



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## Agir professoral et démarche intégrée autour des formes pronominales contrastées du verbe en arabe/français

**Noureddine Bahloul**

Université de Guelma, Algérie

Laboratoire Tradil

Université d'Annaba, Algérie

noureddinebahloul@yahoo.fr

### Résumé

La classe des formes pronominales du système du français peut faire l'objet d'une réflexion étendue en didactique de la grammaire. Les recherches à versant comparatif tournant autour de cette question sont peu développées comme c'est le cas pour l'arabe et du français. En ce sens, l'apport des approches plurielles à l'instar de la didactique intégrée est indéniable et peut se négocier en termes de transfert de contenus et savoirs enseignables entre langue source et langue cible. Dans ce contexte, la présente étude se propose de réfléchir aux dysfonctionnements observés dans l'usage des pronoms compléments du français et leur implication didactique en situation de classe.

**Mots-clés** : formes pronominales, situation de classe, didactique intégrée, Apprentissage, langue source/langue cible

**الفعل التدريسي والمقاربة الإدماجية حول أشكال الضمانر الشخصية في اللغة العربية و الفرنسية**

**الملخص**: يمكن أن تكون ضمانر اللغة الفرنسية موضوع تفكير موسع في تعليمية النحو. البحوث المقارنة حول هذه الموضوع نادرة كما هو الحال بين اللغة العربية والفرنسية. في هذا الإطار، فإن مساهمة المناهج التعددية مثل «التعليمية الإدماجية» لا يمكن إنكارها، من حيث نقل المعرفة القابلة للتعليم بين اللغة المصدر واللغة الهدف. في هذا السياق، تهدف هذه الدراسة لبلورة الخلل في استخدام الضمانر الفرنسية و استنتاجاتها التعليمية.  
**الكلمات المفتاحية**: اللغة المصدر/ اللغة الهدف - التعلم - التعليم المتكامل - الفضاء التربوي - نظام الضمانر.

**Teaching action and an integrated approach around contrasted pronominal forms of the verb in Arabic and French**

### Abstract

The class of pronominal forms of the French system can be subject of an extensive reflection in didactics of grammar. Comparative research on this issue, as in the case of Arabic and French, is not well developed. In this sense, the contribution of pluralistic approaches such as integrated didactics is undeniable and can be

negotiated in terms of contents and teachable knowledge transfer between source and target language. In this context, this study proposes to reflect on the dysfunctions observed in the use of pronouns complements of French and their didactic involvement in class situation.

**Keywords:** Pronominal forms, classroom situation, integrated didactics, Learning, source language/target language

## Introduction

La question de contact de langues s'inscrit, nous semble-t-il dans une perspective de recherche qui ne saurait être que plus éclairante sur la spécificité des systèmes linguistiques et leurs niveaux de complexification. En effet, dans une visée didactique, à titre d'exemple, l'attention peut être portée sur un ensemble de contraintes d'ordre syntaxico-sémantique voire pragmatique digne d'être discuté dans le cas des occurrences du paradigme pronominal du français et son corolaire en langue arabe. La contribution des approches plurielles dont l'apport considéré des études observées en didactique intégrée, s'attèlent à mettre en exergue l'intérêt de la proximité des langues voisines dans le transfert moins contraint de contenus notionnels pour ce qui est des langues en présence au sein d'un système scolaire prônant une éducation bi-plurilingue. Le projet bivalence (1992) conduit au Brésil, fait référence justement à une expérience autour de pratiques de classe où des systèmes proches servent de socle pour aider à la réflexion de postures méthodologiques plus opérantes en termes de stratégies d'enseignement. Toutefois, des langues éloignées comme l'arabe et le français peuvent soulever des interrogations autour des entrées d'ordre méthodologique en didactique convergente. Dans le cas qui nous intéresse, l'attention peut être focalisée sur un ensemble d'écarts imputables à des usages indus des formes pronominales compléments du français. Cette étude tend à réfléchir à la question de l'agir professoral par rapport à l'action enseignante dans sa singularité (Cicurel : 2013) et sa conjonction avec les attentes des apprenants confrontés aux difficultés de mise en usage des pronoms compléments du français.

### 1. Transitivité contrastive de l'arabe et du français

La confrontation aux langues aussi bien à l'oral qu'à l'écrit est le plus souvent significative par rapport au phénomène de transgression de la norme linguistique reconnue aux systèmes mis en rapport contrastif par une population apprenante surtout en situation d'enseignement/apprentissage. En didactique de la grammaire, la découverte des règles d'usage et leurs mises en applications par les apprenants

dans des situations d'écrit ou celles relevant de l'ordre de l'oral, impose de se référer à une norme reconnue et attestée. Toutefois, la réalité du terrain expose les apprenants à des difficultés multiples où les lois linguistiques en vigueur sont transgressées. Cette situation est mise à mal tant par rapport à l'enseignant que du côté de l'apprenant. Dans le cadre de deux systèmes éloignés, l'appropriation linguistique ne s'effectue pas sans incidence. En ce sens, les écarts qui en découlent sont révélateurs de stratégies individuelles dignes d'intérêt en termes d'apprentissage, surtout s'il s'agit de langues marquées par une distance interlinguistique assez importante.

