

LE POIDS DE LA TRADITION GRAMMATICALE  
ARABE DANS LES MANUELS SCOLAIRES

□ □ □ □ □

Thèse de Doctorat de l'Université Lumière-Lyon2

présenté par

Abdelhamid TAGHOUTI

□ □ □ □ □

Sous la direction de Monsieur le professeur  
**Hassan HAMZE**

*Jury :*

**Bassam BARAKE**

**Fayza EL QASEM**

**Abdelkadir MEHIRI**

**Brahim BEN MRAD**

**Hassan HAMZE**

Septembre 2004

## TABLE DES MATIERES

### INTRODUCTION ( pp : 4 - 17 )

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

### CHAPITRE I ( pp :18 - 55 )

#### PRESENTATION ET COMMENTAIRE DES OUVRAGES ET DES AUTEURS

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

### 3. AUTRES LIVRES.....54

### CHAPITRE II ( pp : 56 - 168 )

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

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

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

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

### CHAPITRE III ( pp : 169 - 245 )

#### DE L'AFFAIBLISSEMENT ...

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

1.1.4.Omniprésence des terminologies de phrase verbale et phrase nominale dans les manuels scolaires.....	182
1.2.La déclinaison et l'indéclinaison ou le /'i <sup>°</sup> râb/ et le /binâ'/.....	183
1.2.1.Définitions.....	183
1.2.2.Indifférence des manuels scolaires quant à la primauté d'al-'i <sup>°</sup> râb.....	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 / <sup>°</sup> atf al-bayân/ (dit coordination par apposition) dans les manuels scolaires.....	221
2.3.Place de / <sup>°</sup> atf al-bayân/ dans la tradition.....	227
3.L'EXEMPLE DU GENITIF.....	234
3.1.Amenuisement de quelques particules de génitif dans les manuels scolaires.....	234
3.2.Les particules de génitif dans les manuels scolaires.....	237
3.2.1./ha:ša:/, /xala:/, / <sup>°</sup> ada:/, /mud/ et /mundu/.....	237
3.2.2.Statut de / <sup>°</sup> an/, / <sup>°</sup> ala:/ et /hatta:/ entre la tradition et les manuels scolaires.....	240
3.3.Les particules de génitif et l'annexion.....	243

CHAPITRE IV ( pp : 246 - 304 )

A LA DISPARITION

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

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

EVOLUTION ET CHANGEMENT

1. PLACE DU PATIENT DANS LA PHRASE.....	306
1.1. Définitions de la phrase dans les dictionnaires.....	306
1.1.1. Une première approche: le dictionnaire Larousse.....	306
1.1.2. Une deuxième approche: le dictionnaire de grammaire <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-Kalâm ou le Discours.....	315
1.3.2.1. Kalâm, Kalim et Kalîma.....	316
1.3.3. Al-Ġumla ou la Phrase.....	318
1.3.4. Qawl, Kalâm et Ġumla.....	318
1.4. Place du patient dans le phrase arabe dont le verbe et transitif.....	324
1.4.1. Dans les manuels scolaires: l'exemple de <i>Kitâb 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 Zaġġâġi 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 / <sup>c</sup> a:mmat/ en tant que terme corroboratif dans les manuels scolaires.....	355
2.1.4. Statut de / <sup>c</sup> a:mmat/ dans la tradition tardive.....	358
2.1.4.1. / <sup>c</sup> a:mmat/ lorsqu'il n'est pas un terme corroboratif.....	359
2.1.4.2. / <sup>c</sup> a:mmat/ est terme corroboratif.....	360
2.1.4.3. / <sup>c</sup> a:mmat/ dans la tradition.....	361
2.1.5. Autres statuts de / <sup>c</sup> a:mmat/.....	363
2.1.6. Quelques divergences concernant les termes corroboratifs.....	365
2.1.7. Négligence de quelques termes corroboratifs par les manuels scolaires.....	370
3. EVOLUTION DES EMPLOIS ET CHANGEMENT DES STRUCTURES.....	373
3.1. Un premier exemple : le permutatif /al-badal/.....	373
3.1.1. Catégorisation et critères.....	373
3.1.2. Disparition de /badal al-galat/ (permutatif de méprise) dans les manuels scolaires.....	378
3.1.3. Remplacement de la structure du permutatif par celle de l'annexion.....	380
3.2. Un deuxième exemple : le verbe passif et son sujet.....	385
3.2.1. Expression de l'agent dans la phrase passive.....	386
3.2.2. Influence des langues étrangères sur l'expression de l'agent dans la phrase passive.....	387
4. LA PONCTUATION DANS LA LANGUE ARABE.....	392
4.1. La ponctuation fait nouveau dans la langue arabe.....	392
4.2. Intégration de chapitre(s) sur la ponctuation dans les manuels scolaires.....	393
4.3. Entre la tradition et les manuels scolaires, emploi du terme /waqf/ pour désigner deux concepts différents.....	395

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

CHAPITRE VI ( pp : 409 - 463 )

A LA STABILISATION

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

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

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

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

4 LES EXEMPLES TEMOINS..... 444

4.1. les exemples témoins dans la tradition.....	445
4.1.1. Le Coran.....	445
4.1.2. Le 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 Fasâha (exactitude et pureté de la langue).....	453
4.1.3.3. Critère temporel et corpus de référence.....	456
4.2. Les exemples témoins dans les manuels scolaires.....	459
4.2.1. Négligence du critère spatio-temporel.....	459
4.2.2. Choix des exemples témoins dans les manuels scolaires.....	461
4.2.2.1. Diminution, dans les manuels scolaires, des exemples témoins faisant autorité dans la tradition.....	461
4.2.2.2. Correspondance à la norme.....	463

CHAPITRE VII ( pp : 464 - 496 )

PROBLEMATIQUES ET INTERROGATIONS

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

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

CONCLUSION ( pp : 497 - 511 )

LES INDEXS ( pp : 512 - 551 )

BIBLIOGRAPHIE ( pp : 552 - 571 )

TABLE DES MATIERES ( pp : 572 - 582 )

## **CHAPITRE VI**

### **A LA STABILISATION**

### **A LA STABILISATION**

Sans nul doute, les manuels scolaires représentent l'aboutissement d'une stabilisation entamée depuis la tradition tardive. Cette stabilisation est palpable sur plusieurs niveaux. Nous avons déjà, lors des chapitres précédents, esquissé quelques exemples qui l'illustrent, à savoir l'organisation de la matière, principalement autour des constituants des phrases nominale et verbale ainsi que l'adaptation de certains choix terminologiques. Cette stabilisation est aussi palpable aux niveaux de la classification et catégorisation des questions traitées, de la nature des questions traitées à l'intérieur des chapitres (/abwa:b/), du choix pédagogique normatif et unique dont nous avons exposé les étapes lors de la deuxième partie de notre travail, de la détermination et fixation des entités syntaxiques, de leurs occurrences et même souvent de leurs nombres, du corpus choisi et des exemples témoins, et.. C'est en tout cas ce que nous tenterons de démontrer et d'explicitier à travers quelques exemples concrets, dans ce qui suit.

#### **1.CATEGORISATION ET CLASSIFICATION**

##### **1.1. L'exemple de /la:/ qui nie l'espèce**



## 1.1.1. /la:/ question autonome dans la tradition

Nous savons, pour l'avoir maintes fois constaté lors de nos lectures, que les grammairiens de la tradition grammaticale arabe évoquent /la:/ en tant que question autonome et lui consacrent un chapitre indépendant (ou plus). Ainsi et à titre d'exemple, nous lisons à la page 237 du Ġumal d'AZ-ZAGĠĠĠĠĠĠ (337/949) /ba:b an-nafy bi la:/ (chapitre de la négation par /la:/), à la page 97 du Luma<sup>f</sup> d'IBN ĠINNĠ (392/1002) /ba:b la: fi: an-nafy/ (chapitre de /la:/ en négation)... D'autres, tel que ĠUZŪLĠ (607/1210), parlent de /ba:b la: at-tabri'a/ (chapitre de /la:/ d'exemption). Outre cette particularité et contrairement aux manuels scolaires, /la:/ n'est pas évoquée avec les consœurs de /'inna/. Selon la tradition et en dépit des rapprochements faits avec /'inna/, /la:/ présente un ensemble de différences qui, semble-t-il, expliquent ce traitement à part de /la:/ par la plupart des ouvrages de la tradition, en tout cas, tous ceux que nous avons consultés.

## 1.1.2. Points de différences entre /la:/ et /'inna/

Dans son *Muġnġ al-Labġb*, IBN HIŠĀM (761/1360) désigne /la:/ en employant la terminologie: /'a:miilat 'amal 'inna/ (qui régit tel que régit /'inna/) et dresse une comparaison exhaustive entre /la:/ et /'inna/, lors de laquelle il cite sept points de différence:

« تخالف "لا" هذه إن من سبعة أوجه :

أحدها : أنها لا تعمل إلا في النكرات.

الثاني : أن اسمها إذا لم يكن عاملا فإنه يبنى ...

و الثالث : أن ارتفاع خبرها عند إفراد اسمها نحو "لا رجل قائم" بما كان مرفوعا به قبل دخولها ، لا بها ...

الرابع : أن خبرها لا يتقدم على اسمها و لو كان ظرفا أو مجرورا .

الخامس : أنه يجوز مراعاة محلها مع اسمها قبل مضي الخبر و بعده . ...

السادس : أنه يجوز إلغاؤها إذا تكررت ، نحو "لا حول ولا قوة إلا بالله"

...

و السابع : أنه يكثر حذف خبرها إذا علم ، نحو "قالوا لا ضمير" ... »

( مغني اللبيب 1، ص ص

(266...264

« Ce /la:/ diffère de /'inna/ en sept points:  
Le premier est qu'il ne régit que les [noms] indéterminés.

Le deuxième est que son nom, s'il n'est pas régissant, est indéclinable.

Le troisième est que le [cas] nominatif de son énonciatif, lorsque son nom est au singulier tel que /la: raġula qa:'imun/ (aucun homme n'est debout), [s'est déjà fait] par ce qui l'a régi au nominatif avant [même] son introduction et non pas par lui (/la:/).

Le quatrième est que son énonciatif ne peut pas être antéposé à son nom [inchoatif], même en étant un circonstanciel ou un [nom au] génitif.

Le cinquième est qu'il est permis de considérer son cas avec son nom (inchoatif), avant et après le cours de l'énonciatif.

Le sixième est que sa suppression est permise lorsqu'il se répète tel que /la: hawl+un (nominatif) wa la: quwwat+un (nominatif) illa: bi l-la:hi/ (il n'y a de force et de puissance qu'en Dieu).

