ de ZAMAKŠARĪ (538/1144) (littéralement le circonstancié ou détaillé) et indirectement tel que le Luma^c ou le Kaššāf. Prenons l'exemple du Luma^c d'IBN ĠINNĪ (392/1002). Le terme /luma^c/, pluriel de /lum^cat/ vient du verbe /lama^aa/ (briller). Nous lisons dans le dictionnaire arabe al-Mu'ğam al-'Arabī al-Hadīf (Larousse) (entrée lm^c, p 1042) ceci à propos du verbe /lama^aa/ :

« لمع - لمعا ولمعانا ولموعا ولميعا وتلمعا البرق وغيره : أضاء اللمع : برق يكون فيه الحجر أو الثوب أو الشيء يتلون ألوانا شتى »

Le dictionnaire AS-SABĪL (entrée lm^c, n°4895) traduit le verbe /lama^aa/ par :

« Briller ; chatoyer ; étinceler ; flamboyer ; jaillir(éclair) ; luire ; miroiter ; resplendir ; scintiller »

Quant au /kašša:f/ de ZAMAKŠARĪ (538/1144), le terme /kašša:f/ vient du verbe /kašafa/ (découvrir, dévoiler, élucider, mettre en valeur, etc.). Le schème /fa^{cc}a:l/ de /kašša:f/ retient particulièrement notre attention. C'est une forme intensive qui exprime l'exagération. Le

dictionnaire Larousse (entrée ksf, p 1000) nous donne l'explication suivante du verbe /kašafa/ :

« كشف - كاشفا و كاشفة الشيء : رفع عنه شيئا كان يغطيه و نجاه عنه »

4.3.4.2. Métaphores

Le deuxième point qui se manifeste clairement dans les intitulés des ouvrages de la tradition concerne la fréquence relativement élevée, de l'utilisation de mots dans des emplois métaphoriques. A titre d'exemple, des termes tels que /šada:/ (odeur agréable), /ğana:/ (cueillette) ou encore /nuzhat/ (promenade), constituent des mots clés en même temps qu'ils incrustent des titres d'ouvrages de grammaire de la tradition. Voici, dans ce qui suit, quelques illustrations concrètes d'expressions que nous avons relevées dans des intitulés d'ouvrages de grammaire:

Un premier exemple :

Dans l'intitulé de l'un des ouvrages d'Ibn HIŠĀM (761/1360), on lit l'expression suivante : /šarh šuḍu:r aḍ-ḍahab/. Il s'agit en fait de l'explication, voire de l'exégèse des /šuḍu:r aḍ-ḍahab/ (littéralement: les perles en or). Dans cet emploi métaphorique l'on constate que le contenu du livre est assimilé à des perles en or.

Un deuxième exemple :

L'intitulé de l'un des ouvrages de 'Abd al-Qādir BAGDĀDĪ (486/1093) commence par : /kiza:nat al-'adab/. Dans cette expression l'auteur évoque l'image de /al-kiza:nat/ (l'armoire) et établit une certaine ressemblance entre le

livre rempli de connaissances et l'armoire bourrée de livres.

Un troisième et dernier exemple :

A vrai dire ce ne sont pas les exemples d'emplois métaphoriques dans les intitulés d'ouvrages de grammaire de la tradition qui manquent. Cependant nous avons souhaité présenter au lecteur ce dernier exemple pour sa dimension romantique. Il s'agit de l'intitulé d'un ouvrage d'Ibn HIŠĀM (761/1360) qui est en l'occurrence : /šarh qatr an-nadā wa ball aššada:/. Les termes /qatr/ (pluie), /ball/ (humectage), /nada:/ (rosée) et /šada:/ (senteur) retiennent, particulièrement, notre attention. Tous évoquent la nature.

Ainsi l'on constate que nombre de grammairiens de la tradition recourent à des termes dont le contenu sémantique n'a rien à voir avec une terminologie grammaticale, pour décrire des faits de langue. Cette tendance est loin d'être la vocation des manuels scolaires.

4.3.4.3. Allitérations

L'autre fait marquant concerne l'itération et la redondance de certains sons et lettres dans le même intitulé. C'est ce qui porte en rhétorique arabe le nom d'/al-ğina:s/ et que nous avons traduit en français par le terme 'allitération'. Cette allitération, nous la constatons dans des titres tels que : /kiza:nat al 'adab wa lubb luba:b lisa:n al-'arab/ où les consonnes /b/ et /l/ se répètent plusieurs fois (b=6, l=5) ou encore /qawa:īd al-mara:m fi: 'ilm al-kala:m/ où la consonne /m/ se répète quatre fois.

4.3.4.4. Assonances

Le dernier point que nous soulevons et qui à notre sens revêt une importance particulière en tant que fait marquant, se rapporte à la présence dans un nombre non négligeable de titres, de cette dimension rhétorique qui est l'assonance (/as-sağ/). En effet l'on se rend compte, dès les premières lectures d'un certain nombre de titres, de la redondance de quelques rîmes qui marquent la fin des mots, parfois de même schèmes, tels que les exemples suivants :

Le /i:b/ dans : /muğnī al-labi:b 'an kutub al-'a'a:ri:b/

Le /a:f/ dans : /al-'insa:f fi: masa:'il al kila:f/

Le /a:ni:/ dans : /al-ğana: ad'da:ni: fi: huru:f al-ma'a:ni:/

Le /ab/ des schèmes /fa'al/ dans : /kiza:nat al-'adab wa lubb luba:b lisa:n al-'arab/

Le /a:m/ des schèmes /fa'a:l/ dans : /qawa:'id al-mara:m ff 'ilm al-kala:m/

Le /a:t/ du Schème /fu'a:t/ dans : /buğyat al-wu'a:t fi: tabaqa:t an-nuħa:t/

Etc.

Au terme de ce quatrième sous-chapitre nous disons que la lecture comparative de titres d'ouvrages de la tradition et de ceux de manuels scolaires montre qu'en dépit de quelques similitudes dans la formulation de ces titres subsistent pas mal de différences. Si du côté de la tradition on préfère les titres recherchés, parfois longs voire complexes, les manuels scolaires optent pour des titres plutôt courts et faciles. Tout en exprimant,

subjectivement, notre fascination et notre préférence pour un nombre de titres de la tradition, nous disons qu'une fois encore les manuels scolaires se démarquent des ouvrages de la tradition en abandonnant tous ces emplois rhétoriques. Ils s'inscrivent dans une démarche simple et directe.

Cette première approche comparative des titres constitue, à notre sens, un premier indice révélateur de choix différents et d'orientations différentes de la part des manuels scolaires par rapport aux ouvrages de la tradition. Le deuxième élément susceptible de nous révéler de nouvelles vérités serait une lecture comparative des tables des matières.

5. ETUDE COMPARATIVE DE L'ORGANISATION DES TABLES DE MATIERES

5.1. Quelles tables des matières, de quels ouvrages

Le passage en revue d'un certain nombre de tables des matières, montre l'existence de données qu'il faut prendre en considération, avant de procéder à un éventuel examen de ces tables.

Dans nombre de cas, la nature même de l'ouvrage écrit, dicte à son auteur une organisation de la matière, autre que celle, classique⁷, à laquelle on s'est habitué.

⁷ Se reporter au sous-titre qui suit

Parfois, elle le contraint à se passer de toute organisation. Prenons des exemples concrets. Du côté de la tradition, nous voyons le *Amāli* d'IBN al-HĀĠIB (570/1174-75), qui est un compilé de dictées faites par IBN al-HĀĠIB (570/1174-75), organisé sur la seule base des numéros attribués aux diverses dictées probablement par l'éditeur selon leur ordre chronologique.

Le *Muġnī* d'Ibn HIŠĀM (761/1360) ou *Hurūf al-ma'ānī* de ZAGĠĠĠĠ (337/949) ou tout autre ouvrage de même type, sont organisés selon un critère d'ordre alphabétique.

D'autres ouvrages tels que *Miftāh al-'Ulūm* d'as-SAKKĀKĠ (626/1229), *Dalā'il al-'Iḡāz* d'al-ĠURĠĠĠĠ (IV siècle de l'Hégire), *'Iḡrāb talātina sūrat mina 'al-Qur'ān* d'Ibn KĀLAWAYHI (370/981) et autres; qui traitent de la syntaxe dans le cadre de la Balāġa (rhétorique), de l'exégèse ou d'autres disciplines; présentent des tables de matières organisées selon la progression et la nature même de ces disciplines.

Du côté des manuels scolaires, les auteurs doivent respecter les programmes officiels mis en place par les ministères de l'éducation nationale. Ces programmes sont répartis selon les classes et les niveaux d'enseignement. Ainsi, pour des convenances pédagogiques un chapitre quelconque peut être avancé ou reporté. A titre d'exemple, lorsqu'on débute l'enseignement de la syntaxe, dans le cycle primaire, on reporte la question du sujet du verbe passif en se contentant d'enseigner le sujet du verbe. Parfois un même chapitre est traité sur plusieurs années, selon les degrés de difficultés que peuvent renfermer les questions soulevées.

Cependant, en dépit de ces difficultés, une lecture de l'organisation des tables des matières reste possible. Beaucoup d'ouvrages de la tradition qui traitent uniquement de la grammaire (syntaxe et/ou morphologie) en dehors de toute autre contrainte, respectent les schémas classiques de l'organisation de la matière dans la tradition⁸. Dans ce cas, les quelques différences que nous constatons, peuvent être révélatrices des convictions de leurs auteurs plus que d'autres choses.

Quant aux manuels scolaires, il suffit en fait, de les considérer dans leur totalité et de voir la progression de toute la série pour espérer une certaine lecture de l'organisation de leur matière.

5.1.1. Schéma classique de la table des matières dans la tradition:

Il est de coutume, dans la tradition grammaticale arabe, de commencer par une partie sur le discours où on évoque en particulier les parties du discours (les noms, les verbes et les particules) qui pourraient servir à leur tour, de critère d'organisation. Cette partie peut comporter, entre autres, des questions telles que: la déclinaison et l'indéclinaison, la détermination et l'indétermination, le duel et le pluriel, etc. Puis se succèdent par la suite trois grandes parties qui constituent l'essentiel de la syntaxe. Ce sont: les nominatifs, les accusatifs et les génitifs. Au demeurant,

⁸ Idem

le tout s'articule au sein de la phrase autour de la rection.

Dans la partie des nominatifs, on trouve le sujet du verbe, le sujet du verbe passif, l'inchoatif, l'énonciatif et les abrogatifs (verbaux et nominaux).

Dans la partie des accusatifs on trouve le patient, le complément circonstanciel (de lieu et de temps), le complément de cause, le complément absolu, le complément de concomitance (ou d'accompagnement), le complément d'état, le spécificatif et l'excepté.

Dans la partie des génitifs on trouve l'annexion et les particules du génitif.

Cette partie est habituellement suivie par une autre qui se rapporte aux concordants et qui comporte l'épithète, le permutatif, la corroboration et la coordination (par apposition et par le moyen de particules de coordination).

Les questions diverses qui n'entrent pas dans les catégories précédentes sont généralement réunies dans une cinquième partie à part.

Lorsqu'il s'agit de réunir syntaxe et morphologie, ce qui est souvent le cas, les deux questions peuvent être traitées en alternance.

Prenons l'exemple du *Luma*^c d'IBN ĠINNĪ (392/1002) et de *Taqrib al-Muqarrab* d'Abū Hayyān al-ANDALUSĪ (745/1344) et dressons le tableau synoptique de leurs tables des matières:

تقريب المقرب	المع
--------------	------

الإعراب	الكلام و أنواعه باب للمرب و المبني باب الإعراب و البناء باب إعراب الاسم الواحد باب إعراب الاسم المعتل الأسماء الستة باب التشية ذكر الجمع : باب جمع التذكير باب جمع التأنيث باب جمع التكسير	(1) الكلام و الإعراب
الفاعل ... البناء للمفعول المتبدا الخبر الاشتغال كان و أحوالها أفعال المقاربة إن و أحوالها	معرفة الأسماء المرفوعة : باب المتبدا باب خبر المتبدا باب الفاعل باب المفعول الذي جعل الفعل حديثا عنه باب (كان) و أحوالها (ما) للمشبهة — (ليس) باب (إن) و أحوالها باب (لا) في النفي	(2) المرفوعات
المفعول به ... (9) المنصوب على التشبيه بالمفعول الجال التميز المفعول معه المفعول له	معرفة الأسماء المنصوبة : باب للمفعول المطلق باب للمفعول به باب للمفعول فيه باب ظرف الزمان باب طرف المكان باب للمفعول له	(3) المنصوبات

*. Après le /maf'ûl bihi/ (le patient), *Taqrib al-Muqarrab* consacre une partie à la morphologie.

الإستثناء النداء ...	باب المفعول معه المشبهة بالمفعول: باب الحال باب التمييز باب الإستثناء	
الجر القسم الإضافة	معرفة الأسماء المجرورة : باب حروف الجر باب (مذ) و (منذ) باب (حي) باب الإضافة	(4) المجرورات
التبع التوكيد البدل عطف النسق عطف البيان	معرفة ما يتبع الاسم في إعرابه : باب الوصف باب التوكيد باب البدل باب عطف البيان باب العطف	(5) التوابع
	باب المعرفة و النكرة : ... باب الأفعال و بناتها ... معرفة ما ينصرف و ما لا ينصرف : ... باب العدد ... باب الإستفهام ... باب الإمالة .	(6) متفرقات

Ainsi et tel que cela se manifeste à travers la lecture de ces tables, la matière est essentiellement organisée sur la base des voyelles casuelles. Autrement dit, le schéma

classique de l'organisation de la matière dans la tradition, répond à un critère réactionnel.

5.1.2. Organisation des tables des matières dans les manuels scolaires

Il est clair que l'organisation de la matière dans les manuels scolaires dépend, en grande partie, des choix pédagogiques plus que de tout autre chose. C'est un fait, cependant, que la majorité de ces manuels scolaires, se sont alignés à la méthode structuro-globale.