Dans ce contexte, l'arabe et le français présentent un cas de langues où les difficultés de passage d'un système à l'autre permettent de renseigner- en situation de classe- sur des transferts d'expressions idiomatiques emblématiques d'une pratique langagière à caractère triglossique : arabe littéral /français : arabe dialectal. Les emplois transitifs, à titre d'exemple, représentent un cas de figure digne d'être étudié dans le cadre de cette réflexion. Par ailleurs est-il à souligner que la structure phrastique de l'arabe et celle du français revêtent une complexité par rapport aux constituants immédiats en distribution. Si le français présente un ordre pertinent pour ce qui de la hiérarchie des unités de rand en distribution complémentaire (SN+SV+ (SP), l'arabe au contraire, présente une distribution autre des classes grammaticales où par exemple, la phrase de base est introduite plutôt par une forme verbale (SV+ (SP) qu'un substantif à fonction sujet en rappelant que le paradigme nominal sujet est un constituant suggéré sémantiquement par cotexte verbal

### **1.1. Les emplois transitifs du système du français et leur complexité**

Dans le cas des formes pronominales du français (Martinet : 1980) note une caractérisation du paradigme des pronoms, à savoir l'opposition formes légères/formes lourdes : l'auteur entend par formes légères, les formes agglutinées au verbe (Tu le lui as dit). Quant aux formes lourdes, elles apparaissent hors du groupe verbal (toi, moi, elle, Dis-le-moi). Les études qui s'orientent sur les tournures transitives tendent de mentionner l'aspect complexe de ce fait de langue qui, traduit non seulement des difficultés d'ordre définitoire mais présente entre autres une incidence au plan des implications pédagogiques. Cette complexité qui est d'ordre formel, accentue les difficultés de saisie de la phrase prédicative affectée de la valeur transitive. D. Creissels (1995) note que :

« [Lorsqu'] on confronte à des corpus (écrits aussi bien qu'oraux) le classement des verbes français tel qu'il figure dans les dictionnaires, on constate qu'il y a beaucoup moins de verbes obligatoirement transitifs qu'on ne le pense généralement, que beaucoup de verbes donnés comme intransitifs admettent des emplois transitifs, et que la vérité des emplois transitifs des verbes dépasse de beaucoup ce qu'enregistrent les dictionnaires ».

Les constructions transitives soumises au procédé de pronominalisation, se révèlent au plan pédagogique comme un niveau de résistance à l'apprentissage. Un public non natif comme celui qui nous intéresse dans cette étude, soit des apprenants de FLE, se trouve confronté souvent à des difficultés d'identification et de manipulation des constructions transitives du français. En effet, M. Riegel et al (2004) font remarquer que

« le complément d'objet [...] peut prendre toutes les formes du groupe nominal et des équivalents pronominaux [...] il se remplace par les formes correspondantes du pronom conjoint de la 3<sup>e</sup> personne (Il le/la/les connaît) ou par en éventuellement accompagné par un pronom indéfini s'il est objet d'une détermination non définie (Les fruits étaient excellents. J'en ai mangé / (un)/plusieurs/ quelques-uns) ».

Les relations syntaxiques entretenues entre objet/transitif, sujet/objet, objet/verbe sont nécessairement soumises à des contraintes d'ordre morphologique ou sémantique. L'opposition transitif/objet, à titre d'exemple, ne semble pas à notre sens déterminante pour rendre compte des cas qui répondent aux critères à partir desquels se construit le principe de transitivité.

Dans ce contexte, soulignons que les constructions transitives du français sont à même d'illustrer des cas de figure assez contraignants en termes de variantes structurelles. Cela s'étend des constructions transitives avec objet à celles réalisées à partir de l'effacement du complément : il boit du vin/il boit, il consulte les patients/il consulte. En ce sens, les emplois absolus, en l'occurrence les compléments dits internes, illustrent entre autres cette difficulté : je vis/je vis une vie d'enfer. Par ailleurs, la question du rapport duel entre passivation (\*la mémoire est perdue par Sidonie.) et transitivité, formes unipersonnelles (Il arrive une voiture.) /et transitivité voire même transitivité et topicalisation (c'est une bonne idée, ce petit voyage), permettent d'illustrer des niveaux de connaissance résistant à l'apprentissage. L'enseignement de la transitivité par la pronominalisation inscrit une pratique pédagogique qui peut rendre compte de consignes écrites portant sur le test de discrimination d'une part entre les pronoms satellites du verbe pour reprendre une idée de G. De Salins (1996), à savoir l'usage de la 3<sup>e</sup> personne du singulier (il) et le sujet dit apparent des verbes unipersonnels.

Une focalisation sur les pronoms toniques, soit leur / les à juste titre, mérite d'être explicitée en vue de dissiper l'ambiguïté sémantique que génère la marque du pluriel. Il va sans dire que le système de pronominalisation constitue une zone de résistance à l'origine d'émergence de déviations qui peuvent donner lieu à des fossilisations prévisibles aussi bien à l'oral qu'à l'écrit : « \* je l'es dit qu'il ne s'agit pas de négliger son invitation ») pour je lui ai dit.

Nous convenons avec A. Coïaniz (1996) qu'il s'agit là d'une manipulation induite des sélections formelles (combinatoire) inhérentes à la distribution du paradigme pronominal dans ses co-occurrences nuancées. : (\*il lui le a dit ; \* je parle à lui, formes erronées). En situation d'apprentissage, ces constructions fautives représentent des indices d'un savoir non suffisamment maîtrisé. Ceci témoigne d'un certain niveau atteint par l'apprenant. Dans ce contexte, Cuq J.P (1996 : p. 56-57) parle de véritables phases intermédiaires.