Le septième est que la suppression de son énonciatif devient fréquente si ce dernier est connu; tel que /qa:lu: la: dayra/ (Ils ont dit : pas d'injustice. »

### 1.1.3. Points de ressemblance entre /la:/ et /'inna/

A vrai dire et en dépit de cette sorte d'autonomie de /la:/ dans la tradition grammaticale arabe, c'est-à-dire en dépit des chapitres indépendants que lui consacrent la tradition, les comparaisons, voire les rapprochements entre /la:/ et /'inna/ sont fréquents. A titre d'exemple dans le Kitâb, SIBAWAYHI (180/796) compare /la:/ à /'inna/ :

« و "لا" تعمل فيما بعدها فتنصبه بغير تنوين ، و نصبها لما بعدها  
كنصب إنَّ لما بعدها . »

(الكتاب 2، ص 274)

« /la:/ régit ce qui le suit. Il l'affecte à l'accusatif sans 'nounation' tel que /'inna/ »

D'autre part, l'énonciatif de /la:/ est mis au nominatif pareil que celui de /'inna/ :

« خيرها مرفوع أبدا »

(الجمال، ص 237)

« Son énonciatif est toujours [mis] au nominatif »

### 1.1.4. /la:/ Conseurs de /'inna/ dans les manuels scolaires

En effet pour les manuels scolaires, /la:/ fait partie de l'ensemble des conseurs de /'inna/. Voici ce que nous rapporte le manuel scolaire Kitâb al-Luġa à propos de cette question:

« النواسخ السجرية هي : إنَّ - أنَّ - كأنَّ - ليت - لعلَّ -  
لكنَّ - ولا النافية للجنس »

(كتاب اللغة 1، ص 322)

« Les abrogatifs nominaux sont: /'inna/,  
/'anna/, /ka'anna/, /layta/, /la'alla/,  
/lakinna/ et /la:/ qui nie l'espèce »

Plus loin nous lisons ceci à propos de l'appartenance de /la:/ aux conseurs de /'inna/:

« قد ترد "لا" نافية للجنس على سبيل التعميم و الإطلاق فتكون من  
أحوال إنَّ »

(كتاب اللغة 1، ص 328)

« /la:/ peut se présenter en tant que  
[particule] qui nie l'espèce en général et dans

*l'absolu. Elle est alors [l'une] des consœurs de //inna/ »*

Le livre *al-Luġa al-ʿArabiyya Qawāʿid wa Nusūs* évoque aussi /la:/ parmi les consœurs de //inna/:

« تدخل إنَّ و أخواتها على المبتدأ والخبر فنصب الأول و يسمى اسمها و ترفع الثاني و يسمى خبرها و هذه الأدوات هي : إنَّ - أنَّ - كأنَّ - لعلَّ - ليت - لا . »

(اللغة العربية قواعد و نصوص ، ص 455)

« //inna/ et ses consœurs se placent devant l'inchoatif et l'énonciatif. Elles régissent le premier à l'accusatif. Il se prénomme leur nom. Elles affectent le second au nominatif. Il se prénomme leur énonciatif. Ces particules sont: //inna/, //anna/, /ka'anna/, /laʿalla/, /layta/, /la:/ »

Quant au dernier manuel tunisien *an-Nahw al-ʿArabī kitāb al-Luġa*, il fixe le nombre de //inna/ et ses consœurs à sept parmi lesquels se trouve /la:/:

« النواسخ الحرفية سبعة و هي : إنَّ - أنَّ - لكنَّ - كأنَّ - ليت - لعلَّ - لا التافية للجنس »

(النحو العربي كتاب اللغة ، ص 127)

« Les abrogatifs nominaux sont [au nombre de] sept. Ce sont: //inna/, //anna/, /lakinna/,

/ka'anna/, /layta/, /laʿalla/, /la:/ qui nie l'espèce »

Les autres manuels qui n'évoquent pas /la:/ avec les consœurs de //inna/; ne manquent pas de le souligner explicitement sous forme de remarque ou de note, dans le même chapitre:

« من أخوات إنَّ " لا " النافية للجنس و يشترط لعملها : أن يكون اسمها و خبرها نكرتين ، و أن يكون اسمها متصلا بها ، و ألا تسبق بحرف جرّ »

(التدريبات اللغوية 3 ، ص 32)

« Parmi les consœurs de //inna/, /la:/ qui nie l'espèce. Pour qu'elle puisse régir, il faut que son nom et son énonciatif soient indéterminés, qu'elle soit directement suivie par son nom et qu'elle ne soit pas précédée par une particule du génitif »

Ou dans un chapitre différent:

« لعلك تذكر أنَّ " لا " النافية للجنس حرف ناسخ من أخوات إنَّ ينصب الاسم و يرفع الخبر و قد سميت نافية للجنس (لأنها تدل على نفي الحكم عن جنس اسمها نصا) . »

(القواعد ، الأول الثانوي ، ص 23)

« Te rappelles-tu, probablement, que /la:/ qui nie l'espèce est une particule d'abrogation; et qu'elle fait partie des consœurs de //inna/. Elle régite le nom à l'accusatif et l'énonciatif

au nominatif. Elle a été désignée par [/la:/] qui nie l'espèce (parce qu'elle signifie, textuellement, la négation d'un jugement [pouvant se porter] sur l'espèce de son nom) »

### 1.1.5. Difficultés de classer /la:/ avec les consœurs de /'inna/

Malgré qu'il l'évoque dans un contexte de différence, malgré qu'il ne l'intègre pas dans le chapitre portant sur les consœurs de /'inna/, il est un fait cependant, SIBAWAYHI (180/796) utilise le terme: /'akawa:tiha:/ (ses consœurs) même pour dire qu'elle en est différente. Notre attention a été particulièrement attirée par l'emploi de ce terme qui montre que, malgré tous, /la:/ ne peut pas recevoir cette dénomination en l'absence de liens avec /'inna/ :

« و ذلك لأنها لا تشبه سائر ما ينصب مما ليس باسم ، وهو الفعل وما أجزى مجراه ، لأنها لا تعمل إلا في نكرة ، و لا وما تعمل فيه في موضع ابتداء ، فلما حولف بما عن حال أخواتها حولف بلفظها كما حولف بخمسة عشر »

(الكتاب 2 ، ص 274)

« Ceci parce qu'elle ne ressemble pas à tout ce qui régit à l'accusatif parmi ce qui est différent du nom. Elle ne régit, en effet, que l'indéterminé. /la:/ et ce qu'elle régit sont en position d'inchoativité. Quand elle s'est trouvée alors différenciée de ses consœurs son

vocable a été aussi différencié pareil que /kamsata 'ašara/ (quinze) »

Ainsi et tel que le montre le passage précédent, ce rapprochement voire cette équivalence avec /'inna/, faut-il le reconnaître, ne sont pas aussi évidents. SUYŪTŪI (911/1506), dans son *Ham' al-hawāmi'*, exprime bien cet embarras:

« "لا" ، وعملها أكثر من إن ، وقيل عكسه ، وقيل لا تعمل ، وقيل في الاسم فقط ... »  
(مجمع الفواعل ، ص 125)

« /la:/, sa rection est plus que /'inna/. Il a été dit son contraire. Il a été aussi dit qu'elle ne régit pas. Il a été dit [enfin] qu'elle régit seulement le nom... »

Aussi IBN al-HĀĠIB (570/1174-75) rapporte, dans son *Amālf* cette nouvelle concernant SIBAWAYHI (180/796) et qui contredit en quelque sorte la deuxième 'condition' posée ci-dessus par IBN HIŠĀM (761/1360) qui stipule que le non de /la:/ est indéclinable:

« و قال (رضي الله عنه) نقل بعض الطلبة عن سيويه أنه قال : لا رجل في الدار ، معرب »

(الأمالي النجوية ، إملاء رقم 205)

« Il a dit, (que Dieu soit satisfait de lui) : Des apprenants ont transmis de SIBAWAYHI qu'il

avait dit: /la: rağul-a fi: d-da:ri/ (aucun homme n'est à la maison) est déclinable. »

Quant au /la:/ évoqué par ĠALĀYĪNĪ dans son Ġāmi<sup>c</sup> ad-Durūs al-<sup>c</sup>arabiyya, en rapprochement avec /laysa/ :/'ahrufu laysa/ (les particules de laysa), nous avons constaté que les manuels scolaires et même un nombre d'ouvrages de la tradition, ne parlent pas de consœurs de /laysa/ :

« أحرف ليس  
أو الأحرف المشبهة بليس في العمل  
أحرف ليس هي: أحرف نفي تعمل عملها، و تؤدي معناها و هي أربعة  
( ما و لا و لات و إن ). »

( جامع الدروس العربية 2، ص 296 )

« Les particules de /laysa/.  
Ou les particules semblables à /laysa/ en  
rection.

Les particules de /laysa/ sont: des particules  
de négation qui régissent tel que /laysa/  
régit, et qui signifient le même sens que  
/laysa/. Elles sont au nombre de quatre: /ma:/,  
/la:/, /la:ta/ et /'in/. »

Kitāb al-Luġa, l'un des rares manuels scolaires qui font  
une allusion fortuite à cette question, dit ceci:

« قد ترد " لا " نافية للعدد فتكون شبيهة بليس من حيث المعنى و  
العمل  
( كتاب اللغة 1، ص 328 )

« /la:/ peut se présenter en [tant que  
particule de] négation du nombre; alors il sera  
[considéré comme] semblable à /laysa/, des  
points de vue sens et rection. »

Du côté de la tradition nous nous contentons d'évoquer ce  
court passage du Kitāb où SIBAWAYHI (180/796) qui fait  
allusion à /laysa/ dit ceci:

« إن شئت قلت: لا أحداً أفضل منك، في قول من جعلها كليس و  
يجريها مجراها  
( الكتاب 2، ص 300 )

« Si tu veux tu dis: /la: 'ahad-un (nominatif)  
'afdala (accusatif) minka/ (personne n'est  
mieux que toi), sur le modèle de ceux qui le  
traitent (/la:/) et qui le font régir tel que  
/laysa/. »

Il est clair, d'après ces quelques exemples que nous venons  
d'esquisser, que les manuels scolaires optent pour /la:/  
(qui nie l'espèce) consœurs de /'inna/. Toutefois, sachant  
que le statut de ce /la:/ est lui même objet de controverse  
dans la tradition, il convient de s'interroger sur les  
raisons de ce choix, surtout quand on sait que ces mêmes  
manuels ne s'intéressent pas ou presque à l'autre /la:/  
qui régite tel que /laysa/?

1.1.6. Pourquoi les manuels scolaires classent-ils /la:/  
avec les consœurs de /'inna/ ? y a-t-il un sens à ce  
changement ?