Ainsi, de plus en plus de manuels évoquent, souvent brièvement en situation de départ, le texte puis le paragraphe pour aboutir à la phrase. D'autres n'hésitent pas à introduire des questions telle que la ponctuation.

En effet la notion de phrase constitue un facteur déterminant dans l'organisation, d'une grande partie (voire la presque totalité), des tables des matières dans les manuels scolaires. A titre d'exemple le manuel an-Nahw al-'Arabî: Kitâb al-luġa commence sa table des matières par les deux chapitres suivants: du texte à la phrase et la phrase simple. Le Qawâ'id I de son côté commence sa table des matières par: les signes de ponctuation.

Pour mieux illustrer ce que nous venons de dire quant à l'impact de la notion de phrase dans l'organisation de la table des matières de nombre de manuels scolaires voici, dans ce qui suit la table des matières de Kitâb al-Luġa:

- (1) الجملة : مكوناتها و أنواعها
أقسام الكلام - المعرب و المبني - النكرة و المعرفة - المنوع من
التنوين . (في إطار مراجعات)
- (2) الجملة الفعلية البسيطة و عناصرها
الفاعل - نائب الفاعل - المفعول به . <==> الجملة الفعلية
المركبة
- (3) الجملة الاسمية البسيطة و عناصرها
المتبداً و الخبر - كان و أخواتها - إن و أخواتها <==> الجملة
الاسمية المركبة
- (4) متممات الجملة
المفعول المطلق - المفعول لأجله - المفعول فيه - الحال - التمييز
- (5) التوابع
النعت - البدل - التوكيد - العطف
- (6) المحرورات : حروف الجر - الإضافة
- (7) متفرقات : الشرط - الاستفهام - الاسم الموصول - المنادى -
الاستثناء - العدد

Ainsi, quatre des huit chapitres de la table des matières de Kitâb al-Luġa évoquent directement la notion de phrase. Les parties du discours, en particulier le verbe et le nom, introduisent les phrases verbale et nominale. Les questions du sujet du verbe, du sujet du verbe passif et le patient sont réunies sous l'égide de la phrase verbale. L'inchoatif, l'énonciatif et les abrogatifs portent la marque de la phrase nominale. Enfin, les /mutammima:t/ (expansions complétives) sont considérés comme des compléments à la phrase. Dès lors l'on se demande : est-ce que le /šart/, par exemple, n'est pas dans une phrase

conditionnelle ! Ou encore, est-ce que l'exception n'est pas des /mutammima:t/ ! De ce fait, les intitulés de phrases nominale et verbale paraissent comme artificiels.

La comparaison des tables des matières d'ouvrages de la tradition à celles de nombre de manuels scolaires montre l'existence de quelques divergences entre les deux. Ces divergences voire ces changements survenus dans les manuels scolaires ne sont pas le fruit du hasard. Ils expriment, à notre sens, des changements dans la conception et la présentation de la matière, de la part des auteurs de ces manuels. Voici, à titre indicatif, quelques exemples, que nous avons constaté, de ces divergences:

- La tradition grammaticale arabe organise la matière sur la base des flexions casuelles, autrement dit sur la base de la rection; alors que la plupart, sinon la presque totalité des manuels scolaires s'articulent, du moins implicitement, autour de la phrase et ses constituants.

- La tradition classe le patient dans la classe des accusatifs, avec les /mutammima:t/ compléments accusatifs, alors que la plupart des manuels scolaires, dans tous les cas ceux que nous avons consultés et sur lesquels nous travaillons, le placent dans la phrase verbale juste après le sujet du verbe.

Certes, il n'est pas exclu dans la tradition d'évoquer le patient avec le sujet du verbe, tel que dans 'le chapitre du sujet du verbe et du patient' /ba:b 'al-fa:ʿil wa al-mafʿu:l bihi/ du Ġumal (p10). Cependant, Zaġġāġi (337/949) évoque aussi le patient dans la classe des accusatifs lors

du chapitre 'les classes des compléments' /bâb 'aqsa:m 'al-maf'u:li:na/.

- S'agissant des abrogatifs, la tradition n'hésite pas à faire des rapprochements entre Kâna et ses conseurs ou 'Inna et ses conseurs et la phrase verbale. Ainsi Kâna est assimilé au verbe transitif, son nom au sujet du verbe et son énonciatif au patient.

Dans son Ġumal, ZAGĠĠĠĠ (337/949) inclut le /ha:l/ (complément d'état) avec les compléments:

« و المفعول فيه : الظروف و الأحوال ، نحو قولك : " جاء زيد مسرعاً »

" ، فمعناه " جاء زيد في هذه الحال " »

(الجمل في النحو ، ص 316)

« Le complément circonstanciel: les circonstanciels et les [compléments d'état tel que ton dire: /ġa:'a zaydun musri'an/ (Zayd est venu en se hâtant). Sa signification est que Zayd est venu dans cet état. »

De tels rapprochements sont inexistants dans les manuels scolaires. La phrase nominale et la phrase verbale sont à la fois séparées et indépendantes l'une de l'autre.

- La lecture des tables des matières révèle quelques exemples où la terminologie employée dans les titres et sous-titres diffère selon que l'on est dans le contexte de la tradition grammaticale arabe ou dans celui des manuels scolaires.

6. ETUDE COMPARATIVE DES TERMINOLOGIES EMPLOYÉES

Nombre de questions se présentent dans la tradition, sous des appellations multiples, autres que celles avec lesquelles on s'est familiarisé aujourd'hui à travers les manuels scolaires. La terminologie employée dans ces manuels scolaires est très homogène et stable. Cette stabilisation a été entamée avec la tradition tardive. Les manuels scolaires, qui ne cessent d'affirmer leur attachement à la tradition n'ont pas inventé leur terminologie. Ils l'ont empruntée, choisie et cherchée à partir de la tradition en tant que tout et plus particulièrement dans la tradition tardive. Dès lors l'on s'interroge sur le pourquoi et le comment de ces choix opérés par les manuels scolaires?

La réponse ou du moins une partie de la réponse se trouve dans l'évocation et la lecture mêmes de ces termes tels qu'ils se présentent dans le contexte de la tradition Ils sont souvent longs et parfois difficiles à appréhender. A vrai dire, la fréquence de ces termes varie dans la tradition, d'un ouvrage à l'autre et d'une époque à l'autre. Il y en a, parmi eux, qui ont été repris, à quelques différences près, par un grand nombre de grammairiens.

Nous citons l'exemple du sujet du verbe passif, /la:/ qui nie l'espèce et les abrogatifs. D'autres, tels que le génitif ou l'épithète, ont été l'œuvre de grammairiens particuliers.

6.1. A travers les tables des matières:

6.1.1. L'exemple du sujet du verbe passif:

L'exemple le plus frappant est celui du sujet du verbe passif. Les manuels scolaires présentent unanimement cette question sous l'intitulé de /na:'ib al-fa:'il/ que nous traduisons littéralement par le substitut ou le remplaçant du sujet du verbe. Ainsi, tous les manuels scolaires qui évoquent cette question l'intitulent par : /na:'ib al-fa:'il/

A titre d'exemple, *al-Luġa al-'arabiyya Qawā'id wa Nusūs* consacre un premier chapitre à cette question, intitulé /al-fi'l al-maġhu:l/ (le verbe passif) (p521) suivi d'un deuxième regroupant quelques Nominatifs /al-marfu:'a:t/ dont particulièrement /na:'ib al-fa:'il/ (le sujet du verbe passif).

Kitāb al-Luġa consacre, lui aussi un chapitre à la même question ayant le même intitulé, c'est à dire /na:'ib al-fa:'il/.

Cette terminologie qui fait l'unanimité des manuels scolaires, se présente sous d'autres appellations dans nombre d'ouvrages de la tradition, en particulier les plus anciens. Ces appellations sont proches les unes des autres, voire parfois identiques¹⁰. Autrement dit, elles reprennent

¹⁰ "و قد جاء هذا المصطلح أول ما جاء كما ذكرنا ذلك أننا على لسان سيويه (180) بأنه المفعول الذي لم يتعد إليه فعل فاعل، و عثر عنه الفراء (207) بما لم يسم فاعله، و أمجاء المبرد (285) بالمفعول الذي لا يذكر فاعله، و قال عنه ابن السراج (316) بأنه المفعول الذي لم يسم من فعل به، و قال عنه الفارسي (337) إنه المفعول به في المعنى،

souvent les mêmes termes. Commençons par SIBAWAYHI (180/796) qui, à la page 33 du *Kitāb* (volume I) évoque déjà cette question:

« هذا باب الفاعل الذي لم يتعد فعله إلى مفعول و المفعول الذي لم يتعد إليه فعل فاعل ولم يتعد فعله إلى مفعول [آخر] »
 « Ceci est le chapitre de l'agent [fā'il] dont la rection du verbe ne l'a pas dépassé pour régir un patient [maf'ûl]. Du patient [maf'ûl] dont le verbe n'a pas régi un agent [fā'il] et ne l'a pas dépassé pour régir un autre patient [maf'ûl] »

Abstraction faite de l'identité de l'auteur et de son époque, et sans intention aucune, de chercher à relire la terminologie grammaticale employée par SIBAWAYHI (180/796) à travers les valeurs actuelles ou de vouloir appliquer les grilles modernes, nous avons voulu tester la connaissance des apprenants de notre époque de la terminologie grammaticale ancienne. Ainsi nous avons pris le risque de tester l'impact de cette appellation dans les rangs de personnes (enseignants étudiants et élèves) probablement scolarisés, pour l'essentiel, par le biais des manuels scolaires. L'objectif visé était double :

و قال عنه الزبيدي (379) المفعول الذي لم يسم فاعله، و قال ابن جني (392) المفعول الذي جعل الفعل حديثا عنه، و قال ابن معطي (628) الاسم الذي يقام مقام الفاعل و قال ابن الحاجب (646) مفعول ما لم يسم فاعله ... و أخيرا استقر تحت مصطلح نائب الفاعل

Abdelhamid TAGHOUTI (Colloque du 16/17 octobre 2003, Lyon II (à paraître))

- Savoir si cette terminologie était connue et si le concept peut être dégagé à partir de ce terme complexe ?
- Trouver une explication à l'évolution de la terminologie et aux changements qu'elle avait subis, avant de se stabiliser.

Nous nous sommes adressé à 5 échantillons d'apprenants (A,B,C,D,E)¹¹ et nous leur avons demandé de donner la signification de l'expression formulée par SIBAWAYHI (180/796) tout en leur proposons diverses réponses:

//al-maf'u:lu 'al-ladi: lam yata'addahu fi'luhu wa lam yata'dda 'ilayhi filu fa:'ilin/:

- a ☐ - المفعول الذي لم يتعد فعله ولم يتعد إليه فعل فاعل
- b ☐ - نائب الفاعل
- c ☐ - الفاعل
- d ☐ - لا إجابة

Voici le tableau des réponses obtenues:

	A	B	C	D	E	Total	%
a	6	2	4	4	3	19	15.96

¹¹ A: 20 étudiants en DEUG et Licence d'arabe à l'université Lumière Lyon II

B: 18 enseignants tunisiens en France, de langue et culture d'origine.

C: 20 élèves de fin de cycle primaire (6^{ème}) d'une école primaire à Tunis.

D: 37 élèves de la dernière année (9^{ème}) d'un collège à Tunis.

E: 20 étudiants en DEUG d'arabe de l'université de Tunis.

b	1	5	7	12	7	32	26.9
c	1	1	0	3	0	5	4.2
d	10	10	10	17	16	63	52.9

Comme on peut le constater, et tout en excluant la part du hasard dans les réponses obtenues, seuls 26.9% des interrogés saisissent la signification de l'expression rendue par SIBAWAYHI (180/796) à savoir: sujet du verbe passif (réponse b)

Aussi faut-il le signaler, le pourcentage le plus élevé est celui correspondant à la case c, à savoir: pas de réponse. Autrement dit, le cumul des pourcentages de cette dernière case et de celles des réponses fausses, donne un total de 73.1% de personnes qui méconnaissent cette expression. Ce qui constitue un taux fortement élevé.

Nous avons, dans un deuxième temps, proposé une expression plus courante et relativement plus facile:

/ma: lam yusamma: fa:'iluhu/

ما لم يسم فاعله

Les résultats, bien qu'ils étaient relativement meilleurs, expriment toujours la même tendance à méconnaître cette expression.

Voici le tableau des résultats obtenus:

	A	B	C	D	E	Total	%
a	1	1	2	4	0	8	7.02
b	0	1	4	2	0	7	6.14
c	13	8	13	15	20	69	60.53

d	5	7	2	10	6	30	26.53
---	---	---	---	----	---	----	-------

Le cumul des pourcentages de ceux qui n'apportent pas de réponse à cette question (26.53%) et de ceux qui donnent une réponse fausse (7.02% + 6.14%), montre que près de 40% des interrogés méconnaissent cette terminologie assez fréquente dans la tradition; parfois sous des appellations très proches. L'amélioration constatée lors des réponses apportées à la deuxième question s'expliquerait par le fait que la deuxième formulation, malgré qu'elle s'inscrive dans le prolongement et le même contexte que la première, est circonscrite par rapport à celle-ci. Ceci nous amène à s'interroger sur les besoins auxquels doit répondre toute terminologie, et dans quelle mesure la terminologie grammaticale dans le Kitâb, telle que celle employée par SIBAWAYHI (180/796) pour désigner le sujet du verbe passif, répond-t-elle à ces besoins ?