Ces glissements signifient dans le sens de l'auteur qu'une partie de l'apprentissage est faite mais qu'une moitié du chemin qui mène à une expression correcte reste à parcourir. Dans le cadre des pratiques de classes, une réflexion autour de la question de pronoms compléments du français peut susciter forcément un intérêt d'ordre pédagogique. De Salins.G-D (2000) conseille, à titre d'exemple, d'enseigner simultanément les pronoms atones ainsi que les pronoms personnels toniques. Aussi, l'auteur rappelle-t-elle que ceux-ci ont une valeur de renforcement ou une valeur d'insistance : (« **Moi**, je travaille dans un laboratoire »). Par ailleurs, une maîtrise parfaite du système de pronominalisation est un exercice qui requière une valeur pédagogique incontestable dans la mesure où ce micro-système grammatical sert de point d'appui à l'enseignement de contenus notionnels sous forme d'actes de parole, à savoir en l'occurrence la présentation, l'invitation, les remerciements, etc.

## **1.2. Les constructions transitives et leur niveau de complexification en langue arabe**

L'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence, le français, en tant que système linguistique reconnu pour sa complexité, constitue une zone de résistance à l'apprentissage par rapport à un public non natif dont la langue véhiculaire de scolarisation - est l'arabe avec ses variétés intermédiaires. Les actions didactiques menées en matière de grammaire de FLE en contexte scolaire algérien n'échappent pas aux contraintes imposées d'une part, par la confrontation des systèmes linguistiques en contact (arabe/français) émergentes surtout dans les usages quotidiens, d'autre par certaines pratiques pédagogiques devenues inopérantes du fait qu'elles

ne s'articulent pas autour de démarches de classes « raisonnées » et suffisamment réfléchies dans ses choix méthodologiques. Est-il à rappeler que la situation socio-linguistique telle qu'elle se présente dans la pluralité linguistique qui la caractérise, traduit des pratiques langagières dynamiques qui permettent aux sujets locuteurs de communiquer dans une langue hybride qui est en fait ce mélange stratifié de l'arabe au contact du français.

Ce phénomène d'hybridation affecte aussi d'autres langues et/ou variétés linguistiques en présence, à savoir les variétés appartenant à la sphère berbérophone, une configuration de parlers qui ne fait l'objet d'une discussion dans le cadre de la présente recherche. Toutefois, il y a lieu de tenir compte des rapports qu'entretiennent les locuteurs algériens au contact du français créant ainsi un parler diglossique dynamique sur le plan conversationnel. En situation de classe, l'incursion de la variété dialectale de l'arabe littéral n'est pas sans conséquence sur les pratiques individuelles aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'émergence d'écart à la norme linguistique du français comme langue d'enseignement (L2) peut traduire des situations didactiques mettant en exergue des besoins prégnants d'un public non natif exposé à des difficultés de codage de deux langues marquées par une distance interlinguistique assez importante.

Aussi, la question de transitivité soulevée autour du système de l'arabe, permet-elle d'approcher un fait de langue emblématique de complexité manifeste par rapport aux emplois transitifs dont dispose cette langue. Celle-ci présente deux variantes de phrases de base, à savoir une phrase verbale outre celle dite nominale : ces deux constructions syntaxiques sont soumises à une analyse syntagmatique relativement distincte de celle effectuée au niveau de la phrase canonique du français. En ce sens, l'ordre des syntagmes est pertinent en français. La phrase de base du français présente une certaine hiérarchie des unités linguistiques dont les constituants postverbaux sont soumis, à titre d'exemple, à des procédures assez contraignantes en termes de déplacement. Au contraire, la phrase verbale de l'arabe dispose, à juste titre, des formes grammaticales qui agrèent le principe de détachement, à savoir le cas du complément d'objet : *اكل زيد التفاحة* / akala zeidun 'atufāhata/, *zeid a mangé une pomme*.

Aussi, le détachement du complément d'objet est-il possible en arabe : *اكلها زيد التفاحة* / 'atufāhata akala zeidun /. Au plan syntagmatique, ce que le français exprime par des moyens morphosyntaxiques, l'arabe le réalise à partir d'une sélection formelle d'ordre lexical :

*الطقس جميل* / 'ataqsu jami :lun / : phrase nominale (sujet/prédicat), *il fait beau* (phrase verbale).

D'un point de vue distributionnel, la phrase verbale arabe présente un nombre de cas de figure où il est possible d'approcher des emplois transitifs selon des contextes bien définis. Il est fréquent, à titre d'exemple, de noter dans le cas de l'arabe un dédoublement de l'objet premier sous forme de syntagmes nominaux comme l'illustre cet exemple :

علمنا النحو التلميذ / allamna anhwa  $\cdot$ atilmi :da / pour : « nous enseignâmes la grammaire [à] l'élève. (cf., R. Blachère : 1975).

