

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

Brahim BEN MRAD

Fayza EL QASEM

Hassan HAMZE

Abdelkadir MEHIRI

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-Zaggāgi, auteur du Ġumal.....	19
1.1.1. Le Ġumal et son apport pédagogique.....	22
1.2. Ibn Ġinnī.....	26
1.2.1. Le <i>Lumāc</i> , l'œuvre d'Ibn Ġinnī.....	28
1.2.2. Valeur pédagogique du <i>Lumāc</i>	29
1.3. Al-Čuzūlī.....	32
1.3.1. Al-Mugaddima al-Čuzūliyya fī n-nahw.....	35
1.4. Abū Hayyān al-Andalusi.....	44
1.4.1. <i>Taqrif al-Mugarrab</i>	47
2. LES MANUELS SCOLAIRES.....	50
2.1. Kitāb al-Luga (le livre [des règles] de la langue).....	50
2.2. Al-Qawācid (les règles [de grammaire]).....	51
2.3. An-nahw al-Wādīh (la grammaire explicite) et At-tadrībāt al-Lugawīyya (les entraînements linguistiques).....	52
2.4. An-Nahw an-Namūdağī (la grammaire modèle).....	53
2.5. Al-Luga al-Ārabiyya: Qawācid wa nusūs (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: PRÉSENTATION DE QUELQUES CARACTÉRISTIQUES 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 Zağgagi.....	129
6.1.4.3.Fréquence du terme /wasf/ dans la tradition l'exemple d'Ibn Činni.....	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 /wacf/.....	150
6.2.3.2.L'exemple du /ha:l/ chez Zağgagi.....	152
6.2.3.3.Les exemples de /'ism al-fa:sil/ et /'ism al-maf'u:l/ chez Sibawayhi.....	153
6.2.4.Termines fréquents dans la tradition mais abandonnés par les manuels scolaires.....	156
6.2.4.1.L'exemple du terme /ğuttat/.....	156
6.2.5.Termines de mêmes racines employés différemment.....	158
6.2.5.1.Termines qui diffèrent par leurs schèmes.....	159
6.2.5.2.Termines qui diffèrent par leurs affixes.....	162
 <u>CHAPITRE III (pp : 169 - 245)</u>	
 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 ^r âb/ et le /binâ'/.....	183
1.2.1.Définitions.....	183
1.2.2.Indifférence des manuels scolaires quant à la primauté d'al- 'i ^r âb.....	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: ^š a:/, /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-'istitna:/ 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 le manuels scolaires.....	251
1.1.3.Prépondérence 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 ^c alla/, /mata:/.....	291
4.1.1.Statut de /la ^c alla/.....	293
4.1.2.Statut de /lawla:/.....	295
 5.DISPARITIONS DIVERSES.....	300
5.1.Le serment.....	300
5.2./'ism al-fi ^c il/ou le nom du verbe.....	300
5.3./at-tasgi:r/ ou le diminutif.....	302

CHAPITRE V (pp : 305 - 408)

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 <i>Larousse</i>	306
1.1.2.Une deuxième approche: le dictionnaire de grammaire <i>Le Bon Usage</i>	307
1.1.3.Une troisième approche: le dictionnaire de sémiotique <i>Dictionnaire raisonné de la théorie du langage</i>	308
1.1.4.Une quatrième et dernière approche: <i>Dictionnaire de la linguistique</i> 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-Kalām ou le Discours.....	315
1.3.2.1.Kalām, Kalim et Kalima.....	316
1.3.3.Al-Ǧumla ou la Phrase.....	318
1.3.4.Qawl, Kalām et Ǧumla.....	318
1.4.Place du patient dans la phrase arabe dont le verbe est transitif.....	324
1.4.1.Dans les manuels scolaires: l'exemple de <i>Kitāb al-Luga</i>	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 Zāggāgi 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 /'a:mmat/ en tant que terme corroboratif dans les manuels scolaires.....	355
2.1.4.Statut de /'a:mmat/ dans la tradition tardive.....	358
2.1.4.1. /'a:mmat/ lorsqu'il n'est pas un terme corroboratif.....	359
2.1.4.2. /'a:mmat/ est terme corroboratif.....	360
2.1.4.3. /'a:mmat/ dans la tradition.....	361
2.1.5.Autres statuts de /'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:/ consœurs de /'inna/ dans les manuels scolaires.....	414
1.1.5. Difficultés de classer /la:/ avec les consœurs de /'inna/.....	417
1.1.6. Pourquoi les manuels scolaires classent-ils /la:/ avec les consœurs 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 <i>Ǧumal d'az-Zaġġāġī</i>	426
2.1.2. Un deuxième exemple : réunion de l'épithète et de l'appel dans un chapitre du <i>Luma'</i> d'Ibn Ḡinnī.....	427
2.1.3. Un troisième et dernier exemple : réunion de /'inna/ et de la coordination.....	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 Hadit (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 <i>Fasāha</i> (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 'Tamyîz' (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. UNITÉ ET DIVERSITÉ 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 *Kitâb*, 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 'Kûfa'. Parmi eux, il y en a qui vont même jusqu'à l'évocation d'une troisième école, à savoir celle de Bağdâd. 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 Hâfi KALÎFA prétendre qu' IBN ĜINNÎ (392/1002) aurait puisé la matière de son *Luma'* dans le *Idâh* de son maître Al-FÂRÎSÎ (337/949). La matière étant la même, « concevoir les choses à la manière de Hâfi KALÎFA

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 Kûfiens 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 Abû 'Alî Muhammad b. al-Mustanîr connu sous le nom de: QUTRUB (206/822), élève de SIBAWAYHI, 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 ZAĞGÂĞÎ (337/949), était isolé. Il n'a pas été transmis, à notre connaissance, en dehors du 'Idâh' (PP. 70-71), dans aucun autre ouvrage de grammaire arabe.

¹. H. Hamzé, Les théories grammaticales d'az-zâggâğî, 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-ZÄGGÄG (311/923-24) et qui serait de 'Alî b. al-Husayn al-BÄQÜLÎ (mort après 535/1141) (Cf. Mûhammad GÄBR: 'asmâ' al-'afâl 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. SÄBIR qui reste, pratiquement, inconnu. Quant à la classification de 'Adud ad-Dîn al-İĞİ (756/1355) des parties du discours en neuf classes, elle ne rompt pas avec le cadre de la division tripartite. En effet al-İĞİ 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 MADÂ' (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:

« أَمَّا القولُ بِأَنَّ الْأَفْنَاطَ يَحْدُثُ بِعْضُهَا بِعْضًا فَإِنَّمَا عَنْلَا وَشَرْعًا »

(الرَّدُّ عَلَى التَّحْجَةِ، ص 77)

« Quant au dire [des grammairiens] que les expressions phoniques produisent les unes les [voyelles casuelles des] autres, il est fauxseté, 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 : PRÉSENTATION DE QUELQUES CARACTÉRISTIQUES 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 leurs 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-luga*, dans leur introduction du livre I:

« أعد هذا الكتاب للامتحن السنة الأولى من التعليم الثانوي الطويل و هو مطابق في محتواه للبرنامج الجديد ... فقد جاء في سفر البرنامج أن المرحلة الأولى من التعليم الثانوي مهدفة إلى: "تنمية الملكة اللغوية لدى التلميذ بإثراء زاده اللغوي و تشكيله من جذق أساليب العربية و تراكيبيها 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 à 1984, p 5 et à 1988, p 5.