Alain REY, dans son ouvrage 'La terminologie nom et notions', fait état de trois besoins : la description, la transmission et la normalisation :

-« Besoins de description systématique des ensembles de termes (terminologies) nécessaires à la formulation des discours portant sur un domaine socialement distinct »¹²

-« Besoin de transmission et de diffusion des connaissances dans un domaine au moyen de sa terminologie »¹³

-« Le besoin de normes s'applique en général à tout usage linguistique, à toute formulation théorique ... Chaque

¹² . Alain REY, La terminologie noms et notions, p55

¹³ . Idem p56

domaine est conceptualisé diversement, selon des écoles, des tendances, des hommes »¹⁴

6.1.2 La terminologie de SIBAWAYHI (180/796) et les besoins de description, de transmission et de normalisation

En dépit de sa complexité et de sa longueur la terminologie adoptée par SIBAWAYHI (180/796) décrit, mieux que tout, les notions et concepts de grammaire qu'elle cherche à communiquer. Prenons quelques exemples et voyons concrètement comment cela se passe t-il :

« الفاعل الذي لم يتعدَّ فعله إلى مفعول و المفعول الذي لم يتعدَّ إليه فعل
فاعل و لم يتعدَّ فعله إلى مفعول آخر »

Il est clair qu'il s'agit, dans cet intitulé, de deux questions, parfaitement exprimées par SIBAWAYHI (180/796). Leur point commun est l'absence d'un patient (syntaxique). La première question concerne /al- fa:°il al-ladi: lam yata°adda: fi°luhu °ila: maf°u:lin/ (le sujet [du verbe] dont le verbe ne régit pas un patient), autrement dit le verbe intransitif et son sujet. SIBAWAYHI (180/796) donne les exemples suivants:

- / ǧalasa zayd-un /
(s'est assis Zayd (nominatif))
Zayd s'est assis.
- / dahaba °amr-u /
(est parti °amr (nominatif))
°Amr est parti.

¹⁴ . Idem

(Kitâb I, p 33)

La deuxième question concerne le verbe transitif qui régit un seul patient lorsqu'il est à la voix passive, par conséquent lorsque le patient se transforme en sujet d'un verbe passif. Ainsi pour signifier le verbe passif qui ne régit pas le substitut du sujet, SIBAWAYHI (180/796) emploie l'expression /al-ladi: lam yata'adda:-hu fi'luhu 'ila: maf'u:lin/ et pour signifier le verbe passif qui ne régit que le substitut du sujet, SIBAWAYHI (180/796) emploie l'expression /al-ladi: lam yata'adda: 'ilay-hi fi'lu fa:°ilin/, autrement dit le substitut du sujet qui est, à l'origine, un patient et qui est régi directement par le verbe et non plus par un verbe d'un sujet, puisque ce dernier est supposé inconnu. Cette catégorie de verbe se contente de régir le substitut du sujet et ne régit pas un deuxième patient. SIBAWAYHI (180/796) donne les exemples suivants:

- / duriba zayd-un /
(a été frappé Zayd (nominatif)
Zayd a été frappé.
- / yudrabu °amru /
(il est frappé °Amr (nominatif))
°Amr est frappé

(Kitâb I, p 34)

Certes, il est clair que l'on peut multiplier les exemples et les commenter. Cependant ce qui retient le plus notre attention chez SIBAWAYHI (180/796) c'est son exhaustivité et sa progression dans la matière. Ainsi et après avoir présenté la structure binaire, à savoir [verbe + sujet] et

[verbe + sujet du verbe passif ou substitut du sujet], il aborde un nombre de questions relatives aux deux premières citées ci-dessus. Voici, dans ce qui suit, le tableau synoptique de l'ensemble de ces questions et de leur progression :

Terminologie correspondante (adoptée par les manuels scolaires)	Terminologie de SIBAWAYHI (180/796)
فعل + فاعل (ذهب زيد)	الفاعل الذي لم يتعدَّ فعله إلى مفعول
فعل + نائب فاعل (ضرب زيد)	المفعول الذي لم يتعدَّ إليه فعل فاعل و لم يتعدَّ فعله إلى مفعول آخر
فعل + فاعل + مفعول به (ضرب عبد الله زيداً)	الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعول
فعل + فاعل + مفع به 1 أو فعل + فاعل + مفع به 1 + مفع به 2 (أعطى عبد الله زيداً درهماً)	الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعولين فإن شئت اقتصر على المفعول الأول و إن شئت تعدّى إلى الثاني كما تعدّى إلى الأول
فعل + فاعل + مفع به 1 + مفع به 2 (حسب عبد الله زيداً بكرًا: أفعال العلم والظنّ)	الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعولين و ليس لك أن تقتصر على أحد المفعولين دون الآخر
فعل + فاعل + مفع به 1 + مفع به 2 + مفع به 3 (أرى الله بشراً زيداً أباه)	الفاعل الذي يتعداه فعله إلى ثلاثة مفعولين و لا يجوز لك أن تقتصر على مفعول منهم واحد دون الثلاثة
فعل + نائب فاعل + مفع به (كسي)	المفعول الذي يتعداه فعله إلى مفعول

عبدالله الثوب	
المفعول الذي يتعداه إلى مفعولين و ليس لك فعل + نائب فاعل + مفع به 1 + مفع به 2 (تيت زيدا أبا فلان)	أن تقتصر على واحد منهما دون الآخر

SIBAWAYHI a le grand mérite de nous avoir légué une matière riche. Le *Kitāb* demeure, en ce sens, une source incontournable pour toute recherche sur la grammaire arabe et sa terminologie. Cependant on imagine mal que l'on pouvait adopter l'ensemble de cette terminologie telle qu'elle se présente dans le *Kitāb*. Aujourd'hui la lecture de la tradition en général et du *Kitāb* en particulier n'est pas toujours une lecture aisée pour un public non averti. L'exemple du questionnaire sur /na:'ib al-fa:'il/ (le sujet du verbe passif) que nous venons de citer ci-dessus, montre bien que c'est loin d'être le cas.

Nous pouvons multiplier les exemples, cependant nous nous rendons compte dès les premiers abords, de la complexité de ses formulations relativement longues et coûteuses, qui ressemblent plus à des descriptions voire même des explications que des appellations. L'emploi du relatif /ma:/, du terme /al-maf'u:l/ suivi d'un deuxième relatif /al-ladi:/ ainsi que l'emploi des verbes passifs /yusamma:/ /ḡu'ila/ et autres, expriment une certaine difficulté à désigner ce concept par un terme technique court, adéquat et pratique. En effet, bien que les auteurs de ces ouvrages communiquent parfaitement ce concept de sujet du verbe passif, les terminologies employées ne sont pas commodes et ne facilitent pas sa normalisation. Ils relèvent plus, à notre sens d'une 'nomenclature' que d'une

vraie terminologie. C'est d'ailleurs ce qui a favorisé, plus tard, l'apparition de la terminologie de /na:'ib al-fa:'il/ dans la tradition tardive; d'autant plus qu'elle fonctionne comme un substantif et par conséquent elle répond mieux aux normes:

« La terminologie ne s'intéresse aux signes (mots et unités plus grandes que le mot) qu'en tant qu'ils fonctionnent comme des noms, dénotant des objets, et comme des "indicateurs de notions" (de concepts). »

(Alain REY: La terminologie noms et notions, p24)

Un peu plus tard, IBN as-SARRĀĠ (mort en 316/928), dans son *Usūl* (volume I) désigne le sujet du verbe passif par l'expression:

« باب المفعول الذي لم يسم من فعل به »

« chapitre du complément dont celui qui lui a fait [subir l'action] n'est pas désigné »

ZAGĠĠĠĠ (337/949) de son côté, dans son *Ġumal*, consacre deux chapitres à ce thème. Il intitule le premier: /ba:b ma: lam yusamma: fa:'iluhu/ 'chapitre de ce dont l'agent sujet n'a pas été mentionné' (p76); et le second: /ba:b min masa:'il ma: lam yusamma: fa:'iluhu/ 'chapitre parmi les questions de ce dont l'agent sujet n'a pas été mentionné' (p 80).

IBN ĠINNĠ (392/1002), dans son *Luma'* (p82) parle du:

« المفعول الذي جعل الفعل حديثا عنه و هو ما لم يسم فاعله »

« Le patient auquel se rapporte le verbe. C'est
ce dont l'agent n'a pas été mentionné ».

GUZŪLĪ (mort en 607/1210-11) emploie, dans sa *Muqaddima* *Guzūliyya*, approximativement, la même terminologie: /ba:b al-maf'u:l al-ladi: lam yusamma: fa:ʿiluhu/ 'chapitre du complément dont l'agent sujet n'a pas été mentionné' (p141).

Quant à Abū Hayyān al-ANDALUSĪ (745/1344), il évoque également, dans son *Tagrib*, la question du sujet du verbe passif. Cependant, il ne le mentionne pas explicitement dans l'intitulé¹⁵, du fait que les intitulés sont contractés¹⁶ :

« باب :

... و يحذف الفاعل لعلم، و جهل، و خوف منه، أو عليه، و تعظيم، و
تحقير، و إثارة، و وزن، و توافق، و تقارب فينوب عنه متصرف ظرف،
أو مصدر مختص، و مفعول به مسرح، أو مقيد ... »

(تقريب المقرب، ص

(49

¹⁵. Dans le *Muqarrab* (1/79), nous lisons l'intitulé : باب ما لم يسم فاعله

¹⁶ . Voici, dans ce qui suit, un exemple de contraction de l'intitulé :

Dans le *Muqarrab* (1/106) nous lisons : باب الحروف التي تنصب الاسم و ترفع الخبر ،
alors que dans le *Tagrib* le même chapitre porte l'intitulé
suivant : " باب "إن و أن و لكن " .

« Chapitre:

Le sujet n'est pas évoqué parce qu'il est
{supposé} connu, parce qu'il est inconnu, par
crainte de lui ou pour sa vie, par admiration,
par mépris, par prédilection, à cause (de
l'importance) de son poids, par convenance, et
par rapprochement. Alors un circonstanciel
déclinable, un nom d'action spécifié ou un
patient /musarraḥ/ ou /muḡayyad/¹⁷... peuvent le
remplacer »

Avec les manuels scolaires cette terminologie s'est
substituée définitivement aux anciennes, probablement
abandonnés pour toujours. Reste à s'interroger sur la date
de sa parution.

Il nous est difficile, dans le contexte actuel de la
déterminer avec exactitude. cependant quelques indices nous
rapprochent de cette date:

Muhammad Ibn Ahmad Ibn ʿAbd al-BĀRĪ al-ʿAHDAL (XIII^{ème}
siècle de l'hégire), auteur d'un ouvrage intitulé al-
Kawākib ad-Durriyya, nous révèle une information d'une
importance capitale concernant l'auteur de cet emploi
terminologique de /na:ʿib al-fa:ʿil/. A vrai dire al-
Kawākib ad-Durriyya n'est qu'un commentaire de Mutamminat
al-Aḡurrūmiyya écrit par Muhammad Ibn Muhammad ar-RAʿĪNĪ,
connu sous le nom d'al-HATTĀB.

¹⁷ . Dans le *Muqarrab* (I/81) l'auteur explique les termes
/musarraḥ/ et /muḡayyad/ par /maḡrūr/ (génitif).

Dans le texte initial de Mutammimat al-Aḡurrūmiyya, porté en marge d'al-Kawākib ad-Durriyya aux pages (81-82), nous lisons ceci:

« باب المفعول الذي لم يسم فاعله
وهو الاسم المرفوع الذي لم يذكر معه فاعله و أقيم هو مقامه ... و
يسمى أيضا النائب عن الفاعل و هذه العبارة لابن مالك و هي أحسن و
أخصر »

« Chapitre du complément dont l'agent n'a pas été mentionné
C'est le nom nominatif dont l'agent n'a pas été mentionné, et qui a pris la place de son agent
... Il se prénomme aussi /'an-na:'ib 'ani 'al-fa:'il/ (littéralement: le remplaçant ou le substitut du sujet). Cette terminologie est d'IBN MĀLIK (672/1273-74). Elle est meilleure et plus courte ».

Nous faisons deux remarques à propos de ce texte:

- L'auteur, bien qu'il fasse l'éloge de la nouvelle terminologie, continue à user de l'ancienne : /al-maf'ūl al-laḡī lam yusammā fā'iluhu/, paraît-il, demeure d'actualité.
- Plus important encore, il nous révèle le nom de l'auteur de cette nouvelle terminologie de /na:'i al-fa:'il/, en l'occurrence, IBN MĀLIK (672/1273-74).

Dans son commentaire de ce texte al-Ahdal confirme l'information rapportée par al-HATTĀB:

« (و يسمى أيضا) المفعول الذي لم يسم فاعله (النائب عن الفاعل و
هذه العبارة لابن مالك) قال أبو حيان : ولم أرها لغيره. قال المؤلف
كابن هشام (وهي أحسن) لأنها أوضح في بيان المراد (و أخصر)
من الأولى »

(الكواكب الدرّية، ج 1، ص 82)

« Le patient dont l'agent n'a pas été mentionné (se prénomme aussi) (le remplaçant de l'agent. Cette terminologie est d'IBN MĀLIK (672/1273-74)). Abū Hayyān a dit: Je ne la reconnais à personne d'autre que lui. L'auteur, ainsi que Ibn HIŠĀM, ont dit: (Elle est meilleure) parce qu'elle éclaire plus le [sens] voulu et parce qu'elle est (plus courte) que la première »

Dans le lexique grammatical de la Alfiyya d'IBN MĀLIK (672/1273-74), A. GOGUYER traduit /na:'ib al-fa:'il/ par: « (complément qui tient lieu de sujet verbal); sujet passif » (page 327). Il évoque aussi /fi'l ma: lam yusamma fa:'iluhu/ qu'il traduit par: « verbe passif (fait dont l'auteur n'est pas nommé) » (page 310).

Pour prendre acte de ce fait, nous avons consulté la Alfiyya d'IBN MĀLIK (né en 600/1203-4 et mort en 672/1273-4) où nous nous sommes rendu compte, effectivement, de la présence de cette terminologie:

« يَنُوبُ مَفْعُولٌ بِهِ عَنْ فَاعِلٍ فِيمَا لَهُ كَيْسِلٌ خَيْرٌ نَائِلٍ »
(أَلْفِيَّةُ ابْنِ مَالِكٍ فِي التَّحْوِ وَالصَّرْفِ ، ص 23)

« 1ère hémistiche: un patient remplace un agent.

2^{ème} hémistiche: dans ce qu'il en a, tel que: a été gratifié, le meilleur des gratifiés.»