Aussi, la double complémentation dans les phrases présentant : s + v + **cod** + **coi** s'effectue-elle en arabe selon d'autres procédures syntaxiques, d'où une juxtaposition de deux compléments d'objet direct : (s+ v + **cod1** + **cod2**). Ainsi, en mettant en rapport contrastif certains faits grammaticaux qui relèvent de cette complexité, des erreurs interférentielles restent-elles à notre avis envisageables, surtout pour des apprenants arabophones en phase d'initiation au français langue étrangère. En ce sens, les formes erronées récurrentes qu'il est possible de recenser bien souvent à l'écrit, traduisent des erreurs intralinguales dues à l'influence de l'arabe dialectal, soit des ratages de type : \* elle le lave le visage et le donne à manger, parallèlement à / taqhsalu wajju wtmadlu yakul / en opposant ainsi : wajju (arabe dialectal) / wadjhuhu (arabe littéral), qui équivaut en français à : elle lui lave le visage. Elle le lui lave.

Dans le cas de public adulte, les erreurs ayant trait aux emplois transitifs, se traduisent par une confusion dans l'emploi des formes pronominales comme le confirment les exemples suivants : « Je parlerai de Marie à Paul ». « \*J e lui la1 parlerai, pour je lui parlerai d'elle. Elle a déjà remis les clés à son ancien patron ». « \*elle l'a déjà les remis / \*elle les la déjà remis, pour elle la leur a déjà remise ». En fait, la distribution des pronoms compléments du français constitue un niveau de difficulté au plan syntagmatique. Le fait d'établir une certaine comparaison de ces micro-systèmes grammaticaux avec ceux de l'arabe, conduit sans doute à tenir compte de certains aspects linguistiques susceptibles de constituer une zone de difficultés et de blocages en matière d'apprentissage.

Par ailleurs, nous voulons noter que des considérations stylistiques effectuées au niveau de la phrase arabe entraînent des nuances sémantiques voire même syntaxiques assez importantes. A ce propos, les grammairiens arabes considèrent que l'étude de la phrase simple se conçoit selon deux catégories : une phrase nominale et une phrase verbale. En effet, la présence ou l'absence d'un verbe ainsi que sa position à juste titre, permettent d'identifier au plan syntaxique l'un des deux types de constructions en question. Aussi, est-il à souligner que l'ordre des mots en arabe n'est pas pertinent comme c'est le cas en français :

« L'ordre des mots, en arabe classique, est à la fois syntaxique et expressif. Syntaxique, parce que l'apparition de certains mots ou certaines particules, en tête de phrase, détermine, à l'avance, l'enchaînement des termes qui vont suivre. Expressif, parce qu'on a presque toujours le libre choix du terme qu'on veut mettre en valeur, en tête de phrase (Blachère : 1975) ».

La définition des concepts « transitif/objet » dans le système de l'arabe exige de réfléchir d'ores et déjà sur la typologie des verbes existant dans cette langue éloignée du français de telle sorte que l'alignement de faits grammaticaux en termes de correspondance entre ces deux systèmes linguistiques demeure au départ peu envisageable pour ne pas dire quasi-impossible.

En fait, l'étude des classes de verbes dans le système de l'arabe permet d'observer une réflexion rigoureuse des règles morphosyntaxiques à partir desquelles se construit le système verbal de cette langue. Parallèlement au français qui présente à juste titre des catégories de verbes- dans le cadre de la grammaire scolaire-, tels les verbes dits réguliers/irréguliers, verbes perfectifs/imperfectifs, verbes d'état/action, verbes transitifs/intransitifs selon un ordre dichotomique, l'arabe propose à son tour une typologie de verbes qui permet de les identifier en tant que tels sous forme de classe ou de sous-classe. Cela posé, dans les langues sémitiques, en l'occurrence le cas de l'arabe, les mots se construisent de façon générale à partir d'une suite de trois ou quatre consonnes selon les contextes considérés. Cette suite est appelée racine et maintient le sens de base du mot en question. Aussi retenons-nous en ce sens que selon le nombre de consonnes radicales, le verbe peut être reconnu en arabe comme étant trilitère ou quadrilitère. Le verbe trilitère simple présente une racine de trois consonnes radicales, soit les cas : **دهب** / dhahaba/ il est parti. **خرج** ./haraja/ il est sorti.

Pour des raisons de commodité, l'on emploie la forme la plus simple du verbe - de la troisième personne du masculin/singulier- à l'accompli comme paradigme. Le verbe **فعل** / fa'ala / signifie en français : il a fait. Nous retenons à l'instar de A. Nacereddine (1992) que

« les grammairiens arabes emploient le verbe **فعل** / fa'ala / comme paradigme [...] l'accompli du verbe trilitère simple ou primitif a trois schèmes suivant la voyelle de la deuxième consonne radicale qui peut être : a) /fatha / **فتح** ( il a ouvert), b) kasra / fahima/ **فهم** (il a compris), c) damma kabura/ **كبر** , être ou devenir grand, âgé 'il a été ou il est devenu grand, âgé) [...] il n'existe pas de règle qui indique quand la fatha se transforme en damma, en kasra, ou quand elle est retenue ».

Pour ce qui est du cas du verbe quadrilitère simple, c'est-à-dire celui formé de quatre lettres radicales, nous retenons trois sous-classes :

- a) Les verbes formés véritablement à l'origine de quatre radicales, ex : **دحرج** / dahraja/ (rouler, faire rouler)
- b) Les verbes formés en doublant une racine bilitère, ex : **تمتم** / tamtama/, (murmurer), Les verbes formés de racines composées, retenues d'une expression familière ou à la suite d'une combinaison de racines.