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

Ou encore les auteurs du manuel scolaire marocain 'an-Nahw an-Namûdâqî:

« و اجتمعت اللجان و خرجت بوضع مناهج جديدة وفقا للتصميم الخامس ، وهذه المناهج الرسمية هي التي ألقاها فيها الكتاب »
(النحو المروضجي ، س 2 ، ص 3-4)

« Les commissions se sont réunies. Ils ont abouti à l'établissement de nouveaux programmes conformément au cinquième plan. C'est l'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 للتملّيد القراءد في ظل الأدب... و بذلك يتعزّز درس القراءد بدرس الأدب »
(النحو المروضجي ، س 2 ، 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 حارلنا أن تكون النصوص التي قدمت في ظلّها القراءد و التمرينات ... مصطفاة من الأدب القديم و الحديث تطبع الطالب بالشم العربية العليا ... و تفتح ذوقه الأدبي، و تحبب إليه لغة الصّاد ، و أدب أجداده العرب »
(القراءد ، س 13 ، 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/ (الآrab) et la littérature de ses ancêtres arabes »

Ainsi, nombreux 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-tadrîbât al-Lugâwiyya* II présente un texte sur *Ibn KALDÛN* puis il pose la question suivante:

« بِسْمِ اتَّسَمَتِ الْكَاتِبَةِ فِي عَصْرِ ابْنِ خَلْدُونْ؟ وَبِسْمِ مَنْ يُرِيدُ هُرُونَ عَنِ الْكِتَابِ؟ »

(التدرييات اللغوية 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-Namûdağî* donne un vers de poésie et demande aux élèves de l'expliquer puis d'analyser les mots soulignés:

« لا يسلم الشرف الرفيع من الأذى : حتى يراق على جوانبه الدم »

(1) اشرح البيت السابق

(2) أعرّب ما تجده خط

(ال نحو النموذجي ، 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 (الارقى ، 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-Namûdağî* on lit ceci:

« ... وَ تَنَاهُلُ طَائِفَةٍ مِنَ الْمَوْضِعَاتِ الْوَطَبِيَّةِ وَ التَّارِيْخِيَّةِ وَ الْإِجْمَاعِيَّةِ »

(ال نحو النموذجي ، س 2 ث ، 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*:

« توحينا أن تكون التصوص ذات محور قومي تعرف الطالب قضايا أمنه و مشكلاتها، واجتماعي يغذى فيه الإيمان بالاشتراكية و العمل، و بقدرة الطقة الكادحة للحلاقة »

(القواعد، س 1، 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 ابها الفدائي

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

حسان: نعم يا أمي فإن الوطن في خط الخطورة و الصهاينة المحرمون قد رسّعوا رقعة الأرض الخالدة، لقد غدروا بنا، و ها هم الآن يذمرون بيوتنا، و يقتلون أطفالنا و نسائنا.

الأم: و لكن الجيش مت recessus هم ... أنت في السنة الأخيرة من دراستك الجامعية، فيجب أن لا تقرّط بنفسك ...

حسان: كأنك نسبيت وصبة أبي و هو يحضر أم إنك ما زلت تذكرها؟
الأم: آه، لا لـ إني أذكرها يا حسان ، لقد قال رحمة الله "ستقتلني هذه الرصاصة يا فاطمة... أعني بولدنا فأعلمه يتأثر لي عندما يصبح شاباً «

(القواعد، س 1، 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, Fâtimâ, 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.:

فَمَلِمُ الْمُعَلِّمِ وَفَتَّاحُ الْبَحْرَالاَ : كَادَ الْمُعَلِّمُ أَنْ يَكُونَ رَسُولاً
أَعْلَمَ أَشْرَفَ أَوْ أَجْلَ منَ النَّبِيِّ : يَبْيَنُ وَيَنْشِي أَنْفُسًا وَعَقُولًا...
وَإِذَا النِّسَاءُ نَشَأْتُ فِي أُمَّةٍ : رَضِيَ الرِّجَالُ جَهَالَةً وَخَمُولًا
أَحْمَدُ شَرْقِي

(القواعد، س ١، 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 تقصid لذاتها ، إنما هي وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه حين ينطق ، وتصحيح أسلوبه حين يكتب ، وجعله يستوعب ما يقرأ وما يسمع »

(القواعد، س ٣، ص ٣ ، 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 المدف من دراسة هذه القواعد : أن تكون وسيلة لتقويم لسان التلميذ ، و صون أسلوبه من اللحن و المخطأ ، فيقرأ قراءة صحيحة ، و يعبر عن خواطره تعبرها صادقا ، لأن دراسة القواعد التجويفية ليست مقصورة لذاتها »

(النحو النموذجي، س ٢ ث ، ص ٣ ، 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-Luğâ* 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.

« التخلّي عن الفصل المعهود في "تعليم اللغة" بين ما هو نظري و ما هو تطبيقي . وهو فصل يتجسم عادة على الصعيد الإجرائي في مرحلتين متصلتين أو متاليتين : مرحلة "عرض الدرس و إيهامه" 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-Luğâ* nous les décrit ainsi:

- أ - استعمال اللغة العربية بصفة تلقائية و دون تعلّم
- ب - إدراك ما للتراث والصين من أثر في تبلّغ المراد شفويًا و كتابيًا
- ج - تبيّن الظواهر الفنية و دواعيها و التميّز بين مستويات الأساليب التعبيرية
- د - استغلال المكتسبات النحوية و الصرفية للنّصّ في التعبير الكتابي و الشفوي و الارتقاء بما مستوّى 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, Hadîf, 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-‘Arabiyya*, *Qawā‘id 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-Qawā‘id* 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-Wādīh ne présente que des phrases qui sont, pour la plupart, des exemples fabriqués.

Paradoxalement, notre deuxième série de manuels égyptiens *at-Tadrībāt*, 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 *Kitâb al-Luğâ* qui cherche à marier le théorique et la pratique et à impliquer l'élève dès le départ.

A ce niveau, *Kitâb al-Luğâ* que nous trouvons très varié, diffère de son précédent *an-Nâhâw al-‘ârabi* (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-nâhâw al-‘ârabi*, *Kitâb al-Luğâ* 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-šârh/ (l'explication). On trouve aussi d'autres termes tels que: /al-baht/ (la recherche), /at-tadri:bâ:t/ (les entraînements), /madkal/ (entrée), /la:hid/ (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-Nâhâw al-‘ârabi* (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 ذبها في الرمل

في : حرف احتجاج إليه التركيب و ذكر بعده اسم مجرور (الرمل)
فيسمى هذا الحرف حرف حر ، والجهاز والمحرور يتعلّقان بفعل (غمست)
الذي يرتبطان به ويشتمان معناه . «

(ال نحو العربي ، س 2 ث ، ص 91)

« /gamasat danabaha: fi: ar-ramli/
(elle a enfoncé sa queue dans le sable)
/fi:/ (dans): Particule nécessaire par la
construction et suivie par un nom au génitif
/ar-raml-i/. Cette particule se prononce alors
particule du génitif. La particule de génitif
ainsi que le mot mis au génitif se rapportent
tous les deux au verbe /gamasat/ (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 ثأمت
العبارة ... أما العبارة ... / وإذا انتقلت إلى ... وجدت الأمر مختلفاً /
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-Luga* 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-Luga* (livre I, chapitre : kâna et ses conséurs) :

« 1- ج : البندا حيوان منتشر في الصين.

غير عن الوضعيات التالية بجمل إسمية اعتماداً على الجملة السابقة :

الوضعيات : الجمل المغيرة عنها:

Obtenir:

- نعم هذا صحيح فيما مضى ← (كان البندا حيواناً منتشرًا في الصين)

- لا . هنا غير صحيح فيما مضى ← (لم يكن البندا حيواناً منتشرًا في الصين)

- يصير هذا صحيحاً بعد عشرين سنة ← (يصير البندا حيواناً منتشرًا في الصين)

- هذا غير صحيح الآن ← (ليس البندا حيواناً منتشرًا في الصين)

- هذا متواصل منذ أحقاب طوبلة ← (ما زال البندا حيواناً منتشرًا في الصين)

2- قارن بين الجملة "1" والجمل المعاصلة من حيث المعنى والזמן .

3- اقرأ ما يلي : " كان أبو ذر الغفارى أسرى اللون ، طوبلا، نحيف الجسم ، معروفاً".

(محمد عمارة . مسلمون ثوار ، ص 13)

" أصبح الزوجُ أقرباً إلى الزوجةِ والصمتِ .

(محسن بن ضياف . كلمات على جدار الصمت ، ص

(12

" ستصير الحاسوبات الإلكترونية مستعملة في جميع ميادين الحياة ."

(exemple fabriqué)

" كان السُّمَاطُ ، سوقُ القيروان ، متصلًا من القبليَّة إلى الجبُورِ ."

