

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

UNIVERSITE D'ORAN ES-SENIA

**Faculté Des Langues, Lettres Et Arts
Département Des Langues Latines**

Section De Français

MAGISTER

Thème

**CONTRIBUTION A UNE APPROCHE INTERLINGUISTIQUE
A TRAVERS UNE ANALYSE CONTRASTIVE
DES SYSTEMES TEMPORELS
DE L'ARABE ET DU FRANÇAIS**

(CAS DE LA 9^{EME} ANNEE FONDAMENTALE)

Présenté par **M. ABDELMALEK BENDIMERAD**

Sous la direction de
Mme F-Z. CHIALI LALAOUI

Présidente du jury
Mme N. OUHIBI

Examineur
M

– juin 2006 –

Je dédie ce modeste travail à tous ceux que j'aime, particulièrement à nos deux Fatima et mes enfants : Adel, Sarah et Alaa

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à ce modeste travail.

Mes remerciements les plus sincères pour embres du Jury.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	001
--------------------	-----

Chapitre I **LECTURE CRITIQUE** **DES NOUVELLES APPROCHES DIDACTIQUES**

1 - L'approche notionnelle/fonctionnelle	
1.1- La description des publics	
1.2- L'analyse des besoins	
1.3 - Ambiguïtés et limites de la notion de besoin	
1.4 - La formulation des objectifs	
1.5-Définition de l'objectif pédagogique	
2 – Le communicatif	
2.1-L'approche communicative	
2.2-La centration sur l'apprenant	
3- Les nouvelles pistes	
4- la problématique de la grammaire	
4.1- De la "grammaire traduction" aux exercices structuraux	012
4.2 - Le recours au concept des représentations	
Synthèse	

Chapitre II *Pratiques de l'enseignement du français, langue étrangère, en Algérie.*

Généralités	
Langues maternelles et langue étrangère	
Définition d'une langue maternelle.	
La langue d'appartenance	
1.1.2- Le parler vernaculaire	
1.1.3- Quelques exemples peuvent illustrer ce phénomène	
1.1.4- La langue de référence	
2- Définition de la langue étrangère	
Synthèse	

Les objectifs des programmes de français jusqu'en 9 ^{ème} année Fondamentale. Présentation des programmes du cycle moyen	
2.1- Les buts de l'enseignement de la langue française au 3 ^{ème} palier de l'école fondamentale	
2.2- Profil d'entrée en 7 ^{ème} année fondamentale (1 ^{ère} année du 3 ^{ème} palier)	
2.3- Profil de sortie en 9 ^{ème} A.F (profil d'entrée en 1 ^{ère} année secondaire)	
4- Méthodologie	
5- la réforme de 2003	
Les compétences et les objectifs d'apprentissage	
6- Objectifs et progressions	
Analyse du système temporel dans le cursus du moyen	

Chapitre III

Pronoms – verbes – temps – aspect - modes

1- Les pronoms personnels	
1.1- Les formes des pronoms personnels arabes	
1.1.1-Le pronom personnel isolé ou sujet (ou attribut du sujet)	
1.1.2-Le pronom personnel affixé ou complément	
1.1.3- les pronoms séparés composés de l'accusatif formés de l'élément « <i>إِذَا</i> » suivi d'un pronom affixé	
1.2- Les pronoms personnels français	
1.2.1- Les formes des pronoms personnels français	
1.2.1.1-Les pronoms personnels sujets	
1.2.1.2-Les pronom personnels compléments d'objet direct	
1.2.1.3-Les pronoms personnels compléments d'objet indirect	
1.2.1.4-Les verbes avec prépositions	
Synthèse 1	
2- Les systèmes verbaux	
2.1-Le verbe français	
2.1.1-Nature et fonction	

2.1-2-Variation des formes du verbe et classement	.....
2.1.3- Le classement traditionnel	.....
2.1.4- le classement linguistique	.....
2.2-Les formes du verbe en arabe	.....
2.2.1-Le verbe à forme simple dit verbe nu (الفعل المجرد)	.....
2.2.2- Le verbe faible	.....
2.3- La conjugaison des verbes en arabe	.....
Synthèse 2	.....
3- Temps, aspect et modes	.....
3.1- Le temps en français	.....
3.1.1- L'expression du temps	.....
3.1.2- Le temps vu par G.Guillaume	.....
3.1.2.1- L'instant initial	.....
3.1.2.2- l'instant médian	.....
3.1.2.3- l'instant finale	.....
3.1.3- Le temps vu par Harald Weinrich	.....
3.1.3.1- Les perspectives temporelles	.....
3.1.3.2- Monde commenté et monde raconté	.....
3.1.3.3- Le relief temporel	.....
3.2- L'aspect en français	.....
3.2.1- La théorie de G. Guillaume	.....
3.2.2- Les marques de l'aspect	.....
3.2.2.1- Les formes grammaticales composées : (auxiliaire + participe passé)	.....
3.2.2.2- Les formes périphrastiques	.....
3.3- Les modes en français	.....
3.3.1- L'indicatif	.....
3.3.1.1- Le présent de l'indicatif	.....
3.3.1.2- Les temps du passé	.....
3.3.1.3- Le futur	.....
3.3.2- Le subjonctif	.....
3.3.3- L'impératif	.....

3.3.4- Le conditionnel
3.4- Temps, aspect et modes en arabe
3.4.1- L'expression de l'aspect
3.4.2- L'expressions du temps
3.4.3- Les modes
Synthèse 3

Chapitre IV
Exploitation pédagogique

1-Le questionnaire
1.1-Analyse du questionnaire
1.2-Quelques réponses d'élèves de 9^{ème} année fondamentale
2- Leçon expérimentale
2.1- But de la séance
2.2- Déroulement de la séance
2.3-Proposiitons d'exercices

CONCLUSION

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

On constate depuis quelques années que les situations d'enseignement/apprentissage des langues étrangères tendent à se diversifier et deviennent, de ce fait, de plus en plus complexes à analyser, y compris dans les situations scolaires classiques qui caractérisent l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs.

Les langues étrangères apprises sont, d'une part, en contact avec des langues maternelles de plus en plus diversifiées, du fait de la diffusion de l'enseignement des langues dans des situations linguistiques très variées et où cet enseignement n'avait pas pénétré jusqu'alors. D'autre part, on commence aussi à s'apercevoir que les transferts de méthodologie d'un contexte à un autre – en plus des difficultés inhérentes à chaque système – se heurtent à des obstacles d'ordre culturel autant que linguistique ; difficultés essentiellement dues à la méconnaissance – consciente ou inconsciente – des univers dans lesquels celles-ci sont appelées à s'insérer. Ce problème était relativement inaperçu les années précédentes, dissimulé derrière la primauté des objectifs purement linguistiques. Or, il éclate maintenant au grand jour dès lors qu'on met en œuvre des objectifs et des stratégies pédagogiques de type communicatif qui se heurtent aux différences linguistiques et culturelles sources.

Par ailleurs, il est de plus en plus difficile de donner de certains publics pédagogiques une définition linguistique un tant soit peu claire, soit que leurs connaissances relèvent de plusieurs systèmes linguistiques généralement entremêlés (par exemple dialecte régional/arabe parlé/ arabe classique) soit que leur milieu familial et social les ait dotés d'un répertoire communicatif délibérément ignoré par l'institution scolaire.

Dans certains cas la langue française à enseigner comme langue étrangère en Algérie a fait l'objet, par l'élève, d'une acquisition informelle due très souvent à des influences externes, particulièrement dans certains milieux francophones, sans qu'on puisse pour autant la considérer comme une langue maternelle. Dans d'autres cas, inversement, la langue considérée comme maternelle et qu'on pourrait supposer préalablement acquise, ne l'est qu'en partie ou pas du tout, ce qui est le cas pour l'arabe classique en Algérie, mais n'est pas pour autant étrangère. Il est indéniable que l'apprenant algérien rencontre des difficultés quant à l'apprentissage de la langue arabe mais qu'il ne la repousse ou la renie en aucune façon car pour la majorité elle constitue le fond commun d'où dérive leur parler quotidien ; elle représente l'attache qu'il a avec son histoire, sa culture profonde, son sentiment d'arabité et sa religion.

« La réflexion doit participer de cette mouvance qui doit soumettre à l'épreuve de la classe de langue étrangère vécue à la fois comme espace de savoir et lieu de contrainte institutionnelles et linguistiques, les principales tendances en didactique de langues étrangères et quelques uns des principaux acquis qui continuent de nourrir la recherche, et notamment la définition des besoins institutionnels et personnels des apprenants, des représentations qu'ils se font sur les langues qu'ils apprennent, langue maternelle ou langues étrangères, et sur les interactions des systèmes de ces langues. »¹

Dans de telles situations, le didacticien du français langue étrangère, se rendra vite compte, constatera rapidement, que toute méthode pédagogique qui ne prendra pas en compte les représentations effectives que l'apprenant a de sa propre langue, toute méthode qu'on utilise comme « un prêt-à-porter » est inopérante et qu'elle est vouée à l'échec sur une échéance plus ou moins longue. Le didacticien doit impérativement posséder un seuil minimal de la langue de l'apprenant afin qu'il fasse siennes les représentations de cet apprenant et qu'il puisse s'en servir dans son processus d'enseignement. Cette demande est d'autant plus aiguë que c'est fréquemment au niveau des situations linguistiques complexes (cas du français

¹ D. Coste, *langue maternelle et langue étrangères, les interférences*, Paris, Nathan, 1985, p.120.

langue romane confrontée à l'arabe, langue sémite, et que tout semble différencier) que la demande pédagogique est la plus pressante en ce sens qu'elle doit répondre à un besoin urgent qui est celui de concilier, de mettre au service l'une de l'autre deux langues qui co-existent souvent dans un rapport fait de conflits et chargé d'idées préconçues.

Dés lors, il apparaît urgent d'offrir aux didacticiens, aux pédagogues et aux enseignants de langue des outils qui leur permettent d'analyser la complexité de ces représentations culturelles, sociales et linguistiques afin qu'ils puissent apporter des réponses appropriées qui pourront aider à l'enseignement apprentissage des apprenants du français langue étrangère. Dans notre cas, nous nous occuperons d'un public algérien scolarisé en 9^{ème} année fondamentale, classe charnière qui le prépare à aborder les études au secondaire.

Le but de notre travail, à partir d'une expérience d'enseignement personnelle, est donc d'essayer de répondre à cette urgence en proposant - à titre d'exemple - une analyse contrastive des deux systèmes temporels de la langue française et de la langue arabe, de dévoiler les interactions possibles entre ces deux systèmes, d'établir comment certaines représentations que se font les apprenants sur ces systèmes peuvent intervenir et aider quant à l'apprentissage du système de la langue étrangère et, enfin, proposer quelques exercices- tests d'apprentissage.

On procédera en quatre étapes qui constitueront les quatre grandes parties de notre travail et dont les objectifs seront successivement les suivants :

Nous proposerons, dans un premier temps, une lecture critiques des nouvelles approches didactiques, particulièrement celles qui concernent le communicatif, pour montrer que conçues au départ pour répondre à besoin de communication orale concernant les adultes, elles se développent et prennent en charge l'enseignement/apprentissage d'un public en milieu scolaire. La prise en charge de ce public va les pousser à approfondir la réflexion sur certaines notions de base qui les sous-tendaient, telles les notions de besoins, de compétences et d'objectifs. Ce qui ébranlera parfois certaines convictions quant aux contenus de leurs méthodes

particulièrement en ce qui concerne le code écrit et à partir de là de l'enseignement/apprentissage de la morpho-syntaxe qui est à sa base.

Dans un deuxième temps, nous parlerons des objectifs visés et des programmes proposés par l'institution scolaire en Algérie et à travers une lecture analytique de la part réservée au verbe et la conjugaison dans ce programme, nous tenterons de dévoiler son incohérence et son inaptitude même à répondre aux objectifs assignés à la méthode d'enseignement proposée.

En troisième partie, notre démarche consistera à présenter, pour les deux langues, la classe des pronoms personnels et les systèmes verbaux véritables vecteurs, le premier de la conjugaison du verbe et le second de l'expression de la temporalité. Nous en ferons une analyse critique qui nous permettra d'exploiter les points de convergence et les points de divergence dans le cadre d'une utilisation pratique et intelligente qui participait à l'amélioration de notre enseignement.

Enfin, nous proposons, en dernière partie, les résultats d'une enquête menée auprès d'élèves de 9^{ème} année fondamentale en ce qui concerne le recours à la langue maternelle pour apprendre la langue française. Les résultats de cette enquête seront suivis de deux expériences de classe menées à partir de nos hypothèses et enfin nous adjoindrons à notre travail une série de fiches annotées que nous voudrions soumettre à une lecture critique de nos collègues pour permettre un débat que nous voulons des plus honnêtes et des plus enrichissants.

Chapitre I
LECTURE CRITIQUE
DES NOUVELLES APPROCHES DIDACTIQUES

Les changements méthodologiques ont été très nombreux en pédagogie des langues depuis la remise en cause de la méthode traditionnelle. Les méthodes de type audio- visuel, audio- oral ou structuro- global, les plus utilisées dans les années soixante et le début des années soixante- dix ont été critiquées, à leur tour, car, bien que mettant la langue parlée au premier plan, l'objectif communicatif n'était pas atteint. En effet, la démarche proposée (exercices structuraux, transposition,...) ne permettait pas d'arriver à une communication véritable.

« Tout en ayant la communication comme objectif, elle (la méthode audio- visuelle) ne se l'est pas suffisamment donnée comme moyen : le passage de la manipulation contrainte à la communication libérée ne se fait (...) pas si (...) on ne cherche pas à arriver à la communication en communiquant. »¹

Ainsi, que ce soit en raison de la démarche ou des objectifs, ces méthodes ne permettaient pas d'arriver à une communication authentique car, depuis, les langues ne sont plus considérées, par les linguistiques, comme des objets d'étude examinés indépendamment de l'usage qui en est fait et que le rôle et les fonctions du langage deviennent les éléments centraux de la didactique.

D'une linguistique de la langue qui se limitait à l'analyse structurale de la phrase, la didactique passe à une linguistique de la parole qui envisage l'échange verbal dans ses composantes sociales et psychologiques, c'est- à- dire la communication :

¹ D. Coste, « Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres » *In le français dans le monde*, N°153, Paris, 1980, p.12

« L'orientation devient « fonctionnelle » au sens spécifique où on fait l'hypothèse que pour expliquer la structure du langage on doit considérer son utilisation. La langue est comme elle est en raison des fonctions qu'elle est amenée à remplir »²

1 - L'approche notionnelle/fonctionnelle

A l'origine, il semble que le terme "fonctionnel" a été utilisé en didactique par des instances politiques qui désiraient promouvoir la vulgarisation d'une langue française apparemment moins marquée idéologiquement et plus apte à transmettre un savoir d'ordre scientifique et technique tel qu'il est demandé par un certain nombre de pays nouvellement indépendants qui avaient pris conscience du danger de la francophonie mais qui étaient soucieux de posséder une langue « outil » susceptible de favoriser l'accès à ce type de savoir.

« Le français fonctionnel diversement appelé français scientifique et technique, français instrumental, langue de spécialités, ne tarde pas à devenir, selon l'expression de L.Porcher, "le nouveau drapeau de la croisade pour le développement de la langue française à l'étranger" »³

Un enseignement est dit fonctionnel quand il repose sur une analyse des besoins du public, des caractéristiques de celui-ci, des conditions matérielles de la pédagogie (horaire, programme, encadrement, etc.), bref sur une connaissance du milieu de destination et, en même temps, sur un savoir à jour concernant la discipline à enseigner.

La base même d'une approche notionnelle/ fonctionnelle de l'enseignement des langues découle du constat suivant : ce que les gens veulent faire avec le langage est plus important que la maîtrise de la langue en tant que système appliqué.

² D. Coste, « communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres. » In *Le français dans le monde* n°153, 1980, p.124.

³ L. Porcher, *Interrogations sur les besoins langagiers scolaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1980.

L'introduction de la notion de français fonctionnel dans l'enseignement des langues à des publics aux besoins spécifiques, entraîna une réflexion globale qui prit en charge l'ensemble des paramètres intéressés par le procès pédagogique ; à savoir ces publics, l'analyse de leurs besoins, la détermination des contenus d'enseignement et le choix de la méthodologie qui donna lieu à ce qu'on a appelé « la méthodologie fonctionnelle » qui allait devenir le fer de lance de la didactique contemporaine.

H.Besse⁴ distingue essentiellement quatre états du « fonctionnel » : le fonctionnel comme enseignement des langues de spécialité, le fonctionnel comme projet méthodologique, le fonctionnel comme projet méthodologique et pédagogique, le fonctionnel et la grammaire du fonctionnel »

1.1- La description des publics

Il s'agit dans un premier temps d'identifier de manière précise les apprenants en prenant en compte les paramètres qui ont à voir aussi bien avec l'âge, le sexe, le profil de formation, le statut professionnel, les conditions d'apprentissage qu'avec les besoins personnels et institutionnels.

Cet effort d'identification, de connaissance du principal intéressé par le procès pédagogique est la base du renouveau de la didactique contemporaine. L'apprenant sera désormais au centre des préoccupations didactiques.

L'objectif à poursuivre est la mise en place d'un enseignement centré sur l'apprenant.

⁴ Besse H distingue quatre acceptions du fonctionnel :

- a- le fonctionnel comme enseignement des langues de spécialité.
- b- le fonctionnel comme projet méthodologique.
- c- le fonctionnel comme projet méthodologique et pédagogique.
- d- le fonctionnel et la grammaire du fonctionnel.

(Source : H. Besse et R. Gallison, *Polémique et didactique des langues*, CLE international 1980, p220)

1.2- L'analyse des besoins

Clé de voûte de l'approche notionnelle/ fonctionnelle, l'analyse des besoins langagiers représente le préalable à toute construction de la méthodologie dans la mesure où elle détermine, à la fois, le choix des contenus et des méthodologies à mettre en œuvre.

Il convient de dire aussi que cette notion de « besoin » reste assez ambiguë et extrêmement malaisée à cerner. Elle continue d'ailleurs de susciter de nombreuses critiques. En effet, le contexte dans lequel a émergé cette notion est caractérisé par les préoccupations majeures des instances politiques européennes de prendre en charge des « publics adultes » en vue d'adapter un enseignement/ apprentissage à des besoins sociaux et professionnels. En 1973, les experts, sous l'égide du conseil de l'Europe, remettaient un premier bilan de leurs travaux intitulé : « Système d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes : un système d'unités capitalisables. » Dans sa contribution intitulée « définition des besoins langagiers et types d'altitudes »⁵, R.Richterich, avant de préciser ce qu'il faut entendre par « besoin », commence par définir l'adulte. Ce dernier est identifié comme étant « toute personne ayant terminé sa scolarité obligatoire et désirant apprendre une langue vivante en plus de ses activités normales ».⁶

L'adulte se caractérise par le fait « qu'il veut apprendre rapidement quelque chose qu'il puisse immédiatement utiliser. »⁷ Mais à propos de la recherche menée en milieu scolaire pour le compte du ministère de l'éducation du Québec, C.Germain⁸ note qu' « on ne peut se fier qu'aux apprenants eux-mêmes » et que « même si le fait de s'adresser aux apprenants eux-mêmes peut sembler préférable, il n'en reste pas moins que ceux-ci n'ont la plupart du temps qu'une connaissance très vague et imprécise de leurs propres besoins langagiers. »

⁵ R. Richterich, *Modèle pour la définition des besoins langagiers*, Paris, Hachette, 1980, p.249.

⁶ Ibid. P 250

⁷ Ibid. P.251

⁸ C. Germaine, *La contextualisation dans l'enseignement des langues secondes*, in bulletin de l'ACLA, université de Montréal.

L.Porcher⁹, mettant l'accent sur la nature nécessairement évolutive du besoin, sur son instabilité, rappelle que « *le besoin d'un individu ou d'un groupe ne se confond jamais avec ce que cet individu ou ce groupe en dit, bien que pour le déterminer, il soit nécessaire de prendre également en compte ce qui est ainsi dit.* »

1.3 - Ambiguïtés et limites de la notion de besoin

Il est étonnant de remarquer qu'une notion aussi difficile à cerner, aux acceptions aussi diverses que celles de « besoins langagiers » ait pu s'avérer aussi féconde en didactique des langues au point de devenir un concept indispensable à toute démarche notionnelle/fonctionnelle et malgré toutes les critiques qui ont été formulées à son encontre. En effet, qu'est-ce qu'un besoin ? qui doit le déterminer ? Les besoins sont-ils personnels ou institutionnels ? L'analyse des besoins représente-t-elle nécessairement un préalable à toute construction de projets pédagogiques ? Les besoins sont-ils de l'ordre du conscient ? Sont-ils stables ou fluctuants ? En milieu scolaire, peut-on réellement répondre aux besoins individuels de chaque élève ? Ceux-ci ont-ils des besoins d'apprentissage ?...

L. Porcher rappelle à ce sujet que :« *le besoin n'est pas un sujet qui existe et que l'on pourrait rencontrer dans la rue. Il est un objet construit, le nœud de réseaux conceptuels, et le produit d'un certain nombre de choix méthodologiques qui eux-mêmes ne sont pas innocents.* »

1.4 - La formulation des objectifs

Troisième étape de la démarche notionnelle/fonctionnelle, après la description des publics et de leurs besoins, la formulation des objectifs doit permettre au pédagogue de déterminer rigoureusement les objectifs et de définir les contenus d'apprentissage.

⁹ L. Porcher L, *Interrogations sur les besoins langagiers scolaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1980.

La détermination des objectifs est, en général, le fait de l'institution qui, à travers, les directives et les instructions officielles, les programmes et manuels, définit les orientations et les finalités du système éducatif.

D'une manière générale, on peut considérer que quatre objectifs majeurs sont assignés par l'instance éducative à l'enseignement des langues :

L'enseignement des langues tel qu'il est défini, par exemple, dans les instructions des manuels poursuit quatre objectifs :

- un objectif pratique : l'élève apprend à communiquer dans la langue étrangère.
- un objectif culturel : l'élève découvre la littérature, la civilisation, les arts,... en un mot la culture du pays étranger.
- un objectif éducatif : l'apprentissage d'une langue étrangère forme la personnalité en développant l'esprit critique, les capacités intellectuelles et le caractère.
- un objectif politique : la connaissance des langues étrangères chez une grande majorité de la population procure une position favorable dans ses rapports avec les autres nations, et de plus, cette connaissance est censée favoriser la compréhension, la paix et l'amitié entre les peuples.

1.5-Définition de l'objectif pédagogique

Porteur d'une grande polysémie, le terme « objectif » a souvent été confondu avec celui de besoin, de contenu, et a donné à un grand nombre d'expansion : objectif implicite, objectif explicite, latent, manifeste, affectif, cognitif ou encore objectifs psychomoteurs, immédiats ou différés. La pratique n'a cependant pas tenu compte de ces spécifications et n'a gardé pour les besoins de la cause que « les objectifs mentalistes » (par exemple : saisir le sens du texte suivant, connaître l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir, connaître la récitation, etc.) et

«les objectifs comportementaux » (par exemple reclasser, retrouver l'ordre, écrire les terminaisons des verbes donnés, etc.).

Si la spécification des objectifs pédagogiques est d'une grande utilité dans le procès d'enseignement/apprentissage d'une langue, leur définition et leur formulation continuent à poser de nombreux problèmes aux théoriciens et aux praticiens.

2 – Le communicatif

Par leur polysémie, leurs nombreuses connotations sociologiques et idéologiques, leurs ambiguïtés les termes « notionnel » et « fonctionnel » embarrassent souvent les nouveaux chercheurs en didactique. De là provient, sans doute, le contournement auquel on assiste aujourd'hui et qui veut qu'on remplace les deux termes par « communicatif » pour parler « d'approche communicative » et par extension de pratiques communicatives et de compétences de communication.

Cette approche communicative paraît avoir aujourd'hui, et c'est ce qui importe, une grande capacité de suffrages et une ferveur plus poussée que l'approche fonctionnelle/notionnelle qui lui a donnée naissance.

Tous les apports récents ont d'ailleurs permis d'enrichir considérablement l'étude de la communication. On n'est plus aujourd'hui aux simples notions de fonctions, telles que émetteur, récepteur, code, message, stimuli – réponses.

Anthropologues, sociologues, ethnologues de la communication se mobilisent, à côté des linguistes, et disposent d'un appareillage considérable d'observation et d'interprétation où les nouveaux concepts, place, rôle, statut, acte, contexte, etc. trouvent place.

2.1-L'approche communicative

Deux options fondamentales semblent caractériser l'originalité de la nouvelle démarche.

La première est liée à la conception qu'on se fait de la matière à enseigner.

« D'une linguistique de la langue, qui se limitait à l'analyse structurale de la phrase, les chercheurs tentent de passer à une linguistique de la parole qui envisage l'échange verbal dans ses composantes sociales et psychologique, c'est-à-dire qu'ils s'intéressent à la communication. »¹⁰

Les mots clés ne sont plus code, système, structures linguistiques mais énoncé, énonciation, discours, acte de parole, compétence de communication.

La deuxième option est liée à la conviction que l'enseignement doit être centré sur l'apprenant :

« La langue n'apparaît plus seulement comme un savoir que l'apprenant doit acquérir (...) mais comme un savoir-faire qu'il doit maîtriser en situation. Cela implique une pédagogie centré sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers. »¹¹

2.2-La centration sur l'apprenant

L'un des concepts clés de l'approche communicative reste de toute évidence « la centration sur l'apprenant », concept qu'on peut rencontrer sous différentes formes à travers les discours didactiques, « un enseignement, un enseignement/apprentissage, une approche, une évaluation,... centrés sur l'apprenant ».¹²

L'utilisation du concept d'apprenant se généralise pour englober, non seulement des publics adultes, mais aussi comme base de renouvellement de la didactique du

¹⁰ J.P. Lagarde, *Apprentissage linguistique*, CLE international, 1980, p 220.