Notre approche pour ce qui est des verbes arabes obtenus sur la base de racines - tel que nous venons de le souligner - se limite à une simple présentation de cas de figures qui servent de matériau de base pour la formation de verbes par dérivation ou suffixation au plan morphologique. Aussi, nos propos relatifs au système verbal de l'arabe ne seront-ils pas développés de façon exhaustive au même titre que l'intérêt que nous portons à l'étude des verbes transitifs/intransitifs dont nous voudrions définir et déterminer seulement les modalités et les principes de réalisation en tant que forme verbale. Sans pour autant introduire des observations assez étendues sur les catégories de verbes dans le système de l'arabe, nous nous limitons à une simple énumération des classes existantes en soulignant que cette langue dispose d'un système verbal dont la conjugaison met l'accent plutôt sur la notion d'aspect 4 que celle de temps comme c'est le cas dans les langues indo-européennes, voire en l'occurrence le français.

Les phrases prédicatives introduisant des compléments postverbaux à versant transitif, maintiennent- comme c'est le cas en français- en langue arabe le même propos définitoire qui consiste à qualifier d'objet tout substantif étant humain, animé ou abstrait qu'il soit introduit ou non par une préposition. Dans les constructions transitives « **يقرأ الجريدة** / yaqrau al-jaṛīdata / il lit le journal, **استضاف صديقه** / 'astazfa Sadiḡihu / il a invité son ami, **ينشد السلام** / yanšudu 'assal<sup>a</sup>m / il chante la paix ou **يتمسك بأسرته** / yatamassak bi'usratihi / , les formes verbales en présence permettent de distinguer des verbes transitifs énonçant des compléments d'objet que nous désignerons désormais d'objet premier. Parallèlement au français, l'arabe présente quelques niveaux de correspondance pour ce qui concerne les formes verbales susceptibles d'introduire des constructions transitives. Ces niveaux de similitudes s'énoncent à partir de la formation de classes fonctionnelles, à savoir les compléments essentiels de la phrase pour paraphraser Roberte Tomasson (1996). A ce propos, nous limitons notre intervention à l'étude des compléments de verbes, soit ceux qualifiés d'objet direct/indirect. Le système verbal de l'arabe dispose des termes de **المتعدي** / 'almuta'adi / **اللازم** :/ 'ala'zim / pour désigner les notions sémantiques transitifs / intransitifs.

Dans le cas de l'arabe, la transitivité est déterminée dans bien des cas par des critères syntaxiques bien que celle-ci soit soumise à des contraintes d'ordre

morphologique. En ce sens, nous citerons au départ comme difficulté syntaxique, le cas du détachement du complément au niveau de la structure de base de cette langue. Au contraire, en français, ce sont les catégories verbales qui permettent de réaliser des constructions transitives ; quant au complément d'objet premier, il n'est pas mobile et que toute combinaison en termes de déplacement risque de générer des formes indues. L'on pourrait préciser d'ores et déjà cette nuance selon laquelle l'arabe adopte des considérations syntaxiques pour se prononcer sur la transitivité par rapport au système du français qui, dans un nombre de cas privilégie plutôt l'usage de la morphologie sur la syntaxe ; c'est ce que nous essayons d'explicitier dans les exemples : (a) رأيت هذا الرجل / ra'aītu ha'da 'arraǰulu / : j'ai vu cet homme. (b) علي رأني / ra'ani aliun / : Ali m'a vu. (c) التفاحة كلها علي أ / tufa'hatun akalaha 'aliun / [une pomme] a mangé Ali au sens de Ali a mangé une pomme que l'on opposerait à (d) علي التفاحة أكل / 'akala 'aliun attufa'hata / Ali a mangé une pomme. (e) أحب أن اسافر معك / uhibu 'an usafira ma'aka / j'aime voyager avec vous. علمت أنك مريض / 'alimtu annaka **nuzīram** / j'ai su que tu étais malade.

Les exemples proposés illustrent des cas de figures où des emplois transitifs sont possibles du fait que ces derniers sont soumis à des procédures syntaxiques assez particulières. Les catégories verbales auxquelles dépendent celles des groupes nominaux dans chacune des phrases énoncées, présentent des propriétés relationnelles qui les prédisposent à appeler des compléments d'objet. Dans la phrase (a), le démonstratif هذا est à l'accusatif tandis que dans les phrases (b) et (c) les pronoms affixes ني et لها occupent la position de complément. Dans les phrases (d) et (e), nous disposons en premier lieu d'un complément d'objet vu l'emploi du verbe transitif أكل / akala / 'manger' lequel peut être soumis au principe d'effacement ; une procédure possible en langue arabe dans la mesure où l'on oppose les énoncés : Il a mangé / لقد أكل / laqad akala/.

La difficulté d'approcher les concepts de transitif/objet en langue arabe paraît moindre par rapport au système du français d'où le problème définitoire auquel ces deux termes ont-ils été soumis. L'on retient de façon générale, en langue arabe, des définitions qui se partagent plus ou moins les mêmes principes de base pour ce qui concerne ces deux acceptions. Il découle, en dépit de la distance interlinguistique entre les deux langues (arabe/français), des niveaux de rapprochement en termes définitoire.