A tout prendre, nous pouvons affirmer que les manuels scolaires ne consacrent pas de chapitre indépendant à /la:/. Lorsqu'il s'agit de /la:/ qui nie l'espèce, les manuels le classent et le traitent dans le cadre des consœurs de /'inna/. Les raisons qui sous-tendent ce choix, seraient multiples. Nous en citons, principalement, deux :

- La structure de la phrase introduite par l'abrogatif nominal est la même que celle introduite par /la:/ qui nie l'espèce :

abrogatif + inchoatif (nom de l'abrogatif)+ énonciatif  
(de l'abrogatif)

/la:/ qui nie l'espèce + inchoatif (nom de /la:)+  
« énonciatif (de /la:)

- /'inna/ et /la:/ qui nie l'espèce, régissent de la même façon. Ils régissent tous les deux l'inchoatif à l'accusatif et l'énonciatif au nominatif.

Ce changement opéré au sein des manuels scolaires montre une volonté de la part des auteurs de ces manuels, de simplifier les catégorisations, de réduire les thèmes, et de permettre à l'apprenant des repères d'une mémorisation plus facile. Cependant, pour éviter de réduire /la:/ qui nie l'espèce à une entité identique aux autres consœurs de /'inna/, les manuels scolaires le traitent en tant que 'cas particulier' de /'inna/ et de ses consœurs, en mettant l'accent sur les conditions de cette catégorisation :

- Son nom inchoatif et son énonciatif doivent être indéterminés.

- Son nom inchoatif ne doit pas être séparé de lui.

- Il (/la:/ qui nie l'espèce) ne doit pas être précédé par une particule de génitif.

Quoiqu'il en soit, nous pouvons dire à la fin de ce chapitre que désormais pour les manuels scolaires, /la:/ qui nie l'espèce fait partie de l'ensemble des consœurs de /'inna/, ceci en dépit des dissemblances qui peuvent exister entre les deux.

### 1.2. L'exemple de la déclinaison et l'indéclinaison

Nous n'allons pas nous attarder longtemps sur ce thème de la déclinaison puisque nous l'avons déjà abordé lors de la première partie de notre recherche consacrée à l'affaiblissement. Cependant nous nous contentons de souligner que la plupart des ouvrages de la tradition répartissent la déclinaison en trois questions séparées. Ils consacrent, souvent, un chapitre indépendant à chacune de ces trois questions. Quant aux manuels scolaires, ils la traitent en tant qu'une seule question et ne lui réservent, dans leur majorité, qu'un seul chapitre. Comme nous venons de le dire, la tradition répartit ce thème en trois questions :

-/al-'i'ra:bu/ : la déclinaison

-/'ala:ma:tu l-'i'ra:bi/ : les désinences (ou littéralement les marques de la déclinaison)

-/al-mu<sup>r</sup>rabu wa l-mabniyyu/ : le déclinable et l'indéclinable.

Dans le Ġumal, ZAĠĠĠĠĠ (337/949) consacre au moins trois chapitres à cette 'question'. Il intitule le premier /ba:bu l-'i<sup>r</sup>ra:bi/ (p2), le second /ba:bu ma<sup>r</sup>rifatī 'ala:ma:ti l-'i<sup>r</sup>ra:bi/ (p3) et le troisième /ba:bu ma<sup>r</sup>rifatī l-mu<sup>r</sup>rabi wa l-mabniyyi/ (p260)

### 1.2.1. La déclinaison, les désinences, le déclinable et l'indéclinable : trois questions différentes d'un même thème

Cette répartition n'est, sans doute, pas due au hasard. En effet la déclinaison, les marques de la déclinaison et le déclinable et l'indéclinable, bien qu'ils semblent relever du même thème, constituent à notre sens, trois questions différentes par conséquent, indépendantes.

En effet la déclinaison est la traduction de la rection. Elle se répartit en /raf<sup>o</sup>/ (nominatif), /nasb/ (accusatif), /ġarr/ (génitif) et /ġazm/ (apocopé). Quant aux marques de la déclinaison c'est l'expression matérielle du cas sujet par /ad-dammat/ explicite ou implicite, /al-wa:w/ du pluriel externe masculin et des cinq noms, /al-'alif/ du duel. C'est aussi l'expression du cas direct par /al-fatha/ explicite ou implicite, /al-ya:'/ du pluriel externe masculin et du duel, /al-'alif/ des cinq noms. C'est enfin l'expression du cas indirect par /al-kasra/ explicite ou implicite, /al-ya:'/ du pluriel externe masculin du duel et des cinq noms... Reste enfin la question du déclinable et de l'indéclinable qui relève d'une catégorisation des mots de la langue en deux groupes : le groupe des déclinables tels

que par exemple /kita:b/, /raġul/, /yakruġu/..., et le groupe des indéclinables tels que /haġa:/, /man/, /kataba/...

### 1.2.2. La déclinaison dans les manuels scolaires: une seule question, un seul chapitre

Quant aux manuels scolaires, ils considèrent que les questions relatives à la déclinaison s'assimilent à un seul chapitre, par conséquent à une seule question. En effet la plupart des manuels consacrent un seul chapitre à cette 'question', intitulé dans l'indifférence, soit la déclinaison et l'indéclinaison, soit l'indéclinaison et la déclinaison, soit le déclinable et l'indéclinable ou soit encore l'indéclinable et le déclinable. Le contenu du chapitre se trouve réduit à ce qui change de forme finale et ce qui ne change pas. Le concept de la déclinaison est négligé. C'est ce qui explique que nombre d'apprenants ne font pas la différence entre /raf<sup>o</sup>/ et /damn/, entre /nasb/ et /fath/, entre /ġarr/ et /kasr/ et entre /ġazm/ et /suku:n/ ou /waqf/.

## 2. QUESTIONS ET QUESTION OU VARIATIONS ET UNICITE

### 2.1. La tradition grammaticale arabe : Présence de plus d'une question dans le même chapitre

Il est de tradition dans la tradition grammaticale arabe de traiter de plus d'une question, d'évoquer plus d'une variante et de faire des rapprochements dans un même

chapitre. L'on distingue ici entre trois orientations différentes :

- Les chapitres d'introduction, tels que /ba:b 'aqsa:m al'maf'u:li:n/ (chapitre des classes des compléments), /ba:b ma: yatba'u l-isma fi: 'i'ra:bihi/ (chapitre de ce qui suit le nom en sa déclinaison), /ma'rifat al-asma:' al-marfu:'at/ (connaissance des noms nominatifs). Ce genre de chapitres, malgré une faible fréquence, n'est pas exclu des manuels scolaires.

- Les chapitres de comparaisons tels que /ba:bu l-fa:'ili l-ladi:lam yata'addahu fi'luhu 'ila: maf'u:lin wa l-maf'u:li l-ladi: lam yata'adda 'ilayhi fi'lu fa:'ilin/ (chapitre du sujet du verbe et du sujet du verbe passif), /ma'rifatu l-'asma:'i l-ma'gru:rati/ (chapitre des noms génitifs) autrement dit les particules du génitif et l'annexion. Ce genre de chapitre, malgré sa rareté, n'est pas exclu, non plus, des manuels scolaires<sup>1</sup>.

- La dernière orientation, objet de notre intérêt, est celle qui consiste à réunir plus d'une question dans un même chapitre; non pas ou non seulement à titre d'introduction ou à titre comparatif, mais surtout en tant

<sup>1</sup>. L'un des rarissimes chapitres contenant une comparaison, que nous avons trouvé dans les manuels scolaires et qui nous semble d'une grande importance, est un passage qui porte sur une comparaison entre le /ha:l/ et le /na't/ dans Kitāb al-Luġa II, à la page 250, chapitre /al-ha:l/

« يستعمل البعث للتعبير عن صفة ملازمة للمنعوت أما الحال فتستعمل للتعبير عن صفة غير ملازمة . مرتبطة بحال»

مينة . « (كتاب اللغة 2، ص 250)

« L'épithète s'emploie pour exprimer un qualificatif inhérent au mot qualifié. Quant au complément d'état il s'emploie pour exprimer un état non inhérent lié à une situation déterminée. »

que variantes pouvant se retrouver dans un même énoncé. Cette dernière orientation que nous tenterons d'explicitier par des exemples concrets, dans ce qui suit, est inexistante dans des manuels scolaires normatifs et à vision unique.

### 2.1.1. Un premier exemple: réunion de /ka:na/ et de /'inna/ dans un chapitre du Ġumal d'az-ZAĠĠĠĠĠ (337/949)

Dans son Ġumal, ZAĠĠĠĠĠ (337/949) consacre deux chapitres indépendants, l'un à /ka:na/ et ses consœurs (pp.: 41..50) et l'autre à /'inna/ et ses consœurs (pp.: 51..56). Il intitule le premier /ba:bu l-huru:fi l-lati: tarfa'u l-asma:'a wa tansibu l-'akba:ra/ (litt : chapitre des 'particules' qui affectent les noms [inchoatifs] au nominatif et les énonciatifs à l'accusatif) et le second /ba:bu l-huru:fi l-lati: tansibu l-isma wa tarfa'u l-kabara/ (litt : chapitre des 'particules' qui mettent le nom [inchoatif] à l'accusatif et l'énonciatif au nominatif. Or ZAĠĠĠĠĠ (337/949), bien qu'il traite pleinement les deux questions déjà évoquées, écrit un autre chapitre lors duquel il réunit /'inna/ et /ka:na/ qu'il intitule: /ba:b al-ġam' bayna 'inna wa ka:na/ (chapitre de la réunion de /'inna/ et /ka:na/):

« باب الجمع بين "إن" و "كان" »

تقول : "إن زيدا كان قائما" ، فتجعل "زيدا" اسم إن ، و "كان" خير إن ، و "قائما" خير كان ، [ و اسمها مضمير فيها لتقدمه عليها



[... هذا هو الاختيار ، وإن شئت قلت : "إن زيدا كان قائم" ،

فجعلت قائما خيرا إن ، وألغيت "كان" »

( الجمل في النحو ، ص 141 )

« Chapitre de la réunion de /'inna/ et de /ka:na/

Tu dis: /'inna Zayd-an ka:na qa:'im-an/ (certes Zayd était debout); Tu fais [de] Zayd le nom de /'inna/, [de] /ka:na/ l'énonciatif de /'inna/ et [de] /qa:'iman/ l'énonciatif de /ka:na/ [son nom y est implicite parce qu'il le précède ...]. Ceci est le choix. Si tu le veux tu peux dire: /'inna Zayd-an ka:na qa:'im-un/; alors tu fais [de] /qa:'im/ l'énonciatif de /'inna/ et tu annule [la rection de] /ka:na/, »

Ainsi l'on constate, dans cette séquence, que la réunion de /'inna/ et /ka:na/ peut conduire à la possibilité d'envisager un troisième chapitre qui, à partir des deux chapitres précédents, soulève et traite une question non seulement différente mais réellement nouvelle. Certes, on peut lire dans cette association de /'inna/ et de /ka:na/ une comparaison implicite des deux abrogatifs. Cependant la question essentielle qu'elle soulève est comment régit l'un par rapport à l'autre dans un ordre donné et dans une relation donnée?