¹¹ Ibid. P.221.

¹² R. Galisson, *D'autres voies pour la didactique des langues*, paris, Hatier, 1982, p59.

français langue étrangère, avant de pénétrer progressivement la didactique scolaire des langues étrangères.

Appliqué à la didactique scolaire, le concept de centration sur l'apprenant présente un certain nombre d'avantages mais sa mise en œuvre est aussi assez problématique.

Il renouvelle en l'améliorant le concept des méthodes dites actives ; il apparaît comme un outil de lutte contre l'un des problèmes majeurs de l'enseignement scolaire, à savoir l'hétérogénéité des élèves ; il relie entre l'approche communicative et le courant cognitiviste qui avait pour credo « apprendre à apprendre » et qui mettait en avant l'activité personnelle de l'apprenant.

Cependant, cette centration sur l'apprenant en milieu scolaire pose certains problèmes et sa mise en œuvre est aussi problématique:

- L'absence des besoins : l'élève en milieu scolaire n'a pas de besoins présents en langue étrangère et il n'a pas assez de maturité pour être motivé à se préparer à des besoins futurs.
- La multidimensionnalité de l'élève : il peut paraître paradoxal que l'approche communicative fonde sa cohérence sur la centration sur l'apprenant et non sur le communicant. En milieu scolaire, l'élève ne réagit pas en simple apprenant mais comme un être multidimensionnel (individu avec sa personnalité, élève dans un contexte institutionnel, adolescent face à un adulte, membre d'un groupe,...).
- La dimension collective : alors qu'elle s'appuie sur le concept d'apprenant individuel, l'approche communicative s'adresse, en classe, aux travaux de groupes, par ailleurs, indispensables au développement d'interactions authentiques.

- La dimension méthodologique : dans la pratique de la classe, les moments de réflexion sur la méthode sont aussi nécessaires que ceux de la centration sur l'apprenant. En effet, la compétence professionnelle s'appuie en partie sur des « routines » méthodologiques sans lesquelles l'enseignant ne peut consacrer, en temps réel, le maximum d'attention aux actions et réactions de ses élèves. Ensuite le contact avec les documents - en réception - et la réalisation des tâches – en production – fragilise les élèves les plus faibles qui se sentent tenus de mimer les méthodes proposées par l'enseignant. Enfin, on constate qu'en didactique des langues, la méthodologie est devenue, après la communication, à la fois, un but et un moyen :

« En milieu scolaire, la définition des contenus, des rôles de l'enseignant et des apprenants ne peut être conçue que par rapport à une institution dont en fin de compte tout dépend. C'est donc elle qui est la composante déterminante des systèmes et c'est en fonction d'elle que pédagogie et didactique se définissent »¹³

Est-ce qu'on peut véritablement parler d'un enseignement centré sur l'apprenant lorsque c'est le système institutionnel qui fixe les règles, qui décide de qui sera au centre de l'enseignement et comment il le sera ? De plus n'est-il pas illusoire de vouloir prendre en compte les besoins de chaque individu alors que la plupart du temps il les ignore lui-même ?

En contexte scolaire, l'institution est si pesante, si prégnante qu'on peut se demander comment le concept de centration sur l'apprenant peut être mis en œuvre au delà de ce que proposaient déjà les méthodes actives. Et il faut remarquer surtout que la centration sur l'apprenant implique nécessairement la centration sur l'enseignant pour au moins trois raisons :

¹³ R. Richterich, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985, p.25.

- La faiblesse de motivation à l'apprentissage fait que très souvent le processus d'apprentissage se calque nécessairement sur le processus d'enseignement : il y a certains moments où certains élèves ne travaillent que s'ils sont brusqués par l'enseignant, voire sous la contrainte.
- Dans sa fonction d'animateur, il est légitime que le professeur tienne compte de son profil d'enseignant, de ses dispositions psychologiques du moment.
- La pratique de la classe présente inévitablement des situations de doubles contraintes dont certaines ne peuvent être gérées que par des alternances apprenant/ enseignant.

Par conséquent, faut-il encore continuer à accorder à la centration sur l'apprenant, dans le discours didactique, l'exclusivité qui lui est généralement réservée aujourd'hui, si l'apprenant ne se sent pas engagé dans le processus de son apprentissage ?

On peut dire qu'en raison même de ses deux options de départ, l'acte communicatif et la centration sur l'apprenant, l'approche communicative n'enseigne pas, en fait, la compétence communicative étrangère, puisque de nombreuses techniques de classe qui lui sont propres présupposent que la compétence langagière est déjà connue de l'apprenant et qu'elle relève de son univers familier. En fait, il semble qu'on utilise la compétence acquise en langue maternelle pour acquérir une certaine compétence linguistique en langue étrangère d'où la nécessité d'une réflexion sur une nouvelle approche didactique qui pourrait être conçue à partir d'une analyse contrastive de la langue source et de la langue cible, ce que nous essaierons de développer dans notre troisième partie à travers l'analyse de l'expression du temps en arabe et en français

3- Les nouvelles pistes

Devant cette main mise des approches communicatives qui date du début des années soixante-dix, certains chercheurs « se révoltent » et ouvrent d'autres pistes.

Depuis quelques années, on assiste à l'émergence d'une attitude méfiante vis-à-vis des prises de position dogmatiques quelles qu'elles soient, et à une absence de certitude quasi-généralisée quant aux meilleures façons de procéder. (Capelle, cité par H Besse).

On remarque l'émergence de pratiques dites « éclectiques » et on a tendance à privilégier « ce qui marche », au dépens des approches fondées sur les théories d'une école ou d'une autre, sans trop se soucier de justifier sa pratique.

L'éclectisme est très présent dans les productions récentes en français langue étrangère.

C. Puren cité par Richterich distingue d'ailleurs différents types d'éclectisme : « éclectisme de strates historiques (dans leurs pratiques les enseignants utilisent des modèles divers), éclectisme d'adaptation (l'auteur d'un cours adapte un cours donné à une situation d'enseignement particulière), éclectisme de principe (on n'utilise pas une méthodologie unique mais on combine des apports de différents ordres) ».

Un autre courant didactique s'est développé pendant que l'approche communicative était dominante et qu'elle était adoptée par l'enseignement scolaire. Ce courant prend en compte la linguistique de l'énonciation et la psycholinguistique, entendues au sens de l'étude des opérations cognitives qui permettent l'apprentissage.

Cette démarche s'appuie sur la comparaison de la langue maternelle et de la langue étrangère et sur une présentation explicite et raisonnée des phénomènes linguistiques. Elle participe en cela au développement conceptuel des apprenants.

Son application demande des professeurs ayant une très bonne formation en linguistique théorique.

On assiste également à une réévaluation des positions respectives de l'écrit (trop souvent délaissé par les approches communicatives) et de l'oral dans les processus d'apprentissage. On souligne les qualités de l'écrit pour l'apprenant : stabilité, fiabilité, possibilité de travailler à son rythme. Ce qui va amener, dans certains cas, à privilégier en premier lieu les supports écrits et surtout le retour au texte littéraire comme support d'apprentissage.

Un autre facteur important dans ce mouvement de remise en cause généralisé, vient du fait qu'on s'efforce davantage de tenir compte des caractéristiques individuelles des apprenants et de leurs stratégies personnelles pour apprendre. Le fait que l'apprentissage des langues ait lieu, le plus souvent, en milieu institutionnel et en groupe, rend, en réalité, l'individualisation de la démarche d'enseignement/ apprentissage assez délicate. Les efforts de pédagogie différenciée se limitent parfois à proposer des exercices de difficultés modulées. On propose, toutefois, dans certains cas, des cheminements diversifiés à travers un manuel et des efforts sont faits pour favoriser la coopération inter- élèves.

Un autre effet de l'insistance sur la centralité de l'apprenant –acquis des méthodes communicatives – est l'accent mis sur la nécessité de motiver cet apprenant à se prendre en charge et à devenir réellement acteur du processus d'apprentissage au lieu de le subir, plus ou moins, passivement.

On se trouve donc à un moment intéressant de la didactique, moment où on demande à chaque enseignant d'analyser la situation d'enseignement dans laquelle il se trouve avec « ses apprenants », et de préparer, lui-même, un programme adapté et cohérent, plutôt que de suivre pas à pas un manuel.

« La didactique devient didactologie quand le didacticien, le praticien, réfléchit sur sa pratique, en fait (ou tente d'en faire) le discours.

Et la didactologie est nécessaire pour bien comprendre l'opération d'enseignement/apprentissage et mieux enseigner. Comme dans toute œuvre humaine, il s'établit un rapport dialectique entre pratique et théorie. Tout didacticien doit être un peu didactologue, s'il veut garder suffisamment de distance par rapport à son enseignement. »¹⁴

4- la problématique de la grammaire

Plusieurs acteurs, chercheurs et pédagogues, regrettent et reprochent à l'approche communicative la sous-estimation de la capacité de conceptualisation de l'élève. Cette «négligence» est dénoncée comme l'une des causes de l'insuffisance de la panoplie explicative dont a besoin l'élève pour analyser les faits de langue et les comprendre :

« Ne pas exploiter la capacité réflexive de l'élève, son sens de l'observation, sa créativité, son intuition linguistique c'est renoncer à bâtir, avec lui, les outils dont il a besoin pour apprendre et maîtriser une langue. Au titre des problèmes soulevés par la grammaire en tant qu'outil d'apprentissage, on trouve pointés ceux soulevés par le discours explicatif sur la langue. »¹⁵

Effectivement l'installation du communicatif pose plusieurs problèmes par rapport à la place de la grammaire. Une organisation de la progression grammaticale à partir des actes de paroles et surtout à partir des besoins langagiers des apprenants traduits en objectif n'est pas compatible avec un agencement des contenus grammaticaux.

¹⁴ R.Gallisson, « Eloge de la didactologie-didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères » *In études de linguistique appliquée* N°64, Paris, 1986, p. 241.

¹⁵ Ibid. P.245. A.Trevisse et Ch.Bourguignon sont cités par l'auteur.

Pour éviter ce discours, la didactique moderne propose de provoquer, en classe de langue, une réflexion d'ordre métacognitif qui doit faire apparaître les représentations et les attitudes des élèves afin qu'ils trouvent par eux-mêmes des réponses à la question : « les études de faits de langue à quoi ça sert ? », surtout quand on constate que les situations d'apprentissage des langues étrangères tendent à se diversifier et à devenir de plus en plus complexes à analyser particulièrement dans les situations scolaires classiques qui caractérisent l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs.

Les langues étrangères enseignées sont en contact avec des langues maternelles de plus en plus diversifiées et on s'aperçoit que les transferts de méthodologie d'un contexte pédagogique à un autre se heurtent souvent à des obstacles aussi bien culturels que linguistiques particulièrement quand la langue source n'appartient pas au même registre que la langue cible. Par exemple, l'arabe, langue sémitique, confrontée au français, langue latine, et que différencient aussi bien la culture que la linguistique à tous les niveaux.

4.1- De la "grammaire traduction" aux exercices structuraux

Dans la méthode traditionnelle, appelée "grammaire traduction", la grammaire est la clé de voûte de la méthode. Par l'apprentissage des règles de grammaire, par leur application à la langue étrangère et par l'apprentissage de listes lexicales, les élèves avaient (on le pensait) accès à cette langue particulièrement par ses textes littéraires. Cette méthode, héritée de l'apprentissage des langues anciennes et de l'enseignement de la langue maternelle, se caractérise, pour ce qui est de la grammaire, par un apprentissage explicite dans une démarche de type déductif.

Le développement des méthodes audio-orale, audio-visuelle et structuro-globale mettra « à la mode » « les exercices structuraux » et pour l'apprentissage lexical et pour l'apprentissage morpho-syntaxique. L'apprentissage étant considéré

comme un conditionnement (théorie behaviouriste) l'accent sera mis sur la répétition, les substitutions, les corrélations et les transformations.

R.Gallisson et D.Coste donnent de l'exercice structural la définition suivante :

« tout exercice ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique... »¹⁶

Dans l'approche communicative, la grammaire retrouve un tant soit peu droit de cité officiel, puisqu'il est conseillé de faire usage de règles morpho- syntaxiques quand elles peuvent aider à comprendre un fonctionnement, chaque fois qu'il s'avère plus économique d'en accepter que d'en refuser l'emploi.

Ce qui semble être assez nouveau et intéressant dans cette démarche c'est qu'elle présuppose que la compétence linguistique des apprenants est pour l'essentiel acquise dans leur langue maternelle et qu'il suffit à l'apprenant de faire des transferts, plus ou moins orientés par le professeur, pour que cette compétence soit transférable en langue étrangère ce qui ne peut être le cas dans une situation langue arabe/langue française.

Le reproche qu'on peut formuler à cette démarche en ce qui concerne les faits de langue, c'est que leur acquisition n'est qu'occasionnelle, fortuite et ne présente aucune certitude quand à leur appropriation et à leur utilisation future.

4.2 - Le recours au concept des représentations

Le recours au support de la langue maternelle, préconisé par les tenants des approches communicatives, va s'accroître. Dès lors, l'articulation langue maternelle/langue étrangère apparaît aujourd'hui comme l'une des propositions constantes pour que l'activité métalinguistique en langue étrangère tienne compte

¹⁶ R. Gallisson et D. Coste, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier, 1982, p120.

de la globalité du fonctionnement de l'apprenant face à l'apprentissage et à l'acquisition des langues.

Cette démarche interlinguistique et interculturelle, qui semble rappeler étrangement les méthodes traditionnelles qui organisaient un va-et-vient constant entre la langue étrangère à la langue maternelle (version) et de la langue maternelle à la langue étrangère (thème) permet, sous de nouvelles formules, à la langue et à la culture maternelles de devenir les adjuvants de la langue étrangère et réciproquement à la langue étrangère une référence indispensable à la réflexion sur la langue et la culture maternelles.

La didactique, aujourd'hui, a pris en charge le concept des représentations culturelles et linguistiques que se construit l'apprenant à partir de sa propre langue et de sa propre culture, comprenant qu'ils sont trop importants pour qu'on n'en tienne pas compte dans tout processus d'enseignement/apprentissage. Ces représentations forment un fond de référence qui, un étalon comparatif qui lui permettra d'assimiler rapidement une proposition de la langue étrangère ou, au contraire, à éprouver des difficultés insurmontables quand il ne trouve pas d'ancrage.

C'est généralement à partir de ce fond qu'il va organiser sciemment ou inconsciemment son apprentissage de la langue étrangère. Ce concept sera donc le modèle d'une cognition stable et l'apprentissage de la langue étrangère une activité instable, conditionnée. Tout apprentissage oscille entre ce modèle fixe, construit, et un modèle en mouvement, à construire. Cette acquisition ne se fera qu'en fonction et en référence à ce premier modèle

Sans prôner un retour aux méthodes classiques qui serait ridicule, sans verser dans l'exagération dans l'apprentissage par la traduction, notre méthodologie veut simplement se servir de ce concept de représentation à travers une analyse contrastive des deux systèmes verbaux et temporels pour un enseignement/apprentissage qui tiendrait compte des schèmes linguistiques et culturels de l'apprenant.

Synthèse

Que pouvons-nous ajouter ? Simplement conclure qu'en tant que pratique social et produit socio-historique, la langue est toute pénétrée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionne langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre. Sans l'une, il ne peut y avoir l'autre et chacune est la condition de l'autre. Langue et culture étant, semble-t-il, les deux faces d'une même réalité reconnue, admise et parfois prônée avec véhémence et duplicité pour la langue maternelle pour en faire un cheval de bataille politique.

Qu'en est-il alors des langues étrangères ? L'on constate, aussi paradoxal que cela puisse paraître, que langue et culture maternelles sont toujours là, visibles ou invisibles, mais toujours présentes. Elles sont la référence première, le fil conducteur.

Qu'elles l'avouent ou pas, toutes les méthodes de langues étrangères "flirtent" avec la langue et la culture maternelle. Dans les méthodes traditionnelles, le thème et la version leur réservaient une place de choix. Dans les méthodes audiovisuelles, qui pourtant affirmaient s'en passer, elles sont encore là, perceptibles, parce que l'image référentielle et l'écriture appellent l'équivalent maternel qu'elles prétendaient effacer.

Dans les nouvelles approches, c'est l'apprenant, lui-même, qui les introduit par sa participation active, par sa sensibilité, par ses besoins dans le cadre de son apprentissage.

Enfin, les nouvelles pistes de recherche didactique clament avec force tout l'intérêt de l'interculturalité et de l'interlinguïté, nouveau cheval de Troie des grands ensembles supranationaux qui sont en voie de formation.

Chapitre II

Pratiques de l'enseignement du français, langue étrangère, en Algérie.

Généralités

L'une des revendications essentielles du mouvement de libération nationale a toujours porté sur la langue arabe, constituant un invariant à tous les projets politiques et se définissant ainsi : « *La langue arabe, composante fondamentale du peuple algérien, arabophone dans sa majorité, doit être revendiquée comme langue d'enseignement dans l'école algérienne.* »¹

Cette revendication historique va se réaliser progressivement dès l'indépendance du pays en juxtaposant l'enseignement de l'arabe littéraire ou classique au français. De ce fait, l'arabe parlé ou dialectal et l'amazigh, véritables langues vivantes des composantes du peuple algérien, se trouvent implicitement et totalement évacués hors des programmes de la vie scolaire. Il convient de souligner que 80% de la population algérienne communique en arabe dialectal et les 20% restant en amazigh, deux véritables langues maternelles.

« La langue arabe classique est le résultat d'un inventaire accompli dès le VIII^{ème} siècle et portant sur le Coran, la poésie ancienne et les dialectes jugés purs, c'est-à-dire ceux de la péninsule arabique. Toute cette activité se matérialise dans des travaux de grammaire et de lexicographie sur lesquels s'appuieront les ouvrages postérieurs.

Dans l'arabe dialectal, on distingue les dialectes moyens-orientaux, égyptiens et maghrébins qui se différencient assez nettement les uns des autres. »²

¹ Déclaration du 1^{er} novembre 1954 par le Front de libération nationale d'Algérie.

² C. Pellat, *dialectes et langues maternelles*, Paris, Hatier, 1991.

Dans ce contexte, l'école va mettre en place dès l'indépendance, et à pas forcés, un bilinguisme difficilement maîtrisable et les programmes post-indépendance d'enseignement du français seront issus d'une politique dont l'ambivalence se manifeste à tout les niveaux, jusque dans l'annulation du concept de bilinguisme scolaire de la terminologie pédagogique officielle tout en le pratiquant sous diverses appellations (langue seconde, langue véhiculaire, langue étrangère). Cependant, dans la réalité de la vie économique, sociale et universitaire, la langue française va garder et garde encore une part prépondérante dans les relations socio-économiques, dans les cursus universitaires scientifiques et parfois même dans les rapports administratifs.

Dès l'indépendance acquise, l'école algérienne s'arabise progressivement. A la fin des années soixante, l'arabe passe du statut de langue enseignée à celui de langue d'enseignement. Dès 1970, certaines matières, la littérature, la philosophie, l'histoire et la géographie, seront arabisées même dans l'enseignement secondaire ; les matières scientifiques resteront encore du domaine de la langue française. A partir de la rentrée scolaire 1975, et avec l'instauration officielle de l'école fondamentale, l'arabisation de l'enseignement se généralise et concernera tous les cycles du primaire au secondaire. La langue française désignée timidement « langue véhiculaire » devient dans la réalité une langue étrangère « non confirmée » et ne disposant d'aucun statut dans sa réalité pratique. Par exemple, bien qu'enseignée jusqu'à la troisième année du cycle secondaire pour toutes les séries du baccalauréat, elle n'est une épreuve d'examen que pour la série littéraire avec un coefficient dérisoire, et ce jusqu'à l'année 1996 où elle devient épreuve obligatoire pour toutes les séries.

En résumé, le dispositif scolaire d'apprentissage des langues a présenté et présente toujours deux ambiguïtés fondamentales. D'une part, il évacue totalement le processus d'acquisition de la langue du milieu familial, véritable langue maternelle, l'arabe pour les arabophones et l'amazigh pour les berbérophones, au profit d'un arabe « normé », arabe littéraire que l'enfant n'utilisera qu'à l'école.

D'autre part, ce même dispositif maintient l'apprentissage de la langue française, véritable butin de guerre comme l'a si bien dit Kateb Yacine, dans une confusion institutionnelle, pédagogique et surtout politique, effarante qui fait que la grande majorité des adultes et des élèves ne lui accordent pas d'importance, certains la rejetant même en tant que langue du colonisateur.

Langues maternelles et langue étrangère

Or tout apprentissage linguistique se caractérise par les représentations et les usages que se fait tout apprenant du langage et de la langue considérée : ceux-ci sont utilisés comme des outils intimement associés à certains actes de la vie et à diverses situations scolaire et/ou sociale. Mais la façon dont cette association se réalise peut varier considérablement. En situation de contact bilingue ou plurilingue (en Algérie, le contact arabe parlé/arabe classique/amazigh/français) dans la vie courante et même dans une situation d'enseignement/apprentissage, ces variations peuvent être à l'origine d'erreurs d'interprétation, de conflits et de malentendus.

Il est donc intéressant, avant de répondre aux questions fondamentales que sont celles de savoir qu'est-ce qu'une langue maternelle et qu'est-ce qu'une langue étrangère, d'examiner parmi les fonctions du langage celles qui semblent importantes pour la didactique des langues étrangères. Nous en retiendrons la fonction référentielle, la fonction heuristique et la fonction interpersonnelle parmi celles que cite Pottier:

« Tout linguiste sait que le langage a pour mission de rendre compte de l'univers environnant en le ramenant de façon arbitraire et différente, selon les langues, aux cadres de la connaissance. C'est dans le domaine lexical et sémantique que la fonction référentielle s'est développée en mettant en évidence des différences existant au niveau de l'univers des signifiés de chacun des systèmes linguistiques.

Dans toute communauté, le langage a, parmi ses missions, celle d'être un outil de transmission du savoir. C'est sa fonction heuristique.

Le rôle de code de la communication qu'assume le langage est évidemment primordial, et c'est sa fonction interpersonnelle.»

Il existe, bien entendu, d'autres fonctions, telles les fonctions religieuse, esthétique, ludique, manipulatrice, qui sont propre aux langues maternelles et qui n'intéressent donc la langue étrangère qu'à un degré supérieur de l'apprentissage.

Les trois fonctions concernées et qui sont essentielles vont nous permettre de nous interroger et ainsi de distinguer entre la(les) langue(s) maternelle(s) ou langue(s) source(s) et la(les) langue(s) étrangère(s) ou langue(s) cible(s).

Définition d'une langue maternelle.

Louise Dabenne propose trois concepts pertinents pour désigner les différentes réalités langagières qui constituent l'univers cognitif de l'apprenant en dehors de la langue objet d'enseignement/apprentissage.

La langue d'appartenance

La langue, au même titre que la race ou la religion, fait partie des caractéristiques qui symbolisent l'appartenance ethnique et nationale. C'est en ce sens que le choix de la langue arabe classique comme langue d'apprentissage, désignée aussi comme langue maternelle par les institutions pose problème. S'il lui est sentimentalement et religieusement lié aucun apprenant ne l'utilise en dehors de ses pratiques religieuses et de l'école : cette langue imposée n'est-elle pas en elle-même une première langue étrangère ?

1.1.2- Le parler vernaculaire

« Chaque individu possède un parler qui représente son premier contact avec le langage. Ce parler est acquis d'abord au sein de la famille durant l'enfance. Il sera ensuite largement influencé par le contact du monde extérieur (voisins proches,

quartiers, école et surtout fréquentations). C'est ce parler que les sociologues appellent parler vernaculaire. »³

Ce parler représente une donnée fondamentale pour la didactique car il détermine une bonne partie des phénomènes d'interférences linguistiques et pour illustrer ce phénomène, nous évoquons les cas suivants.

1.1.3- Quelques exemples peuvent illustrer ce phénomène

Un jeune algérien apprenant le français ne réemploie pas souvent dans la langue objet de son apprentissage des termes qu'il emploie pourtant couramment dans son parler vernaculaire dialectal bien que ces termes soient empruntés au français.

Alors que nous étions à table, je dis, en plaisantant, à mon fils qui était à l'époque en 4^{ème} année scolaire : « Attili bil mal'aka (signifiant en arabe classique : apporte-moi la cuillère). » Il me répondit assez sèchement mais naturellement : « Tu ne peux pas parler l'arabe comme tout le monde. », faisant référence à l'arabe dialectal qui était sa véritable langue.

Le cas limite inverse peut aussi se rencontrer. Dans un de ses ouvrages, Malika Griffou⁴, spécialiste en psycholinguistique, raconte qu'elle décida de retirer sa fille de la crèche le jour où on lui fit parvenir le message suivant : « Convoquinak bah norganizou wa napprogramou elaniversaire taa bentek. » Ce qui signifie après décryptage : nous vous avons convoqué pour organiser et programmer l'anniversaire de votre fille. La phrase composée de mots français conjugués en arabe illustre parfaitement l'impasse linguistique dans laquelle sont engagés beaucoup d'Algériens et qui est liée au fait qu'aucune des deux langues enseignées par l'institution scolaire n'est jamais totalement assimilée.

³ L. Dabene, *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.

Pour s'en convaincre encore plus, il suffit de jeter un regard sur les messages internet et les SMS que s'échangent, entre eux, les jeunes algériens.

1.1.4- La langue de référence

En contexte d'enseignement/apprentissage, ce n'est pas au parler vernaculaire qu'est réservée l'appellation de langue maternelle mais à la langue qui, inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, constitue le vecteur de transmission de la plupart des savoirs, et qui sera considérée comme langue de référence par l'institution scolaire.

En situation bilingue ou multilingue (situation effective de l'enseignement/apprentissage dans notre pays) où l'enfant n'est pas scolarisé dans la langue de sa famille, la langue de référence est très différente de la langue d'appartenance.