Ibn HİŞÂM (761/1360) (mort en 761/1360), cité dans le texte précédent, emploie cette même terminologie de /na:'ib al-fa:'il/. Le fait que ce grand grammairien reprenne la terminologie d'IBN MÂLIK (672/1273-74) montre bien que le terme fût déjà bien installé depuis l'époque d'IBN MÂLIK (672/1273-74) et plus tard :

« واختلف في الفاعل و نائبه هل يكونان جملة أم لا »
(معني اللبيب 2 ، ص 491)

(
« [Les grammairiens] ne sont pas d'accord, quant à l'agent et son substitut, est-ce qu'ils forment une phrase ou non? »

« و الشرط الثاني أن لا يكون ما يحذف كالجاء ، فلا يحذف الفاعل و لا نائبه و لا مشبهه »

(معني اللبيب 2 ، ص 697)

« La deuxième condition est que ce qui est supprimé ne soit pas comme la partie. Ne sera

supprimé alors, ni le sujet, ni son substitut, ni son semblable »

Ainsi l'auteur de cette terminologie de /na:'ib al-fa:'il/ serait, vraisemblablement, Muhammad Ibn 'Abd Allah IBN MÂLIK (672/1273-74). Dès lors nous pouvons situer sa parution au VII^{ème} siècle de l'hégire, XIII^{ème} siècle de l'ère chrétienne.

6.1.3.L'exemple de /la:/ qui nie l'espèce:

Le deuxième exemple que nous proposons à partir de la lecture des tables des matières concerne la négation par /la:/. Pour désigner cette entité la tradition grammaticale arabe emploie différents termes. Elle paraît fluctuer autour de trois termes. Celui qui a retenu le plus notre attention est le terme /tabri'at/ que nous traduisons par : exemption. Ce terme très ancien qui n'est pas du tout évoqué par les manuels scolaires constitue la terminologie essentielle pour nombre de grammairiens et d'ouvrages de la tradition dont particulièrement al-Muqaddima al-Guzûliyya:

« ياب لا التبرئة
شرط وجوب بناء الاسم مع لا التبرئة ألا يتكرر و ألا يفصل بينهما و أن يليها و هو نكرة غير مضاف و لا مشبه بالمضاف »
(المقدمة الجزولية ، ص 218)

« Chapitre de /la:/ de 'l'exemption' »

Les conditions de l'indéclinabilité du nom précédé par /la:/ de 'l'exemption' sont [les suivantes]: Le nom ne doit pas se répéter. Le nom et /la:/ ne doivent pas être séparés. Le nom doit suivre /la:/ et il doit être indéterminé non annexé ni assimilé à l'annexé »

Abū Hayyān al-ANDALUSĪ (745/1344), dans son Taqrīb al-Muqarrab, cite aussi /la:/ de l'exemption:

« يُرْفَع الاسم بشرط عطفية ... و يُنْصَب مفعولا به ... و اسم لا

لتبرئة ... »

(تقريب المقرَّب ، ص 44)

« Le nom se met au nominatif à condition qu'il soit coordonné [à un nom nominatif] ... Et il se met à l'accusatif [quand il est] patient ..., et [quand il est] nom de /la:/ d'exemption »

Nous retrouvons aussi la même terminologie dans Muḡnī al-Labīb d'IBN HIŠĀM (mort en 761/1360) :

« حذف لا التبرئة »

حكى الأحفش " لا رجل و امرأة " بالفتح و أصله و لا امرأة ،

فحذفت لا و بقي البناء للتركيب بحاله »

(مغني اللبيب 2 ، ص 732)

« Suppression de /la:/ de 'l'exemption' »

al-Akfaš rapporta: /la: raḡul-a wa 'mra'at-a/ [imra'ata] de voyelle /a/. En vérité c'est /wa la: mra'ata/. Alors /la:/ a été supprimé mais l'indéclinabilité de la structure demeure dans son état [telle qu'elle était] »

Citons enfin ZAMAKŠARĪ (mort en 538/1143) qui, dans son Mufasssal, consacre un chapitre à /la:/ intitulé:

« اسم لا التبرئة (المنفصل ، ص 74)

« Le nom de /la:/ l'exemption »

Dès lors l'on s'interroge sur le pourquoi de ce choix. L'éditeur de la Muqaddima Ġuzūliyya, ŠA'BÂN 'Abd al-Wahhâb Muhammad, tente d'expliquer cela:

« لا التبرئة و هي ما يطلق عليه لا النافية للجنس ، سُمِّيَتْ بالتبرئة لأنها

لنفي الجنس ، فكأنها تدلُّ على البراءة من ذلك الجنس »

(المقدمة الجزولية ، حاشية المحقق ، ص 218)

(

« /la:/ de 'l'exemption', c'est ce qu'on appelle /la:/ qui nie l'espèce. Il a été dénommé ainsi parce qu'il sert à nier l'espèce. C'est comme s'il signifiait l'exemption de cette espèce »

Ainsi tel que l'on constate, cette terminologie de /la: 'at-tabri'at/ est assez présente dans la tradition. Toutefois nous faisons trois remarques à ce propos:

-Nous soulignons le fait que SIBAWAYHI (180/796) ne l'emploie pas.

-Généralement, dans les ouvrages de grammaire qui mentionnent les deux termes, on cite /la:/ qui nie l'espèce en premier, avant de rappeler que ce /la:/ se prénomme aussi /la:/ de l'exemption. Nous pensons que cela constitue une étape transitoire à l'adoption définitive de la terminologie /la:/ qui nie l'espèce. Voici un exemple de cet emploi:

« (لا) على ثلاثة أوجه:

... أحدها أن تكون عاملة عمل إن ، و ذلك إذا أريد ما نفى الجنس

على سبيل التخصيص ، و تسمى حينئذ تبرة »

(معني اللب ، ج 1 ، ص 264)

« /la:/ est de trois sortes:

... L'une de ces trois sortes est qu'il régit tel que /'inna/ ; cela lorsqu'on veut le spécifier pour nier l'espèce. Il se prénomme /tabri'at/ [/la:/ de l'exemption.»

- Sont employées, d'autres termes, que nous reprendrons au cours des chapitres à suivre, telles que: /bâb la: fi: n-nafy/ (chapitre de /la:/ en négation), /bâb an-nafy bi la:/ (chapitre de la négation par /la:/) ou encore /la: al-'a:milat 'amal 'inna/ (/la:/ qui régit tel que régit Inna).

Nous trouvons dans al-Kawâkib ad-Durriyya commentaire de Mutammimat al-Ağurrûmiyya, un résumé des terminologies employées:

« فصل في الكلام على لا العاملة عمل إن و تسمى لا التبرة و لا النافية

للجنس و لا المحمولة على إن »

(الكواكب الدرية ، شرح متممة الأجرومية ، ص 130

(

« Chapitre quant au discours [prononcé] sur /la:/ qui régit tel que régit Inna. Il se prénomme /la:/ de l'exemption, /la:/ qui nie le genre et /la:/ porté sur Inna »

Quant aux manuels scolaires, seule demeure la terminologie de /la: an-na:fiyat li l-ğins/ (/la:/ qui nie l'espèce ou le genre). Dans la plupart du temps, /la:/ est cité dans le chapitre: « Inna et ses conseurs ». Quand il ne l'est pas - ce qui est chose rare - on ne manque pas de rappeler qu'il est considéré comme conseur de Inna, à part entière. Nous citerons, ultérieurement, des exemples lors des chapitres et sous-chapitres qui suivent.

6.1.4. Autres exemples

Après avoir délayé, d'une certaine manière, les questions du sujet du verbe passif et de /la:/ qui nie l'espèce nous allons citer, brièvement cette fois-ci, d'autres exemples d'emplois terminologiques que nous avons puisés dans les tables des matières et qui ont retenu particulièrement notre attention.

6.1.4.1. Les abrogatifs (verbaux et nominaux)

Pour exprimer les abrogatifs, les ouvrages de la tradition recourent à des formules, souvent longues et qui diffèrent d'un écrit à l'autre. Dans la table des matières du Ġumal¹⁸, nous lisons les deux intitulés suivants:

« باب الحروف التي ترفع الأسماء وتنصب الأخبار » -

« Chapitre des particules [abrogatifs verbaux] qui mettent les noms [inchoatifs] au nominatif et les énonciatifs à l'accusatif »

« باب الحروف التي تنصب الاسم وترفع الخبر » -

« Chapitre des particules [abrogatifs nominaux] qui mettent le nom [inchoatif] à l'accusatif et l'énonciatif au nominatif »

Nous lisons aussi à la page 97 de al-Kawâkib ad-Durriyya l'intitulé plus large suivant que l'auteur a repris de Mutamminat al-Ağurrûmiyya:

« باب العوامل الداخلة على المبتدأ والخبر »

« Chapitre des régissants qui affectent l'inchoatif et l'énonciatif »

¹⁸ L'édition du Ġumal dont nous disposons (3^{ème} éd., 1987) nous présente deux tables de matières organisées différemment : la première reprend l'ordre des chapitres tels qu'ils se présentent dans le Ġumal ; la deuxième consiste à un choix qui, selon l'éditeur, se veut conforme aux normes de la classification des questions de grammaire dans la tradition. Cependant il importe de signaler que les intitulés des chapitres dans les deux tables de matières sont exactement les mêmes que ceux de l'ouvrage.

Enfin la terminologie la plus longue et qui nous paraît difficile à assimiler, est celle de SIBAWAYHI (180/796) (Kitâb I, p 45) qui écrit pour désigner /ka:na/:

« هذا باب الفعل الذي يتعدى اسم الفاعل إلى اسم المفعول و اسم الفاعل و المفعول ، فيه لشيء واحد »

« C'est le chapitre du verbe [dont la rection] dépasse le nom de l'agent (l'inchoatif) pour [affecter] le nom du patient (l'énonciatif). les noms de l'agent et du patient y sont pour la même chose »

Pour désigner /'inna/ et ses conseurs :

« هذا باب الحروف الخمسة التي تعمل فيما بعدها كعمل الفعل فيما بعده »

(الكتاب 2، ص 131)

« C'est le chapitre des cinq particules qui régissent ce qui les suit tel que régit le verbe ce qui le suit »

6.1.4.2. Prépondérance du terme /kaf/ chez certains grammairiens de la tradition: l'exemple de ZAĞĠĠĠĠ (337/949)

Parmi les ouvrages de la tradition que nous avons consultés, le Ġumal d'az-ZAĞĠĠĠĠ (337/949) recourt

fréquemment à l'emploi du terme /kafd/ et ignore totalement le terme /ğarr/. Ainsi il consacre, dans sa table des matières, un chapitre aux particules du génitif qu'il intitule:

« باب حروف الخفض »

« Chapitre des particules du génitif »

Dans ce chapitre, ZAGĞAĞİ (337/949) mentionne douze fois le terme Vkfd.¹⁹ En effet seul ce terme est retenu, non seulement dans le chapitre des particules du génitif, mais à travers tout le livre voire tous les écrits de ZAGĞAĞİ (337/949). Voici une illustration de l'emploi de ce terme dans des chapitres autres que les particules du génitif :

» باب النعت

أما النعت فتابع يتبع المفعول في رفعه و نصبه و خفضه ، و تعريفه و تنكيره .

إن كان الاسم مرفوعاً فنتعته مرفوع ، و كان منصوباً فنتعته منصوب ، و
 إن كان محذوفاً فنتعته محذوف . »

(الجمال، ص 13)

« Chapitre de l'épithète

Quant à l'épithète c'est un permutatif qui s'accorde avec sa base en cas sujet, direct et

¹⁹. Nous lisons dans le chapitre: باب حروف النقص (pp: 60 - 64) ceci :

الحفّض - الحفّض = حروف الحفّض = حفّضتْ = حروف الحفّض = تحفّض - المخفوض - تحفّض - الحفّض = الحفّض
الحفّض = الحفّض = الحفّض = الحفّض

indirect (/kafd/), et en détermination et
indétermination. »

Quant aux manuels scolaires, le terme /kafd/ ne fait pas partie de leurs terminologies. Ils ne l'évoquent point. Ils s'alignent sur la même terminologie choisie par la plupart des ouvrages de la tradition, à savoir le terme /ğarr/. Parmi ces ouvrages nous citons le Luma^c, la Muğaddima Ğuzūliyya et le Taqrīb al-Muğarrab²⁰.

A titre d'exemple le *Kitāb* de SIBAWAYHI (180/796) emploie fréquemment des termes tels que: /ğarr/, /hurûf al-ğarr/, /ğārr/, /mağrûr/... Voici quelques extraits du *Kitāb* qui illustrent ceci:

- ولا يجوز: يا سارقاً اللبنة أهل الدار إلّا في شعر، كراهية أن يفصلوا بين الجارّ و المحرور (الكتاب 1، ص ص 176-177)
- كما أنّ الجرّ لا يكون إلّا في الأسماء (الكتاب 3، ص 9)
- هذا باب الجرّ
- و الجرّ إنّما يكون في كلّ اسم مضاف إليه (الكتاب 1، ص 419)
- لأنّه قبيح أن تفصل بين الجارّ و المحرور ، لأنّ المحرور داخل في الجارّ، فصارا كأنهما كلمة واحدة (الكتاب 2، ص 164)
- فإن تكلم بجميع ما ذكرنا محرورا جررت آيا و إن تكلم به مرفوعا رفعت آيا (الكتاب 2، ص 407)

20 L'éditeur de Taqrīb al-Muqarrab souligne le fait que dans le Taqrīb d'Ibn 'Usfūr le chapitre sur les particules du génitif (Muqarrab I, p 193) porte l'intitulé : باب حروف التخصيص.