2.1.2. Un deuxième exemple: réunion de l'épithète et de l'appel dans un chapitre du Luma<sup>e</sup> d'IBN ĠINNI (392/1002)

Le deuxième exemple que nous proposons concerne la présence d'une épithète /na't/ dans une phrase précédée par une particule d'appel /nida:'/. En effet nous lisons à la page 171 du Luma<sup>e</sup> d'IBN ĠINNI (392/1002) ceci:

« فإن نعت الاسم المفرد المضموم بمفرد ، حاز لك في - وصفه -

وجهان : الرفع ، و النصب - جميعا - تقول : يا زيد الطويل . و إن

شئت : الطويل . فمن رفع ، فعلى اللفظ ، و من نصب فعلى

الموضع »

(اللمع في العربية ، ص ص 171 - 172)

« Si tu qualifie le nom singulier nominatif par une épithète au singulier, il t'est permis de choisir entre deux cas de figures: le nominatif et l'accusatif. Tu dis: /ya: zayd-u at-tawi:l-u/ (Ô Zayd, le grand) et si tu le veux: /at-tawi:l-a/. Celui qui affecte au nominatif [considère la relation] avec le vocable zayd; et celui qui affecte à l'accusatif [considère] l'emplacement [de Zayd] »

Là aussi cette présence dans la même phrase d'une épithète et d'une particule d'appel laisse le champ libre à l'éventualité de deux énoncées:

- Dans le premier cas /at-tawi:l+u/ (le grand/ nominatif) est mis au nominatif parce qu'il est accordé avec le terme /zayd+u/.

- Dans le deuxième cas /at-tawi:l+a/ (accusatif) parce qu'il est accordé avec la fonction syntaxique de Zayd déterminée par son emplacement en tant que Patient virtuel.

### 2.1.3. Un troisième et dernier exemple : réunion de /'inna/ et de la coordination

Le troisième et le dernier exemple que nous donnons concerne la coexistence de /'inna/ et d'un coordonné. Dans le chapitre: les abrogatifs qui mettent le nom (inchoatif) à l'accusatif et l'énonciatif au nominatif, ZAĞĞAĞĪ (337/949) écrit ceci:

« و تقول في العطف : " إن زيدا قائمٌ وعمرو " ، و " عمرا " بالرفع و النصب. أما نصب فعلي العطف على لفظ زيد ، و الرفع من ثلاثة أوجه : أحدها: أن تعطفه على المضمر في " قائم " ، و الأجرود في ذلك كله أن تؤكد المضمر، فتقول: " إن زيدا قائم هو و عمرو " .

و الآخر : أن تعطفه على موضع " إن " قبل دخولها ، لأنها داخله على المتبدل والخبر ، و لم تغير من المعنى شيئا ، فعطفته على الموضع ... والوجه الثالث ... ترفعه بالابتداء ، و تضمير له خيرا ، فيكون التقدير : " إن زيدا قائم و عمرو قائم " ، فتضمير الخبر للدلالة ما تقدم عليه »

(الجملة في النحو ، ص ص 54 - 55)

« Tu dis en coordination: /'inna Zayd-an qa:'im-un wa 'amr-u:/ ou /wa 'amr-an/, au nominatif ou à l'accusatif. Quant [à l'affectation] à l'accusatif, [elle est due] à la coordination avec le terme /zayd/. Quant [à l'affectation] au nominatif [elle se doit] à trois cas [possibles]:

L'un d'entre eux: est que tu le (le terme /Zayd/) coordonnes au [mot supposé] prénommé dans /qa:'im/. Le mieux en tout cela est que tu corrobore le prénommé, alors tu dis: /'inna Zayd-an qa:'im-un huwa wa 'amr-u:/ ( Certes Zayd est debout, lui et 'Amr).

L'autre: est que tu le coordonnes sur la position de /'inna/ avant son introduction, parcequ'il (/ 'inna/) se place devant l'inchoatif et l'énonciatif, et ne change rien au sens.

Le troisième cas: ... Tu l'affectes au nominatif par l'inchoativité et tu lui prénomme un énonciatif; la supposition serait alors: /'inna Zayd-an qa:'im-un wa 'amr-u: qa:'im-un/. Alors tu prénomme l'énonciatif parcequ'il est signifié par ce qui le précède. »

Une fois encore, ZAĞĞAĞĪ (337/949) traite simultanément deux questions au sein d'une même séquence et propose trois énoncés possibles.

### 2.2. Influence des choix des manuels scolaires sur les apprenants

« C'était bien un /fa:'il/ ?! C'était bien un /maf'u:l bihi/ ?! c'était bien un /mustatna:/ ?! C'était bien un /tamyi:z/ ?! ... » Ce fut la question éternelle que l'on se posait lorsqu'on venait de quitter la salle d'examen. Notre réaction était, en fonction de la réponse apportée, une grande joie ou une grande déception. On ne pouvait imaginer l'existence de plus d'une réponse et de plus d'un énoncé. C'était vrai, d'autant plus que nos enseignants posaient

leurs questions en partant du même principe et dans le même esprit : il ne peut avoir qu'une seule réponse juste. Aujourd'hui encore, la même question demeure d'actualité. J'ai constaté à maintes reprises pendant mes cours, que beaucoup d'étudiants réagissent dans le même état d'esprit et laissent échapper un air discret d'étonnement lorsqu'ils apprennent l'éventualité de plus d'un énoncé.

### 2.2.1. linéarité et unicité

Il est clair que la multiplicité des énoncés virtuels résulte de la coexistence de deux ou de plusieurs questions au sein d'une même séquence. Cette façon de procéder est susceptible de complexifier les données. Or les manuels scolaires, réputés pour être normatifs, cherchent à simplifier ces données, canaliser les informations, codifier les règles et structurer leur emploi. Pour cela leur pédagogie consiste à séparer les questions, les individualiser et les traiter les unes indépendamment des autres, bien entendu, dans une démarche globalisante et une progression qui, en dépit des reproches qu'on peut lui adresser, paraît assez cohérente et logique. Cependant cette façon de procéder peut développer chez les apprenants une approche linéaire voire une mentalité réductrice des faits grammaticaux. Dans l'inconscient collectif des personnes scolarisées uniquement par le biais des manuels scolaires la fonction syntaxique d'un mot dépend d'un seul et unique énoncé. Il ne peut avoir qu'une vérité et une seule, par conséquent, il ne peut avoir qu'une seule fonction syntaxique. La réponse donnée par les apprenants doit être unique et unifiée. C'est en tout cas ce que nous ont inculqué ces manuels scolaires. Il n'y a qu'une seule

réponse 'juste'. Toute autre réponse est 'fausse'. Il ne peut avoir d'autres alternatives.

### 2.2.2. Un exemple concret de l'influence des manuels scolaires

La sixième question de notre questionnaire confirme ce que nous venons de dire. Nous avons, en fait, proposé aux personnes que nous avons interrogées, quatre phrases et nous leur avons demandé de vocaliser les finales des mots soulignés et de réécrire les mots en vocalisant leurs finales s'ils voient plus d'un énoncé. Voici la question, les phrases et les résultats des réponses apportées:

« اشكال أواخر الكلمات المسطرة ، و إن ارتأيت وجود أكثر من حالة

ممكنة أعد كتابة الكلمة مع شكلها:

1) جاء إحتوتك الظرفاء العقلاء .....

2) إن محمدا قائم و أحمد .....

3) إن محمدا قائم هو و أحمد .....

4) إن عليا كان راجع .....

En dépit de l'existence de deux groupes d'étudiants en langue arabe (A: Lyon II et E: Université de Tunis) et d'un groupe d'enseignants ELCO (B), seuls 2.66% des questionnés ont proposé deux énoncés. Autrement dit, 97.34% ne voient qu'une seule réponse possible et ne peuvent imaginer la possibilité de plus d'un énoncé virtuel. Voici le nombre des personnes ayant proposé deux énoncés selon les groupes:

	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4
A / 20	0	1	0	0
B / 18	0	2	0	0
C / 20	0	2	1	0
D / 37	1	1	0	0
E / 27	0	3	2	0
Total	1	9	3	0
Pourcentage	0.82	7.38	2.46	0

Nous avons constaté, en plus de quelques rares cas de méconnaissance de l'indéclinable ou des abrogatifs, un certain embarras voire une certaine perplexité qui se manifestent à travers le fait de vocaliser un mot puis de le barrer et de le vocaliser de nouveau ou de mettre une voyelle zéro (sukûn) ou enfin de s'abstenir de répondre parfois.

A vrai dire, les exemples que nous avons présentés, nous les avons empruntés ou nous les avons construits à partir d'exemples donnés par les grammairiens de la tradition car les manuels scolaires ne proposent pas d'exemples de ce type. Voici comment ZAGĠĠĠĠ (337/949) commente un exemple proche de notre premier exemple:

« إذا تكررت النعوت ، فإن شئت أتبعها الأول ، و إن شئت قطعتها منه ، و نصبتها بإضممار " أعني " ، أو رفعتها بإضممار المبتدأ ، كقولك : "مرت بإخوتك الظرفاء الكرام العقلاء" ، بالخفض على النعت ، و إن شئت نصبتها بإضممار " أعني " و إن شئت رفعتها بإضممار " هم " العقلاء الكرام ، و إن شئت أتبع بعضا و قطعت بعضا . »

( الجمل ، ص 15 )

« Lorsque les qualificatifs se multiplient, si tu le veux, tu les fais suivre le premier ou, si tu le veux, tu les en coupes et tu les mets à l'accusatif par [un verbe] sous-entendu : /'a'ni:/ ( je veux dire ..); ou tu les mets au nominatif par un inchoatif sous-entendu. [Ceci] tel que ton dire:

-u -u/  
/marartu bi-'ikwatika ad-durafa:-a al-<sup>u</sup>qala:-a/  
-i -i/  
(Je suis passé devant tes frères les gracieux (au nominatif ou à l'accusatif ou au génitif) les généreux (au nominatif ou à l'accusatif ou au génitif)).  
[Tu le dis] en les régissant au génitif en tant qu'épithètes; si tu veux, tu les régis à l'accusatif par un [verbe] sous-entendu /'a'ni:/ (je veux dire); si tu veux tu peux le régir au nominatif par un /hum/ (ils) sous-entendu : /hum al-<sup>u</sup>qala: '-u al-kira:m-u/; et si tu veux tu fais suivre les uns et tu en coupes les autres ».