« Mais quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, présente dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle sera sciemment ou inconsciemment la référence première de l'apprenant. »⁵

Quant à l'enseignant de langue étrangère, il semble, selon Louise Dabène, qu'il se réfère à deux réalités différentes, en parlant de langue maternelle : le parler vernaculaire et la langue d'appartenance de l'apprenant, la langue de référence proposée par l'institution et les livres scolaires. Ces deux réalités sont, elles-mêmes, mises à rude épreuve par le fait que cet enseignant ignore la langue de référence de l'apprenant et qu'il a lui-même son propre parler vernaculaire et sa propre langue de référence s'il n'est pas natif de la langue étrangère qu'il enseigne.

⁴ Malika Griffou, « les Algériens et leur parler », le Quotidien d'Oran, journal du 25 avril 2002.

⁵ R.GALISSON, *D'autres voix pour la didactique des langues*, Paris, Hatier, 1982, P.85

Il serait donc souhaitable qu'enseignant et enseigné aient la même langue d'appartenance et pour le moins la même langue de référence pour que les transferts de la langue maternelle ou langue source vers la langue étrangère ou langue cible, et réciproquement, soient les plus atténués et les moins maladroits au terme de l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère.

2- Définition de la langue étrangère.

C'est tout simplement une langue qui représente pour un individu ou un groupe un savoir ignoré et qui, comme tel, peut constituer un objet potentiel d'apprentissage et donc une discipline scolaire à part entière, ce qui est le cas aussi bien du français que de l'arabe classique en Algérie.

Synthèse

Le rapport entre la langue maternelle et la langue étrangère, processus bilingue, s'établit dans un univers où co-existent deux langues émanant de deux cultures différentes et dont les destinées historiques furent conflictuelles. Un rapport de force se met alors en place souvent inconsciemment chez les interlocuteurs. Ce rapport déteint sur l'apprentissage effectif de la langue étrangère d'autant plus qu'il est, dans notre pays, entretenu par des forces externes, idéologiques et politiques, qui maintiennent dans l'opacité l'état réel des langues étrangères et de leur statut.

Le bilinguisme se définissant comme la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle, on peut considérer que tout individu mis en contact avec une langue ne peut s'empêcher d'adopter, face à cette langue, une attitude plus ou moins marquée de subjectivité, déterminée par les besoins qu'il ressent quant à la nécessité d'apprendre cette langue.

Cette attitude subjective définit en grande partie la représentation de la langue maternelle de l'apprenant et celle qu'il perçoit en terme d'idées préconçues et de stéréotypes de la langue à acquérir particulièrement si elle provient d'un milieu ressent comme adversaire.

Les objectifs des programmes de français jusqu'en 9^{ème} année fondamentale

Présentation des programmes du cycle moyen.

L'ordonnance du 16 avril 1976, portant organisation de l'éducation et de la formation, assigne à l'enseignement du français, au titre de l'enseignement des langues étrangères, trois objectifs :

- L'accès à une documentation scientifique et technique simple.
- La connaissance des civilisations étrangères.
- Le développement de la compréhension mutuelle.
- L'acquisition d'une « langue de base » permettant la communication orale et écrite

Cette ordonnance a été réaménagée, en 1983 et en 1985, par l'introduction de nouveaux programmes, dans le cadre de la mise en place définitive de l'école fondamentale⁶. Ensuite, elle a été remaniée en 1994 pour répondre à la réduction des horaires de français décidée en 1988. Enfin, elle est amendée en 1995 pour distinguer, d'une part, les objectifs des programmes, de leurs contenus et des méthodes préconisées, et de l'autre, de mettre un terme à la grande confusion méthodologique et pédagogique qui s'est installée à tous les niveaux de l'enseignement du français dans les deux cycles de l'enseignement fondamental et qui s'est fatalement répercutée dans l'enseignement du français au secondaire.

Avant d'établir le bilan de l'état des lieux actuel, quant à l'enseignement du français jusqu'en 1^{ère} année secondaire, nous proposons une lecture de la finalité et des buts assignés à l'enseignement du français jusqu'à la fin du 3^{ème} cycle de l'école fondamentale.

⁶ L'ordonnance du 16 avril 1976 organise et instaure un cursus progressif d'enseignement dit fondamental de 9 années scolaires obligatoires. Cet enseignement est réparti en trois cycles ou paliers de trois années chacun. L'enseignement de langue française n'est introduit qu'au début du 2^{ème} cycle, c'est à dire au début de la 4^{ème} années de scolarité.

2.1- Les buts de l'enseignement de la langue française au 3^{ème} palier de l'école fondamentale

Dans le prolongement des acquis du 2^{ème} cycle, l'enseignement du français au 3^{ème} palier de l'école fondamentale visera les buts suivants :

- Préparer l'élève à suivre un enseignement de la langue étrangère dans le second degré.
- Permettre à l'élève d'accéder à une documentation.
- Continuer à développer les savoir-faire acquis. La langue pourra alors jouer un double rôle : un rôle utilitaire et un rôle culturel où la pratique linguistique sous toutes ses formes donnera à l'élève la possibilité d'élargir son horizon culturel.

2.2- Profil d'entrée en 7^{ème} année fondamentale (1^{ère} année du 3^{ème} palier)

Dans le second cycle de l'école fondamentale, en 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année de scolarité et à raison de cinq heures par semaine, l'enseignement du français avait pour but de conférer à l'élève, dans le domaine de la communication orale et dans le domaine de la communication écrite, une compétence de base correspondant aux contenus et aux performances définis pour le niveau 1 et le niveau 2 du français langue étrangère et lui permettant d'inter-agir dans des situations authentiques de la vie scolaire ou dans des situations de la vie courante.

En ce qui concerne la communication orale, il s'agissait s'apprendre à l'élève à écouter, à comprendre globalement et dans le détail un message oral. Dans le domaine de l'écrit, il s'agissait de lui apprendre à lire dans un système graphique nouveau, ce qui nécessite la maîtrise de techniques de décodage propres au système – sens de lecture, combinatoire – et propres à la langue – prononciation, articulations, etc. -, à comprendre des messages écrits plus ou moins longs, à

communiquer dans une langue correcte et à s'exprimer correctement de manière personnelle.

L'enseignement de l'expression orale, dans le second cycle de l'école fondamentale, devrait amener l'élève à communiquer et à s'exprimer oralement dans une langue correcte, en adaptant ses ressources linguistiques aux caractéristiques de la situation de communication ; de faire acquérir à l'élève des techniques et des comportement de lecture autonome ; de passer d'une lecture scolaire à une lecture dont la fonction est sociale, c'est à dire, lire différemment.

L'expression écrite, quant à elle, avait pour but de conférer, au terme de ce cycle, des compétences qui lui permettent de produire un texte écrit, cohérent, d'une dizaine de phrases à une ou deux propositions. Il doit être capable d'écrire pour s'exprimer dans une langue simple et correcte en cherchant la précision dans la langue et l'organisation du message ; d'être capable de reformuler un message et d'utiliser toutes les propriétés de l'écrit à des fins de communication.

Les compétences à mettre en place en « fonctionnement de la phrase (par fonctionnement de la phrase, il faut comprendre l'étude du système de la langue et de ses sous-systèmes syntaxique, morpho-syntaxique et lexical, du point de vue de son organisation et de ses mécanismes de production) visaient le développement d'une compétence grammaticale utile, de nature à répondre aux besoins de compréhension et aux besoins d'expression de l'élève et permettaient de poser les premiers jalons d'une description du système grammatical du français.

L'enseignement de la conjugaison devait permettre à l'élève de maîtriser, aux plans de la compréhension et de l'expression, la conjugaison des verbes usuels aux modes et aux temps principaux, de connaître les valeurs des temps et des modes étudiés ; d'avoir une connaissance suffisante du systèmes de la conjugaison française en modes, en temps, en personnes et en groupes (CF tableaux annexés).

En résumé, à son entrée en 7^{ème} année fondamentale et pour aborder le 3^{ème} palier, l'élève doit être capable de lire couramment et d'une manière expressive, d'accéder au sens en s'appuyant sur l'image du texte, de réagir à des sollicitations verbales par un comportement verbal ou non verbal approprié, de prendre la parole de façon autonome, de s'exprimer de manière compréhensible, de questionner, de répondre, d'utiliser correctement les caractères d'écriture de la langue française (scripte, cursive, minuscules et majuscules), d'écrire pour conserver une information, d'écrire pour communiquer et d'écrire pour s'exprimer librement.

2.3- Profil de sortie en 9^{ème} A.F (profil d'entrée en 1^{ère} année secondaire)

A sa sortie de la 9^{ème} A.F, l'élève doit être capable d'identifier les différents types de texte à partir de leur image et de leurs spécificités linguistiques (texte narratif, texte descriptif, texte informatif,), de retrouver l'enchaînement des événements dans un récit et de découper convenablement un texte en ses différentes parties (compétence discursive), de cerner l'enjeu global d'un texte et de déterminer les autres éléments par rapport à cet enjeu.

En compréhension et en expression orales, il doit pouvoir comprendre et exécuter une consigne, identifier les personnages dans un dialogue, reconnaître l'objet d'une conversation et prendre part aux échanges verbaux.

En expression écrite, il doit pouvoir copier un texte correctement au double plan de la graphie et de l'orthographe, reconstituer un texte, produire un texte à partir d'un plan ou d'un schéma, rédiger un court écrit personnel et décrire une situation familière.

Sa compétence métalinguistique doit lui permettre :

En grammaire, d'utiliser correctement la phrase complexe (notion de rapport logique).

En vocabulaire, de découvrir la signification d'un mot composé ou dérivé à partir de son radical et/ou de ses affixes, d'utiliser correctement le vocabulaire de l'interaction verbale et, surtout, de réinvestir son stock lexical dans ses propres réalisations.

En conjugaison, il doit manier aisément et correctement le système verbal dans toutes ses valeurs.

4- Méthodologie

Le réaménagement de 1995 substitue la notion d'unité didactique (U.D), comme unité de base de l'enseignement / apprentissage, au lieu et place du « dossier de langue » qui prévalait au 3^{ème} cycle de l'enseignement fondamental. Chaque unité didactique vise le développement d'une compétence par le choix de contenus métalinguistiques – « les apprentissages fondamentaux » - et discursifs retenus sur la base de leur relation de complémentarité. Ainsi, l'enseignement /apprentissage des points de langue est mis en correspondance avec l'objectif de communication qui les investit⁷.

5- la réforme de 2003

Une réforme profonde mais progressive du système éducatif est en train de se mettre en place depuis la rentrée scolaire 2003/2004, suite au rapport de la commission nationale de la réforme du système éducatif (CNRSE), connue sous le nom « Commission BENZAGHOU », instituée pour évaluer le système éducatif et proposer un plan de réforme.

⁷ Nous joindrons, en annexe, la répartition des volumes horaires par unité didactique et par niveau dans le 3^{ème} cycle de l'école fondamental et la répartition horaire d'une unité didactique accompagnés d'un commentaire de déroulement.

En ce qui concerne l'enseignement du français, la nouvelle approche préconisée pose ses fondements théorique (approche communicative par les compétences) avant de définir ses objectifs et d'exposer sa méthodologie.

Les compétences et les objectifs d'apprentissage

Depuis quelques années déjà, on parle de compétences dans le système enseignement /apprentissage parce que l'accent est mis sur le développement personnel et social de l'élève. Le défi est, semble-t-il, de l'amener à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités tant sur le plan personnel que social que sur les plans scolaire et professionnel. Ceci implique nécessairement la mise en place d'un « nouveau contrat » didactique, la pratique d'une évaluation formative et l'ouverture aux autres disciplines. C'est donc dans la perspective d'une appropriation, à la fois durable et significative, des connaissances que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences.

La compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. L'objectif d'apprentissage permet d'identifier les actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. Et, c'est à partir des objectifs d'apprentissage identifiés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage.

6- Objectifs et progressions

L'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours. La pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/parler et lire/écrire) permet à l'élève de construire progressivement la langue et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

Il s'agit donc, pour l'élève du collège, à partir de textes variés, oraux ou écrits, de se forger « des outils d'analyse » méthodologiques efficaces pour aborder des textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.

Les anciens programmes proposaient déjà une pratique de la langue à travers différents types de textes. Au cours des quatre années de collège⁸, narration et argumentation s'équilibreront dans des pratiques décloisonnées qui intégreront les activités d'oral, de lecture, d'écriture.

En première année, la narration occupe une place prépondérante. Mais les autres pratiques discursives (description, explication, argumentation,...) ont toutes leur place, chaque année, dans l'étude du français. En 2^{ème} année, une grande place sera accordée à la description sous toutes ses formes et dans la diversité des textes. En 3^{ème} année, la prépondérance sera donnée à l'explication et en 4^{ème} à l'argumentation.

Ainsi, au cours des quatre années de l'enseignement moyen, les types de textes les plus divers seront étudiés, mais la priorité ne sera pas la même suivant le niveau.

⁸ La réforme de 2003 abroge progressivement le système d'enseignement dit «fondamental » de trois paliers de trois années chacun et instaure un nouveau système qui se subdivise en cinq années élémentaires (le français étant enseigné dès la 2^{ème} année scolaire) et en quatre années d'enseignement moyen, sanctionnées par un brevet d'enseignement moyen.

Analyse du système temporel dans le cursus du moyen

Si l'on procède à une lecture longitudinale des instructions officielles et des contenus des programmes, particulièrement en morphosyntaxe, de la première année de français à la troisième année secondaire, on est étonné de l'ambition affichée mais aussi effaré par l'incohérence de ces contenus. La grande remarque qu'on peut faire concerne la répétition inconsidérée de certaine notion. En effet, nous constatons qu'un certain nombre de concepts grammaticaux sont repris d'année en année depuis le primaire alors que d'autres, plus importants sont délaissés. Même si parfois on précise qu'il s'agit « d'une étude plus approfondie de... », rien ne peut justifier ces reprises.

Pendant les premières années d'apprentissage, l'accent est mis sur l'acquisition d'un code oral puis d'un code écrit, on constate que tout est répétitif et en paraphrasant Malika Griffou nous dirons : « on fait apprendre en imitant, en ânonnant... »

Dans le palier supérieur et au lycée, l'état des lieux n'est pas plus brillant, et les programmes semblent trop ambitieux et même prétentieux. Le lycée ne reprendra que les programmes de l'enseignement moyen qui divisés en projets, doivent faire apprendre à l'élève :

- A retrouver la situation d'un discours, son auteur, son destinataire et son but.
- A reconnaître le type de discours et sa structure.
- A reproduire ce modèle de discours.

La phase d'apprentissage des faits de langue étant réduite à quelques minutes pour chaque projet. Nous ne parlerons pas de la rencontre de l'élève avec les formes verbales qui n'est qu'occasionnelle.

Les maîtres qui ont pour objectif de former les élèves à une pratique langagière globale (c'est-à-dire : l'apprentissage d'un code écrit et orale employés dans des situations de communication avec des objectifs communicationnels qui produisent des effets sur un ou plusieurs auditeurs) ne possèdent pas les moyens nécessaires à la mission qui leur est confiée.⁹

⁹ Les répartitions en U.D et en horaires se trouvent annexées à la thèse.

Chapitre III

Pronoms – verbes – temps – aspect - modes

Dans le cadre de notre réflexion sur l'analyse comparative des deux systèmes temporels de l'arabe et du français, nous aborderons d'abord une étude du pronom personnel ensuite celle des formes verbales, éléments fondamentaux de l'expression du temps. Enfin nous ferons une analyse sur l'étude des temps des aspects et des modes.

1- Les pronoms personnels

La définition du pronom personnel est identique dans les deux langues : c'est un mot qui a une valeur anaphorique et qui se substitue à un substantif, un groupe nominal, une expression et même, parfois à une proposition.

Substitut du nom ou du groupe nominal, le pronom personnel intéresse le verbe par les fonctions syntaxiques et communicatives qu'il entretient au sein de l'énoncé.

La catégorie de la personne appartient aux notions fondamentales et nécessaires du verbe et une théorie de la personne verbale ne peut se constituer que sur la base des oppositions qui différencient la personne.

1.1- Les formes des pronoms personnels arabes

En arabe les pronoms personnels possèdent aussi trois personnes de conjugaison ; l'émetteur (1^{ère} personne), le récepteur (2^{ème} personne), l'absent ou référent (3^{ème} personne), trois nombres (le singulier, le duel et le pluriel) et deux genres (masculin et féminin).

Il devrait y avoir dix-huit pronoms personnels ($3 \times 3 \times 2$). Cependant, on ne trouve que douze car :

- il n'y a qu'un seul pronom pour l'émetteur (duel et pluriel)
- le genre n'est pas distingué pour le duel récepteur (2ème personne), le référent (3^{ème} personne) ; la distinction entre masculin et féminin se faisant par la déclinaison du verbe.

Il existe trois catégories de pronoms personnels :

1.1.1-Le pronom personnel isolé ou sujet (ou attribut du sujet)¹

الضمير المنفصل

الغائب					

Les pronoms isolés du nominatif (cas sujet)

1.1.2-Le pronom personnel affixé ou complément²

الضمير المتصل

الغائب					

¹ Source : Dictionnaire arabe français (1986), Larousse, Paris.

² Ibid.

- affixé à un verbe, ce pronom personnel a une valeur de complément d'objet direct.
- affixé à un nom, il permet de signifier la possession et correspond alors à l'adjectif possessif.
- les pronoms affixés de l'accusatif (compléments d'objet direct), du datif (compléments d'objet indirect) et du génitif (compléments circonstanciels)

1.1.3- les pronoms séparés composés de l'accusatif formés de l'élément « إيا » suivi d'un pronom affixé.

Ces pronoms s'emploient quand un verbe régit en même temps deux pronoms compléments d'objet (objet et attribution)

On peut dire « أعطانيه » ou bien « أعطاني إياه »

Il me le donna (littéralement il donna à moi le)

1.2- Les pronoms personnels français

G.Guillaume (1), interprétant les critères morphosyntaxiques du discours, définit les parties du discours par « les formes vectrices », réalités psychiques distinctes des signes qui les expriment. Les plus importantes de ces formes vectrices sont :

- le verbe (en dehors de l'infinitif et du participe) exprime obligatoirement les deux personnes de l'interlocution et une troisième personne propre à ce dont parlent les interlocuteurs.
- le nombre qui est étroitement lié à la personne.
- le genre qui, lui, est ignoré du verbe.
- le temps : le verbe exprime nécessairement le contenu sémantique du temps, au moins sous l'aspect de l'accompli ou du non accompli, et dans sa

forme la plus élaborée, l'indicatif, en le situant par rapport au moment où parle le locuteur.

Pour Emile Benveniste³, la catégorie grammaticale de la personne, qui existe dans toutes les langues, est aussi liée au verbe dans toutes les langues.

A partir de la nomenclature arabe des pronoms personnels (El moutakallim ou la personne qui parle, el moukh'atib ou la personne à qui l'on parle et el gha'ib ou la personne absente) il établit l'analyse suivante : les trois personnes ne possèdent pas les mêmes caractéristiques et ne se situent pas au même plan ; la première et la deuxième personne sont partie prenante de l'acte de parole tandis que la troisième ne peut se définir par l'acte de parole, elle est « absente » de la communication et elle est donc une non personne qui fonctionne indépendamment des deux autres ; les deux premières personnes se présupposent mutuellement et s'opposent à la troisième. Il constate trois niveaux d'opposition, le couple je/tu qui s'oppose à il, celle du je/tu où il montre que je est transcendant à tu et enfin l'opposition singulier/pluriel.

1.2.1- Les formes des pronoms personnels français

Les protagonistes du procès et les objets de l'énoncé sont représentés par les pronoms (substituts des substantifs) qui vont marquer la personne, le nombre du verbe.

En français, comme on le sait, il existe deux séries de pronoms personnels, la série (je-tu-il) et la série (moi-toi-lui). On peut examiner la distribution respective des pronoms des deux séries.

La série je est la forme toujours conjointe du pronom, immédiatement préposée à la forme verbale dans l'assertion, postposée dans l'interrogation. Hormis

³ E. Benveniste, *Problème de linguistiques générales*, Paris, Gallimard, 1966.

l'impératif et les formes nominales du verbe, aucune forme verbale n'est susceptible d'emploi sans pronom. A la 3^{ème} personne, le pronom personnel est toujours permutable avec un substantif ou un pronom d'une autre classe :

Il vient. – l'homme vient. – Mohammed vient. – Qui vient ?

L'emploi de la série moi, série du pronom autonome, comporte beaucoup plus de variété. En voici les caractéristiques :

- Ils désignent la personne syntaxique et peuvent donc s'employer seuls :
« Qui est là ? – Moi. » - « Moi, j'aime marcher ; toi, non. »

- Ils admettent la mise en apposition :
« Moi, le responsable ... »

- Ils servent d'antécédent à un pronom relatif ou à un pronom personnel conjoint :
« Moi, je pense que ... »

- Ils se combinent avec toutes les prépositions, avec des adjectifs, avec des adverbes :
C'est un devoir digne de lui – moi aussi – moi-même.

- Antéposés ou postposés, ils se coordonnent à d'autres pronoms autonomes, à des substantifs :
Toi et moi – Fatima et lui.

La série autonome et la série conjointe apparaissent donc en distribution complémentaire. Elles diffèrent par leur comportement syntaxique et leurs capacités combinatoires.

1.2.1.1-Les pronoms personnels sujets

- de la 1^{ère} personne (émetteur, énonciateur) : je/nous
- de la 2^{ème} personne (récepteur, interlocuteur) : tu/vous
- de la 3^{ème} personne (absent, référent) : il, elle/ils, elles
- le pronom « on » remplace un sujet non défini, indéterminé, le verbe restant à la 3^{ème} personne du singulier.

1.2.1.2-Les pronom personnels compléments d'objet direct (le, la, les, me, te, se, nous, vous)

Ils se placent toujours avant le dernier verbe d'une suite :

a- Nous prendrons la voiture. / Nous la prendrons.

b- Nous allons suivre la route. / Nous allons la suivre.

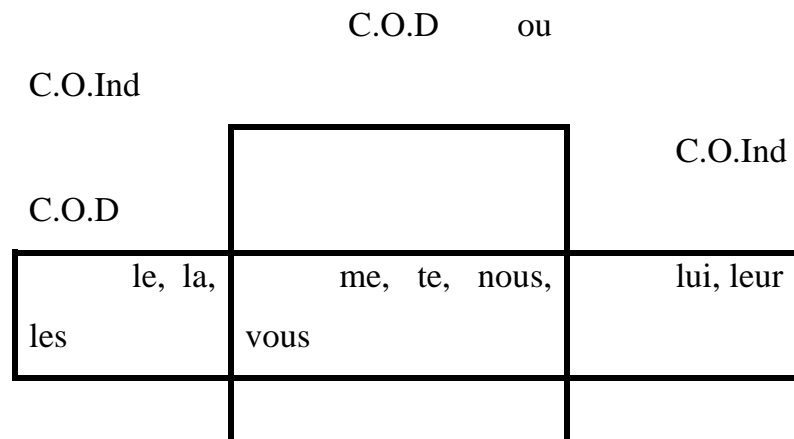
c- Nous devons pouvoir traverser le pont / Nous devons pouvoir le traverser.

1.2.1.3-Les pronoms personnels compléments d'objet indirect (ou attributs) représentant un animé (me, te, lui, nous, vous, leur) :

a- Il lui donne un avertissement pour son jeu brutal.

b- Vous leur promettez un avenir radieux.

Ces pronoms personnels se plaçant avant et juste à coté du verbe sont dits conjoints.



1.2.1.4-Les verbes avec prépositions

Avec des verbes qui ne peuvent pas perdre leur préposition quand le nom animé est remplacé par un pronom, ce dernier reste après le verbe.

a- Tous les verbes pronominaux construits avec « de » ou avec « à » :

- Il s'intéresse à son frère. / Il s'intéresse à lui.

- Il s'occupe de son frère. / Il s'occupe de lui.

b- Certains verbes avec « de » :

-Il parle de son frère. / Il parle de lui.

-Il parle de sa sœur. / Il parle d'elle.

c- Quelques verbes construits avec « à » :

penser à, rêver à, songer à, faire attention à, tenir à

Nous reprenons, ci-dessous, les pronoms placés après le verbe :

préposition + (moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles)

Ces pronoms placés après le verbe et reliés à lui par une préposition sont dits disjoints.

Remarque : Quand le pronom personnel représente un inanimé, on utilise « y » et « en » :

Il pense à son voyage. / Il y pense.

Il parle de son voyage. / Il en parle

Les formes des pronoms personnels⁴

Personnes		Emploi conjoint				Emploi disjoint
		Sujet	Complément			
			Avant le verbe	Après le verbe		
1 ^{ère}	Singulier	je	me	moi	moi	
	Pluriel	nous	nous	nous	nous	
2 ^{ème}	Singulier	tu	te	toi	toi	
	Pluriel	vous	vous	vous	vous	
			C.O.D	C.O.Ind		
3 ^{ème}	S	masculin	il	le	lui	lui
		féminin	elle	la	lui	elle
	P	masculin	ils	les	leur	eux
		féminin	elles	les	leur	elles
Cas particulier :		on			soi	

Synthèse 1

Les difficultés d’appréhender les pronoms personnels français pour un public arabophone peuvent provenir de plusieurs faits.

D’abord au niveau de la terminologie, dans le sillage de la grammaire normative, le classement des pronoms en personne de conjugaison qu’adoptent les grammaires les plus modernes et tous les livres scolaires ne semblent pas judicieux pour ce public habitué à parler, dès le début de son apprentissage en langue maternelle, d’émetteur, de récepteur et d’absent pour la personne du référent.