- و قد حملهم قرب الحوار على أن جزّوا : هذا حجرٌ ضبٌ حربٍ
(الكتاب 1، ص 67)
- و قد يحسن الجرّ في هذا كلّهُ ، و هو عربيّ . و ذلك قولك لقيت
القوم حتّى عبد الله لقيته (الكتاب 1، ص 97)
- هذا باب ما لا يجوز فيه الإضمار من حروف الجرّ (الكتاب 2،
ص 383)

La présence et la redondance du terme /ğarr/ dans les manuels scolaires ont fait de /kafd/, fréquemment employé par ZAĞĠĠĠ (337/949) (et d'autres grammairiens tel que IBN ʿUSFŪR), un terme hors normes. Cependant il ne demeure pas, pour autant, totalement étranger, du moins, pour un nombre d'apprenants. Cela s'expliquerait par le fait que le terme /kafd/ figure dans quelques livres de grammaire, notamment, de la période qui a précédé l'indépendance ; et que ce terme faisait et ferait partie de la terminologie employée par des enseignants tels que dans des écoles coraniques. Le questionnaire que nous avons mené auprès de la même population évoquée précédemment, révèle l'existence d'un pourcentage de questionnés, bien que faible, qui est familiarisé à ce terme. Voici en détail les résultats de ce questionnaire:

- الخنفس : ☐ a الحذف
- ☐ b الجر
- ☐ c الكسر
- ☐ d لا إجابة

	A	B	C	D	E	Total	%
a	3	4	1	15	4	27	20.45
b	2	4	3	2	4	15	11.36
c	3	7	15	3	8	36	27.27
d	11	6	05	19	13	54	40.91

Comme on peut le constater, 40.91% des interrogés, n'apportent pas de réponses à cette question. Cependant 11.36% des interrogés donnent une réponse juste.

6.1.4.3. Fréquence du terme /wasf/ dans la tradition: l'exemple d'IBN ĠINNĠ (392/1002)

Pour signifier /'an-naʿt/ (l'épithète) IBN ĠINNĠ (392/1002) n'utilise, dans son *Lumaʿ*, qu'une seule et unique terminologie, relativement connue et qui demeure d'actualité. Cette terminologie est ancienne, voire probablement antérieure à celle de /naʿt/. Elle est très fréquente dans le *Kitāb* de SIBAWAYHI (180/796), c'est le /wasf/ (qualificatif). Lors du chapitre qu'il consacre à cette question nous avons recensé quinze emplois de *vwsf*²¹

L'on se demande pourquoi IBN ĠINNĠ (392/1002) recourt à cet emploi (du terme /wasf/), alors que le terme /naʿt/ était déjà d'usage courant de la part de ses

²¹ . Chapitres : /maʿrifat mā yatbaʿu 'al-isma fi 'i'rābihi/ et /bāb al-wasf/ pp : 138 - 140

وصف - باب الوصف - الوصف - الموصوف - في الموصوف - الوصف - توصف - توصف - لا توصف - لا توصف - إلى الوصف - فيما تصفه - على الوصف - لا توصف - أوصافا .

contemporains et même d'un nombre de ses prédécesseurs. Y a-t-il une différence entre les deux?

D'après Hassan HAMZÉ²², ZAĞĞĀĞĪ (337/949) « reconnaît une différence entre les deux termes... En effet /na't/ indique une qualité inhérente comme la longueur, la beauté, etc.; alors que l'autre terme /wasf/ indique ce qui n'est pas inhérent, autrement dit, ce qui est acquis, et qui est en rapport avec un métier, un travail par exemple, comme être grammairien, commerçant, juriste, etc. ». Cette distinction est celle faite par les 'Mutakallim', car les grammairiens ne font pas de distinction entre les deux. C'est en tout cas ce que dit ZAĞĞĀĞĪ (337/949); puisque l'un comme l'autre, indique ce qui qualifie le nom, s'accorde avec lui, et reçoit la même désinence casuelle que lui²³.

Dans le *Sirr Sinā'at al-I'rāb*, IBN ĠINNĪ (392/1002) fait la distinction entre l'emploi des grammairiens et celui des 'Mutakallim'. « Le pouvoir, le savoir, le mouvement, la quiescence, etc., qui sont des 'sifa' pour ces derniers, ne le sont pas pour les grammairiens »:

« وإما الصفة عند النحويين هي التعت »

(سر صناعة الإعراب 1 ، ص 38)

« Seulement, la 'sifa' (description) est le 'na't' (épithète) pour les grammairiens »

²². Voir H. Hamzé, Les théories grammaticales d'az-Zağğāğī (conclusion p 619)

²³. Voir : Iṣṭiqāq, pp : 257-259

Selon Abū Hayyān (745/1344), les Basrites qui utilisaient les deux termes, préfèrent /wasf/ et /sifa/ (adjectif qualificatif). Ainsi IBN ĠINNĪ (392/1002) ne distinguerait pas les deux terminologies tels que les 'Mutakallim' et emploierait celles de /wasf/ et/ou /sifa/ en tant que grammairien basrite. Nous lisons dans son *Luma'* ceci, à propos de la qualification (/al-wasf/) en général et de l'épithète en tant qu'une partie de cette description:

« الوصف »

من ذلك : أحمر و أصفر ، و كل (أفعل) مؤنثه (فعلاء) لا ينصرف معرفة ... و من الوصف قولك : مررت بامرأة كريمة و ظريفة و قائمة و قاعدة ... »

(اللمع ، ص 216)

« /Al-wasfu/ (la description)

Parmi cela: rouge, jaune et tout (/af'al/) dont le féminin est (/fa'la:/) non déclinaison en étant défini... Parmi la description ton dire: je suis passé par une femme généreuse, gracieuse, debout, assise... »

Quant aux manuels scolaires, le terme technique qui désigne l'épithète est sans ambiguïté celui de /na't/. Cependant le mot /sifat/ est souvent évoqué, lors des définitions, non pas en tant que terme technique désignant une entité syntaxique, mais plutôt au sens étymologique. Les rares manuels qui font exception à cette règle tel que l'exemple d'an-Nahw an-Namūdağī, évoquent le terme /sifa/ en parallèle ou en complément à celui de /na't/. Voici,

dans ce qui suit quelques exemples de l'évocation du mot /sifa/ dans les manuels scolaires :

« النعت تابع يصف اسما قبله يسمى المنعوت ، والنعت نوعان :

أ - النعت الحقيقي وهو صفة لمنعوت يرد قبله .

ب - النعت السببي وهو صفة لشيء بعده متعلق بالمنعوت »

(كتاب اللغة 2 ، ص 242)

(

« L'épithète est un concordant qui qualifie un nom qui la précède [ce nom est] appelé /man^ou:t/ (mot qualifié). Il est de deux sortes:

a- /an-na^t al-haqi:qi:/ (l'épithète réelle): c'est une description d'un /man^ou:t/ (mot décrit) qui le précède.

b- /an-na^t as-sababi:/ (l'épithète causative): c'est une description d'une chose [qui vient] après elle et qui se rapporte au /man^ou:t/ (mot qualifié ou décrit).

« النعت تابع يذكر لبيان صفة في متبوعه »

(اللغة العربية ، قواعد و نصوص، ص 565)

(

« L'épithète est un concordant cité pour montrer un qualificatif se rapportant au [mot auquel il est] concordé. »

« النعت تابع يذكر لبيان صفة في اسم يذكر قبله »

(القواعد 2 ، ص 206)

(

« L'épithète est un concordant cité pour montrer un qualificatif se rapportant à un nom [déjà] cité avant elle. »

A l'exception des autres manuels scolaires, an-Nahw an-Namûdağf évoque le terme /sifa/ lors de l'intitulé du chapitre qu'il consacre à cette question:

النعت أو الصفة (ص 259)

Le questionnaire que nous avons mené à propos de ce sujet, reflète la situation des manuels scolaires. C'est ainsi que 56.97% des interrogés expliquent le terme /sifa/ par celui de /na^t/. Cependant quelques hésitations existent. Elles émanent vraisemblablement du fait que le terme technique 'officiel' (donc usuel) retenu par les manuels scolaires est celui de /na^t/. Voici le tableau des résultats du questionnaire effectué:

الصفة (أو الوصف) : الحال ☐ a
 التمييز ☐ b
 النعت ☐ c
 لا إجابة ☐ d

	A	B	C	D	E	Total	%
a	0	7	2	14	17	40	24.24

b	1	1	2	8	3	15	9.1
c	15	10	21	24	24	94	56.97
d	5	3	0	6	2	16	9.69

En conclusion, nous disons que les quatre exemples, que nous avons choisis dans la table des matières d'ouvrages de la tradition, ne sont plus d'actualité (ou presque) pour les manuels scolaires; et ne constituent plus des termes techniques usuels. Le questionnaire que nous avons mené auprès des échantillons A,B,C,D et E, ne fait que le confirmer. En effet, toutes tendances confondues, trois personnes interrogées sur cinq méconnaissent ces termes. Plus précisément, 60.38% des interrogés ne savent pas la signification exacte de ces terminologies utilisées par la tradition.

6.2. Au niveau du contenu:

Cette différence de la terminologie se fait sentir aussi bien au niveau des tables des matières qu'à travers le contenu. Elle concerne le choix des termes techniques ainsi que le choix du vocabulaire employé lors de la rédaction des textes. Nous avons entamé la présentation de quelques-uns de ces termes techniques lors de l'étude comparative des tables des matières. Nous tenterons, dans ce qui suit, de donner quelques exemples des termes employés lors de la rédaction.

6.2.1. Comparaison de quelques termes du lexique employé lors de la rédaction

La lecture comparative d'ouvrages de la tradition et de manuels scolaires montre l'impact de l'emploi d'une terminologie propre à chacune des deux parties. C'est ainsi que des termes tels que / mudmar/ (sous- entendu), / mudhar/ (apparent), /mubham/ (vague ou confus), /mutamakkin/ (déclinable ou flexible) /'i'ma:l/ (attribution de régime à un mot) /'ištiga:l/ (occupation du régissant par la rection du pronom suffixe au verbe tel que dans l'exemple : /zayd-un darabtu-hu/), /ğuttat/ (corps) etc., résonnent à travers les textes des ouvrages de la tradition, alors qu'ils sont rarissimes sinon inexistants dans les manuels scolaires.

S'agissant des termes /mudmar/ et /mudhar/, nous allons prendre l'exemple du /fa:°il/ (le sujet du verbe ou l'agent sujet) et nous allons faire une comparaison entre un passage du *Luma*^c d'IBN ĞINNġ (392/1002) et un passage du manuel scolaire tunisien *Kitāb al-Luġa*.

Dans le *Luma*^c, on lit ceci :

« اعلم أن الفعل ، لا بد له من الفاعل ، و لا يجوز تقديم الفاعل على الفعل ، فإن لم يكن مظهرا بعده فهو مضمير فيه ، لا محالة ... فإن خلا الفعل من المضمير ، لم تأت فيه بعلامة تنبيه و لا جمع ... فإن كان فيه ضمير حيث بعلامة التنبيه و الجمع . تقول : الزيدان قاما . و الزيدون قاموا . فالألف في (قاما) علامة التنبيه ، و المضمير ، و الواو في (قاموا) علامة الجمع و المضمير . فإن كان الفاعل مؤنثا حيث في الفعل بعلامة التأنيث . »

(اللمع في العربية ، ص 79 - 80)

« Sache que pour le verbe il faut un sujet. Il n'est pas permis d'antéposer le sujet au verbe. Si le sujet n'est pas explicite après le verbe, c'est qu'il y est implicite, sans aucun doute... Si le verbe ne contient pas de pronom, tu ne dois pas y introduire la marque du duel ni celle du pluriel... S'il contient un pronom, tu dois introduire la marque du duel et celle du pluriel. Tu dis:

/az-zayda:ni qa:ma:/ (les deux Zayd se sont levés)

/az-zaydu:na qa:mu:/ (les Zayds se sont levés).

Le Alif (:) dans /qa:ma:/ est marque du duel et pronom. Le /wa:w/ dans /qa:mu:/ est marque du pluriel et pronom. Si le sujet est féminin, tu dois introduire dans le verbe la marque du féminin »

Dans Kitâb al-Luġa, on lit le 1^{er} exemple suivant :

« - بلغ الصبي بيته. \ - يبلغ الصبي بيته
- بلغ الصبيان بيتهما - بلغت الصبيتان بيتهما \ - يبلغ الصبيان بيتهما
- تبلغ الصبيتان بيتهما
- بلغ الصبية بيتهن - بلغت الصبيات بيتهن \ - يبلغ الصبية بيتهن
- تبلغ الصبيات بيتهن
إذا كان الفاعل اسما ظاهرا طابقه الفعل في الجنس و لم يطابقه في العدد. »

« ... »

Si le sujet est un nom apparent, le verbe s'accorde avec lui en genre et ne s'accorde pas avec lui en nombre »

Le 2^{ème} exemple suivant :

« - انحدر إليه الأمير و انطبق عليه انطباق الغمام
- انحدر إليه الأمراء و انطبقا عليه ... \ انحدرت إليه الأميرتان و انطبقتا عليه انطباق الغمام
- انحدر إليه الأمراء و انطبقوا عليه ... \ انحدرت إليه الأميرات و انطبقن عليه ...
- ينحدر إليه الأميران و ينطبقان عليه انطباق الغمام \ تنحدر إليه الأميرتان و تنطبقان عليه انطباق الغمام
- ينحدر إليه الأمراء و ينطبقون عليه ... تنحدر إليه الأميرات و ينطبقن عليه ...
إذا كان الفاعل ضميرا مستترا طابق الفعل المسند فاعله المسند إليه في الجنس و العدد. »

(كتاب اللغة 1 ، ص 169 -

(170

« ... »

Si le sujet est pronom sous-entendu, le verbe [qui est] le thème s'accorde avec son sujet [qui est] le prédicat en genre et en nombre »

Ainsi, l'on constate que le Luma^c recourt aux termes /Mudmar/ et /mudhar/. Il parle du Alif et du Wâw en tant que marques du duel et surtout en tant que pronoms. Lorsque

'l'agent sémantique' est antéposé au verbe, les pronoms, marque du duel ou du pluriel, jouent le rôle du sujet syntaxique. Alors que *Kitāb al-Luġa* ne fait pas allusion à cette question ; n'emploie pas les termes /mudnar/ et /mudhar/ ; n'évoque point le /a:/ du duel ou le /u:/ du pluriel en tant que sujets syntaxiques des verbes auxquels ils sont suffixés ; ne se soucie pas de donner une explication syntaxique à la présence de /a:/ ou de /u:/. Il se contente d'évoquer l'accord du verbe et de son sujet dans un contexte plutôt morphologique que syntaxique. Ceci est l'illustration de deux approches différentes d'une même question. Dès lors et tel que l'on constate, un même concept peut être expliqué et rendu par des approches différentes, voire des termes différents. De même des concepts différents peuvent être exprimés par les mêmes termes.