(ح.ح. عبدالوهاب ، ورقات ، ج 1 ،

ص 54)

" كان الصديقان الحسينان سائرين في إحدى طرق البندقية ."

(كامل الكيلاني . تاجر البندقية ، ص 4)

* ضع سطراً تحت المسند إليه ، و سطرين تحت المسند الخبر.

ب* استغن عن التواصخ المصير للجمل السابقة و غير ما يجب تغييره.
الج. *

« 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:

<i>les situations</i>	<i>Les phrases exprimées</i>
<i>- Oui cela était vrai dans le passé</i>	<i>---></i>
<i>-</i>	<i>---></i>

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, *Kitâb al-Lûqâ* 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 consœurs.

L'exercice n°2 permet aux élèves de prendre acte des abrogatifs verbaux : /ka:na/ et ses consœurs, 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 consœurs. 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:fidat/ (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:fidat/.

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

Soulignons enfin que le manuel égyptien *an-Nahw al-Wâdîh* use, à 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-Wâdîh parle d'une règle (au singulier) lorsqu'il évoque un seul point, tel que dans l'exemple suivant:

« كف إن و أخواها عن العمل. »

القاعدة⁴:

67) تصل "ما" الزائدة "إن" و أخواها فتكفها عن العمل ، و تزيل اختصاصها بالأسماء ، إلا "البيت" فيجوز إعمالها وإلغاؤها ؟ و لا يزول اختصاصها بالأسماء . »

(ال نحو الواضح 1 ، ص 133)

« Cessation de la réction de /'inna/ et de ses conséurs:

La règle:

67) Le /ma:/ additif s'affixe à /'inna/ et ses conséurs. Il suspend alors leur réction 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-Wâdîh parle des règles au pluriel, tel que dans l'exemple suivant:

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

» "لا" النافية للجنس .

القواعد :

68) تعمل "لا" النافية للجنس عمل إن فتنصب المتباينا و يسمى اسمها ، و ترفع الخبر و يسمى خبرها.

69) ينصب اسمها إذا كان مضافا أو شبيها بال مضاد ، وبين على ما ينصب به إذا كان مفردا.

70) يشترط في عملها أنها يدخل عليها حارزا و أن يكون اسمها و خبرها نكرين ، و لا يفصل الاسم عنها بتفاصيل ، فإن فقد الشرط الأول بطل عملها ، و إن فقد شرط من الشرطين الآخرين بطل عملها و لزم تكرارها «

(ال نحو 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 prénomme son nom. Il [/la:/] régit l'énonciatif au nominatif et [/l'énonciatif] sera prénomme 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:

« وتساعد هذه التطبيقات على التثبت من بلوغ الأهداف المرسومة إضافة إلى بعدها التكريمي المتمثل في ترسيخ الظواهر اللغوية المقررة »
(كتاب اللغة 1، القدمة، 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. SIMILITUTES 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-Tadrībāt* évoquent ce qu'ils appellent: / ننانة تراثية / une « culture traditionnelle ». Ainsi et à titre d'exemple, nous lisons dans l'introduction du manuel scolaire marocain *an-Nahw an-namūdağf* ceci:

« كما حاولنا أن نيسر التحو للتلמיד على مراحل ... و مع هذا لم نخرج فيه عن آراء المقدمين »
(التحو التمذجي، 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

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.

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

4. UNE LECTURE COMPARÉE DES TITRES DE LIVRES DE LA TRADITION ET DE MANUELS SCOLAIRES

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 classifier 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 ĠINNÎ (392/1002), /al-kita:b/ de SIBAWAYHI (180/796), /al-muqtadab/ d'al-MUBARRAD (285/898), /al-kašša:f/ d'az-ZAMAKŠARÎ (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 /hada: al-kašša:fū/ , /hada: al-kita:bū/ , /hadīhi al-kasa':isū/ 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-mugarrab/ d'Abû Hayyân al-ANDALUSÎ (745/1344), /Huru:f al-ma'a:ni:/ d'az-ZAĞGÂZI (337/949), /lisa:n al-farab/ d'Ibn MANDÛR (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:dih/ et /at-tadri:ba:t al-luğawiyya/ ou encore le manuel scolaire tunisien /an-nahw al-mubarmaq/.

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 MAKZŪMÎ ou /fi: 'usu:l an-nahw/ de AFGĀNÎ (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-luga wa tara:ki:biha:/ (de Kalîl 'AMĀYRA , Čadda 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-ğumal fi: an-nahw /
 / al-luma^c 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-muqaddima al-ğuzu: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-luga 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 syriens /'al-qawa:fid/. Le terme *al-Qawâ'id* (les règles) pluriel de /qa:fida/ (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/, /luğâ/, /'arabiyya/, /qawa:fid/... 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:fid/, /al-luğâ/, /al-'arabiyya/, /an-nahw al-'arabi:/, /al-luğâ al-'arabiyya/, /nahw al-luğâ al-'arabiyya/, /qawa:fid al-luğâ 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 ĞINNÎ (392/1002) (littéralement les particularités), /al-muqtadab/ d'al-MUBARRAD (285/898) (littéralement le concis) ou encore /al-mufassal/ de ZAMAKŞARÎ (538/1144) (littéralement le circonstancié ou détaillé) et indirectement tel que le *Luma'* ou le *Kaşşâf*. Prenons l'exemple du *Luma'* d'IBN ĞINNÎ (392/1002). Le terme /luma'/, pluriel de /lum'at/ vient du verbe /lama'a/ (briller). Nous lisons dans le dictionnaire arabe *al-Mu'jam al-'Arabi al-Hadît* (Larousse) (entrée lm^c, p 1042) ceci à propos du verbe /lama'a/ :

« لمع - لمعاً ولمعاناً ولمعواً ولمعياً وللماعاً البرق وغرة : أضاء
اللمع : برق يكون فيه الحجر أو التوب أو الشيء يبلون ألواناً شتى »

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

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

Quant au /kaşşa:f/ de ZAMAKŞARÎ (538/1144), le terme /kaşşa:f/ vient du verbe /kaşafa/ (découvrir, dévoiler, élucider, mettre en valeur, etc.). Le schème /fa^ca:1/ de /kaşşa: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/ :

« **كَشْفٌ - كَشْفًا وَ كَاشْفَةُ الشَّيْءِ :** رفع عنه شيئاً كان يغشيه وَ تَحَاهُ عَنْهُ »

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), /čana:/ (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 šudu:r ad-dahab/. Il s'agit en fait de l'explication, voire de l'exégèse des /šudu:r ad-dahab/ (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-Qâdir BAĞDÂDÎ (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-nadâ wa ball ašada:/. 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. Allitésrations

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-čina: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-čarab/ où les consonnes /b/ et /l/ se répètent plusieurs fois (b=6, l=5) ou encore /qawa:čid al-mara:m fi: čilm 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-saɔ̃/). En effet l'on se rend compte, dès les premières lectures d'un certain nombre de titres, de la redondance de quelques rimes qui marquent la fin des mots, parfois de même schèmes, tels que les exemples suivants :

Le /i:b/ dans : /muğnî al-labi:b ɔ̃an kutub al-'aɔ: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-
 maɔ:a:ni: /
 Le /a:b/ des schèmes /fa:fal/ dans : /kiza:nat al-'adab wa
 lubb luba:b lisa:n al-ɔ̃arab/
 Le /a:m/ des schèmes /fa:ɔ:a:l/ dans : /qawa:ɔ:id al-mara:m
 fi ɔ̃ilm al-kala:m/
 Le /a:t/ du Schème /fu:ɔ:a:t/ dans : /buğyat al-wuɔ:a:t fi:
 tabaqat an-nuha: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 constraint à se passer de toute organisation. Prenons des exemples concrets. Du côté de la tradition, nous voyons le *Amâlî d'IBN al-HÂGIB* (570/1174-75), qui est un compilé de dictées faites par IBN al-HÂGIB (570/1174-75), organisé sur la seule base des numéros attribués aux diverses dictées probablement par l'éditeur selon leur ordre chronologique.

Le *Mugnî d'Ibn HIŞÂM* (761/1360) ou *Hurûf al-mâfâni* de *ZÂGGÂFÎ* (337/949) ou tout autre ouvrage de même type, sont organisés selon un critère d'ordre alphabétique.