Ensuite, les pronoms isolés du nominatif (le cas sujet) ne sont pas obligatoires dans sa langue et ne sont employés que dans des situations d’emphase

⁴ J. Dubois et P. Lagarne, *Grammaire Larousse du Français contemporain*. Larousse. 1964. P234.

exceptionnelles. Il ne peut saisir que difficilement leur fonction anaphorique et leur répétition au sein d'un énoncé en langue française, particulièrement pour le couple 1^{ère}/2^{ème} personnes, au singulier ou au pluriel.

Enfin la grande difficulté concerne les pronoms personnels compléments ; ils sont bien différenciés en arabe et affixés une fois pour toute à la fin du verbe. Aussi, il est difficile pour l'apprenant de comprendre le fonctionnement des pronoms compléments qui se mettent tantôt avant, tantôt après le verbe, d'autres qui varient sans même changer de fonction et qui ne dépendent que de la construction de certains verbes.

Il serait certainement utile et plus rentable de faire des rapprochements pédagogiques entre les deux systèmes de pronoms pour, au moins, aplanir certains obstacles et faire apprendre par comparaison.

2- Les systèmes verbaux

2.1-Le verbe français

L'étude du verbe nous intéresse en ce sens qu'il est un élément essentiel de l'énoncé et, qu'entre autres, il porte les marques temporelles, aspectuelles et modales de cet énoncé.

2.1.1-Nature et fonction

Certaines grammaires le définissent comme exprimant essentiellement le procès. Ce terme de procès désignant alors les notions d'action, d'existence, d'état, de devenir, reportées au sujet syntaxique de l'énoncé. Cependant, il est indispensable de cerner la classe des verbes par des critères sémantico - syntaxiques. De ce point de vue, on constate qu'un énoncé fini (en gros, une phrase)

exige la présence d'un élément qui, quels qu'en soient les caractères morphologiques, assume trois fonctions :

- il organise en une structure complète les éléments de l'énoncé en assurant leur cohésion, pour constituer un signifié global.
- Il met en relation l'énoncé ainsi constitué avec les éléments de la réalité non linguistique visée par l'acte d'énonciation.
- Il porte les structures de certaines marques particulières qui caractérisent cet énoncé (marques de temps, d'aspect, de mode...)

Soit, par exemple, la phrase :

Le professeur apprend la grammaire aux étudiants.

C'est le mot « apprend » (caractérisé morphologiquement comme verbe, en français) qui exerce ces trois fonctions :

- il établit une relation avec les éléments de l'énoncé qui, par son intermédiaire, entre en relation les uns avec les autres et constituent un signifié global.
- Ce signifié global ainsi constitué a, en outre, pour fonction d'établir une relation entre les unités qui constituent la phrase et la réalité non linguistique. Cette relation entre énoncé et réalité prend le nom de référent.
- Il se distingue des autres éléments de l'énoncé par la structure des marques qui le caractérisent

C'est, d'ailleurs, cette troisième fonction qui servira à Jean Dubois pour définir le verbe au sein du syntagme verbal en grammaire générative :

« Les morphèmes qui appartiennent à la classe des verbes se définissent, relativement aux autres classes par leurs distributions dans l'énoncé élémentaire et par leurs systèmes de marque.

Le syntagme verbal se distingue des autres syntagmes de la phrase par la structure de ses marques, celles du temps, de la forme, de l'aspect et du mode. »⁵

⁵ J. Dubois (1967), *Grammaire structurale du français : le verbe, langue et langage*, Larousse, Paris.

Il importe de remarquer que cette définition fait état de la fonction syntaxique du verbe et non de sa forme matérielle.

Si l'on compare les deux phrases :

- Le groupe marche péniblement dans le désert.
- La marche du groupe dans le désert est pénible.

On constate que l'élément « marche » est constitué des mêmes phonèmes et des mêmes graphèmes dans les deux cas et que son signifié fondamental est le même. Pourtant, on a, en fait, deux éléments qui se distinguent par leur rôle syntagmatique est par la structure de leurs marque : celles du temps et de l'aspect (marche, marchait, marcherait, ...) pour le verbe, celle du pluriel (marches) pour le substantif.

Dubois proposera d'ailleurs la réécriture du syntagme verbal sous formule suivant :

SV → Aux + GV

(**SV** : syntagme nominal ; **Aux** : auxiliaire ; **GV** : groupe verbal)

Dans cette réécriture, le symbole « Aux » désigne l'ensemble des formes qui sont interprétées comme le temps, la personne, le nombre, l'aspect, la modalité, éléments, obligatoires (par opposition à facultatif) au syntagme verbal.

Dans l'énoncé, seul le verbe est, donc, susceptible de conjugaison (variations des formes), ce qui va le distinguer d'autres éléments qui peuvent aussi marquer l'action (noms d'action) et le temps (indicateurs temporels).

2.1-2-Variation des formes du verbe et classement

Un verbe est formé d'un radical qui va indiquer sa valeur sémantique et terminaison (ou désinence) qui va porter toutes les marques afférentes à ce verbe.

Les marques des verbes sont :

- l'accord en personne et en nombre avec son sujet grammatical.
- Le mode qui est une forme verbale qui peut indiquer la manière dont le « procès » est envisagé par l'énonciateur.
- Les temps verbaux qui sont des séries de formes qui peuvent permettre principalement de situer ce « procès » dans le temps et d'en indiquer l'aspect.

2.1.3- Le classement traditionnel

Traditionnellement les verbes français sont classés en trois groupes et ce classement est fondé sur la forme graphique de l'infinitif (-er,-ir,-oir, -re) et secondairement sur la forme du participe présent qui permet de départager les verbes en –ir (finir ; participe présent finissant, et partir, participe présent partant).

On constitue ainsi trois groupes :

- 1- Infinitif en –er : marcher
- 2- Infinitif en –ir (participe présent en issant) : finir
- 3- Infinitif en :
 - ir (participe présent en issant) : partir
 - oir : devoir
 - re : rendre
 - (+) aller

Les deux premiers groupes comptent le plus grand nombre d'unités (plus de 4.000 pour les verbes en – er et plus de 3.00 pour les verbes en – ir). Ils sont aussi plus créatifs et ils apparaissent comme les plus réguliers.

Le troisième groupe, au contraire, ne comporte qu'un nombre limité de verbes (2.00 environ). Il apparaît peu homogène et les trois sous-groupes qui le constituent sont eux-mêmes subdivisés. Il ne peut intégrer aucune nouvelle unité.

Cependant, la liste de fréquence du français élémentaire fait apparaître que les verbes les plus employés, après être et avoir, appartiennent à ce groupe et sont dans l'ordre : faire, dire, aller, voir, savoir, pouvoir, falloir, venir et prendre.

Le premier verbe du premier groupe (arriver) n'arrive qu'à la 11^{ème} position, et finir, premier du deuxième groupe, en 46^{ème} position.

2.1.4- le classement linguistique

L'approche linguistique permet de constater que les difficultés de conjugaison des verbes sont dues moins aux variations des désinences qui paraissent assez régulières qu'aux variations des radicaux. Ces analyses, partant de la description du français parlé, classent les verbes non pas d'après la forme de l'infinitif mais d'après les différentes variations du radical de chaque verbe (chaque variation est appelée base) dans la conjugaison. Enfin, elles précisent la répartition de ces bases.

D'un point de vue pédagogique elles tentent de voir comment les différentes formes verbales peuvent être engendrées à partir du présent de l'indicatif. On dégage donc, en premier lieu, les bases du présent, puis on détermine pour les verbes à plusieurs bases, celles sur lesquelles seront construites les autres séries verbales. Comme l'écrit M.Csécky⁶(1) : des verbes qui, au présent, pouvaient paraître irréguliers, apparaissent nécessairement réguliers à l'imparfait.

Le subjonctif ne comporte que deux règles de formation. Le futur se construit à partir de la base du présent singulier.

⁶ M. Csécky, *De la linguistique à la pédagogie*, Paris, Nathan, 1981.

La conjugaison va présenter cinq temps de base, l’indicatif présent, l’indicatif imparfait, et subjonctif présent, qui forment un premier ensemble ; le futur et le conditionnel qui forment un second ensemble. On ajoutera à ces temps l’impératif et le futur immédiat (aller +infinitif) qui empruntent leurs formes à l’un des temps de base.

Les temps composés et surcomposés, les formes participes et le passé simple seront étudiés à part.

Dans ce système, les verbes sont classés suivant deux critères :

- la forme de l’infinitif et on en distingue seulement deux (les verbes en /e/ comme aimer et les verbes en /r/ comme finir, prendre, croire, connaître)
- les variations du radical (ou base) :
 - les verbes à une base : parler (parl), courir (cour)
 - les verbes à deux bases : finir (fini, finiss) –lever (lev,lév)
 - les verbes à trois bases : envoyer (envoi, envoy,enver)
 - les verbes à quatre base : venir (vien, ven, vienn, viend)
 - les verbes à cinq bases : vouloir (veu, voul, veul, voud, veuil)
 - cinq verbes seront irréguliers : être avoir, faire, aller, dire.

A la distinction faite habituellement entre le radical et la dédicence, il est substitué une règle syntagmatique simple : toute forme verbale régulière présente une succession de deux, trois ou quatre éléments selon le schéma suivant :

Base + marque 1 + marque 2 + désinence

1 2 3 4

- la base étant le radical (1)
- la marque 2 étant le /r/ du futur ou du conditionnel (2)
- la marque 3 : la première partie de la désinence qui varie en ‘i’ ou ‘ai’

- la marque 4 : la lettre finale de la désinence (voire tableaux joints en annexe).

L'élément base est l'élément variable de la forme et les éléments 2,3 et 4 ordinairement réunis dans la terminaison sont des éléments stables puisque leur répartition dans l'ensemble de la conjugaison est constante.

2.2-Les formes du verbe en arabe

Comme en français, le verbe en arabe indique un procès localisé dans le temps. Il est susceptible de porter les marques de personne, de nombre, de temps, d'aspect, de mode et de genre.

L'arabe est une langue synthétique riche en verbes de formes dérivées. En partant d'une racine, on arrive à obtenir des nuances verbales très diverses : cette dérivation se réalise à partir d'un radical, par préfixation, infixation ou suffixation de lettre ou groupe de lettres, selon des schèmes en nombre limité. Le vocabulaire arabe est constitué par des radicaux et des schèmes. Ceux-ci augmentent le sens du radical d'un aspect nominatif (cas sujet), causatif (complément d'objet), factif, ou génitif (les autres catégories de complément par exemple).

Le système verbal se caractérise par sa simplicité formelle et la construction verbale s'y distribue en deux formes.

2.2.1-Le verbe à forme simple dit verbe nu (الفعل المجرد)

Ce verbe ne renferme que les consonnes constitutives de sa racine. Il peut être :

- **à trois phonèmes ou radicales** : C'est le verbe trilitère simple (الفعل الثلاثي المجرد)
La majorité des verbes arabes sont trilitères, c'est-à-dire qu'ils contiennent trois lettres. Etant la forme la plus simple du verbe, la troisième personne du masculin

singulier de l’accompli (le passé) s’emploie, généralement comme paradigme et on y réfère pas l’infinitif :

كتب écrire au lieu de il a écrit (il écrivit, il écrivait)

étant donné que le sens principal de l’écriture est donné par les trois consonnes K-T-B.

La grammaire arabe emploie le verbe faire (فعل) comme paradigme (sorte de verbe étalon) appelant la première radicale du verbe trilitère la fâ (الفاء) la seconde radicale la ع ain (العين) et la troisième la lām (اللام).

Tout le vocabulaire arabe semble dérivé de ce modèle par ajouts et par déclinaisons vocaliques suivant des règles bien établies.

- **le verbe à quatre phonèmes qui est dit verbe quadrilitère** (الفعل الرباعي المجرد)

Le verbe quadrilitère est un verbe qui contient quatre radicales et il en existe un nombre relativement restreint.

دحرج rouler, faire rouler.

(Enseigner) علم 2^{ème} forme de علم (savoir).

Tous les verbes arabes se répartissent en deux grands ensembles : celui des verbes dits forts et celui des verbes dits faibles.

Le verbe fort est celui dont la racine ne renferme que des consonnes fortes non susceptibles de changer ou de disparaître dans la conjugaison.

Il existe trois types de verbes forts :

a- le verbe sain (الفعل السالم)

C'est un verbe qui ne présente aucune anomalie et dont la 3^{ème} radicale est différente de la 2^{ème} et qui n'a dans sa racine ni lettre faible, ni hamza. '1'

كتب (écrire) (il a écrit).

b- Le verbe double ou verbe sourd (الفعل المضاعف)

C'est un verbe dont les deux dernières radicales sont identiques.

عد (compter) (il a compté)

c- Le verbe hamzé (الفعل المهموز)

Un verbe dont des radicales est une hamza ء

قرأ - تسأل - أكل

Bien que la hamza soit considérée comme consonne faible, le verbe hamzé est classé parmi les verbes forts.

2.2.2- Le verbe faible

Est appelé verbe faible, celui dont la racine contient une ou plusieurs consonnes faibles soit la 'ya' ي et la waw (و) à l'origine mais qui c'est transformé en alif.

On en distingue quatre :

a- le verbe assimilé (الفعل المثالي)

Son premier phonème est une « ya » ou une « waw ».

وجد - يبس

b- le verbe concave (الفعل الأجوف)

C'est son deuxième phonème qui est une « ya » ou une « waw » qui peut s'écrire en alif.

قال (dire) pour قول
عاش (vivre) pour عيش

c- le verbe défectueux (الفعل الناقص)

Son troisième phonème était à l'origine une « waw » qui peut s'écrire en alif.

دعا (inviter) pour (دعو)
مشى (marcher) pour (مشي)
نسي (oublier)

Il existe aussi des verbes doublement ou triplement faibles dont deux ou même trois phonèmes sont des lettres faibles, prenant même la hamza comme une consonne faible.

Ces verbes sont d'une fréquence rare bien que certains d'entre eux soient d'usage courant :

نوى (avoir l'intention)
رأى (voir)
أوى (s'abriter)

2.3- La conjugaison des verbes en arabe

Il convient de remarquer que la notion de temps en arabe n'est pas aussi caractérisée qu'en français, ce qui rend son étude plus facile.

Les temps verbaux n'ont pas une signification très précise et on constate, d'un point de vue sémantique qu'il y a un amalgame entre temps et aspect.

De manière générale, on distingue sur un plan formel, deux temps et un mode bien désignés.

a- l’accompli (الفعل الماضي)

Il situe, l’action dans le passé et marqué surtout son achèvement et sa pleine réalisation.

L’accompli se forme en supprimant la dernière voyelle, du paradigme infinitif (3^{ème} personne du masculin singulier de ce temps) et en suffixant à la racine les désinences marquant la personne, le nombre et le genre du sujet.

Ex : كتبت - كتبت - كتبوا

b- l’inaccompli (الفعل المضارع) qui marque un fait inaccompli, c'est-à-dire dont la réalisation n’est pas complète ou encore inachevé :

Il se forme en déclinant la dernière radicale et en préfixant (en suffixant aussi) les marques de personne pour indiquer le genre et le nombre.

أكتب - تكتب - يكتبون

Avec ces deux temps la grammaire arabe cite l’impératif qui est plutôt un mode et qu’on forme à partir d’une racine apocopée de l’inaccompli, c'est-à-dire une racine dont le troisième phonème se dé vocalise par un sukun (signe voyelle qui dé vocalise une consonne) a la 2^{ème} personne du masculin singulier.

La conjugaison arabe est assez simple car comme nous avons essayé de le montrer les verbes sont soit invariables, soit flexionnels.

Ils sont invariables c'est-à-dire que le dernier phonème du radical ne change pas à l’accompli, à l’impératif et aux deuxièmes et troisièmes personnes du féminin pluriel de certain verbe à l’inaccompli.

Ils sont flexionnels (le dernier phonème du radical change) dans les autres cas.

De plus à la différence du français l’arabe n’a pas de temps composés.

Synthèse 2

Une remarque s'impose : Le plus grand handicap pour un arabophone dans l'apprentissage de la langue française est celui de la maîtrise du système verbal de la dite langue ce qui fait dire à beaucoup d'enseignants que la langue arabe n'a pas la même perception du verbe et donc du temps que la langue française ; il est facile de constater que nos élèves ne maîtrisent ni les formes temporelles, ni les formes modales du français jusqu'à un âge avancé dans leurs études pour d'autre, la reconnaissance même du verbe au sein de l'énoncé pose problème.

Cette difficulté est réelle et provient sans doute des représentations que se fait l'apprenant à partir du système de sa propre langue qu'il veut sciemment ou inconsciemment « coller », interférer sur le système français. Hors, à la simplicité du système verbal et temporel arabe répond une complexité, qui peut paraître insurmontable, du système français :

Cette complexité a pour cause plusieurs facteurs dont certains sont propres à la langue française et d'autre qui proviennent des représentations individuelles ou collectives que se font les apprenants en comparant le fonctionnement et la distribution du verbe à l'intérieur des deux énoncés.

a) le problème de la reconnaissance du verbe, langue à déclinaisons, l'arabe permet de distinguer les éléments constitutifs de l'énoncé grâce aux différentes flexions qui donnent leur nature et leur fonction aux différents éléments constitutifs de l'énoncé, Ainsi la différence est vite faite entre un substantif et un verbe qui en plus va se faire reconnaître par les pronoms affixés qui lui donneront sa personne, son genre et son nombre. Langue à déclinaison, l'arabe nécessite la prononciation de presque la totalité des graphèmes en différenciant même les voyelles longues des voyelles courtes. En arabe « normé » le code écrit « colle » au code orale, avec quelques règles simples, l'apprenant arabophone écrira ce qu'il entendra (toute la grammaire

arabe est versé vers l'apprentissage des dérivations et des flexions pour distinguer les différentes fonctions des mots au sein de l'énoncé).

Or le français possède deux codes, l'un écrit et l'autre oral.

Il est très difficile à un apprenant d'écrire ce qu'il n'entend pas et de ne pas prononcer un son (« ent » de la 3^{ème} personne du pluriel par exemple) et de le prononcer quand il s'agit d'un qualifiant ou d'un adverbe, Nous ne parlerons pas de l'orthographe particulièrement quand un même son est reproduit par des graphèmes différents. Nous laissons à deviner le désarroi des élèves pour se retrouver entre le « er », le « é », le « ai » etc.

Quant aux temps composés, quel est le verbe : l'auxiliaire ou le participe passé ?

Ces temps n'existant pas dans sa langue

b) la complexité du système verbal français. Six modes, une vingtaine de temps pour un seul verbe voici comment se présente chacun des soixante-cinq tableaux qu'affiche le « Bescherelle » dans son petit livre de conjugaison.

Apprendre la conjugaison en apprenant chaque forme de chaque verbe par énumération, constitue une méthode aberrante. Appliquée à la syntaxe de la phrase, elle conduit à apprendre par cœur toutes les phrases susceptibles d'être produites dans une langue donnée.

Etant donnée la simplicité de son système verbal (deux temps et un mode) pour cinq modèles de verbes aucun apprenant arabophone ne pourra acquérir convenablement toutes les formes des verbes français. Ni ses représentations, ni ses compétences ne peuvent lui permettre de comprendre la multiplicité des temps pour exprimer le passé et le futur. Dans la réalité de sa langue le passé est un et il n'y a qu'un futur. Tout se passe comme si les deux « temps » n'expriment que des aspects.

c) les problèmes liés à la distribution du verbe dans l'énoncé : Pour les deux langues, le verbe caractérise généralement et en premier lieu le procès. Le paradoxe commence dès le contact avec la phrase. L'énoncé de base de la langue française se présente sous la formule : SNS+SV+(SP) où les premiers sigles symbolisent les éléments obligatoires de la phrase qui est dite phrase verbale. Hors cette

construction est une phrase nominale en arabe car la phrase verbale doit impérativement commencer par un verbe. Un autre paradoxe à résoudre concerne la relation et l'accord du sujet grammatical avec son verbe. La règle, qui, en français veut le sujet s'accorde en personne et en nombre avec son ou ses sujet(s) quelque soit la place de ce dernier, perturbe l'apprenant qui possède une perception différente des rapport du sujet avec son verbe⁷.

Cet aperçu sur les deux systèmes dévoile toutes les difficultés auxquelles se trouve confronté l'apprenant.

L'inventaire et l'analyse de ses difficultés que l'enseignant doit faire -et il ne peut le faire que s'il a les éléments de la langue source- permettront de mettre en place une pédagogie adéquate qui prend en compte les représentations et les savoirs antérieurs de l'élève pour tenir compte quelque peu de ses compétences.

Par conséquent l'étude linguistique des formes verbales peut aider à simplifier la tâche de l'enseignant en faisant appel aux représentations que se fait l'élève sur son propre système, et en tirera profit pour l'apprentissage.

Par exemple dès le début de l'apprentissage il devra faire correspondre la notion de personnes de conjugaison aux termes de l'énonciation : émetteur, récepteur et référent, que l'élève connaît assez correctement.

En suite l'enseignant doit apprendre à se détacher de cette vision classique qui classe les verbes en groupes à partir de leur infinitif et qui fait de la racine un élément constant et de le désinence l'élément variable : si l'on considère que

⁷ l'accord du verbe en arabe obéit aux règles suivantes :

1. Le sujet désigne un être humain :

- Quand le verbe précède le sujet, ce dernier reste toujours au singulier et ne s'accorde qu'en genre.
- Quand le verbe suit son sujet, il s'accorde en personne, en genre et en nombre avec son sujet.

2. Le sujet désigne des animés non humains ou des inanimés :

- Le sujet est au singulier, le verbe s'accorde en genre
- Le sujet est au pluriel, le verbe s'accorde au féminin singulier qu'il précède ou non son sujet.

Source ; A. Nasreddine, *Nouvelle approche de la grammaire arabe*, Alger, SNE, 1992.

l'élément constant d'un verbe est sa désinence et que le radical est l'élément variable (voire tableaux de conjugaison), on pourra rapprocher la conjugaison d'un verbe, par comparaison à la comparaison de son homologue en arabe. En n'ira pas jusqu'à parler de déclinaison mais on fera remarquer que les variations portent sur le dernier phonème du radical – enfin...nous parlons donc la même langue !-.

L'apprentissage sera d'autant simplifié si nous nous contentons des verbes les plus usuels et des temps les plus simples.

3- Temps, aspect et modes

Le verbe est généralement la classe lexicale qui donne par ses différentes variations morphologiques des indications relatives aux temps et aux modalités du procès.

3.1- Le temps en français

En ce qui concerne le temps, ses indications sont de deux ordres :

a- le procès est situé par rapport à un repère temporel, par exemple le moment de l'énonciation ou un point fixé dans le passé ou l'avenir :

- Hier, j'ai travaillé.

- Demain je me reposerai.

Les indications décrites par ces énoncés sont données par des variations qui relèvent du temps

b- le procès en lui-même, indépendamment du repère temporel par rapport auquel on le situe prend du temps, plus ou moins mais toujours un peu, pour se réaliser. Il est d'autre part affecté de façon variable par le temps qui

s'écoule depuis le début de sa réalisation. Ces deux phénomènes apparaissent clairement dans les exemples suivants :

- J'ai longtemps marché.
- Je suis arrivé.
- Il pleuvait et je marchais.

Les indications décrites par ces phrases sont données par des variations qui relèvent de l'aspect.

Par modalité du procès, on entend la manière particulière sous laquelle se présente le procès envisagé par l'énonciateur :

- le train partira à dix heures (certitude).
- Qu'il vienne me fera plaisir (souhait et futur).

3.1.1- L'expression du temps

Le temps, en français, exprime le moment où une action s'est accompli, s'accomplit ou s'accomplira. En principe, il ne tient pas compte de la durée de cet accomplissement qui est pourtant, comme nous le verrons, une notion importante. Le temps chronologique serait donc une notion, une catégorie grammaticale qui permettrait de situer le procès sur un axe dans une chronologie générale pour laquelle il faut avoir défini un instant origine et une unité de mesure constante.

A partir de cette première définition on va naïvement définir un temps grammatical. Par exemple, le présent est le temps du moment de l'énonciation, et on n'omettra jamais, dans ce cas de dire « le présent de l'indicatif car on rencontrera plus tard le présent de l'indicatif, le présent de subjonctif, le présent du conditionnel. » Il y a donc beaucoup de présents !

En outre, dès la définition donnée on passera rapidement aux valeurs temporelles et aux valeurs modales du présent.

Il faut bien convenir que ce vocabulaire grammatical prête à confusion : les mots temps et mode ne sont que des termes de classification pour les séries de conjugaison qui ne rendent pas compte de la souplesse et de la variété d'emploi des différentes formes verbales. Un temps peut présenter plusieurs valeurs temporelles et un mode, comme l'indicatif, peut offrir des formes qui présentent plusieurs valeurs modales.

Donc les temps verbaux portent mal leur nom et leur capacité à situer l'action dont le temps est faible. «J'arrive dans cinq minutes » est une forme de futur. «Il met trois ans pour faire le tour du monde. » n'est pas une action brève et «l'éclair illuminait le ciel... » n'est pas une action longue.

Ces remarques nous amènent à nous interroger sur les temps des verbes et à la manière de les transmettre.

Evitons les affirmations pompeuses, les fausses certitudes car, entre autres, le présent est momentané, permanent, durable, passé et futur, car le présent est une forme simple qui traduit des nuances. Il est constitué du moment « présent », du passé qui vient de s'écouler et du futur qui s'annonce. Il a, selon l'expression de G.Guillaume « un pied dans le futur et un pied dans le passé. ».

Le futur par exemple peut marquer la réalité de l'action mais dans des contextes différents il peut atténuer cette réalité et prendre une valeur d'hypothèse ou encore exprimer un ordre, une interdiction, et prendre alors une valeur impérative.

Nous venons d'employer les termes nuances et valeurs et les temps verbaux n'ont aucune consistance sans ces valeurs, sans ces nuances.