6.2.2. Emploi de termes différents pour signifier un même concept

6.2.2.1. L'exemple de la condition : le terme /muġāzāt/

S'agissant de /huru:f al-ġaza:/' ou /huru:f al-muġa:za:t/, nous soulignons l'adoption de cette terminologie par nombres de grammairiens de la tradition. Nous citons en premier l'incontournable SIBAWAYHI (180/796) auteur du premier livre de grammaire qui nous soit parvenu : le *Kitāb*. Il est remarquable de constater l'absence totale du terme /šart/ (condition), terme avec lequel on s'est familiarisé aujourd'hui, dans cette œuvre. Seul le terme /ġaza:/' fait partie de son lexique. Voici, à titre

d'exemple un passage du *Kitāb* où l'auteur évoque le terme /ġaza:/' :

« و قد بلغنا أن بعض القراء قرأ : من يُضِلُّ الله فلا هادي له و يذرهم في طغيانهم يعمهون (الأعراف 186) * و ذلك لأنه حمل الفعل على موضع الكلام ، لأن هذا الكلام في موضع يكون جواباً لأن أصل الجزاء الفعل ، وفيه تعمل حروف الجزاء .
(الكتاب 3 ، ص 90-91) - * خطأ (الأعراف

(184

« Il nous est parvenu que certains lecteurs ont lu²⁴ :

/man yudlili al-la:hu fa-la: ha:diya lahu wa yadar²⁵hum fi: tuġya:nihim ya'mahu:na/ (Celui que Dieu égarera ne trouvera plus de guide; il le laissera (ø :apocopé) errant sans connaissance). Ceci parce qu'ils ont placé le verbe dans la position d'une réponse à la condition. Car en effet ce discours [ainsi placé] se positionne en réponse [à la condition] (apodose)²⁵. L'origine de la condition /ġaza:/'(conséquence ou rétribution ou conséquence) étant le verbe et c'est lui

²⁴. Il s'agit ici de la lecture de Hamza et de Kisâ'f. (Voir *Ithâf fudalâ' al-bašar*, p. 233, ainsi que *Tafsir Abi Hayyân* 4: 433)

²⁵. Nous pensons que les termes apodose et protase ne rendent que partiellement les concepts arabes de /ġawāb aš-šart/ et /fi'l aš-šart/, puisqu'ils couvrent des acceptions plus larges qui dépassent celles rendues par les termes arabes. En effet la protase renvoie à la partie ascendante de la courbe mélodique d'une phrase alors que l'apodose renvoie à celle descendante (ex : Des mouettes posées. MARQUETAIENT EN TROUPE LA PLAGE MOUILLÉE (CHATEAUBRIAND)). Nous constatons l'absence de quelconque condition dans cette séquence.

qu'affectent les particules de condition
/ğaza:'. »

Nombre de grammairiens du IX^{ème} siècle continuent à adopter les termes /ğaza:'. et /muğaza:za:t/. Nous citons à titre d'exemple IBN as-SARRÂĞ (316/928-29) :

« فصل من مسائل المجازة :

إذا شغلت حروف المجازة بحرف سواها لم تجزم ، نحو : إن و كان و إذا
عمل في حرف المجازة الشيء الذي عمل فيه الحرف لم يغيره نحو قولك :

من تضرب يضرب . »

(الأصول في النحو 2 ، ص 187)

« Sous chapitre se rapportant aux questions de la /Muğaza:za:t/ (conséquence ou rétribution):

Si tu régis les particules conditionnelles par une particule autre que celles conditionnelles, elles n'affectent plus à l'apocopé; telles que /'in/ et /ka:na/. Et si ce qui régit la particule est régi par la particule conditionnelle, cela ne l'empêche pas de régir, tel que ton dire: /man tadribø yadribø/ (lit: qui, tu frappes, il frappe) quiconque tu frappes, il frappe. »

Et ZAĞĞAĞÎ (337/949) (337/949) :

« باب الجزاء »

و حروف الجزاء : إن و مهما و حيثما و إذا و كيف و كيفما و أين و أينما و أي و أيان و ما و من ... و إذا جئت بعد جواب الجزاء بفعل معطوف كان فيه ثلاثة أوجه ... »

(الجمل ، ص 211 - 212)

« Chapitre de la conséquence ou rétribution (/ğaza:'./)

Les particules de la conséquence ou rétribution (conditionnelles): /'inna/, /mahma:/, /haytuma:/, /'idma:/, /kayfa:/, /kayfama:/, /'ayna/, /'aynama:/, /ayya/, /'ayya:na/, /ma:/ et /man/... Si, après l'apodose, tu rapporte un verbe coordonné, ce verbe peut avoir trois cas. »

Cependant, quelques années plus tard, IBN ĞINNÎ (392/1002) intitule le chapitre qu'il réserve à cette question : « /ba:b aš-šart wa ġawa:bihi/ (Litt: chapitre de la condition et de sa réponse) » et emploie les termes /šart/ et /ğawa:b aš-šart/. Cependant il ne manque pas d'évoquer le terme /muğaza:za:t/ lors du passage suivant qui nous paraît, particulièrement, intéressant du fait qu'il peut constituer un exemple de l'emploi des deux termes:

« وإنما جيء بالفاء في جواب الشرط ، توصلا إلى المجازة بالجملة المركبة من المبتدأ والخبر »

(اللمع في النحو ، ص 195)

« Cependant le /fa:'./ a été introduit en apodose pour parvenir à la conséquence

(/muḡa:za:t/) par la phrase composée de l'inchoatif et de l'énonciatif. »

Quant aux manuels scolaires, en tout cas dans leur grande majorité, en distinguant deux parties dans la construction contenant une condition, ils s'alignent sur la position du Luma^c pour qui, ces deux parties s'appellent : /ḡumlat aš-šart/ protase (Littéralement: la phrase de la condition) et /ḡumlat ḡawa:b aš-šart/ apodose (littéralement: la phrase de la réponse à la condition), voire aussi /ḡumlat al-ḡaza:'/ (la phrase de la conséquence). Ils n'évoquent point la terminologie /huru:f al-ḡaza:'/ (les particules de conséquence ou rétribution). Ils parlent plutôt de /'adawa:t aš-šart/ (les mots-outils de la condition) ou, à un moindre degré, de /huru:f aš-šart/ (les particules de la condition). Voici ce qu'écrit Kitâb al-Luḡa à propos de cette question:

« 3- تنقسم أدوات الشرط إلى قسمين :

أ- قسم جازم للفعلين : إن و إذا . من - ما - متى - مهما -

حيثما - أي - كيفما .

ب- قسم غير جازم : إذ - لو .

4- يتكون تركيب الشرط أصلا من :

* أداة الشرط ...

* جملة الشرط .

* جملة الجزاء . »

(كتاب اللغة 3 ، ص 120)

« 3- Les mots-outils de la condition se répartissent en deux classes:

a- Une classe qui affecte les deux verbes à l'apocopé: /'in/, /'idma:/, /man/, /ma:/, /mata:/, /mahma:/, /haytuma:/, /'ayy/, /kayfama:/.

b- une classe qui n'affecte pas à l'apocopé: /'id/, /law/.

4- La structure de la condition se compose essentiellement de:

- Le mot-outil de la condition.

- la phrase de la condition.

- la phrase de la conséquence. »

Ces citations dont, en particulier celle d'IBN ĠINNĪ (392/1002), suscitent plusieurs interrogations : à savoir quelle serait la différence, si différence(s) y en a, entre, d'une part, /huru:f al-muḡa:za:t/ et /'adawa:t aš-šart/ et d'autre part /ḡumlat al-ḡaza:'/ et / ḡumlat al-ḡawa:b/ ou /ḡawa:b aš-šart/ ?

Nous pensons que les termes /ḡaza:'/ (ou /muḡa:za:t/) et /šart/ expriment la structure de la condition dans sa totalité, autrement-dit ils concernent « la phrase double²⁶ ». Cependant le terme /ḡaza:'/ renvoie, plus, à la deuxième partie de la structure de la condition (la protase) ; et le terme /šart/ renvoie, plus, à sa première partie (l'apodose). Dans les manuels scolaires, cette ambiguïté a été levée ; désormais /ḡumlat aš-šart/ est la première partie de la structure de la condition et /ḡumlat ḡawa:b aš-šart/ constitue sa deuxième partie.

Quant à l'option des manuels scolaires pour l'emploi de /'adawāt aš-šart/ au lieu de / huru:f aš-šart/ ou /huru:f

²⁶ . Terme utilisé par Grammaire active de l'arabe de Michel NEYRENEUF et Ghali AL-HAKKAK (p243), emprunté à R. BLACHERE.

al-muḡa:za:t/, elle serait due au fait que ces mots-outils de la condition ne sont pas, exclusivement, des particules²⁷. Ils se répartissent en particules mais aussi en noms. De ce fait le terme /'adawa:t/ (mots-outils) serait plus approprié que celui de /huru:f/ :

« أدوات الشرط :

أ - الجازمة : و هي التي تجزم فعلين.

الحرفان : إن ، إذما.

الأسماء : من (للعاقل) ، ما ، مهما (لغير العاقل) ، متى ، أيان (للزمان) ، أين ، آتى ، حيثما (للمكان) ، كيفما (لالحال) ، و أي تصلح لجميع ما ذكر.

ب - غير الجازمة : إذ - لو - لولا - كلما - لما .

(القواعد ، الثالث الإعدادي ، ص 28)

« Les mots-outils de la condition :

A - [Les mots-outils] qui affectent à l'apocopé : sont ceux qui mettent deux verbes à l'apocopé:

Les deux particules /'in/ et /'id ma:/.

Les noms: /man/ (pour les raisonnables), /ma:/ et /mahma:/ (pour les nons-raisonnables), /mata:/ et /'ayya:na/ (pour le temps), /'ayna/, /'anna:/, /haytuma:/ (pour le lieu), /kayfama:/ (pour l'état) et /'ayy/ (pour tous ce qui a été déjà évoqué).

B - Qui n'affectent pas à l'apocopé : /'id/, /law/, /lawla:/, /kullama:/, /lamma:/»

²⁷ Les /huru:f/ sont systématiquement considérés par les modernes comme des particules.

Dès lors l'on se pose la question : pourquoi nombre de grammairiens de la tradition désignent, souvent, ces mots-outils qui introduisent la condition, par le terme /huru:f/ (particules) ?

La réponse ou plutôt des éléments d'une réponse plausible se manifesteraient dans des propos tels que ceux d'IBN ĠINNġ (392/1002) qui établit une certaine similitude entre les particules et les noms de condition :

« باب الشرط و جوابه

و حرفه المستولي عليه (إن) ، و تشبه به أسماء و ظروف

(اللمع ، ص 193

(

« Chapitre de la condition et de sa réponse

Sa particule dominante est /'in/. Des noms et des circonstanciels lui sont similaires. »

Ou ceux d'IBN ad-DAHĤÂN rapportés par l'éditeur du Luma^c pour qui /aš-šart/ (la condition) relève du chapitre des particules tels que la négation, l'interrogation et l'optatif :

قال سعيد بن الدقمان: إنما كان حرفه (إن) لأن الشرط معنى من المعاني

كالتفي ، و الاستفهام و التمني. و باب هذه المعاني ، الحروف.

(انظر حاشية اللمع ، ص

193)

« Sa'īd IBN ad-DAHĤÂN a dit: sa particule (la condition) est plutôt /'in/ parce que la

condition est une signification parmi d'autres, telles que la négation, l'interrogation et l'optatif. Ces questions relèvent du chapitre : les particules. »

Par ailleurs Ibn HIŠĀM (761/1360) nous apprend dans son *Muġnī* que des grammairiens tels que as-SUHAYLĪ (581/1185) ou IBN YAS'ŪN (542/1147) prétendent que /mahma:/ peut être considéré comme étant une particule tel que dans le vers suivant du poète ZUHAYR (627/1230):

« و مهما تكن عند امرئ من خليقة وإن خالها تخفى عن الناس تعلم
قال (السهيلي): فهي هنا حرف محذرة إن ، بدليل أنها لا محل لها ، و تبعه
ابن يسعون، و استدلل بقوله:
قد أويت كل ماء فهي ضاوية مهما نُصب أفقا من يارق تشيم
(معنى اللبيب ، ج 1 ، ص 361 -

(362

« Quelque créature soit-elle chez quelqu'un, (1^{er} hémistiche) même s'il imagine qu'elle échappe aux regards des gens, sera sue. (2^{ème} hémistiche)

Il a dit (as-SUHAYLĪ (581/1185)) : elle est, dans ce cas, particule tel que /'in/ la preuve est qu'elle n'a pas de fonction [syntaxique]. L'a suivi Ibn YAS'ŪN. Il a argumenté son point de vue par son dire :

Elle a été interdite de tout [abreuvement d'eau. Elle est alors maigre. (1^{ère} hémistiche)

Quoiqu'elle devine la lueur d'un nuage, elle regarde [s'il n'est porteur de pluie]. (2^{ème} hémistiche) »

6.2.3. Emploi d'un même terme pour signifier des concepts différents (polysémie)

6.2.3.1. L'exemple du terme /waqf/

Un petit nombre de manuels scolaires, tel que le manuel scolaire tunisien adressé aux élèves de fin du cycle primaire : *an-Nahw al-Mubarmağ* (la grammaire programmée) évoquent le terme /waqf/ (arrêt ou pause) dans le chapitre de la ponctuation (Voir notre thèse, chapitre : la ponctuation dans la langue arabe, pp 392-408) pour faire allusion à cette dernière question. Partant du fait que les marques ou signes de ponctuation servent à marquer les moments d'intonation, de pause et d'arrêt, ces manuels scolaires intitulent leur chapitre par /'ala:ma:t al-waqf/ pour signifier : les marques de ponctuation.