D'autres ouvrages tels que *Miftâh al-`Ulûm* d'*as-SAKKÂKÎ* (626/1229), *Dalâ'il al-`Iqâz* d'*al-ĞURĞÂNÎ* (IV siècle de l'Hégire), *l'Frâb talâttîna sûrat minâ l-al-Qur'ân* d'*Ibn KÂLAWAYHI* (370/981) et autres; qui traitent de la syntaxe dans le cadre de la *Balâqâ* (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 réction.

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 spécifique 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* d'IBN ĠINNÎ (392/1002) et de *Tagrib al-Mugarrab* d'Abû Hayyâyn al-ANDALUSÎ (745/1344) et dressons le tableau synoptique de leurs tables des matières:

المعنى	المعنى
تقرير المفرد	تقرير المفرد

الكلام و أنواعه	الإعراب	1) الكلام والإعراب
باب المفرد والمعنى		
باب الإعراب والبيان		
باب إعراب الاسم الواحد		
باب إعراب الاسم المتعلق		
الأسماء المسنة		
باب الشبيه		
ذكر الجمع :		
باب جمع النذر		
باب جمع النائب		
باب جمع التكبير		
معرفة الأسماء المرفوعة :	الفاعل	2) المرفوعات
باب المبتدأ	...	
باب حبر المبتدأ	البيان للمفعول	
باب الفاعل	المبتدأ	
باب المفعول الذي جعل الفعل حدثا	الخبر	
عنه	الاشتعال	
باب (كان) وأخواتها	كان وأخواتها	
(ما) للتشبيه بـ (ليس)	أفعال المقارنة	
باب (إن) وأخواتها	إن وأخواتها	
باب (لا) في الغي		
معرفة الأسماء المتصوّبة :	المفعول به	3) المتصوّبات
باب المفعول المطلق	...	
باب المفعول على التشبيه بالمفعول	باب المفعول به	
باب المفعول فيه	الحال	
باب ظرف الزمان	السيز	
باب ظرف المكان	المفعول معه	
باب المفعول له	المفعول له	

* Après le /maff'ul bihi/ (le patient), *Tagrib al-Mugarrab* consacre une partie à la morphologie.

الاستثناء النداء ...	باب المفعول به: المشهية بالمعنى: باب الحال باب التمييز باب الاستثناء	
الظرف القسم الإضافة	معرفة الأسماء المخروبة : باب حرف الظرف باب (من) و (من) باب (حى) باب الإضافة	4) المخروبات
النعت التركيز البدل عطف النسق عطف البيان	معرفة ما ينبع الأسم في إعرابه : باب الوصف باب التركيز باب البدل باب عطف النسق باب عطف البيان باب العطف	5) النتائج
	باب المعرفة والنكارة : ... باب الأفعال وبناتها ... معرفة ما يصرف و ما لا يصرف : ... باب العدد ... باب الاستفهام ... باب الامالة .	6) مثمرات

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 rectionnel.

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-'Arabi: Kitâb al-Luga* 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-Luga*:

- 1) الجملة : مذكرناها و نوعها
أقسام الكلام - المعرف و المبني - التكرا و المعرفة - الممنوع من التثنين . (في إطار مراجعات)
- 2) الجملة الفعلية البسيطة و عناصرها
الفاعل - نائب الفاعل - المفعول به . ---> الجملة الفعلية المركبة
- 3) الجملة الاسمية البسيطة و عناصرها
المبتدأ و الخبر - كان و أخواها - إن و أخواها ---> الجملة الاسمية المركبة
- 4) مسميات الجملة
المفعول المطلق - المفعول لأجله - المفعول فيه - الحال - التسبيح
- 5) التوابع
البعت - البدل - التوكيد - العطف
- 6) المترورات : حروف الخبر - الإضافة
- 7) مترقيات : الشرط - الاستئهام - الاسم الموصول - المنادي - الاستثناء - العدد

Ainsi, quatre des huit chapitres de la table des matières de *Kitâb al-Luga* 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 réction; 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:til wa al-mafu:l bihi/ du *Ǧumal* (p10). Cependant, *Zağgağı* (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 consœurs ou 'Inna et ses consœurs et la phrase verbale. Ainsi Kâna est assimilé au verbe transitif, son nom au sujet du verbe et son énonciatif au patient.

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

و المفعول فيه : الظروف والأحوال ، نحو قوله : " جاء زيد مسرعا
« 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: /ğa: '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:fil/ 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:fil/

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

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 " وقد جاء هذا المصطلح أرک ما جاء كما ذكرنا ذلك آنفا على لسان سيبويه (180) بأنه المفعول الذي لم يتعذر إليه فعل فاعل، وغير عنه الفراء (207)، كما يسمى فاعل، وأسماء المرد (285) بالمفعول الذي لا يذكر فاعل، وقال عنه ابن السراج (316) بأنه المفعول الذي لم يسم من فعل به، وقال 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 يتعذر فعله إلى مفعول و المفعول الذي لم يتعذر إليه فعل فاعل ولم يتعذر فعله إلى مفعول [آخر] »

« Ceci est le chapitre de l'agent [fā'il] dont la réaction du verbe ne l'a pas dépassé pour régir un patient [maf'ūl]. Du patient [maf'ūl] dont le verbe n'a pas régi un agent [fā'il] et ne l'a pas dépassé pour régir un autre patient [maf'ūl] »

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 الربيدي (379) المفعول الذي لم يسم فاعل، و قال ابن حثي (392) المفعول الذي جعل الفعل جديدا عنه، و قال ابن معطي (628) الاسم الذي يقام مقام الفاعل و قال ابن الحاچب (646) مفعول ما لم يسم فاعل... و أخيرا استقرّ تحت مصطلح تاب 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^caddahu fi^cluhu wa lam yata^cdda 'ilayhi filu fa:^clin/:

- a المفعول الذي لم يتعده فعله ولم يتعد إليه فعل فاعل
 b ثالث الفاعل
 c الفاعل
 d لا إيجابية

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:^ciluhu/ ما لم يسم فاعل

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 يتعده فعله إلى مفعول و المفعول الذي لم يتعد إليه فعل فاعل و لم يتعد به 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:ṣil al-ladi: lam yataṣadda: fi^lluhu '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:

- / ǵalasa 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 yata²adda:-hu fi¹luhu 'ila: maf²u:lin/ et pour signifier le verbe passif qui ne régit que le substitut du sujet, SIBAWAYHI (180/796) emploie l'expression /al-ladi: lam yata²adda: 'ilay-hi fi¹lu fa²lin/, 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 يتعده فعله إلى مفعول
فعل + نائب فاعل (ضرب زيد)	المفعول الذي لم يتعد إليه فعل فاعل و لم يتعده فعله إلى مفعول آخر
فعل + فاعل + مفعول به (ضرب عبد الله زيدا)	الفاعل الذي يتعده فعله إلى مفعول
فعل + فاعل + مف به 1 أو فعل + فاعل + مف به 1 + مف به 2 (اعطى عبد الله زيدا درهما)	الفاعل الذي يتعده فعله إلى مفعولين فإن شئت اقتصرت على المفعول الأول و إن شئت تعدى إلى الثاني كما تعدى إلى الأول
فعل + فاعل + مف به 1 + مف به 2 (حسب عبد الله زيدا يكر): أفعال العلم و الظاهر	الفاعل الذي يتعده فعله إلى مفعولين و ليس لك أن تقتصر على أحد المفعولين دون الآخر
فعل + فاعل + مف به 1 + مف به 2 + مف به 3 (أرى الله بشرًا زيداً أباك)	الفاعل الذي يتعده فعله إلى ثلاثة مفعولين و لا يجوز لك أن تقتصر على مفعول منهم واحد دون الثلاثة
فعل + نائب فاعل + مف به (كسي	المفعول الذي تعداه فعله إلى مفعول

عبد الله الشرب (2)	
المفعول الذي يتعذر إلى مفعولين وليس لـك فعل + نائب فاعل + مف به 1 + مف به	
أن تنتصر على واحد منها دون الآخر 2 (بنت زيداً أنها فلان)	

SIBAWAYHI a le grand mérite de nous avoir légué une matière riche. Le *Kitâb* 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 *Kitâb*. Aujourd'hui la lecture de la tradition en général et du *Kitâb* en particulier n'est pas toujours une lecture aisée pour un public non averti. L'exemple du questionnaire sur /na:ib al-fa:fîl/ (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:/ /qâfîla/ 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:fîl/ 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-SARRÂG (mort en 316/928), dans son *Usûl* (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 »

ZAGGÂGÎ (337/949) de son côté, dans son *Qumal*, consacre deux chapitres à ce thème. Il intitule le premier: /ba:b ma: lam yusamma: fa:fîluhu/ '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:fîluhu/ 'chapitre parmi les questions de ce dont l'agent sujet n'a pas été mentionné' (p 80).