Les termes transitivité / التعدية (atta'dia) se partagent une même signification par rapport à des structures syntaxiques, bien que distinctes, elles favorisent le même type d'analyse combinatoire. Dans l'exemple: (a) *Adel mange une pomme* opposé à celui de (b) عادل يأكل تفاح / 'a'kulu aliun tufa'atun/, l'étude des relations

syntaxiques entretenues entre les classes grammaticales<sup>1</sup> régissant ces deux structures - appartenant à deux systèmes linguistiques différents-, permettent d'identifier « *ce rapport de transitivité* » ; aussi, nous utilisons cette expression du fait que les actants - pour paraphraser (Tesnière : 1959) - Sujet /objet maintiennent des rapports d'interdépendance effectués sur la base d'une forme verbale susceptible d'introduire des emplois transitifs. Aussi, l'action de 'manger' émane-t-elle du sujet (Adel) et s'exerce de ce fait sur l'objet (une pomme). En ce sens, le concept de transitivité- bien qu'il s'agisse d'une notion sémantique- renseigne entre autres sur la validité d'un procès où les propriétés morphosyntaxiques des catégories grammaticales (sujet/verbe/complément) ont une incidence sur cette action.

La grammaire de l'arabe conserve la tradition d'une culture grammaticale dont les fondements théoriques continuent à nourrir les règles de base à partir desquelles se construit la syntaxe dont nous nous inspirons en vue de nous prononcer sur la validité de tel ou tel énoncé. Le cas de la transitivité en langue arabe est susceptible de renseigner sur un fait de langue complexe de sorte qu'une méconnaissance des règles régissant cette forme grammaticale, induirait les sujets apprenants à des erreurs probables.

Le système de pronominalisation de l'arabe renferme certaines particularités par rapport au français. Ces particularités se justifient-elles, d'une part au plan de la conjugaison où l'on note un nombre important de pronoms par rapport à ceux dont dispose le système du français, soit huit pronoms personnels activés par le système de conjugaison. D'autre part, il existe en arabe, des variantes pronominales ; à savoir le pronom indépendant simple comme هو / huwa/:lui ; le pronom composé comme اياي /iāhu/ : le, lui, composé de l'élément de l'accusatif اي /iā/ et du pronom suffixe ا /hu/. Cette classe de pronom est marquée de complexité entre en combinaison dans des contextes verbaux et permettent de réaliser des constructions transitives nuancées au niveau post-verbal.

### En guise d'illustration

Tableau des pronoms indépendants simples

Nombre	3 <sup>ème</sup> personne masculin	3 <sup>ème</sup> personne féminin
Singulier	هو huwa : lui	هي hiya : elle
Duel	هما huma' : eux 2	هما huma' : elles 2
Pluriel	هم hum : eux abrégé de la forme primitive وهم	هن hunna : elles

Tableau des pronoms indépendants simples (suite)

Nombres	2 <sup>ème</sup> personne du masculin	2 <sup>ème</sup> personne du féminin
Singulier	أنت / 'anta / / toi	أنت / 'anti / : toi
Duel	أنتما / 'antum <sup>a</sup> / : vous 2	أنتما / 'antum <sup>a</sup> / : vous 2
Pluriel	أنتم / 'antum / vous (plr)	أنتن / 'antunna / vous (plr)
	أنتمو / 'antumu / forme primitive	

Tableau des pronoms personnels indépendants

Nombre	1 <sup>ère</sup> personnes des deux genres
Singulier	أنا / 'ana' / moi (je)
Pluriel	نحن / nahnu / nous

C'est cette distribution des pronoms complément constituent une zone de résistance en termes d'apprentissage. Dans le cas de transfert négatif des variantes pronominales par stratégie de généralisation de règles grammaticales, des usagers arabophones s'exposent aux difficultés de d'application de règles adéquates concernant le paradigme pronominal dans le cas des constructions transitives. Une confusion d'ordre paradigmatique voire même syntagmatique peut se justifier par rapport à la complexité même des deux systèmes des pronoms des deux langues en présence, soit l'arabe et le français.

## 2. De l'agir professoral à la contextualisation de l'action didactique en situation de classe

La question de transitivité telle qu'elle se pose dans les deux systèmes contrastés de l'arabe et du français, a permis d'approcher dans une certaine mesure certains niveaux contraignants des systèmes de deux langues éloignées étymologiquement. Une intervention didactique autour de la notion de transitivité s'inscrit dans le cadre de démarches pédagogiques menées au niveau de la pratique de la grammaire. Les tâches entreprises dans ce sens sont à envisager dans une logique de découverte où l'enseignant n'est autre qu'un médiateur des savoirs savants. Il ne s'agit pas d'enseigner la grammaire au sens d'un cours de linguistique ; bien au contraire, nous partageons une idée de Jean Pierre Cuq selon laquelle l'enseignant est appelé à observer une conduite, donc une attitude par rapport à la mise e œuvre d'une action pédagogique.

En fait, du côté de l'utilisateur, se pose le souci suivant : « il est de mon intérêt d'apprenant de construire ma grammaire, c'est-à-dire de structurer la représentation et la connaissance que j'ai du fonctionnement de la langue ». D'autre part, du côté de l'enseignant, s'énonce une réflexion : « il est de mon intérêt d'enseignant d'aider l'apprenant à construire sa grammaire, c'est-à-dire contrôler ses hypothèses, l'aider à les (re)formuler par une comparaison a posteriori avec des modèles fournis par les linguistes » (Jean P. Cuq : 1996).

Cela dit, notre intervention sur la transitivité dans les deux langues, nous a conduit au fait que l'enseignant de langue étrangère est appelé à prendre en compte les savoirs acquis par les sujets apprenants en langue maternelle en dépit des distances qui marquent les systèmes en confrontation. Le rapprochement de notions de langue à langue favorise quelque part les mécanismes d'apprentissage chez les sujets apprenants.