Il nous paraît intéressant de présenter deux théories concernant les temps, l'une de G.Guillaume⁸ exposée dans son ouvrage « Temps et verbes » et l'autre celle de Harald Weinrich⁹ dans sa « Grammaire textuelle du français »

3.1.2- Le temps vu par G.Guillaume

La grammaire traditionnelle, lorsqu'elle traite du temps le considère comme une ligne infinie composée de deux segments, l'un pour le passé l'autre pour le futur, séparés par un point qui est le présent. C'est une figuration qui est le résultat d'un grand effort de visée, la plus importante sans doute qu'ait jamais produit l'esprit humain.

Cette image offre, au regard, du temps déjà construit en pensée, alors que l'analyse demanderait qu'on vît du temps en train de se construire dans la pensée. C'est-à-dire se représenter les états par lesquels il a passé avant d'atteindre sa forme d'achèvement. Ainsi, pour une connaissance intrinsèque du temps, il importe de pouvoir suivre pas à pas, en quelque sorte, la genèse de l'image temps dans la pensée. Cette opération mentale de la formation de l'image temps aussi brève, soit-elle, n'en demande pas moins un temps très court sans doute mais réel.

Cette formation de l'image temps peut être apportée à un axe qui est le lieu de tout ce qui a trait à la figuration mentale du temps. Cet axe sera l'axe du temps chronogénétique et l'opération de pensée qui s'y développe la chronogénèse. Soit les trois points particuliers de cet axe : initial, médian et final.

3.1.2.1- L'instant initial

La chronogénèse n'a pas encore opéré. Elle est seulement en pouvoir d'opérer. L'image temps saisie sur cet instant est le temps « in posse » c'est une image que la pensée n'a pas réalisé mais qu'elle est en puissance de réaliser.

⁸ G.Guillaume, *Temps et verbes* [1929], Paris, Champion, 1984.

⁹ H.Weinrich, *Grammaire textuelle du français*, Paris, Hatier, 1989.

3.1.2.2- l'instant médian

C'est toute position intercalaire entre l'instant initial et l'instant final. La chronogenèse a plus ou moins opéré et l'image temps se présente en cours de formation dans l'esprit. C'est le temps « in fieri »

3.1.2.3- l'instant finale

La chronogenèse a fini d'opérer et la vue qu'on en prend sur cet instant correspond à l'image temps achevée et qui est appelée le temps « in esse ».

La visée qui réalise le temps réalise le verbe. Il en résulte que la réalisation du verbe est sujette à se produire entre les trois points de cet axe, autrement dit sur les trois profils caractéristique de la formation de l'image temps.

3.1.3- Le temps vu par Harald Weinrich : temps commenté et temps raconté

Il propose une réflexion assez originale sur le système temporel.

Parler de la syntaxe du verbe dans un énoncé c'est, pour l'essentiel, parler de la syntaxe des temps grammaticaux. Le concept « temps » recouvre dans la langue française trois dimensions sémantiques : la perspective temporelle, le registre temporel et le relief temporel

3.1.3.1- Les perspectives temporelles

La perspective temporelle concerne la distinction entre le temps du texte et le temps de l'action. Le temps du texte est le temps qu'un texte utilise pour dans son déroulement propre. Nous dirons son temps de lecture. Les actions se déroulent

aussi dans le temps. C'est pourquoi nous pouvons appeler « temps d'action » le temps qu'exige cette action.

Pour H. Weinrich, l'étude de la perspective temporelle c'est l'étude du rapport entre le temps du texte et le temps de l'action. Cette perspective peut être neutre quand les deux temps coïncident (avec le présent, l'imparfait et le passé simple). Le temps de l'action est situé avant le temps du texte, le lecteur peut se tourner, à partir de son « maintenant de lecture », sur l'action comme sur un moment du passé. On parlera alors de perspective rétrospective (avec le passé composé, le plus-que-parfait et le passé antérieur). L'action concernée peut être située après ce « maintenant » du texte, alors le lecteur doit porter un regard vers cette action comme relevant d'un futur indiquant une perspective prospective (avec le futur et le conditionnel).

Ces trois perspectives organisent le registre temporel par lequel l'énonciateur laisse entendre à son auditeur la réception de l'énoncé qui semble lui convenir.

3.1.3.2- Monde commenté et monde raconté

« On peut choisir entre deux traits pertinents du registre : le commentaire ou le récit. Selon les traits pertinents, les temps se partagent en deux groupes. L'un des groupes comprend les temps du commentaire ou temps du monde commenté (présent, passé composé, futur), l'autre comprend les temps du récit ou temps du monde raconté (imparfait, passé simple, plus-que-parfait, passé antérieur). »

Les énoncés du commentaire doivent être donc être perçus comme des actions et c'est essentiellement par des actions qu'on doit y répondre. L'énoncé narratif, contrairement à l'énoncé du commentaire, n'est pas équivalent à une action, mais il sollicite davantage l'imagination du destinataire. Celui-ci doit en effet créer, en imagination, le monde raconté qu'il s'agisse d'événement réel ou d'événement raconté.

3.1.3.3- Le relief temporel

Du point de vue du relief temporel, dont les traits pertinents n'interviennent de façon systématique que dans le registre temporel du monde raconté, il faut distinguer « les temps du premier plan » (passé simple, passé antérieur) des « temps de l'arrière-plan » (imparfait, plus-que-parfait). Cette distinction repose sur l'opposition des traits sémantiques des deux couples de temps.

Les traits pertinents du relief temporel guident l'imagination de l'auditeur plus sollicitée par les énoncés narratifs que par les textes de commentaire car, le plus souvent, le monde raconté n'appartient pas au domaine de l'expérience immédiate. Pour être orienté, l'auditeur reçoit en toile de fond, en « arrière-plan », des informations qui vont ralentir le récit et qui vont lui enlever de « son étrangeté ». Au contraire, les temps de « premier plan vont accélérer la narration. C'est avec ces temps que l'histoire se met en mouvement et qu'elle devient action, événement.

3.2- L'aspect en français

La définition de l'aspect, en français, reste assez controversée. D'une manière générale, il est dit que « l'aspect traduit l'angle sous lequel l'énonciateur voit, envisage, et veut laisser voir, dans le temps, les différents moments du déroulement du procès. »

3.2.1- La théorie de G. Guillaume¹⁰

Nous retiendrons particulièrement la définition générale de l'aspect donnée par G.Guillaume : « l'aspect est une forme qui dans le système même du verbe

¹⁰ G.Guillaume, *Temps et verbes* [1929], Paris, Champion, 1984.

dénote une opposition transcendant toutes les autres oppositions du système et capable de s'intégrer à chacun des termes entre lesquels se marquent les dites oppositions. » Considérant « la tension du verbe », c'est-à-dire l'impression de mobilité progressive qui en est inséparable, Guillaume distingue trois aspects :

- un aspect « tensif » exprimé par les temps simple (marcher- je marche).
- un aspect « extensif » marqué par les temps composés (avoir marché- j'ai marché).
- un aspect « bi-extensif » exprimé par les temps surcomposés (avoir eu marché- il a eu marché).

Il considère que l'aspect marque « la catégorie de la durée », la manière dont le procès se situe dans la durée ou les parties de la durée.

3.2.2- Les marques de l'aspect

Pour exprimer l'aspect, le système verbal offre à l'énonciateur :

- a- Les grammaticales : les formes verbales simples et les formes composées.
- b- Des formes périphrastiques : les formes composées d'un verbe (semi-auxiliaire) plus un infinitif ou un participe passé.

Le système verbal est construit sur l'opposition des formes simples et des formes composées. A toute forme simple correspond une forme composée et souvent une forme surcomposée :

Je chante, j'ai chanté, j'ai eu chanté

En principe, chaque forme composée exprime que l'action est achevée. Elle décrit l'aspect accompli de l'action. Par opposition, chaque forme simple exprime que l'action n'est pas encore achevée. Elle décrit l'aspect non-accompli de l'action.

Ces deux valeurs aspectuelles sont fondamentales. Il faut les distinguer nettement des autres valeurs aspectuelles que les formes périphrastiques ou tel autre élément du contexte permettent d'exprimer.

3.2.2.1- Les formes grammaticales composées : (auxiliaire + participe passé)

Seuls avoir et être se construisent avec le participe passé du verbe auxilié. L'emploi de l'un ou de l'autre dépend de la construction de la forme verbale.

3.2.2.2- Les formes périphrastiques

Si les formes grammaticales le permettent que l'opposition aspect accompli/aspect inaccompli, la langue, pour décrire les autres moments du déroulement de l'action, offre à l'énonciateur la valeur sémantique de certains verbes et des périphrases formées d'un verbe dit semi-auxiliaire qu'elle associe à un infinitif ou à un participe présent.

3.3- Les modes en français

Les modes expriment l'attitude de l'énonciateur à l'égard de son énoncé. Ce sont les diverses manières dont ce sujet parlant conçoit et présente l'action, selon qu'elle fait l'objet d'un énoncé pur et simple ou qu'elle est accompagnée d'une interprétation.

On distingue en français quatre modes personnels (l'indicatif, le subjonctif, le conditionnel et l'impératif) et deux modes impersonnels (l'infinitif et le

participe). Les premiers sont dits personnels parce qu'ils marquent par des désinences spécial la distinction des personnes et du nombre grammaticale.

Dans l'étude du procès énonciation, modalisation désigne en particulier les variations dans la manière dont le locuteur se situe par rapport aux informations qu'il transmet et dans les modalités dont il les affectent : dans un même acte de discours, le locuteur pourra exprimer telle proposition comme souhaitable, telle autre comme nécessaire, manifester son adhésion à une troisième, etc. C'est cette variation des modalités au long du message qui est appelé modalisation. Linguistiquement elle se manifeste par des recours à des modalisateurs que Sophie Moirand¹¹ définit comme « les éléments linguistiques qui traduisent dans un texte les rapports que le scripteur entretient avec son énoncé. »

Les modalités peuvent être appréciatives ou logique. Dans le premier cas, le scripteur peut porter un jugement, donner une opinion, exprimer son appréciation par rapport à ce qu'il écrit, par l'emploi de différents types de verbes, d'adjectifs, etc. Dans le deuxième cas il peut situer son énoncé sur un axe allant du certain au non certain, du probable au non probable, du réel à l'irréel, en utilisant les modes verbaux.

En français le mode de l'énoncé assumé est l'indicatif et les modes de l'énoncé non assumé, éventuel ou irréel sont le conditionnel ou le subjonctif.

3.3.1- L'indicatif

Il est défini comme le système des formes verbales dont l'emploi convient pour représenter un procès comme simplement énoncé. Il est aussi considéré comme le mode de l'action réelle sûre et certaine. Ses valeurs modales se définissent négativement par opposition à celles des deux autres modes personnels, le subjonctif et l'impératif.

¹¹ S. Moirand, *Situation d'écrit*, Paris, CLE international, 1981.

Il est le mode personnel qui comporte le système le plus complexe d'oppositions temporelles.

3.3.1.1- Le présent de l'indicatif

Du point de vue morphologique, le présent de l'indicatif est la forme du verbe sur laquelle se construisent toutes les autres, mises à part les formes irrégulières.

Du point de vue du signifié des formes grammaticales, le présent de l'indicatif est la forme par rapport à laquelle se construisent toutes les autres.

Par la concomitance qu'il institue entre l'acte d'énonciation et le procès désigné, le présent appartient à la classe des embrayeurs.

Ex : Les élèves parlent en classe.

(Le destinataire ne peut repérer le moment de « parlent » que si il est témoin de l'acte d'énonciation.)

A partir de cette constatation, nous pouvons classer les emplois du présent selon les différents aspects que prend cette relation de concomitance. On citera :

- Le présent de la contemporanéité ou présent du moment de parole.
- Le présent permanent ou présent scientifique.
- Le présent de narration (qui actualise la narration).
- Le présent d'habitude.
- Le présent traducteur du passé ou du futur.

Tout présent, aidé par le contexte, peut traduire un passé ou un futur (Ex : Je quitte à l'instant mon ami- L'examen a lieu dans une semaine). Ces différentes nuances étant marquées par des périphrases (aller + infinitif, venir + infinitif) et/ou des indicateurs temporels.

3.3.1.2- Les temps du passé

On distingue cinq formes dont les valeurs temporelles s'opposent à celles du présent et du futur. D'autre part, elles s'opposent entre elles de façon particulièrement complexe selon les variables du temps et de l'aspect de l'énonciation.

Dans l'esprit de Emile Benveniste¹² deux séries de distinction permettent de repérer de quelles façons les oppositions des valeurs s'articulent avec les oppositions morphologiques. La première distinction est relative aux modalités de l'énonciation et la deuxième vise les relations entre les formes simples et les formes composées.

a) L'histoire

Après avoir défini l'énonciation historique : « l'énonciation historique (ou histoire) aujourd'hui réservée à la langue écrite, caractérise le récit des événements passés. »

Et par opposition à cette définition il caractérise le « discours ».

A partir de cette première opposition histoire/discours Benveniste oppose les temps qui caractérisent cette dichotomie.

Ainsi, le temps fondamental de l'énonciation historique est le passé simple en liaison avec l'imparfait, le plus que parfait et les prospectifs : dans l'histoire personne ne parle, les événements semblent se raconter d'eux-mêmes (le présent historique représentant un surgissement brutal du présent au milieu du passé et le présent absolu étant une vérité générale).

Pour que l'histoire existe, il faut que deux éléments existent : la troisième personne + le passé simple et/ou l'imparfait.

¹² E. Benveniste, *Problème de linguistiques générales*, Paris, Gallimard, 1966.

b) Le discours

Il va se définir négativement par rapport à l'histoire. « Tout ce qui n'est pas histoire est discours » et il se définit par le couple je/tu et la présence de tous les autres temps sauf le passé simple.

Deux règles vont régir cette opposition :

- Pour qu'il y ait discours, il faut et il suffit qu'un des éléments existe.
- Pour que l'histoire existe, il faut que deux éléments existent : la troisième personne et le passé simple ou l'imparfait.

Compte tenu de cette analyse, il est possible d'établir le système des oppositions des valeurs aspectuelles des différentes formes et les spécificités d'emploi de chacune d'elles.

3.3.1.3- Le futur

Les temps du futur (futur simple, futur antérieur, formes simple et composé du conditionnel dans ses emplois temporels, périphrases verbales) permettent de situer dans l'avenir la réalisation du procès.

Le choix entre les formes dépend de différentes variables : les formes composées permettent de situer, l'un par rapport à l'autre, deux procès à venir ; les formes dites conditionnelles envisagent le procès futur à partir d'un point de visée passé ; les périphrases marquent la proximité de la réalisation du procès.

- Il sera parti quand tu passeras nous voir.
- Les sujets pensaient que leur roi reviendrait.
- Il va travailler.

3.3.2- Le subjonctif

C'est le mode que l'énonciateur utilise pour apprécier la réalisation ou les possibilités de réalisation de l'action. « Aucune notion nette de temps ne se dessine au subjonctif » écrit G. Guillaume, car ce mode est plutôt un mode d'interprétation qu'un mode d'actualisation des faits. De ces quatre temps, seuls le présent et le passé sont largement utilisés aujourd'hui, le présent marquant l'aspect non accompli de l'action et le passé, qui est un temps composé marquant son aspect accompli. Il nous apparaît judicieux de présenter la théorie originale de G. Guillaume à propos de ce mode.

Linguistiquement, Selon Guillaume¹³, le mot subjonctif vient du latin « subjunctivus ; de jungere » qui a donné subjuguier et qui veut dire subordonner, mettre sous la dépendance.

On conçoit ainsi qu'un verbe au subjonctif est un verbe qui est mis généralement sous la dépendance d'un autre verbe. Or si le subjonctif se rencontre généralement en propositions subordonnées, il peut aussi se trouver en propositions principales et indépendantes.

Un procès peut être présenté comme un fait réel, certain, ou bien sa réalisation est présentée comme incertaine et irréaliste. Dans ce deuxième cas la réalisation du procès est présentée avec différentes nuances affectives (le doute, la crainte, le désir,...).

Galichet montre qu'il faut distinguer la modalité de l'affectivité qui la colore :

Ex₁ : Je vous dis qu'il vient (affirmation).

Je lui dis qu'il vienne (ordre).

Ex₂ : Il semble qu'il a perdu la tête.

(Indicatif, le fait est acquis, réalisé).

¹³ G. Guillaume, *Temps et verbes* [1929], Paris, Champion, 1984.

Il semble qu'il ait perdu la tête.

(Subjonctif, le fait est envisagé, l'affirmation est atténuée et la phrase prend un caractère subjectif personnel).

On oppose traditionnellement l'indicatif, mode du réel, aux autres modes (subjonctif, impératif, conditionnel), mais la grande opposition est celle de l'indicatif et du subjonctif, Ce dernier étant la grande référence pour aborder le problème des modalités du procès.

Le subjonctif est défini par Grévisse comme le mode du « dynamisme psychique ». Le Bidois parle de mode de l'énergie psychique. De Boer pense que « le subjonctif a une valeur volitive et une autre qui marque la dépendance par rapport à un autre verbe » ; Brunot, quant à lui, dit que « le subjonctif marque une action seulement envisagé par l'esprit par rapport à l'indicatif » ; Damourette- Pichon, Souché, proposent la définition suivante : « Le subjonctif dans un grand nombre de cas exprime des idées, des sentiments que le locuteur prête au protagoniste du procès ».

Toutes ces définitions, reposant sur la sémantique sont délicates et n'abordent pas l'étude du subjonctif sous toutes ses caractéristiques. Elles font du subjonctif un mode de l'irréel, du sentiment, de l'affectivité.

Or pour Galichet, nous l'avons déjà mentionné, il fallait distinguer mode, d'affectivité, et il ajoute que l'expression du sentiment se rencontre aussi bien dans le mode qu'ailleurs.

Il existe pour lui une opposition entre le réel (indicatif) et le reste (le subjonctif). Or même sa théorie ne peut répondre complètement au problème. En effet elle n'explique pas la présence du subjonctif quand il exprime un procès réel (je sors bien qu'il pleuve) et le cas où le subjonctif est un procès réel et qu'il est dû à une contrainte grammaticale (je suis content qu'il soit venu).

Mais il est sûr que la distinction, si elle existe, est légère entre :

- croyez – vous qu’il est arrivé ?
- croyez – vous qu’il soit arrivé ?

Et entre :

- je pense qu’il ne viendra pas.
- je ne pense pas qu’il viendra.
- Je ne pense pas qu’il vienne.

La langue, permettant alors deux constructions, au libre choix du locuteur. Il y aura donc un danger à se confiner dans une définition sémantique du subjonctif car on peut tomber dans la subjectivité.

Le point de vue de la grammaire générative est, quant à lui, sans équivoque.

Cette grammaire renonce à toute définition du subjonctif qu’elle considère introduit dans la phrase dans le temps. « C’est un temps dont la présence est entièrement dominée par le contexte syntaxique ».

Cette théorie présente certains avantages (elle élimine toute discussion sur les effets de sens du subjonctif, elle fixe l’attention sur les contraintes syntaxiques) mais aussi deux inconvénients (Elle n’explique pas le cas où subjonctif et indicatif se retrouve dans le même contexte syntaxique :

Je ne pense pas qu’il viendra.

Je ne pense pas qu’il vienne.

Elle explique aussi les propositions indépendantes avec subjonctif en rétablissant une principale en structure profonde :

Ex : « Eh bien, qu’il file ! » donnera

« Eh bien, il faut qu’il file. »

Or ces théories ne mettent en valeur que les effets de sens différents (le point de la grammaire générative mis à part) et ne savent pas faire ressortir la valeur essentielle qui sous-tend le mode subjonctif.

Deux théories des modes paraissent assez intéressantes.

La première définissant le subjonctif par sa fonction de subordination ferait de lui un simple outil et si le subjonctif n'est qu'une fonction, peut-on n'attribuer qu'une fonction à l'indicatif ? Et quelle serait-elle ?

La deuxième va rapporter la définition des modes à la façon dont ils vont exprimer le temps en remarquant qu'un mode exprime le temps d'une manière plus ou moins précise. Ainsi les modes pourraient être conçus comme des manières distinctes d'exprimer le temps.

Gustave Guillaume va exprimer cette idée en faisant des modes une question d'actualisation. Il fait de la théorie des modes verbaux un problème de « visée » et il pose sa théorie des temps et des modes en réalisation ou non de l'image verbale.

« Il existe, dit-il, dans l'esprit du locuteur, au niveau de sa pensée, un temps minime mais réel, entre le moment où le procès est envisagé et le moment où il s'actualise. Ce moment, aussi court soit-il, existe et pour une connaissance intrinsèque, il importe de pouvoir suivre pas à pas la genèse de l'image-temps dans la pensée. »¹⁴

La théorie des modes revient donc à étudier les raisons pour lesquelles la visée de l'image verbale s'actualise ou non, car si elle ne peut s'actualiser il est impératif d'employer le subjonctif mode du temps amorphe.

¹⁴ G. Guillaume, *Temps et verbes* [1929], Paris, Champion, 1984.

Tout se passe comme s'il existait au niveau de la pensée des éléments qui empêcheraient dans certains cas la visée d'atteindre la ligne d'actualisation. L'auteur appelle ces éléments les « *quantums interceptifs* ».

Ayant posé ces hypothèses, G. Guillaume est appelé à une large vérification expérimentale et exhaustive.

Il remarque qu'il existe universellement des expressions qui peuvent servir d'expressions étalons pour constater si la visée peut s'actualiser ou non quand elle traverse la chronogénèse.

Quatre idées offrent à cet égard toutes garanties (le possible, le probable, le certain et le réel). De ces quatre expressions étalons, seule « le possible » gouverne le subjonctif et exclurait l'actualité, tandis que les trois autres gouvernent l'indicatif et incluraient l'actualité.

Il va comparer les verbes régents à travers les quels passe la visée pour atteindre la ligne d'actualisation à l'expression étalon la plus proche. Si la différence est sensiblement nulle, l'image verbale s'actualise et on emploie l'indicatif ; si la différence présente un certain quantum interceptif on emploie le subjonctif.

En outre sa théorie va considérer tous les cas où la visée ne passe pas par un verbe régent et il démontre chaque fois que le subjonctif s'impose. C'est qu'au niveau de l'esprit, de la pensée, il s'opère soit un choix (cas des relatives après un superlatif par exemple) soit un blocage par un quantum interceptif (Impératif, optatif, restriction, locution, conjonctive virtualisante, etc.) Ce choix et ce blocage créent une limite, une barrière qui empêche la visée d'atteindre la ligne d'actualisation.

3.3.3- L'impératif

L'impératif est considéré comme un mode du verbe qui permet d'exprimer l'ordre, le conseil, l'interdiction, l'injonction, etc. Ce n'est pas un mode de pensée

mais un mode de parole : c'est une certaine manière de parler qui vise à provoquer chez le destinataire l'accomplissement d'un acte que le verbe indique.

L'injonction donnée par le verbe à l'impératif ne peut, par définition, qu'être contemporaine de sa propre énonciation (viens- pars- revenez). Toutefois, l'exécution de cette injonction n'intervient nécessairement qu'après son énonciation. Le présent de l'indicatif s'oppose, dans ce cas, comme non accompli à l'impératif passé, qui est composé et qui fonctionne comme accompli dans le futur.

3.3.4- Le conditionnel

La grammaire traditionnelle fait du conditionnel un mode tandis que les études linguistiques n'y voient qu'un temps « spécifique » du futur de l'indicatif. Pour G.Guillaume « le conditionnel n'est pas un mode ; c'est simplement, dans le mode indicatif, un temps de l'époque future, un futur hypothétique, qui s'oppose au futur proprement dit. »

Forme en –r (comme le futur) le conditionnel est situé du côté du futur mais il l'exprime en l'insérant dans le passé dont il porte aussi la marque (ais, ais, aient, ions, iez, aient).

D'une manière générale, on considère que le conditionnel présent possède une double valeur, tantôt temporelle (comparons) :

Les habitants de Taga pensent que leur roi reviendra
Les habitants de Taga pensaient que leur roi reviendrait
Il annonce qu'il arrivera
Il a annoncé qu'il arriverait

Tantôt modale : le conditionnel est le mode de l'imaginaire, de l'éventuel, de l'irréalisable et de la politesse...

Vous devriez apprendre le français. (ordre atténué)

Si j'avais eu du courage, j'aurais entrepris ce travail. (irréalisable)

Le conditionnel passé est un futur antérieur hypothétique. Il est au conditionnel présent ce que le futur antérieur est au futur simple.

3.4- Temps, aspect et modes en arabe

Nous avons déjà fait observer que la notion de temps, en arabe reste une notion assez simple ce qui rend son étude assez facile. D'ailleurs, si le terme « temps n'a pas une signification assez précisée dans le système morphosyntaxique du verbe, il n'en reste pas moins que la langue peut exprimer toutes les nuances aspectuelles, temporelles et modales.

Il serait plus pertinent de considérer que le système verbal s'organise d'avantage sur l'aspect du procès que sur sa temporalité qui semble induite et aller de soi à partir de deux époques, le passé et le futur séparés par le moment de l'énonciation. D'une part la distinction entre les notions d'aspect, de temps et de mode n'est pas aussi tranchée qu'il n'apparaît en français. D'autre part La dénomination des temps verbaux en accompli et inaccompli pour distinguer ces deux temps (il n'y en a pas d'autre) trahit ce chevauchement, entre aspect et temps, et entre temps et mode.

Toutes les grammaires arabes définissent les temps du verbe assez simplement en confondant temps et aspects.

« Le verbe a deux temps ou aspects. Il y a l'accompli (الماضي) qui indique un fait réalisé c'est-à-dire l'achèvement d'une action ou la réalisation d'un fait ...

Ainsi, par exemple كتب peut aussi bien être traduit par il a écrit ou il écrivit.

[...]

Il y a aussi l'inaccompli (المضارع) qui indique comme son nom l'indique un fait inaccompli c'est-à-dire une action qui est en train de se réaliser son inachèvement ou sa réalisation incomplète »¹⁵

Il est à rapprocher du présent, moment de l'énonciation.