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

« المفعول الذي جعل الفعل حدثياً عنه وهو ما لم يسمّ فاعله »

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

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

Quant à Abû Hayyân al-ANDALUSÎ (745/1344), il évoque également, dans son *Taqrib*, 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 جحوف منه، أو عليه، و تعظيم، و
غقر، و إيهار، و وزن، و توافق، و تقارب فنوب عنه متصرف طرف،
أو مصدر مخصوص، و مفعول به مسرح، أو مقيد ... »

(*تقریب المقرب*, ص

(49)

¹⁵. Dans le *Mugarrab* (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 *Mugarrab* (1/106) nous lisons : باب المحرف التي تنصب الاسم و ترفع الخبر alors que dans le *Taqrib* le même chapitre porte l'intitulé suivant : « باب إهار، أو، 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 préférence, 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 /musarrah/ ou /muqayyad/¹⁷ peuvent le remplacer »

Avec les manuels scolaires cette terminologie s'est substituée définitivement aux anciennes, probablement abandonnées 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 'Abd al-BÂRÎ al-'AHDAL (XIII^{ème} siècle de l'hégire), auteur d'un ouvrage intitulé *al-Kawâkib ad-Durriyya*, nous révèle une information d'une importance capitale concernant l'auteur de cet emploi terminologique de /na:ib al-fa:il/. A vrai dire *al-Kawâkib ad-Durriyya* n'est qu'un commentaire de *Mutammimat al-Âjurrûmiyya* écrit par Muhammad Ibn Muhammad ar-RA'ÏNFÎ, connu sous le nom d'*al-HATTÂB*.

¹⁷. Dans le *Mugarrab* (1/81) l'auteur explique les termes /musarrah/ et /muqayyad/ par /maqrûr/ (génitif).

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

« باب المفعول الذي لم يسمّ فاعله وهو الاسم المرفوع الذي لم يذكر معه فاعله و أقيم هو مقامه ... و يسمّ أيضاً التائب عن الفاعل و هذه العبارة لابن مالك و هي أحسن و أخصّ »

« 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 MÂLIK** (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'ol al-ladī lam yusammā fâ'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 MÂLIK** (672/1273-74),

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

« (ويسمى أيضاً) المفعول الذي لم يسمّ فاعله (التائب عن الفاعل و هذه العبارة لابن مالك) قال أبو حيّان: ولم أرها لغيره. قال المؤلف كابن هشام (وهي أحسن) لأنها أوضح في بيان المراد (وأقصر) من الأولى »

(الكتاب الدرية، 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 MÂLIK** (672/1273-74)). *Abū Hayyān* a dit: Je ne la reconnaiss à personne d'autre que lui. L'auteur, ainsi que *Ibn Hîshâm*, 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 MÂLIK** (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 yusammā 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 MÂLIK** (né en 600/1203-4 et mort en 672/1273-4) où nous nous sommes rendu compte, effectivement, de la présence de cette terminologie:

« ينوب مفعول به عن فاعل فيماله كليل غير نائل »
 (الفية ابن مالك في التجو و الصرف ، ص 23)

« 1^{ère} 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 HİSAM (761/1360) (mort en 761/1360), cité dans le texte précédent, emploie cette même terminologie de /na:’ib al-fa:fil/. 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 :

« واحتلف في الفاعل ونائبه هل يكونان جملة أم لا »
 (معنی اللیب 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 كالجزء ، فلا يحذف الفاعل و لا نائبه و لا مشبهه »

(معنی اللیب 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:fil/ 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-Mugaddima al-Ğuz̄iliyya;

« باب لا التيرة

شرط وجوب بناء الاسم مع لا التيرة ألا يكرر و لا يفصل بينهما و أن
 يليها و هو نكرة غير مضاف و لا مشبه بالمضاف »
 (المقدمة الجزئية ، 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-ANDALUSI (745/1344), dans son *Taqrib al-Muarrab*, cite aussi /la:/ de l'exemption:

« يُرْفَعُ الاسم بشرط عطفةٍ ... وَيُنْصَبُ مفعولاً بِهِ ... وَاسْمٌ لَا
لُبْرَةٌ ... »
(*Taqrib al-Muarrab*, 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 *Muġni al-Labib* d'IBN HISĀM (mort en 761/1360) :

« حَلْفُ لَا لُبْرَةٍ »
حَكَىَ الْأَخْفَشُ "لَا رَجُلٌ وَمَرْأَةٌ" بِالْفَتْحِ وَأَصْلَهُ وَلَا مَرْأَةٌ ،
فَجَنَفَتْ لَا وَبَقَىَ الْبَنَاءُ لِلْقَرْكِيْبِ بِحَالَةٍ «
(*Muġni al-Labib* 2, ص 732)

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

al-Akfaš rapporta: /la: rağul-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 *Mufassal*, consacre un chapitre à /la:/ intitulé:

« اسْمٌ لَا لُبْرَةٌ » (الفصل، ص 74)

« Le nom de /la:/ l'exemption »

Dès lors l'on s'interroge sur le pourquoi de ce choix. L'éditeur de la *Mugaddima Ğuzūliyya*, ŠABĀN 'Abd al-Wahhāb Muhammad, tente d'expliquer cela:

« لَا لُبْرَةٌ وَهِيَ مَا يَطْلُقُ عَلَيْهِ لَا النَّافِيَةُ لِلْجِنْسِ ، سُمِّيَتْ بِاللُّبْرَةِ لِأَنَّهَا
لَفِي الْجِنْسِ ، فَكَانَتْ تَدْلِي عَلَى الْبَرَاءَةِ مِنْ ذَلِكَ الْجِنْسِ »
(المقدمة الجزرية، 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:

« (ا) على ثلاثة أوجه: ... أحدها أن تكون عاملة عمل إن، و ذلك إذا أريد ما نفي الجنس على سبيل التصريح، و تسمى حينئذ تبرئة (نفي الليب، 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 Mutammimât al-Âqurru'miyya, un résumé des terminologies employées:

« فصل في الكلام على لا العاملة عمل إن و تسمى لا التبرئة و لا النافية للجنس و لا المحمولة على إن »

(الكواكب الدرية، شرح متنمة الأجرمية، 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 consœurs ». Quand il ne l'est pas - ce qui est chose rare - on ne manque pas de rappeler qu'il est considéré comme consœur 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 *Gumal*¹⁸, 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 *Mutammimat al-Ägurrûmiyya* :

« باب العوامل الدائمة على المبتدأ والخبر »

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

¹⁸ L'édition du *Gumal* dont nous disposons (3^{me} éd., 1987) nous présente deux tables de matières organisées différemment : la première reprend l'ordre des chapitres tels qu'ils se présentent dans le *Gumal* ; 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/ :

« هنا باب الفعل الذي ينعدى اسم الفاعل إلى اسم المفعول و اسم الفاعل والمفعول ، فيه لشيء واحد »

« C'est le chapitre du verbe [dont la réction] 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 consœurs :

« هذا باب الحروف الخمسة التي تعمل فيما بعدها كفعل 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 /kafd/ chez certains grammairiens de la tradition: l'exemple de ZÄGGÄT (337/949)

Parmi les ouvrages de la tradition que nous avons consultés, le *Gumal* d'az-ZÄGGÄT (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 المفعض »

« Chapitre des particules du génitif »

Dans ce chapitre, ZAGGAGI (337/949) mentionne douze fois le terme /kafd/.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 ZAGGAGI (337/949). Voici une illustration de l'emploi de ce terme dans des chapitres autres que les particules du génitif :

« باب النعت

أَنَّ النَّعْتَ فَاعِبٌ يَتَبعُ المَعْوَتَ فِي رُفْعِهِ وَنُصْبِهِ وَخُفْضِهِ، وَتَعْرِيفِهِ وَتَنْكِيرِهِ.