Parmi les rares livres de grammaires écrits par des contemporains et qui évoquent la question de la ponctuation en arabe, nous trouvons *an-Nahw al-Ġāmi'* de QĀSIM Muhammad Ahmad. Ce dernier consacre un chapitre à cette question qu'il intitule comme suit : « 'alā:ma:t at-tarqī:m (al-waqf) » (les signes de ponctuation - la pause). Après avoir, dans un premier temps, défini la ponctuation, Qāsim Muhammad Ahmad présente les signes de ponctuation en employant le terme /waqf/ et sans faire allusion à celui de /tarqī:m/ (*An-nahw al-Ġāmi'*, pages 78... 84).

Or le terme /waqf/ a une signification différente dans la tradition et même dans la plupart des manuels scolaires qui évoquent cette question. Il s'agit plutôt de la réalisation vocale de la finale d'un mot. Dans son Ġumal²⁹, ZAĞĠĠĠĠ (337/949) consacre un chapitre à cette question. Selon ce dernier, le /waqf/ se répartit en sept cas :

a- Transformer la voyelle /u/ d'un nominatif ou la voyelle /i/ d'un génitif en un /suku:n/ (voyelle zéro ou absence de voyelle). Exemple : /marartu bi-zayd-ø/ (je suis passé par Zayd)

b-Transformer la voyelle casuelle de tous (nominatif, accusatif et génitif) en /suku:n/. Exemple : /ra'aytu muhammad-ø/ (j'ai vu muhammad).

c- Remplacer le /tanwi:n/ (signifiant de l'indétermination) d'un nominatif par la voyelle longue /u:/, d'un accusatif par la voyelle longue /a:/ et d'un génitif par la voyelle longue /i:/. Exemple:/haḍa: zaydu:/ (celui-là est Zayd)

d- Prononcer la dernière consonne d'un mot nominatif ou génitif en insistant sur sa voyelle pour montrer son cas. C'est ce qu'on appelle /rawm al-harakat/.

e- Prononcer la dernière consonne d'un mot nominatif ou génitif avec /'išma:m/.

f- Affecter l'avant-dernière consonne à la voyelle de la dernière consonne. C'est le /'itba:'. Exemple : /marartu bi- bakir-ø/ (je suis passé près de ou devant Bakr).

²⁹ . Voir le Ġumal d'Az-Zağğāğī, chapitre /al-waqf/, p 309-310.

g- Dédoubler la dernière consonne en rajoutant un /taḍ'iff/ (signe de dédoublement de consonnes). C'est le /tatqi:l/. Exemple : /hada: ḡa'far+r+u/ (C'est Jaafar).

6.2.3.2. L'exemple du /ha:l/ chez ZAĞĠĠĠĠ (337/949)

En parlant du /maf'u:l fi:hi/ (le complément circonstanciel), ZAĞĠĠĠĠ (337/949) inclut le /ha:l/ (complément d'état). Ainsi le terme /maf'u:l fi:hi/ désigne les deux concepts : complément circonstanciel et complément d'état :

« و المفعول فيه : الظروف و الأحوال ، نحو قولك : جاء زيد مسرعاً ،
فمعناه جاء زيد في هذه الحال. »

(الجمال ، ص 316)

« Le complément circonstanciel : [c'est] les circonstanciels et les [compléments d'] états, tel que ton dire : Zayd est venu en se pressant. »

A vrai dire ZAĞĠĠĠĠ (337/949), en désignant le /ha:l/ par le terme /maf'u:l fi:hi/ se singularise par rapport aux grammairiens de la tradition. A titre d'exemple, SIBAWAYHI (180/796) malgré son emploi de l'expression /waqa'a fi:hi l-fi'lu/ (lors duquel se passe l'action), distingue le /ha:l/ et le sépare des /mafa:i:l/ :

« هذا باب ما يعمل فيه الفعل فيتصب و هو حال وقع فيه الفعل و
ليس بمفعول

و ذلك قولك: ضربت عبد الله قائما ، و ذهب زيد راكبا. فلو كان معمولا
المفعول الذي يتعدى إليه فعل الفاعل نحو عبد الله و زيد ما حاز في
ذهبت، و لحاز أن تقول : ضربت زيدا أباك ، و ضربت زيدا القائم ، لا
تريد بالأب و لا بالقائم الصفة و لا البذل

(الكتاب ، ج 1 ، ص 44)

« Voici le chapitre de ce que le verbe régit. Il se met alors à l'accusatif. C'est un [complément d'] état lors duquel se passe l'action. Ce n'est pas un /maf'u:l/ (patient ou complément d'objet).

Cela tel que ton dire:

/ darabt-u 'abd-alla:hi qa:'im-an /
(frappé je 'Abdallāh debout)

J'ai frappé 'Abdallah . Il était debout.

/ dahaba zayd-un ra:kib-an /
(est parti Zayd en montant)

Zayd est parti en monture.

S'il (le hāl) avait la même position que le maf'ūl, qui est régi par le sujet du verbe, tel que 'Abdallah et Zayd, cela n'aura pas été permis en /dahabt-u/. Il aura été permis de dire:

/ darabt-u zayd-an 'aba:-ka /
(frappé-je Zayd père-ton)

J'ai frappé Zayd, ton père.

/ darabt-u zad-an al-qa:'ima /
(frappé-je Zayd le debout)

J'ai frappé Zayd, le debout.

Tu ne veux pas [exprimer] par « le père » et par « le debout » l'épithète ni le permutatif. »

6.2.3.3. Les exemples de /'ism al-fa:'il/ et /'ism al-maf'u:l/ chez SIBAWAYHI (180/796)

Le dernier exemple de l'emploi d'un même terme pour exprimer deux concepts différents nous l'avons relevé dans le Kitāb de SIBAWAYHI (180/796). En effet, ce dernier, emploie les termes /'ism al-fa:'il/ et /'ism al-maf'u:l/ pour signifier le participe actif et le participe passif²⁹. Cependant, il emploie les mêmes termes pour signifier l'inchoatif et l'énonciatif lorsque la phrase nominale est introduite par un abrogatif verbal:

« هذا باب الفعل الذي يتعدى اسم الفاعل إلى اسم المفعول واسم الفاعل

و المفعول ، فيه لشيء واحد

و ذلك قولك : كان و يكون ، و صار ، و ما دام ، و ليس و ما كان
نحوه من الفعل ثما لا يستغني عن الخبر . تقول : كان عبد الله أخاك ،
فإنما أردت أن تحير عن الأخوة ، و أدخلت كان لتجعل ذلك فيما مضى ،
و ذكرت الأول كما ذكرت المفعول الأول من ظننت . و إن شئت قلت :
كان أخاك عبد الله ، فقدمت و أخرت كما فعلت ذلك في ضرب لأنه
فعل مثله ، و حال التقدم و التأخير فيه كحال في ضرب ، إلا أن اسم

الفاعل و المفعول فيه لشيء واحد »

(الكتاب ج 1 ، ص 45)

« Voici le chapitre du verbe transitif dont la rection dépasse /'ism al-fa:'il/ (litt : nom de sujet) et qui régit un /'ism maf'u:l/ (litt :

²⁹ Exemples d'emplois du terme /'ism al-fa:'il/ pour signifier le participe actif : Kitāb IV ; pages : 348-356-376-377...

Exemples d'emplois du terme /'ism al-maf'u:l/ pour signifier le participe passif: Kitāb I, page 108 ; Kitāb IV, pages 348-407.

nom de patient). /'ism al-fa:ʕil/ et /'ism al-mafʕu:l/ étant [constituants] de la même chose (phrase nominale).

Ceci tel que ton dire: /ka:na/ et /yaku:nu/, /sa:ra/, /ma: da:ma/, .laysa/ et tous les verbes qui, à la manière des premiers, ne peuvent se passer de l'énonciatif. Tu dis : /ka:na ʕabdulla:hi aka:ka/ (Abdallah était ton frère). Seulement tu veux par-là, informer sur la fraternité. Tu as introduit /ka:na/ pour mettre cela (la phrase) au passé. Tu as mentionné le premier (/mafʕu:l/) de la même manière que tu as mentionné le premier /mafʕu:l/ (complément ou patient) de /ʕanan-tu/. Si tu veux tu dis : /ka:na ʕaka:ka (accusatif) ʕabdu-lla:hi/ (était ton frère, Abdallah); alors tu as antéposé (l'énonciatif) et postposé (le nom) tel que tu l'as fait pour /daraba/ parce qu'il est [aussi] verbe comme lui. Par conséquent les positions postposée et antéposée dans [la phrase introduite par] ce [dernier] verbe sont les mêmes que dans /daraba/, si ce n'est que /'ism al-fa:ʕil/ et /'ism al-mafʕu:l/ y sont [constituants] de la même chose »

Dans *Hamʕ al-Hawāmiʕ*, *SUYŪTĪ* (911/1506) ne manque pas d'attirer l'attention du lecteur sur cette nomenclature de *SIBAWAYHI* (180/796) :

« فَأَمَّا كَانَ فَمَذْهَبُ الْبَصْرِيِّينَ أَنَّهَا تَرْفَعُ الْمَبْدَأَ وَيُسَمَّى اسْمَهَا وَرَبَّمَا
يُسَمَّى فَاعِلًا مَجَازًا لَشَبْهِهِ بِهِ وَقَعَ ذَلِكَ فِي عِبَارَةِ الْمَرْدِ وَعَبْرَ سَيَوِيهِ بِاسْمِ

الفاعل ... و ينصب الخبر باتفاق الفريقين و يسمى خبرها و ربَّمَا يسمّى
مفعولا مجازا لشبهه به عبر بذلك المرد و عبر سَيَوِيهِ بِاسْمِ الْمَفْعُولِ .
(مع الهوامع ، ص 111)

« Quant à /ka:na/, les Basrites pensent qu'il affecte l'inchoatif au nominatif (cas sujet). Il (l'inchoatif) est prénommé son nom. Il est possible qu'il soit prénommé métaphoriquement: /fa:ʕil/ pour sa similitude avec le sujet. Cette dénomination s'est manifestée dans l'expression de *MUBARRAD*. *SIBAWAYHI* l'a appelé par /'ism al-fa:ʕil/ (nom de sujet)... Il affecte l'énonciatif à l'accusatif (cas direct) selon le consensus des deux 'écoles'. Il se prénomme son énonciatif. Il est possible qu'il soit prénommé métaphoriquement /mafʕu:l/ pour sa similitude avec le patient. C'est [aussi] par ce [terme] que *MUBARRAD* (285/898) l'a exprimé. *SIBAWAYHI* l'a exprimé par /'ism al-mafʕu:l/ »

6.2.4. Termes fréquents dans la tradition mais abandonnés par les manuels scolaires.

Dans cette première catégorie nous pouvons citer des exemples tels que les termes /ğuttat/, /al-ğaza:ʕ/, /at-tama:mu/, /al-bada:ʕu/...etc.³⁰.

³⁰/ğuttatun/ par opposition à /hadat/ qui équivaut le terme /masdar/, dans les manuels scolaires.

/huru:f al-muğaza:za:t/ ou /huru:f al-ğaza:ʕ/, (Litt: les particules de conséquence ou rétribution), évoquées par les

6.2.4.1. L'exemple du terme /ġuttat/

S'agissant du terme /ġuttat/, nous constatons une forte présence de ce terme dans la tradition. Il est souvent cité en opposition à celui de /hadat/. A titre d'exemple nous lisons dans le chapitre de l'inchoatif et de l'énonciatif du Luma^c d'IBN ĠINNĪ (392/1002) ceci:

« و المتبدأ على ضربين : جنة و حدث ، فالجنة ما كان عبارة عن شخص نحو زيد و عمرو و الحدث هو المصدر نحو القيام و القعود .
(اللع ، ص 74)

(
« l'inchoatif est de deux sortes: /ġutta/ (corps) et /hadat/ (fait). Le /ġutta/ c'est ce qui consiste en une personne telle que Zayd ou 'Amr; et le /hadat/ c'est le /masdar/ (nom verbal ou nom d'action) tels que le /qiya:m/ (l'action de se mettre debout) ou le /qu'u:d/ (action de s'asseoir). »

Nous lisons aussi dans le Ġumal d'az-ZAĠĠĠĠĠ (337/949) ceci:

manuels scolaires sous la dénomination: /huru:f aš-šart/ et/ou /'adawa:t aš-šart/ (litt: les particules de condition).
/'at-tama:m/ évoqué par la tradition dans le chapitre: /'at-tamyi:z/ (le spécifique).
/ 'al-bada:/' évoqué par certains ouvrages de la tradition pour signifier /badal 'al-ġalat/ (le permutatif par erreur ou de méprise).

« و اعلم أن الظروف من الزمان لا تكون أخباراً عن الجفث .
(الجمل ، ص 38)

(
« Sache que les circonstants de temps ne peuvent être des énonciatifs [se rapportant] à un inchoatif (/ġuttat/) qui est un corps »

Quant aux manuels scolaires, le terme /ġutta/ n'est pas évoqué en tant que terme technique. Cependant il n'est pas exclu de rencontrer le terme /hadat/. Il est souvent rendu par celui de /masdar/, bien que les deux termes ne sont pas équivalents dans tous les contextes. Nous lisons dans an-Nahw al-wāḍih ceci:

« المصدر ما دل على حدث مجرد من الزمان وهو أصل جميع المشتقات »

(النحو الواضح 2 ، ص 61)

« Le /masdar/ (nom d'action) est ce qui signifie un événement abstrait du temps. Il est à l'origine de tous les dérivés. »

Ou encore dans le Qawā'id:

« المصدر اسم يدل على حدث مجرد عن الزمان و هو الأصل الذي تصدر عنه كل المشتقات. »

(القواعد 3 ، ص 74)

« Le /masdar/ (nom d'action) est un nom qui signifie un événement abstrait du temps. C'est l'origine de laquelle sont extraits tous les dérivés. »

6.2.5. Termes de mêmes racines, employés différemment

Notre attention a été particulièrement alertée par la redondance d'un certain nombre de termes employés différemment, selon que nous sommes dans le contexte de la tradition ou dans celui des manuels scolaires. En effet, bien que ces termes aient, souvent, les mêmes racines, ils diffèrent par deux choses. Nous distinguons les termes qui diffèrent par leurs schèmes et les termes qui diffèrent par des rajouts d'affixes tels que l'article défini /'al/ ou le /ta:/ du féminin. Ces rajouts et ces transformations deviennent significatifs, en particulier, lorsqu'ils entraînent des changements de la fonction syntaxique du terme, par exemple. Par conséquent l'on s'interroge sur la logique qui se cacherait derrière ces variations ?