Pour les élèves, ces deux divisions représentent uniquement deux périodes de temps car il est fait rarement allusion à la valeur aspectuelle de l'accompli ou de l'inaccompli dans le discours pédagogique

Or l'arabe, étant une langue tout en nuance, met au premier plan du système verbal l'aspect du procès, la valeur temporelle étant automatiquement induite dans le passé ou dans le futur par rapport au moment de l'énonciation.

Si la fonction temporelle est assez claire pour l'accompli (le passé, comme interprété par les apprenants) l'inaccompli assume une double fonction. Il sous tend le moment de l'énonciation, ce qui fait de lui un présent qui n'a aucune épaisseur temporelle (dans ce cas en rejoint la définition du présent de G. Guillaume) et par son aspect d'inaccompli il projette le procès dans un temps en cours. Ce qui va permettre de « coller » ce procès aussi bien dans le futur que dans le subjonctif inaccompli.

A partir de ces deux « temps » la langue arabe va exprimer toutes les nuances aspectuelles, temporelles et modales en modifiant, la flexion finale du verbe et en lui adjoignant des particules d'aspect de temps et de mode.

¹⁵ Abdellah Nasreddine, *Nouvelle approche de la grammaire en arabe*, Alger, Entreprise nationale de livres, 1992.

3.4.1- L'expression de l'aspect

La manière dont est présenté le déroulement de l'action s'organise suivant les règles suivantes :

- L'accompli et l'inaccompli s'expriment par l'aspect accompli ou inaccompli du verbe.
- L'aspect causatif qui exprime la médiation de l'action par un autre agent utilise les formes dérivées *أفعل – فعل* (soit la périphrase faire, faire par ...)
- L'aspect possible ou probable par le groupe verbal *أمكن أن*
- L'aspect nécessaire (obligatoire) par la particule *أن* ou le groupe verbal *وجب على*
- L'aspect progressif par l'inaccompli ou le participe présent.
- L'aspect simultané (ou concomitant) par l'inaccompli précédé par les particules *و أنا – و أنت – و هو*

L'auxiliaire avoir et le rôle copule de être, n'existent pas en arabe, on ne trouvera pas de temps composés. Toutes les nuances aspectuelles seront signifiées par des particules.

3.4.2- L'expressions du temps

Dans la période du passé, en plus de l'accompli, l'arabe peut marquer la valeur de l'imparfait pour présenter soit l'action se répétant, soit l'action se prolongeant ayant une durée dans le passé sera signifiée par l'accompli du verbe précédé de l'accompli du verbe d'état *Kana كان* qui va servir de particule de conjugaison.

Je partais *كنت أذهب*

Ils arrivaient *كانوا يصلون*

L'antériorité dans le passé qui correspond au plus que parfait est obtenue par l'emploi du verbe à l'accompli précédé par la construction كان قد

J'étais parti ... كنت قد ذهبت

Ils étaient arrivés كانوا قد وصلوا

Le futur qu'on exprimera soit par l'inaccompli soit par l'inaccompli précédé d'une des particules سوف/س

Ils arriveront سوف يصلوا

Comme en français, la temporalité peut être exprimée par :

- Des subordonnées temporelles introduites par ... لما – حينما – عندما (lorsque, quand, dès que, après que ...)
- Des compléments circonstanciels de temps.
- Des indications temporelles.

3.4.3- Les modes

L'impératif (الأمر) est bien établi dans le cadre du système verbal (les élèves l'assimilent parfois à un temps, par analogie à l'accompli et à l'inaccompli. Il se forme à partir de la deuxième personne de l'inaccompli apocopé (l'apocope étant la dévocalisation de la radicale finale par le signe diacritique le soukoun).

L'indicatif comporte l'accompli, ses dérivés et l'inaccompli.

La modalité subjonctive (النصب) va se former avec l'inaccompli dont la radicale finale va se vocaliser en « a » et qui sera précédée par une particule qui introduit le subjonctif.

حتى, que كي, pour لـ, afin que أن, que

L'éventualité ou **la possibilité** (الجزم) sera exprimé par l'inaccompli apocopé précédé d'un terme qui introduit cette éventualité, cette possibilité.

إن, toutes les fois que مهما,

La simplicité de ce système n'empêche pas sa richesse et sa subtilité. C'est d'ailleurs ce qui explique la difficulté de l'analyse morphosyntaxique de l'énoncé, en arabe : il suffit d'une simple petite erreur de flexion pour altérer le sens de cet énoncé.

Synthèse 3

Dans une perspective pédagogique il nous a paru nécessaire de faire ce « grand voyage » dans l'expression du temps en français. Nous voulions mettre particulièrement en évidence sa complexité et dévoiler les difficultés que peut rencontrer un élève arabophone dans son apprentissage de cette notion.

L'expérience nous a montré que le système verbal et l'expression temporelle en français sont « le talon d'Achille » de l'apprentissage par un public arabophone. La comparaison des deux systèmes, dans le cadre d'une pédagogie contrastive, pourrait aider à trouver les points de convergences entre les deux systèmes et aussi aider à aplanir les difficultés quand ils s'opposent vraiment.

C'est dans ce but que nous avons convoqué trois linguistes dont les modèles nous ont semblé assez pertinents.

Nous avons fait appel à E. Benveniste pour montrer comment lui-même, à partir d'un constat établi sur le fonctionnement des pronoms personnels en arabe, a établi sa propre réflexion sur les pronoms personnels français pour construire sa théorie sur l'opposition histoire/discours et surtout pour montrer que la distribution de ces pronoms dans une perspective de l'énonciation qui appartient à la langue arabe serait plus judicieuse, dès les premières années d'enseignement du français.

Chez H. Weinrich, nous utilisons sa proposition sur le relief temporel pour faire acquérir, à partir de manipulation très simples, et sur du texte, la différence entre deux temps du passé que notre apprenant ne ressent pas dans sa langue, l'imparfait et le passé simple.

Enfin la théorie des modes de G. Guillaume nous aidera à faire la distinction entre ce qui appartient à l'aspect et ce qui appartient au mode en ce sens que si lui fait de ce dernier un problème de visée qui ne dépend que de l'énonciateur, nous ferons de celui de l'aspect un problème de vision que cette énonciateur projette sur le temps, vision qu'il veut partager avec son lecteur ou son auditeur.

Nous voulons aussi que ce concept de représentation soit très ouvert et qu'il crée ce double « voyage » réflexif entre deux langues qui doivent se rejoindre dans leur apprentissage pour participer ensemble à la formation de notre apprenant.

Chapitre IV

Exploitation pédagogique

Au cours de ces dernières années, le débat sur le rôle des activités métalinguistiques dans l'apprentissage des langues est resté l'une des problématiques centrales de la didactique des langues car elle est porteuse d'incidences méthodologiques importantes.

Si l'omniprésence des activités métalinguistiques dans les situations d'apprentissage est évidente, leur nature, leur rôle, leur efficacité et leurs modalités d'application dans des démarches pédagogiques restent souvent à préciser et à organiser.

On peut particulièrement se demander quelle est la part à réserver à la relation entre la langue à apprendre et celle qui est déjà là, connue et opérante, la langue maternelle à laquelle se réfère instinctivement l'élève.

A travers sa langue maternelle l'élève a acquis un certain nombre de connaissances et d'expériences sur ce qu'est une langue. Depuis les premières années de sa scolarité, il travaille sur des notions grammaticales. En tout cas il a dans la tête un tas de connaissances qui peut-être non pas beaucoup de consistance mais sont là et sur lesquelles on fait rarement le point quand on aborde la langue étrangère.

L'élève est toujours en situation de conflit cognitif : il « erre » d'un système à un autre et « bricole », selon ses aptitudes, son propre système de règles en établissant des rapprochements très souvent incorrects s'ils ne sont pas erronés. Qu'elles soient terminologiques ou notionnelles, ces mises en relation ne peuvent être laissées au hasard ou abandonnées à la seule intuition.

La didactique se devait de répondre à la question de savoir dans quelle mesure le recours à la langue maternelle (dans notre cas l'arabe) pouvait-il aider à l'apprentissage d'une langue étrangère (dans notre cas le français).

Pour répondre à cette question nous avons mené une enquête auprès d'élève de 9^{ème} année fondamentale.

1-Le questionnaire

La réflexion métalinguistique sur la langue maternelle aide les élèves à comprendre et à maîtriser l'organisation du système linguistique de la langue étrangère. Les observations et les diverses analyses de notre enquête nous ont permis de confirmer notre hypothèse de départ sur le rôle positif et constructif de la réflexion métalinguistique sur la langue maternelle comme préalable à l'apprentissage d'une notion en langue étrangère.

Un questionnaire, à questions ouvertes (questionnaire en pages annexes) proposé à une centaine d'élèves de plusieurs classes de 9^{ème} année fondamentale, ayant travaillé sur la transformation passive dont l'agent était anonyme, fait apparaître que 76 % des élèves préfèrent réfléchir sur les deux systèmes linguistiques et que le passage par la réflexion en arabe a été une aide (voire tableau des réponses des élèves ci-joint).

1.1-Analyse du questionnaire

Ils reconnaissent que les deux systèmes divergent mais ils retrouvent parfois quelques similitudes qui peuvent leur servir d'ancrage pour l'apprentissage du français.

A la question : « D'habitude, t'arrive-t-il de penser à la grammaire arabe quand tu fais de la grammaire française ? »

56 % répondent affirmativement ;

20 % : rarement, pas beaucoup ;

20 % : non.

Les justifications qui accompagnent les 20 % de réponses négatives reflètent la situation complexe et très souvent contradictoire que le contexte méthodologique et pédagogique fait subir à l'élève qui se sentirait coupable, en faute s'il fait appel à ses compétences en langue maternelle parce que l'institution ne le veut pas, parce que le maître l'interdit.

Cette problématique de l'articulation des enseignements de la langue maternelle et de la langue étrangère d'une part, la prise en compte du connu de l'élève d'autre part, sont considérés aujourd'hui de façon plus favorable et cela transparait par leur prise en charge par la réflexion sur les nouvelles approches communicatives. Peu à peu semble s'effacer la suspicion de certains didacticiens pour la métalangue.

Cependant, sur le terrain tout reste à faire. Il faudrait envisager des solutions et adapter les exigences de l'apprentissage aux capacités cognitives de l'élève. Certes les difficultés pour la mise en place d'une telle pédagogie ne sont pas à dissimuler mais les résistances institutionnelles, individuelles, théoriques ou psycho-pédagogiques ne doivent pas servir d'alibi.

1.2-Quelques réponses d'élèves de 9^{ème} année fondamentale :

Question 1 : As-tu l'impression que cela t'a aidé ou que cela t'a gêné ?

- Oui, cela m'a aidé car je comprends mieux l'arabe que le français. Et c'est plus facile.
- Cela m'a aidé quand j'ai commencé le travail en français et j'ai compris « on ».
- Oui, cela m'a aidé. J'ai compris l'agent.

Question 2 : Aurais-tu préféré travailler uniquement sur le français ?

- Non, parce que je n'aime pas beaucoup le français et que je n'aurais rien compris.
- Non, car l'arabe j'aime bien...c'est plus simple.
- Non, je n'aurais pas aimé car le français c'est difficile et il a plus qu'en arabe.
- Non, cela me permet de comparer et de traduire dans la tête (mentalement).

Question 3 : D'habitude t'arrive-t-il de penser à la grammaire arabe quand on fait de la grammaire française ?

- Non, le professeur nous dit de ne pas parler en arabe.
- Oui, quelque fois, pour le sujet, le verbe, la phrase...
- Non, parce que la grammaire est différente en français et le professeur nous dit de ne pas penser à l'arabe.

2-Leçon expérimentale

Au titre des difficultés générées par la grammaire en tant qu'outil d'apprentissage, on trouve particulièrement les problèmes soulevés par le discours explicatif mais on peut regretter la sous-estimation de la capacité conceptualisante de l'élève. On la dénonce souvent comme l'une des causes de l'insuffisance de ce bagage explicatif dont il a besoin pour analyser les faits de langue et donc de les comprendre.

« Ne pas exploiter la capacité de réflexion de l'élève, son sens de l'observation, sa créativité, son intuition et toutes ses représentations, c'est renoncer à bâtir avec lui les outils dont il a besoin pour s'appropriier et maîtriser les systèmes linguistiques. ».¹

Afin que le discours sur l'usage grammatical ne soit pas assimilé à un discours explicatif, il est nécessaire de repérer des propositions innovantes qui envisagent des mises en œuvre différentes pour faire de la grammaire utilement et au titre des propositions on trouvera un dispositif didactique complet engageant l'élève dans une réflexion préalable sur sa langue maternelle afin de construire les notions grammaticales nécessaires à la maîtrise du système de la langue étrangère, chaque fois que cela est possible. Ce recours à l'articulation langue maternelle/langue étrangère et le retour à une activité métalinguistique en langue étrangère deviennent la constante des approches de la didactique.

¹ C. Nagy, *L'enfant et ses représentations*, Grenoble, Lidil n°17, 1995.

A partir de cette réflexion, nous avons expérimenté un apprentissage grammatical sur la temporalité dans une classe de 9^{ème} année fondamentale où très souvent il se limitait à l'étude de l'aspect morphologique, à l'apprentissage par cœur des radicaux et des désinences des verbes aux différents temps de conjugaison et aux règles orthographiques adjacentes. Aucune réflexion n'est menée sur la dimension temporelle du langage : l'élève s'est-il interrogé sur l'existence de plusieurs temps ? sur la fonction des conjugaisons ? Sait-il si on peut parler de temps sans utiliser le verbe ? Et il faut essayer de les amener à se poser eux-mêmes ces questions fondamentales sur les différents concepts qui organisent la langue.

2.1- But de la séance

Nous avons voulu amener des élèves de 9^{ème} année fondamentale à découvrir et surtout à distinguer, en ce qui concerne le temps, les rapports entre les indicateurs de temps et le verbe. (On a choisi l'emploi d'un indicateur du futur avec un verbe au présent de l'indicatif pour d'une part attirer leur attention sur la fonction de ces indicateurs et sur la valeur du présent dans ce cas là.)

Il est particulièrement important pour les élèves de travailler sur des exemples auxquels ils peuvent s'identifier. Il nous a donc paru important de leur demander de produire eux-mêmes la phrase qui servirait de support à la réflexion. Cela leur a permis de laisser libre court à leur imagination, de choisir le thème de l'énoncé et de leur laisser une certaine initiative leur permettant de s'impliquer.

La démarche de travail que nous avons proposé à l'enseignante² est inductive, la réflexion méta linguiste sur la grammaire ayant pour but d'amener les élèves à extérioriser et développer leurs connaissances intuitives.

² Cette séance, de trente minutes, a été menée par une collègue, enseignante de français, à l'école fondamentale du 1^{er} mai à Ain Témouchent, dans une classe de 9^{ème} année fondamentale.

- Enseignante : Demain, c'est quand ?
- Elève A : C'est le futur.
- Un autre élève : C'est après.
- Un autre élève : C'est plus tard.
- Enseignante : (elle confirme) C'est plus tard. »

2.2- Déroulement de la séance

La consigne pour les élèves était de produire deux phrases, l'une en arabe dialectal ou en arabe normé et la deuxième devant être sensiblement sa traduction en français. Par des questions simples et ciblées, l'enseignante a provoqué un aller et retour constant entre ces productions initiales et la réflexion des élèves. Pour susciter la réflexion sur cette valeur du présent à partir d'une phrase traitant d'un événement à venir, la première consigne a été de constater l'analogie entre la phrase en arabe et la phrase en français. Ensuite, il s'agissait de repérer l'indicateur de temps puis le verbe et enfin le temps de conjugaison de ce verbe.

L'expérience montre qu'à partir d'un simple travail de repérage, les élèves se trouvent confrontés à une anomalie qui a provoqué une réaction et engendré une grande polémique entre eux, l'enseignant guidant cette polémique par un jeu subtil de questions simples.

- « Elève A : (il cite cette phrase) Demain, je pars à Oran.
- Enseignante : Qu'est-ce que tu en penses ?
- Elève A : Le temps est marqué par demain.

Les élèves ont jusqu'ici fait la relation entre l'indicateur de temps et le moment qu'il exprime.

- « Enseignante : Et le verbe ?
- Un élève : Le verbe c'est je pars.
- Enseignante : Le verbe c'est je pars, oui, Et alors ?
- Un autre élève : demain c'est le futur et il a mis le verbe au présent. C'est faux.
- Enseignante : Alors tu dis que demain c'est plus tard et ton camarade dit que le verbe est au présent.

- Un élève : Il faut mettre en ce moment je pars.
- Enseignante : Nous avons un problème.
- Elève A : je pars c'est juste.
- Enseignante : Est-ce que vous pensez que demain je pars c'est correct ?
- Un groupe d'élèves : Oui, oui !

Ce travail de repérage (nous dirons d'investigation) se poursuit. Les brouhahas perçus ici et là montrent que la majorité des élèves s'est saisi et qu'ils s'attachent, souvent assez confusément, à trouver une solution satisfaisante pour l'ensemble.

On remarque donc que bien qu'on n'utilise pas de métalangage pour les désigner, les élèves ont vu s'opposer les deux concepts de temps de la réalité et de temps de la conjugaison

La démarche métalinguistique qui aboutit à la conceptualisation utilise en permanence l'intuition et les connaissances des élèves, respectant les consignes des approches communicatives : tout est acte de parole, l'enseignante n'étant là que pour orienter, mettre de l'ordre parfois.

Les élèves qui sont généralement peu réceptifs au travail sur les difficultés grammaticales s'impliquent au point de proposer à leurs camarades des solutions et tentent de les convaincre.

La motivation semble accrue par cette façon de faire qui évite l'approche dogmatique du cours magistral au cours duquel l'élève n'intervient pas, s'ennuie et n'apprend pas.

2.3-Propositions d'exercices

Pour notre démarche pédagogique, nous tenons à préciser certains points qui nous paraissent importants :

D'abord, nous insistons pour rappeler que la référence au concept des représentations ne doit pas être un alibi pour un retour systématique d'un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par la langue maternelle. Ce concept ne doit être qu'un outil parmi tant d'autres. Son utilisation doit être pertinente et instantanée, très limitée dans le temps. Il ne s'agit, aussi, en aucun cas de transformer la séance d'apprentissage de la langue étrangère en cours de grammaire contrastive. Il s'agira simplement, et quand la nécessité l'exigera, de se servir de ce concept pour faciliter l'acquisition. Il ne faudrait que cette référence devienne un dogme. Il faut apprendre à l'évacuer quand elle est inutile.

Ensuite, nous attirons l'attention de nos lecteurs que ces fiches ne sont annexées qu'à titre d'exemple méthodologique, qu'elles sont susceptibles de transformations et d'enrichissement. En toute circonstance, elles doivent être impérativement adaptées aux objectifs assignés par l'enseignant à son enseignement et elles doivent répondre surtout aux besoins des apprenants en tenant compte de leurs compétences en langue étrangère.

En outre, nous ajoutons qu'elles ne peuvent être utilisées en l'état car elles ne constituent pas une progression : leur numérotation, arbitraire, n'a été établie que dans le cadre de la présentation de notre travail.

Enfin, nous joignons à chacune d'elles un petit commentaire explicatif qui pourrait aider leur exploitation réfléchie dans le cadre de certaines séances d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Prenez maintenant connaissance de la suite du poème :

Il a bu le café au lait
Et il a reposé la tasse
Sans me parler
Il a allumé
Une cigarette
Il a fait des ronds
Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans un cendrier
Sans me parler

Jacques PREVERT

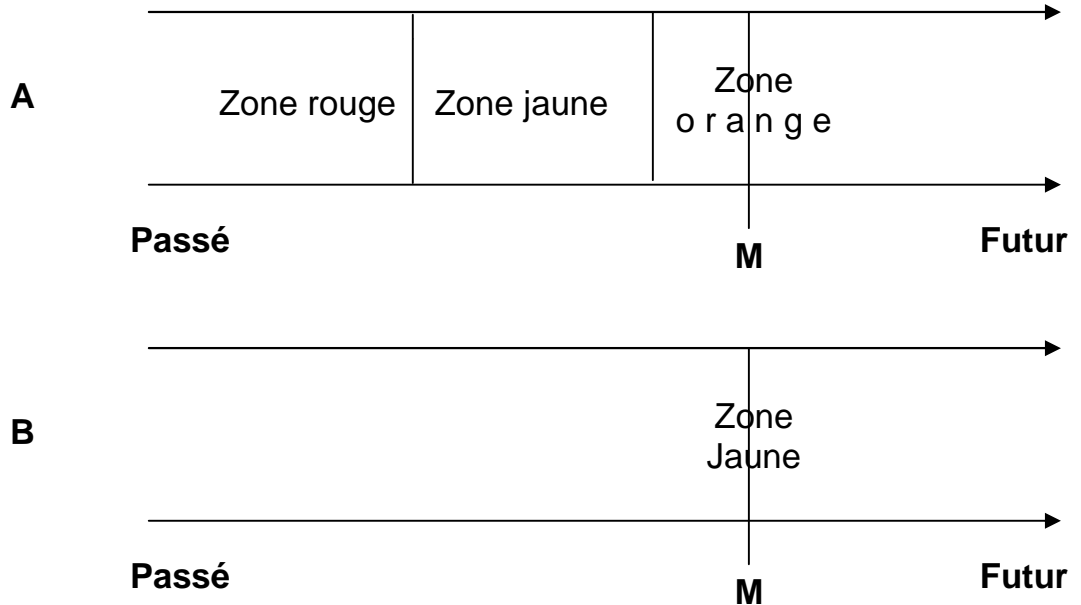
A votre tour, disposez spatialement, à votre idée, cette suite :

C'est fait ?

Vous travaillez en ce moment sur la fiche n° 1 dont vous avez accompli la première séquence.

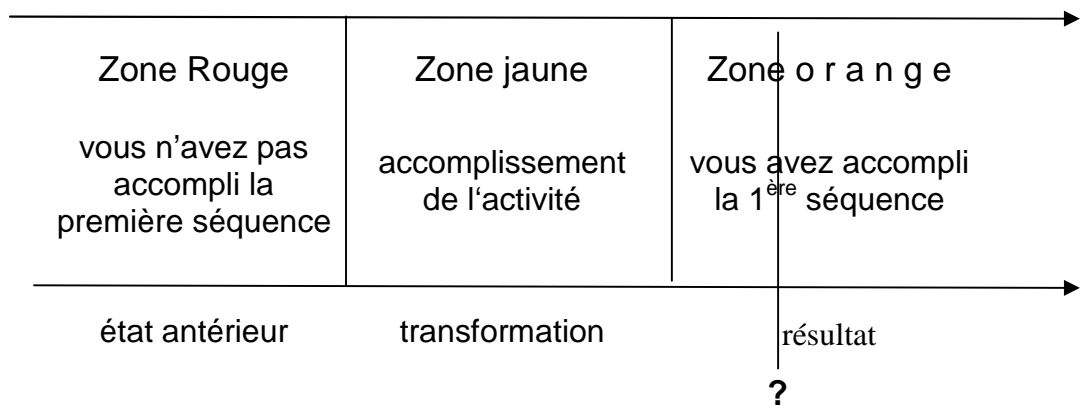
2^{ème} séquence :

Regarder les schémas A et B ci-dessous (M représente le moment où On parle, écrit, lit,).



Le schéma A représente « Vous avez accompli la première séquence » pour Les raisons suivantes : « Vous avez accompli la première séquence signifie que Vous êtes dans l'état de quelqu'un qui a accompli cette activité. C'est le résultat d'une transformation ».

Le schéma se lit :



Le schéma B représente « Vous travaillez en ce moment sur l'unité 1 » pour les raisons suivantes : vous n'êtes pas dans l'état de quelqu'un qui a fini l'unité 1, la transformation est en cours.

3^{ème} séquence : Application

Voici le petit dialogue :

- Tu n'as pas l'air bien.....,
- J'ai trop mangé à midi. J'ai mal au ventre.

A quel schéma (A ou B) rattachez- vous.

- J'ai mal au ventre
- J'ai trop mangé à midi
- Tu n'as pas l'air bien

Généralement, le temps qui correspond au schéma A (« Vous avez accompli la Première séquence ») est appelée passé composé.

- a- Le passé composé est utilisé pour exprimer avec des traces dans le présent, ce qui est déjà réalisé au moment où le locuteur parle, écrit, lit.
- b- Le présent est utilisé pour exprimer ce qui est en cours de réalisation au Moment où le locuteur parle, écrit, lit.

Ce passé composé est aussi appelé présent accompli.

Exploitation de la fiche 1 :

L'objectif du document 1 est de proposer , à partir de la référence à la valeur de l'accompli en tant que présent accompli , et à partir d'observations et de manipulations de faire fonctionner le passé composé avec la même valeur temporelle et aspectuelle.

- **La première séquence :**

Après la lecture d'un poème très simple de Jacques Prévert dont le choix n'est pas innocent puisque qu'il utilise le passé composé avec sa valeur de présent accompli, nous passons à une phase d'observation qui sera suivie d'une manipulation simple.

En fin de séquence, nous avons la phrase « vous avez accompli la première séquence »

- **La deuxième séquence :**

-

C'est un très important d'ancrage et de visualisation du temps sur l'axe chronologique à partir d'un repère du temporel (les élèves doivent exécuter les consignes, par exemple colorier les différents zones comme il est indiqué.)

- **La troisième séquence :**

Elle est la séance d'application et donc de consolidation à la suite de laquelle les élèves auront ou trouveront l'explication de la séance soit la valeur du passé composé

Séquence 1 :

Questions :

Alors c'est vrai, vous allez quitter le C.E.M ?

- Voici quatre réponses possibles à cette question :

R 1 : Oui, je vais quitter le C.E.M.

R 2 : Mais non, je ne vais pas quitter le C.E.M. Qui vous a dit ça ?

R 3 : Je vais quitter le C.E.M ! Moi quitter le C.EM ! Jamais de la vie. Je ne quitterai jamais le C.E.M.