إِنْ كَانَ الْأَسْمَاءُ مَرْفُوعًا فَعْتَهُ مَرْفُوعٌ، وَكَانَ مَنْصُوبًا فَعْتَهُ مَنْصُوبٌ، وَإِنْ كَانَ مَخْفُوضًا فَعْتَهُ مَخْفُوضٌ. »

(الجمل، 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

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 Muqaddima Ǧuzūliyya et le Taqrīb al-Muqarrab²⁰.

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

- ولا يجوز: يا سارقا الليلَةَ أهلَ الدارِ إلَّا في شعر، كراهة أن يفصلوا بين الجارِ و المجرور (الكتاب 1، ص 176-177)

- كما أنَّ الجرَّ لا يكون إلَّا في الأسماء (الكتاب 3، ص 9)

- هذا باب الجرَّ و الجرَّ إلَّا يكون في كلِّ اسم مضاف إليه (الكتاب 1، ص 419)

- لَأَنَّهُ قَبِحٌ أَنْ تَفْصلَ بَيْنَ الْجَارِ وَالْمَجْرُورِ، لَأَنَّ الْمَجْرُورَ دَاخِلٌ فِي الْجَارِ، فَصَارَا كَائِنَهُمَا كَلْمَةً وَاحِدَةً (الكتاب 2، ص 164)

- فَإِنْ تَكَلَّمَ بِجُمِيعِ مَا ذَكَرْنَا مُجْرُورًا جَوَرَتْ أَيَا وَإِنْ تَكَلَّمَ بِمَرْفُوعًا رَفِعَتْ أَيَا (الكتاب 2، ص 407)

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

المفعض - المفعض - حروف المفعض - حفظت - حروف المفعض - المفخض - المفخض - المفخض - المفخض - المفخض - المفخض - المفخض.

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

- وقد حلّ لهم قرب الحوار على أن جرّاً : هذا حجر ضبّ حرب
(الكتاب 1، ص 67)

- وقد يحسن الجرّ في هذا كله ، وهو عربي . و ذلك قوله ثابت
القوم حي عبد الله ثابت (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 /garr/ dans les manuels scolaires ont fait de /kafid/, fréquemment employé par ZAGGAGI (337/949) (et d'autres grammairiens tel que IBN 'USFŪR), 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 /kafid/ 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:

- | | | | |
|---|--------------------------|----------|----------|
| a | <input type="checkbox"/> | الجذف | النفعن : |
| b | <input type="checkbox"/> | الجر | |
| c | <input type="checkbox"/> | الكسر | |
| d | <input type="checkbox"/> | 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 ĠINNĪ (392/1002)

Pour signifier /'an-na^t/ (l'épithète) IBN ĠINNĪ (392/1002) n'utilise, dans son *Luma²¹*, qu'une seule et unique terminologie, relativement connue et qui demeure d'actualité. Cette terminologie est ancienne, voire probablement antérieure à celle de /na^t. 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 /wsf/²¹

L'on se demande pourquoi IBN ĠINNĪ (392/1002) recourt à cet emploi (du terme /wasf/), alors que le terme /na^t/ était déjà d'usage courant de la part de ses

²¹ . Chapitres : /ma^rifat mā yatba^fu 'al-isma fī 'i'rābihi/ et /bāb⁺ 'al-wasf/ pp : 138 - 140
وصف - باب الوصف - الوصف - في الموصوف - الوصف - توصيف - لا توصيف - لا
توصيف - إلى الوصف - فيما تصفه - على الوصف - لا توصيف - أوصافا .

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

D'après Hassan HAMZE²², ZAGGĀGĪ (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 ZAGGĀGĪ (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 Sīnā'at al-īrāb*, 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 »:

و إنما الصفة عند التحرير هي النعت «

(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-Zaġġāġī (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 وأصفر ، وكل (أفعى) موته (فلاء) لا يصرف معرفة ... و من الوصف قوله : مررت بامرأة كريمة و ظريفة و فائمة و قاعدة ... «

(اللمع، ص 216)

« /Al-wasf/ (la description)

Parmi cela: rouge, jaune et tout (/af'al/) dont le féminin est (/fa'la:/) non déclinable 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-Namūdaġī*, 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 يذكر لبيان صفة في اسم يذكر قبله »

أ - النعت الحقيقي وهو صفة لمعرفت يرد قبله .

ب - النعت السيسي وهو صفة لشيء يبعده متعلق بالمعرفت «

(كتاب اللغة 2 ، ص 242)

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

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

« النعت تابع يذكر لبيان صفة في متبعه »

(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-Namūdağî 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 /sifat/ 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:

- | الصنة (أو الوصف) : | a | b | c | d |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| الحال | <input type="checkbox"/> | | | |
| التمييز | | <input type="checkbox"/> | | |
| النعت | | | <input type="checkbox"/> | |
| لا إيجابية | | | | <input type="checkbox"/> |

	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) /'i'stiqa: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 inexistant 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'* d'IBN GINNÉ (392/1002) et un passage du manuel scolaire tunisien *Kitâb al-Luga*.

Dans le *Luma'*, on lit ceci :

« اعلم أن الفعل ، لا بد له من الفاعل ، ولا يجوز تقديم الفاعل على الفعل ، فإن لم يكن مظهراً بعده فهو ضمير فيه ، لا محالة ... فإن حلا الفعل من الضمير ، لم تأت فيه بعلامة تثنية ولا جمع ... فإن كان فيه ضمير حتى بعلامة التثنية و الجمجم . تقول : الريدان قاما . و الريدانون قاموا . فالألف في (قاما) علامة التثنية ، و الضمير ، و الواو في (قاموا) علامة الجمجم و الضمير . فإن كان الفاعل مونثا حتى في الفعل بعلامة التثنية . »

(الجمع 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... Si le verbe 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-Luga*, on lit le 1^{er} exemple suivant :

« - يبلغ الصبي بيته
- يبلغ الصبيان بيتهما - بلغت الصبيان بيتهما \ - يبلغ الصبيان بيتهما
- تبلغ الصبيان بيتهما
- بلغ الصبية بيتهن - بلغت الصبيات بيتهن \ - يبلغ الصبية بيتهن
- تبلغ الصبيات بيتهن
إذا كان الفاعل اسماً ظاهراً طابقه الفعل في الجنس و لسم 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 انتطق عليه انتطاق الغمام
- انحدر إليه الأميران و انتطقا عليه ... \ انحدرت إليه الأميرتان و انتطقتا عليه انتطاق الغمام
- انحدر إليه الأمراء و انتطقو عليه ... \ انحدرت إليه الأميرات و انتطقو عليه
- ينحدر إليه الأمير و ينطريقان عليه انتطاق الغمام \ ينحدر إليه الأميرتان و تتطريقان عليه انتطاق الغمام
- ينحدر إليه الأمراء و ينطريقون عليه ينحدر إليه الأميرات و ينطريقون عليه

إذا كان الفاعل ضميراً مسيراً طابق الفعل المستد فاعله المستد إليه في الجنس والعدد. »

(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'* 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 *Kitâb al-Luğâ* ne fait pas allusion à cette question, n'emploie pas les termes /mudhar/ 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 /muğâzât/

S'agissant de /huru:f al-ğaza:/ ou /huru:f al-muğâ:za:t/, nous soulignons l'adoption de cette terminologie par nombreux 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 *Kitâb*. Il est remarquable de constater l'absence totale du terme /ṣart/ (condition), terme avec lequel on s'est familiarisé aujourd'hui, dans cette œuvre. Seul le terme /ğaza:/ fait partie de son lexique. Voici, à titre

d'exemple un passage du *Kitâb* où l'auteur évoque le terme /ğaza:/ :

« و قد بلغنا أن بعض القراء قرأ : من يفضل الله فلا هادي له و يذرهم في طغائهم بعمرهم (الأعراف 186)* وذلك لأنه جعل الفعل على موضع الكلام ، لأن هذا الكلام في موضع يكون حوابا لأن أصل الجزاء الفعل ، وفيه تعلم 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 yadarəhum fi: tuğya: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 /ğaza:/ (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'i. (Voir *Ithâṭ fudalâ' al-bâšar*, p. 233, ainsi que *Tafsîr Abî Hayyân* 4: 433)

²⁵. Nous pensons que les termes apodose et protasse ne rendent que partiellement les concepts arabes de /Ğawâb aš-ṣart/ et /fi'l aš-ṣart/, puisqu'ils couvrent des acceptations plus larges qui dépassent celles rendues par les termes arabes. En effet la protasse 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.