Ainsi et tel que ZAGĠĠĠĠ (337/949) l'explique on peut obtenir le nombre de neuf énoncés virtuels:

- 1) /marartu bi-'ikwatika ad-durafa: '-i al-<sup>u</sup>qala: '-i/
- 2) /marartu bi-'ikwatika ad-durafa: '-i al-<sup>u</sup>qala: '-a/
- 3) /marartu bi-'ikwatika ad-durafa: '-i al-<sup>u</sup>qala: '-u/
- 4) /marartu bi-'ikwatika ad-durafa: '-a al-<sup>u</sup>qala: '-a/
- 5) /marartu bi-'ikwatika ad-durafa: '-a al-<sup>u</sup>qala: '-u/

- 6) /marartu bi-'ikwatika ad-durafa:'-a al-'uqala:'-i/  
 7) /marartu bi-'ikwatika ad-durafa:'-u al-'uqala:'-u/  
 8) /marartu bi-'ikwatika ad-durafa:'-u al-'uqala:'-a/  
 9) /marartu bi-'ikwatika ad-durafa:'-u al-'uqala:'-i/

### 2.3. Rapprochements et équivalences : entre la tradition et les manuels scolaires

#### 2.3.1. Fréquence dans la tradition de cas de rapprochement

L'autre aspect, assez fréquent dans la tradition et totalement absent dans les manuels scolaires est celui qui consiste à établir des rapprochements voire des équivalences entre deux ou plusieurs questions.

Alors que les manuels scolaires traitent les abrogatifs, par exemple, dans le cadre de la phrase nominale indépendamment de la phrase verbale, nous voyons les grammairiens de la tradition établir une certaine équivalence entre les deux. Voici ce qu'écrit IBN ĠINNĪ (392/1002) dans son *Luma'*:

« باب كان وأحوالها »

... فهذه الأفعال كلها ، تدخل على المتبدا والخير ... و اسمها مشبه

بالفاعل ، و خبرها مشبه بالمفعول به . »

(اللمع في العربية ، ص 85)

« Chapitre de /Ka:na/ et ses consœurs :

... Tous ces verbes, se placent devant l'inchoatif et l'énonciatif ... leur nom est assimilé à le sujet et leur énonciatif est assimilé au patient. »

« باب إن وأحوالها »

... فهذه الحروف كلها تدخل على المتبدا والخير... و اسمها مشبه

بالمفعول و خبرها مشبه بالفاعل . »

(اللمع في العربية ، ص 92)

« Toutes ces particules se placent devant l'inchoatif et l'énonciatif... Leur nom est assimilé au patient et leur énonciatif est assimilé au sujet. »

Le deuxième exemple que nous donnons et qui nous semble d'une importance capitale, nous l'avons puisé une fois encore dans le *Ġumal* d'Az-ZAĠĠĀĠĠĠ (337/949). Son importance vient du fait qu'il s'agit non seulement d'établir un rapprochement ou une comparaison entre les deux questions soulevées, mais il s'agit surtout de mettre en évidence une relation d'équivalence entre le /maf'u:l fi:hi/ (circonstanciel) et le /ha:l/(complément d'état ou expansion modale), en particulier sur le plan de la contenance (dans), puisque les circonstanciels et le Hâl représentent tous les deux le cadre dans lequel s'exprime le temps, le lieu ou l'état :

« باب أقسام المفعولين »

... و المفعول فيه : الظروف و الأحوال ، نحو قولك : " جاء زيد مسرعا " ، فمعناه " جاء زيد في هذه الحال " . و كذلك : " جاء مسرعا " و " أقبل راكبا " ، و كذلك : " خرجت يوم الجمعة " ، و " جلست أمامك " ، و " فعدت عندك " ، و ما أشبه ذلك من الظروف ، و هي مفعول فيها »

( الجمل في البحر ، ص 316 )

« Chapitre des classes des compléments :

... Et le complément circonstanciel: c'est les circonstanciels et les [compléments d'états; tel que ton dire: /ġa:'a Zaydun musri'an/ (Zayd est venu en se pressant); cela veut dire que Zayd est venu dans cet état-là. Aussi est /ġa:'a musri'an/ (il est venu en se pressant) et /'aqbala ra:kiban/ (il est arrivé en montant sur une monture); aussi /karaġtu yawma l-ġumu'ati/ (je suis sorti le jour du vendredi), /ġalastu 'ama:maka/ (je me suis assis devant toi), /qa'adtu 'indaka/ (je me suis assis chez toi) et tout ce qui est semblable à cela parmi les circonstanciels; c'est des compléments dans lesquels est faite l'action. »

### 2.3.2. Absence de rapprochements dans les manuels scolaires

Dans les manuels scolaires et plus précisément dans le chapitre /'al-maf'u:lu fi:hi/ aucune allusion n'est faite au /ha:l/ et vice-versa. Voici comment définit Kitāb al-Luġa le circonstanciel:

« المفعول فيه هو عنصر متمم في الجملة يدل على زمان وقوع الفعل أو مكانه و حكمه النصب و قد يرد ظرفا مبنيا »  
( كتاب اللغة 2 ، ص

(224

« Le complément circonstanciel est un élément complémentaire dans la phrase. Il signifie le temps du déroulement du verbe ou son lieu. Son cas est l'accusatif. Il se présenterait en tant que circonstanciel indéclinable »

En conclusion nous pouvons dire que, désormais, avec les manuels scolaires, il n'est plus question de traiter simultanément plusieurs questions, ni d'établir des rapprochements ou des équivalences entre plusieurs questions.

### 3. STABILISATION DU NOMBRE DES ENTITES SYNTAXIQUES

Il est clair que les manuels scolaires constituent l'étape la plus avancée dans la stabilisation de la syntaxe arabe. Cette stabilisation concerne, entre autres, non seulement les termes et les entités syntaxiques, mais aussi leur nombre. En effet, en dépit de la nostalgie de quelques personnes qui s'intéressent, de près ou de loin, à la syntaxe : linguistes grammairiens et autres, la presque totalité des manuels scolaires, cherchent à imposer

définitivement un nombre précis d'entités syntaxiques. C'est ainsi qu'on parle des cinq verbes, des cinq noms -

### 3.1. La tradition grammaticale arabe : Les cinq ? Les six noms ?

Quiconque recourt aujourd'hui aux ouvrages de la tradition grammaticale arabe en quête de ces fameux noms, se heurte à une certaine fluctuation de leur nombre. Les uns avancent le nombre de cinq, les autres les fixent à six. Parmi les grammairiens qui avancent le nombre de cinq, figure ZAGĠĠĠĠĠ (337/949); voici ce qu'il dit à propos de cette question:

« و الراو علامة الرفع في خمسة أسماء معتلة مضافة ، و هي : " أخوك ، و أبوك ، و حموك ، و فوك ، و ذو مال . »  
( الجمل في النحو ، ص 3 )

« Le 'wa:w' est la marque du nominatif dans cinq noms défectueux annexés. Ce sont: /'aku:ka/, /'abu:ka/, /hamu:ka/, /fu:ka/, /du:ma:lin/. »

Parmi les grammairiens qui avancent le nombre de six figurent ĠUZŪLĠ (607/1210), SAKKĀKĠ (626/1229) et IBN ĠINNĠ. Voici ce qu'ils en disent:

« أخوك و أخواته الخمس ستها إذا أضيفت إلى غير ياء المتكلم كانت بالواو رفعا و بالألف نصبا و بالياء جرا »  
( المقدمة الجزولية في النحو ، ص 17 )

« /'aku:ka/ et ses cinq consœurs, si toutes les six s'annexent à [un mot] autre que le /ya:/' de la première personne, elles prennent un /wa:w/ au nominatif, un /'alif/ à l'accusatif et un /ya:/' au génitif. »

« الفصل الثالث : في علة إعراب الأسماء الستة بالحروف مضافة  
( مفتاح العلوم ، ص

(149

« Troisième acte: En la raison de l'analyse des six noms par les particules quant ils sont annexés. »

« الأسماء الستة

و اعلم أن في الأسماء الأحاد ستة أسماء ، تكون في الرفع بالواو ، وفي النصب بالألف ، و في الجر بالياء . و هي : أبوك ، و أخوك ، و حموك ، و هنوك ، و فوك ، و ذو مال . »

( اللمع في العربية ، ص 59 )

« Les six noms

Sache que six noms parmi les singuliers s'affectent au nominatif par le /wa:w/, à l'accusatif par le /'alif/ et au génitif par le /ya:/' . Ce sont: /'abu:ka/, /'aku:ka/, /hamu:ka/, /hanu:ka/, /fu:ka/ et /du:ma:lin/. »

La plupart des grammairiens modernes penchent plutôt vers le nombre cinq. Voici, à titre d'exemple ce qu'en dit GALĀYĠNĠ:

« و الأسماء الخمسة هي " أب و أخ و حم و فو و ذو " »  
( جامع الدروس العربية 2، ص 230 )

« Les cinq noms sont: /'abun/, /'akun/, /hamun/,  
/fu:/ et /du:/ . »

Cependant quelques rares grammairiens contemporains fidèles, et très ancrés dans la tradition, ne s'abstiennent pas d'avancer le nombre six. Voici ce qu'écrit 'Abd al-mun'im SAYYID 'Abd al-<sup>2</sup>ĀL:

« الأسماء الستة ، حيث تنوب الواو عن الضمة في حالة الرفع ، و تنوب الألف عن الفتحة في حالة النصب ، و تنوب الياء عن الكسرة في حالة الجر »

(النحو الشامل 1، ص 22)

« ... Les six noms où le /u:/ remplace la damma (voyelle u) en cas de nominatif, le /a:/ remplace la fatha (voyelle a) en cas d'accusatif et le /i:/ remplace la kasra (voyelle i) en cas de génitif. »

« الأسماء الستة »

أثر عن العرب ستة أسماء يعربونها - حسب وقعها في الجملة - رفعاً بالواو ، و نصباً بالألف ، و جرّاً بالياء . و هذه الأسماء هي : " أب - أخ - حم - فم<sup>2</sup> - ذو (معنى صاحب) - هُن " »

(النحو الشامل 1، ص 23)

« Il nous a été transmis par les Arabes six noms qu'ils analysent, selon leur emplacement dans la phrase, au nominatif par le /wa:w/, à l'accusatif par le /'alif/ et au génitif par le /ya:'/. Ces noms sont: /'abun/, /'akun/, /hamun/, /famun/, /du:/ dans le sens de qui a ou qui possède, et /hanun/. »

### 3.2. Les cinq noms : stabilisation de leur nombre dans les manuels scolaires

Le consensus étant fait autour des mots /'abun/, /'akun/, /hamun/, /famun/ et /du:/, c'est le mot /hanun/ qui ne requiert pas l'adhésion de tous. Et du coup, les manuels scolaires qui sont contraints de trancher sur la base de la fréquence de l'emploi, ne peuvent qu'éliminer ce mot. Ainsi le nombre de ces mots s'est stabilisé avec les manuels scolaires autour de cinq. Voici quelques exemples de ce qu'ils nous rapportent à propos de cette question:

« علامات الإعراب في الأسماء هي :

<sup>2</sup>. Dans le texte initial le mot /famun/ est écrit avec un /w/ : فوم. Nous pensons qu'il s'agit d'une faute de frappe, puisque dans la suite du texte l'auteur emploie le terme : فم, malgré le fait que cette erreur n'est pas mentionnée dans la partie : correction des erreurs, qui se trouve à la fin du premier livre.