Nous convenons avec H. Besse et R. Porquier (1991) qui posent le fait qu'il est utile de « tenir compte des comportements d'apprentissage antérieurement acquis par les apprenants dans leur culture d'origine ». Dans le cadre d'une enquête conduite auprès d'étudiants de licence de français de 3 ans, il nous a été possible de cerner un nombre non négligeable de constructions fautives dues à des emplois indus de formes pronominales dans le cas du français. En effet, un nombre d'erreurs que nous avons relevées dans les écrits de nos informateurs, s'expliquent par rapport au mécanisme de transfert que ces derniers activent une fois qu'ils sont exposés à des situations contraignantes d'apprentissage, d'où le recours à des généralisations voire des alignements opérés d'un système à l'autre, et ce en vue de situer des niveaux de correspondance entre les deux langues en présence arabe/français.

Ainsi, les exemples : \* *il la lui parle ses problèmes pour il lui parle de ses problèmes\** ; \* *elle te considère comme un père pour lui pour elle te considère comme un père* ; \* *je t'ai lui parlé\** pour \* *je t'ai parlé de lui* \*, nous interpellent au sens d'une prise en considération des zones de difficultés génératrices des erreurs, et ce par rapport aux deux langues en présence. Nous considérons que cette description des faits de grammaire dans le cadre de la transitivité, nous a permis de mieux saisir les contraintes linguistiques probables que présente chacun des deux systèmes. Il appartient donc aux formateurs de réfléchir autour des procédures pédagogiques envisageables en vue de les expérimenter au profit du public en difficultés de saisie des procédures syntaxiques inhérentes à la notion de transitivité en tant que fait syntaxique et valeur sémantique, ce qui les aiderait à mieux cerner les difficultés rencontrées dans l'usage des constructions transitives.

### 3. De l'action autour de la transitivité à un enseignement intégratif des connaissances

Les pratiques pédagogiques menées en didactique de l'arabe gagneraient en temps d'apprentissage, soit en édifiant les stratégies d'enseignement selon le principe d'une chronogénèse<sup>2</sup> « raisonnée » (Chevalard, 1986) judicieusement négociée entre les partenaires de la classe : enseignant/enseigné. En contexte scolaire algérien, les traditions de la classe de langue arabe comme c'est le cas pour le français, sont moins exhaustives pour ce qui concerne une exploitation suffisante de la phrase de base dans ses emplois contextualisés relevant de l'ordre linguistique, discursif et pragmatique. Il importe donc de réfléchir autour de contenus enseignables en situation de classe dans le sens de connaissances déjà capitalisées par le sujet apprenant.

Pour être plus explicite, il existe dans les deux systèmes linguistiques (arabe/français) des outils transversaux en matière de syntaxe : Il s'agit d'outils conceptuels affectés de sémantisme disponibles dans les deux langues en présence - soit les notions de *الجامد / المتحرك*, *el- jāmid / el-mutaharak/* , c'est-à-dire animé/non animé ; *ظاهر / zahir / مستتر / mustatir/* , à savoir les concepts : concret/abstrait (sous-jacent)-, sont des procédés opératoires susceptibles de réduire les marges d'ambiguïté sémantique et de faciliter le processus de réception et d'accès aux savoirs ( N. Bahloul : 2015). Pour ce faire, nous convenons avec l'idée qu'il faut commencer à : « [...] décloisonner et à penser certains contenus d'enseignement-ap<sup>2</sup>prentissage en termes de compétences transversales intégrées » (M. Miled, 2005). Nous restons convaincu qu'une praxis autour de l'exploitation d'outils opératoires déjà expérimentés en L1 (arabe) servent de socle et de point d'appui pour aider assurer le processus de conscientisation et de maîtrise de notions perçues comme étant complexe en L2 (français).

Aussi, sommes-nous appelé à supposer que les méthodes d'enseignement de la grammaire arabe ne sont pas suffisamment ancrées dans des postures méthodologiques efficaces permettant au public en attente de besoins langagiers dans cette langue de développer des compétences certaines du savoir grammatical en arabe, c'est-à-dire dans la langue source (L2) en référence à l'arabe littéral par rapport à la variété dialectale que nous considérons comme langue de départ (L1) du sujet locuteur algérien.

A ce sujet, nous convenons à l'idée de promouvoir un enseignement grammaticalisé en L1 ; au sens que les sujets arabophones « parviennent à [...] se construire une compétence grammaticale, c'est-à-dire un appareillage efficace pour développer la compréhension et l'expression » (Cuq et Quéffelec : 2005).Le contact de langues

est une opportunité permettant aux usagers de langues de se construire un matériau de différenciation et de transfert de données d'une langue à l'autre. C'est là où « *se réalise et se transforme l'interlangue* » (Di Pietro: 1988). Le recours à la langue première dans l'appropriation d'une langue étrangère nous semble déterminant. Pour notre part, nous approuvons l'idée que

« les professeurs enseignant la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs » (Castellotti : 2001).