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

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

« فصل من مسائل المجازة :
إذا شغلت حروف المجازة بحرف سواها لم يتمزّم ، فهو : إن و كان و إذا
عمل في حرف المجازة الشيء الذي عمل فيه الحرف لم يغيره نحو قوله:
من تضرب يضرب . »

(الأصول في النحو 2 ، ص 187)

« Sous chapitre se rapportant aux questions de la /Muğaza: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 tadribə yadribə/ (lit: qui, tu frappes, il frappe) quiconque tu frappes, il frappe. »

Et ZAGGĀĞÎ (337/949) (337/949) :

« باب المجازة »

و حروف المجازة : إن و مهما و حيثما و إدما و كيف و كيما و أين و
أينما و أي و أيان و ما و من ... و إذا حيث بعد حوارب المجازة يفعل
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/, /'aynاما:/, /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-ṣart wa ğawa:bihi/ (Litt: chapitre de la condition et de sa réponse) » et emploie les termes /ṣart/ et /ğawa:b aš-ṣart/. Cependant il ne manque pas d'évoquer le terme /muğaza: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 حيى بالفاء في حوارب الشرط ، توصلًا إلى المجازة بالجملة المركبة
من المبدأ والخبر »

(اللمع في النحو ، ص 195)

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

(/muğā: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'* pour qui, ces deux parties s'appellent : /ğumlat aš-Şart/ protase (Littéralement: la phrase de la condition) et /ğumlat ğawa:b aš-Şart/ apodose (littéralement: la phrase de la réponse à la condition), voire aussi /ğumlat al-ğaza:/ (la phrase de la conséquence). Ils n'évoquent point la terminologie /huru:f al-ğaza:/ (les particules de conséquence ou rétribution). Ils parlent plutôt de /'adawa:t aš-Şart/ (les mots-outils de la condition) ou, à un moindre degré, de /huru:f aš-Şart/ (les particules de la condition). Voici ce qu'écrit *Kitâb al-Luğâ* à propos de cette question :

« 3- تقسيم أدوات الشرط إلى قسمين :

- قسم حازم للتعلين : إن و إذما . من - ما - مني - بهما -
جثثما - أي - كيغما.
- ب- قسم غير حازم : إذ - لو .
- 4- يتكون تركيب الشرط أصلاً من :
 - * أدلة 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 GINNÎ* (392/1002), suscitent plusieurs interrogations : à savoir quelle serait la différence, si différence(s) y en a, entre, d'une part, /huru:f al-muğā:za:t/ et /'adawa:t aš-Şart/ et d'autre part /ğumlat al-ğaza:/ et /ğumlat al-ğawa:b/ ou /ğawa:b aš-Şart/ ?

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

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

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

al-muğā: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 تحرم فعلين.
الحرفان : إن ، إنما.

الأسماء : من (العاقل) ، ما ، مهما (لغير العاقل) ، متى ، أيام (لزمان) ، أين ، أي ، حيثما (لالمكان) ، كيفما (للحال) ، وأي نصلح لجمع 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 non-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 GINNÎ (392/1002) qui établit une certaine similitude entre les particules et les noms de condition :

« باب الشرط و حواه
و حرف المستcri على (إن) ، و تشبيه 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-DAHHÂN rapportés par l'éditeur du *Luma*²⁸ pour qui /aš-šart/ (la condition) relève du chapitre des particules tels que la négation, l'interrogation et l'optatif :

قال سعيد بن الشهان: إنما كان حرف (إن) لأن الشرط معنى من المعنى كالمعنى ، والاستفهام والتمني . و باب هذه المعنى ، الحروف .
(انظر حاشية اللمع ، ص

193

« Saïd IBN ad-DAHHÂN 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 *Muğnî* que des grammairiens tels que as-SUHAYLî (581/1185) ou IBN YASŪN (542/1147) prétendent que /mahma:/ peut être considéré comme étant une particule tel que dans le vers suivant du poète ZUHAYR (627/1230) :

« وَمَهَا تَكُنْ عَنْهُ امْرٌ مِّنْ حَلْقَةٍ وَإِنْ خَاطَلَنَا تَخْفِي عَنِ النَّاسِ تَعْلِمُ
قَالَ (السُّهَيْلِيُّ): فَهِيَ هَذَا حَرْفُ عَزْلَةٍ إِنْ ، بَدِيلٌ أَهْلَهَا لَا حَلْلَهَا ، وَتَبَعَهُ
إِنْ يَسْعَونَ، وَاسْتَدَلَ بِقَوْلِهِ:
قَدْ أَوْبَيْتُ كُلَّ مَاءٍ فِي ضَارِبَةٍ مَهْمَا ثُبِّتَ أَفْقَا مِنْ بَارِقٍ تَشِّمُ
(مَغْنِي الْلَّبِيبُ ، ج ١ ، 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-SUHAYLî (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 YASŪN. Il a argumenté son point de vue par son dire :

Elle a été interdite de tout [abreuvement d'eau]. Elle est alors maigre. (1^{re} 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-Mubarmaq* (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-Ğâmi'* de QÂSIM Muhammad Ahmad. Ce dernier consacre un chapitre à cette question qu'il intitule comme suit : « 'ala:ma:t at-tarqî:m (al-waqf) » (les signes de ponctuation - la pause). Après avoir, dans un premier temps, défini la ponctuation, Qâsim Muhammad Ahmad présente les signes de ponctuation en employant le terme /waqf/ et sans faire allusion à celui de /tarqî:m/ (*An-nahw al-Ğâmi'*, 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 *Ǧumal*²⁸, ZAGGĀĞI (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-∅/ (je suis passé par Zayd)
- b- Transformer la voyelle casuelle de tous (nominatif, accusatif et génitif) en /suku:n/. Exemple : /ra'aytu muhammad-∅/ (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-∅/ (je suis passé près de ou devant Bakr).

²⁸ . Voir le *Ǧumal* d'Az-Zaggāğı, chapitre /al-waqf/, p 309-310.

g- Dédouble la dernière consonne en rajoutant un /tad̄if/ (signe de dédoublement de consonnes). C'est le /tatqi:1/. Exemple : /haḍa: ḡa'far+ṛ+u/ (C'est Jaafar).

6.2.3.2. L'exemple du /ha:1/ chez ZAGGĀĞI (337/949)

En parlant du /mafu:l fi:hi/ (le complément circonstanciel), ZAGGĀĞI (337/949) inclut le /ha:1/ (complément d'état). Ainsi le terme /mafu:l fi:hi/ désigne les deux concepts : complément circonstanciel et complément d'état :

« المفعول فيه : الظروف والأحوال ، نحو قوله : جاء زيد مسرعا ،
فمعنىه جاء زيد في هذه الحال. »

(الجمل، 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 ZAGGĀĞI (337/949), en désignant le /ha:1/ par le terme /mafu: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:1/ et le sépare des /mafa:i:1/ :

« هذا باب ما يعمل فيه الفعل فيتصرف وهو حال وقع فيه الفعل وـ ليس بمحض الفعل

و ذلك قوله: ضربت عبد الله قائمًا ، وذهب زيد راكبا. فلو كان بعمره المفعول الذي يتعدي إليه فعل الفاعل نحو عبد الله و زيد ما جاز في ذهبت، و جاز أن تقول : ضربت زيدًا أياك ، و ضربت زيدًا القائم ، لا تزيد بالأب و لا بالقائم الصفة و لا البدل