- الضمة الظاهرة
  - الفتحة الظاهرة
  - الكسرة الظاهرة
  - الألف و الواو و الياء في الأسماء الخمسة
  - الياء و النون و الواو و النون في الجمع المذكر السالم
  - الألف و الياء الساكنة في المثني ... »
- ( كتاب اللغة 1 ، ص 31 )

« Les marques de déclinaison dans les noms sont :

- La damma (la voyelle u) apparente.
- La fatha (la voyelle a) apparente.
- La kasra (la voyelle i) apparente.
- Le alif (a:), le wāw (u:) et le yā' (i:) dans les cinq noms.
- Le yā' et le nūn (i:na), le wāw et le nūn (u:na) dans le pluriel masculin sain.
- Le alif et le yā' (ayø) quiescent dans le duel. »

« الأصل في رفع الاسم أن يكون بضمه ، و تنوب عنها ألف في المثني و واو في جمع الذكر السالم و الأسماء الخمسة »

(النحو الواضح 2 ، ص 20)

« En principe le nom se met au nominatif par une voyelle /u/. Elle est remplacée par un /a:/ au duel, un /u:/ au pluriel masculin sain et aux cinq noms. »

« في العربية خمسة أسماء هي : ( أب ، أخ ، حم ، فو ، ذو ) تعرب بالحروف : الواو رفعا و الياء جرا و الألف نصبا  
( اللغة العربية قواعد و نصوص ،

ص 197 )

« En arabe il existe cinq noms; ce sont: /'abun/, /'akun/, /hamun/, /fu:/ et /du:/. Ils se déclinent par [le moyen] des lettres: le /u:/ au nominatif, le /i:/ au génétif et le /a:/ à l'accusatif. »

« الأسماء الخمسة هي أب - أخ - حم - فو - ذو - (بمعنى صاحب) »

( النحو العربي ، كتاب اللغة 1 ، ص 76 )

« Les cinq noms sont: /'abun/, /'akun/, /hamun/, /fu:/ et /du:/ (dans le sens de qui à .../ qui possède ... ) »

En fin de ce sous chapitre, il serait intéressant de souligner un fait actuel qui tend à s'amplifier et qui consiste à l'emploi, de plus en plus fréquent, de /famu.../ au lieu de /fu:.../, /fama.../ au lieu de /fa:.../ et /fami.../ au lieu de /fi:.../ quelquefois confondu par des apprenants avec la particule du génétif. Ainsi le /mu/ se substitue en /u:/, le /ma/ en /a:/ et le /mi/ en /i:/. Le nom /famun/ est similaire à celui de /hamun/. Or, dans /hamun/ le /m/ est conservé. Du coup l'on se pose la question quant à

l'éventualité d'une perte du terme /famun/ en tant que terme faisant partie des cinq noms.

#### 4. LES EXEMPLES TÉMOINS:

On sait que la théorisation et les règles ont besoin d'être explicitées par des exemples témoins. Ainsi les grammairiens et les enseignants qui ne recourent pas aux exemples témoins sont rares et constituent une exception. Aujourd'hui toutes les pédagogies relatent le recours aux exemples témoins et leurs biens-faits sur les apprenants. Vraisemblablement, tous les manuels scolaires et la presque totalité des ouvrages de la tradition, appuient les règles et les théories qu'ils présentent, par des exemples témoins. Cependant, beaucoup d'interrogations se posent à propos de cette question : Comment s'opère le choix de ces exemples qui servent de modèles ? Y a-t-il des critères bien précis qui sous-tendent ce choix ? Ces critères sont-ils respectés par les uns et les autres ? Est-ce que ces critères sont les mêmes pour les uns et pour les autres ? Sinon ont-ils évolué ? Si oui, quel(s) changement(s) ont-ils subi ? etc.

##### 4.1. Les exemples témoins dans la tradition

D'après Sa'îd al-AFGÂNÎ (1909-1997 AP/J.C.), trois sources peuvent éventuellement faire autorité en matière de langue: Le Coran, les propos du prophète (le Hadîth) et le dire des Arabes (Kalâm al-'arab).

##### 4.1.1. Le Coran

Quant au Coran, son autorité, en tant que source de témoignage en matière de langue, est incontestable. Seule la multiplicité des lectures pose un problème d'ordre général qui concerne, en particulier, le recours à une lecture (jugée comme) insolite lors des pratiques religieuses. Toujours d'après AFGÂNÎ (1909-1997 AP/J.C.), pour valider une lecture, les lecteurs posent trois conditions:

- 1) L'authenticité de la chaîne des garants de sa transmission.
- 2) Sa conformité à l'écriture du livre (sacré), livre établi avec le consensus des transmetteurs.
- 3) Sa correspondance à l'un des énoncés de langue arabe.

Les lectures qui ne remplissent pas la deuxième condition ou qui présentent une rupture dans la chaîne des transmetteurs, sont considérées comme singulières. Elles sont interdites lors de l'accomplissement de la prière. Toutefois leur autorité de témoignage en matière de langue n'est pas contestée dans la tradition lorsqu'il s'agit de lectures transmises par des personnes qui font autorité en matière de langue (telles que as-Saha:bat et at-Ta:bi'i:n), car, toujours d'après AFGÂNÎ (1909-1997 AP/J.C.), « Le rajout d'un mot ou la suppression d'une particule n'affecte pas la validité des règles »<sup>3</sup>. Les grammairiens adoptent les différentes lectures et constatent la possibilité de

<sup>3</sup>. Voir : Sa'îd AFGÂNÎ, *Fî 'Uṣūl an-Nahw*, p27

plusieurs analyses. Les variantes de la lecture, une fois établies, ne peuvent pas être contredites:

« إلا أن القراءة لا تخالف لأن القراءة السنية »

(الكتاب 1، ص 148)

« Toutefois, la lecture [du Coran] ne peut pas être contredite, car la lecture c'est la Tradition »

D'autres variantes non-établies, sont tout simplement rejetées. Hassan HAMZE évoque l'exemple d'une lecture rejetée par ZAĞĞĀĠf (337/949)<sup>4</sup> qui, dit-il qu'elle est, « selon les procédés canoniques de l'arabe, ... mauvaise /radi:'at/ et rejetée /mardu:dat/ »<sup>5</sup>:

« و هذه القراءة في مذاهب العربية رديئة مردودة »

(اشتقاق، ص 238)

« Cette lecture est, selon les procédés canoniques de l'arabe, mauvaise et rejetée. »

Il s'agit en fait du verset coranique: sourate Les hypocrites, verset 8:

/...la +in + raġa°-na: + 'ila: + l+ madi:nat-i + la+yukriġanna + l+'a°azz-u + min+ha: + l+'adall-a /

« certes, si nous retournions à Médine, le plus puissant en ferait sortir le plus humble »

<sup>4</sup>. Zaġġāġf attribue cette lecture à l'un des ancêtres, sans le nommer.

<sup>5</sup>. Voir Hassan HAMZE: *Les théories grammaticales d'Az-Zaġġāġf*, p 161.

Ce verset à été dit de la sorte:

/ la+yakruġanna + l+'a°azz-u + min+ha: + l+'adall-a /

le plus puissant en sera sorti, certainement, le plus humble

ZAĞĞĀĠf (337/949) justifie son jugement en se situant sur trois niveaux:

-la transmission: les principaux lecteurs, auteurs des lectures retenues, s'accordent sur la bonne lecture.

-l'histoire: le contexte historique, évoqué par les exégètes, va dans le sens de la bonne lecture.

-l'analyse grammaticale: /'al+'adall-a/, dans la lecture erroné, est analysé en tant que complément d'état /ha:l/.

Or, étant déterminé, il ne peut pas l'être ; car celui-ci ne peut être qu'indéterminé.

#### 4.1.2. Le Hadīt (la tradition)

Le /hadi:t/ a suscité un débat au sein de la classe des grammairiens, pour savoir s'il faisait partie ou s'il devait faire partie du corpus linguistique arabe. A vrai dire, la plupart des propos du Prophète n'ont pas été transmis textuellement mais plutôt dans leur sens. Les propos dont l'authenticité de leur transmission textuelle serait attestée et qui feraient, éventuellement, autorité

en matière de langue<sup>6</sup>, sont très peu nombreux. Pour ces raisons, un grand nombre de grammairiens évitent de se servir des Hadits pour témoigner en matière de langue. Parmi les premiers grammairiens qui s'inscrivent dans cette ligne et qui adhèrent à ce choix, nous citons, 'fīsā IBN 'UMAR (149/766), 'Amr IBN al-'ALĀ' (154/771), al-KALĪL (175/791-2) et SIBAWAYHI (180/796) du côté des grammairiens basriens, al-KISĀ'f (189/805) et al-FARRĀ' (207/822-23), du côté des grammairiens kûfiens. Parmi les grammairiens tardifs, nous citons un opposant farouchement hostile aux recours aux Hadits en tant que source d'exemples témoins, à savoir Abū Hayyān al-ANDALUSĪ (745/1344-5)<sup>7</sup>. Dans son *Šarh at-Tashfīl*<sup>8</sup>, Abū Hayyān n'hésite pas à reprocher à IBN MĀLIK son recours aux propos du Prophète :

« قال أبو حيان في "شرح التسهيل": قد أكثر هذا المصنف من الاستدلال بما وقع في الأحاديث على إثبات القواعد الكلية في لسان العرب و ما رأيت أحدا من المتقدمين والمتأخرين سلك هذه الطريقة غيره »  
( الاقتراح في علم أصول النحو، ص 29 )

« Abū Hayyān a dit dans *Šarh at-Tashfīl*: Cet auteur a multiplié les témoignages par les propos [du Prophète] pour valider les règles générales dans *Lisān al-'Arab*. Pourtant je n'ai vu personne, autre que lui, parmi les premiers

<sup>6</sup> . Dans le *Iqtirāh* (p16), Suyūti soulève cette question quant aux dires du Prophète s'il fait ou non, autorité en matière de langue :

Voir notre recherche, page 451 : transmission

<sup>7</sup> . Voir Sa'īd al-Afgānī, *Fī Usūl an-Nahw*, p42.

<sup>8</sup> . L'intitulé exact de l'œuvre : *at-Tadyfīl wa t-Takmīl fī Šarh at-Tashfīl*. Une partie de cette œuvre a été éditée en Egypte en 1328 de l'hégire, éd as-Sa'āda.

[grammairiens] et les tardifs emprunter cette voie »

Le rejet du Hadit, paraît-il, était une constante chez lui, en particulier, et dans la tradition grammaticale arabe, en général. C'est en tout cas ce qu'écrit Taha ar-RĀWĪ<sup>9</sup> pour qui, les premiers grammairiens ainsi que les grammairiens tardifs, n'ont pas tenu compte du Hadit dans leur établissement des règles de la grammaire.