R 4 : Non, non...Je quitterai le C.EM, c'est vrai, mais quand j'aurai eu mon Brevet.

1- Mettez une croix sur la réponse qui se rapproche le plus possible à celle que vous aurez donné.

2- Quelle est la réponse qui conviendrait aux explications suivantes :

EXPLICATIONS	REPONSES
- L'utilisation du futur dans cette réponse est due au fait que vous rejetez catégoriquement l'idée de quitter le C.E.M.	R3 : oui – non
- Vous niez par cette réponse le fait de quitter le C.EM évoqué par l'interlocuteur.	R2 : oui – non
-Vous n'envisagerez le fait de quitter le lycée qu'après votre réussite au Brevet ; donc plus tard.	R4 : oui – non
- Votre réponse implique que votre décision est prise et que votre départ du C.E.M est certain.	R1 : oui - non

Séquence 2 :

Lisez ces phrases :

A- Laisse, je vais faire la vaisselle.

B- Laisse, je ferai la vaisselle.

1-Quand ? Elle va encore rester. Je préfère la faire tout de suite.

2-Merci, c'est gentil.

- Des deux répliques (1) et (2) laquelle vous paraît la plus probable à la suite :

- Êtes-vous d'accord avec cette explication ?

a-« Je vais faire » implique que le locuteur se met aussitôt à la vaisselle. **Oui / Non**

b-« Je ferai la vaisselle » est indéterminé temporellement : dans une heure ou demain matin. Il est probable qu'il ne le fasse pas. **Oui / Non**

Application :

A-Assieds-toi, je vais t'expliquer.

B-Assieds-toi et je t'expliquerai.

- Acceptez-vous ces deux réponses à l'énoncé suivant : « Je n'ai rien compris » ?

-Pourquoi ?.....
.....
.....
.....

Commentaire :

1-« Aller + infinitif » permet au locuteur d'exprimer son engagement dans le futur d'où la valeur de certitude de cette forme verbale.

2-L'utilisation du futur simple (Je ferai la vaisselle) permet au locuteur d'établir une distance temporelle par rapport au moment où il parle, d'où un moindre degré de certitude.

Séquence 3 :

- 1- Je vous rejoins dans un instant.
- 2- Tu passes le voir ?
- 3- Tu m'envoies une carte postale, n'est-ce pas ?
- 4- J'arrive ! Je mets mon manteau.

- Que marque l'emploi du présent dans les phrases ci-dessus ?

Séquence 4 :

- Lisez cette phrase :

Quand vous aurez fini l'exercice, vous sortirez.

- | | |
|---|------------------|
| a- Êtes- vous en train de faire un exercice ? | Oui / Non |
| b- Avez-vous fini cet exercice ? | Oui / Non |
| c- Pouvez-vous sortir avant de l'avoir fini ? | Oui / Non |
| d- Quand pourrez-vous sortir ? | |

« Quand vous aurez fini l'exercice » est appelé futur antérieur.

Lisez :

- Je sortirai quand j'aurai terminé mon travail.
- Alors ce sera merveilleux, quand tu m'auras apprivoisé.
- Il travaillera quand il aura dépensé tout l'héritage paternel.
- Nous reviendrons pour savoir ce qu'il vous aura dit.

- 1- Soulignez les verbes au futur simple.
- 2- Encadrez les verbes au futur antérieur.
- 3- Êtes-vous d'accord avec ce commentaire ?

Par l'emploi du futur antérieur, le locuteur voit comme faits, comme accomplis une action, un événement à venir : « Quand j'aurai terminé mon travail ».

Oui - Non.

Exploitation de la fiche 2 :

Ce document permettrait par des manipulations successives et par la référence au vécu de l'élève d'installer l'emploi de la périphrase aller + infinitif pour exprimer le futur, sa comparaison avec le futur simple et dans un troisième temps une sensibilisation sur l'emploi et la valeur du futur antérieur.

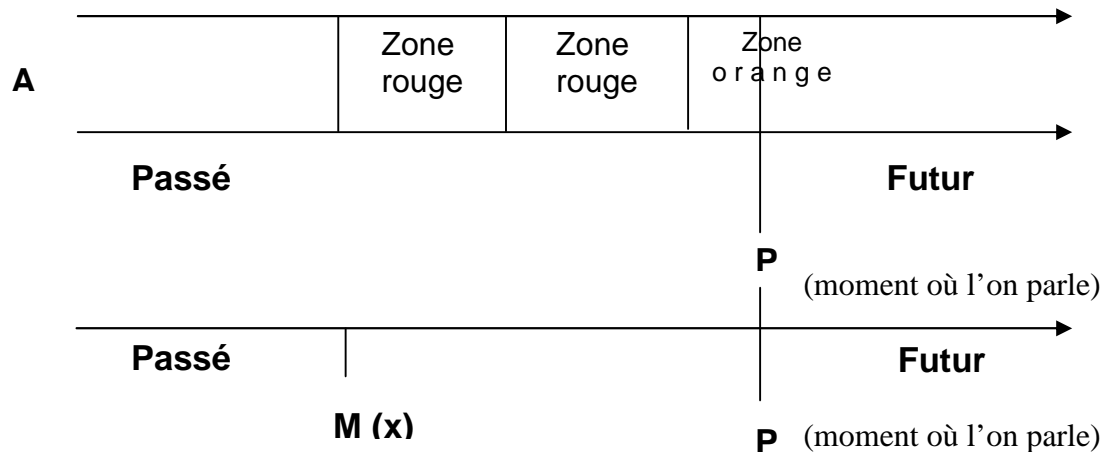
FICHE 3

Séquence I :

Lisez ce texte :

Samedi 21 février 1981, René Dumont, l'ancien candidat écologiste, a fait une Petite promenade au bois de Vincennes, puis est allé voir « Kagemusha » dans un cinéma des Champs-Élysées. Il a beaucoup aimé. Ce qui lui a donné envie de retourner voir, dimanche, « La rue sans joie » du même réalisateur. Mais, avant, dans la matinée, il a sérieusement travaillé sur son prochain livre, « Le Mal Développement de l'Amérique Latine ».

Maintenant que vous avez lu ce texte, regardez les schémas ci-dessous :



m (x) : un moment quelconque du passé.

La phrase « Maintenant que vous avez lu ce texte... » est représenté par le schéma A (passé composé que vous connaissez – Cf fiche I).

Pour représenter « le 21 février 1981 René Dumont a fait une petite promenade au bois de Vincennes ; le 22 , il a sérieusement travaillé et il est allé voir « La rue sans joie »...nous vous proposons le schéma C : un fait passé est relaté, d'où ce simple trait sur la ligne du temps.

Séquence 2 – Applications :

- 1-** - Il est sorti ?
- Oui.
- Bon, j'arrive.

A quel schéma (A ou C) « il est sorti » correspond-t-il ? Pourquoi ?

- 2-** - Finalement, ta mère est partie l'année dernière ?
- Oui.
- Pendant un mois ?
- Eh, oui.

A quel schéma (A ou B) « elle est partie » correspond-t-il ? Pourquoi ?

- 3-** - Il a neigé en 1971 .
- Mais non, tu te trompes, il a neigé en 1974 ? L'année de la coupe du monde en Allemagne.

A quel schéma (A ou C) « il a neigé » correspond-t-il ? Pourquoi ?

- 4-** -Monsieur Belhadj est-t-il là, maintenant, s'il vous plaît ?
-Oui, il est rentré, je vais vous le passer.

A quel schéma (A ou C) « il est rentré » correspond-t-il ?

-
- a- Nous avons vu dans la fiche n°1 et ici que le passé composé (schéma A) est utilisé pour exprimer (avec traces dans le présent)ce qui est déjà réalisée, ce qui est déjà accompli au moment où la personne parle, écrit...
- b- La même forme (avoir ou être + participe passé, donc un passé composé) est également utilisée (schéma C de cette fiche) pour exprimer un passé plus ou moins lointain par rapport au moment où la personne parle, écrit...

Séquence 3 :

Lisez cet entretien :

- Quand est-ce que vous avez quitté l'école ?
- Euh ! à seize ans . Oui, à seize ans.
- Et quand est-ce que vous êtes devenu menuisier ?
- A vingt deux ans. J'ai quitté l'école. Je suis resté chômeur pendant six ans et maintenant je suis menuisier.

Cochez les affirmations qui vous paraissent justes :

Ce menuisier

- 1- a travaillé chez ses parents de seize à vingt deux ans.
- 2- a commencé à travailler à vingt deux ans.
- 3- a été chômeur pendant six ans.
- 4- a quitté l'école à quatorze ans.
- 5- a arrêté ses études à seize ans.

Lisez ce dialogue :

- Monsieur, à quel âge vous avez commencé à travailler ?
- J'ai commencé à travailler à douze ans.
- Vous êtes de Tiaret ?
- Oui, je suis de Tiaret.
- Qu'est-ce vous faites maintenant ?
- Oui, je suis maçon à la retraite ; j'ai travaillé vingt ans chez les autres et trente et un ans pour moi.
- A votre compte ?
- Oui.

Cochez les affirmations qui vous paraissent justes.

Ce maçon :

- 1- a commencé à travailler très jeune.
- 2- a fait vingt ans chez un patron.
- 3- a travaillé trente et un ans à son compte.
- 4- a été son propre patron pendant trente et un ans.

—————→
Le passé composé est utilisé pour exprimer une période de temps, dans le passé, qui dure plus ou moins.

Synthèse :

Le passé composé peut marquer :

- a- Un passé qui a encore des traces dans le présent (C'est un présent accompli).
- b- Un passé plus ou moins lointain par rapport au moment où on parle, écrit,...
- c- Une période de temps qui dure plus ou moins dans le passé.

Exercices de synthèse :

N° 1 : Mettez les verbes entre parenthèses d'abord au présent, puis au passé composé :

La télévision (être) un phénomène récent. La première transmission (être) réalisée à Londres en 1928 par John Baird. Dès lors, la nouvelle invention (poursuivre) son chemin. Elle (se perfectionner) et (se répandre) rapidement. Elle (devenir) le moyen d'information le plus efficace jamais inventé. La télévision (acquérir) une importance mondiale par la suite, on (placer) sur orbite du type « Hotbird » qui (recevoir) et (transmettre) des émissions d'un continent à l'autre.

Elle (change) profondément) les manières de vivre. Avant son arrivée, beaucoup de gens (vivre) en marge de la vie moderne. La télévision jette un pont entre eux et le monde extérieur. Ils (apprendre

) à connaître le monde. Ils (voyager) , (découvrir) des régions lointaines et des civilisations différentes. Plus personne n' (être) isolé.

N° 2 : Voici un tableau sommaire de la vie de Mozart ; rédigez le récit de cette vie :

1756 : naissance à Salzbourg (Autriche). Enfant prodige. Education musicale par son père violoniste.

1762 : Tournée de trois ans, avec son père, dans les grandes villes Européennes. Emerveillement du public

1781 : Installation à Vienne et mariage. Vie de misère, de soucis et d'échecs. Le public reste insensible à son œuvre.

1791 : Mort de Mozart dans la misère. Enterrement discret dans une fosse commune.

Exploitation de la fiche 3 :

La fiche 3 a pour objectif d'installer un autre aspect du passé composé (un passé plus ou moins lointain par rapport au moment où l'on parle, écrit). C'est une valeur du passé composé qui leur sera très utile puisque d'une part c'est elle qui remplace l'imparfait dans la narration moderne et que, d'autre part, c'est elle que les élèves utilisent très souvent en expression écrite.

La présentation et l'exploitation des documents 1, 2 et 3 sont inspirées du livre de J. Montredon³

³ J. Montredon, *Imparfait et compagnies*, Paris, Larousse, 1987.

FICHE 4

(Voici quelques lignes, prises, parmi les premières pages d'une nouvelle de Maupassant, Le Rosier de Mme Husson.)

Il était dix heures du matin et je me décidai tout de suite à regagner Gisors pour y déjeuner.

Tout en marchant sur la voie, je me disais : « Gisors, Gisors, mais je connais quelqu'un ici. Qui donc ? Gisors ? Voyons, j'ai un ami dans cette ville. » Un nom soudain jaillit dans mon souvenir : « Albert Marambot. » C'était un ancien camarade de collègue, que je n'avais pas vu depuis douze ans au moins, et qui exerçait à Gisors la profession de médecin. Souvent, il m'avait écrit pour m'inviter ; j'avais toujours promis, sans tenir.

Amusons-nous à supprimer toutes les phrases et tous les membres de phrase dont le verbe, conjugué, n'est pas à l'imparfait (ni au plus-que-parfait, forme composée de l'imparfait) :

Il était dix heures du matin.

Tout en marchant sur la voie, je me disais. C'était un ancien camarade de collègue, que je n'avais pas vu depuis douze ans au moins, et qui exerçait à Gisors la profession de Médecin. Souvent, il m'avait écrit pour m'inviter ; j'avais toujours promis, sans tenir.

Nous restent donc ces quelques lignes riches d'informations fort intéressantes, mais qui ne forment pas un tout cohérent ; nous n'avons pas le sentiment d'avoir affaire à un texte complet.

Gardons maintenant les phrases et membres de phrases dont le verbe n'est pas à l'imparfait ni au plus-que-parfait.

Il nous reste :

*Je me décidai tout de suite à regagner Gisors pour y déjeuner.
« Gisors, Gisors, mais je connais quelqu'un ici. Qui donc ? Gisors ?
Voyons, j'ai un ami dans cette ville. » Un nom soudain jaillit dans
mon souvenir : « Albert Marambot. »*

Voici un texte cohérent, mais plus pauvre.

Nous pouvons renouveler le jeu avec de nombreux récits ; il suffit de distinguer les différentes parties d'un texte selon le temps du verbe employé pour comprendre l'opposition entre le passé simple et l'imparfait (plus-que-parfait) et reconnaître leur différent emploi dans un texte narratif.

Exploitation de la fiche 4 :

Notre intention est de sensibiliser les élèves sur la différence de valeur et d'emploi du passé simple et de l'imparfait dans le texte narratif et par manipulation attirer leur attention sur le concept de mise en relief dans un texte à partir de cette distinction

- L'imparfait ayant déjà fait l'objet d'une séance antérieure à partir de la particule arabe « kana + accompli », il nous a semblé judicieux d'exploiter ce concept pour aborder l'apprentissage du passé simple temps qui n'a pas son équivalent en arabe bien que l'accompli puisse de temps en temps tenir ce rôle.

Déroulement de la séance :

- imprégnation par un rappel de la valeur temporelle et aspectuelle de l'imparfait à partir de leurs productions orales.
- Distribution du corpus
- Lecture
- Retrouver le modèle du corpus.
- Faire retrouver les verbes à l'imparfait en les faisant souligner
- Faire effacer toutes les phrases qui contiennent ces verbes.
- Recopier la partie du corpus restante au tableau et par comparaison avec ce qui a été effacé, faire appréhender le rôle du passé simple.

FICHE 5

Le Titanic

En 1912, le « Titanic », le plus grand paquebot de l'époque (entreprendre) son premier voyage transatlantique. Quelques jours plus tard, le navire (approcher) de la zone dangereuse des icebergs. Il en (heurter) un dans la nuit du 15 avril et (s'immobiliser) aussitôt. En quelques minutes, il (couler) et (s'engloutir) dans les remous effrayants de l'océan. Ce jour-là, sur deux mille passagers et neuf cent cinquante hommes d'équipage, il n'y (avoir) que sept cent quarante cinq rescapés. Cette catastrophe (demeurer) longtemps dans toutes les mémoires.

1. Mettez les verbes entre parenthèses soit à l'imparfait, soit au passé simple comme il convient.
2. Peut-on mettre les verbes de ce texte au présent ?
3. Réécrivez le texte en supprimant toutes les phrases où le verbe est à l'imparfait.

Exploitation de la fiche 5 :

Ce document serait une suite logique au document 4.

- Il pourrait être utilisé en séance de consolidation pour une exploitation de l'opposition imparfait/passé simple.
- Il servirait à mettre en pratique le présent de narration malgré la présence d'un articulatoire du passé.
- Il permettrait un approfondissement sur le travail de la mise en relief.

FICHE 6

Marie Curie

En automne 1891, Marie Sklodowska (faire) le voyage de Varsovie à Paris. Elle (quitter) la Pologne, sa patrie, occupée par les Russes, pour échapper à une accusation de complot. Cette jeune fille (être) passionnée par les études scientifiques. Elle (s'inscrire) à la faculté de Paris. Elle (être) très pauvre et (vivre) dans une mansarde glaciale l'hiver, étouffante l'été. Elle (travailler) deux ans dans des conditions pitoyables pour poursuivre ses études.

Durant des semaines et des semaines, elle (se nourrir) de pain et de chocolat. Mais elle (être) heureuse puisqu'elle (pouvoir) poursuivre ses études de physique. Or, il (se trouver) que dans le même laboratoire (travailler) un jeune savant français, Pierre Curie. Il (faire) avec son frère des recherches physico-électriques. Rapidement, les deux jeunes gens (se sentir) proches. Ils (se marier). Alors qu'ils (vivre) et (travailler) toujours ensemble, Marie et Pierre Curie (parvenir), également ensemble, à la découverte du radium.

1- Mettre les verbes à l'imparfait ou au passé simple selon les cas, comme si ce texte était destiné à un livre d'histoire des sciences.

2- Imaginez que c'est Marie Curie qui raconte sa vie à un journaliste. Réécrivez alors le texte comme il se doit.

Exploitation de la fiche n° 6 :

Cette fiche pourrait servir de document de travail pour la conjugaison des verbes en contexte.

FICHE 7

L'histoire des survivants des Andes

Le 12 Octobre 1972, un Fairchild F.227 de l'armée de l'air uruguayenne décollait de Montevideo pour Santiago du Chili : c'était un avion frété par un club de joueurs de rugby amateurs. Le mauvais temps dans la Cordillère des Andes obligea l'appareil à se poser dans une petite ville située sur le versant argentin de la Cordillère. Le jour suivant, le temps s'était amélioré. L'avion décolla de nouveau, mit le cap en direction du sud vers le col de Planchon... A 15h 30, il transmet son altitude – 15 000 pieds -, mais quand la tour de contrôle s'adressa au Fairchild, une minute plus tard, elle n'obtint aucune réponse.

Pendant huit jours, le Chili, l'Argentine et l'Uruguay recherchèrent l'avion. Les passagers ne comprenaient pas seulement les quinze membres de l'équipe mais aussi vingt cinq hommes de leurs amis et de leurs familles, tous de la haute société d'Uruguay. Les recherches n'aboutirent à rien...

Dix semaines plus tard, un paysan chilien gardait son troupeau dans une vallée écartée au cœur des Andes quand il aperçut la silhouette de deux hommes de l'autre côté du torrent. Ils gesticulèrent frénétiquement et tombèrent sur les genoux comme des suppliants. Mais le paysan, les prenant pour des terroristes ou des touristes s'en alla. Il revint au même endroit le lendemain, les silhouettes étaient toujours là. De nouveau les deux hommes lui firent signe d'approcher. Il alla au bord du torrent et jeta de l'autre côté un morceau de papier et un stylo enveloppés dans un mouchoir. Les hommes barbus, crottés, s'en emparèrent, ils écrivirent quelque chose sur le papier et renvoyèrent le tout au paysan.

Le message était ainsi conçu :

« Je viens de l'avion qui est tombé dans les montagnes. »

(Après la lecture de ce fait-divers et l'explication des mots dont la compréhension pouvait poser problème, voici le questionnaire auquel devaient répondre les élèves)

- 1- Relever les indicateurs de temps contenus dans le premier paragraphe.
- 2- Parmi tous ces indicateurs temporels quel est celui qui sert de « repère » ?
- 3- Relevez les indicateurs de temps contenus dans le 2^{ème} et le 3^{ème} paragraphes.
- 4- Dans le 3^{ème} paragraphe, peut-on remplacer « le lendemain » par le 13 Octobre 1972 ? Pourquoi ?
- 5- Tracez un axe des temps puis situez tous les indicateurs temporels du texte sur cet axe.
- 6- Situez le « 11 Octobre 1972 » sur cet axe. Remplacez cette date par une expression équivalente. Opérez de même pour le « 13 Octobre 1972. »

Exploitation del affiche n°7 :

Le texte étudié en compréhension de l'écrit servira de prétexte à l'étude de la chronologie, de la notion de repère temporel dans la narration et de l'emploi des indicateurs temporels. Il est bien entendu que nous insérons nos projets d'enseignement/apprentissage aussi bien dans les représentations établies à partir de la langue maternelle, que sur celles qu'ils possèdent à ce niveau de leur apprentissage de la langue étrangère. Nous ne perdons pas de vue que ces élèves se préparent à aborder un examen en fin d'année et qu'ils doivent avoir assimiler certaines notions pour le passage au secondaire.

FICHE 8

Seule

Elle **monte** dans le wagon, quelques secondes avant le départ du train, avec un parapluie, un cabas et le lustre à boules qu'elle (acheter) à la ville. Elle (s'asseoir) près de la vitre. C'(être) une paysanne qui (aimer) voyager.

Tout le monde (se connaître) sur la ligne.

Trois types habillés de cuir (s'approcher) de la vieille et la (regarder) fixement. L'un d'eux (s'asseoir) en face d'elle et (commencer) à donner des coups de pied dans le lustre. Cela les (amuser). Ils (avoir) le rire sans gaieté des tortionnaires... La paysanne (se forcer) à sourire mais elle (trembler)...

Mettez les verbes aux temps qui conviennent.

Exploitation de la fiche n° 8

Ce document peut être exploité pour une évaluation des apprenants. On remarquera que la consigne donnée est assez « sèche » et ne porte aucun élément d'ancrage. Pourtant le corpus compte des paramètres que l'élève doit constater : le verbe qui amorce le texte (monte) est au présent et c'est lui qui régira les temps de tous les autres. Le verbe acheter inscrit le procès dans un présent accompli (d'où l'emploi du passé composé)

Conclusion Générale

A partir de constats d'échec assez fréquents en ce qui concerne notre enseignement/apprentissage des verbes et de l'expression de la temporalité en français qui nous inquiétait, nous avons été amené à nous questionner pour essayer d'y remédier par une pratique simple de la classe. Nous avons pu faire le constat suivant : quand il nous arrivait de faire appel à quelques connaissances des élèves en arabe, notre message pédagogique passait plus facilement. Il nous arrivait de comparer des points de langue, et nous étions très heureux, élèves et enseignant, de trouver des similitudes qui permettaient d'ancrer plus facilement l'apprentissage et de réfléchir aux solutions quand les divergences étaient trop grandes.

Nous posions alors l'hypothèse que la langue maternelle pourrait peut-être nous aider à concevoir un enseignement/apprentissage de la langue étrangère plus performant.

Dans le cadre de notre réflexion, nous avons analysé les approches communicatives que l'on nous proposait et nous nous sommes vite rendu compte qu'elles-mêmes tendaient depuis quelques années vers un ecclitisme généralisé pour revenir à l'interculturel et à l'interlinguistique, ce qui va conforté nos convictions

Nous nous sommes alors penché sur les programmes que nous savions déjà incohérents et trop ambitieux. Nous avons fait une lecture critique de la progression morpho-syntaxique, particulièrement en ce qui concerne le verbe et l'expression du temps, et nous nous sommes vite aperçu que sous un habillage de renouveau, elle ne faisait que reprendre les schèmes traditionnels.

Il nous est paru donc nécessaire de faire une lecture du verbe et du temps à travers la langue arabe et la langue française pour les mettre l'une au service de l'autre.

Après l'analyse contrastive de ces deux systèmes, nous avons fait appel à quatre linguistes pour essayer de voir en quoi leur réflexion, leurs théories pouvaient nous aider.

Nous avons convoqué E. Benveniste¹ pour relire sa théorie sur les pronoms personnels qui elle-même a été conçue à partir de son observation du système des pronoms personnels arabes. Elaborée à partir d'une théorie de l'énonciation la grammaire arabe n'évoque pas des pronoms personnels en terme de personne de conjugaison mais en terme d'éléments d'énonciation : sujet parlant (donc énonciateur), sujet à qui l'on parle (interlocuteur) et d'absent de la communication (référent).

En ce qui concerne le verbe, l'étude linguistique de J. Pinchon² nous a paru assez pertinente car elle ébranle et dénonce même certaines certitudes qui semblaient aller de soi. « La désinence d'un verbe n'est pas variable, c'est elle la constante dans la conjugaison d'un verbe, alors que c'est le radical qui varie » Et à partir de là tout se trouve simplifier. Il n'y plus que deux groupes de verbes, ceux en /-e / et ceux en /-r/, quelques terminaisons à apprendre et quelques bases de verbes à connaître puisque c'est la base du verbe qui se transforme (tiens comme en arabe !).

H. Weinrich³ nous aidera à expliquer par différenciation, un problème crucial, celui de la distinction entre imparfait et passé simple, distinction que nous ne trouvons pas en arabe. Sa définition du relief temporel est si limpide que par la simple manipulation d'un corpus bien choisi notre apprenant en comprendra les différences d'emploi dans un texte narratif.

Nous nous sommes enfin inspiré de G. Guillaume⁴ pour distinguer aspect et mode. L'expression de la temporalité étant conçue à partir de l'aspect du procès qu'on y gagnerait pour distinguer aspect de mode en faisant de ce dernier un

¹ E. Benveniste, *Problème de linguistiques générales*, Paris, Gallimard, 1966.

² J. Pinchon et B. Coute, *Le système verbal français*, Paris, Nathan, 1981.

³ H. Weinrich, *Grammaire textuelle du français*, Paris, Hatier, 1989.

⁴ G. Guillaume, *Temps et verbes* [1929], Paris, Champion, 1984.

problème de visée dont la responsabilité concerne uniquement l'énonciateur et de celui de l'aspect un problème de vision que cet énonciateur voudrait partager avec son lecteur ou son auditeur.