(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-allâh:hi qa:'im-an /
(frappé je 'Abdallâh 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 hâl) avait la même position que le maf'u'l, 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 *Kitâb* 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:

« هنا باب الفعل الذي يتعدي اسم الفاعل إلى اسم المفعول واسم الفاعل
والمفعول ، فيه لشيء واحد

و ذلك قوله : كان و يكون ، و صار ، و ما دام ، و ليس و ما كان
نحوهـ من الفعل مما لا يستغني عن الخبر . تقول : كان عبد الله أباك ،
فإذا أردت أن تخبر عن الأبـة ، و أدخلتـ كان لتجعلـ ذلك فيما مضـى ،
و ذكرـتـ الأولـ كما ذكرـتـ المفعـولـ الأولـ من ظنـتـ . و إن شـئتـ قـلتـ :
كانـ أباكـ عبدـ اللهـ ، فـقـلتـ و أـثـرـتـ كما فـعـلتـ ذلكـ في ضـربـ لـأـنـهـ
فـعـلـ مـثـلـهـ ، وـ جـالـ القـدـيمـ وـ التـاخـيرـ فـيـ كـحـالـهـ فـيـ ضـربـ ، إـلـاـ أـنـ اـسـمـ
الـفـاعـلـ وـ المـفـعـولـ فـيـ لـشـيءـ وـاحـدـ

(الكتاب ج 1، ص 45)

« Voici le chapitre du verbe transitif dont la réction 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 : *Kitâb* IV ; pages : 348-356-376-377..
Exemples d'emplois du terme /'ism al-maf'u:l/ pour signifier le participe passif: *Kitâb* I, page 108 ; *Kitâb* IV, pages 348-407.

nom de patient). /'ism al-fa:il/ et /'ism al-maf'u: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 'abdulla: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 (/maf'u:l/) de la même manière que tu as mentionné le premier /maf'u:l/ (complément ou patient) de /žanan-tu/. Si tu veux tu dis : /ka:na 'aka:ka (accusatif) 'abdu-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:il/ et /'ism al-maf'u:l/ y sont [constituants] de la même chose »

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

« فَأَمَّا كَانَ فِي لِهَبِ الْبَصَرِيِّنَ أَنْهَا تُرْفَعُ الْمَتَدُّ وَيُسَمَّى بِهَا وَرِتَمَا يَسْمَى فَاعِلًا مُجَازًا لِشَبَهِهِ بِهِ وَقَعَ ذَلِكَ فِي عِبَارَةِ الْمَرِدِ وَغَيْرِ سَيِّدِيَّهِ بِاسْمِ

الفاعل ... و ينصب الخبر باتفاق الفريقين و يسمى خبرها و رتّما يسمى مفعولاً مجازاً لشبيهه به غير بذلك المرد و غير سيديه باسم المفعول. »
(*مُعَجمُ الطَّوَاعِنِ*، 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:il/ pour sa similitude avec le sujet. Cette dénomination s'est manifestée dans l'expression de MUBARRAD. SIBAWAYHI l'a appelé par /'ism al-fa:il/ (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 /maf'u:l/ pour sa similitude avec le patient. C'est [aussi] parce [terme] que MUBARRAD (285/898) l'a exprimé. SIBAWAYHI l'a exprimé par /'ism al-maf'u: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:/'/, /at-tama:mu/, /al-bada:'u/...etc.³⁰.

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

/huru:f al-muğā:za:t/ ou /huru:f al-ğaza:/'/, (Litt: les particules de conséquence ou rétribution), évoquées par les

6.2.4.1. L'exemple du terme /guttat/

S'agissant du terme /guttat/, 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* d'IBN GINNÎ (392/1002) ceci:

« و المبتدأ على ضررين : جهة و حدث ، فالجهة ما كان عبارة عن شخص خر زيد و عمرو و الحدث هو المصدر خار القيام و القعود . »
(اللبع ، ص 74)

« l'inchoatif est de deux sortes: /gutta/ (corps) et /hadat/ (fait). Le /gutta/ 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 *Gumal* d'az-ZAGGAGI (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 spéciatif).
/ 'al-bada:/ évoqué par certain ouvrages de la tradition pour signifier /badal 'al-galat/ (le permutatif par erreur ou de méprise).

« و اعلم أن الظروف من الزمان لا تكون أحيانا عن الجثث . »
(الجمل ، ص ، 38)

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

Quant aux manuels scolaires, le terme /gutta/ 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-wâdîh* ceci:

« المصدر ما دل على حدث مجرد من الزمان وهو أصل جميع
المشتقات »
(ال نحو الواقع 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 *Qawâ'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'* où nous lisons, précisément dans le chapitre du sujet, ceci:

« أعلم أن الفعل لا يدل له من الفاعل ... فإن لم يكن مظهراً
بعدة فهو ماضٍ فيه لا محالة. »

(البع، 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 *Mugaddima ȡuzūliyya* ceci:

« وإن كان الفاعل مضمراً ...

« وإن كان الفاعل والمفعول مضمرين ... »

(المقدمة الجزئية في النحو، 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 /mustatir/ (sous-entendu). Prenons l'exemple de *Kitâb al-Luğâ* qui écrit ceci lors du chapitre qu'il consacre au sujet:

« إذا كان الفاعل اسماً ظاهراً 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 ضميراً مستيراً طابيق الفعل المبتدأ فاعله المبتدأ 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-Luğa al-‘Arabiyya, Qawa'id wa Nusūs* qui écrit ceci:

« الضمير اسم يدل على المتكلم أو المخاطب أو الغائب ، وهو قسمان: الضمير البارز: وهو ما ينحدر صورة ظاهرة يلفظ بها . والمستتر : وهو ما يلفظ من الكلام مثل أكتب درسك أي أكتب 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 (/‘ism al-maf‘u: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 (/‘ism fa:‘il/) ou des noms d'action (/masdar/): /da:hir/, /taksi:r/, /sa:lim/, /misa:hat/, /nasaq/, /iša: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'en 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^c/, 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 Ğumal d'az-ZAGGĀĞI (337/949) ainsi que le Tagrib al-Mugarrab d'Abū Hayyān al-ANDALUSĪ (745/1344), parlent souvent de /al-ğam^c/ précédé par l'article défini /al/. Les termes /al-musallam/, /al-mukassar/ ou /as-sa:lim/, en se plaçant derrière le mot /al-ğam^c/, 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^c al-mudakkar/, /ğam^c al-mu'annat/ et /ğam^c at-taksi:r/.

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

« و رفع السجع المسلم بالراو ، مثل قوله : الريدون و العبرون و تصيهم و حفظهم بالياء نحو قوله : الريدين و العبرين .
(الجمل ، ص 9) »

« L'affectation d'al-ğam^c 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 /'amru:na/. Leur affectation à l'accusatif et au génitif [se fait] par le /ya:/ tel que ton dire: les /zaydi:na/ et les /'amri:na/. »

Dans le chapitre du pluriel brisé, nous lisons l'intitulé suivant: /ba:b ğam^c 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 ب و م "باب السجع المكسر" »
(الجمل ، ص 370) »

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

Le deuxième exemple que nous évoquons est celui de Tagrib al-Mugarrab où nous constatons une prépondérance du terme /al-ğam^c/ 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 بوا رفعا ، وباء في غيره ، ونون فيها وشرطه مطلقا ذكرية ، وعقل ، وخلو من تاء تأنيث... »

(تقرير 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:/, 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:/ 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-tadki:r/ et /ğam^c at-ta'ni:t/ ...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 /'a:mala/ (faire régir), /'atba:a/ ou /'a:qaba/ (faire suivre), /sakkana/ (mettre une lettre quiescente: un Soukoun), /mayyaza/ (spécifier), /tanakkara/ (se mettre à l'indéfini), /'admara/ (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 عمولاً فأكثر، فإن أعمل الأول
أضرر في الثاني ما يحتاجه »

(تقرير المقرب ، ص 60)

« La reaction: 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]. »

« وإذا تكررت المعرفة، فإن شئت أتبعها الأول ، وإن شئت قطعها
 (الجمل، ص 15)

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

« ولا يحيط بعمرها بني
 (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), /mamsu:h/ (pour le spéficatif 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:ra^{fa}a/) 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.