A l'opposé, parmi les premiers qui ont introduit le Hadit en tant qu'exemples témoins, ar-RĀWĪ cite les grammairiens : IBN KARŪF (mort en 609-1213) et IBN MĀLIK (mort en 672/1274). Ce dernier avait été, non seulement (comme nous venons de le dire) sévèrement critiqué par Abū Hayyān, mais il a provoqué, aussi, la désapprobation de nombre de grammairiens de l'époque:

« و لكن القوم أقاموا عليه التكبر، و رموه بالخروج عن سنن النحويين،  
المتقدمين منهم و المتأخرين »

« Mais, les grammairiens lui ont fait de sévères reproches et l'ont accusé de sortir des démarches canoniques des grammairiens antérieurs et postérieurs »

Toujours selon ce que rapporte Taha ar-RĀWĪ, ces reproches ont été faits pour deux raisons:

- Il n'est pas toujours exigé, dans la transmission, que les propos du prophète soit transmis textuellement.

<sup>9</sup> . Nadrat *fī an-Nahw*, in: R.A.A.D., XIV, 1936, p325.

- Le fait que des Non-Arabes figurent parmi les traditionnistes, laisse supposer que des erreurs peuvent se glisser dans le Hadîf.

Sa'îd al-APĠĀNî (1909-1997 AP/J.C.) avance une autre raison qui va dans un sens tout à fait différent. L'absence du Hadîf dans l'œuvre des premiers grammairiens serait due à leur connaissance limitée du domaine.

Hassan HAMZE réfute cette idée: « Le hadîf était... bien connu par SIBAWAYHI (180/796), ainsi que par ZAĠĠĀĠî (337/949). L'hypothèse avancée par Sa'îd al-APĠĀNî (1909-1997 AP/J.C.) n'est donc pas fondée »<sup>10</sup>. Il va jusqu'à se demander si le Hadîf ne faisait vraiment pas autorité dans l'œuvre des premiers grammairiens: « dans l'œuvre de SIBAWAYHI (180/796)...le hadîf n'est pas absent. L'index de la dernière édition de cet ouvrage, celle de Hârûn, établit une liste de huit Hadîfs. Dans l'œuvre d'Az-ZAĠĠĀĠî (337/949) le hadîf n'est pas absent non plus. Mais, le nombre de hadîf dans ses ouvrages de grammaire est bien limité ».<sup>11</sup>

Dans tous les cas, il est clair que le Hadîf considéré dans sa totalité, ne peut constituer un ensemble cohérent « pour affirmer qu'il sert de témoin ou qu'il ne sert pas de témoin, qu'il a été retenu ou qu'il a été rejeté. Pour rendre compte de l'ensemble, il faut voir dans le hadîf deux parties qui seraient traitées différemment »<sup>12</sup> C'est le point de vue d'as-SUYŪTî (911/1506) qui distingue entre

<sup>10</sup>. H. HAMZE, *Les théories grammaticales d'az- Zaġġāġî*, p172.

<sup>11</sup>. H. HAMZE, *Les théories grammaticales d'az- Zaġġāġî*, p172

<sup>12</sup>. Idem, p 175

deux parties et ne retient, pour servir de preuve, que ce qui a été textuellement transmis:

« و أما كلامه صلى الله عليه و سلم ، فُيَسْتَدَلُّ مِنْهُ بِمَا نَبِيتَ أَنَّهُ قَالَهُ عَلِيٌّ »

اللفظ المروي

(الاقتراح ، ص 16)

« Quant aux dires du prophète, que la grâce et le salut de Dieu soient sur lui, ce qui en a été certainement transmis textuellement sert de preuve »

En résumé, nous pensons que le Hadîf, défini comme étant tout ce que le prophète a dit, ne fait pas autorité en matière de langue arabe au même titre que le Coran et la poésie, pour la plupart des grammairiens de la tradition. Cependant, quelques grammairiens, semble-t-il, ont recouru à quelques Hadîfs, surtout ceux qu'ils ont jugés comme étant transmis textuellement, pour s'en servir en tant qu'exemples témoins.

#### 4.1.3. Le dire des Arabes et critère spatio-temporel

Le dire des Arabes concerne les autres faits de langue, à savoir la poésie, la prose, les proverbes ... qui, avec le Coran, constituent le corpus des grammairiens arabes.

##### 4.1.3.1. L'informateur natif

Parler d'un critère spatio-temporel, pour faire autorité en matière de langue, nous conduit dans un premier temps à essayer de cerner l'espace dans lequel évolue l'informateur.

Deux conceptions sont possibles:

La première, raciale et à caractère ethnique, postule que la transmission du langage se fait naturellement et que l'informateur sollicité pour faire autorité, doit être locuteur arabe. Parmi ceux qui soutiennent ce point de vue NIFTAWAYHI (323/935) auteur d'un ouvrage intitulé: /kita:b fi: 'anna al-'araba tatakallamu tab'an la ta'alluman/ (livre [qui prouve] que les Arabes parlent par nature et non pas par apprentissage).<sup>13</sup>

La deuxième conception consiste à considérer la langue comme étant une habitude acquise. Cette notion capitale pour concevoir la nature du locuteur natif, exclut toute distinction raciale entre l'informateur arabe et non-arabe. Ce qui compte c'est les habitudes langagières acquises par l'informateur dès son premier âge. Dans ce contexte, IBN ĠINNĪ (392/1002) rapporte que des grammairiens arabes ont recouru à al-Muntaġi° b. NABHĀN, originaire du Sind, mais amené très jeune parmi les bédouins arabes. Parmi ceux qui soutiennent ce point de vue ZAĠĠĀĠĪ (337/949). Il considère la langue comme le résultat d'un apprentissage:

« فهو يتكلم بكلام من نشأ بينهم و يتأده حتى يصير كالمتطبع عليه »

<sup>13</sup>. Ibn an-NADIM, Fihrist, p 82.

( اشتقاق : ص )

(285

« En effet, l'enfant parle la langue de ceux parmi qui il a grandi, il s'y habitue jusqu'à ce qu'elle devienne pour lui, comme une nature »

#### 4.1.3.2. La Fasâha (exactitude et pureté de la langue)

A vrai dire, pour les grammairiens de la tradition, juger de la pureté de la langue d'un informateur pouvant faire autorité, dépend en partie ou du moins se trouve fortement influencé par deux choses :

Il s'agit pour la première de savoir si la personne parlant plusieurs langues continue à faire autorité dans sa première langue. Autrement dit si le fait de contacter d'autres langues non-arabes ne contaminerait-il pas la première langue ?

Quant à la deuxième, il s'agit de savoir si l'informateur appartient à l'ensemble des citadins /'ahl al-madar/ ou s'il fait partie des bédouins /'ahl al-wabar/ car les uns et les autres ne sont pas considérés de la même façon et dans l'espace et dans le temps. A titre d'exemple, « Selon az-ZAĠĠĀĠĪ (337/949), la fasâha (pureté de langue, exactitude) n'est pas en rapport d'exclusion avec une

langue étrangère... Un locuteur natif peut rester fasih tout en étant en contact avec une langue non-arabe »:<sup>14</sup>

« و قد جاءت ألفاظ من كلام العجم في أشعار الفصحاء من العرب نحو: الأعشى، و العجاج و رؤبة و غيرهم »  
(اشتقاق، ص 284)

« Des termes d'Étrangers figurent dans la poésie d'Arabes fasih comme al-A<sup>°</sup>ŠĀ, al-<sup>°</sup>AĞĠĀĞ, RU'BA, etc. »<sup>15</sup>

D'un autre côté et toujours selon ZAĞĠĠĠĠĠ (337/949), la langue des citadins est contaminée par le contact avec les populations non arabes et même celle des bédouins qui ont eu un contact très long avec les citadins:

« و لهذه العلة فسدت لغات من خالط من الأعراب أهل الحضار لأهم سمعوا كلام غيرهم فاختلط عليهم كلامهم. »  
(اشتقاق، ص 284)

« Pour cette raison la langue de ceux qui ont côtoyé les citadins, parmi les bédouins, s'est corrompue. Ils ont [en effet longtemps] entendu les paroles des autres. Leurs paroles se sont trouvées alors mêlées. »

Sa'id al-AFGĀNĪ (1909-1997 AP/J.C.) rapporte le point de vue de la tradition qui serait le suivant:

<sup>14</sup>. Voir Hassan HAMZE: les théories grammaticales d'az-Zağğāğī, p 133.

<sup>15</sup>. IDEM

« أما أهل البادية فقد استمر العلماء يدنونون لغاتهم حتى فسدت سلاتهم في القرن الرابع الهجري »  
(في أصول النحو، ص 18)

« Quant aux habitants de la 'Bādiya' (la campagne), les /<sup>°</sup>ulama:/ ont continué à recueillir leurs [faits de] langue jusqu'à la corruption de leur caractère linguistique inné au IV<sup>ème</sup> siècle de l'hégire [X<sup>ème</sup> siècle] »<sup>16</sup>

La langue des citadins étant considérée comme 'contaminée'. A son tour, celle des bédouins qui ont côtoyé les citadins, étant considérée comme ayant subi le même sort. Le seul critère qui permet de savoir si tel poète ou tel autre fait autorité demeure alors qualitatif.

IBN ĠINNĪ (392/1002), dans son *Kasā'is* (II/5) explicite cette idée et en élabore un principe général qui se manifeste dans la pureté ou la non-pureté du locuteur.

C'est aussi ce qu'affirme Sa'id al-AFGĀNĪ (1909-1997 AP/J.C.) pour qui le critère essentiel qui permet de savoir si un poète fait autorité, c'est d'être sûr de la sanitas de sa langue. Cependant ce critère qualitatif s'inscrit vraisemblablement dans un contexte temporel. Déjà, tel que le laisse entendre <sup>°</sup>Abd ar-Rahmān HADJ-SALAH:

« à la fin du IV<sup>ème</sup> siècle, les aires linguistiques de la *fasāha* s'étant effacées complètement, le corpus de la <sup>°</sup>Arabiyya est alors irrémédiablement fermé »

<sup>16</sup>. Traduction de Hassan HAMZE in *Les théories grammaticales d'az-Zağğāğī*, p 137.

(Linguistique arabe, I/72)

#### 4.1.3.3. Critère temporel et corpus de référence

Etudiant cette question chez ZAGĠĠĠĠĠĠ (337/949), Hassan HAMZE aboutit à la constatation suivante:

« dans son oeuvre, le dernier poète dont la poésie sert de témoin est Ibn HARMA mort vers 168/785 ou 176/793... Ce même poète est également le dernier dans le Kitâb de SIBAWAYHI ».