En terme de résultats nous pouvons dire que cette analyse nous a d'abord permis d'approfondir notre connaissance sur la langue maternelle de notre apprenant : nous avons compris que si l'expression du temps était généralement verbale en français, elle est surtout lexicale en arabe et l'enseignant doit impérativement tenir compte de cette différence. Ensuite, il nous est apparu clairement, évident même, que les représentations que possédaient l'apprenant de sa propre langue pouvaient aider et améliorer l'acquisition lors d'un enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

De là est née l'idée de concevoir des expériences, particulièrement en syntaxe, d'utiliser comme déclencheur les représentations de nos élèves avec lesquels, il faut le dire, nous partageons ces représentations, pour amorcer nos séances de syntaxe. Nous avons enseigné le verbe et le système des temps et nous nous sommes aperçu que la langue maternelle, l'arabe, pouvait maintes fois venir à notre secours en servant d'ancrage à certains points de notre enseignement.

L'enseignant peut choisir librement la démarche pédagogique qu'il entend adopter dans sa classe quant à l'enseignement de la grammaire et surtout de son « cheval de bataille » le système verbal et la temporalité. Mais un certain nombre de règles doit être respecté : si les démarches contrastives et constructivistes (dans le sens où c'est l'apprenant qui construit son savoir à partir de paramètres objectifs) ont maintenant bien pénétré l'école dans tous ses paliers, l'enseignant se doit de bien gérer son enseignement et il ne faudrait en aucun cas que le concept de « représentations » transforme les séances d'enseignement/apprentissage en cours d'arabe ou en cours de traduction.

On conseille aussi à l'enseignant de faire sienne les recherches en linguistique appliquée et de recourir à une démarche inductive en précisant que l'étude d'un fait grammatical comporte quatre phases :

- Présentation d'un corpus oral ou écrit (proposé par le maître ou issu des productions spontanées des élèves à partir d'une situation d'énonciation) - une série de questions guide la recherche.
- La mise en évidence du fait grammatical et la formulation de la règle.
- Mise en application (l'élève produit ce qu'il vient de comprendre).
- Mise en application ultérieure.

La grammaire ne doit pas être une présentation qui rigidifie les savoir-faire et qui les administre mécaniquement à des enfants décréétés réceptifs.

Comme éthique, elle doit mettre en débat les significations de nos discours en confrontant nos points de vue, elle doit nous permettre de nous écouter et de nous interroger sur le discours de l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- H. Besse et R. Gallison, *Polémique et didactique des langues*, CLE international, 1980.
- A. Bakar, *La syntaxe arabe pour les élèves du secondaire*, Tunis, Entreprise de diffusion tunisienne, 1970.
- C. Baylon, *Initiation à la linguistique*, Paris, Nathan, 1975.
- A. Benhammouda, *Syntaxe de la langue arabe*, Alger, SNE, 1972.
- E. Benveniste, *Problème de linguistiques générales*, Paris, Gallimard, 1966.
- P. Bouchard et M. Petaut, *La grammaire est un jeu d'enfant*, Paris, Calman-Levy, 1997.
- B. Combettes, *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Bruxelles, Duculot, 1988.
- D. Coste, « Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres » *In le français dans le monde*, N°153, Paris, 1980.
- D. Coste, *langue maternelle et langue étrangères, les interférences*, Paris, Nathan, 1985.
- D. Costes, *Pourquoi apprendre les langues étrangères à l'école*, Paris, CLE international, 1982.
- M. Csécky, *De la linguistique à la pédagogie*, Paris, Nathan, 1981.
- L. Dabene, *Repères sociologiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.
- Déclaration du 1^{er} novembre 1954 par le Front de libération nationale d'Algérie.
- Dictionnaire arabe français (1986), Larousse, Paris.
- Directives, Horaires et programmes pour la 1^{ère} année moyenne, Ministère de l'Education nationale, 2003.
- Directives, Horaires et programmes pour la 2^{ème} année moyenne, Ministère de l'Education nationale, 2004.
- Directives, Horaires et programmes pour la 3^{ème} année moyenne, Ministère de l'Education nationale, 2005.
- Directives, Horaires et programmes pour la 4^{ème} année moyenne, Ministère de l'Education nationale. 2006

- J. Dubois et P. Lagarne, *Grammaire Larousse du Français contemporain*. Larousse. 1964.
- J. Dubois (1967), *Grammaire structurale du français : le verbe, langue et langage*, Larousse, Paris.
- O. Ducrot et T. Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1972.
- O. Ducrot, *Dire et ne pas dire*, Berne, Hartmann, 1972.
- A. El Dehdah, *Dictionnaire des termes de déclinaison et de structures en grammaire arabe*, Beyrouth, Librairie du Liban, 1987.
- R. Gallison et D. Coste, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier, 1982.
- R. Gallison, « Eloge de la didactologie-didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères » *In études de linguistique appliquée* N°64, Paris, 1986.
- C. Germain, *La contextualisation dans l'enseignement des langues secondes*, in bulletin de l'ACLA, université de Montréal.
- C. Germaine, *La contextualisation dans l'enseignement des langues secondes*, in bulletin de l'ACLA, université de Montréal.
- L. Gosselin, *Sémantique de la temporalité en Français*, Bruxelles, Duculot, 1996.
- M. Grevisse, *Le bon usage*, Bruxelles, Duculot, 1975.
- M. Griffou, « les Algériens et leur parler », le Quotidien d'Oran, journal du 25 avril 2002.
- G. Guillaume, *Temps et verbes* [1929], Paris, Champion, 1984.
- C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, Paris, A. Colin, 1990.
- J. P. Lagarde, *Apprentissage linguistique*, CLE international, 1980.
- S. Moirand, *Situation d'écrit*, Paris, CLE international, 1981.
- J. Montredon, *Imparfait et compagnies*, Paris, Larousse, 1987.
- C. Nagy, *L'enfant et ses représentations*, Grenoble, Lidil n°17, 1995.

A. Nasreddine, *Nouvelle approche de la grammaire arabe*, Alger, SNE, 1992.

C. Pellat, *dialectes et langues maternelles*, Paris, Hatier, 1991.

J. Pinchon et B. Coute, *Le système verbal français*, Paris, Nathan, 1981.

L. Porcher, *Interrogations sur les besoins langagiers scolaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1980.

L. Porcher, *Interrogations sur les besoins langagiers scolaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1980.

Programme de Français, 1^{ère} langue étrangère. Direction de l'enseignement fondamental, Ministère de l'Education nationale, 1998.

D. Reig, *Manuelle d'arabe moderne*, Paris, Larousse, 1981.

D. Reig, *Manuelle de conjugaison arabe*, Paris, Edition Maisonneuve, 1983.

R. Richterich, *Modèle pour la définition des besoins langagiers*, paris, Hachette, 1980.

R. Richterich, *Modèle pour la définition des besoins langagiers*, paris, Hachette, 1980,

R. Richterich, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

H. Weinrich, *Grammaire textuelle du français*, Paris, Hatier, 1989.

ANNEXES

Nous retrouvons dans ces pages annexes :

- **ANNEXE 1 : Déroulement d'une unité didactique.**
- **ANNEXE 2 : Inventaire des contenus des programmes en conjugaison dans le 3^{ème} palier de l'école fondamentale**
- **ANNEXE 3 : Répartition des volumes horaires par unité didactique et par niveau dans le 3^{ème} cycle de l'école fondamentale**
- **ANNEXE 4 : Répartition horaire d'une unité didactique**
- **LE QUESTIONNAIRE**
- **ANNEXE 6 Tableaux de Conjugaison des verbes à partir des variations de leurs bases**
- **ANNEXE 7 Tableaux des cinq formes de la conjugaison des verbes en arabe**

Sources :

- les seize tableaux de conjugaison française sont extraits du livre : J.Pinchon et B.Coute, (1981), *Le système verbal du français*, Nathan, Paris.
- les cinq tableaux des verbes arabes sont extraits du livre : de Nasreddine Abdellah, (1992), Nouvelle approche de la grammaire arabe.

ANNEXE 1 : Déroulement d'une unité didactique.

- La séance de compréhension de l'écrit est considérée comme moyen d'entrée dans l'unité didactique. Elle constitue un moment de compréhension global au cours duquel l'élève sera mis au contact «d'un type de texte » pour observer son déroulement, son fonctionnement et pour identifier ses caractéristiques en utilisant la lecture directe donc la lecture silencieuse. Cette séance doit « installer une compétence de lecture » telle que définie par Sophie Moirand¹ : « ... capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome. » Cette séance prendra en charge directement la séance de préparation à l'écrit final.
- La séance de lecture entraînement, avec le même texte, qui sera plus soucieuse de l'acte de lecture en lui-même.
- La séance de vocabulaire qui prendra en charge de lexique thématique et le lexique relationnel du texte et en fonction du besoin de type discursif.
- Une séance de grammaire fonctionnelle au service de la communication qui doit assurer les faits de langue investis dans le même type de modèle discursif.
- Une séance de conjugaison qui sera résolument consacrée à l'apprentissage de la morphologie verbale.
- Une séance d'orthographe dans les contenus sont sélectionnés en fonction des occurrences dans les supports proposés.
- Une séance de consolidation (exercices de renforcement).
- Une séance de lecture- poésie dont le but est de perfectionner l'acte de lecture.
- Une séance de préparation à l'écrit.
- Une séance de production écrite.
- Une séance de lecture suivie et dirigée dont l'objectif essentiel est d'initier les élèves à la lecture du texte intégrale et de développer leur goût pour la lecture.
- Une séance de compte-rendu d'expression écrite et d'évaluation collective et individuelle.

Sources : programme officiel de français (1985)

ANNEXE 2 : Inventaire des contenus des programmes en conjugaison dans le 3^{ème} palier de l'école fondamentale

7^{ème} année fondamentale

U.D.1 (1heure) : Le verbe dans la phrase :

- Identification – Notion d'infinitif et d'auxiliaire
- Classement par groupe

U.D.2 (1h) - La notion de temps :

- Les trois époques (passé, présent, futur) en liaison avec les indicateurs de temps

U.D.3 (1h) - Le présent de l'indicatif :

- Verbes du 1^{er} groupe + être et avoir

U.D.4 (1h) - Le présent de l'indicatif :

- Morphologie des verbes du 2^{ème} et 3^{ème} groupes

U.D.5 (1h) - Notion de temps composés :

- Auxiliaires + participes passés
- Systématisation du passé composé

U.D.6 (1/2h) - L'impératif présent.

U.D.7 (1h) - Imparfait / Passé simple.

U.D.8 (1/2h) - Le futur simple de l'indicatif.

U.D.9 (1h) - La conjugaison passive.

U.D.10 (1h) - Le subjonctif (conjugaison systématique).

8^{ème} année fondamentale

U.D.1 - Temps simples et temps composés de l'indicatif :

- L'axe des temps
- Les indicateurs de temps

U.D.2 - Le présent de l'indicatif : 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupe.

U.D.3 - Le passé composé.

U.D.4 - L'impératif des verbes usuels.

¹ S. Moirand, Situations d'écrit, CLE International, Paris, 1979.

- U.D.5 - Conjugaison pronominale.
- U.D.6 - Le subjonctif présent (en relation avec l'expression du but).
- U.D.7 - L'imparfait / Le plus-que-parfait.
- U.D.8 - Le subjonctif présent (morphologie et emploi).
- U.D.9 - Le conditionnel présent.
- U.D.10 - Le futur simple / Le futur antérieur.

9^{ème} année fondamentale

- U.D.1 - Le présent de l'indicatif (les trois groupes + avoir et être).
- U.D.2 - L'imparfait de l'indicatif / Le plus-que-parfait de l'indicatif.
- U.D.3 - Le conditionnel présent (associé à la subordonnée de condition).
- U.D.4 - Le futur simple / Le futur antérieur (morphologie verbale)
- U.D.5 - Le présent de l'indicatif / Le passé composé.
- U.D.6 - La conjugaison passive + révision de tous les temps de l'indicatif étudiés.
(En grammaire : l'expression du temps - simultanéité - antériorité - postériorité).
- U.D.7 - Le passé simple de l'indicatif. (en grammaire : l'expression du temps - chronologie - datation - durée - époque).
- U.D.8 - Le subjonctif présent associé à l'expression du but.
- U.D.9 - (néant)
- U.D.10 - La concordance des temps dans le discours indirect : Identification et transformation.

ANNEXE 3 : Répartition des volumes horaires par unité didactique et par niveau dans le 3^{ème} cycle de l'école fondamentale

U.D	7. A.F	8. A.F	9. A.F
1	10h	11h	12h
2	11h	10h	10h
3	11h	12h	09h
4	10h	10h	09h
5	12h	12h	11h
6	12h	11h	11h
7	10h	11h	11h
8	11h	11h	11h
9	12h	09h	09h
10	09h	10h	10h
Total	108h	107h	103h

Tableau établi à partir du livret
« Programmes de français – 1^{ère} langue étrangère »
2^{ème} et 3^{ème} cycles.

ANNEXE 4 : Répartition horaire d'une unité didactique

1- compréhension de l'écrit	1h
2- lecture entraînement	1h
3- vocabulaire	1h
4- grammaire	1h
5- conjugaison	1/2h
6- orthographe	1/2h
7- exercices de consolidation	1h
8- lecture : poésie	1h
9- préparation à l'écrit	1h
10- expression écrite	1h
11- lecture suivie et dirigée	1h
12- compte-rendu d'expression écrite	1h

Volume horaire total	11h

NB : le volume horaire de l'unité didactique variera de 09 à 12 heures.

Répartition extraite du livret édité
par le ministère de l'éducation nationale
et intitulé « Programme de français- 1^{ère} langue étrangère »
2^{ème} et 3^{ème} cycles
Direction de l'enseignement fondamental.

LE QUESTIONNAIRE :

Nous avons choisi de te faire réfléchir sur une phrase arabe (un passif sans agent) et ensuite sur un énoncé passif du français construit sans agent de l'action.

Question 1 : As-tu l'impression que cela t'a aidé ou que cela t'a gêné ?

Oui ou non ?

Pourquoi ?

Question 2 : Aurais-tu préféré travailler uniquement sur le français ?

Oui ou non ?

Pourquoi ?

Question 3 : D'habitude t'arrive-t-il de penser à la grammaire arabe quand on fait de la grammaire française ?

Oui ou non ?

Pourquoi ?

ANNEXE 6 : Tableaux de Conjugaison des verbes à partir des variations de leurs bases

Tableau 1 : Verbe régulier à une base en /e/

- Parler -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	parl			e es ent ons ez	1.3 2 6 4 5
Imp.			ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.				e es ent	1.3 2 6
			i	ons ez	4 5
Futur			er	ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.			er	ai t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Tableau 2 : Verbe régulier à une base en /r/

- Courir -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	cour			s t ent ons ez	1.2 3 6 4 5
Imp.			ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.				e es ent	1.3 2 6
			i	ons ez	4 5
Futur		r		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.		r	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Tableau 3 : Verbe régulier en /e/ à deux bases.

- Lever -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	lèv			e es ent	1.3 2 6
	lev			ons ez	4 5
Imp.	lev		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	lèv			e es ent	1.3 2 6
	lev		i	ons ez	4 5
Futur	lèv	er		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	lèv	er	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Autres verbes :

Payer- employer- lever- acheter- appeler- jeter- marier- oublier

Tableau 4 : Verbe régulier en /r/ à deux bases.

- ouvrir -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	ouvr			e es ent ons ez	1.3 2 6 4 5
Imp.	ouvr		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	ouvr			e es ent	1.3 2 6
			i	ons ez	4 5
Futur	ouvri	r		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	ouvri	r	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Autres verbes :

Offrir : offr- offri-

Souffrir : souffr- souffri-

Couvrir : couvr- couvri-

Tableau 5 : Verbe régulier en /r/ à deux bases.

- Croire -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	croi			s t ent	1.2 3 6
	croy			ons ez	4 5
Imp.	croy		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	croi			e es ent	1.3 2 6
	croy		i	ons ez	4 5
Futur	croi	r		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	croi	r	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Autres verbes :
Prévoir- asseoir

Tableau 6 : Verbe régulier en /r/ à deux bases.

- battre -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	bat			s -	1.2 3
	batt			ons ez ent	4 5 6
Imp.	batt		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	batt			e es ent	1.3 2 6
			i	ons ez	4 5
Futur	batt	r		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	batt	r	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Autres verbes :
Mettre : met- mett-
Vivre : vi- viv-

Tableau 7 : Verbe régulier en /r/ à deux bases.

- finir -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	fini			s t	1.2 3
	finiss			ons ez ent	4 5 6
Imp.	finiss		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	finiss			e es ent	1.3 2 6
			i	ons ez	4 5
Futur	fini	r		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	fini	r	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Autres verbes :

Plaire- écrire- lire- conduire- construire

Tableau 8 : Verbe régulier en /e/ à trois bases.

- envoyer -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	envoi			e es ent	1.3 2 6
	evoy			ons ez	4 5
Imp.	envoy		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	envoi			e es ent	1.3 2 6
	envoy		i	ons ez	4 5
Futur	enve	rr		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	enve	rr	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Tableau 9 : Verbe régulier en /r/ à trois bases.

- voir -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	voi			s t ent	1.2 3 6
	voy			ons ez	4 5
Imp.	voy		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	voi			e es ent	1.3 2 6
	voy		i	ons ez	4 5
Futur	ve	rr		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	ve	rr	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Tableau 10 : Verbe régulier en /r/ à trois bases.

- devoir -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	doi			s t	1.2 3
	dev			ons ez	4 5
	doiv			ent	6
Imp.	dev		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	doiv			e es ent	1.3 2 6
	dev		i	ons ez	4 5
Futur	dev	r		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	dev	r	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Autres verbes :
Recevoir- apercevoir

Tableau 11 : Verbe régulier en /r/ à trois bases.

- boire -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	boi			s t	1.2 3
	buv			ons ez	4 5
	boiv			ent	6
Imp.	buv		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	boiv			e es ent	1.3 2 6
	buv		i	ons ez	4 5
Futur	boi	r		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	boi	r	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Tableau 12 : Verbe régulier en /r/ à trois bases.

- partir -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	par			s t	1.2 3
	part			ons ez ent	4 5 6
Imp.	part		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	part			e es ent	1.3 2 6
			i	ons ez	4 5
Futur	parti	r		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	parti	r	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Autres verbes :
Connaître- plaindre

Tableau 13 : Verbe régulier en /r/ à quatre bases.

- savoir -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	sai			s t	1.2 3
	sav			ons ez ent	4 5 6
Imp.	sav		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	sach			e es ent	1.3 2 6
			i	ons ez	4 5
Futur	sau	r		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	sau	r	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Tableau 14 : Verbe régulier en /r/ à quatre bases.

- venir -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	vien			s t	1.2 3
	ven			ons ez	4 5
	vienn			ent	6
Imp.	ven		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	vienn			e es ent	1.3 2 6
	ven		i	ons ez	4 5
Futur	viend	r		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	viend	r	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Autres verbes :
Tenir- prendre

Tableau 15 : Verbe régulier en /r/ à cinq bases.

- pouvoir -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	peu			x t	1.2 3
	pouv			ons ez	4 5
	peuv			ent	6
Imp.	pouv		ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	puiss			e es ent	1.3 2 6
			i	ons ez	4 5
Futur	pou	rr		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	pou	rr	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

Tableau 16 : Verbe régulier en /r/ à cinq bases.

- vouloir -

Série	1	2	3	4	Formes
Ind. Prés.	veu			x t	1.2 3
	voul			ons ez	4 5
	veul			ent	6
Imp.	voud	r	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5
Subj. Prés.	veuil			e es ent	1.3 2 6
	voul		i	ons ez	4 5
Futur	voud	r		ai as a ons ont ez	1 2 3 4 6 5
Cond. Prés.	voud	r	ai	s t ent	1.2 3 6
			i	ons ez	4 5

ANNEXE 7 Tableaux des cinq formes de la conjugaison des verbes en arabe.

3/4

Le verbe : Sourd

Verbe sourd ou doublé : il est appelé ainsi car les deux derniers phonèmes de la racine sont semblables.

- Accompli :

عَمِلَ		عَمِلْتَ		عَمِلْنَا	
عَمِلْتُمْ	عَمِلُوا	عَمِلْتُمْ		عَمِلْتُمْ	
	عَمِلْتُمْ			عَمِلْتُمْ	

- Inaccompli :

عَمِلْتُ		عَمِلْتِ		عَمِلْنَا	
	عَمِلْتُمْ	عَمِلْتُمْ			

- Impératif :

اَعْمَلْ		= اَعْمَلِي	
اَعْمَلُوا			
		اَعْمَلُوا	

- Participe actif :

... عَمِلٌ .	←
--------------	---

- Participe passif :

... عَمِلٌ . نَاعِمٌ . لَاعِلٌ	اَعْمَلٌ	←
--------------------------------	----------	---

Le verbe : Hamzé

Verbe *hamzé* dont l'une des trois radicales peut être une *hamza* :

- Accompli :

ÉāÉ	āÉ	āÉ	ÉāÉ	ÉāÉ
ÉāÉ	āÉ		ÉāÉ	ÉāÉ
	ÉāÉ	ÉāÉ		
ÉāÉ	āÉ	ÉāÉ	ÉāÉ	ÉāÉ
	ÉāÉ	ÉāÉ		
	ÉāÉ	ÉāÉ		

- Inaccompli :

	āÉ			
āÉ	āÉ		āÉ	āÉ
āÉ	āÉ		āÉ	āÉ
āÉ	āÉ	āÉ		
āÉ	āÉ	āÉ	āÉ	āÉ
	āÉ	āÉ		
	āÉ	āÉ		

- Impératif :

í āÉ . í āÉ . í āÉ	āÉ . āÉ .
āÉ . ?āÉ . ?āÉ	
	ÉāÉ . ÉāÉ .

- Participe actif :

... É . āÉ āUÚ	←
----------------	---

- Participe passif :

... ÉāÉ . ÉāÉ . ÉāÉ	āUÚ	←
---------------------	-----	---

Le verbe : Assimilé

Verbe assimilé, dont la première radicale est une lettre faible :

- $\dot{U}M; \dot{U}M - \dot{M}; \dot{M} - \dot{O}P; \dot{O}P$

- Accompli :

$\dot{E}O$	\dot{O}	$\dot{E}O$	$\dot{E}O$	
\dot{O}	$?$	\dot{O}		
	\dot{O}		\dot{O}	
$\dot{E}U$	\dot{U}	$\dot{E}U$	$\dot{E}U$	
\dot{U}	\dot{U}	\dot{U}	\dot{U}	
	\dot{U}		\dot{U}	

- Inaccompli :

$\dot{O}E$	\dot{O}	$\dot{O}E$	$\dot{O}E$	\dot{O}
\dot{O}	\dot{O}	\dot{O}		\dot{O}
				\dot{O}
$\dot{U}E$	\dot{U}	$\dot{U}E$	\dot{U}	
\dot{U}	\dot{U}	\dot{U}	\dot{U}	
			\dot{U}	

- Impératif :

\dot{U}	\dot{U}	\dot{U}	\dot{U}	
	\dot{U}		\dot{U}	

- Participe actif :

\dot{U} ... \dot{U} ... \dot{U} ... \dot{U}	←
---	---

- Participe passif :

\dot{O} ... \dot{U} ... \dot{U} ... \dot{U}	←
---	---

Le verbe : Concave

Verbe concave dont la deuxième radicale est une lettre faible :

- ʔäʔjʔä - ʔäʔjʔä

- Accompli :

Éʔä		Éʔä	Éʔä	
Éʔä		Éʔä	Éʔä	
	ʔç			
Çäçä		Çäçä	Çäçä	
Çäçä		Çäçä	Çäçä	
			Çäçä	
			Çäçä	

- Inaccompli :

	ʔäʔ			
ʔäʔä				
ʔäʔä	ʔäʔä	ʔäʔä		
	ʔäçä			
	ʔäçä			

- Impératif :

i" ^ Ši" .:•	
ÇüÉjçäçäʔäʔ	
	iT ^ ŠiT .:•

- Participe actif :

... t ʔä . ʔä . ʔä ʔä	←
-----------------------	---

- Participe passif :

... Üriʔ jʔäʔä	áäÜŃ	←
----------------	------	---

Le verbe : Défectueux

Verbe défectueux, dont la dernière radicale est une lettre faible :

... ì HÈ ; P HÈ- æUÏÏ ; ÇUÏ - í ÇÏÏ ; ì Ç

- Accompli :

ÉÇ	ì Ç	ÉHÇ	ÉHÇ	ÉHÇ
ÉÛ	ÇUÏ		ÉæÛ	ÉæÛ
ÉH			ÉH	ÉH
ÇHÇ	ÇHÇ	ÇæHÇ	ÇæHÇ	ÇæHÇ
ÇHÛ	ÇæÛ	ÇæHÛ	ÇæHÛ	ÇæHÛ
ÇH	ÇH	ÇæH	ÇæH	ÇæH
	æÇ		æÇ	
			æÛ	
	æH		æH	

- Inaccompli :

í ÇHÉ	í ÇÏ		í ÇHÉ	í ÇH
æUÏ	æUÏ		æUÏ	æUÏ
ì HÈ	ì HÈ		ì HÈ	ì HÈ
æÇHÉ	æÇHÏ	æÇHÉ	í ÇH	
æÇæÛ	æÇæUÏ	æÇæÛ	æUÏ	
æÇH	æÇHÈ	æÇH	ì HÈ	
			í ÇH	
			æUÏ	
	HÈ		ì HÈ	

- Impératif :

	P HÈ ; P HÈ ; ÇUÏ ; ÇUÏ	
	ÇHÈ ; ÇæUÏ ; ÇHÈ	
	ÇæHÈ ; ÇæUÏ ; ÇæHÈ	

- Participe actif :

PÇÈ ; ÇUÏ ; ÇUÏ	æUÏ	←
-----------------	-----	---

- Participe passif :

		←
--	--	---