Dans cette condition il est possible d'imaginer une transversalité des savoirs de langue à langue ; ce qui pourrait donner lieu à la mise en œuvre d'une didactique intégrée dans un contexte arabophone où le français assure dans certains milieux socio-professionnels des formes linguistiques assurant des niveaux de médiation dans le processus d'intercompréhension mutuelle. Parallèlement, en contexte de classe, la langue source permet aux apprenants de développer des stratégies d'apprentissage leur permettant de mettre en place des hypothèses de fonctionnement différencié par rapport à la langue cible (N. Bahloul : 2017).

Aussi, la question de mise en œuvre d'un enseignement bilingue peut-elle être envisageable dans cette perspective. La pratique pédagogique menée dans cette perspective favoriserait mieux la fixation des représentations métalinguistiques et grammaticales construites en langue-cible, ce qui permettrait à la valorisation des langues en contact et leur épanouissement en tant qu'outils de connaissances et moyens de reconnaître l'autre dans sa différence socioculturelle.

## Conclusion

Les actions didactiques ciblées et fondées sur le principe de « médiation croisée » autour du triplet (réflexion continue autour des savoirs à enseigner), de (l'agir professoral) qui veille à l'émergence de cette conceptualisation de l'intention vis-vis des tâches qui lui incombent et la responsabilité qui le rapproche de l'apprenant en tant qu'intervenant actif, conscient lui aussi de sa part de responsabilité à agir et réagir, exerçant lui aussi un métier, celui d'être confronté à toute la complexité des savoirs enseignés. Une transposition didactique soucieuse d'adapter les contenus enseignables en situation de classe, donne à l'enseignant l'avantage et le privilège de prendre une distance par rapport au savoir à enseigner Y. Chevalard (1986) qu'il dispense. Par ailleurs, les écarts de normes linguistiques émergents entre langue source et langue cible peuvent être réduits une fois rentabilisées en termes d'outils opératoires dans le cadre d'une approche convergente impliquant une contribution pédagogique à sens croisé entre la L1 et la L2, dans notre cas l'arabe et le français.

Cet état de fait incite à une reconsidération du bilinguisme comme passerelle vers la mise en œuvre d'une pédagogie d'intégration des savoirs et de renforcement des acquis entre L1 et L2. Il faudrait aussi dans le sens d'amélioration et de renforcement des apprentissages, revisiter le dialogue incontournable entre langue de scolarisation et langue d'enseignement par l'émergence d'une politique linguistique qui entrevoit l'incontournable projet d'une éducation bilingue qui prendra en compte en autres, le paramètre de transversalité des savoirs enseignés et leur optimisation par rapport aux langues en contact.

### Bibliographie

- Abdallah, N. 1992. *Nouvelle approche de la grammaire arabe*. Alger : ENAL, p. 86-87.
- Bahloul, N. 2009. « L'arabe dialectal, un outil pour une intercompréhension en classe de langue », *Synergies Algérie*, n° 4, p. 255-263. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/bahloul.pdf> [consulté le 30 avril 2017].
- Bahloul, N. 2015. « Pour une démarche intégrée de la notion de transitivité du verbe arabe/français ». *Revue Fittarjama, De la traduction* N° 2, Annaba : Dar El Maarif, Algérie. p. 30-45.
- Bahloul, N. 2017. « Le français en contexte scolaire : quelle(s) norme (s) enseigner ? ». *Revue El Affaq des Sciences*, Editions Université El Djelfa, Algérie, p. 476-481.
- Blachère, R. 1975. *Grammaire de l'arabe classique*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Castellotti, V. 2001a. La place de la langue maternelle en classe langue étrangère. Paris : Clé international.
- Cicurel, F. 2013. « L'agir professoral entre genre professionnel, culture éducative et expression de « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8, p.19-33. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf> [consulté le 01 octobre 2017].
- Coianiz, A. 1996. *Fautes et itinéraire d'apprentissage en classe de français langue étrangère*. Montpellier III : Travaux de Didactique.
- Colomb, J., Chevalard, Y. 1986. « La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné ». *Revue française de pédagogie*. Volume 76, p. 89-91.
- Cuq, J-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- Cuq, J-P., Quéffelec, A. 2005. « Enseignement de la grammaire et enseignement grammaticalisé en français langue seconde ». *Le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier.
- Creissels, D. 1995. *Éléments de syntaxe générale*. Paris : PUF.
- De Pietro, J.-F. 1995. « Vivre et apprendre les langues autrement à l'école - une expérience d'éveil au langage à l'école primaire ». *Babylonia* n° 2. p. 32-36.
- Martinet, A. 1988. *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Crédif -Didier.
- Martin, R. et al (Ed.). 2004. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Miled, M. 2005. Vers une didactique intégrée : celle de l'arabe, langue maternelle et celle du français langue seconde In *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial Janvier.
- Salins (de), G.-D.1987. « Le statut de la 3e personne ». *Le Français dans le monde*, n° 213.
- Tesnière, L. 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- Tomassone, R. 1996. *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.

## Notes

1. Le corpus illustrant des cas de figure de déviances dans le corps du texte, est cité dans notre thèse de doctorat : « *Constructions transitives et apprentissage des micro-systèmes grammaticaux du verbe chez des étudiants arabophone de FLE* ». Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie, 2008, sous la direction de Jean-Pierre Cuq et Saddek Aouadi.
2. Nous faisons usage du concept de chronogénèse emprunté à Y. Chevalard (1986), dans le sens que les pratiques de classes en contexte algérien ne prennent pas en compte le facteur temporalité intrinsèque à l'action didactique laissant ainsi le temps à l'apprenant de s'approprier les connaissances.