Lors d'un article sur la question de l'emprunt en arabe, il (H. HAMZE) résume le corpus de référence faisant autorité en matière de langue arabe comme suit:

« Le Coran, la poésie arabe ancienne et les dires des Arabes jusqu'à une époque donnée, le deuxième siècle de l'hégire. Les faits de langue attestés après cette date, qu'ils soient des emprunts, des créations nouvelles ou des variations produites par les 'Modernes' ne font pas autorité. »

(De la racine au mot ou du mot à la racine: In Actes des 5<sup>èmes</sup> journées scientifiques de l'Aupelf-uref, Tunis, 9/97; p6)

Toutefois il n'est pas impossible de trouver parfois dans les œuvres d'az-ZAGĠĠĠĠĠĠ (337/949), d'IBN ĠINNĠ (392/1002), d'al-MUBARRAD (285/898) et d'autres, des vers de poètes postérieurs à Ibn HARMA (168/785 ou 176/793) tels que Abu

NUWĀS (199/815), MUTANABBĠ (354/965)... Cependant ces vers sont cités soit pour les idées qu'ils expriment soit pour être réfutés.

A titre d'exemple, IBN ĠINNĠ (392/1002) rapporte qu'al-MUBARRAD (285/898) cite quelques vers d'un poète (/muwallad/) Habġb b. 'aws at-TĀ'Ġ. Néanmoins, son but était le sens et non pas l'expression phonique:

« و قد كان أبو العباس ... احتج بشيء من شعر حبيب بن أوس الطائي في كتابه في الاشتقاق ، لما كان غرضه فيه معناه دون لفظه  
( الخصائص 1، ص 24 )

(  
« Abu al-<sup>o</sup>Abbās [al-MUBARRAD ], a-t-il pris, comme témoins dans son livre sur la dérivation (al-'ištīqāq) des vers de Habġb Ibn 'aws at-TĀ'Ġ; son but étant le sens et non pas l'expression phonique »

Aussi comme le montre la citation suivante d'al-MUBARRAD (285/898), les grammairiens ne pouvant échapper à la tentation de satisfaire leur goût en recourant, parfois, à des poètes modernes, font la part des choses et distinguent les deux niveaux:

« قال أبو علي البصير ، و اسمه الفضل بن جعفر ، و إن لم يكن بحجة ،  
و لكنه أجاد ، فذكرنا شعره هذا لجودته لا للاحتجاج به »



( الكامل 1، ص 6 )

(  
« Abu ʿAlī al-BASīr, de son nom al-Faḍl b. ʿĀFAR dit, - bien qu'il ne soit pas autorité [en matière de langue], mais il a produit une excellente poésie. Nous avons donc cité sa poésie pour son excellence et non pas parce qu'elle fait autorité [en matière de langue] »

Citons enfin cet exemple d'az-ZAGĠĠĠf (337/949) où il cite à un vers d'Abu NUWĀS (199/815) non pas pour s'en servir en tant que témoins mais plutôt pour le réfuter:

« يقال (...): زيد الأكبر ، و هند الكبرى . و لا يقال: رجل أفضل و لا أكبر. كذلك لا يقال: امرأة كبرى ، و لا صغرى . (...) فأما قول أبي نواس:

كأن صغرى و كبرى من فراقها

حصاء در على أرض من الذهب

فلحن لا يوجد به ، و لا يعمل عليه ، و قد رده العلماء كلهم »

( اشتقاق ، ص 208 )

(  
« On dit: (...) 'Zayd le plus grand', et 'Hind la plus grande' et on ne dit pas: 'un homme meilleur' ni 'plus grand'. On ne dit pas non plus: 'une femme plus grande' ni 'plus petite' (...). Quant au vers d'Abu NUWĀS [du mètre Basft]:

1<sup>er</sup> hémistiche :

Comme si plus petite et plus grande de ses doigts qui se serrent et s'écartent

2<sup>ème</sup> hémistiche :

[était] gravier [de] perles sur une terre en or<sup>17</sup>

#### 4.2. Les exemples témoins dans les manuels scolaires

Après avoir abordé cette question des exemples témoins dans la tradition grammaticale arabe, la grande interrogation qui s'impose dès lors est de savoir ce qu'il en est de tout cela dans les manuels scolaires?

##### 4.2.1. Négligence du critère spatio-temporel

La réponse est qu'il n'en est rien. Le problème n'est même pas posé. Aucune contrainte ni limite ne sont posées aux manuels scolaires dans le choix de leurs exemples témoins. Le critère spatio-temporel n'est plus valable, le seul critère qui préside à ce choix est, selon les auteurs de ces manuels, qualitatif. Cependant et en dépit de cela, nous allons quant bien même, tenter de détecter les traces voire le poids -si traces et poids y en a- d'un éventuel impact de la tradition et de ses normes dans ses manuels qui, ne l'oublions pas, ont toujours revendiqué et continuent à revendiquer leur attachement au système fixé par la tradition.

<sup>17</sup>. Idem (24)

D'emblée, avec les manuels scolaires l'on se trouve confronté à une première difficulté, celle de déterminer dans quel cadre une séquence linguistique quelconque sera ou ne sera pas considérée comme un exemple témoin. En effet entre la théorie et la pratique, entre la règle et l'application, les manuels scolaires ne fixent pas de frontières ou critères qui permettraient de différencier ce qui pourrait être considéré comme un exemple témoin de ce qui ne l'est pas. Une même illustration peut figurer dans la partie théorie pour permettre à l'apprenant de déduire une règle, comme elle peut se trouver dans la partie exercice pour lui permettre l'application de cette même règle.

D'autre part, que l'on soit dans la partie théorie ou dans la partie pratique, les séquences linguistiques rapportées par les manuels scolaires visent, toutes, la validation des règles déduites. Pour cela nous allons considérer les illustrations dans leur globalité et nous allons les traiter et les considérer en tant qu'exemples témoins en dépit de l'emploi pédagogique des auteurs des manuels.

La seconde difficulté est d'ordre technique. Elle concerne les auteurs des exemples témoins. En effet quelques manuels ne mentionnent pas les auteurs des citations rapportées. D'autres le font occasionnellement sinon rarement. Toutefois, en réussissant à identifier quelques auteurs de ces citations et en se basant, pour l'essentiel, sur des manuels, tel que *Kitâb al-Luġa*, qui citent minutieusement les sources des séquences choisies, nous avons pu aboutir à quelques remarques dont voici l'essentiel:

La première remarque que nous avons déjà soulignée et que nous reprenons parce qu'elle nous semble d'une importance

capitale, concerne la perte totale de tout critère spatio-temporel dans les manuels scolaires. Désormais, ni l'origine ni l'époque du locuteur comptent. Le problème n'est même plus posé. Il est, à cet égard remarquable, de voir se défiler des exemples puisés dans les écrits d'auteurs, toutes époques et toutes tendances confondues. Sans distinction aucune, les auteurs des manuels scolaires font appel à des auteurs d'origines diverses, classiques ou modernes, littéraires ou scientifiques, pour expliciter ou pour appuyer un même concept.

#### 4.2.2. Choix des exemples témoins dans les manuels scolaires

##### 4.2.2.1. Diminution, dans les manuels scolaires, du nombre d'exemples témoins faisant autorité dans la tradition

L'autre remarque concerne le poids des exemples qui font autorité dans la tradition grammaticale arabe dans les manuels scolaires. En effet l'importance de ces exemples témoins varie selon les manuels. Cependant, dans l'ensemble, leur nombre ne cesse de diminuer.

A titre d'exemple nous avons comptabilisé dans le dernier-né, le manuel scolaire *Kitâb al-Luġa an-Nahw al-'Arabî* (livre I), un vers du poète ġahilite 'Antarat al-'ABSI (525-615), un autre vers d'un autre poète désigné par ġahilite et dont le nom n'a pas été mentionné, cinq versets coraniques et un proverbe ancien.

En revanche nous avons comptabilisé dans le même livre pas moins de 13 poètes et écrivains appelés par la tradition /muḥdat/ modernes et pas moins d'une centaine de poètes et écrivains contemporains.

Dans le manuel scolaire *al-Qawā'id* (livre I) nous avons comptabilisé un seul verset coranique, sept poètes ḡahilites, une quinzaine de poètes et écrivains modernes, une quinzaine de poètes et écrivains contemporains et une vingtaine de textes dont les écrivains qui ne sont pas mentionnés, seraient, en tout cas probablement pour certain nombre parmi eux, les auteurs du manuel.

Pour mesurer cette diminution des exemples témoins qui font autorité dans la tradition, nous avons pris trois séries de manuels scolaires tunisiens éditées respectivement en 1975, 1989 et 1998 qui ont connu toutes les trois, directement ou indirectement, la participation de monsieur Abdelkader MEHIRI; et nous avons comparé le nombre des versets coraniques:

*An-Nahw al-'Arabi* II (édité en 1975): 12 versets dans un volume de 129 pages ==> 9.3%

*Kitāb al-Luḡa* I (édité en 1989): 22 versets dans un volume de 550 pages =====> 4%

*An-Nahw al-'Arabi, kitāb al-Luḡa* (1998): 5 versets dans un volume de 303 pages ==> 1.65%

Ainsi l'on assiste à une diminution continue des exemples témoins puisés dans le Coran dont l'autorité est incontestable en matière de langue pour la tradition. Rappelons aussi que la syntaxe avait pour objectif, au départ du moins, de bien lire, réciter et comprendre le

Coran et d'apprendre aux gens à parler et à lire correctement pour ne pas commettre des /lahn/ (fautes)

#### 4.2.2.2. Correspondance à la norme

Seul le critère de la correspondance à la norme demeure. A ce critère, on peut rajouter le goût personnel, bien entendu. C'est aux auteurs de ces manuels scolaires que revient le soin de puiser leurs exemples témoins dans les écrits d'auteurs qu'ils considèrent de qualité pouvant servir de référence en matière de langue:

« و على هذا الأساس أقمنا تدريس الظواهر المقررة على نصوص هادفة

منتخبة من جيد المنثور والمنظوم

( كتاب اللغة 1 ، ص 4 )

« C'est en partant de ce principe, que nous avons fondé l'enseignement des manifestations décidées sur des textes ciblés choisis parmi les meilleures proses et poésies. »

Ainsi, sont cités des poètes de l'époque ḡahilite tels que 'Antarat al-'ABSI (mort en 615 Ap.J.C), Zuhayyir b. Abī SULMA (mort en 627), al-KANSĀ' (morte en 664)..., des poètes /muwallad/ modernes tels que Baššār b. BURD (mort en 178/784), Abū NUWĀS (mort en 199/815), Al-MUTANABBĪ (mort en 354/965)..., des écrivains et poètes contemporains égyptiens, libanais, tunisiens... de tout horizon (Taha HUSAYN, Naḡīb MAHFOUD, 'Abdurrahmān MUNIF, Tayyib SALAH, Abū-l-qāsim AŠŠĀBBI, Nizār QĀBANI, Mahmūd DARWICH...).