6.2.5.1. Termes qui diffèrent par leurs schèmes

Dans la catégorie des termes qui diffèrent par leurs schèmes nous évoquons l'exemple du *Luma*^c où nous lisons, précisément dans le chapitre du sujet, ceci :

« اعلم أن الفعل لا يد له من الفاعل ... فإن لم يكن مظهرا
بعده فهو مضمير فيه لا محالة. »

(الجمع، ص 79)

« Sache que pour le verbe il faut obligatoirement un sujet... S'il (le sujet) n'est pas explicite après lui, il y est certainement implicite. »

Dans le même contexte, nous lisons aussi dans le chapitre du sujet du verbe de la *Muqaddima ġuzūliyya* ceci :

« وإن كان الفاعل مضمرا ... »

و إن كان الفاعل و المفعول مضميرين ... »

(المقدمة الجزولية في النحر، ص 51)

« Si sujet du verbe était implicite ... »

Si le sujet du verbe et le patient étaient implicites... »

Cet emploi des participes passifs tels que /mudmar/ et /mudhar/ n'est jamais évoqué par les manuels scolaires ou presque. Pour signifier que le sujet du verbe est explicite, les manuels scolaires emploient plutôt les participes actifs /da:hir/(apparent), souvent associé à celui de /'ism/ (nom), ou /ba:rız/(évident, émergent), souvent associé à celui de /dami:r/(pronom). Pour signifier que le sujet du verbe est implicite, ils utilisent le terme /mustatır/(sous-entendu). Prenons l'exemple de *Kitāb al-Luġa* qui écrit ceci lors du chapitre qu'il consacre au sujet :

« إذا كان الفاعل اسما ظاهرا طابقه الفعل في الجنس و لم يطابقه في

العدد »

(كتاب اللغة 1، ص 169)

« Si le sujet du verbe est un nom apparent, le verbe s'accorde avec lui en genre et ne s'accorde pas avec lui en nombre. »

« إذا كان الفاعل ضميرا مستترا طابق الفعل المسند فاعله المسند إليه في

الجنس و العدد »

(كتاب اللغة 1، ص 170)

« Si le sujet du verbe est un pronom sous-entendu, le verbe [qui est le] prédicat s'accorde avec son sujet [qui est le] thème en genre et en nombre »

Ou encore le manuel al-Luġa al-ʿArabiyya, Qawāʿid wa Nuṣuṣ qui écrit ceci:

« الضمير اسم يدل على المتكلم أو المخاطب أو الغائب ، وهو

قسمان:

الضمير البارز: وهو ما يتخذ صورة ظاهرة يلفظ بها .

و المستتر : وهو ما يلفظ من الكلام مثل اكتب درسك أي اكتب أنت

درسك . »

(اللغة العربية قواعد و نصوص ، ص 131)

« Le 'pronom' est un nom qui signifie celui qui parle ou celui à qui on s'adresse ou celui qui

est absent [et dont on parle]. Il est de deux sortes:

Le pronom évident(apparent): c'est ce qui revêt une forme apparente prononcée.

Et le [pronom] sous-entendu: c'est ce qui se dégage du discours [prononcé], tel que /'uktub darsaka/ (écris ta leçon); c'est à dire écris toi-[même] ta leçon. »

Ainsi nous constatons que la tradition recourt fréquemment, entre autres, au schème du participe passif (/ʾism al-mafʿu:l/) tels que /mudhar/, /mudmar/, /mukassar/, /musallam/, /mamsu:h/, /mansu:q/, /muša:r/...etc., alors que les manuels scolaires, ne s'inscrivent pas dans cette ligne, optent pour des termes divers tels que des participes actifs (ʾism faʿil/) ou des noms d'action (/masdar/): /da:hir/, /taksi:r/, /sa:lim/, /misa:hat/, /nasaq/, /ʾiša:rat/, /dami:r/... etc. Dès lors l'on se pose la question du pourquoi de ce choix ? Serait - il, pédagogiquement parlant, plus facile pour un apprenant de mémoriser des termes dont les schèmes sont variés, que des termes dont les schèmes seraient semblables voire identiques? Dans tous les cas, il est une réalité que l'on ne peut pas ignorer, avec les manuels scolaires s'est opéré la stabilisation de la presque totalité des termes. Cependant, cette stabilité aurait été réalisée au dépend d'une terminologie de la tradition que nous trouvons aussi scientifique et aussi précise.

6.2.5.2. Termes qui diffèrent par leurs affixes

Quant aux termes construits sur les mêmes schèmes mais qui diffèrent par leurs préfixes ou leurs suffixes, la différence entre les manuels scolaires et la tradition n'est pas si évidente qu'on le pense. Des emplois différents existent au sein même de la tradition ainsi qu'au sein des manuels scolaires. Cependant, on peut lire, voire discerner, chez les uns comme chez les autres, des tendances pour certains emplois plutôt que d'autres.

Pour illustrer cela, nous allons prendre un exemple, celui de la terminologie employée pour désigner le concept /ğam^o/, autrement dit le pluriel (tels que le pluriel externe masculin, le pluriel externe féminin et le pluriel interne ou brisé).

Du côté de la tradition et s'agissant du pluriel externe masculin, le ġumal d'az-ZAĞĠĠĠĠ (337/949) ainsi que le Tağrib al-Muğarrab d'Abū Hayyān al-ANDALUSĠ (745/1344), parlent souvent de /al-ğam^o/ précédé par l'article défini /al/. Les termes /al-musallam/, /al-mukassar/ ou /as-sa:lim/, en se plaçant derrière le mot /al-ğam^o/, constituent des expansions d'identité, autrement dit des épithètes de ce dernier. Or en l'absence de l'article défini /al/, ce qui est souvent le cas des manuels scolaires, ces mêmes termes sont analysés en tant qu'expansions d'annexion tels que dans les exemples de /ğam^o al-mudakkar/, /ğam^o al-mu'annat/ et /ğam^o at-taksi:r/.

Ainsi nous lisons, par exemple, dans le chapitre du duel et du pluriel du ġumal d'IBN ĠINNĠ (392/1002) ceci:

« و رفع الجمع المسلم بالوار ، مثل قولك : الزيدون و العمرون و نصيهم و خفضهم بالياء نحو قولك : الزيدين و العمرين .
(الجمل ، ص 9)

« L'affectation d'al-ğam^o al-musallam (le pluriel externe ou le pluriel sain) au nominatif [se fait] par le /wa:w/, tel que ton dire: les /zaydu:na/ et les /ʕamru:na/. Leur affectation à l'accusatif et au génitif [se fait] par le /ya:ʔ/ tel que ton dire: les /zaydi:na/ et les /ʕamri:na/. »

Dans le chapitre du pluriel brisé, nous lisons l'intitulé suivant: /ba:b ġam^o al- mukassar/ sans l'article défini /al/; cependant l'éditeur nous apprend dans l'annotation que dans d'autres copies l'intitulé est plutôt précédé par l'article /al/:

« في ت و م "باب الجمع المكسر"
(الجمل ، ص 370)

« En 'T' et 'M' chapitre d'al-ğam^o al-mukassar (le pluriel interne). »

Le deuxième exemple que nous évoquons est celui de Tağrib al-Muğarrab où nous constatons une prépondérance du terme /al-ğam^o/ précédé par l'article défini /al/. C'est ainsi qu'est intitulé le chapitre du pluriel externe (ou pluriel sain):

« الجمع المسلم ما سلم فيه بناء الواحد ، فلمذكر براو رفعا ، و ياء في غيره ، و نون فيهما و شرطه مطلقا ذكورية ، و عقل ، و خلو من تاء تأنيث... »

(تقريب المقرب ، ص 101)

« Al-ğam^c al-musallam (le pluriel externe) est [le pluriel] dans lequel la forme du singulier se retrouve intacte. Le masculin [s'affectant] au nominatif par le /wa:w/ et aux autres [cas] par le /ya:ʔ/, tous deux [suffixés] par un /nu:n/. Ses conditions absolues sont une masculinité, un esprit [pensant] et une absence du 't' du féminin... »

Si dans la tradition grammaticale arabe on emploie fréquemment des terminologies assez variées telles que /al-ğam^c al-musallam/, /ğam^c sala:matin/ en suffixant le /ta:ʔ/ du féminin, /al-ğam^c al-mukassar/, /ğam^c at-taksi:r/ qu'on oppose à /ğam^c at-tashi:h/ et sur le même schème /ğam^c at-taḡki:r/ et /ğam^c at-ta'ni:ʔ/ ...etc.; il est clair qu'avec les manuels scolaires s'est opéré une certaine stabilisation et unicité de ces diverses terminologies. Ainsi et en dépit du double emploi, conscient ou inconscient, de la part de quelques manuels scolaires des terminologies: /ğam^c/ et /al-ğam^c/; la presque totalité des manuels s'accordent sur les terminologies suivantes dont la stabilisation a débuté avec la tradition tardive:

/ğam^c al-mudakkar as-sa:lim/
(littéralement: pluriel - le masculin - le sain)
le pluriel externe masculin

/ğam^c al-mu'annat as-sa:lim/
(littéralement: pluriel - le féminin - sain)
le pluriel externe féminin

/ğam^c at-taksi:r/
(Littéralement: pluriel - le brisé)
le pluriel interne.

Cette différence d'emploi entre les ouvrages de la tradition et les manuels scolaires ne concerne pas uniquement les termes techniques. Elle se reflète aussi à travers les textes. C'est dans ce contexte que les auteurs des ouvrages de la tradition emploient fréquemment, entre autre, des verbes dérivés tirés des termes techniques, tels que les verbes /ʔaʔmala/ (faire régir), /ʔatbaʔa/ ou /ʔa:qaba/ (faire suivre), /sakkana/ (mettre une lettre quiescente: un Soukoun), /mayyaza/ (spécifier), /tanakkara/ (se mettre à l'indéfini), /ʔadmara/ (pronominer)... etc.; ce qui est loin d'être le cas des manuels scolaires. En effet, ces termes, voire ce genre d'emploi est assez rare sinon inexistant dans ces derniers.

Voici dans ce qui suit quelques-uns parmi les nombreux extraits des ouvrages de la tradition où l'on peut aisément se rendre compte de cet emploi:

« الإعمال: اقتضاء عاملين فأكثر معمولا فأكثر، فإن أعمل الأول أضمر في الثاني ما يحتاجه »

(تقريب المقرب ، ص 60)

« La rection: c'est la nécessité, pour deux régissants ou plus d'avoir un mot ou plus à

régir. Si le premier régit, dans le second sera [considéré comme] sous-entendu ce dont il a besoin [pour régir]. »

« و إذا تكررت النعوت، فإن شئت أتبعها الأول ، و إن شئت

قطعتها »

(الجمل ، ص 15)

« Si les épithètes se multiplient, tu peux les concorder en flexion au premier comme tu peux ne pas les concorder. »

« ولا يميز بمختص بنفي »

(تقريب المقرب، ص 65)

« On ne spécifie pas par ce qui est afférent à une négation. »

En conclusion nous disons que cette première approche comparative des structures, faite essentiellement à travers les tables des matières et les formes d'écriture, a le mérite d'attirer notre attention, plus sur la multiplicité, la diversité et la richesse des terminologies de la tradition que sur la stabilité et l'unicité, exprimées dans les manuels scolaires. En effet l'importance de cette diversité réside dans le fait qu'elle constitue une source certaine d'informations sur son histoire et son évolution. Pour l'instant et en attendant cette lecture que nous tenterons d'entamer dans les chapitres suivants contentons-nous de constater ceci :

-La tradition diversifie ses termes. A titre d'exemple et tel que nous l'avons souligné, elle emploie trois termes pour rendre le mot 'sain' dans le pluriel externe, à savoir : /musallam/, /sala:mat/ et /sa:lim/. Elle recourt souvent et entre autre aux schèmes du participe passif : /mudhar/ (apparent), /mukassar/ (brisé), /mansu:h/ (pour le spécifique qui dénote une superficie), /mansu:q/ (coordonné).

-Les manuels scolaires emploient une terminologie 'standard'. Le même pluriel externe est rendu par un seul et unique terme, celui de /sa:lim/ (sain).

-La stabilisation (voire la standardisation) des termes dans les manuels scolaires ne s'est pas faite du jour au lendemain. Elle aurait été entamée depuis la tradition tardive.

Cette stabilisation qui se manifeste aujourd'hui à travers les manuels scolaires ne peut être que positive, en particulier pour les apprenants. Cependant elle est susceptible, en l'absence d'un esprit d'explicitation et d'approfondissement des connaissances, de contenir quelques dangers. La systématisation de l'emploi des terminologies dans ces manuels fait de la plupart des termes des nomenclatures signes graphiques, images acoustiques et expressions phoniques plus que contenus sémantiques. Le concept et le contenu sémantique sont dans nombre de cas inachevés. Ainsi et à titre d'exemple, un apprenant formé uniquement par l'intermédiaire des manuels scolaires peut parfaitement connaître les termes /muda:ri/ (inaccompli), /huru:f al-muda:ri/ (particules de l'inaccompli) et conjuguer ou reconnaître un inaccompli, mais il est très peu probable qu'il soit en mesure de vous expliquer le

pourquoi du choix de ce terme, à savoir les similitudes (al-muda:rafa/) du verbe inaccompli avec le nom. Nous disons ceci en connaissance de cause. En effet nous avons eu l'occasion de poser ce genre de questions en cours de grammaire et la réponse était souvent négative. Par ailleurs aucun manuel parmi ceux dont nous disposons ou ceux que nous avons consultés ne fait allusion à cette question. Tout en étant conscient du fait qu'il n'est point demandé à l'apprenant d'expliquer les faits linguistiques, nous ne pouvons nier l'impact d'une telle approche sur l'appréhension du concept.